

**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

**ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА:
ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ
НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Колективна монографія

Мелітополь, 2019



УДК 373/.3/.5: 001.895(477)

П 24

Педагогічна інноватика : досвід та перспективи Нової української школи : кол. монографія / за заг. ред. А. М. Солоненка, І. А. Мальцевої, Л. Ю. Москальової, О. С. Арабаджи – Мелітополь : ТОВ «Колор Принт», 2019. – 358 с. – ISBN 978-966-2489-78-1.

Рецензенти:

Л. С. Рибалко – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

О. О. Фунтікова – доктор педагогічних наук, професор кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету.

Технічні редактори: Павленко О. М., Мілько Н. Є.

У колективній монографії відображено історію розвитку провідних технологій навчання, подано їхню коротку характеристику, обґрунтовано рекомендації щодо їх практичного використання в умовах Нової української школи, представлено авторські ігрові методики навчання, а також методики навчання окремих дисциплін у закладах загальної середньої освіти, розглянуто методичні та практичні аспекти їхньої реалізації.

Колективна монографія орієнтована як на теоретичну підготовку вчителів Нової української школи, так і на розвиток та реалізацію їхнього творчого потенціалу, формування теоретичної та практичної готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Представлені матеріали можуть бути використані педагогами для підвищення ефективності організації освітнього процесу у закладах освіти.

Видання призначене для здобувачів вищої освіти, вчителів, викладачів, вихователів, слухачів системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Рекомендовано до друку Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
(Протокол № 14 від 28.05.2019 р.)

ISBN 978-966-2489-78-1.

© МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2019

© Колектив авторів, 2019

© Колор Принт, 2019

ЗМІСТ

ВСТУПНЕ СЛОВО РЕКТОРА	7
ПЕРЕДМОВА	8
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ (Редактор розділу Коробченко А. А.)	11
Освітнє науково-практичне середовище Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького для особистісно-професійного розвитку педагога нової української школи: здобутки, реалії, перспективи /Солоненко А.М., Мальцева І.А./	11
Сутність та ознаки педагогічних технологій /Елькін М. В./	13
Розвиток технологічного підходу в зарубіжній та вітчизняній педагогічній науці /Коробченко А. А., Головкова М. М./	16
Технології особистісно орієнтованого навчання /Коробченко А. А./	22
Технології розвивального навчання /Головкова М. М./	30
Навчання як наукове долідження /Окса М. М./	35
Case Study як сучасна технологія професійно орієнтованого навчання старшокласників /Бельчева Т. Ф., Єрмак Ю. І./	43
Технологія формування творчої особистості /Бунчук О. В./	45
Технологія розвитку критичного мислення /Бунчук О. В./	50
Ігрові технології /Воровка М. І./	52
Технологія проектної діяльності як відкритий навчальний простір співпраці учнів /Ізбаиш С. С./	57
Впровадження інтегральних технологій у сучасний освітній процес закладів загальної середньої освіти /Попелешко Ю. І./	65
Розділ 2. ІГРОВІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (Редактори розділу Москальова Л. Ю., Тройцька Т. С.)	70
Методика формування елементарних математичних уявлень дітей дошкільного віку засобом дидактичної гри /Жейнова С. С./	70
Інтеграція LEGO-технології в дошкільному навчальному закладі /Жейнова С. С./	72
Методика пролонгованої підтримки індивідуального творчого самовираження старшого дошкільника у художньо-творчій діяльності /Житнік Т. С., Федорова О. В./	76
Інноваційні методи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами за допомоги метафоричних асоціативних карток “Будинок” та “Фантастичне дійство” /Житнік Т. С./	82
Розділ 3. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (Редактор розділу Дубяга С. М.)	90
Технологія інтерактивного навчання в початковій школі /Дубяга С. М., Фефілова Т. В./ ...	90
Формування творчої особистості молодшого школяра засобами методичної системи «Щоденні 3 (5)» /Дубяга С. М., Фефілова Т. В., Фалько Н. М./	105
Технологія розвитку критичного мислення молодших школярів /Дубяга С. М., Фефілова Т. В./	117
Розділ 4. МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ (Редактор розділу Максимов О. С.)	142
Організація роботи школярів на уроках біології за методикою Едварда де Боно «Шість капелюхів мислення» /Логвіна-Бик Т. А., Бик Н. В./	142
Організація диференційованого навчання учнів на уроках біології /Логвіна-Бик Т. А., Бик Н. В./	147

Навальньо-екологічна стежка як чинник удосконалення екологічної компетентності вчителів біології /Вельчева Л. Г., Пюрко О. С., Туровцева Н. М./	155
Розділ 5. МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ХІМІЇ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ (Редактор розділу Максимов О. С.)	162
Основи формування понять ужиткової хімії /Максимов О. С., Шевчук Т. О., Москаленко Л. М./	162
Методика формування пропедевтичних знань з хімії в учнів початкової школи в умовах сучасної освітньої реформи /Максимов О. С., Шевчук Т. О./	168
Розділ 6. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ОКРЕМИХ ПИТАНЬ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ГЕОГРАФІЇ (Редактор розділу Байтеряков О. З.)	173
Методика вивчення рельєфу за топографічними картами. /Левада О. М., Арсененко І. А./	173
Методика застосування грошових знаків в шкільному курсі «Географія. Материки і океани» /Байтеряков О. З., Донченко Л. М./	178
Новітні технології краєзнавчої роботи в школі: таблиці Шульте /Бейдик О. О., Топалова О. І./	185
Дидактичні умови формування геолого-геоморфологічних навичок і умінь учнів на уроках географії /Прохорова Л. А., Непша О. В., Зав'ялова Т. В./	190
Розділ 7. СУЧАСНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ (Редактор розділу Байтеряков О. З.)	200
Інтерактивна форма навчання на уроках історії /Шкода Н. А./	200
Навчально-дослідницька діяльність учнів старших класів на уроках історії України. /Полякова Л. І./	205
Розділ 8. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (Редактори розділу Шарова Т. М., Насалевич Т. В., Землянська А. В.)	209
Диктант як один із елементів інтерактивної технології колективно-групового навчання /Мінкова О. Ф., Волкова І. В./	209
Проблемне навчання як один із аспектів інноваційних технологій навчання української мови /Мінкова О. Ф., Волкова І. В./	214
Формування мовної культури учнів крізь призму технології розвивального навчання /Мінкова О. Ф., Волкова І. В./	218
Уроки фонетики в Новій українській школі на засадах компетентнісного й особистісно-орієнтованого підходу до навчання /Єрмоленко С. І., Митяй З. О., Сіроштан Т. В./	222
Розділ 9. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДИК ТА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ	234
	234
	241

Використання електронних засобів навчального призначення в освітньому процесі /Шарова Т. М., Землянська А. В., Конєйцева Л. П., Шаров С. В./	246
--	-----

Розділ 10. НОВІТНІ МЕТОДИКИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

(Редактори розділу Шарова Т. М., Насалевич Т. В., Землянська А. В.)	259
---	-----

Використання WEB-технологій у навчанні англійської мови /Коноваленко Т. В., Гуров С. Ю., Гурова Т. Ю./	259
«CASE STUDY» як дослідницька стратегія /Матюха Г. В., Насалевич Т. В., Мілько Н. С., Павленко О. М./	264
ВЕБ-КВЕСТ проект /Матюха Г. В., Насалевич Т. В., Тарасенко Т. В./	268
Методичні аспекти вивчення країнознавчого матеріалу в шкільному курсі англійської мови Байтерякова Н. Ю., Байтеряков О. З., Байтеряков Є. О./	271
Методика написання наукової роботи учня МАН /Жигоренко І. Ю., Мінькова Г. Ю./	279

Розділ 11. АКТУАЛЬНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

(Редактор розділу Сегеда Н. А.)	285
---------------------------------------	-----

Сучасні світові методичні системи розв'язання проблеми творчого самовираження школярів на уроці музики для вчителя Нової української школі /Сегеда Н. А. /	285
Педагогічний супровід та особливості впровадження освітніх технологій розвитку креативності підлітків на інтегрованих уроках музики /Терещенко С. В./	291
Технологія формування музично-просвітницької компетентності майбутнього вчителя мистецтва /Стотика І. Г., Власенко Е. А./	302

Розділ 12. ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

(Редактори розділу Котова О. В., Проценко А. А.)	311
--	-----

Методика використання сучасних фітнес-технологій на уроках фізичної культури в закладах освіти /Котова О. В./	311
Методики розвитку основних фізичних якостей учнів на заняттях із футболу /Проценко А. А./	318
Програма силової підготовки з використанням комплексів атлетичної гімнастики для юнаків старшого шкільного віку загальноосвітнього начального закладу /Карабанов Є. О., Нетіша О. В., Суханова Г. П., Ушаков В. С./	326

Розділ 13. ІНФОРМАЦІЙНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

(Редактор розділу Наумук І. М.)	332
---------------------------------------	-----

Групові технології навчання в освітньому процесі /Наумук І. М., Стрілець О. В./	333
Використання паперової інженерії в проектуванні леп-буку /Брянцева Г. В., Брянцев О. А./	334
Елементи інтерактивних технологій: активні форми і методи навчання /Наумук І. М./	335



Упродовж 95 років Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького був і продовжує залишатися кузницею педагогічних кадрів для нашого регіону і всієї країни. Ми пишаємося тим, що університет випустив понад 50 000 високопрофесійних учителів, викладачів, учених, талановитих адміністраторів, здатних до творчої діяльності в педагогічній галузі.

Місією університету на сучасному етапі є не тільки підготовка висококваліфікованих спеціалістів, а й застосування нових знань і технологій для вирішення завдань соціально-економічного розвитку регіону, пошук свого особливого місця серед інших закладів вищої освіти, відповідь на виклики сьогодення. Університет є центром інноваційного розвитку і підготовки кадрів високого рівня, допомагає відкривати таланти і розвивати здібності студентів і співробітників на основі тісної інтеграції освітнього, наукового, інноваційного і виховного процесів, допомагає вчителям адаптуватися до тих вимог, що висуваються Новою українською школою.

Дослідження, що здійснюються педагогічними працівниками та науковцями університету, присвячені найбільш важливим, гострим і актуальним питанням сьогодення і відповідають викликам часу. При цьому особливого значення набуває втілення результатів наукових досліджень та напрацювань у практику освіти, впровадження інноваційних технологій, забезпечення закладів освіти новими засобами, науково-методичними й навчальними виданнями.

Переконаний, що сучасний вихователь, учитель, викладач має бути не лише добре теоретично підготовленим, а й упроваджувати інноваційні технології в освітній процес закладів освіти. Важливо розуміти, що проникнення інноваційних технологій у сферу освіти дозволяє педагогам якісно змінити зміст, методи та організаційні форми навчання і виховання і, як результат, підготувати людину до життя у світі, що постійно і дуже швидко змінюється.

В колективній монографії автори презентували свої найвагоміші творчі досягнення, цікаві напрацювання в галузі педагогічної інноватики, що, безперечно, сприятиме обміну досвідом і впровадженню інновацій в освітній процес закладів освіти.

Вітаю професорсько-викладацький склад Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького з виходом у світ колективної монографії. Впевнений, що найкращі традиції університету, професійний досвід, здатність мислити і діяти відповідно до вимог часу дозволять нам прагнути до нових звершень та досягнень, а представлена монографічна праця сприятиме науково-творчому зростанню педагогів й реалізації Концепції Нової української школи.

*Ректор Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
Солоненко А.М.*

ВСТУПНЕ СЛОВО РЕКТОРА



Одним із завдань Нової української школи є якісна підготовка учнів до життя в умовах сучасного суспільства. Це завдання школа вирішує завдяки зусиллям високопрофесійних педагогів, які постійно підвищують свій професійний рівень, прагнуть самовдосконалюватися, володіють сучасними технологіями навчання. Як показує досвід, застосування сучасних технологій навчання відкриває для вчителів нові можливості у викладанні практично всіх предметів. Ключовою умовою підвищення якості освіти, зниження навантаження на учнів, більш ефективного використання навчального часу можна вважати саме використання сучасних технологій, які забезпечують розвиток особистості за рахунок зменшення частки репродуктивної діяльності в процесі навчання.

Коллективна монографія «Педагогічна інноватика: досвід та перспективи Нової української школи» стала результатом багаторічної пошукової та дослідницької діяльності усього професорсько-викладацького складу Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. У монографії знайшли своє відображення також результати досліджень і практичних напрацювань викладачів університету, представлених в межах Методичної майстерні педагога Нової української школи, започаткованій на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького у 2017 році з метою надання вчителям-практикам методичної допомоги в реалізації Концепції Нової української школи, сприяння професійному зростанню шляхом залучення їх до участі в малих інтегрованих формах із науковим, методичним і практичним складником (тренінги, семінари, семінари-практикуми, семінари-наради, семінари-тренінги, вебінари, майстер-класи тощо). Всі ці дослідження спрямовані на розвиток інноваційної компетентності педагогів Нової української школи, підвищення їхньої технологічної грамотності і культури.

Коллективна монографія скомпонована в органічному поєднанні таких тематичних розділів: «Теоретичні засади технологій навчання», «Ігрові методики навчання в дошкільній освіті», «Сучасні технології навчання в початковій школі», «Методики навчання біології в Новій українській школі», «Методики навчання хімії в Новій українській школі», «Методичні аспекти викладання окремих питань у шкільному курсі географії», «Сучасні методики навчання історії в Новій українській школі», «Інноваційні технології навчання на уроках української мови», «Використання інтерактивних методик та інформаційно-комунікаційних технологій на уроках літератури», «Новітні методики у навчанні іноземних мов у закладах середньої освіти», «Актуальні освітні технології творчого розвитку особистості засобами мистецтва», «Інноваційні методики розвитку фізичних якостей на уроках фізичної культури», «Інформаційні та педагогічні технології у процесі викладання інформатики в закладах середньої освіти». Автори охоплюють доволі широке коло проблем, пов'язаних з інноваціями в освіті. Висвітлюється сучасний досвід упровадження інноваційних технологій навчання, обґрунтовуються особливості застосування інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти, закладів загальної середньої освіти. В роботі представлено широку палітру методик навчання різних предметів, надано практичні рекомендації щодо проектування уроків із різних предметів.

Автори першого розділу «Теоретичні засади технологій навчання» зосередили увагу на сутності та ознаках педагогічних технологій, висвітлили історію розвитку технологічного підходу в зарубіжній та вітчизняній педагогічній науці, зупинилися на ґрунтовному аналізі технологій особистісно орієнтованого навчання, технологій розвивального навчання, Case Study як сучасної технології професійно орієнтованого



ПЕРЕДМОВА



навчання старшокласників, технології формування творчої особистості, технології розвитку критичного мислення, ігрових технологій, технології проектної діяльності, інтегральних технологій, а також особливостях упровадження цих технологій у сучасний освітній процес закладів освіти.

В другому розділі «Ігрові методики навчання в дошкільній освіті» автори представили ґрунтовні описи методик, які використовуються на сучасному етапі в дошкільній освіті. Зокрема, це методика формування елементарних математичних уявлень дітей дошкільного віку, методика інтерактивно-ігрового збагачення елементарних уявлень про мистецтво у дітей старшого дошкільного віку, методика пролонгованої підтримки індивідуального творчого самовираження старшого дошкільника у художньо-творчій діяльності. Дослідники також висвітлили особливості інтеграції LEGO-технології в дошкільному навчальному закладі та обґрунтували інноваційні методи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами за допомогою метафоричних асоціативних карток «Будинок» та «Фантастичне дійство».

В третьому розділі – «Сучасні технології навчання в початковій школі» – представлено інноваційні методики навчання учнів у системі початкової освіти, а саме: методику навчання української мови, а також методику навчання освітньої галузі «Математика», які сприяють збагаченню професійно-педагогічної, зокрема професійно-методичної підготовки здобувачів вищої освіти, наповнюючи її новим змістом, формами та прийомами навчання.

В четвертому розділі «Методики навчання біології в Новій українській школі» розкрито методику організації та проведення навчання біології з використання різних рівневих навчальних завдань з біології для школярів на основі роботи учнів у складі гомогенних та гетерогенних груп, упровадження інноваційного підходу та ефективного забезпечення навчально-виховного процесу біології на основі ідеї диференціації та індивідуалізації навчання школярів. Висвітлено особливості організації роботи школярів на уроках біології за методикою Едварда де Боно «Шість капелюхів мислення». Вперше запропоновано методику формування системних біологічних понять в середніх та старших класах при роботі учнів індивідуально чи у складі груп на уроках біології. Обґрунтовано роль використання навчальної екологічної стежки в професійній підготовці майбутніх учителів біології, зокрема, у формуванні їх екологічної компетентності.

Авторами п'ятого розділу «Методики навчання хімії в Новій українській школі» розкрито елементи методики формування понять ужиткової хімії з використанням учнівського і демонстраційного експерименту, описано методику хімічних дослідів ужиткового характеру. Розглянуто доцільність формування пропедевтичних хімічних понять в учнів початкової школи та з використанням історичних відомостей з хімії та хімічного досліду. Вперше пропонується методика демонстраційного хімічного експерименту у формуванні понять хімії в учнів початкової школи, який адаптується відповідно до віку початківця.

В шостому розділі «Методичні аспекти викладання окремих питань у шкільному курсі географії» розкрито сутність методики застосування грошових знаків в шкільному курсі «Географія». Зокрема, визначено методичні особливості застосування грошових одиниць як засобів навчання на уроках географії, виявлено види навчальних завдань з географії з використанням грошових одиниць, розроблено методичні рекомендації до застосування банкнот на уроках географії на прикладі вивчення окремих тем в курсі «Материка й океани».

В розділі представлено методику вивчення рельєфу за топографічними картами в шкільному курсі географії. Авторами розглянуто методичні підходи до пояснення рішення задач щодо визначення за картами височин і перевищень між точками на топографічних картах, а саме, визначення абсолютних висот й перевищень для точок, які розташовані в різних місцях карти відносно горизонталей. Подані у роботі задачі розроблені на основі різноманітних матеріалів про природні явища і процеси. Їхнє розв'язування, на думку розробників, дозволить конкретизувати знання учнів, сприяє глибокому засвоєнню і запам'ятовуванню.

Висвітлено можливість застосування таблиць Шульте, як одного з видів новітніх педагогічних технологій в краєзнавстві. Зокрема розглянуто історію розвитку краєзнавства в Україні; проаналізовано нароби вітчизняних та зарубіжних фахівців-краєзнавців; запропоновано таблиці Шульте на краєзнавчому матеріалі міста Мелітополя.

Обґрунтовано дидактичні умови формування геолого-геоморфологічних навичок і умінь учнів на уроках географії. Запропоновано практичні методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності учнів 6-9 класів закладів загальної середньої освіти, що удосконалюють процес формування геолого-геоморфологічних умінь і навичок учнів на уроках географії.

В сьомому розділі «Сучасні методики навчання історії в Новій українській школі» розкрито сутність інноваційних технологій навчання на уроках історії. Авторами визначено основні завдання, принципи, види, зміст та особливості організації дослідницької діяльності старшокласників у процесі вивчення історії України. Акцентується увага на необхідності розвивати такі якості учня, як пізнавальна активність, самостійність, уміння творчо виконувати завдання.

Восьмий розділ «Інноваційні технології навчання на уроках української мови» присвячений обґрунтуванню ролі диктанту як одного з елементів інтерактивної технології колективно-групового навчання. Авторами переконують, що розроблена методика допоможе учителю як зі стажем, так і молодому фахівцю реалізувати на практиці методи і прийоми, спрямовані на усунення певних орфографічно-пунктуаційних труднощів під час вивчення української мови. Методика розрахована на вдосконалення правописних вмінь і навичок учнів 11-17 років.

Методика формування мовної культури учнів крізь призму технології розвивального навчання допоможе

вчителю у формуванні творчої, а в подальшому креативної особистості, яка має внутрішні передумови, що забезпечать її творчу активність, у формуванні мовної культури учнів; організувати навчально-пізнавальну діяльність учнів за такими принципами які дадуть змогу кожному учаснику освітнього процесу працювати самостійно, опанувати узагальнені прийоми розумової діяльності. Запропонована методика розрахована на учнівський колектив 12-17 років.

Представлено бачення проблемного навчання як одного з аспектів інноваційних технологій навчання української мови. На думку розробників, методика сприятиме активізації дослідницької діяльності учнів на уроках української мови, формуванню діалектичного мовлення та навичок наукового аналізу мовних явищ і фактів.

В дев'ятому розділі «Використання інтерактивних методик та інформаційно-комунікаційних технологій на уроках літератури» представлено інноваційні підходи до викладання української і зарубіжної літератури у закладах середньої освіти. Розглянуто засоби візуалізації навчальної інформації на уроках літератури. Доведено, що сучасні засоби візуального унаочнення є індикаторами індивідуального підходу до учнів на шляху вивчення української та зарубіжної літератури. Акцентовано увагу на необхідності використання електронних засобів навчального призначення в освітньому процесі.

Автори десятого розділу – «Новітні методики у навчанні іноземних мов у закладах середньої освіти» – розкривають сутність та етапи роботи з хмарними технологіями на уроках англійської мови на прикладі ведення блогу. Визначено головні лінгводидактичні завдання, що реалізуються за умови використання хмарних технологій на уроках англійської мови. Розглянуто можливості «CASE-STUDY» як дослідницької стратегії. Доведено, що метод сприяє розвитку у старших школярів самостійного мислення, вміння вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору, аргументовано висловити свою. Доводиться, що веб-квест є дидактично значущою технологією, яка сприяє розвитку комунікативної компетенції у старших школярів під час вивчення англійської мови. Позитивним, на думку авторів, у використанні веб-квесту є те, що розвиваються пошукові, дослідницькі, творчі навички школярів, активізується їх пізнавальна діяльність, відпрацьовується вміння самостійно конструювати свої знання, аналізувати, орієнтуватися в інформаційному полі.

В розділі висвітлюються методичні аспекти вивчення країнознавчого матеріалу в шкільному курсі англійської мови. Пропонується методика застосування ігрових форм навчання, що дозволить урізноманітнити навчальну діяльність, підвищити пізнавальний інтерес і активність учнів, сприятиме зниженню почуття психологічної напруги на уроці. Зокрема, подано розробки країнознавчої вікторини, країнознавчого лото, інтелектуальної гри «Впізнай та презентуй країну або її регіон».

Представлено також методику написання наукової роботи учнів МАН із німецької мови, подано критичний аналіз фактичного стану проведення наукової роботи у школі. Розглянуто тематику наукових досліджень конкурсантів останніх років секції «Німецька мова», визначено основні труднощі, з якими стикаються керівники наукових робіт МАН. Обґрунтовано необхідність зміни механізму підготовки наукової роботи школяра, на рівні написання роботи запропоновано методику роботи з науковими текстами.

В одинадцятому розділі «Актуальні освітні технології творчого розвитку особистості засобами мистецтва» висвітлено педагогічно-раціональний досвід музикантів-методистів у контексті панорамного уявлення тенденцій, що зародилися наприкінці минулого століття і сьогодні починають виходити на визначальні позиції у світовій музичній педагогіці, але залишаються поза практичним інтересом вітчизняної музично-педагогічної спільноти. Запропоновано інноваційний педагогічний супровід інтегрованих уроків музики як комплекс цікавих педагогічних умов, технологій та нестандартних форм інтегрованих уроків музики, дидактичних і технічних засобів, використання яких сприятиме розвитку креативності підлітків на інтегрованих уроках музики. Розглянуто особливості технології формування музично-просвітницької компетентності майбутнього вчителя мистецтва у процесі фахової підготовки.

В дванадцятому розділі «Інноваційні методики розвитку фізичних якостей на уроках фізичної культури» обґрунтовано доцільність використання комплексу атлетичної гімнастики у програмі силових підготовки юнаків старшого шкільного віку 15-17 років закладів загальної середньої освіти. Запропоновано методику розвитку основних фізичних якостей учнів на заняттях з футболу, яка дозволяє удосконалювати юнакам середнього шкільного віку не тільки фізичні якості, а й активно розвивати свідомість і мислення, творчість і самостійність. Також представлено методику використання сучасних фітнес-технологій на уроках фізичної культури в закладах освіти.

Тринадцятий розділ «Інформаційні та педагогічні технології у процесі викладання інформатики в закладах середньої освіти» розкриває сутність інформаційних та педагогічних технологій у процесі викладання інформатики в закладах загальної середньої освіти. Представлено рекомендації щодо впровадження групових технологій навчання в освітній процес. Акцентується увага на активних формах і методах навчання. Висвітлено досвід використання паперової інженерії в проектуванні леп-буку.

Пропонована робота не претендує на всеохоплюючий аналіз визначеної проблематики, а є першою спробою узагальнити накопичений досвід викладачів нашого університету в галузі педагогічної інноватики.

Усі матеріали подані в авторській редакції, за науковий зміст яких, правильність використання літературних джерел відповідальність несе автор. Сподіваємось, що матеріали монографії стануть корисними для всіх зацікавлених учасників науково-освітніх процесів.

**ОСВІТНЄ НАУКОВО-ПРАКТИЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ
МЕЛІТОПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО
ДЛЯ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ
ПЕДАГОГА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ЗДОБУТКИ,
РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ**

Солоненко А.М., Мальцева І.А.

В умовах глобального оновлення усіх соціально-економічних сфер, зростання економічної та географічної мобільності фахівця, загострюється проблема його відповідності потребам дійсності. Розв'язання цієї проблеми слід шукати в площині безперервного професійного розвитку та саморозвитку впродовж життя. Ця проблема насамперед стосується педагогічних і науково-педагогічних кадрів, покликаних формувати суб'єктів будь-яких видів людської діяльності.

2017-2018 навчальний рік увійде в історію вітчизняної освіти як такий, що зазнав колосального впливу законодавчих ініціатив уряду, зокрема – Нового закону Про освіту та Концепції «Нова українська школа», Концепції розвитку педагогічної освіти, в обговоренні яких активну участь взяли провідні науково-педагогічні кадри нашого університету.

Особистісно-професійний розвиток як майбутнього, так і діючого педагога забезпечується передусім наявною в суспільстві системою безперервної професійної педагогічної освіти. Функціонування цієї системи сьогодні демонструє різноманітність джерел надходження інформації, яка має бути спрямована на формування якостей, набуття кваліфікацій, необхідних для успішного виконання не лише відповідних професійних педагогічних функцій, але й реалізації високої місії Учителя.

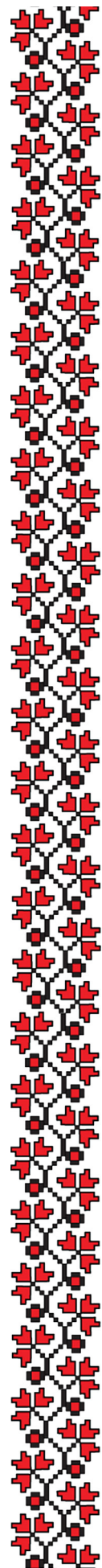
Крім процесу навчання, професійні компетентності педагога формуються шляхом включення у відповідну практичну діяльність, загальною атмосферою освітнього середовища, в якому науково-практична діяльність посідає одне з визначальних місць.

Лише той педагог, який здатний до постійного самооновлення та самовдосконалення, буде впроваджувати актуальні реформи в освіті. Тому, саме ці документи стали пріоритетними для розробки та реалізації системного підходу до організації професійного розвитку освітян нашого регіону у стінах МДПУ імені Богдана Хмельницького.

Наш Університет є закладом інноваційного типу в підготовці кадрів для освітньої сфери, а також для багатьох виробничих сфер Запорізького регіону та всієї України.

На сьогодні одне із основних завдань діяльності Університету, який готує педагогічні кадри, – стати центром підготовки освітян нового покоління, розгорнути широкоформатну роботу не тільки з підготовки студентів освітянських спеціальностей до роботи у Новій українській школі, але й передати багатий інноваційними напрацюваннями досвід науковців-педагогів вчителям, які вже працюють. Науковий колектив університету за багато років діяльності створив великий спектр наробок, які презентовані і мають схвальну оцінку на Всеукраїнських та Міжнародних освітянських форумах та конкурсах. Для реалізації Концепції Нової української школи та забезпечення інклюзивної освіти наш колектив розширює взаємодію із педагогічними колективами

**РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ
ЗАСАДИ
ТЕХНОЛОГІЙ
НАВЧАННЯ**



шкіл і стає відкритим джерелом всього нового і прогресивного, що напрацьовано нашим колективом та педагогічною спільнотою країни і зарубіжжя.

Стійка професійна спрямованість здобувачів вищої освіти випускових курсів Університету на самореалізацію у професійній діяльності була досягнута завдяки створенню масштабного культурно-освітнього простору, в якому важливим чинником стала реалізація інноваційного проекту «Методична майстерня педагога Нової української школи» як форми поширення кращих практик застосування інноваційних методів викладання та нових освітніх технологій. Означена діяльність Університету є обов'язковим елементом внутрішньої системи забезпечення якості освіти, адже демонструє плідну співпрацю зі стейкхолдерами з одного боку, з іншого – є якісним маркером активного включення Університету в імплементацію Закону України Про освіту, ст. 59 «Професійний розвиток та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників».

На сьогодні університет є центром, в якому професійні компетентності майбутнього педагога формуються шляхом включення у відповідну практичну діяльність, загальну атмосферу освітнього середовища, де науково-практична діяльність посідає одне з визначальних місць. Саме на науково-практичному рівні у вересні 2017 року в МДПУ імені Богдана Хмельницького була народжена ідея створення освітньої й водночас партнерської платформи у формі Центру неперервного професійного розвитку освітан. Наш центр розпочав свою діяльність у формі Методичної майстерні педагога Нової української школи.

Методична майстерня популяризує ідею освітніх реформ; науково-методичний і науково-теоретичний супровід їх фахового зростання та особистісного і культурного розвитку.

Реформаторська просвітницька місія, яку ми започаткували у 2017 році, сьогодні вже набула ознак чітко окресленої й водночас відкритої системи, яка поєднує формальну, неформальну і інформальну педагогічну освіту, це ліцензовані і акредитовані освітньо-професійні і освітньо-наукові програми, сертифікаційні програми, сесії методичної майстерні, відкритий освітній форум, науково-практичні конференції різних рівнів.

Активна партнерська взаємодія нашого університету з учителями, науковцями з Академії педагогічних наук та інших педагогічних закладів вищої освіти, управліннями-освітянами, представниками міністерства освіти і науки, громадськістю, батьківськими громадами і школярами дала нам можливість вчасно самим опрацювати концепцію Нової української школи (ще з моменту її першого обговорення у 2016 році), запропонувати своє бачення шляхів особистісно-професійного розвитку Нового українського вчителя. Можемо констатувати, що проведення цих заходів стало фактом зрушення з боку всіх учасників зустрічі масштабних змін у вітчизняному освітньому просторі та є початком програмних дій в українському культурно-освітньому просторі для системної розбудови Нової української школи.

Ми не могли не змоделювати нові ракурси своєї діяльності, адже департамент освіти і науки Запорізької обласної державної адміністрації стимулював наші партнерські взаємини як у просвітницькій роботі, так і в опрацюванні певних організаційних ініціатив. Започаткування організованої сертифікації різновидів професійного розвитку освітан уможливило наші ініціативи щодо документального оформлення цілісної системи підвищення кваліфікації освітан.

Інший ракурс – це експериментальна апробація партнерських методичних майстерень у вигляді проведеного нами у лютому 2019 року I Відкритого освітнього форуму, особливість якого полягала у методичному взаємообміні. У результаті командної роботи нашого університету, міського та районних відділів освіти, Департаменту освіти і науки Запорізької обласної державної адміністрації, 12 найуспішніших учителів нашого міста і 27 досвідчених викладачів-методистів нашого університету провели 24 заходи. Наприклад, Ігошина Ірина Володимирівна, вчитель математики ліцею №5 провела майстер клас «Google Classroom – он-лайн клас для ефективного навчання», тоді як у цей же час, але на іншому майданчику проходив Хакатон “Методичний кейс учителя Нової української школи”, який проводили наші викладачі (Саєнко Ю.О. Фєфілова Т.В., Мєлаш В.Д.).

Плідна партнерська співпраця з нашими потенційними працедавцями, а це як освітяни, так і наші здобувачі вищої освіти, уможливила виконання важливого для нас завдання – це концентрація в одному науково-методичному виданні найсучасніших методичних розробок викладачів нашого університету, які не лише сприятимуть формуванню методичної майстерності вчителів, але й є культурним фактом особистісно-професійного розвитку наших викладачів. Запропоновані у даному виданні методичні ідеї, концепції, пройшли апробацію і довели свою педагогічну ефективність.

Наша різноманітна діяльність в освітньому просторі сконцентрована на професійній підготовці майбутніх учителів. З метою створення для них освітнього середовища, максимально наближеного до майбутніх професійних вимог, обставин, у нашому університеті започаткована система лабораторій як форма нового практико-орієнтованого середовища. І це ще один ракурс нашої системної діяльності з особистісно-професійного розвитку не лише освітан, але й майбутніх учителів, які будуть реалізовувати реформаторські ідеї Нової української школи в майбутньому.

Це, зокрема Стєм-лабораторія, освітньо-наукова лабораторія готельно-ресторанного та туристичного бізнесу, Лабораторія психофізіологічних досліджень, Лабораторія психології здоров'я, Педагогічна лабораторія початкової школи.

Так, діяльність Лабораторії психофізіологічних досліджень спрямована на проведення науково-методичних, експериментальних досліджень з актуальних і пріоритетних проблем психології та психофізіології. Науково-освітня Лабораторія є потужним простором для розв'язання актуальних наукових проблем, залучення наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників, здобувачів вищої освіти для вирішення важливих наукових завдань. Унікальне обладнання комп'ютерно-діагностичного комплексу Лабораторії надає можливість організації та проведення дослідження психічних, особистісних, психофізіологічних показників учасників освітнього процесу, а також інших осіб різних вікових груп. У межах діяльності Лабораторії організуються та проводяться науково-практичні семінари, симпозиуми, тренінги, конференції тощо.

Педагогічна лабораторія початкової школи як практико-орієнтоване середовище, здатна забезпечити максимальне наближення до майбутньої професійної діяльності вже під час навчання. Це ще й новий освітній простір, який є зручним та комфортним для кожного студента. Педагогічну лабораторію обладнано відповідно до 7 осередків оформлення класної кімнати початкової школи. Метою діяльності педагогічної лабораторії є практикоорієнтована реалізація освітньо-професійних програм підготовки фахівців, проведення наукових досліджень у межах затвердженої наукової теми кафедри початкової освіти та впровадження результатів досліджень у практичну діяльність, робота науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти для вирішення конкретної наукової проблеми, студентського наукового гуртка, профорієнтаційної роботи тощо.

Наші лабораторії беруть безпосередню участь в освітньому процесі підготовки майбутніх педагогів закладів освіти.

Таким чином, окреслені ракурси нашої наукової та практичної діяльності демонструють сучасний рівень забезпечення особистісного розвитку на всіх рівнях як формальної, так і неформальної освіти, що утворює креативне освітнє середовище для сталого розвитку як нашої держави, так і її людського капіталу.

Участь у заходах МДПУ імені Богдана Хмельницького вчителів і науково-педагогічних працівників уможливило створення умов інформальної освіти, яка забезпечуватиме цілісність реалізації системного підходу до їхнього професійного розвитку в Університеті.

Цей досвід є позитивним, новаторським з огляду імплементації Концепції Нової української школи.

СУТНІСТЬ ТА ОЗНАКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Елькін М. В.

Педагогічна технологія (з давньогрецької τέχνη – мистецтво, майстерність, уміння; λόγος – слово, навчання) – спеціальний набір форм, методів, способів, прийомів навчання та виховних засобів, які системно використовуються в освітньому процесі на основі декларованих психолого-педагогічних установок, що завжди призводить до досягнення прогнозованого освітнього результату з допустимою нормою відхилення. Але завжди слід пам'ятати, визначення технології та її результатів прийшли з промисловості, як визначає Великий тлумачний словник сучасної української мови [20, с. 1456].

Технологія – це комплекс наукових та інженерних знань, реалізованих у прийомах праці, низці матеріальних, технічних, енергетичних, трудових факторів виробництва, засобах їх об'єднання для створення продукту або послуги, що відповідають певним вимогам. Отже, можемо констатувати: що якщо у промисловості при використанні усіх компонентів та послідовності дій, які задекларовані, результат практично завжди очікуваний, то у педагогічній технології це зовсім не гарантовано.

Педагогічні технології можуть відрізнятися:

- за джерелом виникнення (на основі педагогічного досвіду або наукової концепції);
- за цілями і задачами (засвоєння й закріплення знань, виховання та розвиток (удосконалення) природних особистісних якостей);
- за можливостями педагогічних засобів (які засоби впливу дають кращі результати);
- за функціями вчителя, які він здійснює за допомогою технології (діагностичні функції, функції управління конфліктними ситуаціями);
- згідно з тим, як аспект педагогічного процесу «обслуговує» конкретна технологія тощо.

Будь-яка технологія певною мірою спрямована на реалізацію наукових ідей, положень, теорій в практиці. Тому педагогічна технологія посідає середнє місце між наукою та практикою.

Найбільш відома спроба класифікації педагогічних технологій належить Г. Селевку [89]. У межах груп і підгруп він виокреслив близько ста, на його думку, самостійних педагогічних технологій (від технології вільної праці С. Френе до агрошколи А. Католікова), які часто представляють собою альтернативу класно-урочної організації навчального процесу:

- педагогічні технології на основі гуманно-особистісної орієнтації педагогічного процесу;
- педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів (активні методи навчання);

- педагогічні технології на основі ефективності управління та організації навчального процесу;
- педагогічні технології на основі дидактичного удосконалення й реконструювання матеріалу;
- вузько предметні педагогічні технології;
- альтернативні технології;
- природодоцільні технології;
- технології розвиваючої освіти;
- педагогічні технології на основі застосування нових і новітніх інформаційних засобів;
- соціально-виховні технології;
- виховні технології;
- педагогічні технології авторських шкіл;
- технології внутрішньошкільного управління.

П. Олешків вважає основним недоліком класифікації Г. Селевка «розмитість» самого поняття педагогічної технології.

У сучасній науці існує близько трьох сотень визначень поняття «технологія навчання» й «педагогічна технологія». Технологія навчання – спільна цілеспрямована діяльність науково-педагогічних працівників і студентів, за якої студенти здобувають знання, уміння, навички, формується їх світогляд, розвиваються пізнавальні та творчі сили [71].

Освітнім технологіям приділяли увагу видатні педагоги починаючи з Я. А. Коменського. Розвиток технологічного підходу в освіті на основі нових теоретичних ідей розпочався на початку ХХ ст. і пов'язаний з діяльністю таких відомих дослідників, як А. Макаренко, П. Мітчелл, Н. Попова, В. Сорока-Рисинський, С. Сполдінг, В. Сухомлинський, Д. Фінн, Ф. Фрадкін, С. Шацький та ін. Дослідники педагогічних технологій зазначають, що у визначенні цього поняття відсутня однотайність.

Згідно з визначенням ЮНЕСКО, освітні технології можна розглядати як «системний метод проектування, реалізації й оцінювання усього процесу засвоєння знань і викладання з урахуванням конкретних цілей і комбінації людських і технічних ресурсів з метою забезпечення більш ефективної освіти» [117, с. 222].

Відомий дослідник педагогічних технологій Г. Селевко проаналізував і узагальнив різноманітні підходи до визначення цього поняття [89; 91]. На основі цього науковець виокремив чотири позиції у розумінні й використанні цього терміну: 1) створення та застосування засобів, інструментарію, апаратури, навчального обладнання у технічних засобів у навчальному процесі; 2) процес комунікації або спосіб виконання навчального завдання, зокрема із застосуванням біхевіористських методів і системного аналізу для покращення навчання; 3) галузь знань, яка займається конструюванням оптимальних навчальних систем і ґрунтується на даних соціальних, управлінських і природничих наук; 4) багатоаспектний підхід, який передбачає одночасний розгляд декількох значень педагогічної технології [89, с. 4].

Сам дослідник дотримується багатоаспектного підходу і пропонує таке визначення: «Педагогічна (освітня) технологія – це система функціонування усіх компонентів педагогічного процесу, яка створена на науковій основі, запрограмована у часі і просторі і веде до визначених результатів» [89, с. 4] На його переконання педагогічним технологіям як складним об'єктам притаманні такі якості, які одночасно виступають також критеріями технологічності: системність, науковість, структурованість, керованість [89, с. 12].

Г. Селевко виділив декілька рівнів:

- загально дидактичний: поняття технології навчання вживається як синонім до поняття «дидактична система», що включає сукупність цілей, змісту, засобів, методів навчання і, навіть, алгоритму діяльності суб'єктів процесу;

- суто методичний: за аналогією приватних методик, тобто як сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту в межах одного класу;

- елементарний (модульний): технологія окремих елементів навчального процесу, окремих видів діяльності тощо [91].

На думку В. Безпалька, «педагогічна технологія – це проект певної педагогічної системи, який реалізується на практиці» [10, с. 6]. Науковець зазначає, що сутність педагогічної технології можна окреслити такими положеннями: 1) педагогічна технологія передбачає попереднє проектування навчально-виховного процесу й подальше відтворення проекту; 2) проект навчально-виховного процесу, створений у межах технології, визначає структуру і зміст пізнавальної діяльності самого учня; 3) важливою ознакою педагогічної технології є процес діагностичного визначення цілей навчання і розвитку особистості й об'єктивного контролю їх досягнення; 4) розробка педагогічної технології повинна відбуватись із дотриманням принципу структурної і змістовної цілісності усього навчально-виховного процесу в цілому [10, с. 12–13].

Відмінність між поняттями «освітні технології», «педагогічні технології» і «технології навчання» обґрунтовує І. Зязюн. На думку науковця, «Освітні технології «беруть на себе» загальну стратегію розвитку єдиного державного освітнього простору <...> Педагогічна технологія відбиває тактику реалізації освітніх технологій і вибудовується на знанні закономірностей функціонування системи «педагог – соціальне

середовище – учень» в певних умовах навчання конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах певного предмету, теми [49, с. 27–28].

За визначенням В. Зайцева, «педагогічна технологія – система педагогічних дій і засобів для досягнення педагогічної мети, яка здійснюється у відповідності з визначеною логікою і принципами і може бути достатньо легко відтворена будь-яким педагогом, підготовленим до такої діяльності» [45, с. 10].

Г. Селевко пропонує класифікувати існуючі технології навчання таким чином:

- за рівнем застосування (загальнопедагогічні, приватнометодичні, локальні, модульні тощо);
- за філософською основою (матеріалістичні, ідеалістичні, діалектичні, гуманістичні тощо);
- за методологічним підходом, що визначає принципи організації педагогічного процесу (гуманістичний, системний, особистісно-орієнтований, інформаційний, практично-орієнтований, діяльнісний, синергетичний тощо);
- за провідним чинником розвитку особистості (біогенні, соціогенні, психогенні, ідеалістичні);
- за науковою концепцією засвоєння досвіду (асоціативно-рефлекторні, діяльнісні, розвиваючі, біхевіористські, технології нейролінгвістичного програмування, сугестивні тощо);
- за організаційними формами (класно-урочні й альтернативні, академічні та клубні, індивідуальні та групові, відкриті та закриті, диференційоване навчання);
- за типом управління пізнавальною діяльністю (класично-лекційні, навчання за книгою, навчання за допомогою аудіовізуальних технічних засобів навчання, система «консультант», система «малих груп», «система «репетитор», комп'ютерне навчання, програмоване управління);
- за підходом до учнів (авторитарні, особистісно-орієнтовані, гуманно-особові, технології співпраці, вільного виховання, езотеричні);
- за домінуючим методом (догматичні, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, розвиваюче навчання, проблемні, пошукові, творчі, програмованого навчання, саморозвитку, ігрові тощо) [91, с. 54].

Н. Бордовська, А. Реан, С. Розум вважають, що до основних компонентів педагогічної технології належать: 1) концептуальна основа; 2) змістовна частина (загальні й конкретні цілі навчання; зміст навчального матеріалу); 3) процесуальна частина (організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності учнів і вчителя, діяльність учителя з керування процесом засвоєння матеріалу, діагностика) [80, с. 28].

Важливе місце з-поміж сучасних технологій навчання посідають інформаційні технології. Поняття «інформаційні технології навчання» більшість дослідників розглядають на засадах технологічного й системного підходів у контексті вирішення актуальних завдань, пов'язаних з інформатизацією освіти: Г. Козлакова [54], Г. Селевко [91], В. Трайнев та І. Трайнев [102].

Поняття «інформаційні технології навчання» дослідники трактують так:

- усі технології в галузі освіти, що використовують спеціальні технічні інформаційні засоби для досягнення педагогічних цілей [91, с. 152];
- педагогічні технології, що використовують програмовані й технічні засоби для роботи з інформацією (кіно-, аудіо- і відеотехніку, комп'ютери, телекомунікаційні мережі); методи і засоби одержання, перетворення, передавання, зберігання і використання інформації у навчально-виховному процесі [80, с. 216];
- сукупність методів і програмно-технічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує збирання, опрацювання, зберігання й відображення інформації [102, с. 10].

Компонентом інформаційних технологій є комп'ютерні технології навчання – це сукупність методів, форм і засобів навчання, які ґрунтуються на використанні сучасних комп'ютерних засобів і спрямовані на ефективне досягнення поставлених цілей навчання в конкретній предметній галузі [9]. Поєднуючи в собі досягнення багатьох традиційних інформаційних технологій, комп'ютерні технології забезпечують оптимізацію процесу навчання майбутніх фахівців, завдяки цьому він може стати більш цікавим, емоційно насиченим, динамічним і наочним. Комп'ютерні технології покликані індивідуалізувати та диференціювати навчальний процес.

Залучення комп'ютерних технологій до навчального процесу забезпечує якісно новий рівень освіти, а їх застосування у різних галузях господарства сприяє підвищенню якості професійних знань і вмінь майбутніх фахівців, формуванню внутрішньої мотивації до засвоєння інформації. Важливими аспектами при цьому є: використання ефективних нових технологій навчання (дистанційних, тренінгових, модульних, кредитно-модульних, мультимедіа) як в автономній формі, так і в поєднанні з традиційною формою навчання; здійснення необхідного та якісного контролю досягнень студентами відповідного рівня знань, умінь і навичок; розробка та систематизація дидактичних засобів навчання, у тому числі, електронних навчальних посібників, ілюстративних і методичних матеріалів; створення автоматизованих навчальних курсів. Комп'ютерних курсів, комп'ютерних програм, автоматизованої системи контролю засвоєних знань [1, с. 231].

Необхідність упровадження в педагогічний процес нових технологій сьогодні не викликає сумніву ні у кого із освітян. Але використання інновацій у педагогічній науці повинно ґрунтуватися на законах педагогіки та психології, на розумінні того, що кожна людина є феноменом. Тому сподіватися тільки на позитивний результат за умови використання найкращих педагогічних технологій не доводиться.

Лише творчий підхід учителя й викладача до кожного учня або студента допоможе створити нову генерацію нового громадянина України.

РОЗВИТОК ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Коробченко А. А., Головкова М. М.

Сучасні вимоги соціального замовлення потребують принципово нових підходів до організації навчання в закладах загальної середньої освіти. Для досягнення поставлених цілей необхідним є пошук шляхів, засобів і методів активізації пізнавальної діяльності учнів, і на цій основі розвиток їх мислення та самостійності. Останнім часом педагогічна наука збагатилася новими поняттями та термінами, що використовуються в інших галузях знань. До таких понять належить поняття «педагогічна технологія». У цьому контексті перед дослідниками посталошироке поле діяльності для розкриття цього поняття і розробки конкретних шляхів для застосування їх у конкретній практиці.

У зарубіжній педагогічній теорії та практиці проблеми педагогічних технологій представлено в дослідженнях таких учених, як Б. Блум, Д. Брунер, С. Ведемейер, М. Вулман, Г. Грейс, Г. Еллінгтон, Дж. Керал, М. Кларк, В. Коскарлі, П. Мітчелл, Ф. Персиваль, Т. Сакамото, Дж. Скандур, С. Сполдінг, Р. Томас, Д. Хамблін та інші.

Вітчизняна теорія і практика технологічних підходів до навчання відбита в наукових працях П. Гальперіна, Н. Талізної, А. Рівіна, Л. Ланда, Ю. Бабанського, П. Ердніва, І. Раченко, Л. Зоріной, В. Беспалько, М. Кларіна, М. Махмутова, Т. Шамової й ін.

Крім того, питання розробки та впровадження освітніх технологій, педагогічних технологій навчання й виховання в цілому розглядали І. Богданова [12; 13], В. Боголюбов, М. Горчакова-Сибірська, В. Гузєєв [29], І. Дичківська [35], І. Зязюн, Т. Назарова, А. Нісімчук, А. Савельєв, Г. Селевко [90], С. Сисоєва [95], В. Сластьонін, І. Смолюк та ін. Технології навчання були предметом досліджень таких науковців, як В. Беспалько, В. Бондар, Г. Бордовський, О. Гаврилюк, О. Долженко, В. Євдокимов [42], В. Извозчиков, М. Кларін, О. Коваленко, Н. Корсунська, О. Околелов, О. Пехота [82], І. Прокопенко, А. Слободянюк, О. Філатов, Д. Чернилевський, О. Янкович [113], Ф. Янушкевич.

Поняття «педагогічна технологія» сьогодні дедалі більше поширюється в науці й освіті. Його варіанти – «педагогічна технологія», «технологія навчання», «освітні технології», «технології в навчанні», «технології в освіті» – широко використовуються у психолого-педагогічній літературі й мають понад 300 формулювань, залежно від того, як автори уявляють структуру і компоненти освітнього процесу.

Аналіз еволюції поняття «педагогічна технологія» дає змогу прогнозувати технологічні тенденції в освіті. Трансформація терміна – від «технології в навчанні» до «технології освіти», а потім до «педагогічної технології» – відповідає зміні його змісту, що охоплює, відповідно, визначені періоди. Термін «технологія» походить з грецької (*technê* – мистецтво, майстерність, ремесло + *logos* – знання, вчення), тобто «знання про майстерність». Нині його тлумачать по-різному: як сукупність виробничих операцій, методів, процесів, способів, що використовуються в певній справі; як сукупність знань про них; як навчальну дисципліну про ці знання. Відсутність одностайності в трактуванні цього поняття сприяло формуванню різних поглядів щодо його розуміння, розширення та поглибленню змісту, широкої й тривалої наукової дискусії, суперечностей щодо визначення місця технології в педагогічному процесі.

Поняття «технології в освіті» вперше з'явилося в науковій літературі та педагогічній періодиці (насамперед, у зарубіжній) наприкінці XIX – на початку XX століття, хоча ідеї щодо технологізації освіти висловлював ще Я. Коменський. Порівняння навчального процесу з годинником, здійснене чеським педагогом у творі «Велика дидактика», інтерпретується як запровадження технологічного підходу: «Отже, мистецтво навчання не вимагає нічого іншого, крім умілого розподілу часу, предметів і методу. Якщо ми зможемо точно встановити цей розподіл, то навчати всього шкільну молодь у будь-якій кількості буде трохи не важче, ніж, узявши друкарські інструменти, щотижня вкривати найкрасивішими літерами тисячі сторінок, або, встановивши Архімедову машину, переносити будинки, башти, усі можливі тягарі, або, сівши на корабель, перепливти океан і попрямувати до Нового Світу. Все піде вперед не менш легко, ніж іде годинник з правильно врівноваженими тягарями, так само приємно і радісно дивитися на такий автомат, і, нарешті, з такою чіткістю, якої можна досягти тільки у у схожому мистецькому інструменті» [106, с. 15].

Таке порівняння можна застосувати до класно-урочної системи навчання. Вона фактично нагадує конвеєр, що має місце на виробництві, де все добре розподілено: час, предмети та метод. Перевагою технології Я. Коменського є відповідність критерієві «прогнозованість».

У творі «Велика дидактика» висвітлено прагнення автора навчати так, щоб неуспіху бути не могло. Проте йдеться радше про орієнтацію на успіх, тобто здатність дидактичної машини рухатися,

ніж про гарантію успіху, позаяк чеський гуманіст пропонує поділ учнів на певні категорії, використання індивідуального підходу до них, а також передбачає застосування методів покарання. Усе зазначене, стверджує О. Янкович, свідчить не на користь технології, у якій немає місця індивідуальному, а тільки загальному, де існує певна уніфікація впливу на учня.

Я. Коменський один із перших заклав основи інтерактивного (взаємного) та проблемного навчання, створив передумови для інтерактивних та проектних технологій. Взаємне навчання необхідне не тільки для того, кого вчать, а й для того, хто навчає. На думку вчених, від часів Коменського реалізується також і програмоване навчання: «Поділ навчального матеріалу на розділи, теми, параграфи тощо є не що інше, як програмоване навчання» [113].

Елементи технологічного підходу можна знайти й у працях інших зарубіжних педагогів, таких як Й. Песталоцці, Й. Герbart, Ф. Дістервег.

В умовах нестачі педагогів Й. Песталоцці вирішив розробити таку технологію навчання, яка була б доступна навіть для працівників із низькою кваліфікацією. Відповідно до створеної ним теорії елементарної освіти (метод Песталоцці), у розумовому, моральному, фізичному вихованні він виокремлював найпростіші елементи. Така організація навчального процесу дозволяла просуватись у навчанні від простого до складного, сприяючи удосконаленню навченості та вихованості дітей.

У контексті виявлення технологічного підходу варто проаналізувати праці Й. Герbart. Він запропонував етапи навчання, що повинні мати місце на кожному уроці: виразність, асоціація, система і метод. Безперечно, ці етапи становлять своєрідний алгоритм. Їх можна вважати передумовою обґрунтування одного з критеріїв освітньої технології – алгоритмічності. Доцільним є висновок, що Й. Герbart передбачав створення технологічної карти або плану педагогічного процесу з притаманною для нього сукупністю дій. При цьому він віддав належне педагогічній майстерності вчителя, педагогічна інтуїція якого дає змогу обрати правильне рішення. Для педагогічної технології важливим є також обґрунтування Й. Герbartом необхідності врахування психологічних теорій для побудови навчального процесу.

Серед прихильників ролі педагогічної майстерності вчителя у вихованні та навчанні – видатний німецький педагог Ф. Дістервег. Він наполягав на тому, що «учитель для школи – це те саме, що сонце для Всесвіту. Він джерело тієї сили, яка змушує рухатися всю машину» [106, с. 32].

У Росії термін «педагогічна технологія» згадується в 20-ті роки ХХ ст. у працях з педології, заснованих на працях з рефлексології (І. Павлов, В. Бехтерев, А. Ухтомський, С. Шацький). Одночасно користалися і терміном «педагогічна техніка», що згадується у «Педагогічній енциклопедії» 30-х років. Педагогічна техніка визначається як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять.

Запровадження перших програм аудіовізуального навчання в США в 30-х роках ХХ ст. не тільки започаткувало технологічну революцію в освіті, а й відкрило дискусію, яка триває дотепер, про сутність, предмет, концепції, дефініції, парадигми та джерела розвитку нової галузі педагогічної науки та нової дисципліни – педагогічної технології.

У центрі дискусій перебуває понятійний апарат численних видань із проблем педагогічної технології, у тому числі понад 20 спеціалізованих журналів. Педагогічну технологію у світовому педагогічному просторі опрацьовують численні локальні центри, національні й міжнародні центри, асоціації та інститути, де здійснюється підготовка професій педагогів-технологів.

Перший період (40-ві – середина 50-х рр. ХХ ст.) характеризується появою у школі різноманітних технічних засобів подання інформації – запису й відтворення звуку та проекції зображень, об'єднаних поняттям «аудіовізуальні засоби». Магнітофони, програвачі, проектори і телевізори, використовувані у тогочасній школі, було призначено в основному для побутової мети, тому термін «технологія в навчанні» означав застосування у навчальному процесі досягнень інженерної думки.

Другий період (середина 50-х – 60-ті рр. ХХ ст.) запровадження технологічного підходу позначено виникненням програмованого навчання. Було розроблено аудіовізуальні засоби, спеціально призначені для навчання: засоби зворотного зв'язку, електронні класи, навчальні машини, лінгафонні кабінети, тренажери тощо. На відміну від терміна «технологія навчання», тотожного поняттю «ТЗН» (технічні засоби навчання), під «технологією освіти» мали на увазі науковий опис (сукупність засобів і методів) педагогічного процесу, що неминуче приводить до запланованого результату.

Масове впровадження педагогічних технологій в практику освітніх закладів дослідники відносять до початку 60-х років ХХ ст. і пов'язують з реформуванням американських, а потім європейських шкіл. На початку 60-х років термін «педагогічна технологія» з'явився на сторінках закордонної преси, у назвах багатьох педагогічних журналів високорозвинених країн. У США це журнал «Педагогічна технологія» (1961 р.), у Великій Британії – «Педагогічна технологія і програмоване навчання» (1964 р.), у Японії (1965 р.) та Італії (1971 р.) – однойменні журнали. У 1967 р. в Англії створено Національну раду з педагогічної технології, у США – Інститут педагогічної технології.

Для третього періоду (70-ті роки ХХ ст.) характерні три особливості. По-перше, відбувається розширення бази педагогічної технології. Крім аудіовізуальної освіти і програмованого навчання, фундамент педагогічної технології надбудували інформатика, теорія телекомунікацій, педагогічна

кваліметрія, системний аналіз і педагогічні науки (психологія навчання, теорія керування пізнавальною діяльністю, організація навчального процесу, наукова організація педагогічної праці). По-друге, змінюється методична основа педагогічної технології, здійснюється перехід від вербального до аудіовізуального навчання. По-третє, починає активно здійснюватися підготовка професій педагогів-технологів.

Здійснюється масовий випуск новітніх аудіовізуальних засобів, таких, як відеомагнітофон, карусельний кадрпроектор, поліекран, електронна дошка, рейкова система кріплення схем, блокнотна дошка для писання фломастером, синхронізатори звуку й зображення тощо. У цей період технологія навчального процесу розробляється на основі системного підходу, а дослідники розуміють педагогічну технологію як вивчення, розробку і застосування принципів оптимізації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки й техніки.

У 80-х роках ХХ ст. почався четвертий етап в еволюції поняття «педагогічна технологія». Його характерні ознаки – створення комп'ютерних лабораторій і дисплейних класів; зростання кількості та якості педагогічних програмних засобів.

Пропонована періодизація еволюції поняття може бути прив'язана до конкретних дат, що є віхами в історії педагогічної технології:

1946 р. – запровадження плану аудіовізуальної освіти в університеті штату Індіана США (автор – Л. Ларсон);

1954 р. – висунення ідеї програмованого навчання (автор Б. Скіннер);

1961 р. – відкриття відділення технології навчання в університеті Південної Каліфорнії (керівник – Д. Фіни);

1968 р. – розробка й запровадження мови програмування ЛОГО в школі (Массачусетський технологічний інститут США, керівник С. Пейперт);

1976 р. – створення першого персонального комп'ютера «Зппл» (автори - С. Джобс, С. Уозник);

1981 р. – застосування з навчальною метою спеціальних програмних засобів дисплейних класів;

1990 р. – використання інтерактивних технологій в освіті.

Триваючи протягом 50 років, дискусія про сутність педагогічної технології знайшла відображення в численних визначеннях багатьох авторів, педагогічних комісій і асоціацій. Її суть зводиться до зіткнення двох предметних поглядів: дехто вважає педагогічну технологію комплексом сучасних технічних засобів навчання, решта оголошують її процесом комунікації. Окрему групу становлять автори, які поєднують у понятті «педагогічна технологія» засоби і процес навчання.

Розглянемо базові визначення, зроблені дослідниками зазначеної проблеми. На думку М. Кларка, директора аудіовізуального центру Лондонського університету, спершу зміст педагогічної технології зводився до «застосування в сфері освіти винаходів, промислових виробів і процесів, що є частиною технології нашого часу». Це визначення коректне, воно відображає сучасне розуміння терміна «технологія в освіті» (непедагогічні вироби і процеси, застосовувані в навчанні). Зміст терміна змінюється в напрямку від «технології в освіті» до «технології освіти», тому що поєднує спеціально створені та пристосовані до навчального процесу засоби.

Подальшу зміну змісту терміна можна охарактеризувати як тенденцію до багатоаспектності. Як указують Ф. Персиваль і Г. Еллінгтон, у технологію освіти, крім жорстких (проектори, магнітофони, телевізори, мікрокомп'ютери) і м'яких (слайди, кодопозитиви, магнітофільми, відеозаписи, комп'ютерні програми) засобів, входять «невідчутні» аспекти (чи, інакше, «супутні засоби»). До них належать «ідеї і досвід, виведені з таких різних галузей знань, як психологія, соціологія, професійний менеджмент і системний аналіз у поєднанні з удосконаленнями в більш технічних галузях, таких, як оптика, репрографія, акустика і мікроелектроніка, використовуваних для розробки методик оптимального засвоєння знань чи навчальних систем».

Комісія з технології навчання США в доповіді Президенту і Конгресу (1970 р.) зазначила, що «технологія навчання» має двоїсту природу: це – «засоби, породжені технологічною революцією, що можуть бути використані з навчальною метою... і систематична діяльність з планування, здійснення й оцінювання всього навчального процесу, викладена в термінах специфічної мети, вона заснована на результатах дослідження навчального процесу і комунікації й використовує поєднання людських і матеріальних ресурсів для досягнення ефективного навчання».

У 60-ті роки ХХ ст., коли відбувалося становлення педагогічної технології, багато авторів здебільшого не розрізняли технологію навчання, навчальну технологію й педагогічну технологію. Терпимість до різних формулювань простежується на тлі загальної тенденції переходу до розуміння педагогічної технології як педагогічної системи, у якій використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу. Цей висновок підтверджують наступні визначення: «Технологія освіти – це «цілеспрямоване використання, у комплексі чи окремо, предметів, прийомів, засобів, подій чи відносин для підвищення ефективності навчального процесу» (М. Вулман); «Технологія навчання включає цілісний процес постановки мети, постійне поновлення навчальних планів і програм, тестування альтернативних стратегій і навчальних матеріалів, оцінювання педагогічних систем у цілому і встановлення мети заново, щойно надходить нова інформація про ефективність системи» (С. Сполдінг). Останнє визначення ілюструє перехід від «технології

освіти» до «педагогічної технології», тому що містить всі ознаки педагогічної технології в її сучасному розумінні (постановка мети, оцінювання педагогічних систем, поновлення навчальних планів і програм на альтернативній основі).

Дискусії щодо визначення поняття «педагогічна технологія» тривають у 70-х роках ХХ ст., оскільки багато авторів припускаються нечіткого, двозначного тлумачення терміна. Однією з причин тривалої дискусії про термін «педагогічна технологія» є непрофесійний погляд на проблему. Існують два основні погляди: «Професійні педагоги-технологи вважають технологію процесом чи способом виконання визначеного завдання. З іншого боку, педагогічна громадськість, здебільшого, вважає технологію апаратуру для навчального процесу».

Для ілюстрації дискусії про сутність педагогічної технології вчені наводять такі її визначення.

1. «Педагогічна технологія є удосконалення, застосування й оцінювання систем, способів і засобів для поліпшення процесу засвоєння знань» (Рада з педагогічної технології, Велика Британія).

2. «Педагогічна технологія є додаток до наукового знання про засвоєння й умови засвоєння навчального матеріалу для поліпшення ефективності і корисності навчання і практичної підготовки...» (Національний центр програмованого навчання, Велика Британія).

3. «Педагогічна технологія є система дій з планування, забезпечення й оцінювання всього процесу навчання, обумовлена специфічною метою, заснована на дослідженнях процесу засвоєння знань і комунікації, а також використання людських і матеріальних ресурсів для досягнення ефективнішого навчання» (Комісія з технології навчання, США).

Усі три визначення мають істотний недолік – у них ідеться про підвищення ефективності навчання і не згадується про методи досягнення цього. І, нарешті, представники четвертої групи (Д. Фінн, А. Ламсдейн, П. Мітчелл, Р. Томас) пропонують розглядати кілька значень педагогічної технології одночасно. Обґрунтовуючи такий підхід (назвемо його багатоаспектним), Д. Фінн помітив: «Тільки наївні люди вважають, що технологія - це просто комплекс апаратури і навчальних матеріалів. Це значить набагато більше. Це спосіб організації, це напрямок думок про матеріали, людей, заклади, моделі і системи типу «людина – машина». Це перевірка економічних можливостей проблеми. Крім того, технологія істотно причетна до взаємодії науки, мистецтва і людських цінностей».

Найбільш повно вивчив проблему П. Мітчелл. В Енциклопедії педагогічних засобів, комунікацій і технології (Лондон, 1978) він пише: «Не будучи синонімом «засобу навчання», педагогічна технологія становить міждисциплінарний конгломерат, що має зв'язки (взаємини) фактично з усіма аспектами освіти – від короткого навчального фрагмента до національної системи з усіма її функціями». Здійснивши детальний аналіз численних визначень, автор дійшов висновку про існування концептуальної мозаїки значень педагогічної технології: педагогічна психотехнологія, педагогічна інформація і технологія комунікації, технологія педагогічного менеджменту, технологія педагогічних систем, технологія педагогічного планування. Уважно проаналізувавши 102 джерела (монографії і статті), П. Мітчелл сформулював остаточне визначення поняття: «Педагогічна технологія є галузь досліджень і практики (у межах системи освіти), що має зв'язки (відносини) з усіма аспектами організації педагогічних систем і процедурою розподілу ресурсів для досягнення специфічних і потенційно відтворюваних педагогічних результатів». Це твердження є вдалою спробою об'єднати всі відомі значення педагогічної технології. Воно дало змогу автору сформулювати основне завдання педагогів-технологів: оптимальний розподіл людських, матеріальних і фінансових ресурсів для одержання бажаних педагогічних результатів.

У 1979 р. Асоціація з педагогічних комунікацій і технології США опублікувала «офіційне» визначення педагогічної технології: «Педагогічна технологія є комплексний, інтегративний процес, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і керування вирішенням проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань».

Це формулювання виявилось настільки всеосяжним, що подальші його зміни відбувалися лише по напрямку уточнення мозаїки значень педагогічної технології та їх спеціалізації. Як зазначено в глосарії термінів за технологією освіти (Париж, ЮНЕСКО, 1986, с. 43), «у первинному розумінні педагогічна технологія означає використання з педагогічною метою засобів, породжених революцією в галузі комунікації, таких, як аудіовізуальні засоби, телебачення, комп'ютери й інші види «жорстких» і «м'яких» засобів». У новому й ширшому розумінні це – систематичний метод планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення найефективнішої форми освіти. У цьому розумінні педагогічна технологія використовує як теоретичний інструмент системний аналіз.

У 70-ті роки журнал «Радянська педагогіка» неодноразово публікував статті з проблем педагогічної технології. Це роботи Т. Ільїної, А. Космодем'янської, М. Кларина, І. Лернера.

У цей час у вітчизняну педагогічну науку й освіту міцно увійшло поняття «педагогічна технологія» («освітня технологія»). У його розумінні та вживанні існують великі розбіжності між вченими й практиками.

Педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічної мети. Педагогічна технологія є змістовним узагальненням, що вбирає в себе зміст усіх визначень різних

авторів (джерел). Педагогічна технологія може бути представлена науковим, процесуально-описовим і процесуально-дієвим аспектами.

Педагогічна технологія – системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).

Педагогічні технології зазвичай відображають усталену в різних країнах систему освіти, її загальну цільову і змістовну спрямованість, організаційні структури і форму, відображені в державних нормативних документах, зокрема – в освітніх стандартах.

Освітні технології є стратегіями розвитку національного, державного, регіонального та муніципального освітнього простору.

Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій і будується на знанні закономірностей функціонування системи «педагог – середовище – учень» у визначених умовах навчання (індивідуального, групового, колективного, масового тощо), її притаманні загальні риси і закономірності реалізації навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета. Педагогічна технологія може містити в собі інші спеціалізовані технології, застосовувані в інших галузях науки і практики - електронні та нові інформаційні технології, поліграфічні, валеологічні тощо. Технологія навчання відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета, теми, питання й у межах цієї технології. Вона близька до окремої методики. Її ще можна було б назвати дидактичною технологією.

Діяльність педагогів-новаторів можна зарахувати до персоніфікованих технологій (персонал-технологія), які тиражувати важко, а іноді і неможливо. Отже, педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів, що застосовуються в навчанні, і як реальний процес навчання. Педагогічна технологія в загальнопедагогічному розумінні характеризує цілісний освітній процес з його метою, змістом і методами навчання. Окремо предметна педагогічна технологія – сукупність методів і засобів для реалізації визначеного змісту навчання в межах одного предмета (методика викладання предмета). Локальна ж технологія являє собою вирішення окремих дидактичних і виховних завдань. Персонал-технологія присутня в досвіді педагогів-новаторів.

Г. Селевко визначає таку структуру педагогічної технології:

а) концептуальна основа; б) змістова частина навчання: мета навчання – загальна і конкретна; зміст навчального матеріалу; в) процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу; методи і форми навчальної діяльності школярів; методи і форми роботи вчителя; діяльність учителя з керування процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу [8].

Загалом планування навчальної теми або навчального курсу починається з визначення програми дій, спрямованих на підвищення ефективності процесу навчання. Програма повинна здійснюватися в такій послідовності: а) визначення конкретних навчальних тем та мети навчання; б) характеристика особливостей певної групи учнів; в) визначення бажаних результатів (обсяг знань, навичок, умінь); г) розробка та опис змісту конкретних навчальних тем або курсів, які відповідають меті навчання; г) попереднє тестування учнів для визначення їх загальної підготовленості до навчання та рівня знань з конкретної навчальної теми; д) обґрунтування та вибір методів і засобів навчання з конкретної теми; е) координація діяльності, пов'язана з комплектацією штату навчального персоналу, складанням розкладу занять, визначенням необхідного бюджету витрат; є) оцінювання знань учнів та внесення згідно з їх результатами, коректив у навчальний процес.

Отже, аналіз вітчизняної і зарубіжної науково-педагогічної літератури з проблеми технологізації освітнього процесу й управління ним показує, що зародження ідеї пов'язане з успіхами науково-технічного прогресу й упровадженням його досягнень у різні галузі знань і практики. Вивчення етапів формування поняття педагогічної технології зумовлює таку послідовність: педагогічна техніка, аудіовізуальна освіта, програмоване навчання, алгоритмізація, оптимізація й інтенсифікація освітнього процесу, дидактична технологія, інформаційна технологія, модульне навчання, педагогічна технологія.

С. Лисенко пропонує власний варіант періодизації технологізації освіти, дещо відмінний від тих, що формулювалися іншими авторами. За основу вченим обрано присутні зміни в технологічному проектуванні, розробках технічних засобів, практиці їх застосування, а також динаміці відображення цих змін у педагогічній теорії [59].

Перший період (кінець XIX ст. – 30-і рр. XX ст.) учений характеризує впровадженням у педагогічну практику технічних засобів навчання, а в теорію – понять «технологія в освіті» та «педагогічна технологія». Останнє з'являється в 30-ті рр. у працях радянських психологів і педагогів, які обстоювали позиції педології (О. Нечаєв, О. Ухтомський, С. Шацький).

Біля витоків технологізації педагогічного процесу перебував А. Макаренко. У 1933 р. в «Педагогічній поемі» він писав: «Наше педагогічне виробництво ніколи не будувалося згідно з технологічною логікою, а завжди за логікою моральних настанов... Саме тому в нас відсутні усі важливі відділи виробництва: технологічний процес, урахування операцій, конструкторська робота, застосування конструкторів і приладь, нормування, контроль».

Перші програми аудіовізуального навчання, створені в цей період у США, заклали підґрунтя технологічної революції в освіті та спровокували розробку теоретичних засад педагогічної технології як науки. У професійній підготовці педагогічних кадрів з'явилася технологічна складова, яку активно опрацьовували зарубіжні центри фахової підготовки.

Другий період (40-ві – середина 50-х рр. ХХ ст.) був ознаменований упровадженням в освітні процеси розвинутих країн різноманітних технічних засобів презентації аудіовізуальної інформації. У 1940-х рр. виник термін «технологія навчання», який розуміли як використання продукту інженерно-технічної думки в навчанні (магнітофонів, передавачів, телевізорів, проєкторів). Перший освітньо-технологічний проєкт – план аудіовізуальної освіти в університеті штату Індіана, США (автор – Л. Ларсон, 1946 р.).

Третій період (друга половина 50-х – 70-ті рр. ХХ ст.) – динамічне наростання, розширення та поглиблення процесів технологізації в педагогічній практиці, що створило підґрунтя для подальшого розвитку теоретичних засад на основі запровадження поняття «технологічний підхід до навчання». Формується два аспекти: теоретичний, який ототожнюється з поняттям «технологія освіти» або науковий опис педагогічного процесу (мета, форми, методи, засоби, прогнозований результат); та практичний, що асоціюється з поняттям «технологія навчання», яке, у свою чергу, сприймається як використання технічних засобів навчання (ТЗН).

Особливостями цього етапу є:

- розвиток матеріально-технічної бази освіти, насамперед, аудіовізуальної: у 1950-х – 1960-х рр. – засоби зворотного зв'язку, електронні класи, навчальні машини, лінгафонні кабінети, тренажери; у 1970-х рр. – відеоманітофон, кадропроєктор, електронна дошка, синхронізатори звуку й зображення, кабінети програмованого навчання тощо;

- виникнення технології програмованого навчання (автор – Б. Скіннер, 1954 р.). Розробкою ідеї програмованого навчання займалися радянські та вітчизняні педагоги Н. Тализіна, Т. Ільїна, Ю. Манібиць, пізніше – Ю. Бабанський, С. Гончаренко, В. Онищук, В. Паламарчук, І. Тесленко та ін.;

- розробка й упровадження у шкільний курс мови програмування ЛОГО (Масачусетський технологічний інститут США, С. Пейперт та ін, 1968 р.);

- створення першого персонального комп'ютера «Еппл» (автори – С. Джобс, С. Уозник, 1976 р.);

- розширення теоретичної бази: поява таких наукових галузей і навчальних дисциплін, як інформатика, системний аналіз, теорія телекомунікацій, педагогічна кваліметрія, теорія управління тощо. Виникає поняття «технологія освіти» як науково-педагогічний опис сукупності засобів і методів педагогічного процесу;

- виникнення поняття «педагогічна технологія», формування тенденції розуміння цього терміна як педагогічної системи – цілісного, взаємоузгодженого педагогічного процесу, який шляхом використання технологічних засобів та урахування принципу оптимізації підвищує його ефективність. Суттєвий вплив на розвиток технології як науки має нова галузь – теорія систем;

- розширення методичної бази – розробка методів аудіовізуального навчання, використання інших технічних засобів;

- активізація фахової підготовки педагогів-технологів;

- широке відображення стану розвитку педагогічних технологій у педагогічній періодиці, що спричинило наукову дискусію щодо змісту понять «технологія в навчанні», «педагогічна технологія», «технологія в освіті», «технологія освіти».

Четвертий період (80-ті рр. ХХ ст.) характеризується комплексністю у використанні педагогічних технологій: створюються комп'ютерні й дисплейні класи, лабораторії; розробляються, збагачуються та стають більш якісними педагогічні програмні засоби, їх комплекси.

Подальший розвиток теоретичних основ технологічного підходу в освіті здійснили російські вчені: В. Беспалько, М. Кларін, І. Лернер, В. Монахов та вітчизняні педагоги: В. Бондар, С. Бондар, Д. Дегтярьов, О. Максимов, О. Савченко, Г. Сазоненко, П. Сікорський та інші.

П'ятий період (з 1990 р. ХХ ст.) пов'язаний з використанням інтерактивних, нових інформаційних технологій (НІТ) в освіті: персональні комп'ютери нових поколінь, комп'ютерні мережі, глобальна мережа Інтернет, мультимедійні апарати, комп'ютеризовані засоби комунікацій тощо; розробляються конкретні педагогічні технології на основі таких процесів, як інформатизація (задоволення інформаційних потреб), медіатизація (удосконалення засобів збирання, збереження та поширення інформації), комп'ютеризація (удосконалення та впровадження в практику засобів пошуку й обробки інформації), інтелектуалізація (розвиток розумових, пізнавальних, творчих здібностей людини).

Продовжують розробляти теорію освітніх технологій на сучасному етапі педагоги: В. Євдокимов, О. Коваленко, А. Нісімчук, О. Пехота, Є. Полат, І. Прокопенко, Г. Селевко, С. Сисоева та інші.

Зміна термінів відбувалася, як було показано вище, у такій послідовності: «технологія в освіті», «технологія виховання», «технологія навчання», «технологія освіти», «педагогічна технологія», що відображено й у змінах змісту цих понять та виникненні різних підходів до розуміння їх сутності. До сьогодні сформувалося кілька поглядів на ці поняття. Історично склалося так, що в перші періоди, схарактеризовані нами, науковці й педагоги розглядали їх як комплекс технічних засобів навчання, з 70-х

рр. XX ст., коли активізувався розвиток комунікативних технологій та засобів комунікації, значна частина авторів розуміла їх як процес комунікації, а останні десятиріччя «педагогічну технологію» ототожнюють з педагогічним процесом або його описом та засобами навчання. Нині педагогічні технології в науці розглядаються як один з видів людинознавчих технологій і ґрунтуються на теоріях психодидактики, соціальної психології, кібернетики, управління та менеджменту.

Виникненню і практичному застосуванню педагогічних технологій сприяла низка причин. Найголовнішою з них є необхідність упровадження в педагогіку системно-діяльнісного підходу, що дозволяє реалізувати у вирішенні завдань освіти результати досліджень багатьох галузей знань. Іншою причиною є потреба мотивації і активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів, заміни малоефективного і вербального способу передачі знань, а також виховання. Можливості експертного проектування технологічного ланцюжка процедур, методів, організаційних форм взаємодії вчителя й учнів, що забезпечують гарантовані результати навчання і знижують негативні наслідки роботи вчителя з малим досвідом роботи зумовили виникнення технологічного підходу в педагогіці.

Педагогічні технології, за визначенням С. Сисоевої, це технології, які забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів [95]. Теоретичне і практичне значення освітньої технології полягає в тому, що вона є одним системоутворюючим чинником освітнього процесу й освітньої діяльності, забезпечує їх цілісність, особистісну та соціально-економічну значущість.

Об'єктами технологізації в освітній діяльності є: цілі, зміст, організаційні форми сприйняття, переробки і репрезентації інформації, взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, процедури їх особистісно-професійної поведінки, самоуправління і творчого розвитку.

Технологія відрізняється від методик тим, що її можна відтворити і вона має стійкі результати, є визначеною. У технологіях виразнішими є процесуальний, кількісний і розрахунковий компоненти, у методиках – цільовий, змістовий, якісний і варіативно-орієнтовний аспекти. Сутність поглядів на сучасні педагогічні технології можна сформулювати так: педагогічні технології відображають процес розробки і реалізації в освітній установі педагогічного проекту, який відбиває певну систему педагогічних поглядів; спрямовані на досягнення конкретної освітньої мети; визначають зразок реалізації професійно-педагогічної діяльності. Якість відтворення педагогічної технології залежить від рівня майстерності педагога [90].

Отже, сучасна педагогічна технологія – це науково-обґрунтована й унормована за метою підготовки спеціалістів, змістом освіти, місцем та терміном навчання система форм, методів, засобів, що використовуються для організації та здійснення спільної навчальної діяльності тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Проведений нами аналіз вітчизняних визначень педагогічної технології може бути корисним для вчасного прогнозування технологічних тенденцій у вітчизняній освіті.

ТЕХНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Коробченко А. А.

У концепції Нової української школи окремо акцентовано увагу на впровадження особистісно орієнтованої моделі освіти, що ґрунтується на ідеології дитиноцентризму. Дитиноцентризм розуміється як максимальне наближення навчання і виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів [73].

Актуальними для Нової української школи є такі ідеї дитиноцентризму: відсутність адміністративного контролю, який обмежує свободу педагогічної творчості; активність учнів у навчальному процесі, орієнтація на інтереси та досвід учнів, створення навчального середовища, яке б перетворило навчання на яскравий елемент життя дитини; практична спрямованість навчальної діяльності, взаємозв'язок особистого розвитку дитини з її практичним досвідом; відмова від орієнтації навчально-виховного процесу на середнього школяра й обов'язкове врахування інтересів кожної дитини; виховання вільної незалежної особистості; забезпечення свободи і права дитини в усіх проявах її діяльності, врахування її вікових та індивідуальних особливостей, забезпечення морально-психологічного комфорту дитини; впровадження шкільного самоврядування, яке у свободі й самостійності дитини вбачає виховання гуманістичних та демократичних ідей і світогляду, необхідних сучасному суспільству [55].

Отже, у межах особистісно орієнтованої моделі освіти школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси. У Новій українській школі дослухаються до думки дітей, вчать критично мислити, не боятися висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами.

Справді, на сьогоднішній день найбільш доцільним є впровадження в освітній процес особистісно орієнтованих технологій. Це пов'язано з тим, що у зв'язку з наростанням глобалізаційних процесів і пов'язаного з ними переходу до нових науково-інформаційних технологій відбувається зміна власне самої парадигми людського прогресу, сутністю якого стає розвиток особистості.

Передумовою виникнення особистісно орієнтованої технології є гуманістична теорія, представниками

якої були Сократ, Платон, Аристотель, Сенека та інші. В епоху Відродження її представниками були Томмазо Кампанелла, Сірано де Бержерак та інші, які вважали людину найвищою цінністю. А пізніше – Жан-Жак Руссо, Л. Толстой та інші висунули ідею вільного виховання, яке б допомагало кожній людині розвивати свої здібності.

У середині ХХ ст. про себе заявили представники гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, А. Комбс, Р. Мей, В. Франкль, Р. Берне). Я-концепція, яку вони розробили, ґрунтується на тому, що поведінка людини є зовнішнім проявом її внутрішнього світу. З цієї ідеєю не можна не погодитись. На їхню думку, причини поведінки людей полягають у їхніх емоціях і переконаннях, сподіваннях, цінностях і прагненнях. А внутрішній світ дитини формується, насамперед, за умов сім'ї, найближчого соціального та природного оточення. Шкільне навчання буде успішним лише тоді, якщо враховувати реальну «Я-концепцію» учня будь-якого віку. Цей фактор може і стимулювати, і гальмувати навчальну діяльність. «Я-концепція» визнає первісну цінність людини як унікальної особистості.

Сутнісні характеристики і способи організації особистісно орієнтованого навчання активно досліджуються психологами й педагогами з кінця 80-х років ХХ ст. (К. Абульханова-Славська, Ш. Амонашвілі, Є. Бондаревська, Г. Балл, І. Бех, С. Максименко, В. Моляко, Н. Ничкало, А. Петровський, С. Подмазін, О. Савченко, В. Сєріков, А. Хуторський, І. Якиманська).

Серед значної кількості теоретичних концепцій особистісно орієнтованого навчання сучасні науковці відзначають передусім психолого-дидактичну концепцію І. Якиманської та дидактичну модель особистісно орієнтованої освіти В. Сєрікова і вважають їх такими, що найбільш відповідають новим потребам освіти [65, с. 225].

І. Якиманська, розробляючи концепцію технології особистісно орієнтованого навчання, звернула увагу на уявлення про особистість як про мету, що є фактором освітнього досвіду під час навчання. Теоретичне призначення її концепції особистісно орієнтованого навчання полягає у розкритті природи й умов реалізації особистісно розвивальних функцій освітнього процесу. Практична цінність цієї концепції полягає в розробці регулятивів для практики освіти, що є альтернативою традиційній технології навчання [104].

Технологія особистісно орієнтованого навчання, що вже стала альтернативою технології традиційного навчання і, безперечно, актуальною та перспективною, принципово відрізняється від останньої набором парадигм, які розкривають уявлення про мету, зміст і процес виховання та навчання.

О. Бондаревська та С. Кульневич вважають, що «в цілому можна говорити про дві основні парадигми в сучасній освіті: формувальної (традиційної) і особистісно-орієнтованої (гуманістичної). Кожній з них властивий свій специфічний набір парадигм, що дають уявлення про цілі, зміст і процес виховання і навчання» [15, с. 216].

Порівняльна характеристика особистісно орієнтованого та традиційного навчання

Класифікаційні ознаки	Традиційне навчання	Особистісно орієнтоване навчання
Учень		
Позиція учня в освітньому процесі	Об'єкт педагогічного впливу Споживач готового знання Вчиться не для себе, а для учителя Стимулом є оцінка	Головна дійова особа, суб'єкт освітнього процесу, носій суб'єктного досвіду Учень (той, хто вчить самого себе) Мотивація ґрунтується на задоволенні пізнавальних, комунікативних і статусних потреб
Цілі		
Ким формулюється?	Формулює і оголошує вчитель	Учні беруть участь у визначенні цілей уроку, самі остаточно визначають для себе загальні й локальні цілі навчання і окремих етапів навчального заняття
Ким формулюється?	Предметні знання, уміння, загальнонавчальні вміння	Мета вчителя: створення умов для прояву пізнавальної активності учнів, розвиток індивідуальності
Через що визначаються цілі?	Через зміст матеріалу і діяльність учителя	Через якості інтелекту як особистісні новоутворення Через умови та розвивальні ситуації, які створюються на уроці
Зміст освіти		
Інваріантно або варіативно?	Інваріантно, відповідає державній програмі	Диференційовано й індивідуалізовано, узгоджено з пізнавальними потребами учнів

Що підлягає засвоєнню?	Власне сам предмет, тобто номенклатура знань і умінь, які передбачені навчальною програмою	Знання є засобом для становлення і розвитку особистого досвіду учнів: творчої діяльності, ціннісного ставлення, саморозвитку, самопрезентації, цілепокладання, планування діяльності, прийняття рішень, вирішення проблем, прийняття відповідальності на основі вибору в ситуаціях невизначеності, взаємодії з іншими людьми, розуміння, самооцінки, рефлексії власної діяльності тощо. При цьому засвоюються і предметні знання
Вчитель		
Позиція в освітньому процесі	Передавач готового знання, головна діюча особа на уроці	Організатор послідовного ряду освітніх ситуацій розвиваючого типу Партнер у спільній діяльності навчання-учіння
Дидактичні процеси		
Провідні і обслуговуючі діяльності на навчальному занятті	Провідні: викладання, навчання Підпорядкована: власне пізнавальна	Провідні: учіння, самостійний пошук Підпорядкована: управління діяльністю учнів і забезпечення останньої навчально-методичними ресурсами
Провідні методи організації, стимулювання і контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів	Домінування пояснювально-ілюстративного методу в межах стандартної структури уроку	Використовується вся сукупність методів. Урок виступає як послідовність освітніх ситуацій розвивального типу, у яких учні здійснюють повний цикл діяльності: оцінка ситуації - цілепокладання - планування - організація своєї праці - надання необхідних пізнавальних ресурсів - рефлексія
Організаційні форми		
Форми проведення занять	Комбінований урок	Різноманітні форми проведення навчальних занять
Форми взаємодії вчителя й учнів	Монолог	Діалог, полілог

I. Якиманська сформулювала такі вимоги до особистісно орієнтованих технологій:

- навчальний матеріал повинен забезпечити визначення змісту суб'єктного досвіду учня разом із досвідом його попереднього навчання;
- презентація знань учителем повинна бути спрямована не лише на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а також і на постійне перетворення існуючого суб'єктного досвіду кожного учня;
- у процесі навчання повинно бути постійне узгодження суб'єктного досвіду учнів з науковим змістом отриманих знань;
- активне стимулювання учня до самооцінювання освітньої діяльності, зміст і форми якого повинні забезпечувати учню можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в процесі оволодіння знаннями;
- конструювання й організація навчального матеріалу, який дає можливість учню обирати його зміст, вид і форму при виконанні завдань, розв'язанні задач тощо;
- виявлення й оцінка способів навчальної діяльності, якими користується учень самостійно, стійко і продуктивно;
- необхідно забезпечувати контроль і оцінку не лише результату, але й, головне, процесу навчання;
- освітній процес повинен забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку навчання як суб'єктної діяльності [112].

Головними завданнями особистісно орієнтованої технології, на думку I. Якиманської, є:

- розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожного учня;
- максимальне виявлення, ініціювання, використання індивідуального (суб'єктного) досвіду учня;
- допомога особистості в пізнанні себе, самовизначенні і самореалізації, а не формування заздалегідь визначених якостей;
- формування в особистості культури життєдіяльності, яка дозволяє продуктивно будувати своє життя, правильно визначати поведінку і напрям у житті.

I. Якиманська розглядає процес учіння як індивідуально значущу діяльність окремого учня, у якій реалізується його суб'єктний досвід (досвід, здобутий дитиною самостійно, поза навчальним процесом).

Роль навчання полягає в тому, щоб виявити особливості цього досвіду (особистісні смисли, цінності, відносини), збагатити його науковим змістом, за необхідності – перетворити, створити умови для розвитку індивідуальності учня. Тому основою технології особистісно орієнтованого навчання є принцип суб'єктивності освіти. Основною формою навчання в концепції І. Якиманської є особистісно орієнтований урок [112].

В основу моделі особистісно орієнтованої освіти, розробленої В. Сериковим, покладено теорію особистості С. Рубінштейна, згідно з якою суть особистості виявляється в здатності обстоювати певну позицію. Ідея концепції – створення умов для повноцінного прояву й розвитку таких функцій особистості учня: вибірковості (здатності людини до вибору), рефлексії (особистість має оцінювати власне життя), буття, що полягає в пошуках сенсу життя та творчості, формувальності (формування образу «Я»), відповідальності («Я відповідаю за все»), автономності особистості (із розвитком вона стає дедалі більше незалежною від інших чинників). Освіта, орієнтована на особистість, досягає своєї мети в тій мірі, у якій створює ситуацію прагнення особистістю власного розуміння життя, життєвих смислів, сил саморозвитку. В. Сериков вказує, що «особистісно зорієнтована освіта не займається формуванням особистості із заданими властивостями, а створює умови для повноцінного виявлення і, відповідно, розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу» [92].

С. Подмазін підкреслив, що «особистісно орієнтоване навчання надає кожному учневі, спираючись на його здібності, нахили, інтереси, особистісні цінності і суб'єктний досвід, можливість реалізувати себе в пізнавальній та інших видах діяльності» [83, с.165].

У працях О. Савченко зазначається, що «особистісно орієнтоване навчання – організація навчання на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей учня, глибокої поваги до його особистості, ставлення до нього як до свідомого і відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії з учителем і ровесниками». Метою цього типу навчання є створення умов (змісту, методів, середовища) для індивідуальної самореалізації учня, розвитку і саморозвитку його особистісних якостей.

О. Пехота стверджує: «Технологія особистісно орієнтованого освітнього процесу передбачає спеціальне конструювання навчального тексту, дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистісним розвитком учня в ході навчально-пізнавальної діяльності. Тільки при реалізації принципу суб'єктності освіти можна говорити про особистісно орієнтовані технології» [81, с. 36].

В. Паламарчук наголосив, що «особистісно орієнтоване навчання, концепція життєтворчості, програма розвитку творчої особистості – ось три «кити», на яких має триматися навчання, виховання і розвиток учня».

На думку І. Кучеренко, саме «особистісно орієнтоване навчання як гуманне, антропоцентричне, дитиноцентричне передбачає й забезпечує оптимальні умови для гармонійного розвитку кожного учня як особистості, індивіда, людини, становлення його позитивної особистісної Я-концепції і з урахуванням особистісних характеристик та суб'єктного досвіду школяра формування персональної комунікативної компетентності, власного зростання та самореалізації» [56, с. 9].

Перехід до особистісно орієнтованого навчання, на думку О. Бондаревської, залежить від учителя – його бажання, загальної й педагогічної культури, особистісних якостей. Вимоги до вчителя: має ціннісне ставлення до дитини, культури, творчості; проявляє гуманну педагогічну позицію; турбується про екологію дитинства, збереження духовного й фізичного здоров'я дітей; уміє створювати й постійно збагачувати культурно-інформаційне й предметно-розвиваюче освітнє середовище; вміє працювати з змістом навчання; володіє різноманітними педагогічними технологіями, уміє надавати їм особистісно-розвиваючу спрямованість [14].

Місія педагога не в тому, щоб механічно перекладати знання з своєї голови в голову дитини. Його основне завдання – пробудити інтерес до пізнання світу; розвивати природні здібності, не заважаючи саморозвитку; піднести підготовлену до життя особистість у громадянському суспільстві; сприяти освітнім потребам юних громадян держави. Педагог повинен розкривати зміст суб'єктного досвіду учня й максимально спиратися на нього при організації навчання. Функція суб'єктного досвіду в пізнанні (засвоєнні) полягає в тому, що на засадах цього досвіду «приводиться до ладу» сприйняття дійсності через своєрідну вибірковість, що забезпечує індивідуальне бачення світу. Врахування цих відмінностей становить основу добору адекватних способів навчальної роботи як особистісних утворень. На цих засадах особистісно орієнтоване навчання визначається як виявлення особливостей суб'єктності учня; визнання його суб'єктного досвіду як самобутності та самоцінності; розбудова впливів, що максимально спираються на цей досвід; постійна узгодженість двох видів досвіду – суспільного та індивідуального; розкриття індивідуальної своєрідності отримання знань через аналіз способів навчальної діяльності. Отже, для концепції особистісно орієнтованого навчання характерне бачення виховної інституції як осередку не суб'єктно-об'єктної, а полісуб'єктної взаємодії. Відмінність суб'єктних позицій слугує тією об'єктивністю, виходячи з якої має розроблятися уся технологія навчання. Індивідуально-своєрідний спосіб навчальної роботи виступає основною одиницею навчання, у якій фіксується факт взаємодії учня та педагога в досягненні мети формування особистості учня.

Загальними принципами організації середовища учіння й життєдіяльності дітей в особистісно орієнтованій школі є:

- *природовідповідність*: урахування закономірностей природного розвитку дітей, зміцнення їх фізичного й психічного здоров'я;

- *культуровідповідність*: навчання, виховання й організація життя дітей у контексті культури;

- *індивідуально-творчий підхід*: задоволення інтересів і потреб кожної дитини в різних видах творчої діяльності;

- *життєтворчість*: залучення дітей до вирішення реальних проблем їх колективного й особистого життя, навчання технологіям побудови власного життя в економічних і соціокультурних умовах, що постійно змінюються.

Головними завданнями особистісно орієнтованого навчання є: розкриття індивідуальних пізнавальних можливостей кожного учня; розвиток його індивідуальних пізнавальних здібностей; допомога у самопізнанні, самоактуалізації, самореалізації, самовизначенні; формування культури життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати власне життя [104].

Ключовими ознаками особистісно орієнтованого навчання є: опора вчителя на суб'єктний досвід учня (на відміну від опори на «суб'єктивний», який передбачає, що десь існує ще й об'єктивний, тобто правильний досвід), не містить негативної оцінки. Поняття вживається на означення обумовленого процесом соціалізації емоційно-ціннісного ставлення особистості до певного факту, явища); суб'єкт-суб'єктні взаємини учасників навчального процесу (учень стає суб'єктом діяльності тільки тоді, коли реально може впливати на неї на всіх етапах: цілевизначення, планування, організації, рефлексії, оцінювання); діяльнісна основа (учні вчать самостійно здобувати й застосовувати знання).

Згідно з С. Сисоевою [96], виявлення особливостей творчого розвитку особистості дозволяє сформулювати основні принципи педагогічної творчості вчителя, реалізація яких сприяє особистісній орієнтації суб'єкт-суб'єктної взаємодії у системі «вчитель-учень», розвитку творчих можливостей учня та підвищенню рівня творчої педагогічної діяльності вчителя.

Принцип суб'єктності. Навчання здійснюється переважно у діалогічних формах комунікативної взаємодії з учнем.

Принцип діагностики передбачає побудову й корекцію навчально-виховного процесу на основі психолого-педагогічних діагностичних досліджень, а саме – оцінювання рівнів розвитку творчих можливостей учнів і учнівських колективів, з якими вчитель вступає у взаємодію.

Принцип оптимальності. Оптимальною творчою педагогічною взаємодією вчителя й учня вважаємо таку, яка забезпечує не тільки успішне засвоєння знань, умінь і навичок, а позитивну динаміку розвитку творчих можливостей учнів у конкретних умовах педагогічної праці вчителя.

Принцип оптимальності передбачає роботу вчителя з добору таких дидактичних засобів, які відповідають рівню розвитку творчих можливостей більшості учнів, ураховують рівень розвитку творчих можливостей меншості, а тому сприяють розвиткові творчих можливостей усіх.

Принцип взаємозалежності відбуває взаємообумовленість творчого особистісного розвитку суб'єктів взаємодії в системі “вчитель – учень”, відбиває взаємозалежність і взаємообумовленість творчої педагогічної праці вчителя і творчої навчальної діяльності учнів. Дотримання принципу взаємозалежності вимагає дослідження й визначення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя і співвіднесення його з рівнем розвитку творчих можливостей учнівського колективу, з яким учитель вступає у взаємодію.

Принцип фасилітації передбачає розуміння формування творчої особистості учня в навчально-виховному процесі як процесу полегшення, сприяння творчій навчальній діяльності учня, стимулювання його творчої активності. Це пов'язано з необхідністю створення на уроці й у позаурочній діяльності учнів творчої атмосфери (співдружності, співтворчості, співпраці), яка б сприяла розвитку мотивів творчої діяльності, надихала учнів на творчість.

Принцип креативності відображає необхідність виявлення можливостей змісту навчального матеріалу для посилення його орієнтації на формування творчої особистості учня. При плануванні та організації взаємодії вчителя й учня у процесі навчання зміст навчального матеріалу повинен максимально використовуватися для розвитку мотивів, характерологічних особливостей, творчих умінь і психічних процесів, які мають провідне значення для творчої діяльності та забезпечувати насамперед розвиток дивергентного мислення, умінь генерувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні шляхи вирішення проблемних завдань. Реалізація принципу в практичній діяльності сприяє аналізу змісту навчального матеріалу з метою його креативного посилення, застосування навчальних і навчально-творчих задач, методів і прийомів стимулювання творчої активності учнів, використання завдань психологічної діагностики для розвитку творчих здібностей особистості.

Принцип доповнення передбачає посилення розвитку творчих можливостей учнів через реалізацію додаткового змісту в організаційних формах навчально-пізнавальної діяльності в позаурочний час. У практичній діяльності реалізація принципу означає введення у шкільний компонент навчального плану таких додаткових курсів, які б компенсували прогалини у розвитку творчих умінь і психічних процесів, що сприяють успішній творчій діяльності людини і на розвиток яких об'єктивно не вистачає часу у процесі

виконання державного компонента навчального плану.

Принцип варіативності виражає необхідність подолання одноманітності змісту, форм, методів навчання. Різноманітність – одна із умов життя. Для ефективності взаємодії в системі «вчитель – учень» принцип варіативності має регулятивне значення, визначає мету та стратегію проектування педагогічної взаємодії.

Принцип самоорганізації відображає особливості управління процесом формування творчої особистості учня, які зумовлені особливостями управління нелінійними системами й орієнтують учителя на внутрішній вплив, на узгодження розвитку учнів із власними тенденціями розвитку, а також на необхідність «збуджувати» та ініціювати творчу активність, при цьому управління повинно бути непомітним, мінімальним у своєму зовнішньому впливі і здійснюватися опосередкованими методами. Саме в цьому випадку можна говорити не про управління, а про процеси самоуправління.

Сучасні вчені-педагоги доводять, що впровадження особистісно орієнтованого підходу в освітній процес школи ефективно здійснюється за таких умов:

- у кожному учневі вчитель бачить неповторну індивідуальність;
- педагог спирається на емоційну сферу дитини, розвиває її гуманістичні почуття;
- учитель вводить учнів у різноманітні педагогічні ситуації особистісного вибору, співпереживання гарантованого успіху, спланованої довіри, творчості;
- здійснюється особистий контакт учня з учителем, утвердження людської гідності;
- забезпечується звернення дитини на саму себе (самопізнання, осмислення своїх бажань, прогнозування наслідків своїх дій і вчинків, узгодження цілей діяльності із засобами їх досягнення);
- культивуються діалогічні форми педагогічної взаємодії вчителя з учнями як домінуючого виду навчально-виховного спілкування (обмін думками);
- забезпечується орієнтація на виявлення власних моделей учіння школяра, тобто найбільш ефективних для нього способів пізнання дійсності;
- вихованцеві надається можливість свободи вибору того виду діяльності, де він може реалізувати себе як індивідуальність (виявити свої інтереси, потреби, здібності);
- педагог розвиває в собі вміння співпереживати учневі, виявляти доброзичливість, ставити себе на місце учня, заглиблюватись у свій психічний світ, в особливості своєї індивідуальності, спілкування з учнем, уміння встановлювати паритетну позицію з учнем.

У сучасній науково-педагогічній літературі чітко сформульовано головні вимоги до особистісно зорієнтованих технологій: навчальний матеріал повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду учня, включаючи досвід його попереднього навчання; виклад знань у підручнику (вчителем) повинен бути спрямований не тільки на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а також на постійне перетворення набутого суб'єктного досвіду кожного учня; у процесі навчання необхідне постійне узгодження суб'єктного досвіду учнів із науковим змістом здобутих знань; активне стимулювання учня до самоцінної освітньої діяльності, зміст і форми якої повинні забезпечувати учневі можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями; конструювання та організація навчального матеріалу, який дає змогу учневі вибирати його зміст, вид і форму при виконанні завдань, розв'язуванні задач тощо; виявлення та оцінка способів навчальної роботи, якими користується учень самостійно, стійко, продуктивно; необхідно забезпечувати контроль і оцінку не тільки результату, а й головне – процесу учіння; освітній процес повинен забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку учня як суб'єкта своєї діяльності.

До поширених у закладах загальної середньої освіти особистісно орієнтованих технологій відносять:

- 1) адаптивна система навчання (автор А. Границька) – спирається на самостійну роботу учнів;
- 2) колективний спосіб навчання (автор О. Рівін) – учні навчаються в динамічних парах, де кожен навчає кожного;
- 3) осмислювально-концентроване навчання (Л. Зазуліна) – для учнів 8–11 класів, які мають високу пізнавальну мотивацію, підготовлені до роботи за модульно-блоковою системою, учителі, здатні до діалогічної взаємодії, організації розвивального навчання, спеціально підготовлені до осмислювально-концентрованого навчання;
- 4) технологію саморозвиваючого навчання (автор Г. Селевко, керівник авторської школи «Домінанти самовдосконалення особистості») – саморозвиток, самовдосконалення, самоактуалізація, самовираження особистості;
- 5) технологію модульного навчання – урок розглядається як модуль, функціонально закінчений вузол, блок, який є частиною визначеної системи, містить блок інформації (зміст модуля), систему завдань для учнів, поради вчителя учням;
- 6) технологію уроку. Технологія особистісно орієнтованого уроку складається з таких основних етапів: орієнтації, визначення мети, проектування, організації виконання плану діяльності, контрольної оцінювальної.

Сучасні науковці виокремлюють спільні ознаки методик і технологій, які забезпечують реалізацію принципів особистісно орієнтованої освіти:

- 1) своєю метою вони проголошують розвиток та саморозвиток учня з урахуванням його здібностей, нахилів, інтересів, ціннісних орієнтацій і суб'єктного досвіду;
- 2) створюються умови для реалізації та самореалізації особистості;
- 3) забезпечується суб'єктність учня за рахунок можливості впливу на хід діяльності (вибір змісту, засобів, методів, форм навчання);
- 4) навчання будується на принципах варіативності;
- 5) кінцевим продуктом є не лише здобуття знань, вироблення умінь і навичок, а й формування компетентностей;

На сьогодні немає одного погляду на теорію особистісно орієнтованого навчання та досвід його впровадження. Список праць із цієї проблеми налічує не одну сотню назв. Та із них можна виокремити декілька обов'язкових ознак, притаманних особистісно орієнтованому уроку:

- урок у системі особистісно орієнтованого навчання починається з повідомлення учням орієнтованих на конкретний результат цілей, у визначенні яких учитель виходить не тільки зі змісту навчального матеріалу, загальних цілей теми, а й суб'єктного досвіду школяра, для якого ця мета має бути особистісно значущою;

- на уроці мають бути створені позитивний настрій, відповідна мотивація, ситуація успіху, взаємопідтримки, переважання діалогічної форми спілкування, індивідуальної, парної та групової роботи;

- забезпечується участь школярів в організації навчальної діяльності через залучення до планування роботи, вибір рівня засвоєння навчального матеріалу та способів його фіксації, варіантів завдань, оцінювання результатів;

- обов'язково повідомляються й запитання та завдання, за якими перевірятиметься рівень знань, умінь і навичок;

- обов'язковим елементом є рефлексія учня над власною діяльністю: доцільність обраного шляху вирішення поставлених завдань, форм і методів роботи, досягнення чи не досягнення цілей тощо. Оцінювання школяра проводиться в порівнянні з його попередніми успіхами й планованими цілями, через поцінування успіхів, способів навчальної діяльності, докладених зусиль.

Привертає увагу технологія уроку, запропонована С. Подмазіним [83].

Структура уроку:

I. Стимулювання та мотивація навчально-пізнавальної діяльності.

II. Визначення мети і теми уроку.

III. Вивчення нового матеріалу.

IV. Засвоєння знань, формування вмінь і навичок.

V. Контроль, корекція та оцінювання знань.

VI. Підсумковий етап.

I. Стимулювання та мотивація навчально-пізнавальної діяльності

На першому етапі уроку вчитель вмотивовує подальшу діяльність, позитивно налаштовує на працю. Тут важливо врахувати особистий досвід учнів щодо проблеми уроку. Доцільно використати, психологічний тренінг, підготовку мовного апарату та дихання до читання, – музичний, театральний момент, рекламу тощо.

II. Визначення мети і завдань уроку.

Виробляти мету і проектувати завдання уроку бажано спільно з учнями. Доцільно залучати дітей до планування подальшої діяльності через попередню роботу (випереджувальні завдання, повідомлення, підготовка наочності). Разом з учителем учні складають план роботи, обговорюючи його, визначають показники досягнення визначеної мети (які знання, уявлення, засоби діяльності свідчитимуть про це).

Отже, на початку уроку учнів ознайомлюють з метою та планом уроку. Вчитель чітко й переконливо інформує учнів щодо того, що й навіщо вони робитимуть на уроці. Пізнавальна привабливість цього вступного інструктажу – це матеріал, пов'язаний із певною цікавою проблемою, визначенням проблемних питань. На нашу думку, важливо пояснити учням значення навчального матеріалу для здійснення практичної діяльності, пізнання інших наук.

III. Вивчення нового матеріалу. На цьому етапі учитель може користуватися такими прийомами:

Упіймай помилку. Пояснюючи матеріал, учитель зумисне припускається помилки. Доцільно привчати дітей миттєво реагувати на помилки, розвивати уважність і готовність відповідати швидко.

Прес-конференція. Учитель частково розкриває тему, пропонуючи учням завершити її розкриття самостійно, використовуючи підручники, посібники, довідкову літературу тощо.

Запитання до тексту. Перед вивченням навчального тексту учням пропонується скласти до нього запитання.

IV. Засвоєння знань, формування вмінь і навичок. На цьому етапі даються завдання на вибір:

- засоби навчальної діяльності (індивідуально, фронтально чи в групі; письмово або усно);

- засоби фіксації нового матеріалу (схема, план, таблиця, висновки тощо);

- завдання і способи їх виконання.

Наприклад, на уроці літератури це можуть бути такі завдання:

1. Вікторина «Упізнай художній образ».
2. Конкурс виразного читання.
3. Подорож в усну народну творчість.
4. Роздуми за «круглим столом».

5. Засвіти зірку. Діти обирають той вид роботи, який їм найбільше до вподоби: варіативність у поданні домашнього завдання (диференціація за рівнем складності; завдання на вибір). На цьому етапі уроку доцільно використовувати, наприклад, такі методи, як-от: заохочення; навчально-пізнавальна гра; створення ситуації успіху, інтересу до навчання; проблемна ситуація; яскраві наочно-образні уявлення; ситуація взаємодопомоги; виконання творчих завдань тощо.

V. Контроль, корекція та оцінювання, знань.

Контроль знань відбувається за допомогою: групових і парних форм взаємоконтролю і взаємоаналізу; самоаналізу і самоконтролю (виправлення учнями помилок, осмислення їх причин); взаємо- і самооцінювання (словесне, рейтингове тощо). Доцільно звернутися до таблиць «Повинні знати» і «Повинні вміти» до планування уроку та перевірити, чи все заплановане вдалося зробити, чи всі завдання уроку виконані. Коли підбивається підсумок уроку, учитель традиційно ставить такі запитання: «Чого ви навчилися на уроці?», «Що нового дізналися?» За технологією особистісно орієнтованого підходу, на нашу думку, доцільнішими є такі запитання: «На якому етапі уроку найцікавіше працювати? Де ми витратили найбільше часу? Що нам заважало працювати зладжено? Що треба було зробити інакше?»

VI. Підсумковий етап – це усвідомлення ситуації досягнення мети, переживання ситуації успіху, вираження педагогом свого позитивного ставлення, задоволення діяльністю учнів та їх результатами.

Отже, зі сказаного попередньо бачимо, що наведена структура й особливості проведення особистісно орієнтованого уроку значно складніші від технології проведення традиційного уроку. Закономірно постає питання: чи готова педагогічна громадськість та чинна система освіти прийняти й послідовно втілювати у практику нові методи, прийоми та форми? За такого підходу на вчителя покладається більше вимог і завдань. Він має створити оптимальні умови для сприймання учнями навчального матеріалу та забезпечити його успішне засвоєння. Учитель, готуючись до проведення особистісно орієнтованого уроку, аналізує зміст навчального матеріалу, визначає види діяльності учнів, готує завдання на вибір або завдання для групової роботи, враховуючи обсяг навчального матеріалу, рівень складності за навчальними можливостями учнів, міру своєї допомоги.

Враховуючи зазначене вище, вчитель має дотримуватися таких вимог: чітко формулювати пізнавальні завдання, які можуть бути проблемними, спонукальними до активності, творчого мислення, пошуку нових знань і нових способів дій; зосередити увагу на діяльності слабких, невстигаючих учнів; не створювати змагань на швидкість виконання завдань; навчати учнів здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінювання. Отже, функція вчителя на уроці полягає в забезпеченні учням позиції справжнього суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності.

Самостійна та групова навчальна діяльність, у тому числі й у процесі роботи над текстом, пошукові, дослідницькі методи; організаційно-ділові ігри; застосування опорних конспектів; діалогічні та дискусійні методики; крупно-блочний метод подачі навчального матеріалу;

Для оволодіння загальнонавчальними вміннями: робота з цілями уроку, темою; визначення рівня власних домагань на основі аналізу цілей та запитань і завдань для тематичної атестації; усна та письмова рефлексія й оцінювання власної та колективної діяльності.

Під час роботи з текстом (використовують переважно інтерактивні технології): читання з позначками, з передбаченням; формулювання запитань до тексту; письмові роботи перед та після прочитання тексту; методика незакінчених речень; групування; складання асоціативних ланцюгів; сенкан; вільне письмо; запитання до автора; рефлексивні запитання; мозаїка; кубування; круговий огляд; «мікрофон» тощо.

Критеріями аналізу особистісно орієнтованого уроку є: створення вчителем на початку уроку позитивного емоційного налаштування на роботу; повідомлення учням не тільки теми уроку (його зміст), але і мети, форми організації їх діяльності; гнучка організація учбової діяльності школярів залежно від завдань уроку (його етапів): повідомлення матеріалу, виконання творчих завдань, взаємоперевірка, аналіз роботи один з одним з урахуванням їх індивідуальних особливостей; стимулювання учнів до вибору різних способів виконання завдань; використання різноманітного дидактичного матеріалу, що дозволяє учневі проявляти особисту вибірковість до типу, види і форми учбового завдання, характеру його виконання; активізація суб'єктивного досвіду учня, його використання у процесі уроку; аналіз відповіді учня не тільки з позиції правильності, але і з урахуванням того, як учень міркував, у який спосіб вирішував, де і чому помилився, чи висловив оригінальні міркування; домінантна форма спілкування з класом (діалог, полілог); форми роботи, котрі в основному використовуються вчителем, з класом: перевірка домашніх завдань, виклад знань, самостійна робота з підручником, колективне вирішення творчих завдань, взаємоперевірка учнями виконаного завдання, аналіз різних способів вирішення тощо.

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Головкова М. М.

У центрі уваги Нової української школи повинна бути творча особистість, головними якостями якої мають стати духовність, громадянськість, інтелектуальність, конкурентоспроможність. Тому глобальні завдання спрямовані на перебудову закладів загальної середньої освіти як структурно, так і якісно. Передумовою успіху будь-якого закладу освіти є визначення мети і прогнозованих результатів освітнього процесу. Закономірно, що в епоху активних змін у педагогічній лексиці міцно увійшло поняття «педагогічної технології», алгоритм розвитку якої закладено в основному освітньому документі – Законі України «Про освіту» [47]. Зміна соціально-економічної ситуації в країні зумовлює необхідність упровадження освітніх технологій, які б забезпечили ефективну підготовку учнівської молоді до входження в соціум, адаптацію до існуючих реалій та здатність до активної творчої діяльності. Тому сучасні педагогічні технології мають вибудовуватись на основі чіткого планування, моделювання, структурування, систематизації та мати на меті виховання та розвиток компетентної творчої особистості. Продуктивність взаємозв'язку навчання і розвитку залежить від раціональної реалізації стратегічних принципів реформованої школи: гуманітаризації, інтеграції, життєтворчості, оптимізації, особистісної орієнтації, єдності національного і загальнонародського, а також відомих дидактичних принципів: науковості, доступності, наочності тощо. Інтелектуальний і соціальний розвиток школяра, спрямовуючись метою і змістом освіти, практично реалізується через моделювання, навчальні технології. Широке застосування педагогічних технологій в умовах нової української школи зумовлено сучасними тенденціями її розвитку: розвитком творчих здібностей, оволодінням сучасними методами наукового пізнання, прогностичними методами, методом моделювання тощо.

У сучасний період перед закладами загальної середньої освіти стоїть завдання удосконалення процесу навчання в напрямі його впливу на розвиток школярів. Для дітей, які навчаються за системою розвивального навчання у початковій школі, характерним є: великий діапазон індивідуального розвитку; здатність до самоконтролю. Тому мета вчителя полягає у здатності ефективно використовувати технології розвивального навчання та вдосконалювати їх. Але проблема змісту та вдосконалення розвивального навчання молодших школярів залишається актуальною в сучасних умовах.

У наш час особливо актуальною є об'єктивна потреба в активному розвитку інтелектуально-творчого потенціалу кожної статі, нації, суспільства в цілому. У реалізації цього завдання провідна роль належить освіті, навчанню. Проте практика свідчить, що процес навчання творчості ще не став нормою в закладах освіти. Це означає, що людинознавчому аспектові навчання не завжди відводиться належне місце. Розв'язання зазначеної проблеми вимагає пошуку, розробки та впровадження адекватних дидактичних технологій, методів та форм організації навчального процесу, які містять достатній потенціал для створення ситуацій творчого розвитку особистості у процесі навчання. Ідею розвитку в процесі навчання першим реалізував давнокитайський мислитель Конфуцій. Питання необхідності навчання учнів методів пізнання сформулювали давногрецькі філософи Платон, Аристотель, Сократ. Проблема розвивального навчання розглядалася педагогами багатьох поколінь, а саме Я. Коменським, Ж. Ж. Руссо, І. Песталоцці, І. Ф. Гербартом, К. Ушинським, С. Русовою, Г. Ващенко, П. Блонським та ін. За радянських часів її інтенсивно розробляли психологи і педагоги Л. Виготський, Л. Занков, В. Давидов, Д. Ельконін та ін. [34]. У різні часи дослідники неоднаково тлумачили саме поняття «розвивального навчання». Складність і в той же час позитивна сторона опрацювання цієї теми полягала в органічному, природному поєднанні проблем педагогіки і психології, адже навчання – це компонент дидактики, розвиток – процес психологічний, а за умови вдалого поєднання цих компонентів відбувається формування особистості молодшого школяра.

У першій половині ХХ ст. психолог Л. Виготський, автор концепції розвитку психіки, теоретично обґрунтував ідею розвивального навчання. Не заперечуючи необхідності засвоєння знань, умінь і навичок, стверджував, що вони не є кінцевою метою навчання, а лише засобом подальшого розвитку учнів, поза навчанням не може бути повноцінного розвитку особистості, навчання стимулює, веде за собою розвиток і водночас опирається на нього (формула Л. Виготського: «Навчання повинне тягнути за собою розвиток») [25]. Л. Виготський виділив два рівні розумового розвитку дитини. Перший – рівень актуального розвитку як наявний рівень підготовленості учня (вже сформовані знання, вміння і навички, які дитина використовує в подальшій життєдіяльності, розвиває їх). Цей рівень характеризується тим, які завдання він може виконати цілком самостійно. Другий, більш високий рівень – зона найближчого розвитку (знання, вміння та навички, які дитина опановує і які усвідомлює під керівництвом вчителя). Це означає те, що дитина не може виконати завдання самостійно, але з чим вона може впоратись з невеликою допомогою. Те, що сьогодні дитина виконує за допомогою дорослого, вважає Л. Виготський, завтра вона буде виконувати самостійно; те, що входило до зони найближчого розвитку, у процесі навчання переходить на рівень актуального розвитку [25].

На сьогодні системно розроблено дві основні концепції розвивального навчання – Л. Занкова та В. Давидова і Д. Ельконіна [30]. Система розвивального навчання Л. Занкова ґрунтується на таких

принципах: навчання на високому рівні труднощів; швидкий темп у вивченні програмового матеріалу; провідна роль теоретичних знань; усвідомлення учнями процесу учіння; цілеспрямована і систематична робота над розвитком усіх учнів, у тому числі й слабкіших [108]. Принцип навчання на високому рівні труднощів характеризується, на думку Л. Занкова, не тільки тим, що навчання перевищує «середню норму» труднощів, а насамперед тим, що розкриває духовні сили дитини, дає їм простір і напрям. Труднощі – це перепона. Згідно з принципом, зміст і методика навчання будується так, щоб викликати активну пізнавальну діяльність у процесі оволодіння навчальним матеріалом. Проблема полягає у пізнанні взаємозалежності явищ, їх внутрішніх зв'язків, у переосмисленні відомостей і створенні їх складної структури у свідомості учня. Принцип швидкого темпу у вивченні програмового матеріалу передбачає відмову від тупцювання на місці, від одноманітного повторення пройденного матеріалу. При цьому найголовнішим є безперервне збагачення учнів усе новими й новими знаннями, коли не тільки збагачується розум школяра різностороннім змістом, а й створюються сприятливі умови для глибокого осмислення інформації, яка пропонується. Принцип провідної ролі теоретичних знань, які виступають могутнім засобом розвитку учнів і основою оволодіння уміннями і навичками. Головним у навчальному процесі є розмежування ознак виучуваних об'єктів і явищ; у формуванні понять, способу мислення і діяльності домінує дедуктивний метод, що приділяє значну увагу розвитку аналізуючого спостереження. Принцип усвідомлення учнями процесу учіння не збігається із загальноприйнятим принципом свідомості. Потрібно навчити учня усвідомлювати не тільки об'єкт діяльності – відомості, знання, уміння, а й процес оволодіння знаннями, власну діяльність, пізнавальні способи й операції. Принцип цілеспрямованої і систематичної роботи над розвитком усіх учнів, у тому числі й найбільш слабких. Л. Занков пояснює це тим, що зазвичай на слабких учнів навалюється лавина тренувальних вправ. Згідно з традиційною методикою, цей захід необхідний для подолання неспішності учнів. Досвід Л. Занкова показав зворотнє: перевантаження учнів, які не встигають, тренувальними вправами не сприяє їх розвитку, а навпаки, збільшує їхнє відставання. Для того, щоб слабкі учні успішно оволоділи знаннями, необхідно забезпечити зрушення у їхньому загальному розвитку. Це вимагає особливої уваги до формування мотивів учіння. У дидактичній системі Л. Занкова основною формою навчання залишається урок. У його підготовці беруть участь діти, але головну роль відіграє досвідчений учитель. Педагоги здебільшого заздалегідь повідомляють тему уроку, дають завдання підготувати до нього матеріал. На початку уроку класу пропонується план роботи. Одразу ж розпочинається обговорення, обмін думками. Педагог звертається не тільки до інтелектуальної, а й до моральної сфери дитини, до її суб'єктивного досвіду. Кожне новоутворення молодшого школяра розглядається як результат взаємодії розуму, волі, почуття, тобто як результат діяльності цілісної особистості. Тому їх формування сприяє розвитку особистості в цілому [108]. Поняття «загальний розвиток» учнів за Л. Занковим вбирає в себе наступні такі: розвиток розуму, логічного мислення, спостережливості, пам'яті, уяви, волі, почуттів; об'єктом експерименту була дидактична система, що охоплювала всі компоненти початкового навчання; її мета – загальний психічний розвиток учнів, який концентровано виражається у розвитку спостережливості, мислення, практичних дій, емоційно-вольової сфери. Завдяки «розвивальному ефекту» Л. Занкова було розкрито невикористані резерви учнів початкових класів у розвитку їхньої свідомості й мислення. Запропонована Л. Занковим дидактична система виявилась ефективною для всіх етапів організації процесу навчання. Аналіз літератури дозволяє констатувати, що характерними рисами системи Л. Занкова є високий рівень складності навчання, швидкий темп навчання і значний обсяг засвоєння й усвідомлення учнями навчального матеріалу та процесу учіння, що спрямовано на високий загальний розвиток усіх школярів.

У сучасних закладах загальної середньої освіти поряд із традиційною системою навчання представлена перспективна система розвивального навчання Ельконіна – Давидова. Теоретичні основи розвивального навчання були розроблені в 60-ті роки ХХ століття талановитими вченими психологами Д. Ельконіним та В. Давидовим. Пошук принципів побудови системи розвивального навчання тривав не одне десятиліття наполегливої праці кількох наукових груп Росії (м. Москва) та України (м. Харків). У 70–80-х роках група психологів та методистів на базі експериментальних шкіл № 17 та № 14 м. Харкова за результатами роботи розробила перші підручники й методичні посібники. У 90-ті роки система розвивального навчання вийшла за межі лабораторних експериментальних умов і впевнено влаштувалася в закладах загальної середньої освіти. У 2011 році науково-практична експертиза Академії педагогічних наук і Міністерства освіти і науки України підтвердила високі результати за системою розвивального навчання. Підручники й програми розвивального навчання були рекомендовані Міністерством освіти і науки України.

Розвивальне навчання передбачає підхід до організації навчально-виховного процесу, який ґрунтується на сприйманні дитини як суб'єкта навчання, зацікавленого у власному розвитку і здатного до нього.

Головною метою системи розвивального навчання є формування в дітей уміння вчитися, тобто уміння вчити себе самостійно. Уміння вчитися – це ключова компетентність молодшого школяра, що переходить із 4-го класу до базової школи. Вона включає в себе: стійкий пізнавальний інтерес, бажання вчитися; вияв пізнавальної активності та ініціативності, творчу дослідницьку поведінку; володіння

загальнокультурними й предметними знаннями, уміннями, навичками; уміння працювати в групі; уміння планувати, контролювати й оцінювати результативність своїх дій, так звана навчальна рефлексія, розуміння «навіщо й чому я так роблю».

Завдання розвивального навчання – навчити дітей самостійно міркувати, сформувавши уміння сперечатися, відстоювати свої думки, ставити запитання, бути ініціативними у здобутті нових знань.

Традиційна початкова освіта не створює необхідних «зон найближчого розвитку», а лише тренує і закріплює ті психічні функції, які у своїй основі виникли і почали розвиватися в дітей ще в дошкільному віці (чуттєве спостереження, емпіричне мислення, пам'ять тощо). Як зазначав В. Давидов, у сучасній школі окремо існують три завдання: 1) засвоєння певного обсягу знань; 2) розумовий розвиток; 3) створення пізнавальних мотивів. Визначальною, центральною ланкою в реалізації всіх трьох завдань виступають зміст засвоєваних знань і органічно пов'язані з ними адекватні способи викладання [32]. Відтак, постало питання про необхідність іншого змісту навчання і способів навчання молодших школярів.

Своєрідність навчальної діяльності школярів Д. Ельконін убачав не в засвоєнні знань і вмінь, а в самозміні дитини. При цьому школяр свідомо сприймає навчальну діяльність як особливу діяльність, особисту мету. Згідно з концепцією розвивального навчання Ельконіна – Давидова дитина не є об'єктом впливу учителя, а є суб'єктом учіння, який самозмінюється, уміє вчити самого себе, сама визначає межі свого знання (незнання) та сама знаходить засоби розширення меж відомого, доступного. Завдання системи розвивального навчання – сформувавши у дитини певні здібності (рефлексію, аналіз, планування) щодо самовдосконалення. А знання їй потрібні як засіб для розвитку особистості.

Згідно з теорією Ельконіна – Давидова найефективнішою щодо успішності та психічного розвитку дитини є цілеспрямована навчальна діяльність для якої характерні такі особливості:

1. Мета шкільного навчання полягає в забезпеченні розвитку кожного учня як суб'єкта, що змінюється самостійно. Народна мудрість говорить, що «можна привести коня до водопою, але пити він повинен сам», «розум нічим наповнити не можна, він повинен усе охопити самостійно». Самостійний розвиток забезпечується тим, що з самого початку навчання дитина опановує систему понять, яка є основою способів дій у різних сферах, а потім у міру конкретизації ця система дозволяє самостійно знаходити способи розв'язання широкого кола конкретних завдань. Це особливий тип навчальної активності учнів, спрямований на аналіз і змістовне узагальнення об'єктивних способів дій. Він спирається на взаємини ділової співпраці і розгортається у формі навчального діалогу, який набуває характеру міжособистісного діалогу, що справляє сильний вплив на формування мотивів навчання й особистість кожного учня.

Учні початкових класів у процесі учіння беруть участь у цілеспрямованій навчальній діяльності та інших видах діяльності (ігровій, трудовій), зорієнтованих на досягнення зовсім інших цілей (виготовлення якоїсь речі, деталі, розв'язання задачі тощо). Оволодіння знаннями і вміннями при цьому є побічним результатом їх діяльності. Найефективнішим щодо успішності, й особливо – у психічному розвитку школярів, є перший спосіб учіння (цілеспрямована навчальна діяльність). Згідно з теорією Ельконіна – Давидова, він має бути провідним, основним у процесі оволодіння новими знаннями. Це означає, що мотиви навчальної діяльності (навчально-пізнавальні) мають бути домінуючими, головними у мотивації учіння школярів.

2. Необхідність з'ясування у процесі цілеспрямованої навчальної діяльності походження понять і позначуваних ними дій, підтвердження необхідності цих понять і дій для теоретичного пізнання відповідної галузі знань, а також теоретичних засад дій, що засвоюються. Без цього неможливе свідоме і самостійне засвоєння учнями нових понять. Це означає, що у процесі навчання знання не повинні даватися в «готовому вигляді», а вивчення нового поняття, розділу, теми має починатися з мотивації, тобто з роз'яснення, для чого і чому необхідно вивчати певний розділ, тему.

3. Організація навчання від абстрактно-загального до конкретно-окремого. Цим розвивальне навчання принципово відрізняється від традиційної дидактики, яка спрямовує пізнавальний процес від окремого до загального. Розвивальне навчання спирається на принцип змістового узагальнення, згідно з яким загальні знання передують знанням окремим, конкретним. Це означає, що вивчення певного розділу повинно починатися з ознайомлення школярів із загальними, абстрактними його основами, а потім поступово збагачуватися конкретними фактами та знаннями. Наприклад, перш ніж засвоювати окремі способи математичних дій, необхідно з'ясувати сутність поняття «число» як відношення величин, що є передумовою усвідомленого конструювання способів дій з будь-якими числами (цілими і дробовими, додатними і від'ємними). На думку В. Давидова, принцип змістового узагальнення та утворення теоретичного поняття полягає у виокремленні загальної форми різноманітних явищ, у з'ясуванні походження змісту поняття. Подальше засвоєння відбувається «сходженням» від абстрактного до конкретного. Через недотримання цього принципу у процесі засвоєння виникають труднощі для дітей. Змістове узагальнення є осягненням предмета не через його наочну, зовнішню подібність з іншими, а через приховані конкретні взаємозв'язки, через суперечливий шлях його внутрішнього розвитку. Наприклад, поняття «плід» може бути емпіричним (заснованим на досвіді), якщо брати до уваги його зовнішні ознаки (зародок у період внутрішнього розвитку; орган рослини, утворений з квітки для

формування і захисту насіння). І змістовим, якщо абстрагувати його до всезагальних процесів розвитку, зміни (результат процесу розвитку).

4. Науково-теоретичний характер цілеспрямованої навчальної діяльності. У процесі досліджень було доведено можливість формування у дітей дошкільного віку елементів теоретичного мислення. Тому основний зміст навчання повинен бути орієнтований на наукові, а не емпіричні знання. Його необхідно спрямувати на формування в учнів науково-теоретичного стилю мислення. Цю гіпотезу згодом підтвердили експериментально: в учнів, які навчалися за цією методикою, було виявлено значно вищий темп розумового розвитку. Водночас настанова на ранній розвиток абстрактного, понятійного мислення, формування його на основі «сходження» від абстрактного до конкретного нерідко призводить до недооцінення ролі наочності, конкретизації знань, а також значення інших видів мислення, форсований розвиток абстрактного мислення без достатньої конкретизації матеріалу, що засвоюється, без зв'язку із наочно-практичним і наочно-образним мисленням може спричинити формальне засвоєння знань, утворення відірваних від живої дійсності абстракцій. Очевидно, мають рацію педагоги, психологи, які застерігають від невіправданого протиставлення емпіричного і теоретичного узагальнень, диференціації мислення на емпіричне і теоретичне як самостійних форм пізнання. Адже обидва види мислення безперервно взаємодіють щодо змісту, взаємодоповнюються: емпіричні знання (абстракції, поняття тощо), як відомо, становлять основу розвитку теоретичних знань, а теоретичні знання розширюють сферу функціонування знань емпіричних.

5. Головним змістом навчання повинні бути загальні способи дій щодо розв'язання різноманітних завдань, які спрямовували б діяльність учнів на оволодіння цими способами. Як відомо, однією з найхарактерніших ознак сформованості в учнів цілеспрямованої навчальної діяльності є розрізнення ними конкретного результату своїх дій і загального способу, завдяки якому вони його досягли [30;32].

Відповідно до особливостей цілеспрямованої навчальної діяльності формується її структура, складовими якої є навчально-пізнавальні мотиви, навчальне завдання, навчальні дії, оцінювання.

Навчально-пізнавальні мотиви. Головним мотивом навчання тут стає інтерес до пізнання. Цілеспрямована навчальна діяльність, за словами Д. Ельконіна, «повинна спонукатися адекватними мотивами», безпосередньо пов'язаними з її змістом, тобто мотивами набуття узагальнених способів дій (мотиви власного зростання, самовдосконалення, самопізнання) [111]. Сформувавши такі мотиви у ранньому віці дитини значно легше підтримувати, наповнювати новим змістом загальні мотиви діяльності школяра, пов'язані з його позицією, участю в суспільно значущій діяльності. Завдяки цьому для учня набувають глибокого суспільного смислу особисте вдосконалення, особисті успіхи. Навчальна діяльність – провідна в молодшому шкільному віці. Тому саме ставлення до навчання є важливим показником розвитку особистості в даний період. За спостереженнями, у дітей, що навчалися за системою розвивального навчання, з року в рік інтерес до навчання не зникав, а навпаки зростав. Уже в другому класі у 87% дітей виявились пізнавальні інтереси, які пов'язані з навчальними предметами. А в третьому – інтереси більшості (75%) вийшли за межі шкільної програми. Значна кількість дітей уже в другому класі пов'язує своє бажання вчитись з інтересом до знань (46%), а в третьому класі таких дітей – 87% [23]. Отже, у більшості дітей, уже починаючи з другого класу, у процесі навчання з'являється свій погляд зору на навчання. Це якісно нове ставлення до навчальної діяльності можна пояснити як особистісне ставлення, що починає формуватись уже в ранньому шкільному віці.

Система розвивального навчання молодших школярів може успішно функціонувати за пошуково-дослідницької навчальної діяльності, яка розпочинається з формулювання для учнів навчального завдання, що вимагає від них якісно нового розуміння аналізу ситуації і своїх дій. Пошуково-дослідницький метод передбачає залучення учнів до самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки предметів і явищ дійсності, роблять висновки, пізнають закономірності, висловлюють свої здогадки, гіпотези, намагаються пояснити, довести свою думку. Самотужки це зробити важко, виникає потреба поміркувати разом, з'являється мотив співпраці. Внесення елементу дослідження в навчальну діяльність сприяє вихованню у школярів активності, ініціативності, допитливості, розвиває їхнє мислення, заохочує потребу дітей у самостійних пошуках. Основними складовими пошуково-дослідницького методу, що відповідає цілям і змісту розвивального навчання є: формулювання навчального завдання; спільне з учнями розв'язання навчального завдання; оцінювання віднайденого способу дії.

Навчальне завдання. Обґрунтовуючи це поняття, В. Давидов і Д. Ельконін тлумачили його як мету, що постає перед учнем у формі проблемного завдання, яке створює навчальну (проблемну) ситуацію [30]. Це незнання, зіткнення з чимось новим, невідомим, а розв'язання його передбачає пошук спільного способу дій, принципу вирішення аналогічних завдань. Під час її розв'язання учні засвоюють загальний спосіб роботи з матеріалом, поширюючи його на розв'язання інших завдань. Оволодіння цим способом, його застосування є головною метою навчальної діяльності. Поставивши перед учнями навчальне завдання, учитель організовує його розв'язання, тобто власне пошукову діяльність. Для цього він повинен бути реальним учасником спільного пошуку, а не його керівником. Усі його міркування про конкретні дії учнів, пропозиції щодо варіантів розв'язання завдань мають бути відкритими для критичного аналізу та оцінювання так само, як і дії учнів.

Навчальні дії. Суть їх полягає у розв'язанні навчального завдання. До таких дій належать:

- виокремлення проблеми з поставленого завдання;
- виокремлення загального способу розв'язання проблеми на основі аналізу, загальних відношень у матеріалі, що вивчається;
- моделювання загальних відношень навчального матеріалу і загальних способів розв'язання навчальних проблем у предметній, графічній або буквеній формі;
- конкретизація та збагачення окремими виявами загальних відношень і загальних способів дій;
- контроль за процесом і результатами навчальної діяльності, за виконанням попередніх завдань;
- оцінювання засвоєння загального способу як результату розв'язання навчального завдання.

Переконавшись, що навчальне завдання розв'язане, тобто встановлено і зафіксовано вихідний спосіб дії, учитель організовує оцінювання дій.

Оцінювання. Дає змогу визначити рівень придатності віднайденого способу для розв'язання інших завдань. У розвивальному навчанні якість та обсяг виконаних школярами завдань оцінюють не з позицій суб'єктивного уявлення вчителя щодо доступності знань учню (щодо початкової програми), а з позицій суб'єктивних можливостей дитини. Оцінка має відображати рівень особистісного розвитку учня, удосконалення навчальної діяльності. Якщо дитина працює на межі своїх можливостей, вона заслуговує високої оцінки, навіть коли порівняно з досягненнями іншого учня це попередній результат. Темпи розвитку особистості індивідуальні, а завдання педагога не вивести всіх на певний визначений рівень знань, умінь і навичок, а ввести особистість кожного учня в режим розвитку [108].

Відповідно до структури цілеспрямованої навчальної діяльності науковцями розроблено типологію уроків:

- уроки формулювання навчального завдання;
- уроки моделювання способів розв'язання навчальних проблем;
- уроки контролю за результатами навчальної діяльності;
- уроки оцінювання результатів розв'язання навчального завдання. Кожний із цих типів уроків має свою специфіку. Своєрідність уроків першого типу полягає в тому, що навчальне завдання постає лише наприкінці заняття, тобто учень протягом уроку осмислює те, чого не знає. На уроках моделювання сформульоване на попередньому уроці завдання розглядається як модель і вимагає нового способу дій.

Для реалізації технології розвивального навчання учителю необхідно не лише адаптувати її до конкретної навчальної ситуації, а й забезпечити принципово інший тип взаємодії з учнями. Можливості й характер взаємодії учителя й учнів, тобто їх участі у розв'язанні навчального завдання, обумовлюються його змістом і умовами розв'язання. Оскільки навчальні завдання у традиційному і розвивальному навчанні принципово відрізняються, суттєві відмінності має і взаємодія між учителем та учнями у процесі розв'язання цих завдань. Взаємодія між учасниками традиційного процесу навчання ґрунтується на жорсткому і послідовному поділі функцій управління і виконання, кожна з яких закріплюється за однією із сторін, що взаємодіють, зумовлює характер взаємин між ними, сформованих за типом «керівництво – підкорення». Стиль цих відносин може варіюватися від демократичного до авторитарного, але суть їх завжди буде незмінною: учитель веде учнів до передбаченої мети, а вони йдуть за вчителем. У системі розвивального навчання навчальне завдання вимагає від учителя й учнів пошуку способів здійснення конкретної дії. Спільний пошук передбачає не поділ функцій між ними, а виокремлення послідовних етапів розв'язання навчального завдання. Ступінь і форми участі учителя й учнів у такій діяльності залежать від реальних можливостей учня, з розширенням яких учитель відкриває йому нові ланки спільної діяльності. Носієм навчальної діяльності є її суб'єкт. Молодший школяр здійснює власну навчальну діяльність спочатку разом з іншими і за допомогою вчителя. У цій взаємодії він поступово, розвиваючись як суб'єкт навчальної діяльності, стає учнем, тобто дитиною, яка змінює і вдосконалює саму себе. Для цього учень повинен знати про обмеженість своїх можливостей, прагнути й уміти долати її, а значить – аналізувати власні мислительні дії та знання, тобто рефлексувати (лат. *Reflexio* – відображення, аналіз). У молодшому шкільному віці, для якого характерні втрата безпосередності в соціальних відносинах, переживання, пов'язані з оцінюванням і контролем, особливо гостро відчувається потреба в самооцінці, самоствердженні та самореалізації. Система розвивального навчання розкриває широкі можливості для розвитку самооцінки учня, допомагає усвідомити себе як суб'єкта, що саморозвивається, самостійно здобуває знання. Навчальна діяльність вимагає рефлексії – оцінки того, ким учень був і ким став, яких результатів і завдяки чому досягнув, які труднощі відчуває і як їх долати. Ефективним щодо розвитку рефлексивності є ведення щоденника, який за формою суттєво відрізняється від традиційного шкільного щоденника [34]. За розвивального навчання ведення щоденника допомагає учневі утвердитися як особистості, здатній критично мислити, діяти, розвиватися. Щоденник, який використовують у системі розвивального навчання, має такі особливості:

- фіксує статус молодшого школяра як учня, є формою самовираження і самоствердження, яка дає змогу побачити рівень своїх досягнень і самовизначитися в навколишньому світі, краще зрозуміти себе, свою унікальність і цінність;
- є способом наукової організації навчальної праці через самооцінку, засвоєння, усвідомлення інтересів тощо;

- за змістом і обсягом рубрик він розвивається разом з учнем, що залежить від його особистісних особливостей та новоутворень;

- сприяє матеріалізації поточної (у формі лінійок щоденно) і поетапної (у формі лінійок або словесної самооцінки за основними віхами життя) рефлексивності.

Зміст щоденника визначають сітка, що організовує навчальну працю учнів, і рубрики, у яких вони виражають своє ставлення до себе, своєї навчальної діяльності та навколишнього світу. Зазвичай, він містить такі рубрики: «Мені дуже подобається», «Мені зовсім не подобається», «Усе дуже цікаво», «Мої успіхи», «Ніяк не можу зрозуміти», «Хочу знати», «Хочу вміти», «Хочу стати», «Візитівка», «Мое здоров'я» тощо. Регулярно наприкінці навчального дня у щоденниках і протягом навчального дня у зошитах на тривірневих лінійках діти позначають рівень і якість своїх навчальних та інших досягнень, з допомогою учителя встановлюють залежність (взаємозміну) рівнів різних критеріїв оцінювання, оскільки зі зміною одного рівня оцінювання змінюється рівень іншого критерію. Об'єктами самооцінки уміння вчитися є мотивація (інтерес до пізнання світу і завдяки цьому зміна себе), навчальні дії як складова навчальної діяльності, співпраця (уміння спілкуватися, дотримуючись моральних норм, уміння вдумливо працювати) і деякі особистісні якості. Щодо критеріїв, за допомогою яких діти оцінюють себе, іншого, групу, весь клас у формі лінійок у зошитах, щоденнику та на загальнокласній лінійці, використовують такі позначки і скорочення: А – акуратність; ПР – правильність; ГР – грамотність; І – інтерес; СТ – старанність; К – краса; В – вигадка; ТР – трудність; Р – розуміння; КР – контроль тощо. Розвивальне навчання суттєво впливає і на розвиток емоційної сфери учнів. Якісно виконана робота викликає задоволення, що діє значно краще, ніж найвищий бал, виставлений учителем. У процесі навчального спілкування у молодших школярів з'являється почуття поваги до іншої людини, її позиції, думки, не пов'язане з особистими симпатіями й антипатіями. Новим змістом наповнюється для них почуття справедливості, інтенсивно формується почуття власної відповідальності за спільну справу. Отже, учіння, набуваючи форми спілкування, стимулює розвиток почуттів, які визначають моральне обличчя особистості.

Отже, розвивальне навчання як основа формування творчої особистості, а в подальшому – креативної особистості характеризується такими особливостями:

- врахування і використання закономірностей розвитку, пристосування до рівня і особливостей індивіда;

- зорієнтованість педагогічного впливу на випередження, стимулювання, спрямування і прискорення розвитку успадкованих задатків особистості;

- ставлення до дитини як до повноцінного суб'єкта діяльності;

- спрямованість на розвиток усієї сукупності якостей особистості;

- здійснення навчання у зоні найближчого розвитку дитини;

- побудова змісту навчання за логікою теоретичного мислення (провідна роль теоретичних знань, узагальнень, дедукція, змістова рефлексія);

- здійснення навчання як цілеспрямованої навчальної діяльності, в якій дитина свідомо ставить цілі і завдання самозмінюватися і творчо їх досягати;

- здійснення навчання на основі розв'язання навчальних завдань;

- колективна діяльність, діалог-полілог, ділове спілкування дітей;

- оцінювання результатів з огляду на суб'єктивні можливості учнів.

Принциповою новизною концепцій навчання Л. Занкова, В. Давидова і Д. Ельконіна є те, що в них уперше засвоєння і розвиток розглядаються не як два процеси (хоча і тісно пов'язані між собою, але різні за своїми джерелами, механізмами, закономірностями), а як два взаємозумовлених вектора єдиного процесу зміни учня. Саме такий підхід створює реальну можливість переходу від традиційних моделей навчання до моделі навчання, яка забезпечує розвиток учня як суб'єкта учіння.

НАВЧАННЯ ЯК НАУКОВЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

Окса М. М.

Стрижень освіти XXI століття – становлення і розвиток самодостатньої конкурентоздатної особистості, спроможної до самореалізації виявлених обдарувань у сучасному соціумі, котра компетентна в різних видах діяльності, адже нашому суспільству потрібна зріла особистість – суб'єкт діяльності; особистість, що вміє працювати на результат, здатна до певних соціально значущих досягнень як найактуальніших завдань сучасної школи – пошук актуальних напрямів зацікавлення учнів навчанням, спонування до творчості, підвищення їх розумової активності, виховання школяра, як життєвої та соціально-компетентної особистості. Важливим є самостійний вибір і уміння приймати відповідальні рішення в найрізноманітніших життєвих обставинах, застосовувати набуті знання. У цьому плані корисним для нас буде досвід А. Макаренка, описаний у статті «Досвід освітньої роботи в колонії імені М. Горького» яка була опублікована в журналі «Новими стежками» (№ 2 за 1923 рік).

Слід зазначити, що, розробляючи плани й програми навчальної роботи в школі та майстерні комуни, які нам вдалося знайти в Харківському державному архіві (ХМДА), А. Макаренко передбачив більше навчального плану на практичні заняття, на створення вихованцями творчих освітніх продуктів: але ми не відмовилися від дисципліни, від суворого порядку в роботі, від поваги до книги, а найголовніше – ми не відмовилися від постійної напруженої уваги до того, що ми робимо, і до того, що нас чекає попереду [58].

Більше уваги він приділяв формуванню вмінь здобувати, опрацьовувати інформацію, одержану з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку та самовдосконалення. Це зумовило зменшення питомої ваги готової інформації як у підручниках, так і під час навчального процесу; зміну співвідношення між структурними елементами змісту на користь засвоєння вихованцями комуни способів пізнання, посилення світоглядного компоненту, набуття особистого досвіду творчої діяльності.

Процес діяльності розпочинається з постановки мети та завдань, складання плану, схеми дій, які треба виконати, після чого вихованець переходить до предметних дій, використовує конкретні засоби та прийоми виконує необхідні дії, порівнює хід індивідуальної навчальної роботи та її проміжні результати з конкретною метою, вносить коригування в подальшу діяльність. Такий підхід становить фундамент освітнього процесу особистісно зорієнтованого процесу, органічною частиною якого, на нашу думку, має бути дослідницька діяльність школярів, яка йде від їх діяльності з освоєння реальності до внутрішніх особистісних досягнень. Під дослідженням розуміють вид систематичної пізнавальної діяльності, спрямований на отримання нових знань, отримання нової інформації, на вивчення визначених проблем на основі спеціальних стандартизованих методів [75, с. 66]. Етимологічний аналіз слова «дослідження» дає підстави зробити висновок: під цим типом діяльності мається на увазі така, що дає змогу здобути щось нове, тобто відновити встановлений порядок речей за непрямими ознаками, відбитками загального закону в конкретних, випадкових предметах. Це, на думку О. Леонтовича, є принциповою особливістю організації мислення у процесі дослідження, з яким нерозривно пов'язаний розвиток спостережливості, уваги, аналітичних навичок, на відміну, наприклад, від проектного типу організації мислення, коли ставиться завдання розв'язання «прямої задачі» – за наперед заданими умовами здійснити низку розумових операцій і дій, спрямованих на конкретні результати [58, с. 63-71].

Нині дослідження як тип діяльності у властивому людській природі прагненні до пізнання втрачає свою виняткову приналежність до наукової галузі. Одночасно зростає використання готових форм, пропонованих масовою культурою, для якої характерна можливість сприйняття обмежених за обсягом інформаційних потоків, що призводять до атрофії здатності аналізувати й виробляти власне ставлення до змісту інформації. Типовим прикладом проникнення такої культури в навчальну діяльність є тенденція подавати скорочений виклад творів класичної літератури, коли їх зміст уміщують в одній книзі, у якій подаються вже готові відповіді на завдання. Одночасно в умовах технічного прогресу назріла необхідність у проектуванні засобів входження дослідження як виду діяльності в сферу освіти з метою конструювання та організації розглядуваного процесу шляхом розробки дослідницьких освітніх технологій та розвитку інноваційних систем з їх упровадженням в освітніх закладах, часу особливої уваги надавав у своєму досвіді, як свідчать архівні матеріали ХМДА, А. Макаренко [ХМДА].

Визначення понять «дослідницька діяльність» та «дослідницьке навчання» не є єдиним у психолого-педагогічній літературі, а тому вважаємо за необхідне обмірковувати різні трактування цих видів діяльності і зупинитись на тих, які найбільше відповідають досліджуваній тематиці (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1.

Автори	Визначення понять «дослідницька діяльність» та «дослідницьке навчання»	Джерело
О. Марченко	Дослідницька діяльність – творчий процес взаємодії двох суб'єктів (учителя й учнів) з метою пошуку відповіді на невідоме, у ході якого між ними відбувається трансляція культурних цінностей, як результат формується світогляд. Учитель у такому разі виступає як організатор умов для дослідницької діяльності, що стають поштовхом до формування в учня внутрішньої мотивації розв'язувати будь-яку наукову чи життєву проблему з творчої, дослідницької позиції	Марченко О. Становлення інноваційної особистості педагога-дослідника в умовах шкільного наукового товариства // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. Чернівці: Рута, 2006. – Вип.295. С.103. (Сер.: Педагогіка та психологія).
С. Серова Н. Фоміна	Дослідницька діяльність – це «пізнавальна діяльність, спрямована на вироблення нових знань про об'єкти і процеси, поглиблення вже накопичених знань з предмета, реалізацію власних	Серова С.О., Фоміна Н.В. Шлях у світ наукових технологій // Управління школою. 2006. №3. С. 27-29.

	бажань і можливостей, задоволення інтересів, розкриття задатків та здібностей кожної дитини. Ця діяльність передбачає отримання кожним її учасником конкретного результату у вигляді сукупності знань і вмінь ...»	
Н.Білик Л.Михайлик	Під дослідницькою діяльністю старшокласників розуміють «самореалізацію власного творчого потенціалу, засіб розвитку аналітично-синтетичного мислення»	Білик Н., Михайлик Л. Організація учнів профільних класів на наукову діяльність // Директор школи. 2006. № 23-24. С. 29-35.
В. Алфімов	Дослідницьку діяльність розглядає як «співпрацю та співтворчість педагога і вихованців, побудовані на визнанні особистості дитини, на взаємоповазі її пізнавальної та творчої діяльності й взаємній зацікавленості у спільному успіху і наслідках цієї діяльності»	Алфимов В. М. Развиваем умственные творческие способности старшеклассников // Одаренный ребенок. 2003. № 5. С. 30-41.
Г. Колінець	«Дієвий засіб підвищення якості й ефективності знань і умінь, складну динамічну систему, що є сукупністю волі, емоцій та інтелекту особистості, спрямованих на пошук сутності природи речей та їхніх причиново-наслідкових зв'язків»	Колінець Г. Г. Формування дослідницьких здібностей у старшокласників // Обдарована дитина. 1999. №5. С.29-39.
О. Леонтович	«Дослідницька діяльність учнів – це освітня технологія, що використовує як головний засіб навчальне дослідження. Дослідницька діяльність передбачає виконання учнями навчальних дослідницьких завдань із завчасно невідомим рішенням, які спрямовані на створення уявлень про об'єкт або явище навколишнього світу під керівництвом спеціаліста – керівника дослідницької роботи»	Леонтович А. В. Концептуальные основания модели организации исследовательской деятельности учащихся // Школьные технологии. 2006. № 5. С. 63-71.
О.Савенков	«Дослідницьке навчання» – це особливий підхід до навчання, що побудований на основі природного прагнення до самостійного вивчення навколишнього середовища. Головна мета дослідницького навчання – формування в учнів готовності та здатності самостійно, творчо освоювати і перебудовувати нові способи	Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие. Москва : Ось-89, 2006. 480 с.
	діяльності в будь-якій сфері людської культури. Дослідницьке навчання може слугувати ефективним інструментом розвитку інтелекту та креативності дитини в навчанні.	
М.Окса	«Дослідницька діяльність» - інтелектуальна творча діяльність, спрямована на отримання і здобування нових знань, способів пізнання, яка потребує пізнавальної самостійності, яка організується завдяки системі пізнавальних завдань, евристичних бесід, методів аналогії, дискусії, самостійного ознайомлення з новим матеріалом, елементарних дослідницьких завдань.	Окса М.М. Методологія і методика науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник. Мелітополь : МДПУ, 2005. 164 с.
	«Дослідницьке навчання» - цілеспрямоване вивчення явищ, процесів, аналіз впливу на них різних факторів, а також вивчення взаємодії між явищами з метою отримання переконливо доведених і корисних для науки і практики рішень.	Окса М.М. Загальна методологія наукової творчості: навчальний посібник. Мелітополь: МДПУ, 2008. 96 с.

У педагогічній науці, як видно з наведеної таблиці, відсутнє усталене визначення понять «дослідницька діяльність» та «дослідницьке навчання», однак аналіз праць показує, що попри неоднозначне тлумачення понять більшість науковців погоджуються з тим, що дослідницька діяльність та дослідницьке навчання пов'язані з розв'язанням учнями творчого завдання. Проектуючи дослідницьку діяльність та дослідницьке навчання учнів, як основу зазвичай беруть модель і методологію дослідження, розроблену і прийняту в сфері науки. Однак головна мета навчального дослідження з функційного погляду принципово відрізняється від такої у науковій діяльності тому, що у сфері науки головною метою є виробництво нових знань у загальнокультурному значенні, а в освіті метою дослідницького навчання вважається надбання учнем функціонального навичку (досвіду, практики) дослідження як універсального способу освоєння дійсності через підвищення мотивації до навчальної діяльності та активізації особистої позиції учня в освітньому процесі, основою яких є надбання суб'єктивно нових знань, адже в учня дослідження є не виробництвом, а виступає засобом орієнтації в навколишній дійсності. Отож, під дослідницькою діяльністю слід розуміти діяльність учнів, котра пов'язана з пошуком відповіді на творче, дослідницьке завдання з невідомим наперед рішенням і передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері: постановка проблеми або виокремлення основного питання, вивчення теоретичного матеріалу, пов'язаного з досліджуваною темою, висування гіпотези дослідження, вибір методик дослідження та практичне оволодіння ними, добір власного матеріалу з проблеми, його аналіз і узагальнення, власні висновки. Така низка є невід'ємною для дослідницької діяльності, нормою її проведення, хоча не завжди в ході роботи над проблемою наявність усіх ланок низки необхідна.

Використання в навчанні дослідницьких прийомів, засобів та методів сприяє глибокому засвоєнню учнями знань, формуванню в них умінь і навичок, вихованню цікавості до пізнавальної, творчої діяльності. Літературні твори, архівні матеріали, спогади учителів і учнів колонії та комуни, виступи А. Макаренка перед педагогічною громадськістю свідчать про те, що він розглядав дослідження в навчанні як технологію залучення вихованців до самостійних пошуків, на основі яких вони встановлювали зв'язки між предметами, явищами і процесами об'єктивної дійсності, робили висновки, пізнавали закономірності. Сутність цієї дослідницької технології полягала в забезпеченні освітньої підготовки вихованців у процесі систематичних, за періодами навчання та навчальними предметами, навчальних досліджень. Метою застосування дослідницьких технологій у навчанні, у досвіді А. Макаренка, було набуття учнями досвіду дослідницької роботи в пізнавальній діяльності, об'єднання розвитку їх інтелектуальних здібностей, дослідницьких умінь і творчого потенціалу, формування на цій основі активної компетентної, творчої особистості. Використання дослідницької технології забезпечує вирішення таких завдань:

- використання дослідницьких методів у вивченні учнями навчальних предметів, розвиток у дітей пізнавальних інтересів та здібностей;
- застосування досліджень під час ознайомлення школярів з окремими фактами. Явищами, процесами та виховання позитивних мотивів науково-дослідницької діяльності;
- допомога учням у засвоєнні дослідницьких засобів, формування їхніх дослідницьких умінь та навичок;
- прищеплення учням інтересу до навчальних і наукових досліджень;
- формування у школярів розуміння того, що їхнє навчання наближається до наукового пізнання, тобто вміння в новій для себе ситуації самостійно побачити й поставити проблему, розглянути її системно, висунути свої гіпотези, обґрунтувати їх і запропонувати ефективне рішення;
- розвиток дослідницької складової у світогляді учнів; аналітико-синтетичних умінь, а саме вмінь розкладати ідеї (проблеми) на складові та встановлювати взаємозв'язки між ними для узагальнення;
- формування у школярів уявлень про дослідницьку стратегію в пізнавальній діяльності, гнучкого креативного процесу, тобто з урахуванням індивідуальних уподобань, а також індивідуального творчого потенціалу й особливостей нервово-психічного статусу дитини, визначених психологом;
- забезпечення творчих спроможностей учнів на основі формування їхнього дослідницького досвіду, формування навичок роботи з науковою літературою, документальними джерелами тощо;
- вивчення й аналіз індивідуальних особливостей формування дослідницького досвіду учнів, його впливу на інтелектуальний розвиток і виховання, формування умінь і навичок проведення дослідницького експерименту, тобто формування завдань експерименту, висування робочої гіпотези на основі дослідних фактів теорії. Розробку методу дослідження та проведення самоексперименту, систематизацію отриманих даних. Аналіз і узагальнення результатів експерименту, висновки про достовірність або спростування робочої гіпотези;
- освоєння вчителем дослідницького підходу до розкриття змісту навчальної програми з предмета. Розподіл часу на вивчення окремих тем і розділів передбаченого предметного матеріалу, встановлення міжпредметних зв'язків. Вибору доцільної методики організації дослідницько-пізнавальної діяльності учнів. Формування навичок публічного висвітлення ходу наукового дослідження та захисту отриманих результатів.

У цьому процесі необхідно враховувати особливості пізнавальних інтересів учнів, їх інтелектуальні здібності, рівень знань, умінь і навичок та інших якостей особистості, які визначають схильність та рівень підготовленості до дослідницької діяльності. Для реалізації технології навчання як дослідження потрібно чітко визначити зміст навчальних досліджень, завдання, які необхідно вирішувати, характер дослідницької діяльності учнів. Зазвичай навчально-дослідницька діяльність розгортається в такій послідовності: ознайомлення з літературою; вивчення проблеми; постановка (формулювання) проблеми;

з'ясування незрозумілих питань; формулювання гіпотез; планування навчальних дій; збирання даних; аналіз і синтез зібраних даних і зіставлення даних і умовиводів; підготовка до написання повідомлень; виступи з підготовленими повідомленнями; переосмислення результатів під час відповідей на запитання; перевірка гіпотез; побудова нових повідомлень; побудова висновків і узагальнень. Для реалізації технології навчання як дослідження вчитель повинен бути широко ерудованим; добре орієнтуватися в потенційних можливостях навчального предмета щодо використання дослідницьких методів; з'ясувати як наукові методи можна адаптувати до рівня навчально-дослідної діяльності учнів; знати учнів, їх можливості в навчально-дослідній праці.

У процесі дослідницької діяльності можна виокремити дві взаємозалежні фази: а) фазу пошуку інформації та аналізу проблеми; б) фазу обробки інформації та оформлення результатів навчального дослідження. Для зручності ми подаємо етапи у схемі 1.1.

Наведені фази хоча й пов'язані між собою, проте водночас мають відносну незалежність. Зв'язок між ними полягає в тому, що, перш ніж обробити інформацію, її треба отримати. Незважаючи на тісний зв'язок, пошук інформації та її обробка – різні частини процесу пізнання, оскільки тут застосовуються різні стратегії та засоби пізнавальної діяльності. Окрім того, часто учні відрізняються за своїми здібностями знаходити й опрацьовувати інформацію. У ході багатьох досліджень доведено, що в тих учнів, котрі успішно здійснюють пошуки, часто-густо виникають ускладнення при опрацюванні здобутої інформації, її розумінні та осмисленні. Натомість інші школярі з успіхом опрацьовують знайдену іншими дослідниками інформацію, однак самі не здатні впоратись з пошуком. Отож одні поводяться як «теоретики», а другі – як «експериментатори», з усіма позитивними та негативними наслідками. Розходження між пошуком інформації та її застосуванням важливі та мають використовуватись учителем в організації дослідницької діяльності.

Дослідницька діяльність – вища форма самоосвітньої діяльності учнів. Формування науково-дослідницьких умінь – процес складний і тривалий. Слід поступово і методично формувати дослідницькі навички, здійснюючи постійний контроль, аналізувати та виправляти помилки, визначати найкращі шляхи виконання роботи, розділити її на певні складові, навчити учнів поєднувати дослідницьку діяльність з науковою.

Одним із перших кроків керівника з наукової роботи є вивчення науково-пізнавальних інтересів учнів, що впливає як на вибір теми дослідження, так і на хід роботи над нею. Пріоритетним та визначальним фактором у виборі теми є стійкий пізнавальний інтерес до неї дослідника і його бажання внести щось нове у її розкриття. Але треба пам'ятати, що: наукове дослідження – безперервний процес, його не можна виконати за декілька днів; науково-дослідницька діяльність – обов'язково керований процес. Треба розрізняти три головні напрями наукової діяльності:

- розвиток наукового мислення школяра, що досягається низкою спеціальних заходів і методів безпосередньо в навчальному процесі: відповідні завдання, нестандартні уроки тощо. Такою діяльністю повинні бути охоплені практично всі учні;

- позакласна діяльність, коли учні беруть участь у роботі наукових гуртків, у колективних дослідженнях, а також у різних олімпіадах, змаганнях, конкурсах, семінарах тощо. Це подальший розвиток колективного наукового мислення, який значною мірою здійснюється у школі;

- участь школярів у роботі МАН. Це вже індивідуальна наукова діяльність, яку треба вважати найвищою для школярів.

Види і форми науково-дослідницької роботи:

1. Навчальна, науково-дослідницька робота: це науково-дослідницькі проекти та реферати з добре висвітленими практичними частинами (робота з науковою літературою, набування критичного добору й аналізу необхідної інформації). Робота над науково-дослідницькими проектами має на меті подальший розвиток пізнавальної і творчої активності учня, направлена на закріплення й розширення теоретичних знань. (Не всі реферати можна назвати науковою роботою).

2. Науково-дослідницька робота дає важливу самоосвітню компетенцію, яка виховує внутрішню дисципліну, відсутність страху перед аудиторією, уміння самоорганізовуватися, планувати всю діяльність, обирати власні способи вирішення проблеми й давати об'єктивну оцінку своїм здобуткам.

3. Для того, щоб учень виявив бажання працювати над науковим дослідженням, треба сформувати у нього дослідницьку мотивацію. Тому для таких учнів треба проводити індивідуальні заняття, спрямовані на розвиток інтелектуальних умінь. Перед майбутніми дослідниками треба ставити такі завдання, які б допомогли їм по новому поглянути на власну ерудицію. Крім того індивідуальні заняття повинні продовжувати діалог між учителем та учнем.

4. Сучасне суспільство вимагає від шкільної освіти методологічної переорієнтації процесу навчання з інформативного викладання на розвиток особистості учнів, формування життєвих компетентностей, упровадження інноваційних процесів у викладання навчальних дисциплін у школі.

Учитель повинен орієнтуватися на використання з того чи іншого предмету таких педагогічних технологій з допомогою яких не просто поповнювалися б знання й уміння, а й розвивалися такі якості учня, як пізнавальна активність, самостійність, уміння творчо виконувати завдання. Отже, потрібно формувати не лише вузько навчальні, а й широкі пізнавальні мотиви; учень повинен перейти до зацікавленості. З певністю можна визначити високу ефективність застосування дослідницьких прийомів і методів у навчанні для поглиблення інтересу учнів до пізнання та творчої діяльності, для формування в них відповідних

знань, умінь, навичок і дослідницької позиції в сприйнятті, осмисленні світу.

Особливістю навчально-дослідницької діяльності учня є суб'єктивні відкриття ним нових знань на основі індивідуальної актуалізації попередньо засвоєних ним знань і вмінь, уведення їх до особистісного пізнавального простору, застосування дослідницького підходу в навчанні, спрямованому на становлення у школярів досвіду самостійного пошуку нових знань і використання їх в умовах творчості.

Дослідницька практика школярів повинна розширювати зміст їхньої освіти й удосконалювати підготовку до майбутньої діяльності. Дитина повинна розвиватись і навчатись кожної миті. Необхідно щоб безпосередньо у співпраці з учителями, батьками, іншими дітьми відбувалась різноманітна пізнавально-дослідницька діяльність. Коли зникають зацікавленість, натхнення, подив, відразу починають панувати лінощі та примус.

Роль учителя в умовах дослідницького навчання полягає не у трансляції готових знань, умінь та навичок учням, а в організації відповідного освітнього простору, навчаючись у якому, учень спирається на особистий потенціал та у процесі навчальної діяльності і життєвої практики використовує знання, здобуті ним самостійно.

Діяльність учителя	Діяльність старшокласника
<p>1. Організовує діяльність учнів, спрямовану на розв'язання логічно побудованої та методологічно обґрунтованої системи історичних задач та завдань, щоб вони оволоділи досвідом пошуково-дослідницької діяльності.</p> <p>2. Спрямовує учнів на виявлення та осмислення навчальної роботи.</p> <p>3. Використовує наочність, музеї та інші джерела як засіб залучення старшокласників до самостійних досліджень.</p> <p>4. Ознайомлює учнів з логікою і прийомами використання дослідницького методу в пізнавальній діяльності.</p>	<p>1. Самостійно визначає проблему, вивчаючи історичний матеріал, висловлює припущення, гіпотези, будує інтуїтивні здогади; обмірковує план і засоби їхньої перевірки.</p> <p>2. Проводить спеціальні дослідження з історії, спостереження в музеї, розробляє план здійснення контролю, самостійно розв'язує нові дослідницько-пізнавальні завдання або шукає інші засоби розв'язання завдань.</p> <p>3. Виявляє у виконуваній дослідницькій роботі власну ініціативу, використовує наявні знання й уміння для одержання й осмислення нових, опанування методами і прийомами творчого розв'язання проблем.</p> <p>4. Виявляє самостійність у пошуковій роботі, спрямованій на розв'язання цілісної проблеми.</p> <p>5. Учиться розв'язувати суб'єктивно нові для нього проблеми.</p>

Учитель в умовах дослідницького навчання не повинен вести учня «за руку» до готової чи завчасно підготовленої відповіді, а разом з учнем шукати її як людина, досвідченіша в пошуку відповідей на питання, які ставить нам життя або які ми ставимо самі перед собою. У такій «формулі» співпраці закладено принцип рівноправ'я, який досягається завдяки тому, що жодна зі сторін не знає істини, хоча б тому, що вона недосяжна (наука і процес пізнання припиняють своє існування, коли всі крапки над «і» розставлені). Педагогічна система страждає від того, що значна частина педагогів вважає себе такою, що знає єдино правильні відповіді на всі питання і зобов'язані їх передати «тим, хто не знає», забуваючи, що «чужій правді» не так легко стати «своєю». Учитель має виступати саме як носій досвіду організації діяльності, а не як джерело «знань в останній інстанції».

Отже, обидві сторони взаємодії є суб'єктами, тобто активними учасниками процесу навчання [58].

У процесі дослідницького пошуку учень має оволодіти всіма або більшістю загальних умінь:

- спостерігати за фактами, явищами, подіями, ставити запитання;
- усвідомити проблему й самостійно сформулювати її;
- висловлювати інтуїтивні здогади, передбачення, формулювати гіпотези;
- добирати способи перевірки гіпотез;
- формулювати правила або пояснення;
- організовувати спеціальні спостереження й досліди та виконання передбачуваних рішень;
- перевіряти способи розв'язання гіпотез, їх пояснення;
- робити практичні висновки й остаточне утвердження гіпотези.

Результати дослідницької діяльності учнів можуть бути оформлені у вигляді рефератів (на уроці чи семінарських заняттях), доповідей на конференціях наукового товариства учнів, письмових робіт, МАНівських робіт тощо. У процесі виконання цих робіт учні оволодівають методом історичного

дослідження за умови відповідного контролю з боку вчителя.

Дослідницьке навчання – освітня технологія, що використовує навчальне дослідження як головний засіб досягнення результату. Основні характеристики дослідницького навчання: виділення в навчальному історичному матеріалі проблем, які можуть передбачити неоднозначність у їх розв'язанні; спеціальне конструювання навчального процесу; формування умінь висувати версії, гіпотези, обирати проблеми, формулювати їх; розвиток умінь роботи з різними версіями на основі аналізу першоджерел – методики відбору матеріалу, порівняння тощо; робота з першоджерелами при розробці версій; удосконалення умінь аналізу історичної інформації, джерела і обрання у процесі аналізу однієї з версій, висунутих раніше [58].

Підґрунтям дослідницького навчання як освітньої технології є пошуково-дослідницька діяльність учнів, яка розглядається нами в таких контекстах: процесуальному (як спосіб пізнавальної діяльності) – як такому, що спонукає учнів до створення оригінального навчально-значущого продукту, у процесі роботи над яким використовуються засвоєні знання, умінь й навички навчально-пізнавальної діяльності, здійснюється їх перенесення в нові умови, проводиться комбінування відомих способів діяльності чи створюється новий підхід до розв'язання проблеми; змістовного цілеспрямування особистості (як об'єкт засвоєння: від пошукового навчання – до навчання пошуку) – як форми зв'язку між внутрішнім світом учня, змістом і спрямованістю його потенціалу та зовнішнім світом і суспільством, презентації можливостей формування наукового світогляду учнів основної школи.

Загатом визначення «науковий світогляд» науковці подають як цілісну систему наукових, філософських, моральних, правових, політичних, естетичних понять, поглядів, переконань і почуттів, котрі визначають ставлення людини до себе та навколишньої дійсності, а також погляди і переконання, котрі сформувалися на основі знань про суспільні та природні процеси й стали внутрішньою позицією особистості. Становлення наукового світогляду постає як занадто складний процес розумового розвитку, який протікає протягом життя людини. Однак найінтенсивніше цей процес відбувається у школі, коли відбувається систематичне опанування основами наук і набуття суспільного досвіду, де становлення світогляду визначається, перш за все, змістом учбових дисциплін. Значення навчальних предметів у формуванні наукового світогляду школярів – безперечне [76]. Формування наукового світогляду учнів, цілісного уявлення про науку як суспільний феномен і спосіб мислення є актуальною проблемою сучасності, зокрема, провідним завданням системи загальної середньої освіти, яку доцільно здійснювати засобами спеціального інтегрованого навчання. Визначальними у процесі формування наукового світогляду учнів мають бути компетентнісний та діяльнісний підходи, тобто забезпечення розв'язання навчально-пізнавальних задач, сформульованих на основі життєвих проблем, розроблення індивідуальних і групових проектів, кейсів.

Науково-дослідна робота загалом провадиться у трьох головних напрямках. Перший – це розвиток наукового мислення учня й майбутнього громадянина, що досягається низкою спеціальних заходів, методів і дій безпосередньо на уроці. Другий – це позакласна діяльність, коли учні беруть участь у різних конкурсах, олімпіадах, вікторинах, змаганнях, турнірах. Третій – це участь у діяльності Малої академії наук. Зокрема, у щорічних її конкурсах-захистах: шкільному, міському, обласному та республіканському. Участь у роботі Малої академії наук є найвищим ступенем наукової діяльності для учнів. Щоб визначити та проаналізувати інтереси й захоплення школярів, мотивувати, а також стимулювати їхню науково-дослідну діяльність, радимо проводити психолого-педагогічне спостереження, яке передбачає:

- анкетування (тестування) – визначення захоплень та інтересів школярів;
- діагностику – виявлення глибинних особистісних характеристик: інтеграційність, Сфери розумового розвитку, сфери особистісного розвитку (перфекціонізм – прагнення доводити продукт будь-якої діяльності до відповідності найвищим вимогам, нонконформізм – прагнення будь-що протистояти думці більшості, широта інтересів, лідерство, схильність до конкурентних форм взаємодії, гумор);
- прогнозування результатів;
- мотивацію діяльності;
- спостереження за ходом дослідження;
- корекція ходу та основних компонентів дослідження;
- консультативну допомогу.

Розвивати в учнів навички та вміння дослідника слід починати з молодших класів. Тут переважають ігрові форми навчання, коли головним завданням учителя є підтримка інтересу й уваги учня до вирішення проблеми. Адже основною формою роботи в школі є урок, де й відбувається підготовка учнів до науково-дослідницької діяльності. Типовими завданнями, що виконуються на уроці є: пошук відмінностей на малюнку або схемі; складання плану; називання тексту; складання питань до тексту; продовження розповіді, виписування певної інформації з тексту; проведення пізнавальних операцій «Подорож у країну Професій», «Верби мого дитинства» тощо. У досвіді шкіл звичним стало проведення проектних уроків, уроків-екскурсій, уроків-пошуків, уроків-досліджень.

У середніх і старших класах на уроках використовуються нестандартні завдання, а саме: як спрогнозувати явища; сформулювати гіпотезу; замінити якості одного предмета якостями іншого; поєднати непоєднані в реальному житті якості; відшукати властивості об'єкта в іншому середовищі; змоделювати ситуацію. Використання дослідницького методу на уроках досягаються також шляхом проведення живої дискусії, постановки проблемних задач, створення проблемних ситуацій.

Також широко використовується написання рефератів, що дає змогу школяру сформулювати власну думку з досліджуваної проблеми, вчить працювати з літературою, Інтернет-джерелами, аналізувати, узагальнювати, робити висновки, оформлювати роботу. Написання та захист реферату надає максимальну підготовку для науково-дослідної роботи, узагальнення даних, виконаних спостережень, що переконало нас у необхідності розпочинати серйозну роботу в означеному напрямі з учнями 7–8 класів. В учнів коло інтересів не обмежується шкільною програмою, адже їм хочеться поглибити, розширити власні знання, за можливості доповнюючи їх хоч і невеликими, але своїми відкриттями та знахідками. Як приклад наведемо декілька робіт юних науковців, репрезентованих яскравою палітрою тем: «Народні майстри Мелітопольщини», «Весільні обряди мого роду», «Альтернативні види палива». «Нейронні мережі», «Особливості культурних споруд міста Мелітополя», «Роль православної церкви у Другій світовій війні», «Ландшафт північного Приазов'я», «Жорстокість та насильство у дитячому середовищі як патологічне соціально-психологічне явище» тощо.

Для кваліфікованої організації та керівництва науково-дослідницькою діяльністю учнів у навчальних закладах організуються творчі групи, до складу яких входять найбільш досвідчені й теоретично підготовлені вчителі. Вони займаються проблемами організації та методики наукових досліджень, ведуть спостереження за діяльністю учнів, їх анкетування з подальшим аналізом та корекцією умов для самореалізації. Також проводяться опитування з метою виявлення ускладнень при написанні й захисті науково-дослідних робіт. Для вирішення таких проблем організується робота наукового гуртка, на заняттях якого вивчається питання розпочинаючи від пошуку інформації до вміння презентувати, захищати свої погляди, дискутувати, вільно й упевнено триматися на публіці. Сучасна шкільна наука орієнтує учнів на продовження навчання привчаючи до самостійної роботи, спрямовуючи початковий процес на озброєння учнів методами наукового дослідження. Участь у науково-дослідній роботі переконує юних науковців у необхідності творчого підходу до власної діяльності, вибору свого майбутнього, поступово переконуючись у правильності твердження, що для того, щоб досягти чогось у житті, треба постійно і вдумливо працювати. Самостійно відшукуючи шляхи і засоби розв'язання проблем, учні опановують навички дослідження, творчості, пошуку, які їм неодмінно знадобляться у майбутній професійній діяльності.

У науково-дослідницькій діяльності учнів приваблює насамперед можливість поглиблення знань, розвитку здібностей, творчості, самоствердження. Така діяльність спонукає серйозно займатися наукою, що впливає на вибір майбутньої професії, вищого навчального закладу. При цьому слід відзначити, що більшість юних дослідників обирають для себе ті спеціальності у вищих навчальних закладах, за якими здійснювали свої перші наукові дослідження у МАН. Активність, із якою школярі працюють над цими дослідженнями, зацікавленість таким видом творчої діяльності дитини з боку учителів-предметників, наукових консультантів ведуть до вдосконалення, поглиблення та розширення знань старшокласників, спонукають до самостійного пошуку, співпраці із закладами вищої освіти, допомагають формувати навички самостійного здобувати знання, вміння орієнтуватись у великому інформаційному просторі, обираючи в ньому ту корисну інформацію, яка допоможе визначити своє місце в житті. Це дозволяє стверджувати, що система роботи з науково-дослідницької діяльності, спроможна вирішувати багато важливих функцій, розв'язання яких за інших умов було б значно ускладнене. До таких функцій належать:

1. організаторська – створення умов для продуктивної діяльності та позитивного самовиявлення особистості учня;
2. конструктивна – розробка конкретних напрямків та планів ведення наукового дослідження старшокласників з урахуванням талантів, здібностей та захоплень кожної дитини, передбачення можливих труднощів та способи їх усунення;
3. діагностична – проведення заходів щодо виявлення особливостей психічного, фізичного та розумового розвитку;
4. прогностична – прогнозування особистісного розвитку учнів; складання програм розвитку та саморозвитку, вироблення рекомендацій;
5. корекційна – організація корекційних заходів у подальшому плануванні та проведенні науково-дослідницької діяльності.

Отже, можна говорити про системний підхід до цього виду діяльності, що передбачає цілісність, послідовність і наступність логічно пов'язаних між собою форм і методів роботи педколективу з організації ефективної та результативної науково-дослідницької діяльності.

Одне з найбільш важливих завдань сучасної школи – пошук актуальних шляхів зацікавлення учнів навчанням, підвищення їх розумової активності, спонукання до творчості, виховання школяра як життєвої й соціально-компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення в різноманітних життєвих ситуаціях, вироблення вмінь практичного і творчого застосування здобутих знань. Учитель повинен орієнтуватися на використання таких педагогічних технологій, за допомогою яких не просто поповнювалися б знання й уміння, а й розвивалися такі якості учня, як пізнавальна активність, самостійність, уміння творчо виконувати завдання. Отже, потрібно формувати не лише вузько навчальні, а й широкі пізнавальні мотиви; учень повинен перейти від цікавості до зацікавленості.

З упевненістю можна відзначити високу ефективність застосування дослідницьких прийомів і методів у навчанні для поглиблення інтересу учнів до пізнання та творчої діяльності, для формування в них відповідних знань, умінь, навичок і дослідницької діяльності.

CASE STUDY ЯК СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Бєльчева Т. Ф., Єрмак Ю. І.

Концепція Нової української школи найважливішим завданням освіти в Україні ставить підготовку до життя освіченої, творчої та компетентної особистості. У зв'язку з цим має принципово змінитися позиція вчителя, який перестає бути «носієм» та «передавачем» об'єктивного знання своїм учням. Сучасний учитель повинен так організувати пізнавальну діяльність учнів, щоб кожен з них міг би оволодіти компетентностями з передбачених програмою галузей освіти, а також був би здатний до самоуправління, самонавчання, адаптації та готовності до майбутньої професійної діяльності. Учитель – це та людина, яка може створити освітній простір, у якому учень на основі сформованих ключових компетентностей міг би самостійно приймати рішення в умовах певної невизначеності, будувати власну життєву та освітню траєкторію, розробляти багатоваріантні підходи до реалізації свого плану дій, прогнозувати способи і шляхи розвитку ситуацій. Створенню такого середовища має сприяти освітня технологія «кейс», яка сьогодні з вищої школи впевнено впроваджується в освітній процес закладів загальної середньої освіти.

Як засвідчує досвід роботи творчих учителів старших класів, ця технологія допомагає прояву ініціативи учнів, формуванню в них самостійності мислення, а головне – ефективно впливає на їх професіоналізацію та формує «дорослий» інтерес і мотивацію до оволодіння предметними компетентностями.

Кейс-технологія – це загальна назва сучасної технології професійно-орієнтованого навчання. Особливо актуальною вона стає в період переходу до профільної школи. Сутність технології полягає у використанні конкретних навчальних (життєвих) ситуацій, які називаються «кейсом» і призначаються для розвитку навичок і отримання досвіду у таких сферах розумової діяльності: виявлення, добір і розв'язання проблем; робота з інформацією, а саме: осмислення значення деталей, що описані в ситуації, аналіз і синтез інформації та аргументів; побудова гіпотези та класифікація і систематизація даних; оцінка альтернатив; прийняття рішень; розуміння думок інших людей, тобто навички роботи в групі. В основу кейс-технології покладено метод конкретних ситуацій – опис реальних ситуацій, які необхідно проаналізувати, розібратись у суті проблем, запропонувати можливі рішення, обрати краще з них. Кейси ґрунтуються на реальному фактичному матеріалі або наближені до реальної ситуації (Case Study – аналіз ситуацій).

Уперше Case Study було застосовано в 1924 році викладачами Гарвардської бізнес-школи. З 50-х років ХХ ст. бізнес-кейси почали завойовувати все більше і більше прихильників серед викладачів та набули визнання в Західній Європі.

На пострадянському просторі з кінця 90-х років почали використовувати перекладені західні кейси в навчанні студентів.

У 2002 році педагоги декількох країн видали унікальний продукт – ігровий навчальний відео-кейс. Навчальні ситуації в ньому розігруються професійними українськими акторами й учні мають можливість бути «присутніми» на місці подій. Як додаток – підготовлена методика допомагає вчителю (викладачу) проводити заняття. Створена як метод вивчення економічних дисциплін, кейс-технологія сьогодні застосовується у профільних класах у процесі викладання таких навчальних предметів, як: біологія, географія, історія, основи здоров'я, література, економіка, право тощо. З погляду шкільної методики кейс – це спеціально підготовлений учителем навчальний матеріал, який містить структурований опис ситуації з реальної практики чи галузі наукових знань про суспільні процеси. Кейси як ситуаційні задачі чи вправи мають чітко визначену мету. При цьому проблема вже має розв'язану попередньо ситуацію або її вирішення з необхідною умовою актуальності, тому вимагає аналізу. Тобто кейс – це завжди змодельована життєва ситуація і те рішення, яке знайдуть учасники кейсу може показувати реальний рівень сформованості ключових компетентностей учнів. Зазвичай кейси не обмежуються одним правильним рішенням. Кожен учасник групи повинен запропонувати свій неповторний варіант розв'язання проблеми. (Наприклад, проблеми «Як зробити своє місто чистим від сміття?», «Як навчити молодь вести здоровий спосіб життя», «Знайдіть альтернативне джерело енергії» тощо). Цінність кейс-технології полягає в тому, що вона не тільки відбиває реальну практичну проблему, а й актуалізує знання учнів, які необхідні для її вирішення. Крім цього, ця технологія поєднує в собі навчальну, розвивальну (на основі аналізу) та виховну діяльність, що відповідає завданням реформування сучасної шкільної освіти. Основу кейс-технології складають так методи:

- метод ситуаційного аналізу (кейс-стаді);
- метод інциденту;
- метод роботи з діловою кореспонденцією;
- ігрові методи;
- метод проекту;
- метод ситуаційно-рольових ігор;

- метод ділової гри;
- метод дискусії тощо.

Ідеї методу ситуаційного аналізу:

1. Метод призначається для засвоєння знань з певного предмету. Розглядається тема, у якій проблема не має однозначної відповіді на поставлене запитання (наприклад, оцінка дій літературного героя або значення твору в цілому для суспільства, формування суспільної думки). Є декілька відповідей, які можуть конкурувати за ступенем істинності. Завдання вчителя одразу відхиляється від класичних методик і зорієнтоване на отримання не однієї, а багатьох істин та орієнтацію на розв'язання проблеми в майбутньому.

2. Акцент навчання переноситься не на опанування готовим знанням, а на його формування через співпрацю з учителем, іншими учнями у процесі обговорення проблеми.

3. Навчання спрямовано не на опанування готовими знаннями, а на їх самостійне здобуття, на співпрацю учня і вчителя, і відтак, головна відмінність від традиційних технологій навчання – демократичність процесу здобування знань, коли учні – рівноправні партнери у процесі аналізу й розв'язання проблеми.

4. Результатом навчання є не тільки знання, а й практичні навички у розв'язанні життєвих (та допрофесійних) проблем.

5. Застосування методу: за визначеними правилами розробляється модель конкретної ситуації, у якій відображаються знання й практичні навички; учитель виступає в ролі модератора, який генерує питання, фіксує відповіді, підтримує дискусію.

6. Цінність методу полягає не тільки в тому, що учні отримують знання та відпрацьовують навички, а й у розвитку їхньої системи цінностей, життєвих настанов, у професійній орієнтації.

7. Кейс-метод допомагає подолати «сухість» традиційного навчання, оскільки за умови його застосування учні у творчій конкуренції вчать керувати своїми емоціями. Тобто розігрується щось схоже на театралізований спектакль, де в кожного своя роль.

Отже, метод ситуаційного аналізу дає змогу учням застосовувати теоретичні знання в розв'язанні практичних задач. Цей метод сприяє розвитку в учнів самостійного мислення, уміння вислухати та враховувати альтернативний погляд, аргументовано висловлювати свій, окрім цього, старшокласники мають можливість виявити та удосконалити свої аналітичні та оцінні вміння, вчать працювати в команді, знаходити більш раціональні шляхи розв'язання проблем. Для вчителя цей метод є своєрідною моделлю сучасного педагогічного мислення, його професійною парадигмою, яка дозволяє по-іншому діяти та оновлювати і розвивати свій творчий потенціал. Цей метод повинен відповідати таким вимогам:

- мати чітко сформульовану мету і завдання;
- мати відповідний рівень складності (для учнів);
- ілюструвати декілька аспектів життя;
- не втрачати актуальності протягом тривалого часу;
- ілюструвати типові ситуації.

Відмінність кейсів від навчальних задач і завдань полягає в тому, що задачі забезпечують матеріал, що дозволяє учням засвоїти і закріпити теорію, а кейси – сформулювати широкий набір навичок. Задачі й завдання, зазвичай мають одне правильне рішення, кейси ж мають багато альтернативних шляхів, що ведуть до цього рішення. Метод ситуаційного аналізу вчить працювати в команді, виробляє навички спілкування, презентації, уміння формулювати запитання та аргументувати відповідь. Класифікація кейсів за ознаками:

- ілюстровані навчальні ситуації, мета яких на практичному прикладі навчити школярів алгоритму вибору правильного вирішення проблеми;
- навчальні ситуації – кейси з формулюванням проблеми, у яких описується ситуація в конкретний період часу. Його мета – діагностика ситуації і самостійне прийняття рішення вказаної проблеми;
- навчальні ситуації – кейси без формулювання проблеми, у яких представлено статистичні дані, оцінки, суспільна думка тощо. Його мета – самостійно виявити проблему, вказати шляхи вирішення з аналізом наявних ресурсів;
- прикладні вправи, у яких описується конкретна ситуація, з якої треба знайти вихід. Мета – пошук альтернативних шляхів вирішення проблеми.

Метод інциденту

Інцидент (від лат. «інциденс» – випадок) – випадок, зіткнення. Метод полягає в тому, що учень повинен сам відшукати потрібну інформацію для ухвалення рішення щодо конкретної проблеми. При цьому учень вчиться працювати з інформацією, а саме: усвідомлювати її, систематизувати, аналізувати, формувати власну позицію або пристати на чийсь бік (або ж залишитись стороннім спостерігачем, що констатує полярність думок).

І на підставі цього зробити висновки. Пропонується завдання, у якому не містяться всі дані, необхідні для розв'язання проблеми. Наприклад, «Інтернет для учнів: плюси і мінуси».

Метод аналізу ділової кореспонденції

Цей метод передбачає здобуття кейсу з детальним описом ситуації: пакет документів, які допомагають

знайти вихід зі складної ситуації, питання, що допоможуть знайти вихід. Учні отримують від учителя теки з однаковим пакетом документів, що стосуються певної історичної події, конкретної ситуації. Учні виступають у ролі осіб, які приймають рішення.

Ігрове проектування

Мета методу – створення нових або вдосконалення існуючих об'єктів. Для роботи учасників об'єднують у групи, кожна з яких розробляє свій проект. Ігрове проектування може інтегрувати в себе проекти різного типу: дослідницький, пошуковий, творчий, прогностичний, аналітичний.

Метод ситуаційно-рольових ігор

Мета – у вигляді інсценування створити перед класом правдиву історичну, правову, соціально-психологічну ситуацію і потім надати можливість оцінити вчинки й поведінку учасників гри. Один з різновидів – рольова гра як спосіб розширення досвіду учасників аналізу. Учням пропонується несподівана ситуація, у якій необхідно посісти власну позицію (роль), а потім знайти спосіб, який дозволить привести цю ситуацію до гідного завершення. Учасники при цьому самостійно визначають стратегію поведінки, сценарій, планують результат. Основне завдання – проявити творчі здібності в розв'язанні спонтанних проблем.

Метод дискусії

Обмін думками з будь-якого питання. Дискусії мають бути групові або міжгрупові. Діяльність учителя при застосуванні цієї технології включає два основні етапи: перший – творча робота зі створення кейсу й питань до його аналізу. Це відбувається за межами класу, добираються необхідні матеріали. Другий етап – діяльність учителя в класі, де він виступає з вступним словом, організовує роботу (дискусію), підтримує діловий настрій, оцінює роботу кожного й аналізує ситуацію та її рішення.

Структура уроку з використанням технології «кейс»:

1. Підготовчий етап. Педагог готує ситуацію та матеріали.
2. Ознайомлення з завданням і організація учнів на його виконання.
3. Аналітичний етап. Робота з кейсом:
 - а) усвідомлення проблеми, її формулювання на основі інтерпретації ситуації;
 - б) виявлення причин виникнення проблеми;
 - в) вироблення варіантів вирішення проблеми (альтернативи);
 - г) вибір кращого рішення з опорою на аналіз усіх поданих;
 - д) складання програми діяльності.
4. Підсумки роботи з кейсом.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Бунчук О. В.

Життя висунуло суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Але психологи констатують, що випускники шкіл, які приходять на виробництво, ще не здатні самостійно розв'язувати проблеми, не можуть мислити діалектично, системно, легко переходити від одного виду діяльності до іншого. Їм бракує творчої уяви, ініціативи, винахідливості. Така ситуація вимагає якісно нового підходу до підготовки молоді до життя. Орієнтиром змісту освіти є робота з огляду на особистість.

У вихованні маємо прагнути навчити самостійності мислення та винахідництва, адже і розум людини розвивається самостійно в дії, наголошував Квінтіліан (30–96 рр. до н.е.).

Взірцем педагогічної думки вважається «Повчання Володимира Мономаха дітям» (1053–1125), де вперше, за добу Київської Русі, обґрунтовано необхідність зв'язку освіти з потребами життя особистості. При цьому особливу увагу автор звертає на важливість розвитку в дітей ініціативи, працелюбства, дотримання гуманістичних стосунків між людьми [6, с. 72].

Ще французький філософ Мішель Монтень (1553–1592) у своїй праці «Досліди» теоретично обґрунтував методи навчання та виховання, спрямовані на активізацію і розвиток творчого мислення, ініціативи дитини. Важливого значення він надавав заняттям, проведеним з учнями «не на слух, але шляхом досвіду, направляючи і формуючи їхні душі» не стільки настановами, словами, як прикладами і справами.

Пізніше бельгійський педагог, психолог та лікар Овід Декролі (1871–1932) висунув концепцію, виражену в назві школи, створеної ним у 1907 році, – «Школа для життя через життя». Він обґрунтував принцип концентрації шкільної програми навколо так званих центрів інтересів: «Дитина та її організм», «Дитина і всесвіт». Навчальна програма будувалась за принципом «від дитини до світу», тобто він намагався пристосувати школу винятково до потреб та інтересів дитини. На той час це було кроком до особистісно орієнтованої технології, яка ставить у центр всієї шкільної освітньої системи особистість дитини.

Генріх Шаррельман (1871–1940) обґрунтував особистісно орієнтовану педагогіку. Педагогічне керівництво сприймалося ним як творча співпраця вчителя з учнями. Навчання повинно викликати в

учнів радісне світосприйняття, а цьому можуть прислужитися, на його думку, різні види самостійних творчих робіт.

Аналогічно Фріц Гансберг (1871–1950) вбачав формування особистості у процесі творчого саморозвитку через викладання різних видів мистецтва [78, с.54].

Спираючись на досвід багатьох представників передової педагогічної думки – Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локка, Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, Г. Спенсера, П. Лесгафта та інших, С. Русова переконалася, що майбутня українська школа повинна звернути «велику увагу на формування розуму, на впорядкування розумових сил, на вироблення самого розуму й активної думки, а не на накидання в голову учня різноманітних знань» [46].

Григорій Ващенко вважав, що школа, з одного боку, мусить дати учням певну суму наукових знань, виробити в них науковий світогляд, а з другого, – «виховати у них формальні здібності інтелекту», без яких людина «не зможе рухати культури вперед», їй потрібні «логічне мислення і творча фантазія» [18, с.61].

У бурхливі 20-ті роки, коли метою суспільства і школи було формування нової людини, з'явилася «нова філософія» освіти – педагогіка розвитку особистості, яку було покладено в основу реформи. Форми і методи навчання набули діяльного характеру. Саме в цей час виникли дослідницький та евристичний методи, метод проєктів. Висунуте в 1931 році гасло: «Школа – цех заводу або відділення колгоспу», нестандартні заняття («урок-ярмарок», «урок-диспут», «урок-суд», «урок у бібліотеці»), застосування зарубіжних систем Френе, Дьюї внесли багато нового в класичну шкільну систему. І хоча в наступні роки відбулося повернення до «школи навчання», що ізолювало учня від впливу довкілля, ідея активності суб'єкта в навчанні, узгодження форми і методів з його метою і далі жила і розвивалась.

Пізніше реформаторський поступ, який народжувався знизу, посилений активністю липецьких, ростовських, новосибірських, казанських педагогів-новаторів, зумовив певний прогрес у впровадженні нових форм і методів навчання, підвищення наукового рівня навчання. Проте, незважаючи на це, стратегія освіти здійснювалась у плані вирішення проблеми «яка дитина потрібна школі», хоча природнішим був би підхід «яка школа потрібна дитині» [85, с. 79].

Лише в 50–60-х роках виникли і почали розвиватись педагогічні концепції формування духовних потреб особистості школяра (Ю. Шаров), концепція пізнавального інтересу (Г. Щукіна), педагогічного стимулювання (А. Кондратюк, З. Равкін, Л. Гордін), розвивального навчання (В. Давидов, Д. Ельконін), створення проблемної ситуації (І. Лернер), самостійності та творчої ініціативи учнів (М. Данилов, М. Скаткін, Б. Єсипов).

Найхарактерніші тенденції цього процесу проявились у специфіці та особливостях тих педагогічних технологій, які, спираючись на відповідні теоретичні основи, набули яскраво вираженої особистісно орієнтованої гуманістичної спрямованості (система комплексів виховної дії та індивідуально-диференційованих завдань, методика стимулюючих ситуацій у концепції педагогічного стимулювання; впровадження психолого-педагогічних діагностик, що дають змогу виявити реальне коло інтересів та запитів учня, широке використання засобів емоційно-вольового впливу через впровадження у процес навчання елементів нового та несподіваного) [37, с. 87].

Ще в дитячому віці ми починаємо мислити творчо. Кожна ситуація для нас була нова і вимагає нового (творчого) вирішення. Але поступово, як зауважує Джеральд Ніренберг, «ми стаємо обмеженими і забуваємо, що можемо бути творчою особистістю. Багато з нас впродовж свого життя і далі так само наслідують усталені стереотипи» [69, с. 8].

У своїх дослідженнях З. Фрейд також вказував на великі розбіжності між блискучим розумом дитини та тліючою ментальністю дорослого.

За визначенням Дж. Ніренберга, творче мислення – це «пізнання чогось нового. Воно є складовою частиною людського інтелекту» [69, с. 7].

Існують різні тлумачення творчості. Доктор Едвард Ленд (винахідник камери «Полярроїд») описує її як «раптовий відступ глупості», а доктор Маргарет Мід вважає, що коли людина працює, конструює або вигадує дещо нове для себе, можна говорити, що вона здійснює акт творчості.

Слово «нове» наявне або мається на увазі в більшості визначень творчості. Багато дослідників намагалися створити теорію творчості, але підходи та трактування їх істотно відрізнялись.

Філософія вбачає, що внутрішній світ людини становить те, що вона розвинула та вдосконалила в собі: якості активності здібностей. Філософський словник трактує творчість як діяльність, що породжує щось якісно нове, чого ніколи не було [107].

Психологи розглядають творчість як вищий рівень логічного мислення, яка є поштовхом до діяльності, «результатом якої є створені матеріальні і духовні цінності» [31]. Визначенню поняття творчої особистості у філософській, педагогічній та психологічній літературі приділяється багато уваги (В. Андреев, Д. Богоявленська, Р. Грановська, А. Зак, В. Кан-Калик, Н. Кичук, Н. Кузьміна, А. Лук, С. Сисоєва, В. Цапок та ін.).

Більшість авторів погоджуються з тим, що творча особистість – це індивід, наділений високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального. Для творчої особистості творча діяльність є життєвою потребою, а творчий стиль поведінки – найбільш характерний. Провідним показником творчої особистості,

її найголовнішою ознакою вважають наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання. Творчі здібності пов'язані зі створенням нового, оригінального продукту, з пошуком нових засобів діяльності [94].

Н. Кичук визначає творчу особистість через її інтелектуальну активність, творче мислення та творчий потенціал [53].

Слід звернути увагу на те, що у психолого-педагогічній літературі поряд із терміном «творча особистість» трапляється термін «креативна особистість».

Найбільш вдалий підхід до цього визначення запропонувала С. Сисоєва. Під креативною особистістю слід розуміти таку, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізіологічні задатки), що забезпечують її творчу активність, тобто нестимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність. Але творча активність не завжди є продуктивною. Продуктивну творчу активність називаємо творчою діяльністю, тобто таким творчим процесом, унаслідок якого виникає нове досягнення.

Творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності [94, с.22].

Кожна людина повинна вдосконалювати навички творчого мислення та керувати ними, щоб повністю використати можливості процесу творчості.

Проблема школи, її головне завдання – формувати цільові мотиви, що дають змогу прищеплювати навички, завдяки яким людина самостійно керуватиме своєю пізнавальною активністю. Треба, щоб учні оволоділи цією технологією. Як показують дослідження, лише у 13% учнів формуються цільові установки на виявлення нового, раніше невідомого, а в решти – на механічне запам'ятовування текстів. Щоб вирішити цю проблему, вчителю потрібно організувати роботу з учнями за трьома напрямками:

1) правильно формулювати цільову настанову (відзначати, перелічувати факти, все, що підлягає засвоєнню; давати загальне уявлення про тему, яку потрібно вивчити; звертати увагу на новизну засвоюваного матеріалу; приділяти увагу критиці, критичному ставленню до підручника; робити прогнозування);

2) активізувати контроль за сприйняттям (незрозуміле, су-перечливе, неправильне);

3) підвищувати темп уявних операцій, звертати увагу на глибину та чіткість їх усвідомлення, на зорове уявлення фактів, вилучення головного, прогнозування прочитаного, ус-тановлення причинно-наслідкових зв'язків, критичне ставлен-ня до тексту.

Крім того, варто нагадати, що позитивний результат досягається дотриманням учителем принципів освітнього процесу, які, у свою чергу, сприяють формуванню творчих здібностей учнів. Серед них можна назвати:

– принцип розвитку, який припускає врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів;

– принцип самодіяльності, що має на меті діяльний підхід, коли учні відчують себе співучасниками навчального процесу, а ідеї вчителя повністю оволодівають ними;

– принцип самоорганізації, який повинен бути добре відпрацьований учителем.

Місце вчителя на кожному етапі уроку, його діяльність можна схарактеризувати дієсловами: навчає, спрямовує, допомагає.

Не менш важливе місце в розвитку дитини посідають здібності, які забезпечують продуктивність праці з інтелектуальним навантаженням. Спираючись на дослідження С. Сисоєвої, можемо назвати такі здібності: проблемне бачення; здібності до висування гіпотез, оригінальних ідей; здатність до виявлення протиріч; уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; пошуково-перетворювальний стиль мислення; здатність до міжособистісного спілкування; здатність до дослідницької діяльності; дивергентність мислення тощо.

Зауважимо, що дивергентність мислення учня можна до-лучити до психічних процесів. Дивергентне мислення – це такий тип пошуково-проблемного стилю мислення, який характеризується швидкістю, гнучкістю та оригінальністю.

Саме дивергентність мислення і його точність забезпечують успіх дитини в самостійному процесі творчості, який характеризується трьома взаємозумовленими чинниками:

– учень ставить завдання і вишукує потрібну інформацію;

– учень розглядає завдання з різних боків;

– учень доводить почату роботу до логічного завершення.

Потрібно пам'ятати, що кожна людина – неповторна індивідуальність, і тому вона характеризується своїм унікальним набором перелічених вище якостей. Учитель повинен стимулювати розвиток забраклих у дитини здібностей – рис, які сприяють успішній творчій діяльності. При цьому велике значення надається діагностичній діяльності вчителя. Найвагомішою стає ця діяльність, коли вчитель отримує новий класний колектив. Можна запропонувати такий критерій оцінки рівня творчої діяльності учнів: ініціатива, активність; упевненість у своїх силах та здібностях; нестандартні дії; уміння довести справу до

кінця; потяг до самостійної роботи; логіка мислення; імпровізація.

Поняття обдарованості й творчості взаємопов'язані: спрямованість на творчість є виразною ознакою обдарованості, а обдарованість завжди виявляє себе в певній сфері творчої діяльності. Сутність і специфіка творчості узагальнено відображається двома ознаками: перетворення явищ, речей, процесів дійсності або їх образів; новизна, оригінальність ідей. Щодо учнівської творчості новизна продукту діяльності може мати не тільки об'єктивний, а й суб'єктивний характер [94].

Творчо обдарована дитина, за даними світової психології, виявляє себе найбільш виразно в академічній, інтелектуальній, руховій, комунікативній, художній сферах діяльності [85, с. 52].

Розбудова внутрішніх передумов, які забезпечують творчу активність учня, може бути здійснена завдяки:

- 1) формуванню нового педагогічного мислення вчителя;
- 2) глибокому вивченню особистісних творчих можливостей учнів та оцінці їх сформованості;
- 3) вдосконаленню навчально-виховного процесу через:
 - реалізацію психологічних аспектів засвоєння знань;
 - задоволення навчальних домагань учнів;
 - проблемно-діалогічний підхід;
 - нестандартний урок тощо.

Визнання учня головною дійовою фігурою освітнього процесу, реалізація проблем творчого розвитку особистості вимагають розробки педагогічних технологій, метою яких є не накопичення знань та вмінь, а постійне збагачення творчим досвідом і формування механізму самоорганізації кожного учня [94].

У науці й досі дискутується проблема, чи можна навчитися творчості, творчого мислення. Проте досвід роботи експериментальних шкіл, ліцеїв дає змогу ствердно відповісти на це питання. Головна мета цих навчальних закладів – подолання відчуження учня від довкілля та надання йому можливості самому активно освоювати його. Тільки в процесі самостійної діяльності в дитини можуть бути сформовані навички безперервного інтелектуального саморозвитку.

Прийшовши до школи, діти повинні заглиблюватись в атмосферу творчості, пошуку нового, піддавати сумнівам сталі істини [11].

Створення такої атмосфери – справа складна, але необхідна. У літературі знаходимо різні поняття: «педагогічне середовище пізнання» [74], «середовище продуктивного пізнання», «середовище учіння» [19]. Ми будемо вважати, що це середовище взаємодії інформаційного, психологічного, пізнавального, педагогічного. Завдяки збалансованості функцій того, хто навчає, і того, хто навчається, і створюються комфортні умови для творчого розвитку дитини.

«Стартовим майданчиком» успішного навчання та формування творчої особистості є наявність трьох складових інтелектуальної діяльності, спрямованої на засвоєння чогось принципово нового [33]:

- 1) високого рівня сформованості елементарних пізнавальних процесів;
- 2) високого рівня активного мислення;
- 3) високого рівня організованості й цілеспрямованості пізнавальних процесів.

Цього можна досягти за допомогою внутрішнього плану дій: планування, аналізу, рефлексій.

Учитель, вихователь повинні спрямовувати розвиток дитини за напрямками:

- а) дитина пізнає, сприймає та засвоює довкілля;
- б) дитина впливає на довкілля;

в) дитина набуває здатності до орієнтації та саморегуляції, у неї формується особистий підхід до явищ, середовища, вчинків, а знання стають практично спрямованими. При цьому вчитель повинен виховувати культ знання, застосовуючи широку інформованість, тому що розвиток особи породжує незалежність, свободомислення.

Тобто вчитель повинен сам оволодіти моделлю продуктивного пізнання і впроваджувати її в своїй діяльності, пізніше її може бути покладено в основу розвитку творчого потенціалу учнів.

При цьому вчитель повинен усвідомити зміст та значення кожної ланки моделі, бо за цим алгоритмом повинно йти пізнання:

- а) пізнання – знайомство з ідеєю, проблемою;
- б) сприйняття – зіставлення нового зі своїм досвідом, переробка інформації;
- в) засвоєння – зіставлення власного досвіду з досвідом довкілля, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, перегляд нагромадженого, наявних засобів, методів, бажання вдосконалити те, що вже існує;
- г) вплив – вибір засобів, методів нової дії, реалізація, порівняння результатів особистісного впливу.

Важливим для вчителя є опанування вміннями повсякчас ставити учня в такі умови, коли він самостійно прийме рішення.

У центрі уваги педагогів повинен перебувати не середній учень, а кожен школяр як особистість у своїй унікальності. Навчання повинно орієнтуватися на учня, який свідомо ставиться до різних засобів пізнання.

Розвиток творчої особистості потребує впровадження нових дидактико-методичних засобів, що допомагають моделювати освітній процес, виходячи із поставленої мети.

Проаналізуємо деякі технології, які сприяють формуванню творчої особистості.

Технологія створення психологічних умов підготовки школярів до творчої діяльності тісно переплітається з іншими технологіями, проте можна визначити такий алгоритм дій [22]:

– діяльність учня не повинна регламентуватись, а її процес повинен бути організований так, щоб у ньому були елементи творчості, які передбачають комбінування, аналогізування, універсалізацію, випадкові видозміни;

– потрібно викликати інтереси, крізь які проходять усі зовнішні впливи, породжуючи внутрішні стимули, що й є збудниками активності особистості.

Водночас інтереси виступають важливою умовою творчої діяльності. У дитини з'являється захопленість, потяг проникнути у сутність того, що пізнається. Воля, уважність, почуття індивіда, пошук зливаються воедино, а творча діяльність стає потребою особистості. Важливу роль у стимуляції в школярів інтересу до праці відіграють завдання:

– добір учителем завдань, що вимагають творчої переробки, узагальнення, систематизації, умінь та навичок порівнювати й аналізувати вже відоме, експериментування; пошуку;

– створення умов для розвитку ситуативного інтересу, який відіграє роль «пускового» механізму в здійсненні діяльності;

– використання ігрових моментів, що стимулюють прояви самостійності учнів, їх творчих можливостей;

– розв'язання творчих завдань.

Проте слід зауважити, що одне й те саме завдання може стимулювати розвиток творчих можливостей одних учнів і гальмувати – інших. Тобто для одних це завдання – творче, а для інших – навчальне. Це залежить від розвитку школярів. Майстерність педагога і полягає в тому, щоб усіх учнів залучити до розв'язання різноманітних творчих завдань. Наприклад, тип завдань на виявлення протиріччя, на проблемне бачення як навчальне завдання вміщує завдання прихованого питання, завдання на конструювання заданих ситуацій, завдання на викриття уявлених протиріч, а як навчально-творче завдання вміщує завдання-головоломки, завдання-проблеми, завдання-парадокси, завдання-анімонії, завдання на формування проблем. Завдання на винахідливість можуть бути тільки навчально-творчими.

Технологія використання на уроці початкових і навчально-творчих завдань така [7; 94]:

1) проаналізуйте запитання задачі і з'ясуйте, що відомо, що потрібно знайти;

2) визначте, які дані необхідні для відповіді на запитання задачі;

3) з'ясуйте, чи всі необхідні дані наведено в умові задачі; якщо ні, визначте засіб знаходження відповідних величин;

4) сплануйте послідовність операцій, спрямованих на знаходження відповіді (алгоритм розв'язання);

5) реалізуйте запланований шлях розв'язання;

6) перевірте розв'язання задачі.

Така організація творчої навчальної діяльності учнів дає змогу кожному працювати в оптимальному темпі, не відчуваючи своєї «інтелектуальної неповноцінності», поступово навчатися узагальнених прийомів розумової діяльності, методів розв'язання широкого кола задач.

Розглядаючи поняття технології навчально-виховного процесу як моделювання його змісту, форм, методів відповідно до поставленої мети (формування творчої особистості), наведемо декілька технологічних схем [78].

1. Технологічна схема узагальненого заняття пошукового типу (за В. Шубинським), яка сприяє творчому розвитку учнів:

1) висунення логічної суперечності, парадоксу;

2) постановка проблеми;

3) розв'язання проблеми;

4) аналіз проблеми, висунення гіпотез;

5) роздуми, задуми, синтез нових знань, породження нового;

6) творче моделювання;

7) критичний аналіз і теоретичне обґрунтування результатів розв'язання проблеми;

8) експериментальна перевірка результатів творчої діяльності та впровадження їх у життя.

2. Технологічна схема уроку, яка сприяє розвитку продуктивної пізнавальної діяльності.

На підготовчому етапі вчитель розподіляє матеріал на блоки. До кожного блоку готується 4–5 головних проблемних питань. Відповіддю на ці питання є опорні конспекти (не більше однієї сторінки). Кожен конспект-опора вміщує 3–4 ключових слова-поняття. Урок починається з рейтингу-опитування (на основі нових понять), який триває п'ять хвилин. Оцінюється відповідь за п'ятибальною системою. Максимум балів під час рейтингу-опитування – 25. Відповіді миттєві, короткі. За опанування матеріалом блоку виставляється оцінка. Кожен урок будується таким чином:

1) стартовий рейтинг (5 хв);

2) оголошується тема, мета, план уроку;

3) учням надається конспект-опора, який вивчається у групах (10 хв);

4) вивчення теми завершується дискусією за змістом вивченого матеріалу за допомогою опор,

головних понять (20 хв);

5) час, який залишився, відводиться на самостійну роботу з теми.

Отже, технологія формування продуктивної пізнавальної атмосфери сприяє формуванню творчої особистості, діяльність якої вирізняється новизною, неповторністю, оригінальністю, для якої потреба в творчості є життєвою потребою, а творчий стиль діяльності – найбільш характерним. І цьому допоможуть інновації, упроваджені в життя.

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Бунчук О. В.

Одним із основних напрямків розвитку сучасної освіти є використання інноваційних технологій навчального процесу. Їх використання допомагає вчителю підвищити мотивацію учнів, більш раціонально побудувати процес навчання. Це й зумовлює необхідність для вчителя самому постійно вчитися. Однією з таких технологій, що допомагає учню не тільки засвоїти певний обсяг знань, а й сприяє розвитку його особистісних якостей, є технологія формування та розвитку критичного мислення. Провідна ідея досвіду полягає у виробленні певної системи роботи над формуванням критичного мислення школярів. Застосування технології розвитку критичного мислення – один зі шляхів виховання активної особистості, що може взяти на себе ініціативу і діяти у межах правового поля. Це засіб формування критичного мислення і водночас розвитку творчих здібностей дитини [103, с. 4].

Технологія розвитку критичного мислення розроблена в кінці ХХ ст. в США (Чарльз Темпл, Джіні Стілл, Куртіс Мередіт). У ній синтезовано ідеї та методи технологій колективних та групових способів навчання, а також співпраці. Однак дослідники цього поняття знаходять його коріння ще у роботах таких мислителів, як Платон, Аристотель, Фома Аквінський, Дж. Міль, Б. Рассел та К. Поппер. Проте справжнім широко визнаним «батьком» сучасних традицій у дослідженні «критичного мислення», за словами американського науковця Алека Фішера, є Джон Дьюї. Джон Дьюї зазначає, що природні здібності вимагають певного виховного впливу, цілеспрямованих зусиль, щоб перетворитися у навички критичного мислення.

Суть технології: ненав'язливість, відсутність категоричності та авторитарності з боку вчителя, надання учневі можливості пізнати себе в процесі отримання знань [44].

Мета технології – навчити такого сприйняття навчального матеріалу, у процесі якого інформацію, яку отримує учень, можна розуміти, сприймати, порівняти з особистим досвідом і на її ґрунті формувати власне аналітичне судження. Технологія включає прийоми, за допомогою яких можна інтенсифікувати процес читання наукових текстів, прослуховувати лекції тощо. Відомо, що в процесі тривалого слухання або читання увага розсіюється, втрачається інтерес і, як результат, знижується рівень розуміння [43].

Технологія надає значну увагу формуванню здібностей викладати свої думки на письмі. Прийоми, пов'язані з вирішенням цієї проблеми, дають змогу організувати, оформляти та ініціювати процес мислення учня, а отримані результати можуть служити матеріалом для діагностування вчителем цього процесу.

Для такого підходу надзвичайно важливим є застосування форм групової роботи, що сприяє формуванню здібностей мислення. У процесі такої роботи учні формують свої думки, зрозуміло висловлюють їх. У ході обговорення ідеї в групі учень змушений переконливо аргументувати свою думку. Школярі навчаються слухати інших, ділитися судженнями, виховують уміння втримуватися від покvapливих думок або бажання негайно винести свій вердикт щодо сказаного іншими [50]. Працюючи колективно, вони отримують колективну мудрість, різноманітність висловлювань та поширюють коло застосування особистих ідей. Відкриті діалоги на уроці виховують в учнів віру в свої сили, уміння відстояти свою думку шляхом дискусій, порівнянь, узагальнень; удосконалюють мовлення, дають більш глибокі знання [50].

У процесі роботи за технологією учень опановує прийоми роботи з інформацією та активного використання її у самостійній роботі.

3. Етапи уроку з використанням технології критичного мислення:

Перший етап - актуалізація пізнавальних процесів – «виклик».

На цьому етапі вчитель вирішує три завдання:

- Пробудити, викликати зацікавлення, схвилювати, спровокувати учнів думати, згадувати те, що вони знають.

Для цього він спирається на набуті знання та досвід учнів, пропонує згадати, що їм відомо з даної теми, проаналізувати свої знання, спрямувати мислення у відповідне русло. Це дозволяє вчителю окреслити рівень та коло знань учнів, які згодом поповняться новими; скоригувати помилки мислення [100, с. 15].

- Актуалізувати мислення учнів, пам'ятаючи, що навчання – це активна діяльність.

Активне залучення означає, що учні мають усвідомити своє мислення у своїх словах через письмо або мовлення. Використовуючи різноманітні методи, форми та прийоми, учитель активізує участь учнів у навчальному процесі, провокуючи їх до цілеспрямованого мислення, демонстрування вже набутих знань, висловлювання особистих думок, вибору форм навчання, мотивації інтересу до конкретної теми, критичного сприйняття нової інформації, усвідомлення здатності до саморозвитку та самоактуалізації.

● Визначає мету та завдання навчання, формує інтерес учнів і розуміння мети вивчення певної теми (питання, проблеми), розвиває внутрішню мотивацію до цілеспрямованого навчання; підтримує пізнавальну активність учнів.

Другий етап – засвоєння змісту.

Головними завданнями цього етапу є:

- підтримка зацікавленості, викликаної на першому етапі;
- стимулювання зусиль учнів;
- відстеження засвоєння нових знань.

На даному етапі відбувається безпосереднє ознайомлення учня з новою інформацією шляхом:

- читання тексту;
- перегляду фільму;
- прослуховування лекції;
- виконання експерименту тощо.

Активність учнів проявляється в тому, що вони:

- ставлять запитання;
- роблять помітки в уривках тексту, які викликають сумнів, нерозуміння тощо.

Коли учень керує своїм розумінням, він:

- включається у процес уведення нової інформації в схему знань, які вже має;
- мимоволі зіставляє нове з тим, що йому вже відомо;
- щоб досягти розуміння, будує «мости» між новим і вже відомим.

Учитель стимулює діяльність учнів, заохочує такі методи як аналіз, синтез і порівняння [100, с. 16].

Третій етап – осмислення (рефлексія).

На цьому етапі вчитель вирішує два важливих завдання:

● Спонукання учнів висловлювати своїми словами отриману інформацію, бо ми краще запам'ятовуємо те, що формуємо в особистому контексті.

● Сприяння обміну ідеями між учнями, у результаті чого збагачується словниковий запас та активізуються здібності до самовияву.

На цьому етапі уроку відбувається:

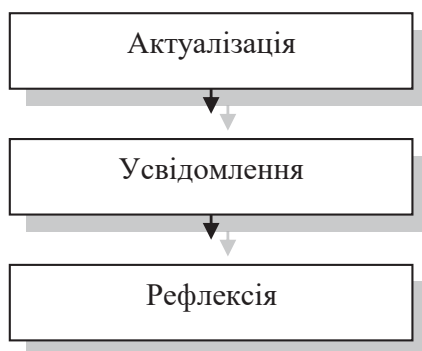
- осмислення учнями нового матеріалу;
- адаптація нових понять в особистій системі знань учня, тобто зміна вже існуючого уявлення;
- реструктуризація сформованих зв'язків, що формує місце для нової інформації;
- засвоєння й закріплення знань.

Знання мають тривалий характер, якщо учень переформулює ідею, інформацію, пояснення чогонебудь із використанням особистого словника, що створює особистий осмислений контекст вивченого. Використання в цей час різноманітних засобів інтегрування нової інформації призводить до більш гнучких конструкцій, які можна ефективніше і цілеспрямованіше застосовувати у майбутньому [99].

Методи розвитку критичного мислення:

Метод «знаю – хочу дізнатися – навчаюсь».

Цю техніку слід застосовувати в роботі зі знайомими темами. Важливість її в тому, що вона охоплює всі етапи уроку:



Застосування:

1. Учитель повідомляє учням тему для вивчення.

2. Учні розбиваються на пари і протягом 4–5 хвилин обговорюють одне з одним усе, що знають про тему.
3. У цей час учитель креслить на дошці таблицю.
4. Учитель надає слово кожній парі і з її слів заповнює першу графу таблиці. При цьому він може редагувати інформацію. У тих випадках, коли учні не дуже впевнені у своїх знаннях, учитель записує інформацію в другу графу.
5. Учитель пропонує учням разом шукати відповіді на запитання другої графи.
6. Коли відповідь знайдено, її записують у третю графу.
7. Учні читають текст (підручник, інше джерело) і формулюють відповіді на запитання або просто сповіщають нову інформацію. Це теж записують у третю графу.
8. Учитель звертає увагу учнів на запитання з другої графи: у тому разі, якщо відповіді не знайдено, педагог пропонує інші джерела.

Що ми знаємо	Що хочемо знати	Що ми вивчили

Метод недостатньої інформації.

Учням зумисне слід давати не всю інформацію, потрібну для вирішення поставленого навчального завдання. Інформацію, якої не вистачає, учні мають отримати в учителя.

Дослідницький метод

1. Формулювання завдання.
2. Активізація опорних знань.
3. Висунення гіпотез.
4. Визначення алгоритму, способу вирішення завдань.
5. Перевірка та оцінка результатів.
6. Висновок.

Проблемний метод

1. Вибір чи визначення проблеми.
2. Напружене мислення (протиріччя між раніше отриманими знаннями та новими, невідомими).
3. Висунення ідей.
4. Розв'язування проблеми (вибір оптимального варіанту).

Метод несподіваної заборони

Для розв'язання навчального завдання слід заборонити використовувати будь-який елемент. Його використання провокує учнів на проведення аналогій, допомагає здолати інерційність мислення [84].

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ

Воровка М. І.

У сучасній педагогічній лексиці вкорінилося поняття педагогічної технології. Проаналізувавши його тлумачення й використання, Г.Селевко зробив висновок, що «педагогічна технологія функціонує як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, як система способів, принципів, як реальний процесу навчання».

Розглядаючи поняття «ігрові педагогічні технології», він відзначив, що воно включає досить широкую групу методів та прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. На нашу думку, ігрова педагогічна технологія – це послідовність дій педагога за зразком, розробка, підготовка гри, залучення учнів до ігрової діяльності, здійснення самої гри, підведення підсумків та результатів ігрової діяльності. Це визначення відповідає загальному розумінню технології як упорядкованої й задачно-структурованої сукупності дій, операцій і процедур, що забезпечують конкретно-вимірюваний результат в умовах, що постійно змінюються.

Ігрова технологія дає можливість моделювати конкретний аспект професійної діяльності, при цьому можливе своєчасне коригування дій, що здійснюються, відносно структури особистості, ціннісних відношень, інтеріоризації набутих знань і умінь із зовнішньої сфери у внутрішню структуру особистості [101].

Типологія педагогічних ігор дуже об'ємна: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні та ігри драматизації.

За спектром цільових орієнтацій розрізняють дидактичні, виховуючі, розвиваючі, соціалізуючі (соціальні) ігри.

- *Дидактичні ігри*: розширення кругозору, пізнавальна діяльність; використання в практичній діяльності; формування певних вмінь та навичок, необхідних у практичній діяльності; розвиток загальних навчальних вмінь та навичок; розвиток трудових навичок.

- *Виховуючі*: виховання самостійності, волі; формування певних підходів, позицій, моральних, естетичних та світоглядних установок; виховання колективізму, товариськості, комунікативності, вміння співробітництва.

- *Розвиваючі*: розвиток уваги, пам'яті, мовлення, мислення, уяви, фантазії, вміння порівнювати, знаходити аналогії, творчих здібностей, емпатії, рефлексії, вміння знаходити оптимальне рішення; розвиток мотивації навчальної діяльності.

- *Соціалізуючі*: прилучення до норм та цінностей суспільства; адаптація до умов середовища; стресовий контроль, саморегуляція; навчання спілкуванню; психотерапія [88, с. 54].

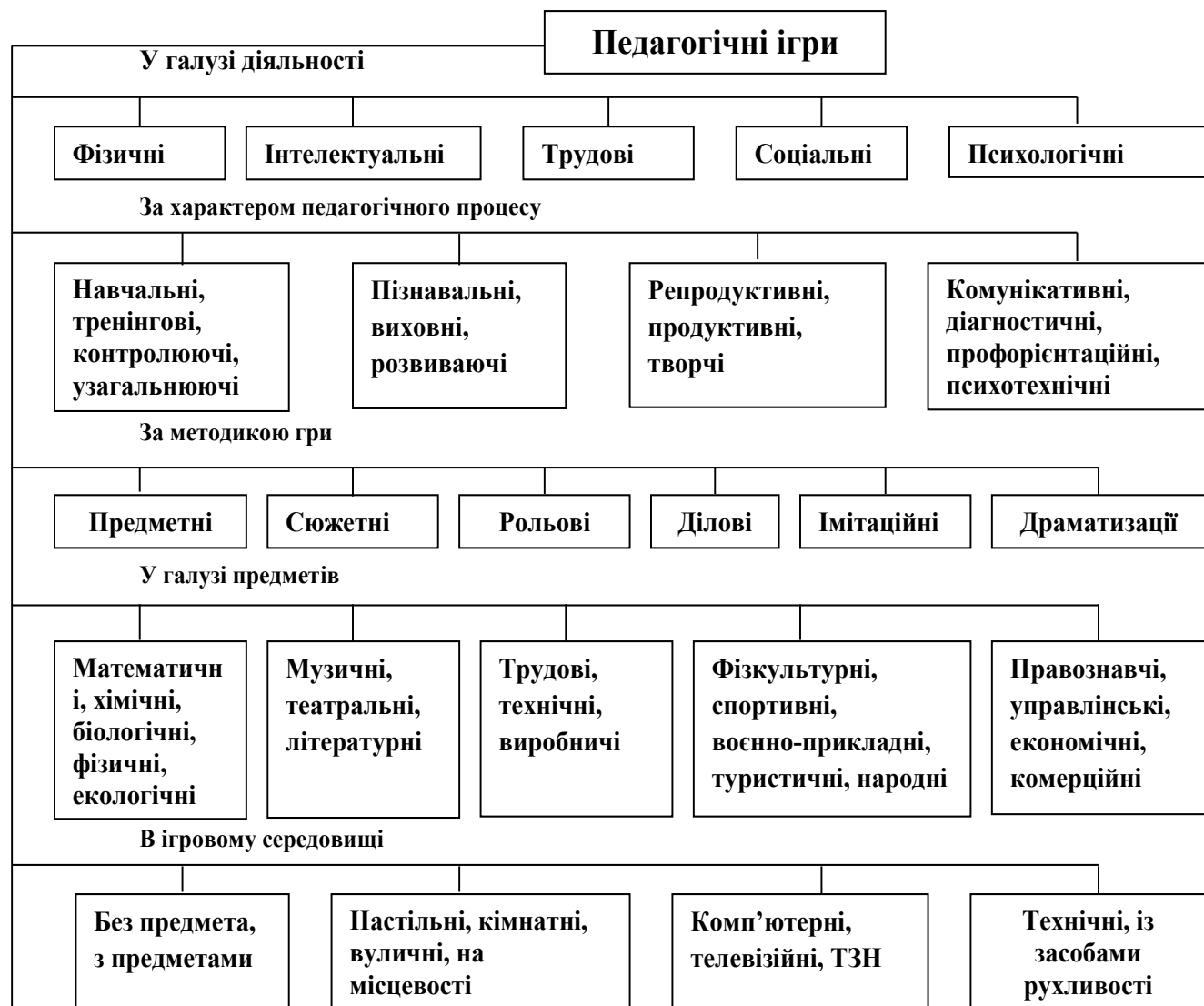


Рис. 1. Класифікація педагогічних ігор за К.Г. Селевко [88, с.33]

Форми ігрової діяльності: індивідуальна, одиночна, парна, групова, колективна, масова, планетарна.

До індивідуальних форм належить гра однієї людини з собою, а також з різними предметами і знаками. Індивідуальна гра – це єдина автодіяльність, яку людина може припинити за власним бажанням. При реалізації всіх інших форм ігрової діяльності залежно від ситуації вона може призупинити гру, додати час тощо.

Одиночна гра – діяльність одного гравця в системі імітаційних моделей із прямим та зворотнім зв'язком залежно від отриманого результату, відповідно до поставленої мети.

Парна гра – це гра однієї людини з іншими, як правило, в обстановці змагання та суперництва – одна

із розповсюджених форм ігрової діяльності.

Групова форма – гра трьох і більше суперників, що прагнуть в обстановці суперництва однієї мети. Складність групової гри порівняно з одиночною та парною збільшується, оскільки кожен гравець діє не лише в обстановці протидії суперників, але і в умовах невизначеності ситуації гри, непередбачуваності навіть власних ходів.

Розглянемо якісні характеристики й особливості окремих навчально-педагогічних ігор, які найчастіше використовуються у навчальному процесі.

Однією з ігрових технологій діяльності є *ділова гра*. Вона є тим дидактичним засобом, який інтенсифікує процес навчання й тісно пов'язує його з практичною діяльністю.

В узагальненому вигляді ділову гру визначають як системний спосіб моделювання різних управлінських і виробничих ситуацій, що має на меті навчання окремих людей і груп з прийняття рішень, метод імітації (наслідування, відбиття, зображення) різних ситуацій і явищ шляхом програвання (розігрування) за заданими або запропонованими самими учасникам гри правилами, метод взаємодії людей у процесі досягнення цілей економічного, політехнічного або престижного характеру. Гра ділова – форма діяльності людей, що імітує ті чи інші практичні ситуації, один із засобів активізації процесу навчання у системі освіти, модель навчального процесу, що базується на спонуканні слухачів до таких розумових операцій, як інтерпретація, побудова висновків і узагальнення.

Б.Айсмонтас визначає ділову гру як форму відтворення предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання тих систем відношень, які характерні для цієї діяльності, моделювання професійних проблем, реальних протиріч та труднощів, з якими стикаються у типових професійних проблемних ситуаціях.

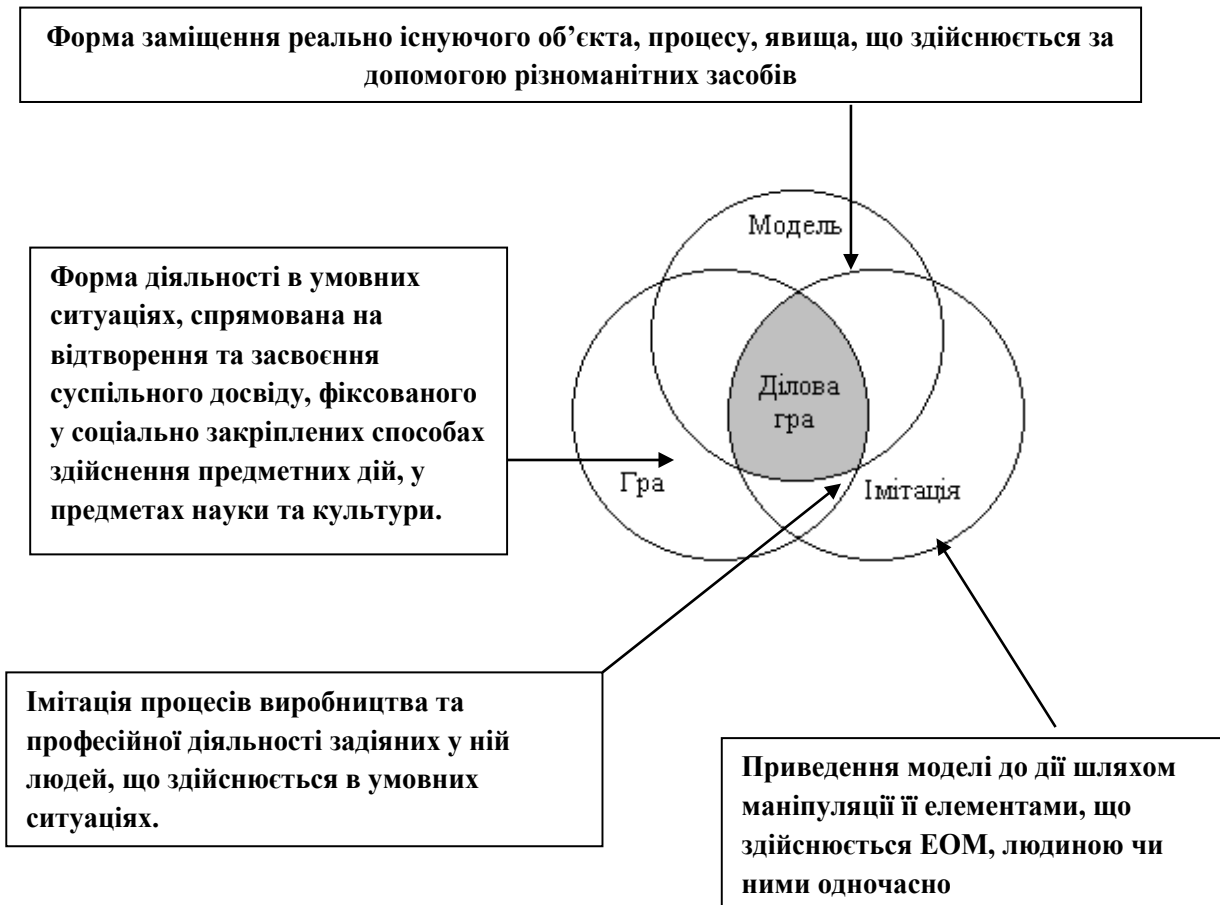


Рис. 2. Сутність ділової гри за Б. Айсмонтасом [2, с.101]

Ділові ігри вивчає представництво різних наук – економіки, управління, психології, медицини, педагогіки. Напевне, саме з цієї причини існують різні визначення цієї ігрової технології. Багато авторів підкреслюють, що сутність ділової гри полягає у творчій діяльності її учасників та учасниць, які віднаходять проблему та способи її розв'язання. Непередбачуваність ділової гри робить її специфічним засобом пізнавальної діяльності.

Розглянемо основні етапи організації та проведення ділових ігор за М. Воровкою [24, с. 116].

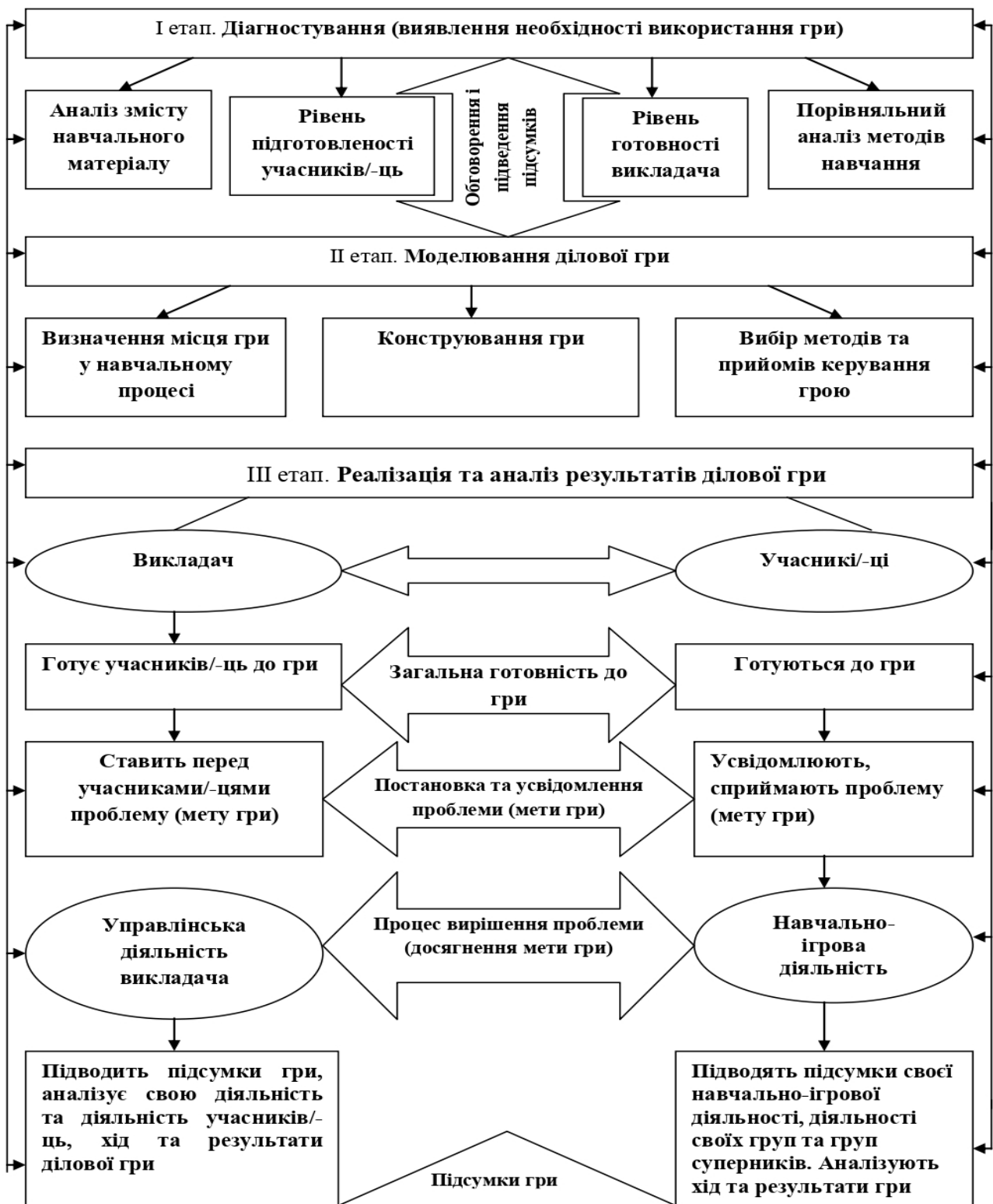


Рис. Структура організації та проведення ділових ігор

На думку М. Воровки, *ділова педагогічна гра* – імітаційне моделювання процесів педагогічної дійсності та ігрове моделювання професійної діяльності задіяних у ній суб'єктів, що здійснюється в умовних ситуаціях і пов'язана з управлінням навчально-виховним процесом [24, с. 89].

Основними критеріями оцінювання ефективності ділової гри можуть бути такі: досягнення поставлених цілей процесу навчання, до якого включена ділова гра; наявність високих показників навчальної діяльності (кількісних і якісних); досягнення високого рівня реалізації самої гри; оптимальний (економний, інтенсивний, продуктивний і результативний) характер ділової гри порівняно з іншими методами, формами й засобами навчання; наявність у ділової педагогічної гри відмінних від інших форм та методів навчання можливостей, що дають змогу формувати ті знання, уміння й професійні риси, які не можуть відпрацьовуватися іншими методами та формами навчання (винятковість і незамінність ділової

гри в окремих випадках); оптимальне поєднання ділової педагогічної гри з іншими методами, формами й засобами навчання; експертна оцінка ділової педагогічної гри.

Ділова гра як засіб імітації професійної діяльності інтенсифікує процес навчання й тісно пов'язує його з практичною діяльністю, дає змогу надати навчання предметний та соціальний контексти майбутньої професії і тим самим змодельовати більш адекватні (порівняно з традиційним навчанням) умови формування особистості фахівця.

Ділова гра, як і будь-яка інша інтерактивна технологія, має як переваги, так і недоліки. В узагальненому вигляді це подано у таблиці 1. [24, с. 20].

Таблиця 1

Переваги та недоліки ділових ігор

Переваги	Недоліки
Ділові ігри зміщують акцент із «системи знань» на «систему формування навичок, умінь, способів поведінки, відношень, прийомів творчості» тобто на значущу діяльність для конкретної професії.	Відсутність теорії і методики опрацьованого ігрового змісту професійної діяльності, що моделюється у грі, призводить до того, що більшість розроблених ігор є іграми лише за назвою, оскільки у них немає власної ігрової основи.
Імітація діяльності здійснюється у реальному навчальному процесі. Учасник гри аналізує, відбирає вихідні дані, ставить і розв'язує задачі реального часу.	Учасники ділових ігор знаходяться в умовах уявної ситуації, виконують умовні (ігрові) дії. У такій ситуації їх поведінка ефективна у тому випадку, коли вони добре володіють змістом і специфікою реальної діяльності.
Існує безліч методичних розробок із ділових ігор. Отже, творчий викладач завжди знайде відповідну розробку для свого заняття.	Кожен автор виробляє свої власні принципи її конструювання та опису. У більшості випадків такі розробки взагалі неможливо використовувати, і вони залишаються без потреби.
Ділові ігри є колективним методом навчання та організаційного розвитку персоналу, за допомогою якого формуються навички співробітництва під час прийняття рішень у групі і при аналізі або критиці рішень інших груп.	У грі може виникнути конфлікт не лише думок, але й інтересів; недостатній рівень комунікативної компетентності може призвести до виникнення серйозних інцидентів, що можуть перерости у конфліктну ситуацію.

Рольова гра (простіша, ніж ділова) – імітаційна форма активного навчання, що потребує менших витрат часу на її розроблення та впровадження, однак при розв'язанні психолого-педагогічних задач і ситуацій вона надзвичайно ефективна. Головна мета застосування цієї форми – розвиток у студентів аналітичних здібностей, прищеплення вміння приймати правильні рішення в різних психолого-педагогічних ситуаціях, зокрема пов'язаних з керівництвом навчально-виховним процесом. У процесі рольової гри розкривається особистість майбутнього педагога, виявляються його здібності й перспективи майбутньої педагогічної діяльності.

Характерні ознаки рольової гри: наявність психолого-педагогічної ситуації; наявність ролей; відмінність рольових цілей учасників гри, що виконують різні ролі; взаємодія учасників гри; наявність в ігрового колективу спільної мети; комунікабельність, тактовність, дружелюбність, готовність прийти на допомогу; багатоальтернативність рішень; наявність системи групового чи індивідуального оцінювання діяльності учасників гри; наявність керованого емоційного напруження [110, с. 30].

На думку Б.Айсмонтаса, основними ознаками методу розігрування ролей є такі: наявність складної задачі (проблеми), різниця інтересів учасників; розподіл ролей; організація дискусії; введення коригувальних умов; підведення підсумків.

Дидактична гра – творча форма навчання, виховання й розвитку студентів, школярів і дошкільнят. Дидактичні ігри розвивають спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мовлення, сенсорну (чуттєву) орієнтацію, кмітливість, а тому їх можна використовувати під час викладання будь-якого предмета. Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання, справедливо вбачає в них можливість ефективної взаємодії педагогів та учнів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами безпосередності й неудаваної цікавості. Дидактичні ігри мають також важливе значення для морально-професійної підготовки майбутнього вчителя, сприяючи розвитку цілеспрямованості, витримки, самостійності, виробленню вміння діяти відповідно до норм педагогічної культури. В терміні «дидактична гра» наголошується на її педагогічній спрямованості, відображається багатогранність її застосування з урахуванням дидактичної мети заняття і рівня підготовленості студентів та учнів.

Характерні ознаки дидактичної гри:

- 1) моделювання ситуацій навчально-виховного характеру та прийняття навчально-педагогічних рішень;
- 2) розподіл ролей між учасниками гри;
- 3) різноманітність рольових цілей при виробленні рішення;
- 4) взаємодія учасників гри, які виконують ті чи інші ролі;
- 5) наявність спільної мети учасників гри;
- 6) колективне вироблення рішень;
- 7) багатоальтернативність рішень;
- 8) наявність системи індивідуального чи групового оцінювання діяльності учасників гри.

Яскравим прикладом дидактичної гри є «Брейн-ринг» (від англ. brain – мозок та ring – місце боротьби і змагання) – нетрадиційна форма заохочення студентів до активізації процесу пізнання під час проведення проміжного або підсумкового контролю. Це інтелектуальне змагання між окремими групами або командами студентів за першочерговість та правильність надання відповіді на проблемні питання з того чи іншого предмета [110, с. 31].

Виходячи із зазначеного, М. Воровка спираючись на дослідження А. Панфілової, вказала на різницю між рольовими, дидактичними та діловими іграми [24, с. 90].

Таблиця 2

Різниця між рольовими, дидактичними та діловими іграми

Рольова гра	Дидактична гра	Ділова гра
У спільній діяльності акцент робиться на спілкування	У спільній діяльності акцент робиться на навчання	У спільній діяльності акцент робиться на вироблення вмінь та навичок і формування професійно значущих рис.
Переважають взаємовідносини	Переважають групові взаємодії	Переважають професійно - групові взаємодії
Міжособистісний рівень спілкування є елементом особистісного рівня спілкування	Міжособистісний рівень спілкування є елементом міжгрупового рівня спілкування	Міжособистісний рівень спілкування є елементом міжгрупового професійного рівня спілкування
Націленість на внутрішньоособистісні зміни	Націленість на зміну поведінки у навчальній діяльності	Націленість на зміну професійної поведінки в практичній діяльності
По відношенню до дидактичної та ділової гри виступає як частина до цілого	Включає рольову гру як свою частину	Включає рольову та дидактичну гру як свою частину

Тож, ігрові технології навчання дають можливість використати всі рівні засвоєння знань: від репродуктивної діяльності через перетворювальну до головної мети - творчо-пошукової діяльності.

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВІДКРИТИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРОСТІР СПІВПРАЦІ УЧНІВ

Ізбаш С. С.

Ідея проектного навчання, що виникла на початку ХХ століття (Дж. Дьюї, У. Х. Кільпатрік) була витіснена з поля вітчизняної педагогічної актуальності разом з її перевагами. Водночас у школах США, Великої Британії, Бельгії, Ізраїлю, Фінляндії, Німеччини, Італії, Нідерландів вона набула широкого поширення і популярності завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань з їх практичним застосуванням для розв'язання конкретних проблем довкілля у спільній діяльності школярів.

Сьогодні в Україні відбувається відродження проектно-технології. В умовах впровадження Концепції «Нова українська школа» технологія проектно-діяльності дедалі більше набирає обертів, оскільки є дуже ефективним і актуальним підходом до викладання та навчання. Проектна технологія сприяє успішній мотивації учнів до навчання та підвищенню рівня досягнень. Такий формат навчання

передбачає залучення учнів до систематизації та набування знань, створення власних продуктів. Він розвиває навички критичного мислення, співпраці, спілкування, міркування, синтезу та стійкості в умовах обмеженого часу та визначеної мети. Також така форма роботи допомагає частково реалізувати програму ранньої профорієнтації учнів, щоб у майбутньому випускники свідомо обирали професію і навчальний заклад.

Основна цінність проектної технології навчання полягає в тому, що вона орієнтує учнів на створення певного матеріального або інтелектуального продукту, а не на просте вивчення певної теми. На шляху до мети школярі мають актуалізувати або здобути нові необхідні знання, радитись з учителем і між собою, виконувати індивідуально чи в групах пізнавальну, дослідницьку, конструкторську та іншу роботу.

За визначенням Buck Institute for Education, проектне навчання – це метод, навчаючись за яким, учні, певний час досліджуючи і реагуючи на справжні, цікаві та складні питання, здобувають потрібні знання та навички.

На думку дослідників (Barron & Darling-Hammond, 2008), навчання на основі проекту передбачає таке:

- учні застосовують знання та навички для вирішення реалістичних проблем у реальному світі;
- підвищується рівень відповідальності учня за виконаний обсяг роботи;
- учителі виконують ролі тренерів та фасилітаторів дослідження, проводять рефлексії;
- часто учні працюють у парах або групах [115, с. 6].

Такий формат навчання передбачає залучення учнів до систематизації та набування знань, створення власних продуктів. Він розвиває навички критичного мислення, співпраці, спілкування, міркування, синтезу та стійкості в умовах обмеженого часу та визначеної мети (Barron, 2003) [109]. *Ошибка! Источник ссылки не найден.*, с. 307–359].

Проектна наука – це захопливий спосіб вивчати навколишній світ. Зосереджуючи увагу на основних ідеях разом із практикою та перехресними поняттями, класні кімнати стають навчальними середовищами, де викладачі й студенти беруть участь у моделюванні та проведенні досліджень, формуванні та обговоренні гіпотез, що підтверджуються доказами й міркуваннями» (Krajcik, 2015) [116]. *Ошибка! Источник ссылки не найден.*, с. 283].

Н. Матяш відзначає, що творча проектна діяльність складається з таких компонентів як мотив, ціль, засіб, предмет, результат та здійснюється в три етапи: організаційно-підготовчий, технологічний, заключний. На кожному етапі вирішуються певні завдання [63]. *Ошибка! Источник ссылки не найден.*, с. 148].

На думку Г. Бабаєвої, Л. Пастухової, процес проектування як технологія становить низку послідовних кроків: цілепокладання, структурування діяльності, самостійний пошук і вибір засобів проектування, рефлексія діяльності, аналіз і оцінка результату [4, с. 31–32].

В. Гузєєв, характеризує «тижні проектів», які мають місце у практиці голландських шкіл, відзначає, що така технологія є реалізацією проблемного методу навчання. Коли вчитель ставить завдання, підкреслює автор, він у такий спосіб окреслює заплановані результати навчання та вихідні дані. Усе інше доводиться робити учням: намічати поточні завдання, шукати шляхи їх вирішення, діяти, порівнювати отримане з необхідним, коригувати діяльність. Конкретні засоби та прийоми, що застосовуються, визначаються характером завдання, що вирішується у певному проекті [28, с. 85].

На думку С. Ізбаш, технологія проектної діяльності – це послідовність дій педагога за зразком, розробка, підготовка проекту, залучення студентів до проектної діяльності, виконання, підведення підсумків та результатів проектної діяльності [51, с. 39]. Це визначення відповідає загальному розумінню технології як упорядкованої і задачно-структурованої сукупності дій, операцій і процедур, що забезпечують конкретно-вимірюваний результат в умовах, що постійно змінюються. При цьому вихідними теоретичними позиціями є такі:

- у центрі уваги – учень, сприяння розвитку його творчих здібностей;
- освітній процес будується не на логіці навчального предмету, а на логіці діяльності, що має особистісне значення для учня, підвищуючи його мотивацію до навчання;
- індивідуальний темп роботи над проектом забезпечує вихід кожного учня на свій рівень розвитку;
- комплексний підхід до розробки навчальних проектів сприяє збалансованому розвитку основних фізіологічних і психічних функцій учня;
- глибоке, усвідомлене засвоєння базових знань забезпечується можливістю універсального їх використання у різних ситуаціях [109, с. 273].

Звичайно, на тлі очевидних переваг існує й певна небезпека застосування проектного навчання: виникає ризик не виконати навчальну мету і не досягнути результатів. Але цього можна уникнути, якщо раціонально спланувати процес.

Враховуючи зазначене вище, охарактеризуємо основні компоненти технології проектної діяльності, проектного навчання.

Мета проектного навчання, підкреслює Т. Шамова та Т. Давиденко, полягає в тому, щоб створити умови, завдяки яким учні:

- 1) самостійно й охоче набувають необхідні знання з різних джерел;
- 2) навчаються використовувати отримані знання для вирішення пізнавальних і практичних завдань;
- 3) набувають комунікативних умінь, працюючи в різних групах;
- 4) розвивають дослідницькі вміння (уміння визначати проблеми, збирати інформацію, спостерігати, проводити експеримент, аналізувати, формулювати гіпотези, узагальнювати); розвивають системне мислення [109].

Основними принципами проектного навчання є: добровільність вибору виду діяльності кожним школярем; урахування інтересів та психологічних особливостей певної вікової групи учнів; посиленість роботи, доведення її до логічного завершення; формування основ культури праці, якісне виготовлення та естетичне оформлення об'єктів; корисна значущість виконаних проектів; дотримання правил безпеки праці [79].

Ми поділяємо думку М. Нечаєва, який, обґрунтовуючи принципи навчання «проектному моделюванню» у вищій школі, пропонує такі:

Об'єктивація творчих дій. Передбачає створення педагогом наочних схем процесу проектного пошуку, зразків можливих концептуальних підходів до вирішення. Це чітко орієнтує студентів у теоретичних засадах діяльності, сприяє усвідомленню дій. Унаслідок цього вони зацікавлені працювати не нижче того рівня, який педагог демонстрував у підготовленій ним експозиції, виставці, творчій дискусії тощо. Сутність навчання пошуку творчого рішення полягає не в тому, щоб показати студенту, що рішення можуть бути різноманітними, а в тому, щоб він відчув, що справжня індивідуальність проектного задуму полягає у розмаїтості конкретних особливостей ситуації, урахуванні формоутворювальних факторів і в постійному розкритті нових умов, які визначають специфіку способу вирішення. У такий спосіб відбувається формування рефлексивного рівня діяльності, який забезпечує її усвідомлення.

Роздвоєння методу. Робота над двома проектами в одній проектній ситуації. Учням необхідно виявити і проаналізувати умови обраного рішення шляхом самостійного порівнювання протилежних варіантів.

Розчленування матеріалу. Має на меті розгорнуте бачення завдання, яке відповідає дійсній розмаїтості і складності пропонованих в ньому обставин – єдиною цілісністю [67, с. 23].

Тобто навчання відбувається природним шляхом, ненав'язливо, адже мета – не вивчити, а виконати завдання, отримати результат, що дійсно мотивує дітей.

Переваги проектного навчання. Для учнів:

- традиційна аудиторія перетворюється на відкритий навчальний простір, у якому учні рухаються у власному темпі;
- у процесі виконання проекту виникає потреба в самонавчанні та самовдосконаленні;
- навчання на основі запам'ятовування та повторення переходить до інтеграції, відкриття та презентації набутих знань;
- учні мають можливість проходити всі етапи «виробництва»: від ідеї, створення моделі майбутнього продукту до його реалізації.

Для вчителів:

- надає вчителям можливість вибудувати позитивну історію стосунків з учнями за нових умов;
- дібрати для учнів ролі, беручи до уваги їхню індивідуальність і природні таланти.

Особливе місце в педагогічній літературі займає проблема етапів проектної діяльності, що знайшло відображення у роботах Т. Башинської [8, с. 51], І. Бухтіярової [16, с. 108–114], В. Гузєєва [27, с. 36–47], О. Машенко [64, с. 94–96], О. Пехоти [77, с. 154–155], А. Сиденко [93, с. 103] та ін.

Н. Матяш виділяє такі стадії виконання проекту: обґрунтування, усвідомлення та прийняття ідеї, технологічна розробка ідеї, практична робота над нею, апробація об'єкту в роботі, доопрацювання та самооцінка творчого рішення ідеї, що становлять послідовні розгорнуті етапи саморегуляції діяльності в цілому, а не тільки проектної діяльності (ПД). Кожен етап повторюється у процесі виконання різних проектів багаторазово, стає предметом спеціальної рефлексії, реалізується щоразу на новому матеріалі та в нових конкретних умовах і, внаслідок цього, засвоюється як загальний алгоритм діяльності, загальний засіб її існування. Внаслідок цього учні отримують можливість засвоєння загального засобу саморегуляції діяльності. Така система саморегуляції діяльності може бути перенесена як на матеріал інших навчальних предметів, так і поза межі навчальної діяльності. Тому проектна діяльність є одним з потужних факторів формування особистості, оскільки система саморегуляції входить до складу компонентів її структури [63, с. 149–150].

В. Голобородько окреслює п'ять етапів роботи над проектом: підготовка, планування, дослідження, висновки, презентація (захист проекту, його оцінювання [26, с. 165–166].

Б. Наумов виділяє чотири етапи: підготовчо-організаційний, планово-прогностичний, корекційно-оцінний, підсумковий [66, с. 69].

Алгоритм проектного навчання, підкреслює Г. Руських, включає п'ять основних кроків: 1) вибір проблеми, визначення актуальності теми проекту; 2) створення першої творчої групи (напрацювання ідей і способів вирішення проблеми); 3) створення другої творчої групи (одночасно з першою групою напрацьовуються ідеї і способи вирішення проблем); 4) обмін інформацією між групами («круглий стіл»);

5) захист результату пошукової діяльності, вироблення спільного рішення. Вона фіксує такі етапи роботи над проектом: запуск проекту, планування роботи, визначення рівня готовності до пошукової роботи, добір інформації, структурування інформації, обмін інформацією, оформлення результатів роботи, експертиза проекту, рефлексія. Також дослідниця розробила модель навчального заняття в режимі проектного навчання, у якій відображено структурні компоненти заняття, етапи роботи над проектом, діяльність учителя та учнів.

Слід вказати, що послідовність етапів у роботі над проектом дещо відрізняється у європейському та американському варіантах. В американському варіанті вони такі:

- постановка мети: виявлення проблеми, протиріччя; формулювання завдань;
- обговорення можливих варіантів дослідження, порівнювання передбачуваних стратегій, вибір способів;

- самоосвіта й актуалізація знань при консультативній допомозі вчителя;
- продумування ходу діяльності, розподіл обов'язків;
- дослідження: вирішення окремих завдань, компонування тощо;
- узагальнення результатів та висновки;
- аналіз успіхів та помилок;
- корекція або перехід до нового проекту.

У повному обсязі робота над проектом у європейському варіанті здійснюється у шість стадій:

1. Підготовка.
2. Планування.
3. Дослідження.
4. Результати та/або висновки.
5. Подання або звіт.
6. Оцінка результатів та процесу.

Під час роботи над проектом учитель: допомагає учням у пошуку джерел, які стануть їм у нагоді під час роботи над проектом; сам виступає джерелом інформації; координує весь процес; підтримує та заохочує учнів; підтримує безперервний зворотній зв'язок, для того, щоб допомагати просуванню учнів у роботі над проектом [28, с. 86–87].

Аналіз досвіду німецьких колег довів, що підготовка і реалізація проекту мають певні етапи.

I. Етап орієнтування. Залежно від спрямованості проекту (шкільний, позашкільний, знов створений) етап триває 3–4 тижні.

1. Фаза індивідуального й колективного обговорення. Тут важливо показати відмінність продуктивного навчання від традиційного шкільного навчання: набуття нового досвіду, можливість зробити «продукт» і при цьому отримувати освіту.

2. Фаза створення груп спілкування, у яких обговорюються різні теми і можуть бути застосовані нові форми роботи. Від педагогів вимагається проведення інтенсивної колективної роботи для створення атмосфери довіри.

3. Фаза аналізу особистого досвіду.

II. Етап розробки:

1. Фаза розробки індивідуальних завдань.
2. Фаза аналізу особистого досвіду учнів;
3. Фаза розробки колективних завдань.
4. Визначення цілей.
5. Визначення ресурсів.

III. Етап реалізації проекту:

1. Обговорення і вибір методів дослідження та пошуку інформації.
2. Самостійна робота учнів над завданнями.
3. Проміжне обговорення досягнутих результатів.
4. Оформлення проекту.

IV. Етап презентації результатів проекту:

1. Підготовка презентації.
2. Захист проекту.

V. Етап оцінювання проекту:

1. Значущість і актуальність висунутих проблем, їх адекватність тій тематиці, що вивчається; коректність використаних методів дослідження й обробки отриманих результатів.

2. Активність кожного учасника проекту відповідно до його індивідуальних можливостей.
3. Колективний характер прийнятих рішень (у разі виконання групового проекту).
4. Характер спілкування і взаємодопомоги, взаємодоповнення учасників проекту.
5. Необхідна і достатня глибина проникнення в проблему.
6. Залучення знань з інших галузей.
7. Доказовість прийнятих рішень, уміння аргументувати свої думки, робити висновки.

8. Естетика оформлення результатів проведеного проекту.

9. Уміння відповідати на питання опонентів, лаконічність і аргументованість відповідей.

Т. Шамова, Т. Давиденко розробили систему дій учителя та учнів на різних стадіях роботи над проектом. Вони розглядають п'ять етапів (стадій) роботи над проектом: розробка проектного завдання (вибір теми проекту; виділення підтем у темі; формування творчих груп; підготовка матеріалів до дослідницької роботи; визначення форм репрезентації підсумків проектної діяльності), розробка проекту: оформлення результатів, рефлексія [109, с. 274–275].

В. Гузеєв вибудовує відповідність етапів засвоєння людиною нової інформації та стадій роботи над проектом [28, с. 87]. Оскільки кожна стадія триває певний час та має логічно завершений зміст, то можна встановити відповідність цих стадій з елементами уроків і розглянути організаційні форми цих «уроків». Зведемо цю інформацію у табл. 1.

Таблиця 1

Зв'язок етапів засвоєння нової інформації з елементами уроків

Етап засвоєння нової інформації	Стадія роботи над проектом	Організаційні форми «уроків»
Мотивація, цілепокладання	1	Розповідь, бесіда, лекція
Планування варіантів	2	Бесіда
Побудова орієнтовної схеми дій	3	Самостійна робота
	4	Семінар («мозковий штурм»), практикум
Дії	5	Самостійна робота, практикум, екскурсія, практична робота, лабораторна робота
Рефлексія	6	Семінар, консультація
Оцінка	7	Бесіда, консультація
Корекція	0

Останній етап дослідник називає нульовим, а не восьмим, оскільки він є перехідним до наступного проекту.

Н. Нікітіна, О. Железнякова та М. Петухов щодо професійної школи виокремлюють сім етапів роботи над проектом: пошук або формулювання проблеми, яку необхідно вирішити, організація творчих груп для роботи над проектом, планування роботи над проектом, пошук і добір інформації, аналіз інформації, оформлення і презентація проекту, аналіз і оцінка результатів роботи над проектом [68, с. 250–251].

В умовах упровадження Нової української школи пропонується скористатися зручною таблицею планування проекту за посиланням: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/03/PLANUVANNYA-PROEKTU.pdf>

Отже, аналіз наукових досліджень дозволив визначити й коротко окреслити основні складові технології проектної діяльності, якою повинен опанувати педагог, що має намір використати в системі навчання окремі проекти або їх комплекс.

Узагальнюючи викладені вище факти, С. Ізбаш підкреслює, що структура побудови проекту в багатьох випадках залежить від його типу, специфіки навчального предмета, авторських педагогічних розробок конкретної теми проекту, тому і різна кількість етапів. У дослідженні С. Ізбаш перший етап проектної діяльності називається пошуково-дослідницьким, другий – технологічним, третій – оформленням результатів, четвертий – презентацією (захист проекту), п'ятий – рефлексією (див. рис. 1) [51, с. 46–47].

Аналіз літературних джерел свідчить про наявність певних обмежень у використанні технології проектної діяльності, а саме: низька мотивація педагогів до використання цієї технології; низька мотивація тих, хто навчається, до участі у проекті; недостатній рівень сформованості в них вмінь проектної діяльності; нечіткість визначення критеріїв оцінки відслідковування результатів роботи над проектом.

Для подолання першого обмеження необхідна система роботи з викладачами і студентами. У зв'язку з другим обмеженням наведемо декілька прийомів, які забезпечують виявлення зацікавленості школярів або студентів у проектуванні.

1. Пояснення сутності проектної технології. На прикладах різних проектів можна показати значущість такої роботи та схарактеризувати послідовність дій автора проекту. При цьому важливо ввести

широке поняття «проект».

2. Анотування переліку можливих тем проектів (не менш 10–15 тем). Важливо прокоментувати можливі результати, очікувані проектні рішення, провести уявне моделювання.

3. Репрезентація варіантів виконаних проектів. У процесі представлення варіантів різних проектів необхідно ознайомити учнів зі змістом та обсягом проекту, вимогами до його оформлення; акцентувати увагу на елементах творчості; уявити сильні та слабкі боки проектів; повідомити критерії оцінювання тощо [109, с. 276–277].

Критерії оцінювання проекту в літературі представлені неоднозначно. Г. Руських, наприклад, пропонує виконання і захист кожного проекту оцінювати проектантом, учителем та учнями класу. Оцінка здійснюється в балах (0; 5; 10; 20) за п'ятьма критеріями кожного виду роботи. Рейтингова оцінка розраховується як середньоарифметичне значення трьох показників [87, с. 23–24].

1. Пошуково-дослідницький етап

Пошук та обґрунтування проблеми
Виділення підтем у темі проекту, вибір підтеми
Формування творчих груп
Підготовка матеріалів для дослідницької роботи
Визначення форм подання підсумків проектної діяльності

2. Технологічний етап

Опрацювання ідей
Організація пошукової діяльності
Стимулювання діяльності
Самоконтроль діяльності
Контроль якості

3. Оформлення результатів

Оформлення проекту за правилами в командах, проблемних групах
Оцінка результатів проектної діяльності
Оцінка проекту

4. Презентація (захист проекту)

Організація роботи експертів
Доповіді про результати роботи
Оформлення результатів

5. Рефлексія

Самооцінка проекту
Самооцінка діяльності
Самооцінка результатів
Аналіз успіхів і помилок

Рис. 1. Технологія проектної діяльності студентів

На думку В. Голобородько оцінювання проекту можливо трьома способами [26, с. 111–115]. Перший спосіб оцінювання полягає в урахуванні самооцінки учня, який захищає проект. Для цього перед захистом на учня складається індивідуальна карта. Якщо учнів декілька, карти складаються на кожного окремо. У процесі захисту карта заповнюється вчителем (членом журі), учасниками захисту і потім самим учнем. По завершенні процедури оцінювання виводиться середнє арифметичне з балів, виставлених у цій позиції (табл. 2).

Оцінювання проекту – 1

Етапи	Критерії оцінювання	Самооцінка	Керівник	Учні	Журі
1	2	3	4	5	6
Захист	Презентація (10 балів)				
Процес проектування	Відповіді на питання (10 балів)				
	Інтелектуальна активність (10 балів)				
	Творчість (10 балів)				
	Практична діяльність (10 балів)				
	Уміння колективної роботи (10 балів)				
Підсумок	Досягнутий результат (10 балів)				
	Оформлення (10 балів)				

За сумарними результатами: 85–100 балів – «відмінно»; 70–84 бали – «добре»; 50–69 балів – «задовільно». Для покращення результатів у процесі підготовки проекту необхідно проводити консультації, дискусії, залучати до підбору інформації.

Другий спосіб для оцінювання більш зручний і більш об'єктивний – рейтинговий. Анкета заповнюється у процесі захисту самим проектантом, присутніми на захисті учнями, учителем, членами журі (табл. 3).

Таблиця 3

Оцінювання проекту – 2

Оцінка етапів	Критерії оцінки	Бали
1	2	3
Оцінка роботи	Актуальність теми і рішень, їх складність	5, 10, 20
	Обсяг розробок і кількість рішень	5, 10, 20
	Практична цінність	5, 10, 20
	Рівень самостійності учасників	5, 10, 20
	Якість оформлення записів, наочності тощо	5, 10, 20
	Оцінка проекту рецензентом	5, 10
Оцінка захисту	Якість доповіді	5, 10, 20
	Глибина розкриття теми	5, 10, 20
	Глибина розкриття предмета	5, 10, 20
	Відповіді на питання журі	5, 10
	Відповіді на питання аудиторії (дискусія)	5, 10

За сумою балів: 180–140 балів – «відмінно»; 139–100 балів – «добре»; 99–65 балів – «задовільно».

Третій спосіб також є рейтинговим, але дещо ускладненим. Визначено 10 критеріїв за чотирма рівнями (0, 5, 10, 20 балів). Складність полягає в підвищених критеріях, наближених до тих, що мають місце у вищих навчальних закладах. Оцінку визначають за підрахунками середньої арифметичної величини колективної оцінки, оцінки вчителя (члена журі) та самооцінки. Оцінюють за запропонованими 5-ма критеріями для оформлення й захисту (табл. 4).

Таблиця 4

Рейтингова оцінка проекту

Етапи	Критерії оцінювання	Рівень (0, 5, 10, 20)
1	2	3
Оформлення і виконання проекту	Актуальність теми, рішень, практична спрямованість проекту	
	Обсяг і повнота розробок, самостійність, закінченість проекту	
	Рівень творчості, оригінальність розкриття теми, рішень	
	Аргументованість рішень, підходів, висновків	
Захист	Якість оформлення, відповідність стандартам, структура тексту, якість малюнків, графіків, схем, таблиць	
	Якість доповіді: повнота представлення проекту та аргументованість рішень, висновків, підходів	
	Обсяг та глибина знань теми (предмета), ерудованість, наявність міжпредметних зв'язків	
	Представлення проекту: культура мовлення, манери, використання наочності, відчуття часу, утримування уваги аудиторії, імпровізація	
	Відповіді на запитання: повнота, аргументованість, переконливість, дружність	
	Ділові та вольові якості доповідача: уміння швидко приймати рішення, готовність до дискусії, контактність, дружність	

За сумою балів виводиться оцінка: 200–155 балів – «відмінно»; 154–100 балів – «добре»; менше 100 балів – «задовільно».

Зі студентами пропонується обговорювати критерії захисту індивідуального проекту за параметрами:
- відповідність змісту обраній темі; логіка викладу; рівень самостійності; володіння матеріалом; естетика оформлення; грамотність; емоційність; культура мовлення; підготовка комп'ютерної презентації і роздавального матеріалу [57, с. 118].

І. Дьоміна (співзасновниця школи сучасних наук Science Gen та співавторка одного з проектів інтегрованого курсу «Природничі науки» для старшої школи) вважає, що оскільки навчання – це соціальна активність, яка відбувається в межах учнівських груп, культури та минулого досвіду, то через проектне навчання учні мають можливість використовувати не лише знання з навчальних дисциплін, а й вчитися вести перемовини, ухвалювати спільні рішення, нести відповідальність відповідно до ролі в навчальній команді й разом інтерпретувати результати своєї діяльності.

Це також дає можливість учителям побачити учнів у новому світлі, допомагати їм розвивати вроджені здібності в новий спосіб, що не вдається часом у традиційній системі уроку. Крім того, часто проектне навчання реалізується через міждисциплінарні зв'язки, що виходять за межі програми одного конкретного предмета. Це значно розширює можливості вчителя і сприяє креативності, а учні часто мають завдання, у процесі вирішення яких отримують практичні навички, не передбачені в теоретичній частині навчального процесу.

Отже, світ безперервно змінюється, створюючи дедалі більше можливостей застосовувати нові методи та підходи в навчанні, аби школярі були якомога краще підготовлені до реального життя. Проектне навчання – метод, ефективність якого засвідчена світовою практикою.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Попелешко Ю. І.

Сучасні зміни в суспільстві та впровадження Нової української школи сприяє підготовці висококваліфікованих, конкурентоспроможних та всебічно розвинутих учителів, які володіють ефективними технологіями, постійно самовдосконалюються; під час педагогічного процесу в закладах загальної середньої освіти виховують майбутні покоління, пов'язуючи теперішнє з майбутнім та минулим, орієнтуючись на досвід провідних педагогів. Саме тому впровадження інтегральних технологій у сучасний освітній процес сприяє продукуванню наукової інтеграції і є не менш важливим, ніж засвоєння знань конкретних наук.

Сутність даного поняття досліджували В. Беспалько, І. Бех, В. Бухвалов, Б. Горячов, І. Дичківська, В. Єремєєва, Т. Ільїна, М. Кларін, О. Кіяшко, І. Лернер, В. Монахов, В. Паламарчук, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Селевко, С. Сисоєва, В. Слободчиков, О. Філатов, Д. Чернілевський, С. Шаповаленко та ін. Проблеми інтегральних технологій представлено в дослідженнях таких учених, як С. Гончаренко, К. Гуз, В. Ільченко, І. Козловська, Н. Костюк, О. Мариновська та ін. Проте низка важливих питань щодо специфіки інтегральної технології як ефективної педагогічної технології та її впровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти залишається малодослідженою.

Сьогодні ідея інтеграції знань є надзвичайно популярною в освіті. Освоєння досліджуваного предмету, як показує практика зарубіжних країн – (Угорщина, Фінляндія, Німеччина), дає можливість формувати в учнів якісно нові знання, що характеризуються вищим рівнем мислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищенням їхньої дієвості та систематичності.

На думку О. Мариновської, «інтеграція – це процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, в результаті якої формується інтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів» [72].

Слід зазначити, що інтеграція – одне з найдавніших понять в історії розвитку науки. Ідея про єдність наукових знань простежувалась у працях мислителів різних часів – Платон, Аристотель, Кант. К. Ушинському за допомогою інтеграції письма й читання вдалося створити аналітико-синтетичний метод вивчення грамоти. У 60-х роках ХХ ст. В. Сухомлинський провів «Уроки мислення в природі» – один із найвдаліших прикладів інтеграції різних видів діяльності, об'єднаних спільною метою. На думку Ф. Нікуліної: «Інтеграція представляє собою процес і результат створення нерозривно зв'язаного, єдиного» [70, с. 10].

З позиції педагогічних наук, інтеграція – це процес взаємопроникнення наук, не розчинення одне в одному, а об'єднання в єдине ціле раніше ізольованих частин, унаслідок якого основні компоненти дисциплін синтезуються в цілісну систему. Отже, інтеграція – це процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності ... двох або більше систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи, яка набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи. А інтеграційні процеси передбачають створення системи знань у свідомості дитини, що є основою розвитку її мислення, його об'єктивації.

Інтеграція в суспільстві пояснює необхідність інтеграції в освіті. Слід зазначити, що інтеграція в освіті розглядається як: фактор розвитку освітніх систем; різновид наукової інтеграції, яка здійснюється в межах педагогічної теорії та практики; вища форма відображення єдності цілей, принципів, змісту, форм організації процесу навчання та виховання; синтез педагогічних знань та вищий рівень їх взаємодії; процес та результат взаємодії структурних елементів змісту освіти, який супроводжується зростом системності та спресованості знань учнів; цілеспрямоване об'єднання, синтез відповідних навчальних дисциплін у самостійну систему цільового призначення, яка спрямована на забезпечення цілісності знань та вмінь.

Інтеграція як засіб навчання – це пошук спільної платформи для зближення предметних знань, засіб отримання нових на стику предметних. Вона заповнює прогалини у знаннях учня, отримані в ході диференційованого навчання, спрямована на розвиток системного мислення.

Зауважимо, що інтеграційний підхід розвиває ідею формування цілісних знань учнів, які подаються не в контексті предметно орієнтованих схем, а привласнюються з оперттям на знання міжпредметного характеру, суб'єктний досвід школяра. Інтеграцію нових знань у цілісність забезпечує процес розуміння сутнісних властивостей об'єктів пізнання (явищ, понять тощо), що передбачає «включення незрозумілого предмета в цілісність, систему зрозумілих речей. Щоб зрозуміти щось, учень надає незрозумілому предметові сутнісні властивості, відношення, в яких він впевнений, і на основі цих сутностей включити знання про об'єкт пізнання у свою цілісну систему знань про дійсність» (В. Ільченко). Інтегруючи зміст суміжних дисциплін, учитель розкриває об'єкт вивчення цілісно й водночас різнобічно, що сприяє

формуванню життєствердного образу світу школяра.

Сьогодні у педагогіці часто використовують поняття технології: педагогічні технології, інноваційні технології, освітні технології, технології навчання, технологія освіти [41, с. 6]. У глумачному словнику це поняття подається як сукупність прийомів, що застосовуються у певній справі, майстерності, мистецтві [21, с. 1132]. Технологія освіти – науковий опис засобів і методів педагогічного процесу, який веде до наперед запланованого результату [21, с. 907].

Поняття «педагогічна технологія» трактувалося по-різному: як сукупність засобів та методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання та виховання, що дозволяють успішно реалізовувати завдання освіти (В. Безпалько); як системна сукупність та порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення освітньої мети (М. Кларін); як модель спільної педагогічної діяльності, обміркована в усіх деталях з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для студента і викладача (В. Монахов).

Сучасні педагогічні технології охоплюють коло теоретичних та практичних питань організації навчального процесу закладу загальної середньої освіти, методів та засобів навчання. Для нашого дослідження це важливо, оскільки інтегральна технологія є новітньою технологією сучасного освітнього процесу закладів загальної середньої освіти, яка полягає в оновленні цього процесу, сприяє більш ефективній співпраці суб'єктів освітнього процесу й відбиває рівень майстерності педагога, а від того, як і якими прийомами навчання й виховання він володіє, залежить ступінь розвитку особистості сучасного школяра.

Підкреслимо, що інтегральна технологія передбачає: визначення принципово важливої теми для інтегрованого уроку; виявлення однотипних елементів змісту суміжних навчальних предметів (проблем, тем, сюжетів, подій тощо) на основі аналізу навчальних програм, підручників; визначення контактних сюжетів інтегрованого уроку та добір фактичного матеріалу; структурування змісту смислових блоків на основі інтеграції змісту й організаційних форм, що передбачає об'єднання однотипних елементів спільною метою уроку; систематизацію набутих знань на уроці, що забезпечується їхнім включенням у цілісність, оскільки знання міжпредметного характеру розширюють горизонт розуміння об'єкту пізнання, допомагають дітям сприймати поняття і явища цілісно і водночас різнобічно; технологізацію набутих знань, що є особистісно привласненими та емоційно підкріпленими, узгоджуються з образом світу дитини.

Інтегральна технологія – це побудова освітнього процесу закладів загальної середньої освіти на основі виявлення в різних навчальних предметах однотипних елементів (проблем, сюжетів, подій, закономірностей тощо) і поєднання їх у якісно нову цілісність з метою створення життєствердного образу світу сучасної особистості учня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абільтарова Е.Н. Професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі охорони праці з використанням комп'ютерних технологій навчання // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. Харків : УПА, 2009. Вип. 24–25. С. 230 – 237.
2. Айсмонтас Б. Теория обучения: Схемы и тесты. – Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. 176 с.
3. Ананьев Б. Формирование одаренности // Склонности и способности: сборник статей / под ред. В. Мясищева. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1962. С. 15 – 36.
4. Бабаева Г.К. Пастухова Л.О. Пять шагов к творчеству (О проектном обучении) // Директор школы. 2000. №1. С. 31–33.
5. Бабанский Ю. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (Методические основы). Москва: Просвещение, 1982. 192 с.
6. Барбіна Є. Професійна майстерність учителя в історії педагогічної думки Рідна школа. 1998. № 2. С.71–74.
7. Барко В.І., Тютюнникова А.М. Як визначити творчі здібності дитини? К., 1991. 79 с.
8. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя та учнів. Історія методу проектів // Дайджест педагогічних ідей та технологій. Школа-парк. 2003. №3. С. 49–52.
9. Безпалій О. П. Використання ІКТ та можливостей Інтернет на уроках історії URL: http://teacher.edp.net/index.php?option=com_content&view=article&id=3:2011-09-21-21-59-06&Itemid=5.
10. Безпалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
11. Битюков К.О., Кочетков И.Б. Школа учебы и школа творчества. Научно-иссл. работа в системе подготовки учителя инновационного типа: Сб. науч. тр. Ленинград. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена; [Редкол.: И. А. Колесникова (отв. ред.) и др.]. Ленинград : ЛГПИ, 1990. 111 с.
12. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект : монографія. Одеса : «ТЕС», 1999. 146 с.
13. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя : монографія. – Одеса : Маяк, 1998. 284 с.
14. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д: Издательство Ростовского педагогического

- университета, 2000. 352 с.
15. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика. Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Москва - Ростов н/Д : Цветная печать, 1999. 558 с.
 16. Бухтиярова И.Н. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении // Школьные технологи. 2001. №2. С. 108–114.
 17. Варзацька Л. Методика розвивального навчання // Директор школи. 2003. № 5-6. С. 47-61.
 18. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів: Вид. перше. К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. 441 с.
 19. Вейс Роберт Н. Индивидуум і «Е»-теорія освіти: попередні намітки нової науки // Рідна школа. 1997. № 1. С. 21–29.
 20. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. Київ – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 728 с. .
 21. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К., Ірпінь: Перун, 2001. 1440 с.
 22. Вержиховская А.Т., Литвинова Н.И., Ходочок А.В. Психологические условия подготовки школьников к творческой деятельности // Психология. Респ. науч.-метод. сборник. Вып. 37. 1997. С. 20–24.
 23. Волощук І. Педагогічні суперечності розвитку творчих здібностей школярів // Рідна школа. 2004. № 10. С. 7 – 9.
 24. Воронка М. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2007. 275 с.
 25. Выготский Л. Детская психология. Сочинения: в 6 т. / под ред. Д.Элькониной. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.
 26. Голобородько В.В., Гнедашев В.М. Наукова робота учнів. Програма організації науково-дослідної діяльності учнів. Харків : Вид. група «Основа», 2005. 208 с.
 27. Гузеев В.В. Метод проектов как частый случай интегрированной технологии обучения // Директор школы. 1995. №4. С. 36–47.
 28. Гузеев В.В. Характерные черты образовательных технологий различных поколений // Завуч. 2004. №3. С. 64–96.
 29. Гузеев В.В. Эффективные образовательные технологии: Интегральная и ТОГИС. – Москва : НИИ школьных технологий, 2006. 208 с.
 30. Давыдов В. Проблемы развивающего обучения : Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва, 1986. 240 с.
 31. Давыдов В.В. Запорожец А.В. Психологический словарь. Москва, 1983. С. 178.
 32. Давыдов В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 544 с.
 33. Дараган О. Розвитку мислительної активності сприяє психолог // Рідна школа. 1997. № 6. С. 37.
 34. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. Київ, 2004. 352 с.
 35. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К. : Академ. видав, 2004. 352 с.
 36. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
 37. Дробноход М. Освітні системи майбутнього творяться сьогодні. (Матеріали «Круглого столу») // Рідна школа. 1997. № 2. С. 4.
 38. Душенко В.О. Виховання особистості у процесі навчання // Початкова школа. 1998. № 7. С. 10–12.
 39. Елькін М. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 22 с.
 40. Елькін М.В., Коробченко А.А. Професійна компетентність учителя як психолого-педагогічна проблема // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. (Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія). 2014. Вип. 25. С. 50–57.
 41. Енциклопедія освіти / головний ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
 42. Євдокимов О.В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Харків, 1997. 23 с.
 43. Загашев И. О., Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Учим детей мыслить критически. Санкт-Петербург : Альянс-Дельта, 2003. 192 с.
 44. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя. Москва : Просвещение, 2011. 223 с.
 45. Зайцев В. С. Современные педагогические технологии : учебное пособие. В 2-х книгах. Книга 1. Челябинск : ЧГПУ, 2012. 411 с.
 46. Зайченко Л.В. Деякі проблеми розвитку української національної школи в педагогічній спадщині С.Р. Русової / Л.В. Зайченко // Вісник Академії пед. наук України. – 1993. – № 1. С. 80–90.
 47. Закон України про освіту // Відомості Верховної Ради. 2017. № 38–39
 48. Захарова Л.В. Методологічні основи організації особистісно орієнтованого навчання школярів // Педагогіка формування твор. особистості у вищ. і загальноосвіт. школах : зб. наук. пр. Запоріжжя : Класич. приват. ун-т, 2014. Вип. 36. С. 468-472.
 49. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
 50. Іванова О. Навчаємо критично мислити // Відкритий урок. № 2. 2007.
 51. Ізбаш С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук:

13.00.04 Київ, 2007. 204 с

52. Ізбаш С.С. Реалізація творчих проєктів у навчальному процесі сучасної школи // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету: збірник наукових статей / Ред. кол.: І. П. Аносов (голов. ред.) та ін. Серія: Педагогіка: Мелітополь, 2010. Вип. 5. С. 92–97.

53. Кичук Н.В. От творчества учителя к творчеству ученика. Измаил, 1992. 96 с.

54. Козлакова Г. О. Теоретичні і методичні основи ступеневої підготовки майбутніх фахівців з комп'ютеризованих систем у технічних університетах: автореф. дис. ... доктора пед.наук : 13.00.04. Харків, 2005. 44 с.

55. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. К. : Педагогічна думка. 2008. 424 с. .

56. Кучеренко І. Особистісно орієнтоване навчання – домінантна модель реалізації концепції «Нова українська школа» // Дивослово. 2018. № 11. С. 9–15.

57. Лебедев Л.И., Иванова Е.В. Метод прєктов в продуктивном обучении // Школьные технологи. 2002. №5. С. 116–120.

58. Леонтович А.В. Концептуальные основания модели организации исследовательской деятельности учащихся // Школьные технологии. 2006. № 5. С.63–71.

59. Лисенко С. А. Технологічний підхід до навчально-виховної діяльності: історичний аспект та вимоги сьогодення // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. 2009. № 3. С. 294–301.

60. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т.1. Сост.: Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов. Москва : Педагогика, 1983. 368 с.

61. Макрідіна Л. Сучасні технології навчання (Формування творчої особистості) // Рідна школа. 1997. № 6. С. 46–49.

62. Мариновська О. Інтегральна технологія навчання: від теорії до практики // Початкова освіта. 2011. № 32 (608). С. 3–5.

63. Матяш Н.В. Генезис и сущность понятия «Проектная деятельность школьников» // Совершенствование технологического образования учащейся молодежи : Сб. материалов международной научно-практической конференции «Технологическое образование сельских школьников в современных условиях» (19-21 сентября 2000 г.) / под ред. Р.А. Галустова. Армавир : АГПИ, 2000. С. 146–154.

64. Мащенко Е.И. Метод проєктів в технологическом образовании школьников: материалы международного семинара. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 178 с.

65. Михайліченко М.В., Рудик Я.М. Освітні технології: навчальний посібник. К. : ЦП «КОМПРИНТ», 2016. 583 с. .

66. Наумов Б.М. Школа-поліцентр: модель, план, організація діяльності. Харків : ВГ «Основа», 2007. 112 с.

67. Нечаев Н.Н. Проектное моделирование как творческая деятельность: автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07. Москва, 1987. 38 с.

68. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности: учебное пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. М. : Мастерство, 2002. 288 с.

69. Ниренберг Джеральд И. Искусство творческого мышления: Пер. с англ. / И. Ниренберг Джеральд – Мн. : ООО «Попурри», 1996. 210 с.

70. Нікуліна Ф. Інтегральна технологія: основні ідеї та структура // Завуч (Перше вересня). 2000. № 23–24. С.10.

71. Нісімчук А. С. Педагогіка : підручник. Київ : Атіка, 2007. 344 с.

72. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

73. Нова українська школа: поради для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с. .

74. Околетов О.П. Педагогическая среда познания // Педагогика. 1992. № 9–10. С. 60–64.

75. Окса М.М. Загальна методологія наукової творчості: навчальний посібник. – Мелітополь : МДПУ, 2008. 96 с.

76. Окса М.М. Методологія і методика науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник. Мелітополь: МДПУ, 2005. 164 с.

77. Освітні технології: навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; за заг. ред. О.М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.

78. Паламарчук В., Рудакивська С. Від творчої особистості до нових технологій навчання // Рідна школа. 1998. № 2. С. 52–62.

79. Пастернак М.П. Дидактические основы применения проектного метода обучения учащихся 5-7 классов технического творчеству в процессе изучения образовательной области «Технология»: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Брянск, 1997. 21 с.

80. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под. общ. ред. В. С. Кукушкина. Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», (Серия «Педагогическое образование»). 2004. 336 с.

81. Пехота О.М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. К. : А.С.К., 2004. 256 с.

82. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. К. : В-во А.С.К., 2003. 240 с.

83. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. Запорожье : Просвіта, 2000. 349 с.

84. Пометун О.І. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012. № 2. С. 3–7.

85. Пряникова О.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли: Учебник-справочник. Москва: Новая школа, 1994. 96 с.
86. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 432 с.
87. Русских Г.А. Технология проектного обучения // Биология в школе. 2003. №3. С. 21–31.
88. Селевко Г. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. – Москва : Народное образование, 1998. 256 с.
89. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. Москва : НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.
90. Селевко Г. К. Энциклопедия освітніх технологій : в 2 т. Т. 2. Москва : НДІ шкільних технологій, 2006. 816 с. (Серія «Енциклопедія освітніх технологій».)
91. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т.1. Москва : Народное образование, 2005. URL : <http://stavcvr.ru/metod-kopilka/> / Г. Селевко_Энциклопедия образовательных технологий (1 том).
92. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование – поиск новой парадигмы: монография. Москва, 1998. 180 с. .
93. Сиденко А.С. Метод проектов: история и практика применения // Завуч. 2003. №6. С. 96–111.
94. Сисоева С.О. Основы педагогичної творчості вчителя: Навч. Посібник. К. : ІСДОУ. 1994. 112 с.
95. Сисоева С.О. Педагогичні технології / Энциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. С. 661-662.
96. Сисоева С.О. Творчий розвиток учнів у контексті особистісно орієнтованого навчання // Гуманітарні науки. 2001. № 1. С.110-118. .
97. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба.- Київ: Центр інновації та розвитку, 2001. 256 с.
98. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій. (Case Study) та його навчальні можливості. Глобалізація; Болонський процес: проблеми і технології: кол. моногр. Київ: МАУП, 2005. 126 с.
99. Терно С.О. Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. 275 с.
100. Технології розвитку критичного мислення на уроках історії. З досвіду роботи вчителів. Миколаїв: наук.-метод. центр Упр. освіти Миколаївської міської ради, 2008. 47 с.
101. Топчій Г. С. Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2011. 20 с.
102. Трайнев В.А. Трайнев И.В. Информационные коммуникационные педагогические технологии: учебное пособие. Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2009. 320 с.
103. Тягло О.В. Критичне мислення: навчальний посібник. Х : Основа, 2008. 189 с.
104. Фасоля А. Особистісно зорієнтоване навчання: методологія, методика, технологія // Нова пед. думка. 2009. № 4. С. 54–57.
105. Хлебнікова Т.М. Ділова гра як метод активного навчання педагога. Харків : Основа, 2003. 80 с.
106. Хрестоматия по истории зарубежной педагогике: [учебное пособие для студентов пед. ин-тов / сост. авт. ввводных статей А. И. Пискунов]. Москва : Просвещение, 1981. 528 с.
107. Цапок В.А. Творчество (Философский аспект проблемы). Кишинев, 1989. С. 7.
108. Чепіль М., Дудник Н. Педагогічні технології. Київ, 2012. 224 с.
109. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. Москва : Педагогический поиск, 2001. 384 с.
110. Щербань П. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посібник. К. : Вища школа, 2004. 207 с.
111. Эльконин Д. Избранные педагогические труды. / под ред. В. Давыдова, В. Зинченко. Москва : Педагогика, 1989. 555 с.
112. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва : Сентябрь, 1996. 95 с.
113. Янкович О.І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957-2008): монографія / За ред. В.М. Чайки. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 320 с.
114. Barron, B. (2003). When smart groups fail. The journal of the learning sciences, 12(3), 307-359.
115. Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. San Francisco: John Wiley & Sons Inc., 6.
116. Krajcik, J. S., & Shin, N 2015 (2014). Project-based learning. In Sawyer, R. K. (Ed.), The Cambridge Handbook of the Learning Sciences, 2nd Edition. New York: Cambridge, pp. 275-297.
117. Nev trends in the utilization of educational technology for science. Paris : The Unesco Press, 1974. 248 pp.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

Жейнова С. С.

Відповідно до розділів теорії і методики формування елементарних математичних уявлень в кожній віковій групі передбачається робота в напрямках: «Кількість і рахунок», «Величина», «Геометричні фігури», «Орієнтування в просторі», «Орієнтування в часі». В основі методики навчання елементарній математиці лежать загальнодидактичні принципи: систематичність, послідовність, наступність, індивідуальний підхід, науковість, доступність, наочність, усвідомленість і активність. Засвоєння математичних знань на різних етапах дошкільного дитинства викликає суттєві труднощі в багатьох дітей, що пов'язано, в першу чергу, з нецікавим для них процесом навчання. Так, О. Брежнева вбачає кінцеву мету математичної підготовки дошкільників як синтезу навчання й розвитку в досягненні певного рівня математичної розвиненості [4, с. 7].

Серед задач із формування елементарних математичних знань і наступного математичного розвитку дітей слід визначити головні, а саме:

- набуття знань про множину, число, величину, форму, простір і час як основ математичного розвитку;
- формування широкої початкової орієнтації в кількісних, просторових і часових відношеннях навколишньої дійсності;
- формування навичок і вмінь рахувати, обчислювати, вимірювати, моделювати, а також загальнонавчальних умінь;
- оволодіння математичною термінологією;
- розвиток пізнавальних інтересів і здібностей, логічного мислення, загальний інтелектуальний розвиток дитини [33, с. 7].

Одна з причин, що породжують труднощі й перевантаження дітей в процесі засвоєння знань, полягає в недостатній підготовці мислення дошкільнят до засвоєння цих знань, відсутності ігрової мотивації до навчальної діяльності. Тому за своїм змістом математична підготовка не повинна вичерпуватися формуванням уявлень про числа і найпростіші геометричні фігури, навчанням лічбі, складанню і відніманню, вимірюваннями в найпростіших випадках. З погляду сучасної концепції навчання найменших дітей для підготовки до засвоєння математичних знань є формування логічного мислення. Дітей необхідно вчити не тільки обчислювати й вимірювати, а й міркувати.

Навчання найбільш продуктивне, якщо воно йде в контексті практичної та ігрової діяльності, коли створені умови, при яких знання, отримані дітьми, стають необхідними їм, тому що допомагають вирішити практичну задачу, а тому засвоюються легше й швидше. Аналіз стану навчання дошкільнят приводить багатьох фахівців до висновку про необхідність навчання в іграх. Іншими словами, йдеться про необхідність розвитку навчальних функцій гри, що передбачає навчання через гру.

Гра – це не тільки задоволення і радість для дитини, що саме по собі дуже важливо, з її допомогою можна розвивати увагу, пам'ять, мислення, уяву дитини. Граючи, дитина може здобувати нові знання, вміння, навички, розвивати здібності, часом не здогадуючись про це. До найважливіших

РОЗДІЛ 2 ІГРОВІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ



властивостей гри відносять той факт, що в грі діти діють так, як діяли б в реальних ситуаціях, природно долаючи труднощі. Причому такий високий рівень активності досягається ними добровільно, без примусу.

Можна виділити наступні особливості гри для дітей дошкільного віку: гра є найбільш доступним і провідним видом діяльності дітей дошкільного віку; гра також є ефективним засобом формування особистості дошкільника, його морально-вольових якостей. Усі психологічні новоутворення беруть початок у грі [22, с. 309].

Гра сприяє формуванню усіх сторін особистості дитини, призводить до значних змін в її психіці. Гра – важливий засіб розумового виховання дитини, де розумова активність пов'язана з роботою усіх психічних процесів. На усіх щаблях дошкільного дитинства ігровому методу відводиться велика роль. Необхідно зазначити, що «навчальна гра» може застосовуватися в процесі пояснення нового матеріалу, а не тільки для закріплення або повторення вже засвоєних знань. Гра є основною формою спілкування дорослого та дитини [21, с. 52].

На заняттях і в повсякденному житті широко використовуються дидактичні ігри та ігрові вправи. Організовані ігри поза заняттями, закріплюють, поглиблюють і розширюють математичні уявлення дітей, а головне – одночасно вирішують навчальні та ігрові завдання. У ряді випадків ігри несуть основне навчальне навантаження. Ось чому на заняттях і в повсякденному житті вихователі повинні широко використовувати дидактичні ігри та ігрові вправи.

Дидактичні ігри включаються безпосередньо в зміст занять як один із засобів реалізації програмних завдань. Місце дидактичної гри в структурі заняття з формування елементарних математичних уявлень визначається віком дітей, метою, призначенням, змістом заняття. Вона може бути використана як навчальне завдання, вправа, спрямована на виконання конкретного завдання. Проблема побудови оптимального навчально-виховного процесу, на думку В. Химинець, є ядром педагогічної технології. А це, в свою чергу, обумовлює вибір й доцільне поєднання основних компонентів [31, с. 211].

Дидактичні ігри доречні і в кінці заняття з метою відтворення, закріплення раніше вивченого. У формуванні в дітей математичних уявлень широко використовуються цікаві за формою та змістом різноманітні дидактичні ігрові вправи. Вони відрізняються від типових навчальних завдань і вправ незвичністю поставленої задачі (знайти, здогадатися), несподіванкою завдання (наприклад, від імені будь-якого літературного, казкового героя).

Елементи педагогічної системи умовно поділяють на такі, що структурують дидактичні завдання, і ті, що структурують технологію їх виконання [31, с. 209].

Ігрові вправи слід відрізнити від дидактичної гри за структурою, призначенням, рівнем дитячої самостійності, роллю педагога. Вони, як правило, не містять у собі всі структурні елементи дидактичної гри (дидактична задача, правила, ігрові дії). Їх призначення – тренувати дітей з метою вироблення вмінь, навичок.



У молодших групах звичайним навчальним вправам можна надати ігровий характер і використовувати їх як метод ознайомлення дітей з новим навчальним матеріалом. Вправу проводить вихователь (дає завдання, контролює відповідь), діти при цьому менш самостійні, ніж у дидактичній грі. Елементи самонавчання у вправі відсутні. Дидактичні ігри поділяються на ігри з предметами, настільно-друковані, словесні ігри [22, с. 357]. Також при формуванні елементарних уявлень у дошкільників можна використовувати ігри на площинне моделювання та розвиток логічного мислення.

Не зважаючи на різноманітність ігор, їх головним завданням має бути розумовий розвиток дитини, розвиток логічного мислення, а саме: вміння встановлювати найпростіші закономірності – порядок чергування фігур за кольором, формою, розміром. Цьому сприяють і ігрові вправи на знаходження пропущеної в ряду фігури. Також необхідною умовою, що забезпечує успіх у навчанні і вихованні дітей дошкільного віку, є творче ставлення вихователя до математичних ігор: варіювання ігрових дій і питань, індивідуалізація вимог до дітей, повторення ігор в тому ж вигляді або з ускладненням. Необхідність сучасних вимог викликана інтеграцією української освіти в європейський простір, математичною підготовкою дітей у процесі їх основної діяльності – гри.

Коректурні таблиці Наталії Гавриш

Робота з коректурними таблицями полягає в знаходженні максимальної кількості зв'язків між її елементами, а саме: кількість; форма; номер по порядку; розмір; колір; розташування.

Назва «коректурна таблиця» походить від назви таблиць для психологічних тестів, заповнених буквами або цифрами. Працюючи з такою таблицею, піддослідний викреслює задані символи. Науковці використовували такі таблиці ще у XIX ст. Із часом їх пристосували до роботи з дітьми, символи замінили картинками [5, с. 101].



У сучасній дошкільній освіті коректурні таблиці застосовують не лише для формування уваги й спостережливості, а й для розвитку пізнавальних, інтелектуальних, мовленнєвих навичок, математичних умінь, уміння орієнтуватися у просторі тощо.

За Н. Гавриш, коректурна таблиця – це інформаційно-ігрове поле, поділене на клітинки, заповнені предметними картинками, символами, буквами, геометричними фігурами тощо. Під час роботи з таблицею встановлюють якнайбільше різнопланових зв'язків (колір, форма, розмір, розташування, призначення тощо) між її елементами [6, с. 208].

Для молодших дошкільнят розробляють таблиці на 9-12 клітинок, для дітей середньої групи – на 16 клітинок, старші дошкільнята можуть працювати з 20-25 клітинками.

Завдання, що виконуються за допомогою коректурної таблиці, мають пошуковий характер, передбачають різні варіанти відповіді. Діти повинні сприйняти на слух вказівку дорослого, зосереджено роздивитися таблицю, знайти правильну відповідь чи виконати завдання (накрити, розфарбувати, полічити, співвіднести зі схемою, символом тощо), а потім прокоментувати результат. Формування особистості, її базових якостей відбувається у процесі практичної, творчої і пізнавальної діяльності, мета якої – навчити дитину орієнтуватися в інформації, успішно її використовувати, творчо, нешаблонно мислити [27, с. 99]. Тут стане у пригоді багатофункціональне обладнання, працюючи з яким дитина пізнає нове, порівнює, систематизує, співвідносить, лічить тощо. Зразком такого обладнання є коректурні таблиці, нові підходи до роботи з якими запропонувала Н. Гавриш.

Робота з коректурними таблицями – це своєрідна інформаційно-інтелектуальна гра, що змістовно збагачує й насичує освітнє розвивальне середовище [5, с. 65].

Використовувати коректурні таблиці можна в різних формах роботи з дітьми, зокрема на заняттях логіко-математичного спрямування. Використання коректурних таблиць набуває особливо важливого значення під час інтегрованих занять.

Коректурні таблиці використовуються не лише для пізнавальних, інтелектуальних, мовно-мовленнєвих завдань, а й для вдосконалення математичних умінь дітей (полічити, установити послідовність, порівняти, визначити форму, дібрати предмет-замінник), закріплення навичок орієнтування у просторі («перед», «між», «вище», «нижче», «за»).

Ігрова діяльність на основі коректурних таблиць стимулює пізнавальний інтерес.

ІНТЕГРАЦІЯ LEGO-ТЕХНОЛОГІЇ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Жейнова С. С.

Одним з дієвих засобів, що дає змогу реалізувати підхід «навчання через гру» є конструктор LEGO, адже у самій його назві закладене розуміння покликання дитини в цьому світі [23, с. 7].



Головною метою в роботі з конструктором LEGO є:

- Розвиток дрібної моторики рук, що стимулює в майбутньому загальномовленнєвий розвиток і

розумові здібності.

- Навчання правильному й швидкому орієнтуванню в просторі.
- Отримання математичних знань про рахунок, форму, пропорції, симетрії.
- Розширення уявлень про навколишній світ, архітектуру, транспорт, ландшафт.
- Розвиток уваги, здатності зосередитися, пам'яті, мислення.
- Навчання творчому мисленню, розвиток уяви
- Оволодіння вмінням подумки розділити предмет на складові частини і зібрати з частин ціле.
- Навчання спілкуванню один з одним, повага до своєї і чужої праці [28].

Конструювання – це вид продуктивної діяльності дошкільника, що передбачає побудову предметів [33, с. 64]. Його успішність залежить від рівня розвитку мислення і сприйняття дитини. Щоб побудувати конструкцію з будівельного матеріалу, необхідно вміти обстежити об'єкт, розділити його на складові частини-деталі, оцінити їх розмір, просторове розташування, замінити одні деталі іншими в разі потреби.

Дії з будівельним матеріалом сприяють розвитку кмітливості та зосередженої цільової діяльності [26, с. 161].

Також для успішності конструювання потрібно вміти представляти майбутній предмет у цілому – з усіх боків, спереду, збоку; особливо уявити невидимі деталі.

Виділяють такі види конструювання: конструювання за зразком; конструювання за моделлю; конструювання за задумом; конструювання за умовами-вимогами, яким повинна задовольняти майбутня конструкція (наприклад, певний розмір); конструювання за кресленнями і наочним схемами; конструювання з теми.

На думку І. Синько, для формування дитячої конструкторської творчості за допомогою LEGO-конструювання необхідним є виконання трьох умов.

Перша умова – організація цілеспрямованої системи навчання, що включає три етапи:

- а) створення умов для широкого самостійного дитячого експериментування з новим матеріалом;
- б) надання дітям можливості вирішувати завдання, спрямовані на розвиток уяви і на формування узагальнених способів конструювання;

в) організація самостійного дитячого конструювання за задумом.

Така система є корисною для навчання дітей п'яти-семи років. З дітьми ж молодшого дошкільного віку (три-чотири роки) з метою залучення їх до конструювання і формування інтересу до цієї діяльності найкраще організувати «сюжетне» конструювання, засноване на розігруванні з допомогою вихователя близьких дітям сюжетів.

Друга умова – використання в навчанні конструкторського матеріалу, що має прості нетрудомісткі способи кріплення і дозволяє дітям експериментувати, вести широку орієнтовно-пошукову діяльність, знаходити варіанти вирішення однієї і тієї самої задачі й втілювати їх різноманітні задуми, в тому числі і сюжетні. Цій умові сприяє наявність у наборах великих пластин-підставок (якогось поля), які об'єднують різні дитячі конструкції просторово й сюжетно.

Третя умова – організація конструювання в тісному взаємозв'язку з іншими видами дитячої діяльності, і насамперед з грою, казками й різними історіями, малюванням [28].

Трирічним дітям спочатку краще дати можливість самим ознайомитися з деталями простого конструкторського набору шляхом практичного експериментування з ними. З цією метою можна використовувати, наприклад, набір «Стандартний комплект цеглинок LEGO DUPLO», що складається з шести яскравих об'ємних деталей. Кількість деталей дозволяє об'єднати дітей за підгрупами (4-5 осіб).

Для першого практичного знайомства з новим матеріалом важливо надати достатньо місця, щоб усередині розміщувалася велика кількість деталей, а навколо вільно діяли діти. При цьому необхідно забезпечити кожній дитині підгрупи можливість вільно взяти будь-яку деталь.

Через відому велику здатність до наслідування дітей цього віку часто буває так, що те, що вибрав один, хочеться мати й іншому. Але вихователь не повинен одразу ж приходити на допомогу й давати із загального набору таку саму деталь (може бути, іншого кольору). Краще запропонувати самій дитині пошукати таку деталь, що важливо для розвитку в неї сенсорики, орієнтовної діяльності, певної самостійності. І тільки в тому випадку, якщо дитина сама не впоралася, вихователь може прийти на допомогу: відібрати кілька деталей (3-4) і запропонувати з них вибрати потрібну (як правило, діти з цим можуть впоратися).

Як показує досвід вихователя, діти спочатку не схильні роздивлятися деталі; вони відразу починають їх об'єднувати, намагаючись щось зробити. При цьому багато хто з них приставляє одну деталь до іншої або ставить їх одну на одну, не скріплюючи між собою. Але через те, що деталі мають нерівні поверхні (опуклості і увігнутості), діти змушені повертати їх багато разів, щоб знайти рівні сторони. Деякі діти намагаються докласти деталі одну до одної нерівними сторонами, у когось раптом пази збігаються зі штифтами і деталі скріплюються між собою. Ця мить є відкриттям для дітей: вони радісно починають всім показувати і повторювати дію сполуки. Тоді й інші діти підгрупи починають робити те саме.

Однак потрібно мати на увазі, що в підгрупі можуть виявитися діти, які мають досвід гри з такого типу конструктором. Вихователю важливо визначити це заздалегідь і виділити таких дітей в окрему підгрупу для того, щоб інші мали можливість зробити для себе відкриття способу кріплення. Після того,

як спосіб кріплення деталей став надбанням усіх дітей, їх можна об'єднувати [28].

У результаті практичних дій діти, з'єднуючи кілька деталей, отримують різні конструкції й позначають їх словом («машина», «трамвайчик», «кораблик» тощо) і діють із ними. Часто, додаючи деталі до вже наявної конструкції, діти отримують або нову конструкцію («тепер це будиночок»), або нові її якості («тепер це великий літак, він швидко літає»).

На наступних двох-трьох заняттях вихователь використовує або той самий конструктор, доповнюючи його дрібними деталями, або інший – «Великий базовий набір LEGO SYSTEM», в якому більше деталей. З підгрупами дітей він організовує сюжетне конструювання, розігруючи разом з ними нескладні ситуації, наприклад: будують поїзд, і люди їдуть в ньому на дачу; далі будують дачу, і люди там живуть, відпочивають на лавочках, годують курочок тощо. Або будують гараж, у який діти ставлять машинки, деякі з них діти конструюють самі.

Будь-яка дитяча конструкція несподівано може стати новою темою для сюжетного конструювання. Вихователю важливо її підхопити і розвинути.

Велике значення в цьому віці, на думку І. Синько, має залучення дітей до складання деталей у коробки. При цьому дітям можна запропонувати різні підстави для складання, наприклад, колір: «спочатку складаємо всі зелені деталі, а тепер – жовті» та ін. (колір діти можуть обрати самі); розмір: «спочатку кладемо найбільші, потім – трохи менші й найменші» та ін. Цю процедуру можна перетворити на цікаве для дітей заняття: попередньо розподілити, хто з дітей розбирає конструкції (їх може бути двоє), хто – збирає деталі і подає, а хто – вкладає їх до коробки. Вихователь може бути рівноправним учасником [28].

Отже, на кількох заняттях діти самостійно і з допомогою вихователя ознайомлюються з новим конструкторським матеріалом і його властивостями, практично його випробовують. І вже поза організованими заняттями діти самі із задоволенням грають і конструюють, використовуючи набутий досвід.

З чотирирічними дітьми організовується більш цілеспрямована робота, пов'язана з акцентуванням їхньої уваги на процесі конструювання. При цьому використовують і ігрові прийоми, завдяки чому цей процес стає мотивованим і цікавим.

У цьому віці у дітей можна формувати вміння виділяти в предметах їх просторові характеристики: «високий – низький», «широкий – вузький», «довгий – короткий». (Подібну роботу проводять із використанням будівельного матеріалу). Дітям пропонують побудувати коротку і довгу доріжки; широкі й вузькі ворота (дороги) для машин різних розмірів; високі та низькі паркани, башточки та ін. – тільки тепер шляхом скріплення деталей. Цьому можна присвятити три-чотири заняття, і в кінці кожного з них корисно обігравати готові конструкції, використовуючи машинки, фігурки тварин, різних чоловічків [28].

На останньому занятті всі конструкції дітей можна об'єднати, зручно розташувавши їх по відношенню один до одного, і організувати гру.

Спочатку діти можуть не називати просторові характеристики, але, даючи завдання типу «А тепер побудуй високу вежу, ... широкі ворота, щоб ось такі машини могли б проїхати ...», вихователь бачить, розрізняють їх діти чи ні. До кінця року майже всі діти можуть не тільки розрізняти просторові характеристики предметів, але й називати їх. Цьому також сприяє і конструювання з будівельного матеріалу.

Все це дуже важливо для розвитку не лише просторового орієнтування, а й для самої діяльності конструювання. Надалі, конструюючи той чи інший об'єкт, діти попередньо в процесі його створення приміряють іграшку (машинку, качечку, матрешку тощо) до ще не закінченої споруди. Часто можна при цьому чути дитячі висловлювання типу «ні, треба ще вище, а то машина не проїде». Це говорить про те, що в дітей починає формуватися вміння виділяти в предметах їх просторові характеристики – висоту, довжину, ширину – і співвідносити предмети між собою за цими характеристиками.

При цьому в більшості дітей виявляється великий інтерес до процесу створення об'єктів, він стає більш цілеспрямованим і тривалим. Це говорить про зародження у дітей конструювання як діяльності. До п'яти років діти вже здатні замислити досить просту конструкцію, назвати її і практично створити.

В процесі організації занять з дітьми старшого дошкільного віку спочатку краще використовувати вже знайомі дітям конструктори, і насамперед базові набори, а тематичні – тільки як додатковий матеріал.

Якісні зміни, що відбуваються в діяльності п'ятирічних дітей, дозволяють надалі ставити перед ними проблемні завдання, спрямовані на розвиток уяви і творчості. Для занять доцільно дітей ділити на підгрупи (по 5-6 дітей у кожній).

Так, на першому занятті цього етапу навчання кожної дитини дають Г-подібну фігуру, зроблену з деталей конструктора, і кажуть: «Це – недобудована конструкція чогось. Я почала будувати, а ви відгадайте, що я хотіла зробити, і добудуйте. Але перш ніж почати конструювати, скажіть мені на вушко, що ви будете робити». Діти спочатку розглядають фігуру, перевертають її, іноді по кілька разів; деякі з них беруть інші більш дрібні деталі і приставляють до неї тощо. І тільки після такого «практичного» обдумування (а вихователю важливо не квапити дітей з відповіддю) називають те, що, на їхню думку, почав робити вихователь. І далі, шляхом добудовування заданої основи, діти створюють різні, як правило, структурно прості конструкції: літак, лавку, будиночок та ін. Вихователь схвалює рішення дітей, а потім каже, що вона почала робити і не літак, і не лавку, а щось інше. Це викликає у дітей здивування. Вихователь пропонує

подумати, що ж це могло бути. Діти починають або перебудовувати свою модель, видозмінювати її, або розбирати і конструювати заново. У результаті діти на одній Г-подібній основі можуть створити кілька різних конструкцій.

На наступних заняттях у якості основи недобудованої конструкції можна давати інші фігури: Т- і П-подібні, а також довгий тонкий і короткий товстий бруски, складені з декількох деталей конструктора. Завдання повторюються.

Вже на другому занятті діти діють більш упевнено, а деякі з них пропонують відразу 2-3 варіанти конструкції. При цьому задана фігура залишається основою, яку діти доповнюють для отримання нової конструкції. Інакше кажучи, діти засвоюють спосіб «опредмечування» основи як спосіб побудови образу майбутньої конструкції. При цьому у дитини розвиваються такі логічні операції, як вміння групувати предмети за величиною; формуються вміння обстежувати об'єкти зором, дотиком, рухом, здатність помічати суттєві відмінності в них [26, с. 161].

До четвертого заняття діти починають використовувати задану фігуру не тільки як основу, але і як деталь нової конструкції. Наприклад, довгий брусок – це труба великого пароплава або стовп, на якому тримаються каруселі тощо. Це говорить про те, що задум (образ) будується способом «включення» заданої фігури не в якості основи, як було раніше, а як елемента загальної конструкції. А це – показник більш високого рівня розвитку уяви, творчості (після 5 років).

Зауважимо, що в цей же час діти починають освоювати конструювання з природного матеріалу і будувати художні образи цими самими способами. Отриманий дітьми досвід, безумовно, допомагає їм при творчому вирішенні завдань на добудовування фігури з деталей конструктора. Інакше кажучи, способи побудови образу стають узагальненими, і діти користуються ними самостійно в будь-якому вигляді конструювання.

На останньому занятті з цієї серії дітям можна дати всі вже знайомі їм основи і запропонувати вибрати загальну тему (наприклад: зоопарк, аеродром, місто тощо) та створити свої конструкції відповідно до теми.

А далі дітям (ближче до 6 років) можна пропонувати конструювання за умовами: побудувати міст для пішоходів через певну річку; багатопверховий на два під'їзди житловий будинок; вулицю з двостороннім рухом і світлофором; зробити підйомний кран з кабіною для шофера та ін.

На наступному етапі діти можуть конструювати за задумом: вони самі вигадують тему, самі відбирають матеріал, домовляються, хто що буде робити тощо.

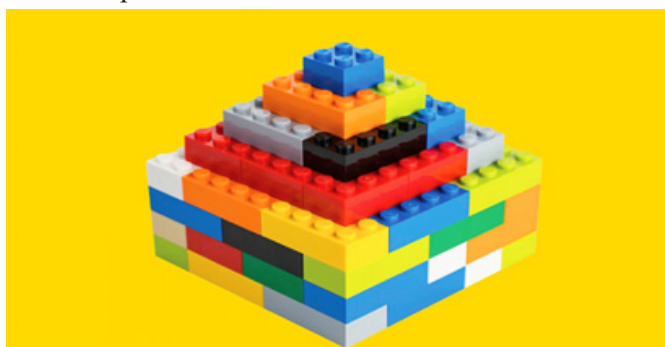
Для сюжетного колективного конструювання важливо створювати необхідні умови: вибрати разом з дітьми місце (килим, кілька складених столів тощо), забезпечити великими пластинами-підставками та тематичними наборами «LEGO SYSTEM».

Дошкільний вік – початковий етап становлення особистості. У цей період закладається розвиток здібностей до конструювання який активізує розумові процеси дитини, народжує інтерес до творчого вирішення завдань, винахідливості і самостійності, ініціативності, прагнення до пошуку нового й оригінального. Творча діяльність завжди приваблива для дитини і змушує її думати, оскільки пов'язана зі створенням чогось нового, відкриттям нового знання або своїх нових можливостей.

LEGO-конструювання, як і інші види діяльності, сприяє розвитку не тільки дрібної моторики, а й розвитку мовної активності в дошкільнят. Особливість конструктивної діяльності полягає в тому, що вона, як і гра, відповідає інтересам і потребам дитини дошкільного віку. Вона дає можливість діяти з геометричними тілами, на практиці пізнавати їх колір, форму, величину, засвоювати правильні назви деталей, удосконалювати сприйняття просторових відносин. Ігрова форма занять сприяє розвитку в дітей пізнавального інтересу, дозволяє вберегти від зайвої втоми, активізує часту зміну позицій.

Працюючи з конструктором, можна будувати моделі і при цьому навчатися, граючи і отримуючи задоволення. Коли вигадуєш моделі сам, відчуваєш себе професійним інженером, механіком, будівельником або великим конструктором. Це дає дитині дошкільного віку повну свободу дій. Робота є жвавою і цікавою і відкриває абсолютно нові перспективи, де немає меж фантазії.

LEGO допомагає дітям втілювати в життя свої задумки, будувати і фантазувати, захоплено працювати й бачити кінцевий результат своєї роботи.



Діяльність учасників освітнього процесу не обмежується поданою тематикою, а залежить від творчого натхнення, інтересів та бажання дітей, освітніх завдань.

Дидактична гра сприяє розвитку мислення, спритності, а також інтелекту, уяви та творчих задатків. Сприяє формуванню таких якостей, як уміння концентруватися, здатність співпрацювати з партнером, і найголовніше – почуття впевненості в собі. Якщо з дитинства прагнути до пізнання, це перейде в уміння вчитися конструювання направлено і сприймати нове з великим інтересом.

МЕТОДИКА ПРОЛОНГОВАНОЇ ПІДТРИМКИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА В ХУДОЖНЬО-ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Житнік Т. С., Федорова О. В.

Художня активність у дітей старшого дошкільного віку визначається індивідуально. Безумовно, природні художньо-творчі задатки в художньому вихованні відіграють головну роль, однак без систематичного мотивування художньо-творчої активності їх розвиток сповільнюється. “Тому помилково поділяти дітей на здібних і нездібних до художньої творчості”, – зазначає Т. Поніманська [22, с. 281].

Теоретичне підґрунтя розвитку художньо-творчої активності дитини закладено А. Бакушинським, Д. Богоявленською, О. Дяченко, О. Савенковим. Методичним аспектам проблеми творчого розвитку дітей у дошкільних навчальних закладах присвячено дослідження Г. Беленької, Н. Гавриш, Т. Поніманської, В. Рагозіної та інших. Значущість засобів мистецтва і мистецької діяльності для стимулювання творчої активності особистості розкрито в дослідженнях з педагогіки мистецтва (О. Комаровська, О. Рудницька та інші). Різним аспектам проблеми художньо-творчої активності дошкільників присвячено роботи С. Зирянової, Н. Зубаревої, Л. Любарської та інших; використання потенціалу образотворчої діяльності дітей у виховному процесі дошкільних навчальних закладів (Н. Голота, О. Дронова, Г. Сухорукова, Л. Янцур). Сучасні науковці (Н. Голота, О. Дронова, О. Половіна, Г. Сухорукова, Л. Янцур) наголошують на тому, що заохочення дитини треба практикувати на всіх етапах творчого процесу. Педагог, таким чином, на думку авторів, передає впевненість у собі, заохочує до створення нового продукту, виражає довіру до дитини [29, с. 194].

Професійна підтримка з боку педагога повинна бути, але обов'язковим є врахування емоційності старшого дошкільного віку, індивідуальності бачення світу дитиною, неповторності інтерпретації та перенесення на аркуш образів особливих, не завжди зрозумілих, проте, які мають право на існування. З цього приводу Н. Гавриш пише: “Індивідуальні творчі прояви дітей у створенні художніх образів залежать від віку дітей, їхніх нахилів та інтересів, від виду творчої діяльності. Вихователь має створити оптимальні умови для їх розвитку” [7, с. 45].

Для дитини головне полягає в “умінні малювати”, але важливішим є – правильне ставлення до творчої діяльності. Розв'язання цієї проблеми лежить у психологічній площині. Дитина “не може малювати” не тому, що “не вміє”, а тому, що сформувався хибне уявлення про те, якою повинна бути її робота, що потрібно передати власний емоційний світ, показати в ній своє бачення того чи іншого образу. “Важливо і необхідно пояснити дитині, що не потім, коли виросте, а вже зараз вона – митець. Розбудити емоції, змусити дитину повірити в красу свого емоційного світу, в силу кольору. Зруйнувати віковий, освітній бар'єри, позбавити дитину скутості на заняттях, невпевненості у своїх силах, що створюють перешкоди для творчої ініціативи, а розбудити уяву, думку, тобто створити сприятливу атмосферу творення. Допомогти дитині подолати страх перед матеріалом, перед чистим аркушем паперу, перед фарбами – ось наше найголовніше завдання”, – вважає О. Козирьов [15, с. 29 – 30].

“Дитина не проектує спочатку в голові чи на словах – вона вигадує, створюючи. Ось вона малює, створює ту життєву ситуацію, що її цікавить. І цей малюнок повністю реальний, осяжний матеріальний продукт творчості, що може існувати і без його творця, може жити багато років. Дитина ніби грається, розповідає про життя, малює, аналізує його. Отже, це така специфічна художня діяльність, коли процес мистецтва збігається повністю з процесом його матеріального закріплення”, – зазначає О. Опалюк [20, с. 104]. Роблячи самостійний вибір, дитина стає сміливішою, щирою, розвиває фантазію, інтелект, спостережливість, терпіння і пізніше – власний естетичний смак. Багато запитань дитячої творчості виникають не стільки від відсутності відповідної образотворчої грамоти, скільки від невміння розпорядитися своїми власними здібностями. Причини можуть бути різними: невпевненість у своїх силах, страхи, що “не так, як треба”, масове мистецтво, що пропонує певні стандарти, шаблонність мислення.

Знання психофізіологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку дають змогу викладачеві правильно сприймати дитячий малюнок, процес його створення. Правильне розуміння дитячої психології дозволяє ефективно застосовувати методику викладання образотворчого мистецтва, створювати умови для розвитку інтересу та творчої активності [12; 22].

На думку представників Лейпцизької школи (школа комплексних переживань Г. Фолькельта), дитина малює те, що вона переживає, відчуває, а не те, що бачить. Лейпцизька теорія підтверджує, що живопис дитини схожий на мистецтво експресіоністів (живопис дії). Дитина висловлює свій емоційний стан, страхи, власні переживання, тому суб'єктивний дитячий малюнок часто незрозумілий іншим. Ця теорія близька до теорії В. Штерна. Учений зазначає, що при дослідженні дитячого живопису слід враховувати не кінцевий результат, але й сам процес створення малюнка, адже діяльність дорослої дитини не така, як діяльність дитини старшого дошкільного віку. Різниця між ними істотна.

Дитина надає перевагу процесу створення своєї роботи, під час якого може багато розмовляти з однолітками, обмінюватись враженнями, розповідати про сам процес, щось пригадувати. Продукт, тобто кінцевий результат, для дітей старшого дошкільного віку має другорядне значення. Тому маленькі діти, які змушені повертатися до однієї і тієї ж роботи по декілька разів, малюють без бажання [12]. Остаточно і впевнено стверджувати, що зміна композиції під час малювання має позитивний або негативний характер, не можна. Той або інший варіант під час малювання істотно впливає на характер композиції, на естетичний розвиток дитини. Деякі діти, у яких не вистачає знань, умінь та навичок живопису, свідомо намагаються спростити сюжетну композицію. Таким чином дитина уникає труднощів, що можуть виникнути під час виконання малюнка. Основною причиною такої ідеї передусім є невпевненість. Не всі діти 5–7 років однаково засвоюють основні композиційні правила (композиційний центр, рух, симетрія, асиметрія), і, зокрема, не всі ці правила активно використовують. Засвоєнню композиційних правил сприяє аналіз виконаних робіт або робіт видатних митців. Діти старшого дошкільного віку під час розглядання конкретних прикладів засвоюють матеріал краще, особливо, якщо при цьому використовується ігровий момент.

Отже, методика передбачає блоки організації пролонгованої підтримки індивідуального творчого самовираження кожної дитини під час створення нею оригінального образу засобами живопису і художньо-творчій діяльності. Пріоритетом стало створення варіативної частини (розділ з образотворчої діяльності), заохочення дітей до експериментування на занятті та вдома, факультативних занять, що спонукатиме до прийняття самостійних рішень у виборі засобів виразності з позитивним оцінюванням. Робота в цьому напрямі зосереджується на концентрації уваги дитини на пошуку оригінального втілення ідеї, спонуканні до імпровізування й розкриття нею власних можливостей використовувати свій стиль та манеру виконання. Важливим було зосередження уваги дітей на використанні декоративних елементів або деталізації (деталізація передбачала певний ступінь розробленості сюжету, зображення тощо, що на завершальній стадії роботи мало підкреслювати характер персонажів, виявляти індивідуальність автора).

Важливу роль у цьому відіграла кваліфікована участь викладача, що полягала в обережному навіюванні дитині віри в свої сили, в коректному консультуванні – “підказках” щодо вибору способів реалізації задуму; враховувалося, що дитина дістає задоволення від самої діяльності та від кінцевого продукту цієї діяльності. Під час визначення завдань необхідно враховувати особливості дитячої уяви. Педагог повинен ознайомлювати дітей старшого дошкільного віку з основними законами композиції на уроках образотворчого мистецтва, але заняття слід планувати в ігровому руслі (наприклад, король холодного царства воює з королем теплого царства (холодні-теплі кольори), танок диких людей (рух), вовк і семеро козенят (домінанта, композиційний центр) тощо). Основне завдання краще поділити на більш дрібні, розібрати його на частини, системно розкласти на пласти. Під час роботи із дошкільнятами бувають випадки відмови від малювання. Причиною такої поведінки можуть бути недостатні знання про предмет або явище, недостатня компетентність дитини в тому чи тому питанні. Під час визначення завдання треба враховувати особливості дитини дошкільного віку, її соціальний досвід. У вступній бесіді перед завданням викладачеві необхідно зняти напругу в дитячій аудиторії, сконцентрувати увагу дітей на сюжеті та максимальному самовиявленні, використовуючи ігрові прийоми в їх образотворчій діяльності.

Усі блоки методики впроваджувалися не послідовно, а одночасно. Для цього було розроблено цикли творчих занять, як от: заняття-фантазування (малювання небувальщини, малюнок сновидінь); заняття-гра (малюнок-казка, асоціативне малювання, образний малюнок); малюнок-експериментування (спонтанний малюнок); трансформація натурної постановки.

Враховуючи психофізіологічні особливості дітей старшого дошкільного віку, надаємо перевагу знайомству з основами та закономірностями станкової та декоративної композиції із різною кількістю годин, що в цілому не позначиться на загальній кількості на рік. Педагог самостійно визначає послідовність вивчення предметів та їх комбінування.

Предмети “Композиція”, “Живопис” мають основні розділи. Мета цих розділів полягає у формуванні спільного вектора вивчення цих предметів через конкретні завдання. Було впроваджено низку завдань, не апробованих у вітчизняній педагогіці. Це завдання зі спонтанного та абстрактного рисунка, малювання снів. Зазначений спектр художньої діяльності максимально охоплює його можливі види. Дитина може виявити свої здібності в одному або декількох із них, а завдання педагога полягає в тому, щоб методично правильно розвинути ці здібності. Отже, перевага надається таким предметам, як: “Композиція станкова” і “Композиція декоративна”, що поєднують у собі різні види художнього мистецтва. Такий диференційований підхід до предметів уможливує процес бути більш адресним та доступним для дітей старшого дошкільного віку.

Серед сукупностей дисциплін образотворчого циклу визначаємо композицію (станкову) – навчальний предмет, що вивчає закономірності образотворчого мистецтва та їх вияви. Основними розділами цього предмету є: тематичне малювання; малювання “небувальщини”; малювання снів; асоціативне малювання; малювання на основі екскурсій; малювання казок.

1. Метою тематичного малювання є формування творчого методу та практичного алгоритму в роботі над сюжетною композицією. Тематичне малювання дає можливість сформувати активну пізнавальну позицію в розумінні закономірностей образотворчого мистецтва та успішно застосовувати їх у творчості; розвивати творчу уяву, художній смак і художньо-образне мислення.

У процесі малювання тематичної композиції особливого значення набуває формування у дітей старшого дошкільного віку вміння втілювати образи персонажів в оригінальну живописну композицію. Особливої уваги потребує розвиток художньо-творчої уяви, формування самостійності під час вибору сюжетної лінії в тематичному малюванні. Діти 5–6 років під час побудови композиції починають зображувати головних персонажів. Мало малюнків, у яких непомітний ідейний зв'язок між зображуваними предметами. Головною причиною такого явища можуть бути декілька чинників. По-перше, дитина перебуває під впливом масової культури, поясненням такого зображення можуть бути коментарі: “Я бачив по телевізору”, “Я читав у журналі”, “Мені говорили, що треба не так” тощо. По-друге, дитина має певні страхи, невпевненість, тривожність, що обов'язково вплинуть на сюжет композиції. Тематична композиція буде блідо виглядати і під час заміни тематичного завдання практично не зміниться. Пояснення при цьому такі: “Я не вмію”, “Я не знаю”, “Я ніколи такого не вчив”, “У мене не вийде” тощо. За активного знайомства з виражальними можливостями живопису, підтримки викладача композиція стає більш цікавою, з'являється рух, дія та оригінальність.

Крім цього, в тематичному малюванні прагнемо не лише “вивільнення” творчої енергії дитини або виявлення рівня її художніх здібностей, а й намагаємося обережно керувати освітнім процесом. Із цією метою, у процесі знайомства з творами мистецтва, використовуємо основні закономірності загальної композиції – такі, як: симетрія, асиметрія, контраст, нюанс, домінанта, акцент тощо. Під час розглядання малюнків не слід робити зауваження, що образ, зображений на малюнку, сприймається не так, як ми бачимо його в дійсності. Слід звернути увагу на виразність образу та оригінальність його відтворення. Матеріал необхідно подавати дітям у доступній для них формі. Не можна відокремлювати закони мистецтва від законів природи, навпаки, викладач повинен висвітлювати цей зв'язок на конкретних прикладах. Так, у розділі загальної композиції “Ритм” педагог розповідає дітям, як побутує ритм у нашому повсякденному житті, простежує разом із дітьми закономірності вияву ритму в різних видах мистецтва і, нарешті, як цей виражальний засіб у своїх роботах використовує митець.

Пропонуємо розглядати роботи митців, які у своїх творах використовують цей композиційний засіб. Під час спостереження діти пояснюють, як вони розуміють поняття “ритм”, характеризують виражальні засоби: “Які кольори використав митець, щоб відтворити ритм?”, “Прямі чи хвилясті лінії використані? Як вони спрямовані – горизонтально або вертикально?”, “Чим відрізняються роботи митців, де статична та динамічна композиції?” та інші питання. Далі дітям пропонуємо намалювати роботу, в якій буде використаний ритм як засіб композиції. Тему дитина обирає самостійно, але для тих дітей, які не знають із чим у них асоціюється ритм, пропонуємо намалювати “Танок диких людей”, “Коні, які біжать”.

Під час ознайомлення з композиційним поняттям “домінанта” також розглядаємо роботи митців різних стилів, напрямків. Пригадуємо все, що оточує нас, намагаємося знайти домінанту в родині, кабінеті, місті, автомобілі, магазині або морі, таким чином спрощуємо розуміння домінанти до повсякденного усвідомлення. Після того, як діти засвоїли це поняття, мають елементарні уявлення про домінанту, пропонуємо намалювати композицію, де обов'язково буде використаний цей композиційний засіб. Пропонуємо такі теми: “Я і місто”, “Я і море”, але вони не є пріоритетними: якщо дитина бажає намалювати свою тему, підтримуємо таку ініціативу. Самостійний пошук ідеї та задуму – це прояв художньо-творчої активності у процесі зародження і створення художнього образу.

2. Малювання небувальщини – це один із улюблених художньо-творчих завдань для дітей 5–6 років. Діти цієї вікової категорії з великим захопленням виконують подібного роду завдання, оскільки воно нагадує гру. Для виконання такого завдання рекомендуємо використовувати техніку колажу, аплікації, фотомонтажу з елементами домальовування. Техніка колажу – дуже рухома, і методом вільного маніпулювання силуетами можна досягти різного звучання композиційного рішення.

Під час створення композиції за уявою знайомимо дітей із ефектом використання деталізації та декоративних елементів. Наприклад, пропонуємо дітям розглянути роботи дітей молодшого та старшого шкільного віку, які відвідують початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади та заклади дошкільної освіти.

Під час розглядання робіт діти розповідають про те, що намальовано, якими засобами досягнуто успіху: “Які головні персонажі?”, “Як їх відображено, які декоративні елементи використані?”, “Чому використані ті чи ті виражальні засоби?”, “Які б використали ви, щоб відтворити той чи інший образ, покращити його?” тощо. Такі заходи впливають на розвиток художньо-творчої активності, діти більш упевнені під час створення фантастичних композицій. Спостереження інших робіт сприяє розумінню

важливості емоційного ставлення автора до художньо-творчої діяльності, оригінальності та самостійності під час створення художнього образу.

Зауважимо, що зацікавленість у дітей старшого дошкільного віку викликають незвичні та фантастичні теми. Пропонуємо такі теми: “Кавунове місто”, “Фантастичні звірі”, “Фантастичний пейзаж”, “Родина глеків” тощо. Якщо дитина бажає намалювати свою тему, ми підтримуємо таку ініціативу.

3. Малювання сновидінь – незвичайне малювання для дітей. Малюнок сновидінь – малювання дітьми на основі власних сновидінь, що надзвичайно розширює діапазон та глибину їхньої художньої фантазії. Водночас, малюнок власних сновидінь є частиною терапевтичних засобів для дітей на основі арт-терапії. Діти 6–ти років надзвичайно відверті у своїх художніх висловлюваннях, оскільки емоційно відкриті для оточення. Це дає можливість діагностувати глибину їхнього внутрішнього стану. Такі завдання під час заняття образотворчого мистецтва мають справжній арттерапевтичний ефект.

Пропонуємо певну умовну тематику снів, призначену, насамперед, для дітей, які “не знають”, що малювати. Після таких занять дитина дуже швидко здобуває практичні навички, її роботи стають більш сміливими, органічними, цікавими, емоційними, оригінальними.

4. Асоціативне малювання формує у дитини образне мислення. Види мистецтва взаємозбагачуються, і подібний синтез дуже важливий для розвитку дітей 5–7 років. Асоціативне малювання, засноване на синтезі різних видів мистецтва, вимагає від викладача ретельної розробки режисури заняття і його відеоряду. На уроках, де є музика, лірика, проза, діти виявляють високу творчу й інтелектуальну активність. Головне завдання – зрозуміти, що закони мистецтва єдині, тільки мова їх вираження різна.

5. Малювання на основі екскурсії – найактивніша форма занять. Діти старшого дошкільного віку, перш ніж виконати завдання, повинні самі побачити тему, стати її очевидцем. Тематику екскурсій можуть бути прогулянка парком або старою частиною міста, похід до музею. Все це викликає багато емоцій у дітей. Завдання педагога – організувати ці емоції і спрямувати у потрібне русло, кінцевою метою якого є практична робота дитини. На окрему увагу заслуговує такий прийом, як фотоетюд. Не завжди у дитини є можливість відобразити побачене під час екскурсії у вигляді замальовок, та і часу для цього обмаль. Гарною допомогою і альтернативою замальовок у роботі дитини можуть стати фотознімки.

Дитина старшого дошкільного віку ще не здатна робити ескіз. Якщо і виконує завдання з ескізування, то вона не вміє перенести його на основний формат, виконуючи при цьому абсолютно іншу композицію. Так само дитина не здатна на “друге дихання”, тобто на тривале виконання композиції. Наприклад, на одному занятті почати композицію, а закінчити на наступному. Причиною такого явища може бути нездатність дитини до регенерації своїх відчуттів. Тому на одному занятті повинне виконуватися одне завдання. У міру дорослішання і формування художніх навичок дитина може поступово долати згадані вище проблеми.

Семіотика ескізування передбачає ряд завдань, що поліпшать вирішення цієї проблеми. Одним із завдань є тематичне малювання на основі екскурсії, під час якої діти роблять ескізи. Таке завдання умовне, воно скоріш покликане забезпечити позитивну мотивацію на наступне заняття, але використання цих ескізів та замальовок має свій вплив на образну виразність під час відтворення художнього образу або сюжету.

Пропонуємо використовувати замальовки як матеріал для створення нової композиції: “Я люблю своє місто”, “Тварини нашого краю”, “Старі вулички нашого міста”. У процесі художньо-творчої діяльності за темою дитина створює зовсім нову композицію, але враховує елементи ескізу, що виконала під час екскурсії.

6. Малювання на тему казок є частиною загальної педагогічної концепції “композиції” і своїм змістом доповнює її. Казки мають важливе значення для формування розумового і психічного розвитку дитини старшого дошкільного віку. Казки – це ідеалістичний світ, що діти проєктують на реальне життя, за допомогою казок діти пізнають добро і зло, моделюють своє ставлення до навколишнього світу. “Дошкільник захоплений казкою, її театралізацією, сюжетно-рольовою грою, тому що в процесі сприйняття ним світу саме засобами художніх творів і гри максимально виявляється його схильність оживляти все, що оточує, наділяти характерами неживі предмети. На цьому великому світі все для малюка нове і незвичне. Він тільки почав відкривати його, вперше для себе... І це відчуття першовідкривача виявляється в яскравому й емоційному сприйнятті всього навколишнього світу” [29, с. 66].

Серед видів образотворчого мистецтва є живопис, що вивчає закономірності роботи кольором у натурному малюванні. Як вид натурального малювання, він є провідним предметом відносно рисунка. Причиною цього явища є образне мислення дитини. Їй ще дуже складно “відокремлювати” колір від предмета, вона вважає роботу в тоні заняттям менш цікавим, ніж роботу в кольорі, адже світ ми бачимо у фарбах. Тому схилиємося до версії про “перевагу” живопису над рисунком (В. Щербаков), що є однією з характерних вікових особливостей для художньої праці дітей старшого дошкільного віку.

1. Живопис із природи як композиційне письменництво, основним завданням якого є робота з кольором, формування певної колористичної гармонії. Своїм змістом живопис із природи допомагає розкрити зміст художньої ідеї, задуму, максимально точно відтворити візуальну гармонію приховану в природі. Тому натурна постановка для живопису повинна бути ретельно продуманою, мати яскраво виражений емоційний заряд і бути вмотивованою для дитини.

Композиція в малюванні з натури в старшому дошкільному віці істотно відрізняється від композиції тематичного малювання. Дитині 5–6 років притаманне малювання предметів на рівні сприймання очей. Малювання з інших ракурсів для неї складне, оскільки знання дошкільниками перспективи ще не достатні. Намагаючись урахувати явища зображувальної перспективи, діти старшого дошкільного віку можуть відчувати складнощі, тому що їх просторове мислення не достатньо розвинене. Діти 5–6 років, малюючи по натурі, зображують її, ніби дивлячись на предмети згори, але горизонтальна площина є завжди.

Ще однією важливою особливістю малювання з натури у старших дошкільнят є масштабність композиції. Форма зображуваних предметів, їх розмір залежать від задуму дитини. Нерідко дитина, малюючи по натурі, свідомо збільшує розміри предметів до такої міри, що вони можуть сягати країв аркуша або виходити за його межі. Найімовірніше, такий “стиль” малювання відображає бажання дитини передати точний розмір або масштаб сприйнятого. Коли дитині треба намалювати один предмет, він частіше розміщується по центру композиції, врівноважуючи її. Малюнок із декількох предметів може бути по-різному скомпонований (залежно від ідеї дитини). Наприклад, при малюванні натюрморту дитина може намалювати всі предмети, що є в постановці, або зобразити тільки деякі з них. Інколи діти старшого дошкільного віку малюють те, що знаходиться поза натюрмортом (стіни, тумби, драпірування, інші натюрморти), залежно від сприйнятого.

Важливою ознакою дитячого малюнка є незатуленість предметів. Дуже добре за цим феноменом можна спостерігати не тільки під час тематичного малювання, а й під час малювання з натури. Кожна дитина сидить на особистому місці, зазвичай це місце постійне. Тобто, натюрморт, що дитина бачить, для кожного має свій ракурс. Зрозуміло, що при спостереженні дитина бачить усі предмети, присутні у постановці, але рівень затулення того чи іншого предмета свій. З одного ракурсу видно весь натюрморт і кожен предмет окремо, з іншого – якийсь предмет перекриває інший тощо. Цікаво те, що дитина старшого дошкільного віку, незважаючи на своє місце і ракурс предмета, завжди малює так, ніби сидить перед натюрмортом, не затуляючи предмети один одним. Відстань між предметами дитина може варіювати сама.

Пропонуємо враховувати особливість зображення дитиною деяких предметів у тематичному малюванні (наприклад, тарілка, фрукти тощо) – дитина малює, ніби дивлячись на них згори, інші предмети постановки (гличики, пляшки, драпірування) вона малює так, ніби дивиться прямісінько на них. Коментарі викладача про те, що деякі предмети не видно, або видно частково, дитина ніби ігнорує. Справа в тому, що в 5–6 років, а в деяких випадках і пізніше, діти вважають затулення предметів власною помилкою (якщо предмет заходить один на одного, вийде “негарно”, “неправильно”). Такий феномен існує через психофізіологічні особливості старших дошкільнят, у яких когнітивні процеси (уява, сприйняття, мислення) мають особливе специфічне навантаження. Це пояснює, чому дитина старшого дошкільного віку малює не з натури, а по натурі, тобто те, що вона знає про цей предмет, а не те, що вона бачить, дивлячись на нього.

Особливість розвитку сприйняття дає змогу дитині побачити те, що інша дитина могла не зафіксувати в пам’яті. Цей момент пояснює суб’єктивне бачення та відтворення сприйнятої натури. Навіть коли дитина “послухає” викладача і намалює так, як той підказує, подальша робота з натури буде мати ту саму “помилку”.

Одним із цікавих прийомів під час малювання, характерних для дітей старшого дошкільного віку, є переміщення або заміщення предметів. Дитина, яка малює натюрморт, може сміливо змінити місце розташування одного предмета на інше. Цей факт підтверджує припущення, що дитина дошкільного віку малює по натурі предмети, що розглядала перед тим, як почати малювання. Головне для дитини в цей час – відображення сприйнятого, передусім, за допомогою кольору та форми. Місце розташування має другорядне значення.

2. Трансформація натурної постановки також проходить крізь усю часову структуру змісту завдань. Це завдання принципово відрізняється від завдання натурального малювання, оскільки дитина самостійно формує кольорову співвіднесеність (колорит) у своїй роботі.

Під час трансформації натурної постановки рекомендуємо обмежувати палітру до трьох кольорів. Обмежена палітра кольорів, як доводить практика, сприяє концентрації уваги дитини на виконанні завдання композиції. Крім цього, вироблена методика у трансформації натурної постановки дозволяє успішно надалі її застосовувати в тематичному малюванні як творчий метод.

Під час такого завдання дітям пропонують наступні проблемні ситуації: “Намалюйте натюрморт, використовуючи тільки ахроматичні кольори”, “Замініть усі теплі (холодні) кольори, що є в натюрморті, холодними (теплыми)”, “Перетворіть яскравий натюрморт на старий”, “Намалюйте так, щоб наш натюрморт був декоративний” тощо. Завдання можуть змінюватися залежно від мети викладача: закріпити уявлення про засоби виразності, розвивати уяву та асоціативне мислення тощо.

Такі заходи впливають на розвиток художньо-творчої активності, діти використовують елементарні знання про засоби живопису, художні техніки, але не обмежують своєї уяви та творчого натхнення.

Композиція (декоративна) – навчальний предмет із вивчення певних закономірностей композиційних проявів у декоративно-прикладному мистецтві. Водночас її назва дещо умовна, адже за програмою діти роблять не тільки ескізи декоративної композиції, але і сам виріб. Декоративно-прикладне мистецтво має

певні ознаки: по-перше, прикрашає, по-друге, обов'язково має утилітарне призначення.

У запропонованій низці завдань діти знайомляться з такими методами декоративної композиції, як: трансформація, стилізація, формоутворення; з окремими видами художнього ремесла (петриківський розпис), вчать створювати орнаментальні композиції, використовують техніки колажу і фроттажу.

1. Орнамент. Основне призначення – прикрашення виробу. Але орнаментальна композиція може бути і самостійним витвором мистецтва.

Використання декоративних елементів та орнаментальної фактури композиції в малюнку застосовуються дітьми впродовж дошкільних років. Відсутність таких уявлень призводить до труднощів під час емоційного відтворення художнього образу. Діти, через недостатність уявлень про можливості декоративних елементів та деталізації, можуть відтворити художній образ не повною мірою: “Щось мені тут не вистачає”, “Я б хотів щось ще тут намалювати, але не знаю, що тут підійде” тощо. Елементи малюнка нагадують звичайні геометричні фігури та лінії, що примітивно передають основні характеристики та ознаки зображуваного предмета.

Орнамент та декоративні елементи визначають виразність художнього образу і творчого процесу протягом усієї роботи над малюнком. Оскільки колірне рішення є одним із складників дитячого малюнка і здатне впливати на зміну композиції, його слід розглядати в комплексі з деталізацією та декоративністю образу.

Яким би вдалим не було композиційне рішення, воно вимагає технічного втілення, і для того, щоб малюнок був виразним, необхідний максимальний творчий рівень технічного виконання: використання технічних засобів та зображально-виражальних можливостей. Вміння дитини висловити засобами живопису свої почуття і переживання, своє ставлення до навколишнього так, щоб схвилювати глядача, передати йому свої емоції, є одним із найважливіших показників вияву художньо-творчої активності в дитячому малюнку.

2. Петриківський розпис – основний художній промисел Дніпропетровщини, що має розмаїття виражальних форм. Петриківський розпис завдяки відомим майстрам на сьогодні вже адаптований педагогічними технологіями, і тому є чудовим дидактичним матеріалом для вивчення закономірностей декоративно-прикладного мистецтва.

Дієвими формами роботи з дітьми старшого дошкільного віку вважаємо перегляди робіт за семестрами, щорічні виставки в краєзнавчому музеї м. Мелітополя, персональні виставки дітей упочаткових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах та дошкільних навчальних закладах.

Варто зазначити, що якість оцінювання художньо-творчої активності дітей, її джерела, необхідно ґрунтовно дослідити самовираження старших дошкільнят у природних умовах. Під час роботи слід урахувати рівень адаптації кожної дитини у суспільстві та можливості її самовираження, що є необхідною умовою гармонійного розвитку особистості та формування в неї цілісного естетичного світогляду внаслідок залучення до цінностей світової культури.

В оцінюванні кінцевого результату, переглядаючи дитячі роботи, педагог тактовно вказує на переваги та недоліки кожної роботи. Заохочується також обговорення разом із дитиною виражальних засобів, за допомогою яких вона відтворила тему та завдання. При оцінюванні робіт пріоритетним є емоційне та індивідуальне розкриття теми, а художня цінність виникне згодом природним шляхом та в процесі навчання. Важливо з розумінням ставитися до поглядів самої дитини, а також до її невдач. Бажано за будь-якої можливості спонукати дитину до дії, зацікавлювати новими завданнями, оскільки метою образотворчого мистецтва, на наш погляд, є орієнтування на становлення гармонійної особистості, розкриття її творчого потенціалу, індивідуальності, а не просто робота над технікою малювання. Створення атмосфери довіри, розкнутості, взаємоповаги викладача та дитини, дитини однієї до одної сприятиме відкриттям та успіхам, програмуватиме їх.

Слід зауважити й на тому, що старший дошкільник ще не здатний реально і конструктивно оцінювати результат своєї праці, тому будь-яке зауваження з боку педагога на адресу його роботи сприймається дитиною як образа. Такий стан речей дуже ускладнює підбір об'єктивних критеріїв оцінювання художньої праці дітей старшого дошкільного віку. В оцінюванні розвитку художньо-творчої активності у старших дошкільнят спираємося на положення загальної методики роботи з дітьми цієї вікової категорії, згідно з якими оцінка художньої праці старшого дошкільника повинна мати динамічний і позитивний характер. Педагог та батьки “повинні розуміти мотиви дитячої творчості для того, щоб адекватно ставитися до її продукту, обговорювати, давати оцінку” [29, с. 184].

Отже, малювання дитини є одним із головних чинників її гармонійного розвитку, в основі якого – підсвідомий акт для “вивільнення творчої енергії”. Але слід ураховувати, що на тлі системних занять практичні навички дитини швидко формуються так, як того хоче сам педагог. Це дає можливість говорити про те, що викладач не повинен бути тільки спостерігачем над “вивільненням творчої енергії” дитини, оскільки освітні заклади зацікавлені у цілеспрямованому формуванні свідомого підходу до навчання. У роботі зі старшими дошкільнятами процеси розвивального навчання порівняно з чітко сформульованими завданнями навчання є домінуючими. Але для дітей старшого дошкільного віку вони мають рекомендаційно-ознайомлювальний характер. Водночас у роботі з дітьми старшого дошкільного віку освітні процеси не

повинні превалювати над розвивальними, тому викладач має бути вкрай обережним у виборі методів, надаючи перевагу ігровій формі занять.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТАФОРИЧНИХ АСОЦІАТИВНИХ КАРТОК "БУДИНОК" ТА "ФАНТАСТИЧНЕ ДІЙСТВО"

Житнік Т. С.

Актуальність дослідження полягає в площині змін в освітньому середовищі та зумовлюється потребою фахівців у новітніх інноваційних методах роботи з емоційною, міжособистісною та когнітивною сферами дітей з особливими освітніми потребами. Значна увага науковців та практиків сучасності звертаються до досвіду використання арт-терапевтичних технологій, що забезпечують індивідуальний ігровий підхід до кожної дитини, її діагностику та корекцію. Особливої актуальності використання методів арт-терапевтичних технологій набуває у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, які потребують особливих засобів та методів розвитку й формування їх особистості. Таким чином, проблемна ситуація постає у можливостях метафоричних карток у процесі роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та не одноставним, складним трактуванням змісту проєктивних методик в інклюзивній освіті.

Стійкий інтерес психологів та педагогів до проєктивної діагностики зберігається вже понад півстоліття. Різні проєктивні методики широко використовуються в практиці дослідження особистості у всіх областях сучасної психології та педагогіки (Р. Бернс, А. Біне, Дж. Бук, Ф. Гальтон, С. Кауфман, Л. Корман, Е. Крамер, Д. Маховер, Е. Морісон, К. Роджерс, Г. Хоментаскас, А. Хілл, В. Хьюлс, З. Фрейд, К. Юнг).

Заслугують уваги наукові пошуки сучасних вітчизняних учених: А. Бодалева, І. Дмитрієвої, Т. Добровольскої, І. Ільченко, О. Іонова, З. Ленів, Л. Комиссарової, Л. Куненко, І. Левченко, І. Лисенкової, О. Медведєвої, О. Сороки, О. Філь, А. Хіля. Дослідники одноставні в тому, що в основі проєктивних методик лежить одвічно властиве людині прагнення тлумачити явища і предмети навколишньої дійсності у взаємозв'язку з її бажаннями, потребами, почуттями, особистісним світом.

Перша проєктивна методика, тобто та, яка ґрунтувалася на відповідній теоретичній концепції – психологічній концепції проєкції, з'явилася у 1938 р. і належить американському психологу Г. Мюррею, автору знаменитого тесту тематичної апперцепції (ТАТ). Він розглядає проєкцію як природну тенденцію людей діяти під впливом своїх потреб, інтересів, усієї психічної організації. Витоки проєктивної техніки слід шукати в дослідженнях Ф. Гальтона, який вивчав асоціативний процес. Пізніше К.Г. Юнг, звернувся до асоціацій, що дозволяв актуалізувати переживання – комплекси особистості. В кінці XIX – на початку XX ст., прагнучи досліджувати уяву, А. Біне експериментував з аморфними кольоровими і монохромними чорнильними плямами, які нагадували людей та різні події життя. Поняття проєкції (від лат. *projectio* – викидання), як психологічне поняття, з'являється вперше в психоаналізі і належить З. Фрейду (1894). Інтерпретація цього поняття в психоаналізі пов'язано з захисними механізмами "Я". Проєкція (поряд із витісненням, раціоналізацією, сублімацією та іншими захисними механізмами) розглядалася в якості одного із захисних механізмів. Існування проєкції в її класичному розумінні викликає дискусії і не може вважатися остаточно доведеною.

Основною особливістю та специфікою проєктивних методик є індивідуальність, неоднозначність, невизначеність використовуваних стимулів. Ця особливість стимулу вважається необхідною умовою для реалізації процесу проєкції. Визнаючи важливість ступеня структурованості стимулюючого матеріалу, потрібно зупинитися і на дискусійних питаннях, що виникають у зв'язку з вивченням ролі стимулу в проєктивних методиках.

Сприйняття не може бути пов'язано виключно зі стимулом. У розробці та використанні проєктивних методів, особливо на ранніх етапах, вважалося, що неструктуровані стимули сприяють найбільшою мірою вияву індивідуального в сприйнятті. Чим менше структурований стимул, тим яскравіше в процесі його інтерпретації виявляється особистість. З таким розумінням проєктованого процесу можливо зустрітися і сьогодні. Таким чином, окремі стимули викликають в особистості специфічні супутні реакції. Однак ми не можемо стверджувати, які саме властивості стимулу обумовлюють ті чи інші реакції в особистості: існує залежність між відповідями і властивостями стимулу, яку не можна не враховувати.

Метафоричні асоціативні картки дозволяють здійснити обхід раціонального мислення, зняти захист і внутрішній опір, створити умови для діалогу між зовнішнім і внутрішнім світом особистості, допомагають реконструювати травматичну подію, сформулювати і висловити її словами, вербалізувати. Вербалізація події є терапією, карти дають можливість безпечно говорити про те, що заховане. Вихід на метафоричний рівень осмислення подій дозволяє "занурити" їх в інші слова. Нові слова дозволяють бачити ці події вже інакше. Погляд "по-новому" веде до іншого рішення. Реконструкція психотравмуючих подій на картах дозволяє уникнути додаткової ретравматизації особистості, запускає її внутрішні процеси

самозцілення, створює безпечний контекст пошуку та моделювання рішення, пошуку свого унікального шляху виходу з кризи.

Метафоричні асоціативні картки володіють перевагами проєктивних методів та істотно розширюють терапевтичний арсенал психолога або педагога. Картки дозволяють отримати цілісну картину власного “Я” особистості, усвідомити актуальні переживання і потреби. Діапазон застосування метафоричних асоціативних карток як проєктивного стимульного матеріалу в груповій і в індивідуальній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами величезний [1; 2].

Найбільшою заслугою метафоричних карток є той факт, що вони спонукають та мотивують до комунікації. Сюжети, що виникають під час сприйняття карток та розповідаються, є унікальними, особливими, внутрішніми, відображають найбільш глибокі емоційні переживання. Зберігаючи в собі ключові особливості метафоричних карт, кожна з цих колод карток має свою специфіку і орієнтована на особливості психологічних проблем або специфічний підхід до роботи з образним світом дитини з особливими освітніми потребами. Кожна колода унікальна, але може нескінченно комбінуватися у використанні з іншими колодами метафоричних асоціативних карток, відкриваючи нові можливості для ігор і створюючи нескінченний простір для гри нашої уяви.

Кожна карта – це трамплін в добре знайомий міф чи чарівну казку, або в історію, яку ніхто раніше не розповідав. Картки висвітлюють наше життя світлом спонтанності й подиву, спогадів про нездійсненні дитячі фантазії. Їх зображення запрошують у подорож до світу казкових історій, фантазії, мрії. У цих карток немає закріплених за кожною з них встановлених значень. За допомогою карток ми можемо підібрати слова для створення універсального міфу. Картки з малюнками стимулюють нашу інтуїцію й емоції.

Зображення використовуються з метою звернення до наших почуттів та внутрішніх емоційних станів заради зцілення, визволення. Крім того, за допомогою карток, можливі варіанти рішення позбавлення від негативних емоційних станів та отримання позитивних, звісно, за допомогою проєкції; за допомогою вмiлого керування діалогом, педагог або психолог орієнтує дитину в пошуку рішення, у визначенні учасників процесу поліпшення емоційного стану дитини.

Важливо пам’ятати, що розглянуті та запропоновані приклади роботи з асоціативними картками не є основними та вирішальними. Домінантних інструкцій, щодо єдиних вірних засобів використання карток не існує, оскільки кожна ситуація індивідуальна, сама дитина власними коментарями та розповідями допомагає педагогу або психологу формувати лінію діалогу, структуру пошуку рішення та визначення методів для допомоги. Психолог повинен уважно слухати розповідь, учасників карток, їх характеристики, дії тощо. Число асоціативних карток, що можуть бути використаними, педагог обирає самостійно, або це робить дитина. Залежно від конкретних обставин, можливі будь-які поєднання карток. Педагог або психолог може створювати самостійні варіанти роботи, але обов’язково повинен залишатися в рамках етичних норм, зазначених раніше.

Отже, асоціативні метафоричні картки “Фантастичне дійство” (приклади деяких карток: Іл. 1-8) , “Будинок” (приклади деяких карток: Іл. 9-16) – це барвисті малюнки у форматі А-5, що зображують героїв і події з країн і часів, яких до цього ніколи не існувало. Набір карток (45 карток та 44 картки відповідно), що зображують героїв, чарівні предмети і сюжети різних казкових історій. Картки допомагають зануритися у світ фантазії, отримати доступ до необмежених можливостей уяви дитини з особливими освітніми потребами. Зберігаючи у собі ключові особливості метафоричних карт, кожна з цих колод карток має свою специфіку і орієнтована на особливості психологічних проблем або специфічний підхід до роботи з образним світом особистості. Кожна колода унікальна, але може нескінченно комбінуватися у використанні з іншими колодами метафоричних асоціативних карток, відкриваючи нові можливості для ігор і створюючи нескінченний простір для гри нашої уяви.



Іл. 1 (Асоціативна метафорична картка “Фантастичне дійство”)



Іл. 2 (Асоціативна метафорична картка “Фантастичне дійство”)



Іл. 3 (Асоціативна метафорична картка “Фантастичне дійство”



Іл. 4 (Асоціативна метафорична картка “Фантастичне дійство”



Іл. 5 (Асоціативна метафорична картка “Фантастичне дійство”



Іл. 6 (Асоціативна метафорична картка “Фантастичне дійство”



Іл. 7 (Асоціативна метафорична картка “Фантастичне дійство”



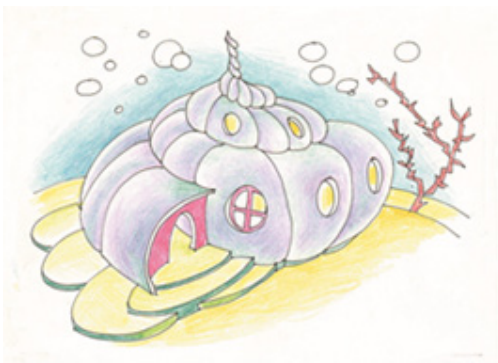
Іл. 8 (Асоціативна метафорична картка “Фантастичне дійство”



Іл. 9 (Асоціативна метафорична картка “Будинок”



Іл. 10 (Асоціативна метафорична картка “Будинок”



Іл. 11 (Асоціативна метафорична картка “Будинок”



Іл. 12 (Асоціативна метафорична картка “Будинок”



Іл. 13 (Асоціативна метафорична картка “Будинок”



Іл. 14 (Асоціативна метафорична картка “Будинок”



Іл. 15 (Асоціативна метафорична картка “Будинок”



Іл. 16 (Асоціативна метафорична картка “Будинок”

Зупинимося детальніше на стандартній початковій техніці, що може бути використана при роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (на прикладі авторських асоціативних карток “Фантастичне дійство”, “Будинок”: дитина наосліп витягує з колоди одну або кілька карток (або обирає ту, що найбільш сподобалася/не сподобалася) відповідає на наступні питання: Що зображено на карті? Хто на карті – головний герой? Чим почалася і як закінчилася ця історія? Хто ти на цій карті? Хто я? Що ця карта означає для тебе? і тощо. Переліку стандартних питань не існує, сама дитина та її відповіді є орієнтиром бесіди.

Наступні запропоновані техніки є тільки орієнтовними, техніки можуть змінюватися, доповнюватися, варіюватися як на початку роботи (в залежності від поставленої мети), так і під час роботи з ними. Зазначимо, що під час гри-бесіди дитина може хотіти самостійно додати деталі до запропонованої ілюстрації, або, навпаки, зовсім змінити сюжет. Таким чином, важливо додати (крім карток) чисті аркуші та кольорові або прості олівці, щоб дитина могла малювати.

Техніка роботи з відкритими метафоричними асоціативними картками “Фантастичне дійство”, “Будинок” [1; 9].

Розкласти картки відкрито, вгору зображеннями. Попросити обрати свою картку-візитку або створити візитку з декількох карт, і представити її вам або групі. Додаткові питання можуть бути: Чи є

серед решти карт ще якась, яка доповнить твою розповідь про себе?

Техніка роботи “Мій настрій” із закритими метафоричними асоціативними картками “Фантастичне дійство” [2].

Розкласти картки малюнками вниз. Витягти картку не дивлячись, розповісти про подібність між собою, своїм настроєм, емоційним станом і зображенням на картці. Наприклад, “У мене був такий настрій сьогодні зранку. Тому що...”, “Такий настрій був у моєї мами...тому що...”. Цю техніку можна запропонувати групі (наприклад, на етапі знайомства), де кожен учасник витягує свою карту і розповідає щось про себе групі через схожість із зображенням. Також техніка є ефективною під час індивідуальної роботи з емоційною та міжособистісною сферами дитини з особливими потребами.

Техніка “Теперішнє – майбутнє” з відкритими метафоричними асоціативними картками “Фантастичне дійство” схожа на попередню [2].

Запропонувати вибрати картку-картинку, що відображає теперішній емоційний стан дитини (декілька карток). Потім запропонувати вибрати картку, що найбільш повно відображає суть рішення проблеми, описати зв'язок між цими картками. Можливо, відповідь зовсім не підходить до малюнка. Ця відповідь теж приймається, адже її треба аргументувати.

Техніка “Де живе Мій друг” з відкритими метафоричними асоціативними картками “Будинок” [1].

Тут працює принцип відділення особистості від проблеми, можливість подивитися на ситуацію з іншого боку.

Попросить обрати картку, яка б уособлювала будинок друга чи знайомого дитини. Дайте завдання поговорити з ним, розпитати про справи, настрої, емоційний стан та події в житті. Інший підхід – підійти до картинки як до мудрого радника. “Що говорить тобі твій друг? Що він може і хоче зробити? А ти що можеш і хочеш зробити зараз?” Так дитина отримує доступ до своїх же власних ресурсів.

Техніка “Подорож” з відкритими метафоричними асоціативними картками “Фантастичне дійство”, “Будинок” [1; 2].

Попросить дитину бути режисером ситуації за допомогою метафоричних карт – оживляти і озвучувати картинку. “Що б ти сюди додав?”, “Кого взяв би із собою у подорож? Чому?”, “Під час подорожі у якому будинку хочеш/не хочеш зупинитися?”, “Що ти можеш зробити, щоб це сталося в твоєму житті?” тощо.

Техніка роботи “Я зараз живу тут...” з метафоричними асоціативними картками “Будинок” [1].

В основі техніки – яскравий образ незвичного будинку. Всі одержані від дитини обрані картки розкладаємо так, що “будинок в якому я живу зараз” зліва, а “будинок, в якому я хочу жити” – справа. Можна вибудувати “хто мені потрібен, щоб жив поруч”. Можливо обрати картку, що є причиною такого стану, описати її, вийти на діалог. Важливо, щоб до закінчення зустрічі у дитини вишикувалася надійна структура, що підтримує її впевненість, дає сили.

Техніка роботи “Плануємо подорож” із метафоричними асоціативними картками “Фантастичне дійство” [2].

Один учасник обирає картку (куди він хоче потрапити, відправитися у подорож) і починає розповідь за своєю картою. Решта по черзі тягнуть карту і вигадують ідеї щодо подорожі, шляхом інтерпретування тієї картки, яка у них на руках: “Я подорожую...тому що...”, “Мені б хотілося потрапити саме сюди...тому що...”. Після того, як кожен озвучить свою ідею, а може навіть не одну, наступний учасник продовжує розповідь або починає свою з новою картою.

Правила та техніки застосування метафоричних асоціативних карток є максимально гнучкими. Вони служать керівництвом для створення бажаного контексту, у якому дитина отримує доступ до свого творчого початку. Кожна колода унікальна, але її спільне використання з іншими колодами відкриває все нові і нові можливості для ігор уяви.

Аналіз практики показав, що метафоричні асоціативні карти є унікальною проективною методикою для роботи з різною проблематикою дітей з особливими освітніми потребами з найширшим спектром застосування. Картки дозволяють здійснити обхід раціонального мислення, зняти захист і внутрішній опір, створити умови для діалогу між зовнішнім і внутрішнім світом дитини, допомагають реконструювати травматичну подію, сформулювати і висловити її словами.

Метафоричні асоціативні карти є унікальною проективною методикою для роботи з дітьми з особливими потребами з різною проблематикою як індивідуально, так і в груповому режимі з найширшим спектром застосування. Отже, метафоричні асоціативні картки – це простота використання і безпека для особистості що знижує її внутрішній опір. Ігрова форма роботи також спонукає до зниження внутрішньої напруги. Карта слугує поштовхом у світ уяви дитини, дозволяє створювати безпечне творчо-ігрове поле для діалогу між зовнішнім і внутрішнім світом особистості дитини. З внутрішнього поля цієї фантастичної реальності дитина може під іншим кутом побачити зовнішнє і переосмислити його.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асоціативні картки “Будинок” / Т. Житнік, – Мелітополь, ФОП Однорог Т. В., 2016. – 44 картки.
2. Асоціативні картки “Фантастичне дійство” / Т. Житнік, – Мелітополь, ФОП Однорог Т. В., 2016. – 45 карток.
3. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф. д-р пед. наук. авт. Кол.: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л., та ін. Київ: Освіта, 2017.
4. Брежнева О. Г. Математичний розвиток дошкільників: теорія і технологія: монографія. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2018. 481 с.
5. Гавриш Н. В. Інтегровані заняття у дитячому садку. Київ: Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2013. 128 с.
6. Гавриш Н. В. Калейдоскоп інформаційно-ігрової творчості дітей. Методичні рекомендації щодо використання коректурних таблиць / Н. Гавриш, О. Безсонова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2012. 256 с.
7. Гавриш Н. В. Розвиток мовленєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: дис. доктора пед. наук : 13.00.02 / Наталія Василівна Гавриш. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 438 с.
8. Дитина в дошкільні роки: комплексна освітня програма / наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя: ТОВ ЛПС ЛТД, 2016. 160 с.
9. Дмитрієва І. В. Корекція художнього сприймання розумово відсталих підлітків засобами образотворчого мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / І. В. Дмитрієва. – К., 2002. – 19 с.
10. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посібник, Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
11. Житнік Т. С. Механізм формування художньо-творчої самоактивності у старших дошкільників засобами живопису / Т. С. Житнік // Науковий вісник МДПУ : Серія : Педагогіка. – Мелітополь : Вид-во «Мелітополь», 2014. – Вип. 13. – С. 136 – 141.
12. Житнік Т. С. Формування естетичної свідомості у дитини під час сприймання образів оточуючого середовища / Т. С. Житнік // Проблеми екологічного та соціально-правового розвитку Азово-Чорноморського регіону : Збірник статей. – К. : Міленіум, 2013. – С. 148 – 164.
13. Ільченко І. С. Арт-терапія: навчальний посібник для студентів. – Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2013. – 150 с.
14. Іонов О. А. Арт-терапія в комплексній реабілітації психически больных : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.00.18 / О. А. Іонов. – М., 2005. – 23 с.
15. Козирев О. У истоков творчества / О. Козирев // Художник. Журнал Союза художников РСФСР. – 1979. – № 7. – С. 29 – 30.
16. Ленів З. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / З. П. Ленів. – К., 2010. – 21 с.
17. Лисенкова І. П. Арт-терапія як засіб соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / І. П. Лисенкова. – Миколаїв, 2012. – 20 с.
18. Лопухіна Т. В. Стягунова О. О. Технології навчання, виховання та розвитку дітей: навчально-методичний посібник. Донецьк: “Каштан”, 2010. 146 с.
19. Медведева Е. А. Социокультурное становление личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в образовательном пространстве : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.10 / Е. А. Медведева. – М., 2007. – 47 с.
20. Опалюк О. М. Формування основ морально-естетичного світогляду молодших школярів засобами декоративно-прикладного мистецтва : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / О. М. Опалюк. □ К., 1999. – 224 с.
21. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. / за заг. ред. Г. С. Тарасенко. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 320 с.
22. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2006. – 456 с.
23. Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації «Безмежний світ гри з LEGO» / Рома О. Ю., Близнюк В. Ю., Борук О. П. the LEGO® Foundation, 2016. 140 с.
24. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Впевнений старт» / О. О. Андрієтті, О. П. Голубович, О. П. Долинна [та ін.]. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 104 с.
25. Програма розвитку конструктивних здібностей дітей дошкільного віку «ЛЕГО-конструювання» / Пеккер Т. В., Голота Н. М., Терещенко О. П., Резніченко І. Ю. Київ, 2010.
26. Розвиваємо, навчаємо, виховуємо дитину третього року життя: методичний посібник / Кузьмук Л. І. та ін.; за заг. ред. Т. І. Поніманської. Київ, 2013. 568 с.
27. Розумове виховання сучасних дошкільнят. Методичний посібник / Н. Гавриш, О. Брежнева, І. Кіндрат, О. Рейпольська; за заг. ред. О. Брежневої. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. 176 с.
28. Синько І. М. Навчальні та дидактичні ігри з LEGO для дітей дошкільного віку. URL: <https://vseosvita.ua/library/navcalni-ta-didacticni-igri-iz-lego-dla-ditej-doskilnogo-viku-12106.html>
29. Сухорукова Г. В., Дронова О. О., Голота Н. М., Янцур Л. А. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі [за заг. ред. Г. В. Сухорукової]. – К. : Видавничий дім «Слово», 2010. – 376 с. : іл.
30. Тарнавська Н. П. Використання ігрових прийомів у процесі формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку // Сучасні технології формування логіко-математичної

компетентності в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку збірник науково-методичних праць / за заг. ред. Н. П. Тарнавської., Н. Ю. Рудницької, Ю. М. Мурашевич – Житомир: ФОП «Левковець», 2015. 430 с., С. 121—124.

31. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360 с.

32. Хіля А. Арт-терапія як об'єкт наукового дослідження у працях зарубіжних та вітчизняних учених Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2016, № 5 (59).

33. Щербакова К. Й. Методика формування

елементів математики в дошкільників: навчальний посібник. Київ: Вид-во Європейського університету, 2011. 262 с.

34. Morrison Amy. Understanding Children's Preferences in Art Making: Implications for Art Therapy : A dissertation : In partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy / Amy Morrison. – Lesley University, 2013. – 179 p.

35. Rogers C. R. Empatic: An Unappreciated Way of Being / C. R. Rogers // The Counseling Psychologist, 1975. – V. 5, N 2. – P. 2 – 10.

ТЕХНОЛОГІЯ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Дубяга С. М., Фефілова Т. В.

Серед великої кількості інноваційних технологій більшість учителів сьогодні визначають перевагу роботи в режимі інтерактиву.

Такий підхід до навчання не є абсолютно новим для української школи. Частково він використовувався ще в перші десятиріччя минулого століття і був поширений у педагогіці та практиці української школи в 20-ті роки.

Розробку елементів інтерактивного навчання можна знайти в працях В.Сухомлинського, творчості вчителів-новаторів 70-80-х рр. (Ш.Амонашвілі, Є.Ільїн, С.Лисенкова, В.Шаталов та ін.), теорії розвивального навчання.

В Україні розроблена та пропагується технологія інтерактивного навчання О.Пометун.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачену мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває успішність, інтелектуальну спроможність.

Суть інтерактивного навчання: навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів: співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.

Інтерактивна взаємодія потребує певної зміни всього життя класу, а також значної кількості часу для підготовки як учням, так і педагогові.

Нижче запропоновані техніки інтерактивного навчання, що використовуються в початковій школі.

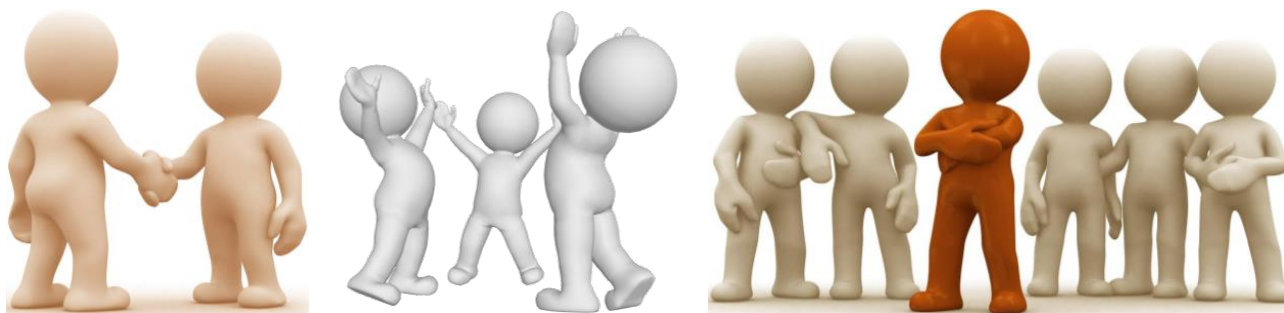
«Робота у парах» передбачає таку організацію навчання математики, коли учні, працюючи спільно, мають можливість обмінюватися думками, вносити пропозиції та обговорювати їх, здійснювати паралельно контроль за роботою партнера у спільному проекті та критично оцінювати власні дії. За видами роботи це може бути аналіз виконаного завдання іншим учнем, розв'язування у парі математичного завдання, складання учнями один для одного завдань з математичним змістом, формулювання спільної відповіді на запитання вчителя, перевірка правильності виконання завдання, пошук інших способів розв'язування арифметичної задачі тощо. Так, перевірка математичного диктанту, коли школярі «у парі» обмінюються зошитами, перевіряють правильність виконання, роблять зауваження (в усній формі, письмово) та оцінюють роботу іншого учня (балом, вербально). Різновидом **«роботи у парах»** є об'єднання школярів у *ротаційні трійки*. Кожним трьом учням учитель пропонує математичне завдання з кількома можливими варіантами відповідей, а учні-трійки по черзі висловлюють свою думку, після чого змінюється склад трійок і пропонується нове завдання для школярів.

Наприклад, розв'язування кругових прикладів, коли потрібно визначити послідовність їхнього слідування; розв'язування задачі на різницю двох часток; обчислення периметра чотирикутника; гра «Числове доміно»,

РОЗДІЛ 3 СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ



«Геометричне доміно»; взаємоперевірка знання таблиць додавання (множення) одноцифрових чисел та відповідних випадків віднімання (ділення).



«Робота у малих групах» передбачає об'єднання молодших школярів по 3-5 учнів для виконання математичного завдання. Кожен учень групи виконує ігрову роль: головуючого, секретаря, інструктора, виконавця тощо. Всі учні працюють спільно на отримання результату роботи. Головуючий знайомить учнів із проблемним, нестандартним завданням, секретар робить необхідні записи, інструктор пропонує варіанти способів вирішення завдання, а виконавець здійснює математичні розрахунки. Результатом спільної роботи може бути таблиця-схема, опорна схема, записи у робочих зошитах тощо.

«Два – чотири – всі разом» – технологія, що передбачає розвиток у молодших школярів навички спілкування у групах із різною кількістю учасників діалогу.

Організація роботи.

1. Поставити учням запитання для обговорення, дискусії або аналізу ситуації. Школярі протягом хвилини-двох обмірковують можливі рішення індивідуально.

2. Об'єднати учнів у пари для обговорення своїх ідей один з одним та вироблення спільного рішення.

3. Об'єднати пари в четвірки для обговорення попередньо вироблених рішень щодо поставленої проблеми та пошуку спільного рішення.

4. Колективне обговорення проблеми.

Прикладом може бути розв'язування задач на рух, які мають кілька способів розв'язування; розв'язування нестандартних задач, що передбачає пошук оригінального способу (розв'язування на різниці парадокси, на динаміку вікових змін, з абстрактним змістом).



Подасмо приклади використання технології на уроках у початковій школі.

Використання інтерактивної технології на уроках української мови

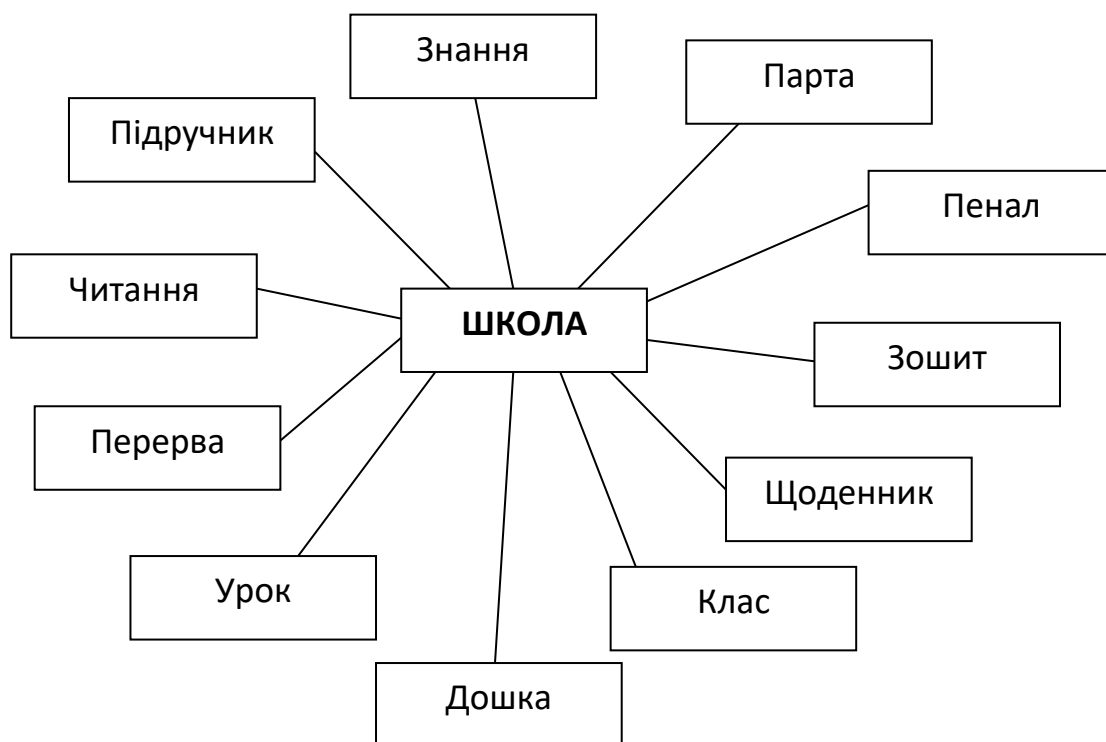
1. Стратегія «Асоціативний куш»

(Етапи актуалізації і рефлексії)

Правила складання асоціативного куща:

- Записати на дошці в центрі ключове слово чи фразу;
- Записати будь-які слова чи фрази, які спадають на думку;
- Ставити знаки питання біля частин куща, в яких є невпевненість;
- Записувати всі ідеї, які з'являються чи скільки дозволяє час.

Приклад. Асоціативний куш, складений на першому уроці:



2. Стратегія «Есе»

(Етап рефлексії, актуалізації)

Есе як метод формування критичного мислення полягає у написанні тексту в довільному стилі.

Алгоритм «Есе»:

- Збирання інформації за проблемою.
- Аналіз інформації.
- Виявлення власної точки зору.
- Викладання власної точки зору.

Есе може бути абсолютно вільним чи аргументованим (від 5 до 20 хвилин).

3. Стратегія «Дискусія»

Досить актуальними на сьогодні методами формування критичного мислення є різні види дискусій, дебатів.

Дискусії і дебати дозволяють ефективно розв'язувати проблеми через самовираження, вчитися аналізувати ситуацію, добирати аргументи для розв'язання проблеми, розвивати комунікативні навички.

Хід дискусії:

1. Оголошується проблемне питання дискусії.
2. У групі одна пара обирає позицію «ЗА», інша – «ПРОТИ».
3. Кожна пара обговорює свою позицію, добирає аргументи на її підтримку.
4. Через деякий час утворюються нові пари, що складаються з учасників, які займали одну і ту ж саму позицію, але з інших груп.
5. Учасники в нових парах порівнюють свої аргументи, додають за необхідності нові.
6. Учасники повертаються до своїх початкових пар, маючи «удосконалений список» аргументів.
7. Проводиться дискусія у своїй групі серед двох пар.
8. Кожний учасник дискусії викладає власну позицію, скориговану під час дискусії, у вигляді есе.

4. Стратегія «Метод прес»

(На будь-якому етапі уроку)

Етапи методу прес:

- Висловлюю свою думку: «Я вважаю...»
- Пояснюю причину такої точки зору: «Тому що...»
- Наводимо приклад додаткових аргументів на підтримку своєї позиції: «... Наприклад...»
- Узагальнюємо, формуємо висновки: «Отже...», «Таким чином...»

Приклад методу прес:

Вивчення казки Б.Грімм «Пані Метелиця».

- Я вважаю, що посеребриця отримала свою нагороду заслужено.
- Тому що була роботящою, старанною та терплячою.
- Наприклад, про це свідчать її вчинки, описані у казці ...
- Отже, наполеглива праця привела її до заслуженої нагороди.

5. Стратегія «Монофони»

Монофон (моно – один, фон – звук). Невеликі зв'язні тексти, кожне слово яких починається на одну й ту ж літеру.

Добраніч!

- Дзень, дзень! День! День! – дзеленчав дзвоник

- Де день? Де д-е-н-ь? Д-е-е? – дивувались дерева.

- Дзень! – дратівливо дзенькнув дзвоник. – Догорів день! Догорів день! Добраніч! Добраніч!

Прогулянка

Приємно пізньою порою пройтися парком. Погодувати принесеним шином птахів.

Посидіти, погомоніти про природу. Порадіти прекрасним передчуттям. Помріяти про пригоди.

Потім повільно прогулятися, помилуватися парком, пронизаним погасаючими променями. Пошепки попрощатися... Повернутися... Піти...

Викотристання інтерактивної технології на уроках математики

Приклад 1. Концентр «Багатоцифрові числа».

Тема. Дії над багатоцифровими числами

Мета: закріпити навички письмового виконання дій на задачах з абстрактним змістом.

1. Суму чисел 2341 та 4951 збільшили на 892, і вона стала більшою у 132 рази за шукане число. Що це за число?

2. Число менше суми чисел 2354 та 7428 у 73 рази. Знайди це число.

3. Перше число більше за друге на 34179, а сума першого і другого чисел дорівнює 53265. Знайди ці числа.

4. Перше число більше за друге на 29375. Їх сума дорівнює 35963. Знайди ці числа.

«Карусель» – це така організація процесу навчання математики, коли школярі розташовуються у два кола (внутрішнє та зовнішнє) з різними функціями навчального діалогу. Учні внутрішнього кола ставлять запитання, формулюють певні твердження, а учні зовнішнього кола відповідають на поставлене запитання або спростовують (підтверджують) висновки щодо означень математичних понять, існування математичних закономірностей чи властивостей арифметичних дій.

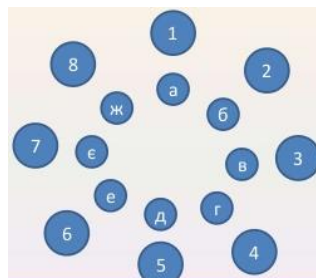
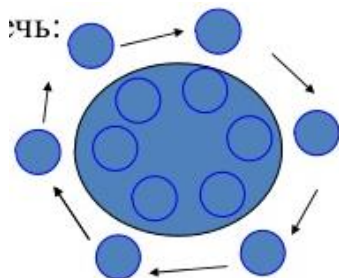
Організація роботи.

1. Розставити стільці у два кола.

2. Учні сідають на стільці у внутрішньому колі спиною до центру, а в зовнішньому – обличчям до центру так, що кожен сидить навпроти іншого.

3. Внутрішнє коло нерухоме, а зовнішнє – рухливе. За сигналом ведучого всі його учасники пересуваються на один стілець вправо й опиняються перед новим партнером. Мета – пройти все коло, виконуючи поставлене завдання (висловити власну точку зору і з'ясувати позицію іншого; зібрати інформацію з певної теми; поставити власні запитання й отримати відповіді).

Ефективною є така робота, коли кожен учень внутрішнього кола має однакову кількість карток, за якими і формулює математичне завдання. У випадку, коли учень зовнішнього кола правильно і швидко відповідає на питання, йому передається картка, а якщо учень не встигає дати відповідь на питання або дає хибну відповідь – картка залишається в учня внутрішнього кола. Робота закінчується тоді, коли учні внутрішнього кола передадуть всі картки із завданнями учням зовнішнього кола. За кількістю одержаних карток можна оцінити відповіді учнів. Область застосування «Каруселі»: закріплення таблиць додавання (множення) одноцифрових чисел та відповідних випадків віднімання (ділення); перевірка сформованості навичок усного виконання арифметичних дій (усне додавання (віднімання) двоцифрових чисел без (з) переходом через десяток; усне додавання (віднімання) круглих трицифрових чисел).



«Акваріум»

Форма діяльності учнів у малих групах. Техніка ефективна для розвитку навичок спілкування в малій групі, уміння дискутувати.

Організація роботи.

1. Об'єднати учнів у групу 4 – 6 осіб.

2. Запропонувати школярам ознайомитися із завданням.

3. Ця група сідає в центр класу та протягом 3 – 5 хвилин проводить групову дискусію: обговорює можливі варіанти розв'язання проблеми.

4. Інші учні класу є слухачами, вони не втручаються в обговорення.

5. Після закінчення дискусії учням групи запропонувати повернутися на свої місця, а спостерігачам – висловити свої думки щодо обговорення в групі та прийнятого рішення.

6. Запропонувати наступній групі зайняти місце в центрі і продовжити обговорення.

Приклади використання «Акваріума» на уроках математики у початкових класах: а) опрацювання складних випадків письмового ділення багатоцифрового числа на одно-, двоцифрове число. Пояснити, де зроблена помилка; знайти та виправити помилку; обґрунтувати правильність виконання проміжних обчислень; б) розв'язування нестандартних задач на зв'язок дій першого та другого ступенів.



Приклад 2. Концентр «Багатоцифрові числа».

Тема. Множення багатоцифрового числа на двоцифрове число

Відновити запис, де замість * записані будь-які цифри:

$$\begin{array}{r} \text{***} \\ \times 8 * \\ \hline \text{****} \\ \text{***} \\ \hline \text{****}0 \end{array} \quad \begin{array}{r} * 0 * \\ \times 4 * \\ \hline * 4 * * \\ ** 4 \\ \hline *** 2 \end{array} \quad \begin{array}{r} * 3 * \\ \times 3 * \\ \hline * * * \\ * * * * \\ \hline * 5 * * 5 \end{array}$$

Особливістю наведених вище методів інтерактивного навчання є цілеспрямована робота учнів над досягненням спільної мети за активної роботи всього класу, продуктивного спілкування та узгодженої взаємодії, коли кожен учень відпрацьовує навички навчального діалогу та формує власний досвід навчально-творчої математичної діяльності.

Інтерактивні технології колективно-групового навчання передбачають фронтальну роботу усього класу, коли посилюється особистісна відповідальність молодшого школяра за результат власних дій. Учитель пропонує математичні завдання (репродуктивні, проблемні, навчально-творчі, нестандартні) всім учням на рівноможливих підставах, моделюючи конкурентносприятливу атмосферу та стимулюючи школярів до вияву ініціативи щодо способів розв'язування завдань.

«Мікрофон» – організація класу до виконання математичного завдання, коли за настановою учителя школярі у «мікрофон» дають відповіді. При цьому відповіді не обговорюються і не коментуються. Якщо учень припустився помилки, то відповідь формулює наступний учень.

Організація роботи.

1. Поставити запитання класу.
2. Запропонувати учням якийсь предмет, що виконуватиме роль уявного мікрофона (учні передаватимуть його один одному).
3. Надавати слово тільки тому, хто отримує «мікрофон».
4. Запропонувати учням говорити лаконічно та швидко.
5. Не коментувати й не оцінювати відповіді школярів.



Приклад 3. Концентр «Десяток».

Тема. «Нумерація чисел першого десятка»

Мета: закріпити поняття попереднього, наступного числа.

Учні пропонують назвати наступне число до чисел 3, 5, 8, 2, 4, 9, 1.

Назвати попереднє число до чисел 5, 7, 4, 9, 10, 6, 2, 8, 3.

Назвати сусідів чисел 7, 4, 5, 8, 2, 9, 6.

Приклад 4. Концентр «Сотня».

Тема. «Таблиці додавання одноцифрових чисел та відповідних випадків віднімання»

Мета: перевірка вивчення учнями таблиць додавання одноцифрових чисел та відповідних випадків віднімання.

Назвати приклади таблиці додавання числа 5 (за збільшенням, зменшенням результату додавання).

Назвати приклади таблиці віднімання числа 7.

Назвати приклади з таблиць додавання, якщо відповідь – число 14.

Назвати приклади з таблиць на віднімання, у яких відповідь – число 6.

Назвати приклади з таблиці додавання числа 8, якщо сума – число 15, 12, 17, 14, 11.

Назвати приклади з таблиць на віднімання числа 4, у яких відповідь 7, 9, 8.

Приклад 5. Концентр «Тисяча».

Тема. Усне додавання та віднімання круглих трицифрових чисел

Мета: закріплення навичок усного виконання дій над круглими трицифровими числами на кругових прикладах.

340 – 180 900 – 130 890 – 560 160 + 740 770 – 340 і т. д.

«Незакінчене речення» – форма організації математичної діяльності, яка надає учням можливість ґрунтовної роботи з формування математичної мови, вміння коротко, лаконічно висловлюватися, формулювати умовиводи, обґрунтовувати способи розв'язування математичних завдань.

Приклад 6. Концентр «Сотня».

Тема. Складання таблиці віднімання числа 6

Мета: засвоєння прийомів віднімання типу 14 – 6.

Обчислити різницю чисел 12 та 6. Назвати три прийоми віднімання.

12–6 – прийом віднімання частинами. Теоретична основа: правило віднімання від числа суми.

12–6 – прийом, теоретична основа якого – правило віднімання від суми числа.

12–6 – прийом, що ґрунтується на знанні таблиці додавання.

Приклад 7. Концентр «Тисяча».

Тема. Розв'язування задачі на знаходження четвертого пропорційного

Мета: засвоєння способу перевірки, а саме – складання оберненої задачі.

72л гасу розлили порівну у 4 каністри. Скільки потрібно таких каністр, щоб розлити 54л гасу?

72л – 4 к.

54л – ?

Розв'язання

1) $72:4 = 18$ (л) – у одній каністрі

2) $54:18 = 3$ (к.)

Перевірка: Складання оберненої задачі. 54л гасу розлили порівну у 3 каністри. Скільки потрібно каністр, щоб розлити 72л гасу?

1) $54:3 = 18$ (л)

2) $72:18 = 4$ (к.)

Відповідь: 3 каністри потрібно для того, щоб розлити 54л гасу.

Приклад 8. Концентр «Багатоцифрові числа».

Тема: Розв'язування складених задач на рух

Мета: закріпити навичку розв'язування складених задач на рух кількома способами.

Задача. З двох міст назустріч один одному виїхали два автомобілі. Один із них їхав зі швидкістю 48 км/год, а інший – 54 км/год. Яка відстань між містами, якщо автомобілі зустрілися через 4 години?

I спосіб

1) $48 * 4 = 192$ (км)

2) $54 * 4 = 216$ (км)

3) $192 + 216 = 408$ (км)

II спосіб

1) $48 + 54 = 102$ (км)

2) $102 * 4 = 408$ (км)

Відповідь: 408км – відстань між містами.

«Мозковий штурм» – форма організації пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках математики для колективного обговорення можливих рішень конкретної навчальної проблеми.

Організація роботи.

1. Поставити проблемне питання.

2. Запропонувати учням висловити ідеї, коментарі, припущення тощо.

3. Усі пропозиції школярів записати в порядку їх виголошення.

4. Після закінчення висування ідей обговорити й оцінити їх.

Правила «мозкового штурму»:

- Не пропускати жодної ідеї (всі записуються).
- Не оцінювати і не критикувати під час виголошення ідей.
- Можна повторюватися, але проговорювати це (відзначати ризикою).
- Можна розширювати ідеї попередників.
- Продовжувати доти, доки будуть надходити нові ідеї.

В остаточному підсумку кількість породжує якість, створює в учнів відчуття значущості (адже їхні ідеї приймаються). Так можна знайти багато оригінальних рішень, точок зору.



Приклад 9. Концентр «Тисяча».

Тема. Розв'язування нестандартних задач з математики

Мета: закріпити вміння розв'язувати задачі на зв'язок арифметичних дій.

Задача. Добуток двох чисел 98, а їх частка – число 2. Знайти невідомі числа.

Задача. Сума двох чисел у 6 разів більша за одне із них. Різниця шуканих чисел – число 32. Знайти ці числа.

Задача. Перше число збільшили у 17 разів, а друге – збільшили на 195 одиниць. Одержали однаковий результат – число 391. Знайти перше і друге числа.

Приклад 10. Концентр «Сотня».

Тема. Усне додавання і віднімання двоцифрових чисел без переходу через десяток

Мета: закріпити обчислювальні прийоми на задачах на різницеви парадокси.

Задача. У двох коробках лежали олівці. Після того, як з першої коробки переклали до другої 4 олівці, виявилось, що в другій коробці олівців на 3 менше, ніж у першій. В якій коробці було більше олівців і на скільки?

Задача. У хлопчиків Кості та Андрія спочатку була однакова кількість касет. За кожні три Костеві касети Андрій давав для обміну п'ять своїх касет. У кого стало більше касет і на скільки після чотирьох таких обмінів?

Задача. На столі лежало 23 кубики червоного та синього кольорів. Якщо кількість червоних кубиків збільшити на 4, а синіх зменшити на 5, то їх стане порівну. Скільки кубиків і якого кольору було спочатку?

Задача. У корзині лежало 5 яблук. Розділи ці яблука між п'ятьма хлопчиками так, щоб кожний отримав по яблуку і одне залишилося в корзині.

«Мозайка» («Ажурна пилка»)

Техніка дає змогу школярам поглянути на проблему з різних точок зору і вчити один одного.

Організація роботи.

1. Сформулювати проблему.

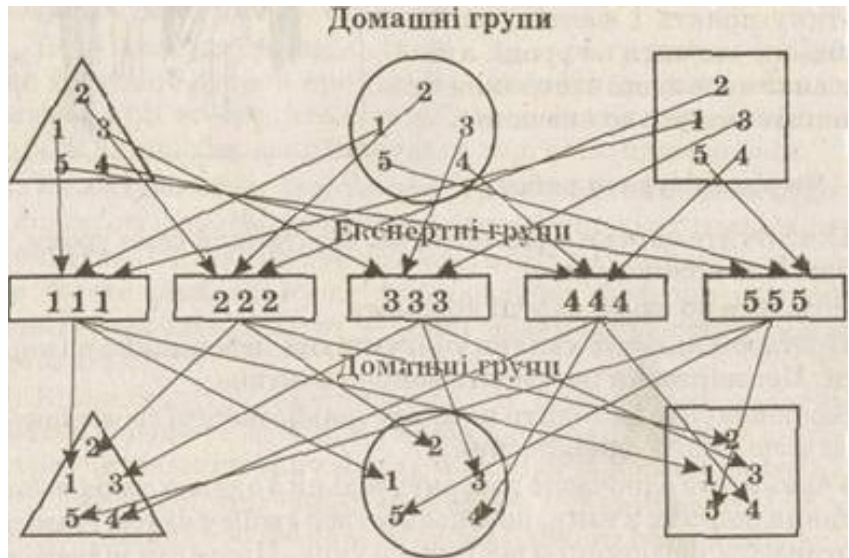
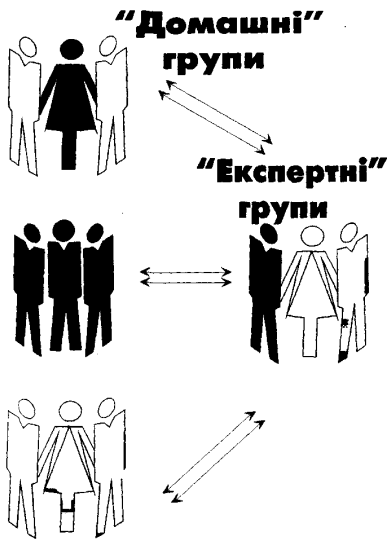
2. Об'єднати клас у «домашні» групи. Кожна група одержує завдання поглянути на проблему з певної точки зору. Кожна група розробляє свою точку зору на певну проблему так, щоб кожен учасник групи міг представити цю точку зору перед іншими групами.

3. Після закінчення роботи групи перемішуються так, щоб у кожній новій («експертній») групі були представлені всі чотири точки зору.

4. «Експертні» групи вислуховують усі чотири точки зору і намагаються досягти консенсусу у вирішенні проблеми. Кожна група виділяє лідера, який представить кінцеве рішення перед усіма учасниками. (Добре, якщо кожна група результати своєї роботи запише на аркуші паперу для наочності)

5. Учні повертаються в «домашні» групи, щоб обмінятися інформацією.

Кожна група виробляє свої аргументи на підтримку чи заперечення проблеми. Кожен член групи має добре знати ці аргументи і бути готовим викласти їх в інших групах. Таким чином, кожен не тільки навчається сам, а й учить інших.



«Метод ПРЕС»

Використовується під час обговорення дискусійних питань та проведення вправ, у яких потрібно зайняти та чітко обґрунтувати визначену позицію з обговорюваної проблеми.

Організація роботи.

1. Роздати матеріали, у яких зазначено етапи методу ПРЕС.

- «Я вважаю, що...».

- «...тому, що...».

- «...наприклад...».

- «Отже.... Таким чином...».

2. Запропонувати охочим висловити власну думку з будь-якої проблеми, використовуючи картку з етапами методу.

Метод "Прес"

<p><u>Позиція</u> Висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає ваша точка зору</p> <p><u>Обґрунтування</u> Поясніть причину виникнення цієї думки, на чому ґрунтуються докази вашої позиції</p> <p><u>Приклад</u> Факти на підтримку вашої позиції</p> <p><u>Висновок</u> Узагальніть свою думку</p>	<p>Я вважаю, що...</p> <p>- Тому що...</p> <p>-Наприклад...</p> <p>-Таким чином...</p> <p>-Отже...</p>
--	---



Наприклад: «Я вважаю, щоб знайти довжину ламаної, потрібно додати всі довжини відрізків, тому що вона складається саме з окремих відрізків. Наприклад – ламана складається з трьох відрізків, довжина яких 3см, 8см і 5см. Отже, щоб знайти довжину такої ламаної, потрібно $3+8+5=16$ см.»

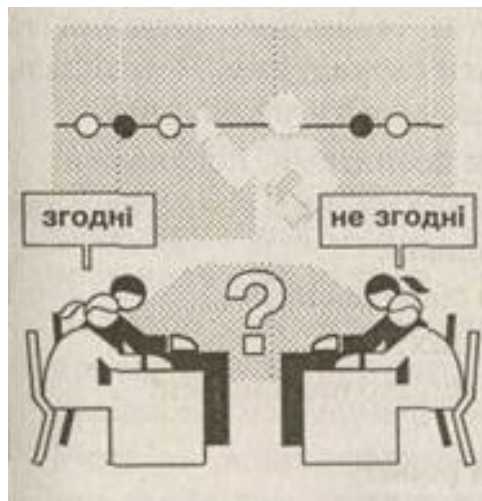
«Займи позицію» (Обери позицію)

Техніка корисна під час проведення в класі дискусії на суперечливу тему.

Організація роботи.

1. Виголосити проблему.

2. У різних кутках класу вивісити на аркушах паперу слова «згодний», «не згодний» або викладені полярні позиції.
3. Запропонувати учням зібратися біля тих аркушів, які відповідають їхній точці зору.
4. Утворені групи обговорюють свою позицію й аргументовано її відстоюють.
5. Після викладу різних точок зору з'ясувати, чи не змінив хтось з учасників своєї думки і чи не хоче перейти до іншого плакату. Учні мають обґрунтувати причини свого переходу. Попросити учнів назвати найбільш переконливу причину протилежної сторони.



«Броунівський рух» – динамічна взаємодія молодших школярів на уроках математики, коли учні можуть вільно рухатися по аудиторії у пошуках відповіді, аналогічного завдання, способу розв'язування та об'єднуватися у групи за спорідненою навчальною інформацією.



Приклад 11. Концентр «Тисяча».

Тема. Письмове додавання і віднімання трицифрових чисел

Мета: закріпити письмовий алгоритм виконання дій додавання та віднімання.

Організація роботи. Учнім класу пропонується серія карток, на яких записані приклади, а учні мають відшукати картки, на яких записані приклади з однаковою відповіддю. Подамо варіанти серій таких карток.

Серія 1 (відповідь 220): $345 - 259 + 134$ $358 + 179 - 317 =$
 $810 - 754 + 164 = 448 + 186 - 414 = 168 + 354 - 302 = 900 - 457 - 223 =$

Серія 2 (відповідь 328): $567 + 246 - 485 = 873 - 388 + 157 =$ і т. д.

Серія 3 (відповідь 146): $853 - 464 - 243 =$ і т. д.

Приклад 12. Концентр «Багатоцифрові числа».

Тема. Нумерація чотирицифрових чисел

Мета: закріпити знання нумерації чотирицифрових чисел на нестандартних задачах з математики.

1. Записати чотирицифрове число за допомогою цифр 0, 7, 3, 5, у якому найбільша цифра на місці сотень, а цифра 5 на місці одиниць.
2. Записати чотирицифрове число, у якому цифра сотень найбільша, а цифра тисяч не найменша, а цифра одиниць 5. Записати відповідь, якщо цифри 2, 3, 5, 8.
3. Записати чотирицифрове число, в якому цифра тисяч більша цифри десятків у 3 рази, а цифра сотень у 3 рази більша цифри одиниць. Цифра сотень більша цифри десятків у 2 рази.
4. Записати найбільше чотирицифрове число за допомогою цифр 2, 4, 5, 7, але щоб сума сотень і

одиниць дорівнювала сумі тисяч і десятків.

5. Записати найменше чотирицифрове число за допомогою цифр 3, 4, 6, 7, але щоб різниця тисяч і сотень дорівнювала різниці десятків і одиниць.

6. Сума цифр чотирицифрового числа дорівнює 21. Цифра тисяч більша цифри сотень на 4 одиниці, а різниця десятків і одиниць дорівнює 5. Цифра одиниць більша цифри сотень у 2 рази. Назвати це чотирицифрове число.

Приклад 13. Концентр «Багатоцифрові числа».

Тема. Геометричні тіла

Мета: закріпити знання про геометричні тіла.

Організація роботи.

Учням класу пропонується серія карток, на яких записана інформація про геометричні тіла. Учні мають відшукати картки, на яких записані завдання, об'єднані спільною темою. Подамо приклади таких карток.

Серія 1. Тема: Паралелепіпед.

Серія 2. Тема: Конус.

Серія 3. Тема: Циліндр.

Серія 4. Тема: Куб.

Серія 5. Тема: Куля.

Серія 6. Тема: Піраміда.

Серія 7. Тема: Зрізана піраміда.

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури уроку.

Структура інтерактивного уроку містить п'ять етапів: мотивація, оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів, надання необхідної інформації, інтерактивної вправи, підбиття підсумків і оцінювання результатів уроку. Розглянемо їх докладніше.

I. Мотивація (не більше ніж 5% часу уроку).

Метою цього етапу є сфокусувати увагу учнів на проблемі й викликати інтерес до обговорюваної теми. Мотивація є своєрідною психологічною паузою, яка дає змогу дітям насамперед усвідомити, що вони зараз почнуть вивчати інший (після попереднього уроку) предмет, що перед ними інші завдання. Використовуються прийоми, що створюють проблемні ситуації, викликають у дітей здивування, інтерес до змісту та процесу, підкреслюють парадоксальність явищ та подій.

II. Оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів (не більше ніж 5% часу уроку).

Мета – забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності. Формулювання результатів інтерактивного уроку має відповідати таким вимогам:

- висвітлювати результати діяльності на уроці учнів (а не вчителя);
- чітко відбивати рівень навчальних досягнень, який очікується в результаті уроку (обсяг і рівень засвоєння знань учнів, що буде забезпечений на уроці, обсяг і рівень розвитку навичок і вмій, розвиток емоційно-ціннісної сфери учнів);
- формулювати так, щоб було зрозуміло, як можна оцінити такі результати, коли вони будуть досягнуті;
- бути коротким, чітким і абсолютно зрозумілим і для учнів, і для вчителя, і для батьків учнів.

III. Надання необхідної інформації (10–15% часу уроку). Мета етапу – дати учням достатньо інформації для того, щоб на її основі виконувати практичні завдання шляхом інтерактивної взаємодії, але за мінімально короткий час.

IV. Інтерактивна вправа – основна частина уроку (45–60% часу уроку).

Передбачає застосування педагогом однієї-трьох інтерактивних вправ, що добираються залежно від очікуваних результатів. Саме вони мають забезпечити досягнення мети уроку. Порядок і регламент проведення вправи містить:

- інструктування: учитель розповідає учасникам про мету вправи, правила, послідовність дій і час виконання завдань; з'ясовує, чи все зрозуміло учням (2–3 хв);
- об'єднання в групи, розподіл ролей (1–2хв), інші технічні дії учнів: розташування меблів, підготовка обладнання;
- виконання завдання: педагог виступає як організатор, помічник, ведучий дискусії, намагаючись надати учням максимум можливостей для самостійної роботи і навчання у співпраці один з одним (5–15хв);
- презентацію результатів виконання вправи (3–15хв);
- рефлексію результатів учнями: усвідомлення отриманих результатів під час спеціального колективного обговорення або застосування інших прийомів (5–15хв).

V. Підбиття підсумків і оцінювання результатів уроку (до 20% часу уроку).

Функції цього етапу уроку: прояснити зміст опрацьованого; зіставити реальні результати з очікуваними; проаналізувати, чому відбулося так чи інакше; зробити висновки; закріпити чи відкоригувати

засвоєння; намітити нові теми для обміркування; встановити зв'язок між тим, що вже відомо, і тим, що потрібно вивчити, чого навчитися в майбутньому; скласти план подальших дій.

Проведення рефлексії на уроці відбувається за такими етапами:

- зупинка дорефлексивної діяльності;
- відновлення послідовності виконаних дій;
- вивчення відтвореної послідовності дій з точки зору ефективності, продуктивності, відповідності поставленим завданням тощо;

- виявлення і формулювання результатів рефлексії.

План конспект уроку з використанням інтерактивних технологій

Тема. Ділення на 1. Ділення рівних чисел. Розв'язування задач на різницеve порівняння двох часток.

Мета: ознайомити учнів із випадками ділення числа на одиницю та ділення рівних чисел; удосконалити вміння учнів розв'язувати задачі на порівняння; розвивати пам'ять, логічне мислення; виховувати пізнавальний інтерес; сприяти підвищенню рівня успішності.

Обладнання: іграшковий лототрон, ілюстрації казкових героїв, блокноти кольорових сигналів, дидактичний матеріал до ігор, зірочки для оцінювання.

Хід уроку

I. Організаційна частина

Продзвенів і стих дзвінок, починається урок.

Ми за парти дружно сядем і на дошку разом глянем.

Математику в цей час буде вчити 3 клас!

– Сьогодні на уроці нас чекає непросто випробування. У нас буде незвичайний урок. Ми зіграємо в гру «математичний калейдоскоп». А цей казковий лототрон допоможе побувати у різних казкових героїв, які приготували для вас найрізноманітніші математичні завдання. Але щоб їх виконати, потрібно не тільки показати знання з математики, але й бути дружними, пам'ятати про те, що ви граєте командою. А успіх залежить від кожного гравця. Недарма сьогодні девіз уроку «Один за всіх і всі за одного». Якщо у вас виникнуть труднощі під час роботи, проконсультуватись ви можете у Знаюк – капітанів команд.

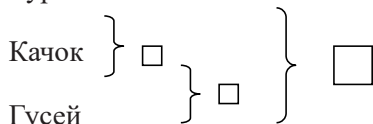
II. Перевірка домашнього завдання

1. Вправа 756. Прокоментуйте розв'язання прикладів.

2. Задача 757. Зробити короткий запис на дошці. Вчитель робить заготовку

короткого запису, а учень вписує потрібні числа:

Курей



III. Контроль, корекція та закріплення знань

– Починаємо нашу гру. За правильні відповіді ви будете отримувати золоті зірочки.

У кінці уроку ми підведемо підсумки. Але дивіться, щось наш лототрон не крутиться, він не впевнений у ваших силах. Давайте проведемо математичну розминку.

1. Гра «Трік – трак»

Вчитель. Числа при додаванні називаються зменшуване, від'ємник, частка.

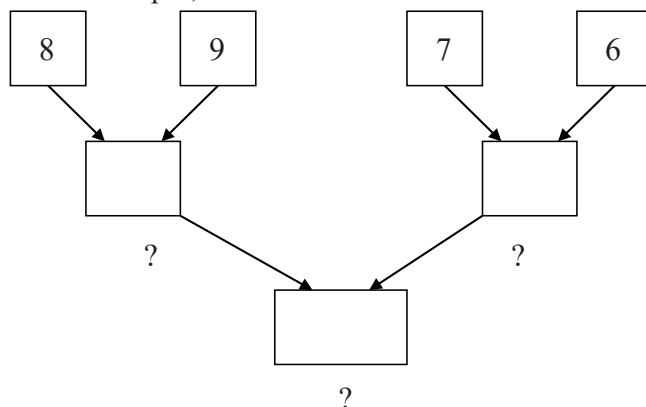
Діти. Трік-трак, це не так!

Вчитель. А як?

Діти. Числа при додаванні називаються перший доданок, другий доданок, сума. (Робота з правилами)

2. Усний рахунок

1) скласти за блок-схемою вираз, знайти його значення.



(Блокноти кольорових сигналів)

2) Мишка зернятка збирала,

По два зернятка тягала,

Принесла вже 9 раз.

Який вже у мишки запас? ($2 \cdot 9 = 18$)

3) Три великі галки йшли додому з рибалки,

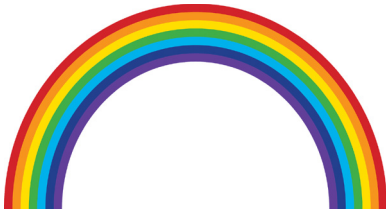
В сумці кожна з них несла сім рибин великих.

Рибку з'їли, а порахувати не вміли. ($7 \cdot 3 = 21$)

3. Каліграфічна хвилинка

– Що є спільного у днях тижня, кольорах райдуги, чудесах світу? (7)

Каліграфічне письмо цифри 7.



IV. Вивчення нового матеріалу

– Ну тепер все добре. Наш лототрон працює і ми потрапляємо до першої казки. Вгадайте, що за казка? (Зачитує невеличкий фрагмент з казки «Русалонька»)

– Русалонька хоче теж вивчити математику і тому просить залишитися на нашому уроці. Дозволимо?

Пояснення нового матеріалу. (№760)

Бесіда.

– Сьогодні разом з Русалонькою будемо вчитися ділити числа на одиницю і самі на себе. Наприклад, $8:1$, $8:8$

Скористаємося зв'язком дій множення і ділення, тобто складемо приклади на ділення з прикладу на множення. Візьмемо для цього приклад $1 \cdot 8 = 8$

$$1 \cdot 8 = 8,$$

$$8:1 = 8,$$

$$8:8 = 1.$$

– Що одержимо в частці від ділення числа на 1?

– Що отримаємо в частці від ділення числа на це саме число?

– Але Русалонька все ще не зрозуміла новий матеріал, тому наведіть власні приклади ділення числа на 1 і ділення числа на самого себе. Давайте разом складемо правила ділення числа на 1 і ділення числа на це саме число. Як це можна записати за допомогою букв?

$$a:1=a$$

$$a:a=1$$



Первинне закріплення.

– Крутимо далі лототрон. А яка це казка? (Читає фрагмент з казки «Попелюшка»)

Попелюшка.

– Ніхто не знає чому я така сумна. Справа у тому, що у нашому королівстві бал. Наш король хоче відмінити його, він дуже сердитий, тому що не може розв'язати приклади. А я дуже хочу потрапити на бал.

– Допоможемо Попелюшці потрапити на бал? (Виконують приклади №761 – з коментуванням, №762 – на дошці і самостійно)

Фізкультхвилинка

V. Закріплення отриманих знань

– А куди зараз завів нас лототрон? (Казка «Дюймовочка»)

Дюймовочка.

– Я звикла прокидатися з першими промінцями сонця, вмиватися ранковою росою,



ласувати квітковим пілком і весело щебетати з моєю подругою Ластівкою. Ми також приготували для вас завдання з математики!

– Сьогодні Ластівка прилетіла на урок не сама, а зі своїми помічниками.

Велика Ластівка – найважчі приклади, розв'язавши які, можна отримати 3 зірочки.

Зворотний бік

$45 - 27 : 27 + 10$	34
$9 : 9 + 0 \cdot 9$	19
$23 : 23 + 18 : 1$	1
$3 \cdot 4 + 14 : 14$	13



Середня Ластівка – більш легкі завдання, за які можна отримати 2 зірочки.

Зворотний бік

$88 : 1 - (21 + 19)$	2
$10 : 10 + 1$	48
$3 \cdot 5 + 45$	0
$2 \cdot 0 + 0 \cdot 2$	60



Маленька Ластівка – найлегші приклади, але за них ви отримуєте лише 1 зірочку.

Зворотний бік

$11 \cdot 0$	18
$65 : 1$	0
$88 : 88$	1
$3 \cdot 6$	65



Дюймовочка: Я – ваша ровесниця і також навчаюся в школі. Я отримала домашнє завдання, але не можу з ним впоратися. Ви мені допоможете?

1. Задача 759. Прочитати задачу. Повторити її зміст.

Проаналізувати її зміст від запитання до даних.

– Чи можна відразу дати відповідь на запитання задачі?

– Чи можна відразу знайти периметр прямокутника?

– Що для цього треба знати?

– Що відомо про ширину прямокутника?

– Чи можна знайти ширину прямокутника?

– Яку дію для цього треба виконати?

Знайти ширину прямокутника. Побудувати цей прямокутник у зошитах. Обчислити його периметр.

2. Задача 763. Ознайомитися із задачею. Повторити її зміст за запитаннями вчителя. Колективно скласти план розв'язування. Порівняти його з планом, поданим у підручнику. Самостійно записати розв'язання задачі. План у зошитах не записувати.

Дюймовочка. Дякую вам за допомогу! А зараз я перевірю як ви засвоїли сьогоднішній матеріал.

Обчисліть із коментуванням:

$$6 \cdot 1 + 6 \qquad 6 \cdot (1 + 6)$$

$$9 : (1 + 8) \qquad 9 : 1 + 2$$

VI. Домашнє завдання

№ 766, 767. Вчитель пояснює завдання.

VII. Підсумок уроку

– Ось і закінчилась наша гра. Ми побували в багатьох цікавих місцях.

– Які труднощі у вас виникли в процесі роботи?

– Які види діяльності ви б хотіли виконати на наступному уроці? Що для цього потрібно знати?

– Ви сьогодні добре попрацювали. Молодці! І кожен із вас отримав на сьогоднішньому уроці оцінку – давайте підрахуємо зірочки й оцінимо кожного з вас. Використання інтерактивних методів і прийомів на різних етапах уроку.

Актуалізація опорних знань

1. «Хто більше»

Учням пропонується по черзі швидко проговорювати всі найважливіші поняття та означення цієї теми, доповнюючи один одного. При цьому вчитель питання не ставить.

2. Метод «Мікрофон»

«Мікрофон» надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

3. «Інтелектуальна розминка»

Відповіді учнів на запитання (чи існує чотирикутник з трьома тупими кутами?)

4. «Вірю – не вірю»

Вчитель ставить запитання:

Чи вірите ви, що...

5. «Так чи ні»

Учитель записує на аркуші поняття або креслить геометричну фігуру, або пише формулу. Учні ставлячи запитання, на які вчитель має право відповісти тільки «так» чи «ні», повинні відгадати задумане.

6. Бліц-опитування «ланцюжком»

Учні по черзі ставлять один одному запитання і відповідають на них.

7. «Спіймай помилку»

Вчитель проговорює факти, формули, включаючи малопомітні помилки. Учні вказують на них.

8. «Світлофор»

У кожного учня картка, яка з одного боку червона, а з іншого – зелена. Вчитель ставить запитання А всі учні підіймають картки: хто знає відповідь – сигналізує зеленим, а хто не знає – червоним.

9. «Пінг-понг»

Кидаючи один одному м'ячик, учні разом з тим ставлять запитання.

10. «Тихе опитування»

Взаємоопитування. Опитування в парах.

11. Тестування. Перевірка знань учнів за допомогою дидактичних матеріалів або комп'ютера.

12. «Незакінчене речення»

Вчитель або учень-асистент починає формулювати визначення поняття, а учні закінчують.

13. «Логічний ланцюжок»

Перший учень починає відповідати на запитання, далі на будь-якому місці його відповідь припиняється вчителем і слово передається другому учневі, потім третьому.

14. Термінологічний диктант. Учитель називає поняття, а учні пишуть його визначення.

15. «Випадкове опитування»

Номери питань, на які будуть відповідати учні, визначаються підкиданням грального кубика, або за допомогою рулетки.

16. «Це стане нагоді»

На дошці записані запитання, відповіді на які допоможуть зрозуміти ключові моменти нового матеріалу.

17. «Виступ солістів»

Урок починають «солісти». Так називають учнів, яким потрібно буде «захищати» рішення домашніх задач. Рішення оформлюється на дошці до уроку. При призначенні «солістів» враховується складність задач.

Розв'язування вправ

1. «Знайди помилку»

На дошці записане розв'язування якого-небудь приклада чи задачі з традиційними, що часто зустрічаються, помилками. Пропонується здійснити перевірку кожного логічного ходу розв'язування.

2. «Мозкова атака»

За короткий час учням треба дати якнайбільше цікавих ідей для розв'язування запропонованої вчителем задачі.

3. «Логічний ланцюжок»

Перший учень починає розв'язувати задачу, далі на будь-якому місці його відповідь припиняється вчителем і слово передається другому учневі, потім третьому.

4. «Розвідники»

Робота в групах. Аркуші з завданнями для груп прикріплені в різних кінцях класу. Учень-розвідник із кожної команди підходить до аркуша, запам'ятовує завдання і диктує його учням своєї групи.

Можна підходити декілька раз.

5. «Сліпий капітан»

Капітану кожного ряду зав'язують очі і всі капітани одночасно повинні вписати правильні відповіді в завдання на дошці, керуючись підказками учнів тільки свого ряду.

6. «Інтелектуальний тир»

Учні перед виходом до дошки кидають дротик у мішень, щоб вибрати завдання. Далі від центра розміщені легші завдання, але вони оцінюються меншою кількістю балів. У центрі – найскладніші, оцінюються вищим балом.

Систематизація та узагальнення знань учнів

Метод «Карусель»

Кожній групі дається аркуш ватману і фломастер такого ж кольору, як і їх картки. Завдання:

1. Група – трикутник.
2. Група – прямокутник.
3. Група – ромб.
4. Група – квадрат.

За 2 хвилини треба обговорити і записати схематично на аркуші означення цього чотирикутника.

Після цього треба передати аркуш наступній групі за годинниковою стрілкою і на отриманому аркуші написати схематично властивість тої фігури, яка накреслена на ньому.

Коли до кожної групи повернеться аркуш з її початковим завданням, учні групи повинні переглянути всі записи, можливо доповнити і підготуватись до виступу.

Потім по черзі надається слово доповідачу з кожної групи, і він розповідає перед усім класом властивості цієї фігури, вказує на можливі неточності в записах інших груп, висвітлює основні моменти доведення певних властивостей.

Решта учнів слухають, ставлять запитання.

Закріплення вивченого матеріалу

1. «Шерлок Холмс»

Скласти якнайбільше запитань до теми, що вивчається. Інші учні дають відповіді на запитання.

2. «Впізнай мене»

Учитель називає ознаку фігури, поняття. Учні повинні відгадати. Якщо не відгадують із першого разу, вчитель пропонує більш точну інформацію. Якщо і цього разу не вгадали, вчитель пропонує таке твердження, що не впізнати загадане неможливо, але оцінка за такі відповіді з кожним разом зменшується.

3. Математичне доміно. Частини формул написані кожна на двох картках. Необхідно знайти до кожної картки її половинку.

4. «Аукціон»

Кожному з учнів треба назвати якусь ознаку, формулу, властивість певної фігури. Хто назве останній – переможе.

Підсумок уроку

1. «Сніжна грудка»

Слово – речення – питання – відповідь.

Перший учень проговорює слово, що стосується цієї теми, другий складає речення з цим словом, третій складає питання до цього слова, а четвертий відповідає на нього.

1) Двоцифрове число.

Ми сьогодні на уроці розглядали двоцифрові числа.

Що таке двоцифрове число?

Це число, яке має у собі два розряди: одиниць і десятків.

2) Одноцифрове число.

Я вивчав тему ділення двоцифрового числа на одноцифрове.

Що таке одноцифрове число?

Це число, яке складається з однієї цифри.

3) Ділення двоцифрового числа на одноцифрове.

Тема уроку «Ділення двоцифрового числа на одноцифрове».

Як поділити двоцифрове число на одноцифрове?

Щоб поділити двоцифрове число на одноцифрове, треба двоцифрове число розкласти на розрядні доданки або на зручні доданки, потім поділити ці числа на дільник і результати додати.

2. На уроці я:

Дізнався:

Зрозумів:

Навчився:

3. Найбільший мій успіх на уроці:

Найбільші труднощі на уроці:

4. Есе 5-хвилинний твір з метою підбиття підсумків уроку і висновків, що були сформульовані на уроці.

5. Що нового дізнався на уроці?

Що сподобалося найбільше?
Що було найскладнішим при виконанні завдань?
Що треба ще вивчити вдома?
6. «Неуважний учень»

Виконуючи завдання на (тема уроку), неуважний учень зробив деякі помилки. Виправте помилки і скажіть, які визначення, властивості, правила не знає цей учень.

1. «Квітка засвоєння»
Учні прикріплюють на дошці пелюстки квітки:
Зелені – все зрозуміло;
Сині – майже все зрозуміло;
Жовті – зрозуміло наполовину;
Оранжеві – дещо зрозуміло;
Червоні – нічого не зрозуміло.

2. Прощання. Інструкція: учні в парах беруться за руки й дарують один одному усмішку: кожен повертається до свого сусіда і, сказавши йому те, що викликало в ньому захоплення і побажавши йому чогось гарного, усміхається. Учитель дякує класу за роботу.

3. Ось і закінчився наш урок,
Час невпинно й швидко так летить.
Ви до знань зробили ще один крок,
Хай у всьому завжди вам щастить!
Дякую, що працювали гарно,
Часу ви не витрачали марно,
Дякую за дисципліну на уроці
І бажаю успіхів у навчальному році.

4. Про що говорить епіграф?
Як ви розумієте зміст епіграфу до уроку?
5. Результативність роботи – 100-бальна шкала.
Що сприяло успіху? Що заважало?

Оцінити результативність своєї роботи на уроці за 100-бальною шкалою.

6. Шкала впевненості.

1 – 10 – 20 – 30 – 40 – 50 – 60 – 70 – 80 – 90 – 100 зовсім не впевнений абсолютно впевнений На початку уроку учні оцінюють власне почуття впевненості у знаннях за шкалою.

У кінці уроку треба порівняти очікування з результатом. У чому причина невдач?

7. Моя діяльність на уроці (три дієслова). Передати зміст своєї діяльності на уроці за допомогою трьох дієслів.

8. Приємні прислівники. Висловити своє ставлення до уроку за допомогою приємних прислівників.

9. Мій емоційний стан (три прикметники) Передати свій емоційний стан після уроку за допомогою трьох прикметників.

10. Слова подяки

– Чи мали вплив інші люди на досягнення тобою успіху на уроці?

– Кому ти хочеш подякувати?

11. Що здивувало?

Аристотель: Пізнання починається з подиву.

– Що викликало здивування на уроці?

12. Корисні та шкідливі риси

– Які риси характеру допомагали навчатися, а які заважали?

Активність, апатія, ввічливість, упертість, дисциплінованість, допитливість, ініціативність, наполегливість, неуважність, незібраність, небалість, організованість.

13. Похвали себе

– Чи з'явилося почуття самоповаги від твоєї роботи на уроці? Похвали себе.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ «ЩОДЕННІ 3 (5)»

Дубяга С. М., Фефілова Т. В., Фалько Н. М.

«Щоденні 5» (Daily 5) – це методична система, яку використовують в таких країнах світу, як: Канада, Британія, Америка та Австралія. Вона розвиває самостійність, креативність, уміння мислити нестандартно. Технологія навчання Daily 5 пройшла певний період розвитку, поки не стала важливою та актуальною

в початковій школі Канади. Вперше вона була представлена Гейлом Буше і Джоан Мозер у книзі «The Daily 5: Незалежність грамотності в початкових класах».

На початку розвитку цієї технології вчителі давали різні завдання учням на кшталт: продовжити історію, висловити власну думку щодо прочитаного твору. Як зазначає Дж. Мостер, педагоги спочатку ставили собі запитання: «Чи ми просто даємо дітям купу якихось завдань, неважливих, чи це завдання, які допоможуть дітям мислити й розвивати мовлення і творчість? Чи ці завдання для того, щоб лише розважити учнів, чи, можливо, допоможуть вплинути на зміни в їх житті?».

На відміну від специфіки роботи вчителя у традиційній українській школі, вчителі, що працюють за технологією Daily, взаємодіють з тими, хто потребує їхньої уваги. Вони не відволікаються, коли їм хтось повідомляє про іншого школяра. Учителі працюють з маленькою групою дітей, а решта учнів працює самостійно. Зауважимо, що у кінці дня вчителі спілкуються з кожним учнем.

Вони підсумовують успішні досягнення, які дитина мала протягом дня. Коли школярі залишають клас, школу, вчителі роблять аналіз учнівських робіт, які були виконані впродовж дня, оцінюють їх. За словами Дж. Янга, вчителі зазначають у своїх журналах, що дитина зробила впродовж дня, які позитивні зміни відбулися. Також педагоги планують роботу з цією дитиною на наступний день. Якщо є труднощі, вчителі занотують їх і планують продовжувати відпрацювання цієї проблеми на наступних заняттях з однією дитиною або групою учнів.

Кожен вид діяльності сприяє відпрацюванню в дитини самостійності, витримки, зосередженості у процесі читання і письма протягом тривалого часу. Завдання, що виконують школярі під час Daily 5, можна обирати. Це підвищує мотивацію, творчість та інтелектуальний розвиток дітей.

Кожна діяльність розрахована на певний час (до 20 хв). Після довготривалого відпочинку учні можуть зосередити свою увагу лише на досить короткий час, навіть діти старшого віку. Відпрацювання витримки під час впровадження Daily 5 відбувається від 8 до 12 тижнів. На початку цього процесу школярів об'єднують в одне велике коло. Після цього учитель розподіляє учнів на групи для виконання навчальних завдань: одні пишуть, інші читають для когось, треті слухають. Через певний час знову сходяться в коло. Потім знову розходяться. І так триває до того часу, доки кожен учень виконає всі п'ять видів діяльності.

Упровадження технології «Щоденні 5» вимагає від учителя початкової школи готовності до організації освітньої діяльності учнів, дотримання ними правил зі щоденними видами роботи. Педагог також має пояснити школярам: для того, щоб у майбутньому стати успішною людиною, вони мають навчитися проходити певний шлях – це 10 кроків до успішного навчання та незалежності.

Системи Daily 5 та Daily 3 – це структури, які використовуються, щоб навчати дітей бути самостійними під час читання, письма й математики, щоб учитель мав можливість працювати з учнями індивідуально та в малих групах.

Оскільки ми працюємо, щоб навчити учнів самостійності, основні переконання, які служать підґрунтям систем Daily 5, Daily 3 – такі:

Довіра та Повага

Змістовне навчання вимагає взаємоповаги вчитель/учень. Час, щоб побудувати довіру та виявити повагу, є основою, на якій базуються всі інші елементи навчання. Кожна дитина заслуговує на довіру та повагу.

Спільність

Ми докладаємо величезних зусиль, щоб створити та зберегти здорову атмосферу в класі. Ми відштовхуємось від основ довіри та поваги, щоб створити середовище навчання та піклування для всіх учнів. Воно починається зі знайомства в перші шкільні дні та втілюється в розкладі, який ми розробляємо разом, у правилах, які ми разом створюємо, у групових заняттях письмом та в історіях, які ми читаємо та зображаємо в малюнках. Відчуття спільності створює в учнів бажання вимагати, щоб інші були відповідальними за поведінку, навчання, повагу та доброту.

Вибір

Вибір – це сильна мотивувальна складова, яка є однією з основ системи Daily 5. У статті про залучення у навчання Гембрел писав: «Вибір – це потужна сила, яка дозволяє учням брати на себе право власності та відповідальності за своє навчання. Дослідження показують, що мотивація росте, коли учні мають можливість обирати предмет навчання, і коли вони вірять у те, що володіють певною автономією чи контролем над власним навчанням». «Виявляється, що учні, яким дозволяють самим обирати матеріали для читання, мають більше бажання читати, докладають більше зусиль та краще розуміють текст» (цит. Гатрі у книзі Гембрела 2011).

Відповідальність

Учні проявляють відповідальність, не дозволяючи собі говорити голосно, щоб не заважати самостійно працювати решті класу. Учні вміють самостійно обирати всі необхідні матеріали для читання, письма та математики. Значна самостійність – основа відповідальності учнів.

Дослідження інтелекту

Кен Вессон провів прямий зв'язок між віком учнів та впливом тривалості заняття на їхню здатність обробляти та зберігати в пам'яті інформацію, отриману під час пояснення: середнє число віку учнів дорівнює середній кількості хвилин, протягом яких вони можуть утримувати увагу під час пояснення вчителя.

У презентації на Конференції з питань організації розвитку навичок читання у Вашингтоні Реджі Рутман говорила про концепцію «80/20». Раніше 80% нашого часу припадало на пояснення нами матеріалу та близько 20% – на тренувальні вправи. Рутман сперечається і говорить, що для ефективнішого навчання потрібно зробити навпаки – 20/80.

20% часу повинне забирати пояснення вчителя, яке базується на безпосередніх потребах учнів та індивідуально оцінюється. 80% учнівського часу повинно припадати на закріплення умінь та понять, представлених учителем, з використанням книг та матеріалів для письма за вибором учнів.

Переходи як паузи інтелекту та тіла

Переходи під час вправ систем Daily 5, 3 надають багато можливостей:

- фізична перерва під час робочого часу;
- кінестетичний рух, якого тіло та мозок учнів потребують перед продовженням роботи;
- інтелектуальна пауза, яка дозволяє заново сконцентруватись;
- додатковий час для проведення ще одного ввідного уроку.

10 кроків, щоб навчати та навчитись самостійності

«10 кроків, щоб навчати та навчитись самостійності» – це унікальний та важливий елемент, який відрізняє системи Daily 5, 3 від інших навчальних систем:

Крок 1. Визнач, чого потрібно навчити.

Крок 2. Постав ціль та створи атмосферу терміновості.

Крок 3. Записуй бажані моделі поведінки на Я-схему.

Крок 4. Змодель найбільш бажану поведінку.

Крок 5. Змодель найменш бажану поведінку, тоді найбільш бажану.

Крок 6. Розмісти учнів по класу.

Крок 7. Тренуй та формуй витривалість.

Крок 8. Не заважай.

Крок 9. Використовуй тихий сигнал, щоб скликати учнів до початкового місця збору.

Крок 10. Проведи групове опитування, запитай: «Як все пройшло?».

Що потрібно для початку роботи із Daily 5, 3?

Сигнал – тихий дзвоник

Для системи Daily 5 необхідно безліч переходів між навчальними блоками. Це один із компонентів, який робить цю систему успішною. По факту, переходи розбивають навчальний блок на маленькі підблоки, посилені для учнів. Ці переходи мають місце тоді, коли в учнів виникає фізична потреба рухатись далі.

Замість голосу використовуємо маленькі дзвонички, щоб дати зрозуміти, що етап закінчився, і що учні повинні повернутися до місця загального збору.

У перший день навчального року ми вчимо дітей, як збиратися разом, коли вони чують дзвоник, а потім пропонуємо їм показати свої дії на практиці.

Ми ретельно пояснюємо мету такого сигналу. «Клас, послухайте, будь ласка, цей звук (дзвонимо у дзвоник). Протягом усього року ми будемо використовувати цей звук, коли хочемо привернути чуюсь увагу або коли нам потрібно зібрати увесь клас разом».

Стенд для схем чи дошка

Важливим компонентом системи Daily 5 є створення в класі Я-схем із моделями бажаної поведінки. Я-схеми зберігатимуться протягом усього року та ви будете постійно повертатися до них, коли необхідно повторити певні моделі поведінки, або ж коли в клас приходять нові учні. Саме тому Я-схеми повинні бути створені на постійній поверхні (стенд із папером, дошка тощо).

Інструменти, не іграшки

Не всі учні можуть однаково формувати витривалість. Певні учні потребують додаткової підтримки у вигляді інструментів (не іграшок), які будуть у них під рукою. Серед таких інструментів є піщані таймери на 60, 90 та 120 секунд; маленькі коробки повні дрібничок; конструктори та Lego; секундоміри для старших учнів; альтернативні матеріали для читання, наприклад, серія дитячих енциклопедій чи Книга Рекордів Гіннеса.

Книжкові ящики

Для самостійного читання учням потрібно мати в користуванні безліч книг. Книжковим ящиком може слугувати коробка для зберігання журналів, пластиковий пакет на блискавці, пластикова ємність або навіть коробка з-під пластівців, обклеєна папером-самоклейкою. У кожної дитини є свій книжковий ящик та від 3 до 10 книг у ньому. Учні-початківці зазвичай мають 8-10 книг, а більш досвідчені читачі можуть мати один роман та одну чи дві книги з картинками, журнал або газету.

На початку кожного навчального року ми зазвичай не знаємо улюблених книг та авторів наших учнів, а також рівень їхніх читацьких навичок. Однак, щоб почати навчатись самостійності із системою Daily 5, діти повинні мати доступ до достатньої кількості книг, щоб бути зайнятими протягом цього тренувального періоду.

Джим Треліс стверджує, що учні, які займаються в класах із великою кількістю книг, постійно перевершують своїх однолітків із класів з малою кількістю книг, або без бібліотеки зовсім. Еллінгтон та

Каннінґем вважають, що в молодших класах повинно бути 700-750 книг, а в старших – 400 книг.

Місце для загального збору та вступні уроки

При створенні відповідної культури для навчання та самостійності важливими є два компоненти – місце для загального збору учнів та вступні уроки.

Місце загального збору учнів – це відкритий простір, достатньо великий, аби розсадити на підлозі весь клас. Цей простір також включає в себе стенд або дошку для вступних уроків, створені класом Я-схеми та інші навчальні матеріали, які ви вважаєте корисними.

Трьома найбільшими перевагами місця загального збору над стандартними партами є управління поведінкою за рахунок наближення до учнів, підсилення глибокого мислення за рахунок відповідальних розмов з партнером та уникнення відволікань, які можуть бути за партами. Оскільки учні сидять близько один до одного, вчитель надає їм можливість повертатися та розмовляти, збільшуючи їхню зацікавленість та забезпечуючи кожного учня можливістю висловити свою думку. Коли учні сидять на підлозі всі разом, а не за окремими партами, вони можуть краще зосередитись на занятті та на його груповому обговоренні.

Коли учні зібралися разом, тривалість нетривалого вступного уроку відповідає віку учнів по роках (до десяти хвилин). Це відповідає дослідженням мозку, проведеними Кеном Вессоном та Джоном Медіною. Невелика тривалість уроків дозволяє мозку учнів сприймати та обробляти інформацію, пояснення. Результатом таких нетривалих групових вступних уроків є краще засвоєння вивчених концепцій.

Ми подаємо учням сигнал про повернення до місця загального збору між етапами Daily 5, коли бачимо ознаки того, що в них починає закінчуватись витривалість. Цим ми досягаємо одразу двох цілей: це надає трохи часу для їхнього мозку, щоб переключитися, та дозволяє їхньому тілу порухатися – пауза для мозку і тіла. Діти приєднуються до нас у місці загального збору на підлозі, їхня діяльність та мислення переключаються від того завдання, яким вони займалися в рамках системи Daily 5, на наш вступний урок.

Учні з часом розуміють, що між кожним етапом системи Daily 5 вони матимуть не лише необхідну хвилинку для того, щоб порухатися, але й отримають невелику порцію цінної та необхідної інформації.

Я-схеми

Я-схема для етапу «Читання про себе»

Читання про себе	
Самостійність	
Учні	Вчитель
<ul style="list-style-type: none">• Постійно читай• Залишайся на одному місці• Читай тихо• Починай одразу• Працюй над витривалістю під час читання	Працюй з учнями

Коли представлено один компонент системи Daily 5, 3, клас збирається разом, щоб створити опорну схему, яку ми називаємо «Я-схема» («Я» – щоб виразити самостійність). Ми обговорюємо поведінки вчителя та учнів, що потрібно відтворити у вправах системи Daily 5, і записуємо результати наших обговорень у схему. Ці Я-схеми вивішуємо в класі, щоб упродовж навчального року повертати учнів до них.

Дизайн класу

Подумайте про те, де ви будете перебувати під час читання протягом тривалого часу. У зв'язку з тим, що комфорт відіграє значну роль у формуванні витривалості учнів, ми відмовилися від традиційних учнівських парт, розміщених рядами в класі. Натомість, у нас є столи та стільці майже для половини учнів, що залишає достатньо місця, щоб решта класу сиділа в інших місцях.

У перші тижні навчання учням надається можливість випробувати безліч місць для сидіння, щоб з'ясувати, які з них найкраще їм підходять. Упродовж тренувань та настанов учні з часом можуть самі обирати місце, що дозволяє їм досягти успіху. У наших класних кімнатах зазвичай є такі предмети для вибору:

– подушки для сидіння на підлозі;

- звичайні столи зі стільцями;
 - килимки для лежання;
 - кілька поодиноких окремих стільців, щоб усамітнитись та зосередитись.
- Подамо приклади використання технології на уроках у початковій школі.
Використання технології на уроках літературного читання та української мови



Ця система складається з п'яти видів діяльності – «Письма для себе», «Читання для себе», «Читання для когось», «Роботи зі словами» і «Слухання», які діти виконують щодня, під час уроків чи групи продовженого дня. Наприклад, щодня читають по 3-5-7 (а в четвертому класі і двадцять) хвилин, пишуть, слухають.

Першим етапом впровадження Daily 5 – це «Читання для себе». Його вчитель може застосовувати як під час уроку, так і впродовж дня. Він самостійно визначає час, коли йому краще проводити цю діяльність. Важливим моментом під час виконання цього виду роботи є те, що учень самостійно обирає книгу чи текст для читання. Учитель не повинен нав'язувати свою літературу. Розпочинати цю діяльність потрібно із 5–10 хв. в залежності від віку дітей і поступово збільшуючи час для читання. Коли учні звикнуть, проблем із читанням у школярів не виникатиме. У класі можна створити куточок «Читацьких досягнень», щоб учні могли спостерігати за своїми читацькими успіхами. Після опрацювання книги діти мають виконати завдання для перевірки розуміння твору, а також для усвідомлення прочитаного.

Другий етап Daily 5 – це «Читання для когось». Під час виконання цього виду роботи учитель може запропонувати учням текст для читання. А також учні можуть самостійно обрати книгу для роботи за інтересами. Під час виконання цієї діяльності учні об'єднуються у пари за інтересами. Такий вид діяльності спонукає дітей вчитися співпрацювати, а саме – слухати один одного, виконувати завдання в парі, ставити запитання за змістом прочитаного та аналізувати опрацьований твір. Учні мають виконувати «Читання для когось» впродовж 20 хвилин. Але не слід одразу їх примушувати працювати весь цей час.

Третій етап Daily 5 – це «Слухання». Під час виконання цього виду роботи вчитель готує для учнів аудіозаписи, які вони обирають і слухають. А також учень може самостійно обрати аудіозапис для слухання. На сьогодні більшість учнів мають різні гаджети, тому вони можуть їх використати для цього виду роботи під час навчання. Наприклад, сайти <https://pustunchik.ua/ua>, <http://derevo-kazok.com.ua> можуть стати в нагоді для вчителя. Після завершення «Слухання», учні розпочинають роботу над виконанням підготовлених учителем завдань, які спрямовані на перевірку прослуханого. Під час «Слухання» учні вчаться тривалий час сприймати інформацію, не відволікаючись, відпрацьовувати витримку, обмінюватися думками щодо прослуханого твору, аналізувати почуте.

Четвертий етап Daily 5 – це «Робота зі словами». Його можна використовувати на уроках мови та читання. Під час цього виду діяльності вчитель добирає слова, які б він хотів опрацювати з учнями. Також використовує і ті слова, які передбачені навчальною програмою. У свою чергу учні можуть запропонувати опрацювати незнайомі слова, які вони зустріли під час читання художніх творів, розв'язування математичних задач, під час роботи з текстами на уроці природознавства. У процесі «Роботи зі словами» учитель забезпечує школярів словниками, в яких учні можуть знайти визначення слів. Бажано, щоб словники були у класі. Для пошуку тлумачення слів можна використовувати гаджети, якщо вони є в учнів. Учитель для цього виду діяльності готує для учнів різні завдання. Це сприяє кращому їх засвоєнню, а також дає змогу закріплювати вивчений матеріал на уроках української мови. Для цієї роботи використовують стіну слів. Це місце у класній кімнаті, куди вчитель розміщує всі слова, які учні вивчають упродовж місяця. Учні можуть у процесі навчання користуватися ними, звертати увагу на їх написання для кращого **запам'ятовування**.

Стіна слів перебуває в полі зору учнів.

П'ятий етап Daily 5 – це «Письмо для себе». Під час виконання цього виду роботи учитель може запропонувати учням будь-яку тему для письма. А також школярі за інтересами можуть самостійно обирати теми, наприклад, «Моя мрія», «Моя улюблена книга» тощо. Під час виконання цієї діяльності учні займають зручне для письма місце і впродовж відведеного часу працюють. «Письмо для себе» допомагає школярам вчитися висловлювати думки і записувати їх на папері, розвивати зв'язне мовлення. Як і в попередній щоденній діяльності, учитель разом із учнями складає правила, яких діти мають дотримуватися під час «Письма для себе». Так, під час «Письма для себе» учні мають змогу обрати таку тему для письма, яку б вони хотіли розкрити та, можливо, поділитися з іншими. Вони працюють як індивідуально, так і у малих групах, читають або пишуть в індивідуальній зоні. Відпрацювання такої незалежності розвиває потребу в учнів краще писати та читати.

Ідея цієї системи – свобода вибору для учня. Важливим моментом у цій діяльності є те, що вчитель не критикує роботу учнів, не виправляє помилки, не обмежує їх, зокрема, в обсязі написання роботи. Безперечно, це навчання, яке спрямоване на розвиток в учнів не тільки читацьких і мовленнєвих умінь та навичок; вміння працювати самостійно, але й формування творчої особистості кожного школяра під час активної діяльності.

Щоденні 5. Читання для себе

Розглянемо «Читання для себе». Етапи

I Етап. Базові уроки

До запуску «Читання для себе» проведіть такі уроки:

- Три способи прочитати книгу.
- Я обираю книги, що мені подобаються.
- Я обираю вдале робоче місце.

II Етап. Запуск діяльності

Щоб запустити «Читання для себе», використайте «10 кроків, щоб навчатися і навчати самостійності».

Крок 1. Повідомте дітям, що вони навчаються «Читанню для себе».

Крок 2. Поставте ціль та створіть атмосферу необхідності:

- Це найкращий шлях, щоб стати чудовим читачем.
- Це цікаво та весело.

Крок 3. Запишіть бажані моделі поведінки на Я-схему.

Я-схема

Читання для себе	Читання для себе – найкращий спосіб стати хорошим читачем. Це цікаво та весело.
Учні • Постійно читай. • Залишайся на одному місці. • Починай одразу. • Працюй тихо. • Формуй витривалість.	Вчитель • Працюй з малою групою учнів чи індивідуально.

Крок 4. Змодельуйте найбільш бажану поведінку.

Крок 5. Змодельуйте найменш бажану поведінку. Потім найбільш бажану.

Крок 6. Розмістіть учнів по класу.

Крок 7. Учні практикують «Читання для себе», формують і тренують витривалість.

Крок 8. Не заважайте. Непомітно спостерігайте за учнями, щоб відслідкувати, коли хоча б один втратить витривалість і почне порушувати поведінку.

Крок 9. Використайте тихий сигнал, щоб скликати учнів до початкового місця збору.

Крок 10. Заповніть щоденник витривалості. Проведіть групове опитування. Запитайте:

- Як все пройшло?
- Що вдалося? Що не вдалося?
- Як ви оцінюєте свою роботу під час «Читання для себе»?
- Що потрібно покращити під час наступної практики «Читання для себе»?

Що далі?

• Повторіть II етап (кроки 3-10) три-чотири рази під час першого дня запуску «Читання для себе». Це

дозволить найбільш ефективно й швидко розвивати витривалість під час самостійного читання.

• Коли діти вже знають, що таке «Читання для себе» і вміють виконувати цю діяльність, починайте вводити «Письмо для себе».

Це може відбуватися впродовж одного навчального дня.

Щоденні 5. Письмо для себе

Письмо для себе. Етапи

I Етап. Базові уроки

До запуску «Письма для себе» проведіть такі уроки:

- Підкреслюй незрозумілі слова та рухайся далі.
- Створи свій записник.
- Обери, про що писати.

II Етап. Запуск діяльності

Щоб запустити «Письмо для себе», використайте «10 кроків, щоб навчатися і навчати самостійності».

Крок 1. Повідомте дітям, що вони навчаються «Письму для себе».

Крок 2. Поставте ціль та створіть атмосферу необхідності:

- Це найкращий час, щоб записувати власні думки та стати хорошим письменником.
- Це цікаво та весело.

Крок 3. Запишіть бажані моделі поведінки на Я-схему.

Я-схема

Письмо для себе	
Найкращий час, щоб записувати власні думки та стати хорошим письменником. Це цікаво та весело.	
Учні	Вчитель
<ul style="list-style-type: none">• Починай одразу.• Пиши весь відведений час• Залишайся на одному місці.• Працюй самостійно і тихо.• Формуй витривалість.	<ul style="list-style-type: none">• Працюй з учнями індивідуально чи в малих групах.

Крок 4. Змодельуйте найбільш бажану поведінку.

Крок 5. Змодельуйте найменш бажану поведінку. Потім найбільш бажану.

Крок 6. Розмістіть учнів по класу.

Крок 7. Учні практикують «Письмо для себе», формують і тренують витривалість.

Крок 8. Не заважайте. Непомітно спостерігайте за учнями, щоб відслідкувати, коли хоча б один втратить витривалість і почне порушувати поведінку.

Крок 9. Використайте тихий сигнал, щоб скликати учнів до початкового місця збору.

Крок 10. Заповніть щоденник витривалості. Проведіть групове опитування. Запитайте:

- Як все пройшло?
- Що вдалося? Що не вдалося?
- Що потрібно покращити під час наступної практики «Письма для себе»?

Що далі?

• Повторіть II етап (кроки 3-10) три-п'ять разів впродовж перших двох тижнів запуску «Письмо для себе». Це дозволить найбільш ефективно й швидко розвивати витривалість під час самостійного вільного письма.

• Коли діти вже знають, що таке «Письмо для себе» і утримують витривалість протягом 5-7 хвилин, починайте вводити «Читання разом із другом».

Використання технології на уроках математики

DAILY 3 (Щоденні 3)

Щоденні 3 – педагогічна технологія з навчання математики. Вона включає такі діяльності:

1. Математика самостійно.
2. Математика разом з другом.

3. Математичне письмо.

Мета «Щоденні 3» – зацікавити учнів математикою. Кожна із трьох діяльностей вводиться через «10 кроків до самостійності».

Завдання, які діти виконують самостійно, мають бути їм знайомі.

Необхідно здійснювати моделювання за принципом:

- 1) я роблю;
- 2) ми робимо;
- 3) ви робите.

Міні-урок. Наприклад, весь клас вчився додавати числа в межах 20 з переходом через десяток за допомогою лічильного матеріалу та сітки з 20 клітинок. Після пояснення учні тренувалися виконувати ці завдання в парах. Наступного дня всі разом повторили цей спосіб додавання. Потім діти обрали діяльність: разом з другом чи самостійно.



«Математика самостійно» і «Математика разом з другом» – це переважно кінestetична діяльність для опанування математичних понять. Вона базується на маніпуляції з різними предметами. Це математичні ігри, в які учні грають самостійно чи в парі. Під час гри діти використовують вимірювальні інструменти та лічильні матеріали. Якщо в класі є електронні пристрої (планшети, смартфони чи ноутбуки), діти використовують їх, щоб грати в математичні ігри.

Коли працюють разом із другом, можна ставити один одному запитання за картинками:

- Скільки дітей грається у дворі? Скільки хлопчиків? А дівчаток? Кого більше?
- Скільки вони зліпили сніговиків? Скільки пташок прилетіло у двір?
- Що ти можеш сказати про кількість дітей, які катаються на ковзанах і про кількість сніговиків?
- Скільки ялиночок росте поряд із будинками? Яких більше: високих чи низьких? На скільки менше високих?
- Скільки будинків одноповерхових? А двоповерхових? Яких більше і на скільки?

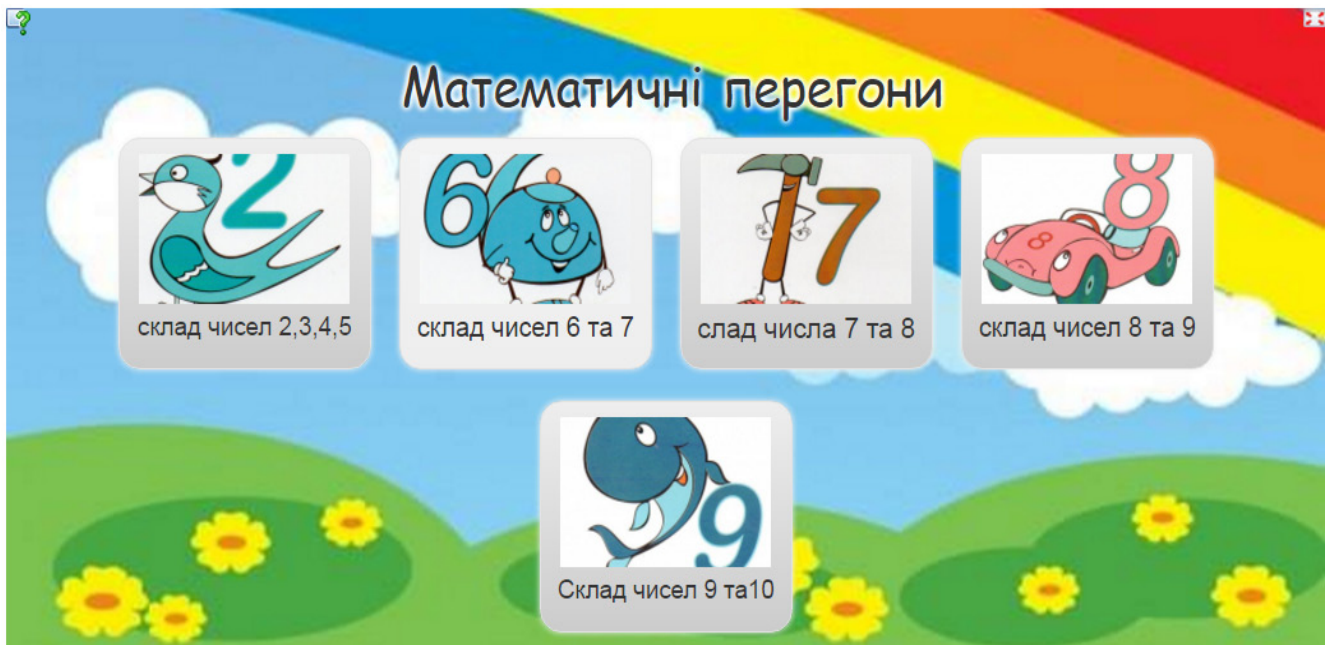


- Порахуй, скільки на малюнку білочок? А скільки зайчиків? Чи однакова їх кількість? На скільки більше зайчиків?
- Скільки пташок? Кого більше: пташок чи звірів? Чи є серед них хижак?



«Математичні перегони»

Один учень називає склад будь-якого числа, а другий перевіряє, чи не припустився перший учасник помилку. Перемагає той, хто назве більше правильних відповідей.



На початку нового математичного блоку ця діяльність є, здебільшого, переглядом і практикою попередніх блоків навчання. Це дозволяє учням продовжувати вивчення викладеного матеріалу і допомагає їм бачити, що попередній матеріал не забувається, бо ми розпочали вивчати нову тему на основі вже вивченої.



«Математика письмово» – це діяльність, за якою учні письмово виконують завдання.

Міні-урок. Вибираємо та прибираємо матеріали.

Усі ігри та завдання вчитель добирає самостійно відповідно до віку дітей, їх інтересів, потреб. З усіма матеріалами необхідно познайомити та навчити працювати учнів.

1. Покажіть і поясніть, де і як зберігаються матеріали.
2. Змоделуйте, як вибирати, правильно користуватися та повертати на місце матеріали.
3. Разом з учнями попрактикуйтеся вибирати, використовувати й повертати матеріали.

«10 кроків до самостійності» для математики – це унікальний та важливий елемент, який відрізняє систему «Daily 3» від інших навчальних систем:

Крок 1. Познайомте дітей з діяльністю «Математика самостійно».

Крок 2. Поставте ціль та створіть атмосферу необхідності.

Крок 3. Записуйте бажані моделі поведінки на Я-схему.

Я-схема

Математика самостійно	Математика самостійно – це час, коли можна покращити свої математичні навички. Це цікаво та весело.
Учні	Вчитель
<ul style="list-style-type: none"> • Вибирай матеріали швидко та спокійно. • Починай одразу. • Залишайся на одному місці. • Працюй тихо та самостійно. 	<ul style="list-style-type: none"> • Працюй з окремими учнями чи групою учнів.

Крок 4. Змоделуйте найбільш бажану поведінку.

Крок 5. Змоделуйте найменш бажану поведінку, тоді найбільш бажану.

Крок 6. Діти беруть матеріали й розміщуються в класі.

Крок 7. Учні працюють самостійно.

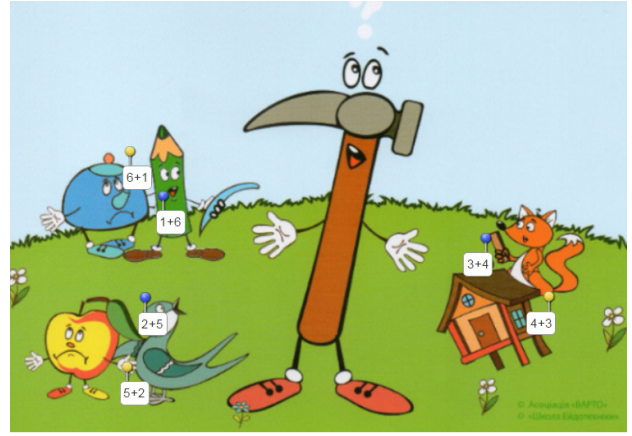
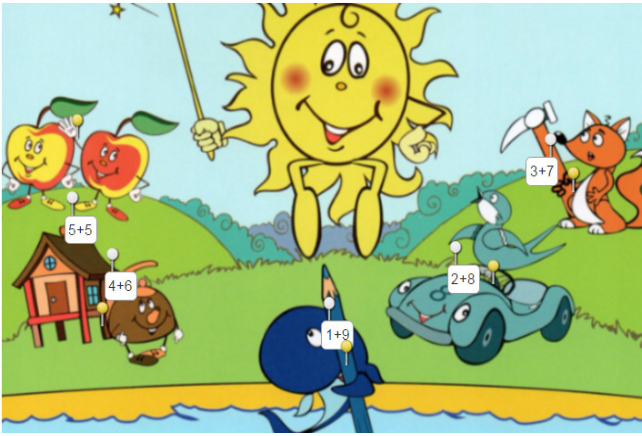
Крок 8. Вчитель не заважає, а непомітно спостерігає.

Крок 9. Як тільки перша дитина втрачає витримку, вчитель використовує тихий сигнал, щоб скликати учнів до початкового місця збору. У русі вони повертають матеріали.

Крок 10. Вчитель запитує: «Як все пройшло?», «Що вдалося? Що ні?», щоб підсумувати та проаналізувати роботу.

Відтепер діти щодня практикують математику самостійно. Для «Щоденних 3» можна створити окремий куточок. Розмістити назви діяльностей та назви чи умовні позначки математичних ігор та вправ.

Математичне письмо – це час, коли учні висловлюють свої думки й розуміння, працюючи над



Хто в якому будиночку живе?

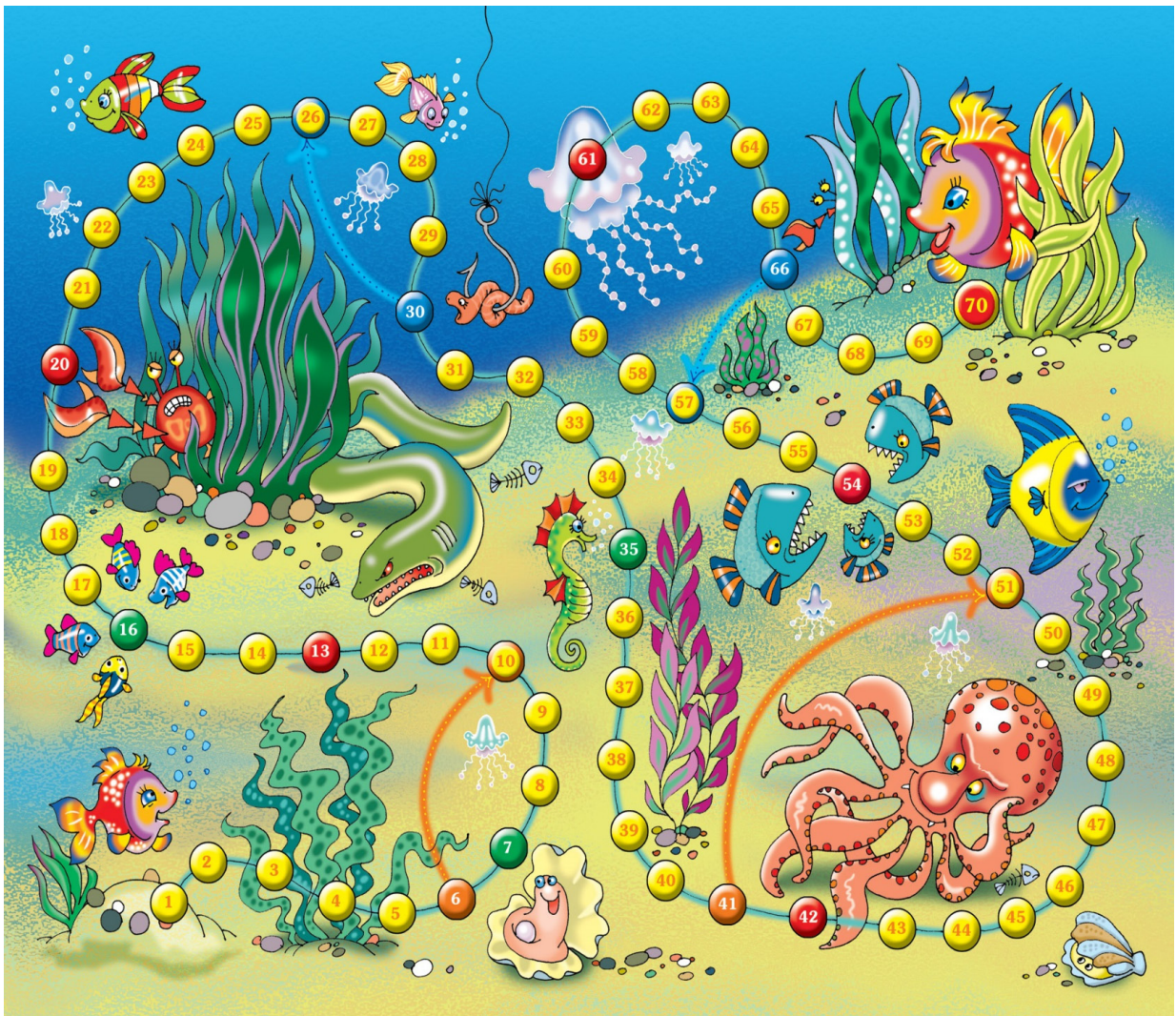
певними математичними завданнями або математичним змістом: виразами, цифрами й числами, задачами, а інколи створюючи власні завдання.

Діяльність «Математика письмово» – час, коли учні виконують завдання письмово.

Математика самостійно	Математика разом із другом	Математика письмово
«Тетрис»	«Хрестики-нулики»	Зошит
«Математична піца»	«Смайлик»	Задача
«Розумні ложки»	«Кинь кубик»	Вираз

$2 + 8 + 7 = \square$
 $7 + 9 + 1 = \square$
 $8 + 3 + 7 = \square$
 $8 + 2 + 9 = \square$
 $7 + 5 + 3 = \square$

$2+3+4 = \square$ $2+4+2 = \square$
 $2+6+1 = \square$ $2+3+3 = \square$
 $2+2+5 = \square$ $1+3+5 = \square$
 $7+3+5 = \square$ $6+4+5 = \square$
 $2+3+8 = \square$ $2+3+7 = \square$



Учитель знайомить учнів з темою та метою уроку. Пояснює, що й для чого вони вивчають.	2-3хв
Діти сидять разом. Учитель пояснює нову тему.	5-7хв
Моделювання та практика в парах.	до 15хв
Учитель називає дітей, з якими буде працювати в малій групі. Усі інші обирають одну з діяльностей: «Математика самостійно» чи «Математика письмово»	до 15хв
Усі збираються разом і обговорюють, що вдалося, а що – ні. Діти оцінюють власну роботу.	7-8хв

«Математику разом з другом» вводимо лише тоді коли діти впевнено виконують інші дві діяльності. Для цієї діяльності учні повинні вже навчитися обирати партнера.

Поки одні працюють самостійно, вчитель приділяє увагу певній групі дітей індивідуально. Уроки «Щоденні 3» можна практикувати під час проведення математики, «Я досліджую світ» та групи продовженого дня.

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Дубяга С. М., Фефілова Т. В.

Технологія розвитку критичного мислення як освітня інновація стала предметом досліджень вітчизняних педагогів і методистів порівняно недавно. Це зумовлено тим, що погляди вчених стосовно можливості формування критичного мислення в учнів початкових класів протягом останніх ста років були досить суперечливими.

Технологія формування та розвитку критичного мислення – система діяльності, що базується на дослідженні проблем та ситуацій на основі самостійного вибору, оцінки та визначення міри корисності інформації для особистих потреб і цілей.

Критичне мислення є досить складним процесом творчої переробки інформації, пов'язаної з її усвідомленням, переосмисленням такої діяльності.

Критичне мислення – складний процес творчого переосмислення понять та інформації. Це активний процес пізнання, який відбувається одночасно на декількох рівнях. Адже знання, що їх засвоює критично мисляча людина, постійно диференціюються й систематизуються з точки зору ступеня їх істинності, вірогідності, достовірності.

Критичне мислення – це мислення вищого порядку; воно спирається на отриману інформацію, усвідомлене сприйняття власної розумової діяльності в оточуючому інтелектуальному середовищі. Однак рівень критичності визначається не тільки запасом знань, а й особистісними якостями, установками, переконаннями. Критичність особистості повинна бути спрямована перш за все на самого себе: на аналіз і оцінку своїх можливостей, особистісних якостей, вчинків, поведінки в цілому.

Критичне мислення – це процес, під час якого людина може охарактеризувати явище або предмет, висловити своє ставлення до нього шляхом полеміки або аргументації власної думки, знайти вихід з будь-якої ситуації.

Критичне мислення – це вміння активно, творчо, індивідуально сприймати інформацію, оптимально застосовувати потрібний вид розумової діяльності, різнобічно аналізувати інформацію, мати особисту, незалежну думку та вміти коректно її відстоювати, вміти застосовувати здобуті знання на практиці.

Критичне мислення – це процес, який найчастіше починається з постановки проблеми, продовжується пошуком і осмисленням інформації, закінчується прийняттям рішення щодо розв'язання поставленої проблеми.

Критичне мислення неможливо відділити від творчого. Як тільки-но ми починаємо аналізувати проблему, ми одразу будуємо гіпотези, шукаємо альтернативні способи розв'язання тощо. А все це є актами творчості.

Освітня технологія розвитку критичного мислення в процесі навчання дитини – це сукупність різноманітних педагогічних прийомів, які спонукають учнів до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, узагальнення одержаних знань. Ця технологія допомагає готувати дітей нового покоління, яке вміє розмірковувати, спілкуватися, чути та слухати інших. При запровадженні цієї технології знання засвоюються набагато краще, адже інтерактивні методики розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та пошук її вирішення.

Під технологією розвитку критичного мислення розуміють певну систему діяльності, що ґрунтується на вивченні поставленої проблеми, самостійного вибору рішення. Дитина, яка мислить, має вміти зіставляти певні факти, явища, має вміти робити висновки.

Важливо, що критичне мислення формується поетапно, воно є результатом щоденної співпраці вчителя й учнів. Учителеві треба пам'ятати, що навчити молодших школярів мислити критично з першого заняття фактично неможливо. Тож дуже важливо систематизувати та узагальнити дидактичні та організаційні умови формування критичного мислення, які стимулювали б учнів початкових класів до критичного аналізу й раціонального прийняття рішень під час уроків української мови.

У педагогіці під умовами найчастіше розуміють фактори, обставини, сукупність заходів, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. Сучасна дидактика трактує поняття «умова» як сукупність чинників, компонентів навчального процесу, які забезпечують успішність навчання.

Отже, під дидактичними та організаційними умовами розуміємо систему обставин, засобів і заходів, які забезпечують ефективність планування, організації, здійснення та контролю за навчальною діяльністю учнів початкових класів. Провідні педагоги вважають, що дидактичні та організаційні умови активізують навчальну діяльність молодших школярів, одночасно забезпечуючи підвищення ефективності навчання, оптимізації процесу навчання.

Важливим є вивчення дидактичних та організаційних умов у контексті визначення особливостей формування критичного мислення учнів початкової школи на уроках української мови. Аналіз психолого-педагогічних праць із проблеми вивчення особливостей мисленнєвої діяльності учнів початкових класів дає змогу вирізнити актуальні дидактичні та організаційні умови цього процесу.

Однією з умов формування критичного мислення є забезпечення відповідного психологічного клімату на уроці. Під психологічним кліматом розуміємо відкритість учнів до спілкування та обговорення різних проблем. На уроках української мови з цією метою можна використовувати проблемні ситуації.

Метод проблемних ситуацій – це такий спосіб навчання, що передбачає створення проблемної ситуації перед знайомством із новою темою. Наприклад, перед написанням твору-міркування можна запропонувати учням пояснити значення приказок: Дім без книги – день без сонця. Книга – морська глибина, то почерпни аж до дна. У Землі супутник – Місяць, у людини – книга. Життя прожити – не поле перейти.

Метод проблемних ситуацій не можна плутати з проблемним методом навчання як одним із дослідницьких методів. Під час розвитку критичного мислення в учнів початкових класів доцільно пропонувати проблемну ситуацію з метою активізації уваги. Методисти зазначають, що молодші школярі не завжди схильні вільно розмірковувати над важливими ідеями, а часто очікують, щоб учитель підказав їм єдину правильну відповідь. Деякі ідеї можуть здатися безглуздими, однак після подальшого вдосконалення й коригування вони можуть набути певної цінності.

Для того, щоб процес мислення відбувався вільно, учні мають знати, що вони можуть розмірковувати, висловлювати припущення та обґрунтовувати їхню правильність. Така робота сприятиме тому, що учні активно використовуватимуть критичний аналіз. Але вчитель чітко має провести чітку межу між дозволом і поблажливістю. Учні повинні розуміти, що вони відповідальні за якість власних думок та чесність відгуків.

Для того, щоб відбувався процес розвитку критичного мислення, важливо надати учням достатньо часу для обміну думками. Це означає, що молодші школярі мають мати певну кількість часу для того, щоб зібрати інформацію з мовної теми. Після того, як учні збрали потрібний їм мовний матеріал, вчителі можуть запропонувати активним учням узяти ініціативу у свої руки. Така робота дозволяє вчителю початкової школи моделювати процес мислення та підтримувати учнів. Вчитель може запропонувати учням зразок того, як можна мислити критично. Він вчить їх формулювати ідеї обґрунтованого мислення, заохочує поважати різноманітні погляди. На уроках української мови класовод має навчити учнів ставити під сумнів висновки та знання як свої, так і чужі, і заохочує учнів до такої ж критичної роботи.

Важливою психолого-педагогічною умовою розвитку критичного мислення є використання вчителем на уроці запитань різних типів. Ідея полягає в тому, що просте запам'ятовування якогось факту є питанням або метою дуже «низького рівня». На іншому кінці шкали – дії «високого рівня», такі, як створення нових ідей або виведення нових висновків.

Прості запитання. Це такі запитання, шукаючи відповідь на які, учням потрібно назвати певні факти, відтворити отриману раніше інформацію. Такі запитання вчителі можуть використовувати під час опитування чи у традиційних формах контролю. Ці запитання розраховані на механічне пригадування. Щоб дати відповідь на таке питання, молодшим школярам достатньо мати знання з теоретичного матеріалу, що вивчається.

Уточнювальні запитання зазвичай позбавлені пізнавальної основи. Молодші школярі з першого разу можуть перепитувати, уточнювати, не розуміти смислу діяльності тощо (Це так? А як можна? Як правильно?)

Такі запитання пропонується починати зі слів: «Отже, ти стверджуєш, що..?», «Якщо я правильно зрозуміла, то..?», «Я можу помилитися, але, здається...». Особливість цих запитань полягає у тому, що вони дають учням можливість зворотного зв'язку щодо сказаного. Іноді так запитують, щоб отримати інформацію, якої немає у повідомленні.

Інтерпретаційні (пояснювальні) запитання. Такі запитання пропонують починати зі слова «Чому?». Пояснювальні запитання мають на меті спонукати учнів до пошуку зв'язків між ідеями, фактами, визначеннями та цінностями, поданими у тексті чи повідомленні. Можна запропонувати ось такі запитання: «Чому ти так думаєш..?» Або: «Чому, по-вашому, так сталося..?»

Творчі запитання. Запитання, які містять у собі частку «б», називаємо творчими. «Що сталося б у лісі, якби.....?». Такі запитання заохочують до створення нових ситуацій, наприклад: «Що могли б, на вашу думку, зробити ці звірята?» Або: «Яким міг би бути інший розвиток подій у казці?», «Як працював би смартфон раніше?», «Як би нам жилося без електрики?».

Оцінювальні запитання. Запитання на оцінку вимагають від учня сформованості суджень, як-от: добре чи погано, правильно чи неправильно, згідно з визначеними учнями стандартами. Також ці запитання передбачають оцінювання якості здобутої інформації.

Практичні запитання. Запитання, які спрямовані на встановлення взаємозв'язку між теорією та практикою, називають практичним. «А як би ви повели себе на місці героя?». Шукаючи відповідь на такі питання, учні мають використовувати власні знання. Запитання такого типу дозволяють молодшим школярам досліджувати проблемні ситуації, що містяться в текстах для читання або виконуються під час навчання.

Учням початкової школи подобається записувати запитання на пелюстках ромашки. Учитель, який використовує різноманітні запитання, демонструє повагу до мислення своїх вихованців. Учні розуміють, що опанування фактичних знань є лише одним із різновидів навчання. Такі учні мають вчитися інтегрувати, аналізувати та використовувати інформацію з огляду на її цінність. Школярі також поступово починають розуміти, що знання – це не лише те, що написано у книзі чи промовлене вчителем.

Отже, для глибшого розуміння матеріалу вчитель пропонує дітям серію з шести типів запитань (прості, уточнювальні, інтерпретаційні (пояснювальні), творчі, оцінювальні, практичні).

Важливо на уроці створити сприятливий психологічний клімат, щоб учні почували себе комфортно та безпечно. Для цього класовод може застосувати багато способів: хвалити учнів за досягнення в навчанні; спокійно реагувати на неправильні або недостатньо повні відповіді, звертати увагу учнів на те, що було правильно, спокійно повторювати питання, перефразовувати їх, що може допомогти учням краще розуміти його; визнавати індивідуальні можливості учнів. Необхідно, щоб вчитель поважав думку учнів; стимулював повагу та взаємодопомогу учнів.

У роботі з учнями вчитель може використовувати активне слухання: встановлювати зоровий контакт з кожним учнем на уроці, вільно рухатись класом й зумисне підходити до кожного із учнів, звертатися на ім'я, уважно й до кінця вислуховувати думку кожного, посміхатися тощо.

Навчальний простір треба вибудовувати у такий спосіб, щоб зробити легкою та природною співпрацю та комунікацію учнів. Традиційні класні кімнати нагадують місця для церемоній, де учні сидять рядами, як на аудієнції чи зборах, а вчитель сидить попереду; часто його стіл розташований ще й на підвищенні.

Звичайно вибір того чи того шляху облаштування простору залежить від того, які меблі є у класі.

Традиційне розміщення парт у класі є найкращим для слухання вчителя, але не підходить для інтерактивного навчання учнів.

Розміщення парт парами доцільне для роботи учнів у малих групах. Вчитель не буде залишатися нерухомим, він може ходити класом, спостерігаючи за групами, відповідаючи на запитання учнів та пропонуючи допомогу.

Розташування парт колом ефективно для проведення класної зустрічі або дискусії. Важливо зазначити, що вчитель стає одним із рівноправних учасників.

Для того, щоб учні навчилися мислити критично, вчителю треба розвивати у них низку важливих особистісних якостей, серед яких Д.Халперн виділяє:

1. Готовність до планування. Планування – перший і дуже важливий крок до критичного мислення. Оскільки думки часто виникають хаотично, важливо впорядкувати їх, вирішити, в якій послідовності їх викласти. Впорядкованість думки – ознака впевненості.

2. Гнучкість. Критична позиція передбачає готовність розглядати нові варіанти, прагнення зробити щось по-іншому, змінювати свою точку зору, готовність мислити по-новому, переглядати очевидне і не відступатися від завдання, поки воно не буде розв'язане. Якщо учень не готовий сприймати ідеї інших, він ніколи сам не зможе стати генератором ідей. Гнучкість дозволяє почекати з винесенням судження, поки учень не буде мати різноманітну інформацію.

3. Наполегливість. Мислення – це напружена праця, що вимагає від людини терпіння та наполегливості. Часто, зіштовхуючись із важкою задачею, учні вирішують відкласти її розв'язання на невизначений час. Учителю слід виробляти наполегливість у напруженні розумових сил, тоді учні обов'язково досягнуть значно кращих результатів навчання.

4. Готовність виправляти свої помилки. Всі ми час від часу помиляємося. Люди, які думають, замість того, щоб спробувати виправдати свої помилки, вміють їх визнавати і тим самим вчать на них. Такі люди можуть визнати свої дії неефективними і відкинути їх, вибираючи нові й вдосконалюючи своє мислення. Помилки мають стати поштовхом для продовження навчання.

5. Усвідомлення. Люди, які мислять критично, розвивають звичку до самоусвідомлення власного розумового процесу. Це дуже важлива якість, що передбачає уміння спостерігати за собою, відслідковувати перебіг міркувань.

6. Пошук компромісних рішень. Людина, яка мислить критично, володіє добре розвиненими комунікативними навичками, а також вмінням знаходити рішення, що були б сприйнятні та могли б задовольнити більшість. Без цього навіть найсвітліші голови не зможуть втілити свої думки у конкретні справи.

Необхідно щодня розвивати в учнів базові навички, необхідні для критичного мислення: спостережливість; схильність до інтерпретації, аналізу, виведення висновків; властивість давати оцінки (ідеям, предметам, явищам тощо). Також важливо стимулювати та схвально оцінювати всі прояви критичного мислення учнів.

Подаємо приклади використання технології на уроках у початковій школі.

Використання технології на уроках літературного читання та української мови

Укладена система вправ для розвитку критичного мислення молодших школярів на уроках української мови включає в себе цілі, які виходять із загальних завдань технології формування критичного мислення.

Вправи розроблені у відповідності до формування кожної з ознак критичного мислення. Суттєво, що вправ, які мають на меті формувати лише якусь одну з визначених ознак критичного мислення, немає. Кожна вправа є багатофункціональною, тобто вона сприяє розвитку кількох ознак.

Система вправ для розвитку критичного мислення на уроках української мови:

1. Стратегія «Сенкан» (п'ятиряддя).

(Етап рефлексії).

Сенкан – це білий вірш, в якому синтезована інформація в стислому вислові з 5 рядків.

Алгоритм складання сенкану:

- 1) Тема (іменник)
- 2) Опис (прикметник)
- 3) Дія (дієслово)
- 4) Ставлення (фраза), почуття з приводу обговорюваного.
- 5) Перефразування сутності (синонім, узагальнення, підсумок).

Приклад сенкану:

- 1) Рушник.
- 2) Гарний, полотняний, різнокольоровий.
- 3) Зацікавлює, дивує, зворушує, приваблює.
- 4) Бережимо, пишаємося, даруємо.
- 5) Оберіг, зв'язок з минулим.

2. Стратегія «Кубування»

(Цей метод навчання полегшує розгляд різних сторін теми).

Ця стратегія, де використовується куб, на гранях якого даються вказівки для учнів. Учитель пропонує в процесі роботи викласти власні думки з пропонованої теми.

	Лексичне значення слова	
	До витоків слова	
Речення, тексти, фразеологізми, прислів'я, приказки	Сполучення слів	Спільнокореневі слова
	Синоніми, антоніми, омоніми	

Цей метод допомагає дитині визначити, яка інформація йому знайома, і що він дізнався нового. Це найголовніше, бо учень може сказати собі: «Це я знаю, але хочу узнати більше».

Приклад «Кубування»

(Робота в групах)

1) Лексичне значення слова.

Ведмідь – дика кошлата тварина, яка живе у лісі, зимує у барлозі, любить мед.

2) До витоків слова

Ведмідь – означає «той, що їсть мед», медоїд.

3) Спільнокореневі слова.

Ведмідь, ведмежа, ведмедик, ведмежатник, ведмежий.

4) Сполучення слів:

Великий, крупний, клишоногий, вайлуватий, старий, голодний, чорний, бурий, гімалайський, білий.

- Побачити, зустріти, вистежити (ведмедя).

- Реве, ричить, смокче (лапу), спить.

5) Синоніми

Ведмідь клишоногий, ведмежа.

6) Фразеологізм:

- Ведмідь на вухо наступив (немає музичного слуху).

- Ведмежа послуга.

- Дивитися ведмедем.

Прислів'я:

Два ведмеді в одному барлозі не живуть;

Для ведмедя зима – одна ніч.

Загадка:

Клишоногий, вайлуватий,

Смокче у барлозі лапу,

Вміє голосно ревіть,

Називається ... (ведмідь).

3. Стратегія «Кероване читання з передбаченням»

Алгоритм

1. Після ознайомлення з назвою тексту та його автором перед читанням ставлю дітям питання, які дозволяють зробити припущення, про що саме буде текст (робота в парах чи групах).

2. Текст розподіляється на частини, і далі учні читатимуть його частинами. Зупинки треба робити на найбільш цікавих місцях, створити інтригуючу ситуацію очікування.

3. Після читання кожної частини учням ставляться запитання. Пропонується зробити передбачення стосовно того, що буде далі. А після читання наступної частини це передбачення аналізується.

4. Стратегія «Порушена послідовність»

(робота в групах)

- Учням пропонується кілька речень із тексту, записаних у порушеній послідовності.

- Учні об'єднують у групи. Кожна група повинна запропонувати свою послідовність поданих речень. Результат фіксується у зошитах.

- Читання тексту і перевірка результатів.

- Обговорення.

5. Стратегія «Взаємні запитання»

- Текст або матеріал для вивчення поділіть на логічно завершені частини.

- Учні вголос читають цілі частини, ставлять запитання:

• одне одному в групі;

• одне одному в парах;

• одна пара (група) іншій.

6. Стратегія «Джигсоу-1» (Мозаїка)

- Учні класу об'єднуються у постійні групи (кількість учнів – це кілька частин у тексті). Кожен учень має певний номер.

- Учитель ділить текст на логічно завершені частини.

- Кожна частина вивчається певною експертною групою, яка формується за однаковими номерами, за кольоровими картками.

- Робота експертних груп. Учні вивчають свою частину, готуються донести її зміст до своїх товаришів у постійній групі.

Отже, кожна дитина вивчає свою частину тексту, але за допомогою товаришів (експертів з іншої частини) має сприйняти увесь текст в цілому.

- Повернення експертів до постійної групи і взаємонавчання.

- Перевірка засвоєння змісту і цілому всіма учнями.

7. Стратегія «Письмо в малюнках»

Алгоритм роботи:

- Намагайся намалювати те, що хотів сказати під час роботи над матеріалом.
- Власні враження, ставлення до подій перенести на аркуш паперу.

Приклад «Письмо в малюнках»

Серце моє



Серце у мене дуже велике. Воно різнокольорове. Шматочок жовтого, тому що я добрий. Шматочок сірого, тому що інколи буваю сумним. А ще воно у мене яскраве, тому що я дуже люблю життя та своїх близьких.

8. Стратегія «Доповідач-респондент»

- Прочитати текст, запам'ятати його.
- Два учні виходять до дошки.
- Один переказує зміст прочитанного, другий уважно слухає і потім все, що було пропущено, показує за допомогою рухів, жестів, міміки.
- Перший учень намагається доповнити розповідь тим, про що ще не було сказано.

9 Стратегія «Кінострічка видінь»

Ця вправа пропонує скласти зв'язний текст із запропонованих слів. Завдання такого типу можна використовувати перед початком вивчення творів, а потім порівняти, як це зробив автор, уживши ті самі слова.

Слова: водяна лілія, став, квіти, вода, радість, метелик, постіль, беріг, сонечко, пелюстки.

10. Стратегія «Твір з опорою на піраміду»

Цей твір має обмеження, кожен новий рядок додає лише одне слово. Фактично це обмеження спонукає учнів підбирати найбільш вдалі слова, продумувати зміст того, про що будеш говорити. Може бути й дзеркальна піраміда. Алгоритм твору з опорою на піраміду:

- 1р. – 1 слово (назва героя твору).
- 2р. – 2 слова (опис героя).
- 3р. – 3 слова (опис місця події).
- 4р. – 4 слова (опис проблеми (що відбулося)).
- 5р. – 5 слів (про першу подію).
- 6р. – 6 слів (про другу подію).
- 7р. – 7 слів (про розв'язки).

Наприклад:

Мрії здійснюються

Пташина.(1) Маленька, красива.(2) Живе у лісі.(3) Дуже мріяла подорожувати світом.(4) Попросила всіх птахів допомогти їй.(5) Звернулася до сил природи по допомогу. (6) Вітер допоміг пташці перелетіти до омріяної країни.(7)

11. Стратегія «Кластер»

Послідовність створення кластера:

- у центрі дошки або паперу пишеться ключове слово або речення;
- записуються слова або речення, які, на думку учнів стосуються поданої теми (або розкривають її);
- встановлюються зв'язки між поняттями та ідеями;
- записується стільки ідей, скільки зможуть запропонувати учні.

Приклад:

- Складіть розповідь про свою родину.



12. Стратегія «Комунікативно-ситуативні вправи»

Ваш друг хоче дізнатися все про басейн у вашому місті. Розкажіть про нього в 7-9 реченнях, використовуючи прикметники.

Кожен із нас любить своє місто. Уявіть, що вам треба розповісти про нього людині, яка ніколи в ньому не була. Розкажіть про нього, використовуючи синоніми та антоніми.

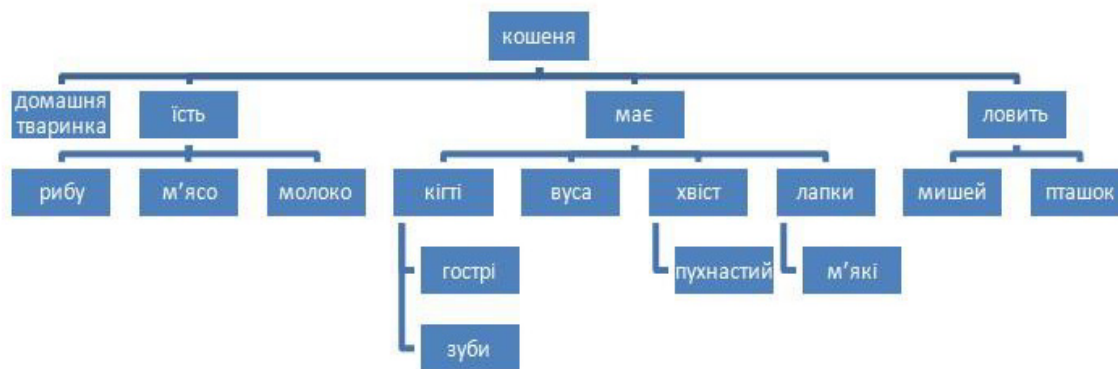
13. Стратегія «Грунування»

Це сплітання словникових павутинок до того чи іншого слова. Письмовий вид діяльності, що допомагає учневі зрозуміти поняття і зв'язки, які складніше усвідомити під час застосування традиційних методів навчання.

Приклад.

- Напишіть твір на тему «Покинуте кошеня».

Складання грона слів.



14. Стратегія «Співавтори»

Групі учнів пропонується скласти тексти певної тематики, можливо за планом. Але ніхто не бачить попереднього речення, тому що папір загортається, як у відомій дитячій грі. Результат зачитується вчителем, або старшим групи (можна також ставити певні умови).

Яким я уявляю ідеального вчителя

Вік учителя має бути після тридцяти. Це має бути красива приємна жінка. Скромно й зі смаком одягнена (бо короткі та яскраві речі відволікають учнів від навчання).

Учитель має бути суворим, але й розуміючим, добрим, уважним, з почуттям гумору, ввічливим, професіоналом своєї справи.

15. Стратегія «Твір-метаморфоза/ твір-ідентифікація»

Твір, в якому автор має себе уявити в ролі якоїсь речі, явища, предмета або героя.

Я – лісовий дзвіночок

Я – маленький лісовий дзвіночок. Мене поливає теплий дощик. Зігріває своїми променями ласкаве сонечко. Мої друзі – Дінь-Дінь, Дзінь-Дон, Дон-Дон, а ще кущик мати-й-мачухи, маленька верба. Ввечері для нас з друзями співає вітер. А вдень, коли сонечко спекотне, нас захищає величезний дуб, який росте поруч. Мені весело й радісно, хоча інколи буває й сумно. Але найчастіше ми з друзями співаємо разом із вітром і радіємо життю. Якщо почуєте в лісі тихий дзвін, це ми співаємо.

Я – Лісовий Дзвіночок. Мій одяг – красиве зелене листя. А на голові ніжно-блакитний капелюшок, схожий на дзвіночок. Живу я в лісі, у гаю. Тому й звати мене Лісовий Дзвіночок.

Я дуже люблю, коли мене будить своїми променями сонечко, а вмиває теплий літний дощик. Коли до мене прилітає в гості вітер, ми співаємо з ним гарних пісень. День – День! Тінь – тень! Тінь – тінь! Дінь – дінь! Співай з нами.

16. Стратегія «Міні-сага»

Усього 50 слів, і щоб був початок, середина і закінчення – це те, що називають міні-сагою.

Як же мені було страшно й темно. Я тягнувся вгору до сонця. І раптом... Ось воно!

- Ти хто? – спитало дивне створіння.

- Не знаю... А ти хто?

- Я – метелик.

- Ме – те – лик. Як красиво! А що там далі? Розкажи мені.

- Річка. Поле.

- Рі – чка. По – ле. Ме – те – лик.

- Я знаю, хто ти. Ти – дзвіночок. Лісовий дзвіночок.

Використання технології на уроці математики

1. Стратегія «Кубування» (автори Кован та Кован, 1980 р.)

«Кубування» є стратегією навчання, яка полегшує розгляд різних аспектів теми. Цей підхід передбачає використання кубика (його можна виготовити самостійно з цупкого картону або оклеїти коробку папером), на кожній грані якого написано вказівки:

1. Опишіть.

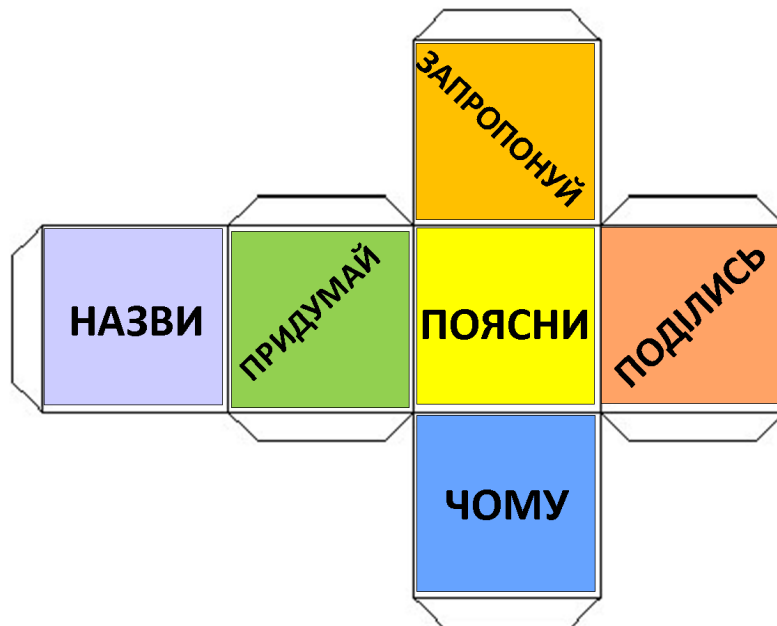
2. Порівняйте.

3. Встановіть асоціації.

4. Проаналізуйте.

5. Знайдіть застосування.

6. Запропонуйте аргументи «за» або «проти».



Застосовуючи цю стратегію, слід пам'ятати, що черговість граней передбачає перехід від менш складних завдань (з точки зору мисленнєвої діяльності) до більш складних.

Використовуючи цю стратегію у початкових класах, бажано пояснювати учням, що від них вимагається у доступних для них формулюваннях.

Алгоритм роботи за стратегією

1. Опишіть.

Описати зовнішній вигляд об'єкту у цілому.

- Як це виглядає? Опиши колір, розмір, форму тощо.

2. Порівняйте.

Додати нові характеристики об'єкта, про які згадали у процесі порівняння з іншими об'єктами.

- На що це схоже? Від чого це відрізняється?

3. Встановіть асоціації.

Дописати нові ознаки, які «висвітилися» у процесі нелінійного асоціативного мислення?

- Що спадає вам на думку, коли ви думаєте про це?

4. Проаналізуйте.

Опис складових елементів об'єкта у світлі загального сприймання та розуміння. Охарактеризувати структуру, будову, частини, окремі деталі того, що описується.

- Скажіть, яким чином це зроблено? З яких частин складається? Вам не обов'язково це знати, ви можете це вигадати?

5. Знайти застосування.

Описати як це знадобиться у житті, кому, коли, у якому обсязі.

- Яким чином це може бути застосовано? Як це використовується? Для кого це важливо?

6. Запропонувати аргументи «за» або «проти».

Опис власних суджень з приводу теми: це добре чи погано, правильно чи неправильно згідно власних особистих та колективних стандартів.

- Як ви ставитеся до цього? Поясніть, чому?

ВАЖЛИВО ЗНАТИ! Деякі вчителі використовують атрибут стратегії «Кубування» – кубик без використання завдань, які потребують критичного мислення. Це репродуктивні запитання на пригадування інформації. Наприклад, на гранях куба для аналізу слова «веселого» вказано: частина мови, початкова форма, число і т.д. Атрибут стратегії – КУБИК – є, а за сутністю – звичайна репродуктивна вправа.

Яким чином пояснити дітям складні слова типу «застосовувати»?

Формулюючи запитання для учнів початкової школи, можна використовувати інші слова, наприклад:

- Як це виглядає? Замість «Опиши це».
- На що це схоже, а від чого відрізняється? Замість «Порівняй».
- Про що це змушує тебе думати? Замість «Які в тебе виникають асоціації?»
- З чого це зроблено? Замість «Проаналізуй це».
- Як би ти це використав? Замість «Знайди цьому застосування».
- Добре це чи погане? Чому? Замість «Наведи аргументи за та проти».

Чи необхідно «проходити» всі шість сторін кубу з учнями початкової школи? Для молодших школярів стратегію «Кубування» краще впроваджувати поступово. Запропонуйте учням першого класу розглянути конкретний предмет та продемонструйте лише перші три грані куба. Надалі продовжуйте поступово відкривати всі грані.

Кубування слова СНІГ

Завітав сьогодні в клас знову на урок до вас

Кубик, діти, непростий; кубик, дітки, чарівний.

Він доріжку прокладає, у всіх знання перевіряє.

1. Опишіть це.

Він пухнастий, наче котик; він холодний, як морозиво; він білий, наче молоко.

2. Порівняйте це.

Сніг можна порівняти із ватою – м'якою, пір'ячком – пухким, білою ковдрою – легкою, що все накрила навкруги.

3. Встановіть асоціації (над чим ми повинні замислитися).

Взимку холодно, тому треба вдягатися тепліше, щоб не застудитися. Якщо я захворію, то буду приймати ліки і не ходитиму до школи, а друзі в цей час будуть гратися надворі. Зимою можна пограти в такі ігри, які влітку будуть недоступні, бо снігу не буде. Можна зліпити сніговика, фортецю, покидатися сніжками, покататися на санчатах і лижах, намалювати щось паличкою на снігу. Взимку дуже голодно пташкам, тому потрібно зробити годівнички і підгодовувати їх.

4. Проаналізуйте (як виникає сніг).

Влітку йде дощ, бо тепло, а взимку холодно, тому з хмаринок падає сніг. Поки він летить до нас, замерзає.

5. Знайдіть застосування.

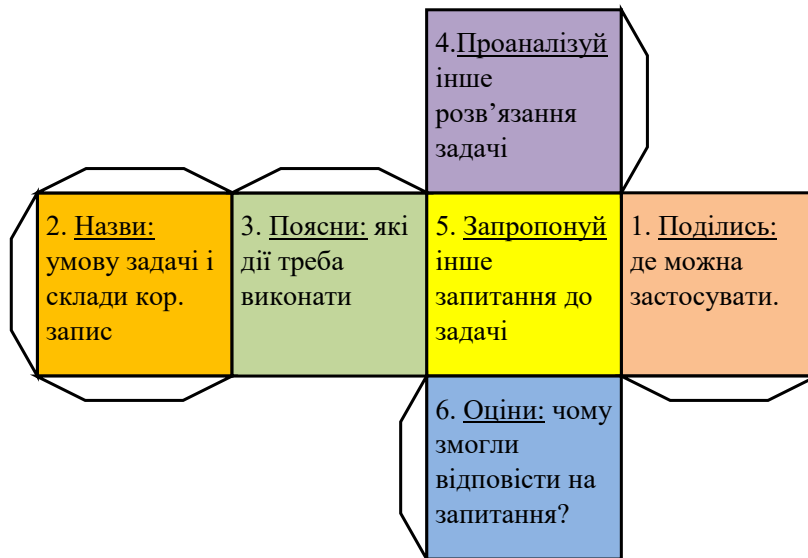
Сніг вкриває травичку, дерева, кущі, тому їм не так холодно зимою. Вони наче під ковдрою сплять. А коли він розтає, то рослини і пташки п'ють водичку, що утворилася.

6. Запропонувати аргументи «за» або «проти».

+	-
Все навкруги біле і красиве. Можна гратися у дворі з друзями в сніжки, кататися на санчатах. Найкращі свята взимку. Дуже гарно, коли на деревах іній, наче у казці.	Якщо дуже холодно, можна застудитися і захворіти. Коли ожеледиця, можна впасти і травмуватися. Канікули взимку не такі довгі, як улітку.

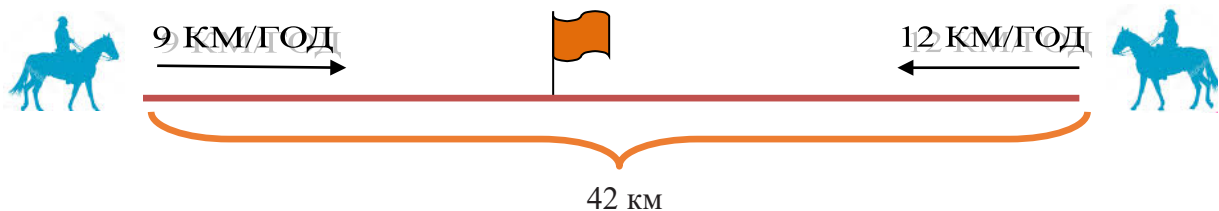
Кубування задачі з математики

Задача. З двох населених пунктів, відстань між якими 42 км, виїхали одночасно назустріч один одному два вершники. Перший їхав зі швидкістю 9 км/год, а другий – 12 км/год. Через скільки годин вони зустрілися?



1. Де можна застосувати: при вирахуванні часу за відомими відстанню і швидкістю; вирахувати швидкість, відстань і час за формулою: $S=V \cdot t$.

2. Склади умову задачі:



3. Розв'язування задачі:

1) $9 + 12 = 21$ (км/год) – швидкість разом

2) $42 : 21 = 2$ (год) – час, через який зустрілися вершники

4. Варіанти рішення:

(виразом) $42 : (9 + 12) = 2$ (год) – час, через який зустрілися

(складанням рівняння) $(9 + 12) \cdot x = 42$

5. Зміна запитання: Яку відстань кожен вершник подолає до зустрічі?

1) $9 + 12 = 21$ (км/год) – швидкість разом

2) $42 : 21 = 2$ (год) – час, через який зустрілися

3) $9 \cdot 2 = 18$ (км) – подолає перший вершник

4) $12 \cdot 2 = 24$ (км) – подолає другий вершник

6. Висновок: За дві години обидва вершники зустрінуться. Відповіли на запитання, тому що знали формулу знаходження відстані, швидкості та часу: $S = V \cdot t$, $V = S : t$, $t = S : V$

2. Стратегія «Сенкан»

Сенкан – це форма вільного вірша з п'яти рядків, що синтезує інформацію, яку отримали під час вивчення нового матеріалу. Цей вид роботи використовується як інструмент, щоб спонукати учня до розмірковування над темою. Сенкан – це п'ятирядковий неримований вірш із 11-12 слів, який складається за такими правилами:

1-ий рядок – тема (іменник, який є темою сенкану);

2-ий рядок – записується два слова, прикметники, які є означеннями теми;

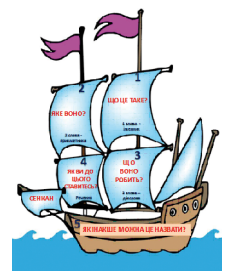
3-ий рядок – дія (3 дієслова), пов'язані з темою;

4-ий рядок – фраза з чотирьох слів, яка виражає ставлення до теми, висловлюється розуміння теми;

5-ий рядок – записується одне слово, іменник – синонім (висновок) до теми.

Учням можна запропонувати формулу діяльності зі складання сенкану.

Тема (іменник).



Опис (два прикметники).
Дія (три дієслова).
Відношення (фраза-чотири слова).
Перефразування змісту (одне слово).
Наприклад:

1. Рушник.
2. Гарний, різнокольоровий, лляний.
3. Дивує, захоплює, зацікавлює, бентежить.
4. Пишаймося, бережімо, вишиваймо.
5. Оберіг.



Теми для сенкану: математика, задача, прямокутник, природа, весна, калина, читання, звуки.

3. Стратегія «Фішбоун»

Що спільного у звичайної риби та школи? Нічого. А от у технології «Fishbone» та навчання є дещо схоже! Але давайте детальніше.

Стратегія «Fishbone» не з'явилася сама по собі, її ще у середині минулого сторіччя розробив японський професор Каору Ісікава, який є одним із найвідоміших у світі теоретиків менеджменту. Спочатку ця методика стала допоміжним інструментом для аналізу якості та покращення різноманітних промислових процесів, а згодом перетворилася на чудовий педагогічний інструмент.

До речі, саме за допомогою методики «Fishbone» професору Ісікава вдалося повністю змінити стратегію роботи знаного концерну Toyota, зробивши виробництво більш успішним. Викликає зацікавленість, чи не так?

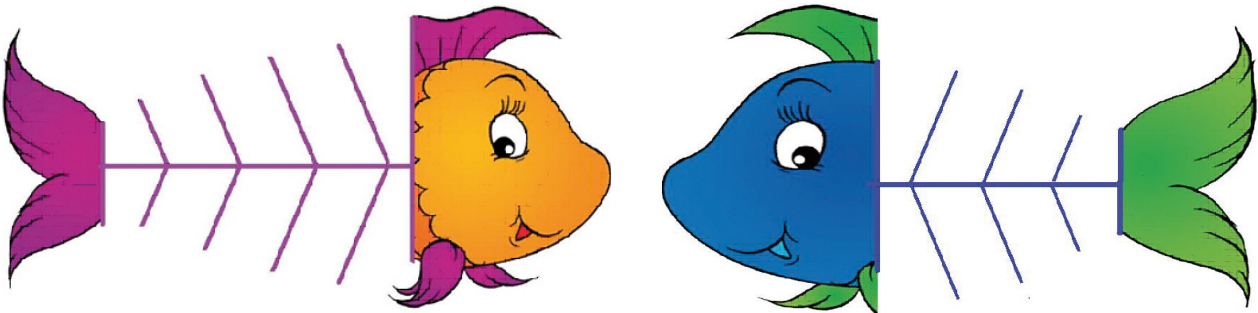
Переваги

Дослівно «Fishbone» перекладається як «Риб'яча кістка» або «Скелет риби». І дійсно, в основі методики схематична діаграма у формі риб'ячого скелету. Така нестандартна та водночас проста схема дозволяє провести швидкий та точний аналіз певної проблеми, виявивши її причини та наслідки. А потім потрібно лише зробити правильні висновки.

Використання схеми «Fishbone» дає можливість:

- розвивати критичне мислення;
- організувати роботу учнів в парах та групах;
- візуалізувати причинно-наслідковий зв'язок;
- розподіляти етапи роботи по рівню значущості.

Величезна перевага «Fishbone» полягає в універсальності: з його допомогою можна вирішити будь-яку проблему, і не лише шкільну! Цей метод дозволяє розкласти ціле на окремі складові та детально їх розглянути.



Процес виконання

Метод «Fishbone» можна використовувати як окремо для проведення аналізу певної ситуації, так і зробити його стратегією цілого уроку. При цьому найбільшого ефекту можна досягти під час узагальнюючих уроків та систематизації знань, коли тема вже вивчена.

1. Ознайомте з правилами

Схема включає в себе чотири основні блоки, представлені у вигляді голови, кісток та хвоста риби. Кожна з них відповідає за певні нюанси:

- голова – тема, питання або проблема, що підлягає аналізу;
- верхні кістки (або ті, що розміщені з правого боку при вертикальному положенні схеми) – основні поняття теми та причини виникнення проблеми;
- нижні кістки (або ті, що розміщені з лівого боку при вертикальному положенні схеми) – факти, що є підтвердженням певних причин чи понять, вказаних у схемі;
- хвіст – відповідь на поставлене питання, висновки.

Найважливіші поняття треба розміщувати ближче до голови

2. Розділіть учнів на групи

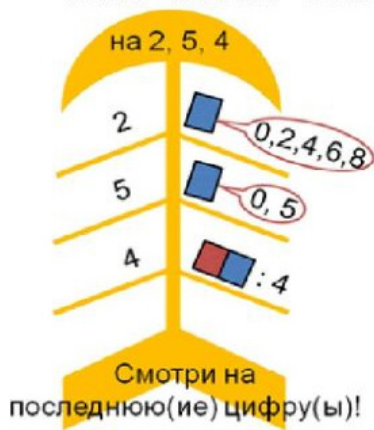
«Fishbone» буде доречним як під час індивідуальної, так і групової роботи. В останньому випадку навіть цікавіше, адже учасники групи зможуть обговорити проблемне питання та поглянути на нього з різних точок зору. Як правило, стратегія виконується в декілька етапів:

- Формування групи для аналізу проблемного питання. Оптимальна кількість учнів – 5.
- Кожна група отримує зображення риб'ячого скелету (або малює його самостійно), а потім заповнює основні кістки, вказуючи проблему, причини та факти. Заповнювати схему можна лише після ретельного обговорення всією групою, яке має займати приблизно 10 хвилин.
- Якщо проблем та фактів, які заслуговують на увагу, багато, то до основної схеми можна домалювати відгалуження.
- Коли схема повністю заповнена, настає час детального аналізу причин та наявних фактів.

3. Опитування

Після обговорення в групах учні презентують результати роботи перед класом, аргументуючи свої висновки та відповідаючи на питання однокласників. Потім попросіть учнів поміркувати, що нового вони дізналися, яких висновків дійшли та наскільки успішною була дискусія.

Примеры Мат ема тика



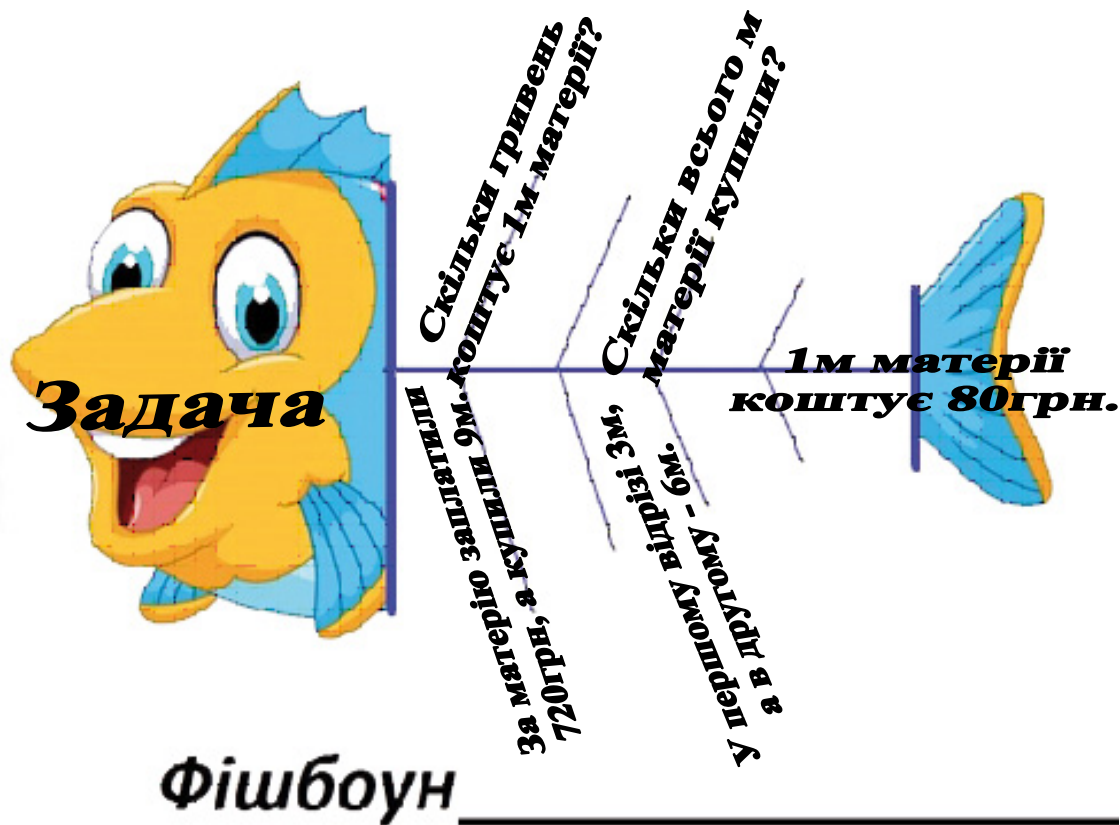
«Fishbone»



Використання прийому «Фішбоун» при розв'язуванні типових задач.



Задача 1. Купили два відрізи однакової матерії. У першому відрізі було 3м, в другому – 6м матерії. За обидва куски заплатили 720грн. Скільки гривень коштує 1м матерії?



Задача 2. З двох міст одночасно назустріч один одному виїхали велосипедист і мотоцикліст, які зустрілися через 3год. Швидкість велосипедиста 12км/год, а мотоцикліста – 50км/год. Скільки кілометрів становить відстань між містами?



– Чи можна цю задачу розв’язати іншим способом?

4. Стратегія «Шість капелюхів»

«Метод шести капелюхів» – це один з найдієвіших прийомів з організації мислення, розроблений англійським письменником, психологом і фахівцем у галузі творчого мислення Едвардом де Боно. Він



допомагає розвивати гнучкість розуму, креативність, приймати правильні рішення.

Метод дає змогу структурувати і зробити набагато ефективнішою будь-яку розумову діяльність, як особисту, так і колективну, особливо для ситуацій розв'язання проблем та прийняття рішень.

В основі «Шести капелюхів» лежить ідея паралельного мислення. Традиційне мислення ґрунтується на дискусії і зіткненні думок. Однак при такому підході часто виграє не найкраще рішення, а те, яке найуспішніше пропагувалося в дискусії. Паралельне мислення – це мислення конструктивне, при якому різні точки зору не стикаються, а співіснують.

Зазвичай, коли ми намагаємося думати над рішенням практичної задачі, ми стикаємося з декількома труднощами. По-перше, ми часто взагалі не схильні думати над розв'язанням, замість цього обмежуючись емоційною реакцією, що зумовлює нашу подальшу поведінку. По-друге, ми випробовуємо невпевненість, не знаючи, з чого почати і що робити. По-третє, ми намагаємося одночасно утримувати в думці всю інформацію, що стосується завдання, бути логічними, стежити, щоб наші співрозмовники були логічними, бути креативними, бути конструктивними тощо, і все це, зазвичай, не викликає нічого, окрім плутанини.

Метод шести капелюхів – це простий і практичний спосіб здолати подібні труднощі за допомогою розділення процесу мислення на шість різних режимів, кожен з яких представлений капелюхом свого кольору.

Замість того, щоб думати про все одночасно, ми можемо навчитися оперувати різними аспектами нашого мислення по черзі. У кінці роботи усі ці аспекти будуть зібрані разом і ми отримаємо «повнокольорове мислення».

Білий капелюх – виділення фактів, цифр, відомостей.

Червоний капелюх – емоції, почуття, інтуїції, на розвиток яких вплинула ситуація, що розглядається. Люди діляться цими емоціями.

Жовтий капелюх позитиву. Він показує нам, що в будь-якій ситуації можна побачити і знайти позитивне.

Чорний капелюх – протилежність жовтому. Критика, негативні сторони події, ситуації, явища.

Зелений капелюх – капелюх творчості та креативності. Колір життя, досліджень, нових ідей та пропозицій.

Синій капелюх – колір знань, осмислення, підведення підсумків, урок, який можна винести із ситуації.

Використання прийому 6 капелюхів при розв'язуванні типових задач.

Наведемо фрагмент уроку

На основі стратегії шести капелюхів розглянемо задачу:

Задача. Дві команди велосипедистів виїхали одночасно з двох селищ назустріч одна одній і зустрілися через 2 год. Відстань між селищами 50 км. Перша команда їхала зі швидкістю 12 км/год. З якою швидкістю їхала друга команда?

– Наша мета: навчитися розв'язувати задачі нетрадиційним способом. І у цьому нам допоможе прийом «Шість капелюхів».

– Я прошу представників груп отримати завдання (учитель роздає завдання на аркушах відповідного кольору)

Білий – повідомити інформацію, з якою не посперечаєшся – умову задачі.

Червоний – вам необхідно розв'язати задачу.

Жовтий – лише позитив.

Чорний – навпаки, передасте негатив.

Зелений – ви повинні проявити свій талант і фантазію та запропонувати інший варіант розв'язку.

Синій – у вас найскладніше завдання – зробити висновок, зазначити відповідь.

– Починайте працювати. У вас є 5 хвилин.

– Всі групи готові. Почнемо презентацію результатів вашої роботи.

Б. Нам потрібно було стисло передати зміст задачі.

Було:

Вчитель: А тепер ви поділіться своїм розв'язком задачі

Ч. У нас виникла така ідея розв'язку

1) $12 \cdot 2 = 24$ (км) проїхала до зустрічі перша команда;

2) $50 - 24 = 26$ (км) проїхала до зустрічі друга команда;



	<i>Швидкість (V)</i>	<i>Час (t)</i>	<i>Відстань (S)</i>
<i>I команда</i>	12 км/год	2 год	? } 50км
<i>II команда</i>	? км/год	2 год	? }

3) $26:2 = 13$ (км/год) – швидкість другої команди.

Вчитель: А ось капелюх жовтого кольору – кольору сонця, радості. Діти розкажуть нам про позитивні моменти задачі.



Ж. Розкажемо про позитивні моменти задачі.

- Піклування команд про здоров'я (займаються спортом).
- Проїзд із дозволеною швидкістю.
- Допомагають в команді один одному.
- Всі залишилися живі, бо дотримувалися правил пересування на велосипеді.



Ч. Ми розкажемо про негативні моменти в задачі.

- У задачі описані змагання, а тому якась команда програє.
- Можливі труднощі розв'язання задачі.

Вчитель: Ви побачили багато хорошого, змогли розгледіти не дуже позитивні моменти.

Ось ваші друзі, примірявши зелений капелюх творчості, покажуть, як можна іншим способом розв'язати задачу.



3. Нові ідеї та пропозиції.

Другий спосіб

- 1) $50 : 2 = 25$ (км) – зближувалися команди за годину;
- 2) $25 - 12 = 13$ (км/год) – швидкість другої команди.

Вчитель: Спасибі! Слово представникам в синьому капелюсі.



С. Ми сформулювали висновки до задачі:

- Займатись спортом – корисно для здоров'я!
- Шукати декілька способів розв'язування задачі – корисно для розуму!
- Друга команда рухалася зі швидкістю 13 км/год, що ймовірно приведе її до перемоги!

Висновок. Отже, склавши умову задачі, розв'язавши її, оцінивши позитивне і побачивши недоліки, ми змогли знайти нові способи розв'язування і сформулювати висновки. Все це нам дало можливість об'єднати знання з математики, основ здоров'я і розвитку зв'язного мовлення. І допоміг нам в цьому прийом «6 капелюшків».

Наводимо приклад фрагменту уроку.

На основі методу «шести капелюхів» відтворимо казку «Червона Шапочка»

- Тема нашого уроку: «Уникай небезпеки».

Наша мета: навчитися з'ясувати і попереджувати небезпечні моменти. І у цьому нам допоможе прийом «Шести капелюхів».

Я пропоную Вам згадати казку Ш. Перро «Червона Шапочка». Перед тим, як згадаємо сюжет цієї казки, я прошу представників груп отримати завдання (учитель роздає завдання на аркушах відповідного кольору).

Б. – я повідомлю інформацію, з якою не посперечаєшся. А завдання для групи написані на аркуші.

Ч. – вам необхідно передати емоції та почуття, які ви пережили.

Ж. – лише – позитив.

Ч. – а ви навпаки, передасте негатив.

З. – ви повинні проявити свій талант та фантазію, це іноді буває складно.

С. – у вас найскладніше завдання – зробити висновок.

- А я, як завжди, ваш помічник і координатор (учитель вдягає білий капелюх).

- Ознайомтеся із завданням. Вам все зрозуміло? Починайте працювати (5хв).

- Я бачу, всі групи готові. Ну що ж, почнемо презентацію результатів вашої роботи.



Б. Нам потрібно було стисло передати сюжет казки.

- Мама спекла пиріжки.
- Відправила дочку до бабусі.
- Червона Шапочка пішла через ліс і зустріла вовка.

• Звір обманув дівчинку й бабусю, він їх з'їв.

• Червону Шапочку і бабусю врятували мисливці.

Вчитель: А тепер ви поділіться своїми враженнями від цієї казки.

Ч. У нас виникали різні емоції.



Позитивні, коли дівчинка з мамою збирали гостинець, коли Червона Шапочка милувалася красою літнього лісу, а які ми були щасливі, коли бабуся і Червона Шапочка були врятовані!

Але були й негативні емоції – переляк – коли вовк з’явився перед дівчинкою, хвилювання, коли він ошукав її, ми відчули страх, коли вовк смикнув за мотузочку і лють, коли він з’їв бабусю й Червону Шапочку.

Вчитель: - А у мене з’явилося почуття обурення, як могла мама відпустити маленьку дочку саму та як могла бабуся впустити незнайомця до будинку.

- Як назвати одним словом моменти, коли виникали негативні емоції?

(Відповіді учнів.) Звісно - небезпека.

А ось капелюх жовтого кольору – кольору сонця, радості. Вони розкажуть нам про позитивні моменти.



Ж. Оберіть позитивні моменти казки.

- Піклування про бабусю.
- Прогулянка на свіжому повітрі – користь для здоров’я.
- Червоний Капелюшок і бабуся живі.

У казці дуже багато доброго, світлого але... (Вказую рукою на Чорний.)



Ч. Хто не подумав про наслідки своїх вчинків, які можуть призвести до небезпеки?

- Мама, коли відправила дитину одну, не подумавши, що вона може зустріти дикого звіра.

• Червона Шапочка, коли заговорила з вовком і розповіла незнайомцю адресу бабусі.

- Бабуся, коли не пересвідчилася хто прийшов, відчинила двері.
- Вовк, коли ошукав та з’їв бабусю і Шапочку, не подумав про можливе покарання за свої вчинки.



- Молодці, ви побачили багато хорошого, змогли розгледіти і небезпечні моменти. Дійсно, казка пречудова, її знає й любить не одне покоління: й наші бабусі, й мами, й татусі. Тому, я думаю, що й ви любите також. Ми знайшли небезпечні для життя моменти, ми вчимося їх уникати. Ось ваші друзі, примірявши зелений капелюх творчості, покажуть, як це зробити практично. Вони подумали, як розповісти казку, уникаючи небезпеки.

Нові ідеї та пропозиції.

- Спасибі! Я думаю, Шарль Перро не образиться на нас. Ми побачили, як уникнути небезпеки, якщо про неї знати, але життя непередбачуване, тому потрібно бути обачним і уважним, весь час пам’ятати, що буде, якщо...



Слово представникам в синьому капелюсі.

Ми сформулювали правила 5 «Не...»

- НЕ розмовляй з незнайомими людьми.
- НЕ ходи гуляти один далеко від домівки.
- НЕ відчиняй двері незнайомим.
- НЕ повідомляй незнайомим людям своєї адреси.
- НЕ бійся кликати на допомогу.

Висновок. Отже, згадавши казку, відчувши її, оцінивши позитивне і побачивши небезпеку, ми змогли її передбачити і сформулювали правила 5 «НЕ...», котрі необхідно знати й дотримуватися всім у повсякденному житті. І нам в цьому допоміг прийом «6 капелюшків».

5. Стратегія «Ромашка Блума»

Мета цього методу – навчити учнів усвідомленому та цілеспрямованому формулюванню запитань різного типу.

Його доречно використати у вступній частині уроку, коли учні формулюють запитання до нової теми, оголошеної вчителем, а потім шукають на них відповіді, використовуючи матеріал підручника або інших джерел інформації.

В основній частині уроку ромашка використовується після ознайомлення з темою за підручником для осмислення нової інформації, її систематизації.

Ромашку вчитель виготовляє (малює на дошці) попередньо таким чином, щоб вона була достатнього розміру, щоб усім учням було видно, що написано на її пелюстках. Саме на них учитель пише запитальні слова, спираючись на які учні формулюють запитання до теми. Під час використання учні можуть «відривати» пелюстки, дарувати одне одному.



Ромашка Блума



«Ромашка» складається з шести пелюсток, кожна з яких містить певний тип запитання. Таким чином, шість пелюсток – шість запитань:

1. Знаннєві (прості) запитання – запитання, відповідаючи на які, потрібно назвати якісь факти, згадати і відтворити певну інформацію: «Що?», «Коли?», «Де?», «Як?».

2. Уточнюючі запитання (на розуміння). Такі запитання, зазвичай, починаються зі слів: «Тобто ти кажеш, що ...», «Якщо я правильно зрозумів, то ...», «Я можу помилятися, але, по-моєму, ви сказали про ...». Мета цих запитань – дати учневі можливість для зворотного зв'язку щодо того, що тільки щойно сказано вчителем (або написано у тексті). Іноді їх ставлять з метою перевірки сприйняття учнями інформації, яка є у повідомленні.

3. Практичні запитання. Цей тип запитань спрямований на встановлення взаємозв'язку між теорією і практикою: «Як можна застосувати ...?», «Що можна зробити з ...?», «Де ви в звичайному житті можете спостерігати ...?», «Якби ви були на місці героя оповідання, то...».

4. Інтерпретаційні (синтезуючі) запитання. Зазвичай починаються зі слова «чому?» і спрямовані на встановлення причинно-наслідкових зв'язків. «Чому листя на деревах восени жовтіють?». Якщо відповідь на це запитання відома, воно з інтерпретаційного «перетворюється» на знаннєве. Отже, цей тип питань спрацьовує «тоді, коли у відповіді є елемент самостійності».

5. Оціночні запитання. Ці запитання спрямовані на з'ясування критеріїв оцінки тих чи інших подій, явищ, фактів. «Чому щось добре, а щось погано?», «Чим один урок відрізняється від іншого?», «Як ви ставитеся до вчинку головного героя?» тощо.

6. Творчі запитання. Цей тип запитань найчастіше містить частку «б», елементи умовності, припущення, прогнозу: «Що змінилося б ...», «Що буде, якщо ...?», «Як ви думаєте, як буде розвиватися сюжет в оповіданні після ...?».

Які є варіанти використання стратегії

Організація роботи за цим методом передбачає наступне:

Крок 1. Учитель готує «ромашку» з кількістю пелюсток згідно з кількістю учнів/пар/груп, які будуть формулювати запитання.

Крок 2. Учня пропонується обрати один з пелюстків і сформулювати запитання саме того типу, який вказано на пелюстку, до тексту/теми, з яким працюємо на уроці.

Крок 3. Складається список запитань, на які учні мають знайти відповіді, працюючи на уроці.

Наприклад, метод можна використати під час роботи з оповіданням В.Сухомлинського «Наїлися, встали і пішли». (Я у світі. О.Тагліна, Г.Іванова, 4 клас. Харків, «Ранок» 2015. – С.38).

На «пелюстках ромашки» варто підготувати запитальні слова/вирази:

- «Хто...?» «Що...?»
- «Якщо я правильно зрозумів/ла, ...?»
- «Як би ви були на місці героя оповідання, ...?»
- «Чому...?»
- «Що б змінилося, якби...?»
- «Чи правильно ...?»

Використання стратегії на уроці математики при вивченні теми «Письмове додавання і віднімання трицифрових чисел».

1. Знаннєві (прості) запитання:

- Як записувати такий спосіб додавання?
- Коли його використовують?
- Як додають трицифрові числа?
- Письмове додавання починай з ...

Практична робота

У кожної дитини на парті міні – картка «Сніжинка». Всі вирази різні, але відповідь одна – 410. 257+153, 136+274, 254+156, 199+211, 183+227, 271+139, 234+176, 138+272, 238+172, 255+155

Самоперевірка. У кого вийшла відповідь 410? Свої сніжинки розташуйте біля Сніговичка.

2. Уточнюючі запитання (виявлення помилок).

• Ніхто не переплутав під час додавання? У кого вийшла інша відповідь, коли ви виконували завдання на «сніжинках?»

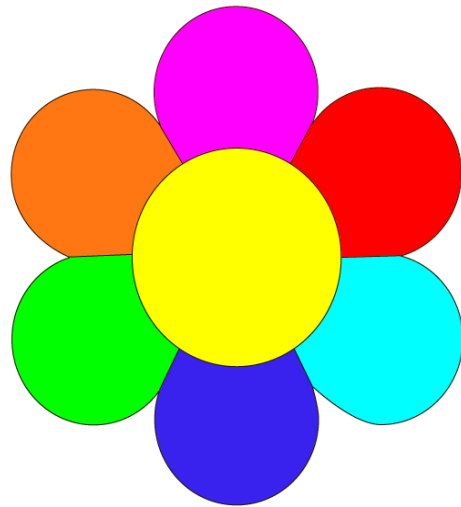
До дошки виходять діти, в яких вийшла відповідь не 410. «Швидка допомога» – робота над помилками. Всі учні разом розв'язують приклади.

Припущені помилки – це теж шлях до успіху.

3. Практичні запитання (застосування).

Використання знань у щоденному житті. Закріплення вивченого.

Об'єднання в 3 групи (за кольором перфокарток). Розв'язання простих задач на віднімання. Діти співпрацюють в групах і розв'язують задачі.



1) Рахунок за електропостачання (на ім'я кожної дитини)

- Попередні показники – 457 кіловат
- Поточні показники – 124 кіловати
- Скільки кіловат витратили?

2) Рахунок за холодну воду (на ім'я кожної дитини)

- Попередні показники – 125 кубометрів
- Поточні показники – 248 кубометрів
- Скільки кубометрів води витратили?

3) Рахунок за гарячу воду (на ім'я кожної дитини)

- Попередні показники – 431 кубометр
- Поточні показники – 542 кубометри
- Скільки кубометрів води витратили?

Презентація виконаних задач.

4. Інтерпретаційні (синтезуючі) запитання.

• Як можна застосувати тему про додавання трицифрових чисел при вивченні сьогоденної теми «Письмове віднімання трицифрових чисел»?

Експеримент. Спроба побудувати нові знання.

• Хто зможе сам пояснити нову тему, використовуючи набуті раніше знання? Учень самостійно пояснює спосіб письмового віднімання

596–234

«Відкриття» – Я пишаюся вами, я радію разом з вами.

Первинне закріплення нового матеріалу. Розглянути запис у підручнику. З яких розрядних одиниць почали виконувати письмове віднімання?

Висновок – правило.

5. Оціночні запитання.

Оцініть: як допомогли нам знання, які ми отримали на попередньому уроці під час вивчення сьогоденної теми? (На попередньому уроці додавали й віднімали двоцифрові числа, а сьогодні додавали й віднімали трицифрові числа, використовуючи той самий алгоритм).

6. Творчі запитання.

• Я не хвалюся, але зараз покажу вам, як я розв'язу приклад на додавання 5 доданків швидше, ніж ви це зробите за допомогою калькулятора.

Сюрприз від вчителя. Математичний фокус «Блискавичне додавання».

694

178

821

532

467

2692 – сума 5 доданків

Учитель записує перший доданок. Другий доданок – будь-яке трицифрове число – записує учень. Третій доданок пише вчитель, доповнюючи цифри попереднього доданка до 9. Четвертий доданок – будь-яке трицифрове число – пише учень. П'ятий доданок пише вчитель, доповнюючи цифри попереднього доданка до 9. У результаті виходить $999+999=2000-2$. Відповіддю буде перший доданок, перед яким треба поставити цифру 2, а останню цифру зменшити на 2.

1 клас

Математика

Тема. Вивчаємо число і цифру 2.

Мета тематичного тижня: формувати поняття про число як кількісну характеристику класу скінчених еквівалентних множин; актуалізувати вміння порівнювати предметні множини шляхом складання пар; актуалізувати поняття більше, менше, стільки ж; формувати поняття про число 2; вчити співвідносити число предметів і цифру; вчити писати цифру 2; формувати поняття про відношення рівності, нерівності, вчити позначати їх знаками «=», « \neq »; ознайомити зі способом утворення числа 2; розвивати логічне мислення учнів шляхом формування прийомів розумових дій: аналізу, синтезу, порівняння; виховувати дружні стосунки в колективі.

Предметні компетентності:

1) математичну компетентність шляхом розвитку інтересу до математики, логічного мислення, зорової пам'яті, свідомого сприйняття матеріалу; розв'язування математичних завдань практичного змісту; вивчення та застосовування лічби;

2) компетентність спілкування державною мовою для пояснення, розуміння і перетворення математичних текстів; використання математичних термінів відповідно віку учнів;

3) загальнокультурну компетентність для всебічного розвитку учнів шляхом поповнення знань новими математичними термінами, правилами, символами.

Очікувані результати:

- 1) лічити предмети навколишнього середовища;
 - 2) об'єднувати об'єкти навколишнього середовища за певними ознаками;
 - 3) відтворювати в різних видах діяльності фактичні результати лічби об'єктів (малюнки, аплікація, спів, створення лічилок);
 - 4) оперувати числами в межах 10, порівнювати їх;
 - 5) співвідносити кількість об'єктів навколишнього середовища із натуральним числом;
 - 6) визначати знайомі геометричні фігури у фігурах складної конфігурації;
 - 7) встановлювати розміщення об'єктів на площині та в просторі, використовуючи математичне мовлення;
 - 8) моделювати об'єкти, використовуючи готові геометричні фігури;
- Обладнання: підручник, папір А4, кольорові олівці, набори «Лего», роздатковий матеріал, відеоматеріали.

Інтеграція уроків: математика, природознавство, образотворче та музичне мистецтво.

Хід уроку

I. Етап орієнтації. Мотивація діяльності

Робота з ілюстраціями

- Розгляньте ілюстрації. Скільки персонажів зображено на кожній із них?
- Що спільного на всіх ілюстраціях?
- Чи знайомі вам ці герої?



(На всіх картинках по двоє героїв. Вони друзі.)

II. Етап цілепокладання

Кожен у світі хоче мати друзів. Якщо у вас є хороший вірний друг, то з ним завжди чудово і весело. Є багато прислів'їв і приказок про друзів.

- Сьогодні число, яке будемо вивчати про вас і ваших друзів. Будемо вивчати число і цифру 2.

III. Етап цілереалізації

Формування поняття про число 2. Позначення числа 2 цифрою

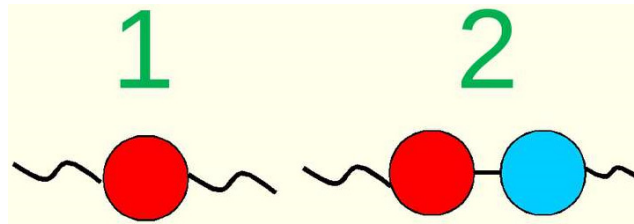
- Огляньте клас. Що у класі по два?
- А тепер гляньте один на одного. Що у вашого друга по два?

Робота з друкованою цифрою

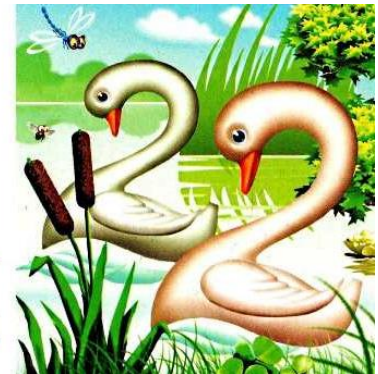
- Розгляньте друковану цифру. На що вона схожа?



– Як утворюється число 2 з попереднього?



Поетична хвилинка



Фізкультхвилинка

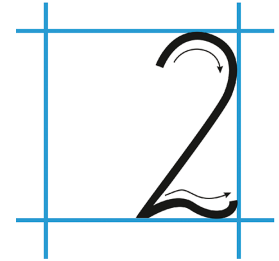
<https://www.youtube.com/watch?v=t7FLa2FF2AI>

Ознайомлення із рукописною цифрою

– Уважно розгляньте рукописну цифру. Давайте з'ясуємо, з яких елементів вона складається?

2 (два) – складається з верхнього правого заокруглення, довгої прямої похилої лінії та хвилястої горизонтальної лінії.

Починається вище середини клітинки, заокруглюється вгору праворуч до верхньої сторони клітинки (до правого верхнього кута) і переходить у малий правий півовал, що продовжується похилою довгою прямою до середини нижньої сторони клітинки. Від неї пишеться горизонтальна хвиляста лінія праворуч до нижнього кута клітинки.



Письмо в зошиті цифри 2.

Ніби лебідь вигнув шийку,

Впливає цифра двійка.

Два – це пара: дві сестрички,

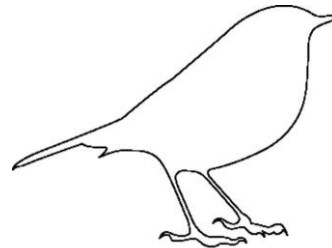
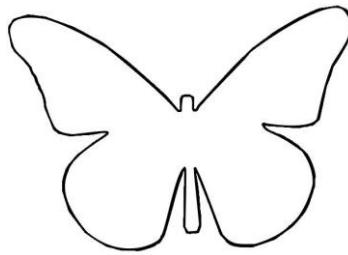
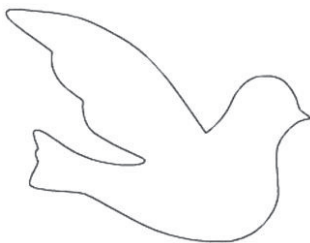
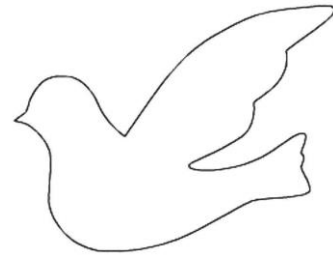
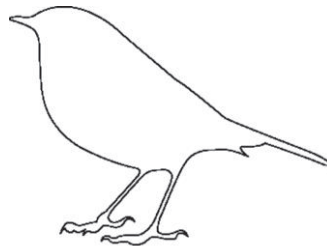
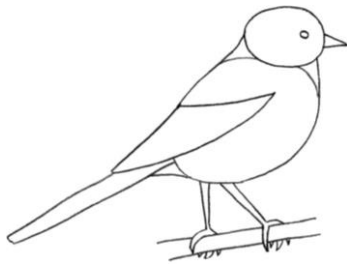
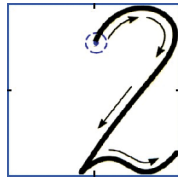
Дві руки, дві рукавички,

Ока два, по два крила

Є і в півня, і в орла.

– Давайте спочатку пропишемо цифру в повітрі, вголос називаючи її елементи.

Дидактична гра



– Знайдіть однакові предмети і розфарбуйте їх.

– Хто тут зайвий? Чому?

– Як усіх інших назвати одним словом?

Музична пауза

Давайте послухаємо пісеньку

<https://www.youtube.com/watch?v=gWDqY8PdtAs>

– Про кого вона? Скільки гусей було у бабусі? Які вони були за кольором?

Робота з роздатковим матеріалом

– Покладіть на парту 2 гусочки, а тепер стільки ж курочок;

покладіть перед собою 1 горобця, а синичок викладіть

на 1 більше; викладіть 2 шишкаріка, і стільки ж снігурів.

– Викладіть перед собою в рядок геометричні фігури. Скільки жовтих кружечків? (2) Знайдіть синій квадрат. Чи є другий синій квадрат? Скільки червоних квадратів? (1)

Казка про цифри.

На одному математичному острові Цифрія розташоване місто Склад числа. Жили там різні числа. Та хоч і мали вони багато родичів, а все ж були різні.

Найцікавіші мешканці проживали на вулиці Першого десятка.



Саме про них наша казка.

У будинку під №1 жила одинока старенька Одиничка, яка дуже любила ходити у гості і пити чай з тортом.

У будинку під №2 жили дві сестрички Одинички та число Два. Одинички любили жартувати та їм дуже подобалися свята, тому в їхньому будинку було завжди дуже весело і гамірно. Через цей гамір сусідка Двійка часто робила їм зауваження. І тоді сестрички Одинички запропонували Двійці оселитися на другому поверсі, щоб не заважати їй. «Але ж не сердьтєся на нас, бо ми з вами майже родичі. Якщо нас, сестричок, додати, то утвориться двійка. Тому ми вас поважаємо і даємо можливість жити над нами, бо ви старші за нас». Ось так і зажили вони в мирі. А Двійка більше не сердилася на своїх маленьких родичів.



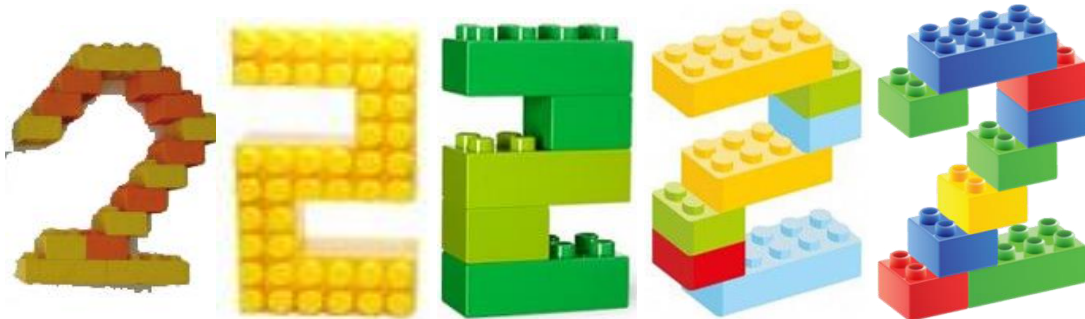
– То з яких двох менших чисел можна отримати число 2? Запам'ятайте це. Про решту мешканців цієї вулиці будемо дізнаватися на наступних уроках.

Робота з набором «Лего»

З цеглинок викладіть цифру 2.

– Легко було її зробити?

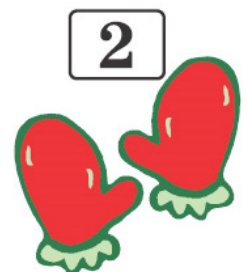
– Чи у всіх цифри вийшли однакові? А чому?



Робота за підручником

– Пам'ятаєте, коли ми працювали з геометричними фігурами, я пропонувала вам завдання: знайдіть синій квадрат. Чи є другий синій квадрат? Про це можна сказати по-іншому.

– Знайдіть пару синьому квадрату. Якщо предметів однакових два, то про них кажуть, що це пара. Ось зараз ми будемо шукати пари предметів.



Дидактична гра «Знайди пару»



Робота з цеглинками «Лего»

- Візьміть до рук цеглинки. Знайдіть пари. Чому не можете знайти пару?
 - Що потрібно зробити, щоб цеглинкам утворити пари?
 - Об'єднайтеся у пари і з 12 цеглинок утворіть пари. За якою ознакою ви утворили пари? (за кольором)
 - Коли вам працювалося краще: самому чи з другом? Чому?
- Творча хвилинка

Один – це я,
два – це ...

1 + 1 = 2

Робота за підручником та зошитом

1) Виконання № 1 за підручником.
- Кого на малюнку два?
- Чого на малюнку два?
- Яке Телятко за порядком?

2) Виконання № 1 за зошитом із друкованою основою.
Зафарбуйте другу зірочку.
- Скільки зірочок стало?

ВИСНОВОК: ОДИН ТА ОДИН БУДЕ ДВА.

IV. Етап рефлексійно-оцінювальний

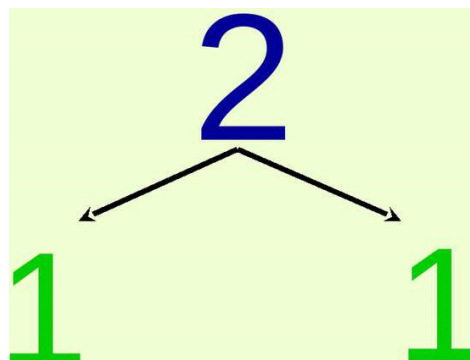
- Яку нову тему вивчили на уроці?
- Чому навчилися?
- Що вам на уроці сподобалося?
- Де у житті вам знадобляться знання, які ви отримали на уроці?



- Як одним словом назвати дві рукавички, два чобітки?
- У яких множинах міститься по 2 елементи? (гриби, овочі, фрукти – черешні і сливи)



Як отримати число 2 з двох менших чисел?



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Використання інтерактивних методів навчання [Електронний ресурс] / О.М.Ковальова, Н.А.Сафаргаліна-Корнілова, Н.М.Герасимчук, О.А.Кочубей. 2016. URL: <http://www.refs.in.ua/m-kochubej-o-a-vikoristannya-interaktivnih-metodiv-navchannya.html>.

2. Відео-рекомендації Марини Пристінської – заступника директора НВК «Новопечерська школа» [Електронний ресурс]. – 2016. Режим доступу до ресурсу: [ed. era.com](http://ed.era.com)

3. Відео-рекомендації Оксани Хомич – вчительки початкових класів в НВК «Новопечерська школа» [Електронний ресурс]. 2016.

4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. К.: Академвидав, 2004. 352с.

5. Дубяга С.М. Педагогічні технології в початковій школі: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «Початкова освіта» / Авт.-укл. С.М. Дубяга. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б.Хмельницького, 2015. С. 78–84.

6. Інтерактивні технології на уроках математики / Упорядн. І.С.Маркова. Х.: Основа, 2007. 128с.

7. Інтерактивні технології навчання // Україномовні реферати. URL:<http://www.refotext.com/referat-text-16587-1.html>.

8. Карасик А. Структура і методика інтерактивного уроку в початковій школі // Початкова освіта. 2003. №7. С.2–5.

9. Коваль Л.В. Сучасні навчальні технології

в початковій школі: Навчально-методичний посібник. Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2006. 226с.

10. Комар О. Інтерактивні технології – технології співпраці // Початкова школа. 2004. № 9. С. 5–7.

11. Кравцова І. А. Використання ігрових технологій на уроках літературного читання в 3 класі як засіб формування творчих здібностей молодших школярів: [методичний посібник] / І.А.Кравцова, В.І.Руденко. Кривий Ріг: КДПУ, 2016. 99 с.

12. Кравцова І.А. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобом використання творчих вправ на уроках читання: [методичний посібник] / І.А. Кравцова, О. Г.Загороднюк. Кривий Ріг: ДВНЗ «КНУ» КПІ, 2014. 71с.

13. Лесіна О.В. Інноваційні технології в початковій школі. К., 2006

14. Методичний навігатор. Конструктор уроку. URL: <https://sites.google.com/a/lyceum2.cv.ua/metodicnij-navigator/konstruktor-uroku>

15. Павленко В.В. Метод Едварда де Боно «Шість капелюхів мислення» як засіб розвитку креативного мислення у школярів / В.В.Павленко // Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти : збірник науково-методичних праць / за заг. редакцією В.Є.Литньова, Н.Є.Колесник, Т.В.Завязун. Житомир: «Полісся», 2016 с. У 3-х ч. Ч.1. С. 73–78.

16. Пометун О. Інтерактивні методики та системи навчання / О.Пометун. К. : Шк. світ, 2007. 112 с.
17. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід [Текст] / О. Пометун, Л. Пироженко. К, 2002. 135 с.
18. Пристінська М. Хочеш змін? Дій! – 2017. URL: <http://svitlanagalata.blogspot.com/2018/01/blog-post.html>
19. Пруняк В.В. Розвиток творчих літературних здібностей учнів 3 класу: [методичний посібник] / В.В.Пруняк, О.А.Морозевич. Кривий Ріг: КДПУ, 2015. 70 с.
20. Сташевська С.В. Застосування «Ромашки Блума» на уроці математики. URL: <https://abetkaland.in.ua/pysmove-vidnimannya/>
21. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / О.І. Пометун, А.В. Пироженко ; ред. О.І. Пометун. К.: А.С.К., 2004. С. 8–24.
22. Химинець В.В., Кірик М.Ю. Інновації в початковій школі. Тернопіль: Мандрівець, 2009. С. 111–125.
23. «Шість капелюхів»: прийом-гра для розвитку критичного мислення. Журнал «На урок». URL: <https://naurok.com.ua/post/shist-kapelyuhiv-priyom-gra-dlya-rozvitku-kritichnogo-mislennya>

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ ЗА МЕТОДИКОЮ ЕДВАРДА ДЕ БОНО «ШІСТЬ КАПЕЛЮХІВ МИСЛЕННЯ»

Логвіна-Бик Т. А., Бик Н. В.

Проблема дослідження. Питанню розвитку критичного мислення, методу «мозкового штурму» на уроках біології, методичним прийомам присвячено роботи науковців з педагогіки, вчителів біології, практичних психологів тощо.

Епіграфом до методики «Шість капелюхів мислення» Едварда де Боно можна визначити такий вислів: «Без нестандартного мислення і нових концепцій рух уперед неможливий». Едвард де Боно – фізіолог, має кілька докторських ступенів з медицини, відомий фахівець з психології та філософії, який працював в університетах Гарварда, Лондона, Кембриджа та Оксфорда [21].

Едвард де Боно – консультант у галузі творчого мислення, британський психолог, дослідник, письменник. Будучи студентом, вивчав медицину, фізіологію і психологію. Цим визначено його широкий підхід до виявлення та розв’язання різних проблем, бажання розібратися в предметі на стику дисциплін біології, фізіології, медицини. Так, власне, і народилася теорія «Шість капелюхів мислення», яка сьогодні є однією з найбільш популярних різновидів методу «мозкового штурму». Найбільшу популярність Едвард де Боно отримав після того, як зумів довести, що творчість є однією з необхідних характеристик інформаційних систем. У своїй роботі 1969 року «Принцип дії розуму» показав, що нейронні зв’язки мозку мають формуючий вплив на асиметричні патерни, які є основою сприйняття [21]. Дослідження де Боно слугують основою концепції та інструментів латерального мислення.

Під «шістьма капелюхами» розуміються різні способи мислення: критичний, оптимістичний, мислитель, співрозмовник, практик та інші. Суть викладеного методу полягає в «примірці» кожного з головних уборів і навчанні різнобічно мислити. Окрім того, наводяться практичні рекомендації щодо ефективного мислення та його застосування для досягнення перемоги у будь-якій інтелектуальній сутичці [11].

У особистих взаєминах при виконанні завдань велике значення має сумісність людей за темпераментом. Школярі можуть бути відкритими чи закритими для спілкування, впевненими або невпевненими у собі і власних знаннях та вміннях, по-різному ставитися до часу (цінувати, не цінувати, спокійно реагувати, або неквапливо ставитися), приймати рішення (швидко, зважено, намагатися не приймати самостійно рішення, або швидко приймати рішення і швидко його змінювати).

Головною потребою учнів у навчанні може бути вигода, престиж, комфорт і безпека, а орієнтуються у роботі учні на оптимальне, найкраще, популярне і надійне. Залежно від цієї характеристики ми можемо розподілити учнів на такі групи: цілеспрямовані, аналітичні, емоційні, гармонійні. З холериком (за темпераментом) у групі краще почуває і працює флегматик, з сангвініком – меланхолік.

Існують також несумісні темпераменти школярів,

РОЗДІЛ 4 МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ



що взаємодіють за принципом дезорієнтації. З холериком найгірше працює меланхолік, а сангвінік – з флегматиком; такий вид взаємин називається підстроюванням, пристосуванням, і є неефективним на уроці. Найважче працюватимуть два холерики, тому що вони обидва активні і погано контролюють власні емоції. Найлегше працюють два сангвініки, можна працювати разом терплячим флегматикам чи чутливим меланхолікам.

Метод «Шість капелюхів мислення» дозволяє долати труднощі завдяки поділу розумового процесу на шість окремих режимів – «капелюхів», що відрізняються кольором. За аналогією до кольорового друку, що дає можливість створення кольорової картини, цей метод пропонує здійснити такий процес із мислення. Аналогічно тому, як повнокольоровий друк робить можливим створити кольорову картинку, метод «шести капелюхів» пропонує провести такий процес із мисленням. Одночасне мислення про все має бути замінено послідовним застосуванням різних розумових аспектів. Як підсумок, всі аспекти збираються воедино і виходить «повнокольорове мислення» [21].

Книга «Шість капелюхів мислення» (англ. «Six Thinking Hats») була вперше опублікована в 1985 році, представивши техніку організації мислення і спосіб виконання творчих завдань та усунення суперечок.

Передумовою появи методу стало переконання, що людське мислення в процесі життєдіяльності поступово стає однобоким, набуває стереотипи. Це обумовлено багатьма факторами: культурним і соціальним середовищем, релігією, освітою, уявленням про логіку, мораль [14]. Окрім того, розумові процеси пов'язані ще і з настроєм самої людини, її емоціями, інтуїцією. У традиційному мисленні людина ґрунтується на зіткненні думок, дискусіях і полеміці. Але такий підхід не завжди дозволяє знайти найкраще рішення. Паралельне мислення, в свою чергу, є конструктивним, в якому різні позиції співіснують одна з одною, а не стикаються. Метод «Шість капелюхів мислення» покликаний допомогти підвищити ефективність будь-якої уявної роботи, в основі якої знаходиться ідея про паралельне мислення [21].

Мислення – це психологічний пізнавальний процес відображення істотних зв'язків та відносин предметів і явищ об'єктивного світу [14].

Процес мислення розгортається у певній послідовності таких операцій:

- Порівняння – зіставлення виділених ознак предметів і явищ з метою відшукування схожих і відмінних властивостей;
- Аналіз – уявне розчленовування предмету або явища на частини, виділення певних його елементів, властивостей, зв'язків;
- Синтез – з'єднання різних частин, елементів предметів або явищ в єдине ціле;
- Абстракція – уявне виділення суттєвих властивостей, ознак предметів або явищ при одночасному відволіканні від несуттєвих;
- Узагальнення – уявне об'єднання предметів або явищ за їх загальними суттєвими ознаками;
- Конкретизація – уявний перехід від загального до одиничного, застосування виявлених закономірностей до конкретних випадків.

Розумова діяльність різних учнів характеризується індивідуальними особливостями або якостями розуму, а саме: критичність, самостійність, гнучкість, глибина, широта, послідовність, швидкість мислення.

Метод «Шість капелюхів мислення» – елемент інноваційної технології, фрагмент методу «мозкового штурму», рольова гра, яка може бути використана на певних етапах уроку біології. Капелюх певного кольору означає окремий режим мислення, і, надягаючи його, людина вмикає цей режим. Це потрібно для отримання цілісної думки про проблему, оскільки ми найчастіше думаємо про неї раціонально, що не сприяє повноті картини. Також техніка де Боно дозволяє керівникам вирішувати робочі конфронтації і суперечки. Уміння під різними кутами подивитися на предмет обговорення – запорука успішного оратора. Сама методика вимагає фокусування на різних аспектах, а, значить, розвиває уважність [3].

Білий капелюх. Ми зосереджуємося на наявних у розпорядженні даних. Намагаємося зрозуміти, якої інформації бракує, де її знайти, як використовувати вже відомі факти і висновки для вирішення проблеми. Білий капелюх – це фактично ретроспективний метод пізнання, який використовують, щоб виявити причинно-наслідкові зв'язки і закономірності в розвитку явищ. Перший капелюх застосовується для спрямування мислення на інформацію, коли людину цікавлять тільки цифри і факти. Тут ставиться питаннями про те, що вже відомо, яка інформація потрібна та як її отримати.

Червоний капелюх. Другий капелюх дозволяє людині висловити емоції, інтуїтивні здогадки і почуття щодо проблеми, що зацікавила і не потребує роз'яснення саме такого перебігу подій, хто винен у цьому і що потрібно робити. Одягаючи червоний капелюх, ми вмикаємо інтуїцію і почуття. Що підказує вам внутрішній голос? Інтуїтивні здогадки і відчуття на цьому етапі дуже важливі, оскільки дозволяють зробити висновок про емоційне тло і ставлення до проблеми через призму людських почуттів.

Чорний капелюх. Третій капелюх розрахований на надання критичних оцінок і побоювань. Його функцією є захист від необдуманих вчинків і вказівки на можливі ризики. У ньому ви маєте бути песимістом, але зі здоровою часткою критицизму. Запропоноване розв'язання проблеми оцінюється на

предмет можливих ризиків у майбутньому, подальший розвиток важких і непередбачених ситуацій. Чорний капелюх потрібно використовувати, перш за все, тим, хто вже досяг успіху і звик мислити позитивно, адже часто саме такі люди схильні недооцінювати передбачувані труднощі.

Жовтий капелюх. Коли людина одягає четвертий капелюх, вона замислюється про переваги прийнятого рішення, а також про перспективи і вигоди конкретних цілей. Цей капелюх має на меті перемикає увагу до пошуку переваг пропонованої ідеї. Він є протилежністю чорному і має на увазі оптимістичний, позитивний погляд на проблему [2].

Зелений капелюх. Під п'ятим капелюхом людина починає генерувати нові ідеї, модифікувати існуючі, шукати альтернативи і досліджувати можливості - креативність і творче мислення. Зелений капелюх відповідає за творчість, пошук незвичайних ідей і неординарних поглядів. Ніяких оцінок запропонованих раніше рішень, тільки їх подальший розвиток будь-якими доступними способами (ментальні карти, фокальні об'єкти, асоціації та інші інструменти активізації творчого мислення).

Синій капелюх. Шостий капелюх відрізняється від інших своїм призначенням – він потрібен не для роботи над змістом, а для того, щоб керувати всім процесом роботи і реалізації задуму. Зазвичай він використовується на самому початку застосування методу, щоб визначити майбутні дії, а потім у кінці, щоб підвести підсумок і намітити нові цілі. Синій капелюх одягає керівник – той, хто ставить цілі на початку і підводить підсумок роботи в кінці. Він керує всім процесом – дає слово кожному, стежить за дотриманням тематики. Чотири типи застосування шести капелюхів: 1) одягти капелюх; 2) зняти капелюх; 3) змінити капелюх; 4) позначити мислення.

Для роботи учнів у складі груп на уроці біології, методика може бути розглянута як різновид методу «мозкового штурму» [22], під час роботи учнів у складі груп на уроці біології, також її можливо використовувати для усунення конфліктів [22] та доведення гіпотез з біології, де кожен учень має своє бачення проблеми, в плануванні або оцінці результатів роботи школярів, як форму групової роботи, як складову навчальної програми з біології. Сьогодні дана методика стала досить популярною та має як своїх прихильників, так і супротивників [11]. «Шість капелюхів мислення» – унікальна методика, що розглядає ефективні способи мислення, які можуть бути використані як дорослими, так і дітьми, а також застосовуватися у навчальному процесі з біології та різних навчальних дисциплінах для відстоювання різноманітних поглядів, вчить мислити по-новому, ефективно та креативно.

Розглянемо особливості роботи учнів на уроці біології за методикою «Шість капелюхів мислення» (фрагмент уроку).

Урок на тему: «Віруси, віроїди, пріони. Особливості їхньої організації та функціонування. Гіпотези походження вірусів», 10 клас [5, с. 199].

Ключові компетентності, які необхідно сформулювати на уроці: наукове розуміння природи, здатність застосовувати його в практичній діяльності, здатність до пошуку та засвоєння нових знань, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя, спілкування державною мовою [13, с.31].



Білий капелюх. Відкриття вірусів. Віруси вперше були відкриті у 1852 році ботаніком Д.І.Івановським на прикладі вірусу тютюнової мозаїки, хоча захворювання, які викликані ними, відомі здавна. З плином часу було встановлено, що за своєю хімічною природою віруси є нуклеопротеїдами (складними сполуками, що складаються з білків та нуклеїнових кислот). На сьогоднішній день описано більше 500 вірусних хвороб [13, с.31-32].



Червоний капелюх. Особливості організації та функціонування вірусів.

Немає остаточної відповіді, віруси є живими чи ні. Вона залежить від критеріїв життя: якщо вважати живою будь-яку структуру, що має генетичний матеріал (ДНК чи РНК) і здатна до самовідтворення, то відповідь є «так». Якщо ознакою живого вважати клітинну будову, то відповідь буде «ні». До того ж, поза межами клітини хазяїна віруси не можуть самовідтворюватися.



Поза клітиною віруси перебувають в інертному стані, однак мають набір інструкцій (генетичний код), необхідні для того, щоб знову проникнути в клітину, підпорядкувавши її своїм інструкціям і примусити створювати багато ідентичних вірусів копій [13, с.32].

Білий капелюх. Складіть асоціативний ряд слів до терміна «вірус».



Зелений капелюх. Особливості організації та функціонування пріонів. Термін «пріони» запропонував американський біохімік та невролог Стенлі Прузінер, який відкрив їх у 1982 році. Що вам відомо про пріони?



Білий капелюх. Метод взаємного навчання. Пріони – це низькомолекулярні білки, що не містять нуклеїнових кислот. Вони викликають захворювання – трансмісійні губкоподібні енцефалопатії, які мають дуже тривалий інкубаційний період, повільно прогресуючий розвиток, дегенеративні зміни у ЦНС, відсутність ознак запалення та вираженої імунної відповіді, летальний результат. [13, с.33].

Пріони складаються з особливого білка, який існує у вигляді двох ізомерів. Один із них - нормальний клітинний пріоновий протеїн PrP^C. Інший - аномальний PrP^{Sc}, він відрізняється вторинною структурою, стійкий до розщеплення і розчинення, здатний до самоагрегації та олігомеризації (тобто поєднання з іншими такими ж молекулами) [13, с.34].

Вміст пріонового протеїну PrP^{Sc} у тканинах мозку хворих тварин у 10 разів більший, ніж у здорових. Наразі відомо 12 пріонних хвороб, з яких 6 виявляються у тварин (скрепі у овець, губоподібні енцефалії великої рогатої худоби, екзотичних копитних та котячих, хронічне виснаження у лосей та трансмісійна енцефалопатія норок), 6 - у людини.



Червоний капелюх. Виконайте вправу, яка називається «Група ознак». Охарактеризуйте віруси як живі організми у Всесвіті.

Походження пріонів ще не визначено. З вірусами їх поєднують:

- малі розміри (вони так само можуть долати бактеріальні фільтри);
- нездатність розмножуватися на поживних середовищах;
- специфічне коло особин або живих організмів, яких вони уражають;
- тривале виживання в культурі клітин, що отримали з тканин зараженого хазяїна, а також в організмі хворої людини та тварини. Водночас вони значно відрізняються від вірусів:
- не мають власного геному (отже, на відміну від вірусів, не можуть вважатися живими істотами);
- не викликають жодної імунної відповіді;
- мають значно більшу стійкість до дії високої температури (витримують кип'ятіння протягом 1 години), УФ-випромінювання, іонізуючої радіації та різних дезінфікуючих засобів;
- не чутливі до інтерферонів і не індують їхній синтез;
- мають дуже малі розміри: довжина молекули РНК віроїдів дорівнює лише $1 \cdot 10^{-6}$ мм, вона складається з 300-400 нуклеотидів (таким чином, віроїди - найменші відомі в природі частинки, що здатні до розмноження).



Жовтий капелюх. Чи є позитивні ознаки або дії у вірусів? Запишіть у зошиті свої твердження та судження, складіть логічний ланцюжок.

Які існують гіпотези про походження вірусів?

Існують три основні гіпотези про походження вірусів:

- регресивна гіпотеза (також гіпотеза редукції);
- гіпотеза клітинного походження (також гіпотеза кочування, гіпотеза втечі);
- гіпотеза коеволюції.

Відповідно до регресивної гіпотези, віруси колись були дрібними клітинами, що паразитували на більших клітинах. З плином часу ці клітини могли втратити гени, які були «зайвими» за паразитичного способу життя. Ця гіпотеза базується на спостереженні, що деякі бактерії (а саме рикетсії та хламідії) є собою клітинними організмами, що подібно до вірусів можуть розмножуватися лише всередині іншої клітини.

Недоліки: регресивна гіпотеза не пояснює, чому навіть найдрібніші клітинні паразити не схожі з вірусами.



Синій капелюх. (Здійснюється взаємне навчання). За гіпотезою клітинного походження, деякі віруси могли з'явитися з фрагментів ДНК чи РНК, що «звільнилися» з геному більшого за розмірами організму. Такі фрагменти можуть походити від плазмід (молекул ДНК, здатних передаватися від клітини до клітини) або транспозонів (молекул ДНК, що реплікуються та переміщуються з місця на місце всередині геному).

Недоліки: гіпотеза втечі не пояснює появу капсиду та інших частин вірусної частки.

За гіпотезою коеволюції, віруси виникли зі складних комплексів білків та нуклеїнових кислот у той же час, що й перші живі клітини, і залежать від клітинного життя з тих пір.

Недоліки: гіпотеза коеволюції суперечить визначенню вірусів як неклітинних часток, що залежать від клітини-хазяїна.



Зелений капелюх. Загальні властивості вірусів:

- найменші живі організми;
- не мають клітинної будови;
- можуть відтворюватися, лише проникнувши у живу клітину (є облігатними ендопаразитами);
- паразитують усередині клітин, багато з них спричиняють захворювання;
- мають дуже просту будову: складаються з невеликої молекули нуклеїнової кислоти (РНК або ДНК), що оточена білковою чи ліпопротеїновою оболонкою;
- перебувають на межі живого і неживого;
- кожен тип вірусу здатний розпізнавати й інфікувати лише певні типи клітин, тобто є високоспецифічними до своїх хазяїнів чи господарів.



Чорний капелюх вказує на небезпеку та ризик для людини.

Віруси займають екологічну нішу облігатних внутрішньоклітинних паразитів, розмножуючись тільки в живих клітинах, вони використовують їхній ферментативний апарат і перемикають клітину на синтез зрілих вірусних часток – віріонів. Як наслідок – клітина гине або, що трапляється рідко, залишається значно послабленою. Більшість вірусів спричиняють захворювання різного ступеня небезпечності.

Віруси є збудниками небезпечних хвороб людини. Зокрема, це грип та інші гострі респіраторні захворювання, синдром набутого імунodefіциту людини (СНІД, сказ, поліомієліт, вірусний енцефаліт, менінгіт, віспа, краснуха, кір, вірусні гепатити, герпес, деякі онкологічні захворювання).



Чорний капелюх. Чи може людина жити безпечно у навколишньому середовищі? Що загрожує життю та здоров'ю людини? Яку небезпеку можна очікувати від вірусів та пріонів?

Людськими пріоновими хворобами є:

■ куру – що вперше описана у 1957 році американським педіатром і вірусологом Данієлом Гайдушеком у папуасів-каннібалів Нової Гвінеї; симптоми: прогресуюча мозочкова атаксія, загальне дрижання, адинамія, психічні зміни (ейфорія, безпричинний сміх та ін.) [13, с.34];

■ хвороба Крейтцфельда-Якоба (ХКЯ) трапляється скрізь; симптоми: прогресуюча деменція з ураженням пірамідальних і екстрапірамідальних нервових шляхів; джерело захворювання для людей – м'ясо хворих корів на губоподібну енцефалопатію («сказ» корів);

■ летальне сімейне безсоння – втрата сну, гіперактивність симпатичної системи, прогресуюче ослаблення автономних та ендокринних циклічних часових ритмів;

■ аміотрофічний лейкоспогноз – повільна інфекція, якій властиві прогресуючий розвиток атрофічних парезів м'язів кінцівок та тулуба, порушення дихання; завершується смертю;

■ синдром Альперса – повільна пріонна інфекція, виявляється здебільшого у дитинстві; симптоми свідчать про ураження ЦНС та інше [13, с.34].

Загальними симптомами для придонних хвороб людини є:

■ спонгіозні зміни (численні овальні вакуолі діаметром 1-50 мк у сірій речовині мозку) та втрата нейронів;

■ астроцитоз;

■ формування амілоїдних бляшок.

Можливо, пріонні хвороби беруть участь у захворюванні шизофренією, міопатією й деякими іншими хворобами.



Червоний капелюх. Чи можуть віруси бути корисними? Наведіть приклади. І віруси, і пріони мають велику стійкість до високої температури, не чутливі до інтерферонів.



Зелений капелюх. Вправа «Передбачення». Давайте уявимо, що всі віруси загинули. Що станеться тоді?

Вивчимо будову вірусу за схемою (таблицею). Будова вірусу є досить простою. Вірус складається з таких структур:

■ серцевини – генетичного матеріалу, що являє собою або РНК, або ДНК (одно- або дволанцюгових);

■ капсиду – захисної білкової оболонки, що оточує серцевину;

■ нуклеокапсиду – складної структури, що утворена серцевиною та капсидом;

■ білкової оболонки (у деяких вірусів, таких як ВІЛ та грип, є додатковий ліпопротеїновий шар, що утворюється з плазматичної мембрани клітини-хазяїна);

■ глікопротеїнів, що на поверхні вірусної оболонки; вони потрібні для ідентифікації та зв'язку вірусу зі специфічними рецепторами клітини, надаючи можливість вірусу проникнути всередину [13, с.32].



Чорний капелюх. Які негативні ознаки мають віруси?

Особливості організації та функціонування віроїдів [13, с.33].

Назва «віроїди» була запропонована американським фітопатологом Теодором Отто Дінером. Симптоми захворювань, що викликають віроїди у рослин, схожі на симптоми, що спричиняються вірусами.

Але віроїди відрізняються від вірусів за низкою ознак:

■ на відміну від вірусів, не мають білкової оболонки і складаються лише з інфекційної молекули РНК;

■ не мають антигенних властивостей і не можуть бути визначені звичайними методами;

■ молекули віроїдів – одностанцюгові кільцеві РНК (таку будову має ще тільки один вірус – вірус 5-гепатиту);

■ молекули РНК віроїдів не кодують власних білків, тому їх розмноження може відбуватися або аутокаталітично, або за участі клітини-хазяїна.

Синій капелюх. Скласти сенкан з теми дослідження на тему «Віруси». Дати відповіді на питання:



1. У чому принципова різниця між вірусами та одноклітинними організмами?

2. Які прояви активності вірусів вам відомі з власного досвіду?

3. Чи є віруси живими об'єктами? Відповідь аргументуйте.

На жаль, жодна гіпотеза не може пояснити всі факти. Пошук гіпотез, що можуть достовірно пояснити походження вірусів, триває.

ВИСНОВКИ. Методика «Шість капелюхів мислення» може бути використана під час організації групової роботи учнів на уроці біології. Кольорові капелюхи дають можливість уникнути плутанини у вивченні теми «Віруси», емоційно та креативно розглянути ці знання у загальному біологічному понятті «Форми організації життя» та «Еволюція форм життя».

Таким чином, ця методика є простий і практичний спосібом паралельного мислення, де різні погляди учнів співіснують одночасно. Принцип організації роботи учнів на уроці біології в режимі цієї технології полягає в тому, що кожен учень, або група учнів, мислить так, як вимагає колір одягнутого капелюшка. Дана методика дає можливість учням отримати нові форми спілкування в команді однодумців, висувати власні думки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, навчитися керувати власним мисленням, бачити нові можливості та альтернативні думки під час вивчення цієї теми, мислення стає більш продуктивним і конструктивним, визначається значимість усіх компонентів роботи.

Методика «Шість капелюхів мислення», запропонована Едвардом де Боно, може розглядатися як елемент технології креативного мислення, як «мозковий штурм» під час вивчення нових тем, як форма організації роботи учнів у складі гомогенних чи гетерогенних груп, як форма спілкування учнів на різних етапах уроку біології, та формування загально-біологічних понять «Форми організації життя» і «Еволюція форм життя».

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

Логвіна-Бик Т. А., Бик Н. В.

Для успішної реальної діяльності сьогодні недостатньо знань і умінь з біології, необхідні ще віра в себе, в свої сили, здатність приймати рішення, жити і працювати в колективі. Ми вважаємо, що необхідно зосереджувати свої зусилля на конкретних завданнях, виявляти проблему, формулювати припущення і вести самостійний або спільний пошук способів її рішення, брати на себе відповідальність за результати дій і вчинків. Біологія разом із іншими навчальними предметами робить внесок у формування ключових компетенцій (компетентнісний потенціал навчального предмета) [5, с. 9 – 10]. Важливими цілями освіти мають стати розвиток в учнів здатності діяти й бути успішними, формування таких якостей, як професійний універсалізм, здатність змінювати сфери діяльності, способи діяльності на досить високому рівні. Тому сьогодні затребувані такі якості особистості, як мобільність, рішучість, відповідальність, здатність засвоювати й застосовувати знання в незнайомих ситуаціях, здатність вибудовувати комунікацію з іншими людьми. Зважаючи на це, основним результатом діяльності освітнього закладу повинна стати не система знань, умінь і навичок, а здатність людини діяти в конкретній життєвій ситуації.

При викладанні дисципліни «Методика навчання *біології* та природознавства» заплановано опрацювання основних компетентностей з біології, до яких відносять: 1. спілкування на державній (і рідній) мовах; 2. спілкування на іноземних мовах; 3. математична компетентність; 4. основні компетентності у природничих науках і технологіях; 5. інформаційно-цифрова компетентність; 6. уміння вчитися упродовж життя; 7. ініціативність і підприємливість; 8. соціальна і громадянська компетентності; 9. обізнаність і самовираження у сфері культури; 10. екологічна грамотність і здорове життя [5, с. 16 – 19]. Детальний перелік діяльнісного, знанієвого і ціннісного компонентів предметної компетентності розкрито в рубриці програми «Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів» [5, с. 23 – 51].

Питанню диференційованого підходу до учнів присвячено багато дидактичних і психологічних досліджень. Загальнотеоретичні питання індивідуалізації навчання відображені в працях К.Д. Ушинського, С.Т. Шацького, П.П. Блонського, М.О. Данилова, І.Т. Огороднікова, Б.П. Єсіпова, Ю.К. Бабанського. Більш детально питання індивідуалізації пізнавальних можливостей учнів досліджувалися Ю.К. Бабанським, О.О. Бударним, М.М. Шахмаєвим. Питанню ефективного поєднання загальнокласної, групової та індивідуальної роботи учнів присвячено праці В.П. Барабаша, Т.М. Ніколаєвої, І.М. Чередова, І.А. Чурікова та інших. У дослідженні використовувалися відомі наукові узагальнення про взаємозв'язок навчання і розвитку, зокрема наукові висновки Л.С. Виготського про те, що процеси навчання і розвитку не співпадають, між ними існує складна, мінлива взаємозалежність. Проте навчання належить провідна роль і розвивальним є тільки таке навчання, яке спирається на зону найближчого розвитку учня.

Як показав аналіз педагогічної та методичної літератури з біології, проблема диференційованого підходу всебічно досліджувалася у загально-дидактичному аспекті, але до сьогодні не була об'єктом спеціального вивчення в педагогіці й методиці викладання окремих розділів біології. Аналіз педагогічної практики з біології показав недостатню теоретичну й методичну підготовку вчителів біології з питань диференціації роботи школярів на уроці, відсутність конкретних методичних рекомендацій та дидактичних матеріалів з тем окремих розділів.

Актуальність теми дослідження визначена тим, що не до кінця вирішена проблема типологічного групування школярів (критерії і способи вивчення індивідуальних особливостей учнів, з якого класу доцільно диференціювати зміст освіти тощо); необхідністю ґрунтовних розробок науково-методичних основ і рекомендацій з педагогічного керівництва диференційованим навчанням у середніх та старших класах на уроках біології.

Проблема дослідження обумовлена природною суперечністю між об'єктивним розвитком суспільно-економічних вимог до екологічної освіти людини, досягненнями світової та вітчизняної біологічної науки, інноваційними підходами до ефективного забезпечення навчально-виховного процесу на базі ідеї диференціації та індивідуалізації і реальним станом теорії, методики і організації диференціації навчання на уроках та в позаурочній роботі з біології. Узагальнення педагогічного досвіду виявило реальний рівень здійснення диференційованого підходу до учнів, допомогло розкрити головні зовнішні й внутрішні суперечності в шкільній практиці: між оновленим змістом освіти і старим обладнанням; між об'єктивною потребою в освіті для майбутніх учнів і суб'єктивним неусвідомленням ними цієї потреби; між фронтальним викладанням основ наук та їх індивідуальним сприйняттям; суперечності в сфері системи «програма – вчитель – учень», «наука – вчитель – урок».

Предмет дослідження - теоретичні основи, методичне забезпечення та технологія педагогічного керівництва застосуванням диференційованого підходу до навчання учнів середніх і старших класів у процесі викладання біології. Зміст, форми та методи педагогічного керівництва диференційованим навчанням біології.

Завдання дослідження:

- обґрунтувати дидактичні принципи диференційованого навчання;
- розглянути методику формування навчальних груп школярів із врахуванням рівня їхньої працездатності в процесі диференційованого навчання;
- розглянути особливості створення гомогенних та гетерогенних груп учнів;
- розглянути методику проведення фрагменту уроку з використанням різнорівневих навчальних завдань з біології для школярів.

Методологічну основу дослідження становлять принципи системного підходу у дослідженні нових форм навчання, психологічна теорія загального розвитку учнів, проблема взаємозв'язку навчання і розвитку, теорія навчальної діяльності.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що обґрунтовано систему дидактичних принципів організації диференційованого навчання з використанням групової роботи учнів.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що на основі нових теоретичних підходів відпрацьовано методику проведення уроків з біології за новою технологією навчання в середніх та старших класах загальноосвітньої школи відповідно до запропонованої моделі педагогічного керівництва процесом диференційованого навчання. Удосконалено структуру та теми планування, розроблено різнорівневі завдання, що знайшли своє використання у загальноосвітніх закладах освіти [5].

Історичний нарис проблеми дослідження. Проблема диференційованого підходу до учнів не нова. В стародавніх школах учителі звернули увагу на те, що учні по-різному запам'ятовують, сприймають і засвоюють навчальний матеріал, виявляють не однакове ставлення до занять. Коли педагогічний вплив поширювався на одного учня, що був поза колективним, враховувалися його індивідуальні особливості. Марк Фабій Квінтіліан (35 – 95 рр. н. е.) вимагав від педагогів враховувати не тільки вікові, а й індивідуальні особливості учнів. Ян Амос Коменський (1592 - 1670 рр.) вважав, якщо учні погано вчать, то в цьому винен учитель, який не зміг їх навчити. Джон Локк (1632 - 1704 рр.) вважав, що вихователь, який працює з учнем, повинен «пробуджувати» в нього інтерес до навчання, розвивати його допитливість. У 20-ті роки ХХ століття гострою проблемою школи було визначення неспішності та другорічності П.П.Блонським. Усіх невстигаючих учнів П.П.Блонський поділяв на 4 групи, вказував причини неспішності та давав рекомендації з питань індивідуального підходу до учнів для подолання й попередження неспішності. Вже в 20-х роках ХХ століття були створені школи з бригадним методом навчання. Клас розділяли на групи, кожна група мала бригадира. Були заведені спеціальні зошити, де описувався хід роботи, завдання носили практичний характер, але цей вид роботи себе не виправдав.

Процес навчання у сучасній дидактиці визначається як цілісний двобічний процес педагогічної діяльності вчителя і навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямований на досягнення поставленої навчальної мети.

Б.П. Єсіпов зазначав, що «процес навчання становить сукупність послідовних дій вчителя і керованих ним учнів, спрямованих на свідоме і міцне засвоєння системи знань, умінь і навичок, у процесі чого здійснюється розвиток пізнавальних сил та оволодіння елементами культури розумової та фізичної праці» [23, с. 165].

Ми вважаємо, що І.М. Чередов найбільш повно і детально дає наступне визначення форми організації навчального процесу, конструкції навчання, змісту: «Ми повинні розглядати форму як спеціальну конструкцію процесу навчання, характер якої обумовлений його змістом, методами, прийомами, засобами, видами діяльності учнів. Ця конструкція навчання являє собою внутрішню організацію змісту. Змістом же є процес взаємодії вчителя з учнями при роботі над певним навчальним матеріалом. Форми навчання слід розуміти, як конструкції відрізків процесу навчання, що реалізуються в поєднанні управляючої діяльності вчителя і керованої навчальної діяльності учнів із засвоєння визначеного змісту навчального матеріалу і

засвоєння способів діяльності» [29, с. 16].

І.М. Чередов під диференційованим навчанням на уроках розуміє такий процес навчання, який передбачає глибоке вивчення індивідуальних особливостей учнів, їх типологічне групування і організацію роботи цих груп над виконанням таких навчальних завдань, які сприяють розумовому й моральному розвитку учнів [28, с. 6-7]. Автор чітко розмежовує поняття диференційованого підходу у навчанні та диференційованого навчання. Диференційований підхід визначається педагогічною інтуїцією вчителя у зв'язку з реалізацією принципу індивідуалізації навчання, він є конкретним показником його педагогічної майстерності. Диференційоване навчання на уроках є формою реалізації принципу оптимального поєднання фронтальної, групової та індивідуальної роботи з учнями на уроці згідно з вимогами психолого-педагогічної науки. Правильне поєднання форм діяльності на уроці – необхідна умова диференційованого навчання, а значить розвитку пізнавальних сил активізації пізнавальної діяльності кожного учня з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей [28, с.7-10].

На уроках біології вчитель привчає учнів використовувати раціональні прийоми роботи з навчальним матеріалом (конспектування, користування довідковими даними, робота з книгою, написання рефератів); навчає планувати свою роботу, вибирати індивідуальний оптимальний режим дня, раціонально використовувати свій час, проникати в суть явища, викривати причину, робити висновок, висувати гіпотези, обмірковувати їх, пропонувати варіанти відповіді тощо. Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує робота І.Д. Беха [1,с.3], який дає психологічну характеристику 5 типів особистості, враховуючи спадкові передумови розвитку особистості, а саме: особистості вищого рівня розвитку, обдаровані вищого рівня розвитку, особистісний примітивізм, емоційний примітивізм, проміжний тип, і вказує специфіку роботи з кожним типом учнів.

Різноманітні варіанти використання понять «індивідуалізація» та «диференціація» зустрічаються в зарубіжній педагогіці. В 60-ті роки ХХ століття в США поняття «індивідуалізація навчання» мало на увазі будь-які форми та методи врахування індивідуальних особливостей учнів [32].

G.Conant вважає, що до дітей слід підходити індивідуально, тому що індивідуалізація вимагає максимального розвитку кожного індивіда з акцентом не стільки на відмінність, скільки на розвиток [30,с. 123].

Під диференціацією І.Е.Унт розуміє облік індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли учні групуються на основі якихось особливостей для окремого навчання. Звичайно, навчання в такому випадку проходить за декількома різними навчальними планами і програмами [26, с. 8]. І.Е. Унт пропонує 7 критеріїв для здійснення індивідуалізації навчання, які будуть основою для диференціації навчання: 1) навченість; 2) здатність до навчання; 3) уміння самостійно працювати; 4) уміння читати текст з розумінням і потрібним темпом; 5) фахові здібності; 6) пізнавальні інтереси; 7) ставлення до навчальної праці [26,с. 41 – 48]. С.У.Гончаренко та В.М.Володько констатували, що, по-перше, диференціація у процесі навчання – це розподіл індивідуальних якостей особистості за певними ознаками, притаманними кільком учням. По-друге, це особливий підхід учителя до різних груп учнів або окремих учнів. По-третє, це розвиток творчих сил кожного учня, розширення їхніх інтересів, кругозору, уявлень, можливостей, поглибленого навчання або вивчення предмета, науки чи окремої теми [10,с. 70-71]. Диференціація, в розумінні І.Д. Бутузова, передбачає навчальну діяльність учнів на різних рівнях для засвоєння єдиного програмного матеріалу, залежно від індивідуальних особливостей і ступеня підготовки школярів, а не роботу за різними програмами та підручниками, розрахованими на декілька рівнів інтелектуального обдарування учнів [8, с.7-13]. В.О. Онищук відзначає, що диференціація передбачає врахування достатньої уваги учням, рівень і темп роботи яких відрізняється від більшості школярів [6]. В.К. Буряк стверджує, що диференційований підхід до учнів у процесі навчання дає змогу максимально ущільнити інформацію в одиницю часу, дозволяє пристосовувати навчання до індивідуальних особливостей, передусім до розумових можливостей кожного.

При організації диференційованого навчання сучасна дидактика актуальними вважає наступні принципи навчання: при організації диференційованого навчання: принцип науковості, принцип систематичності і послідовності навчання, принцип доступності навчання, принцип зв'язку навчання з життям, принцип свідомості й активності учнів у навчанні, принцип наочності, принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок, принцип індивідуального підходу до учнів, принцип емоційності навчання.

Проблему педагогічного керівництва навчанням учнів на уроках біології на основі диференційованого навчання досліджувала Логвіна-Бик Т.А. [15; 16; 17; 18; 19] та інші.

У педагогічній літературі мають місце два близьких терміни: «внутрішня диференціація» і «зовнішня диференціація». Під терміном «внутрішня диференціація» розуміється така організація навчального процесу, при якій облік індивідуальних особливостей учнів створюється в умовах роботи вчителів у звичайних класах. Це, по суті, не що інше, як індивідуалізація навчання. Термін «зовнішня диференціація» означає таку організацію навчального процесу, при якій для обліку індивідуальних особливостей учнів останні об'єднуються в спеціальні диференційовані навчальні групи, або створюються різнорівневі класи: класи поглибленого вивчення біології або профільні класи, звичайні класи, класи вирівнювання [10, с. 63-71].

М.М.Шахмаєв називає наступні види диференціації навчання: за здібностями, за нездібностями, за

проектованим фахом у зрілому житті, за інтересами. М.І.Бурда, Н.Д.Мацько під диференціацією розуміють сукупність форм і методів навчання, які, враховуючи індивідуальні особливості учнів, найбільш повно задовольняють науково-технічні, економічні та соціальні потреби суспільства [6, с. 59 – 63].

А.В.Фурман вважає, що «диференціація навчання виправдана лише тоді, коли має своїм орієнтиром і кінцевою метою повноцінний розвиток індивідуальності учня і вчителя, тобто тоді, коли виступає тонким технологічним інструментом (засобом) індивідуалізації навчального процесу (теоретична модель). Тільки за таких умов диференціація стане визначальним чинником і передумовою гуманізації і демократизації освіти» [27, с.112].

Є.Мітчел [31, с.11-21] диференціацію змісту навчання визначає як забезпечення освітніх можливостей відповідно до індивідуальних відмінностей, інтересів, нахилів, походження, потреб усіх учнів задля досягнення кожним із них кінцевої мети освіти найбільш економічним шляхом. Важливим було з'ясування підходів до диференціації у зарубіжній педагогіці. Здійснений аналіз дає можливість зробити наступні висновки: у Німеччині популярні системи індивідуалізації мають назви АВС та FEGA.

Система АВС утворюється із гомогенних потоків (А, В і С), складених на основі успішності з математики та іноземної мови, інколи з рідної мови. Інші ж предмети вивчаються у звичайних гетерогенних класах. Навчальний матеріал розділений на дві частини: а) основний матеріал для всіх; б) додатковий для сильних учнів. Таким чином, учням потоку А дається основний матеріал та ще матеріал для більш глибокого вивчення; учням потоку В – о новий матеріал у повному обсязі; учням потоку С - основний матеріал в скороченому і спрощеному вигляді. Приблизно через півроку на основі успішності проходить переформування потоків. Система FEGA аналогічна, але більш ускладнена. У Канаді, в провінції Онтаріо, у старшому ступені середньої школи використовується така система навчання. Учень може вивчати курс за вибором на трьох рівнях: 1) базовому; 2) загальному; 3) вищому. Базовий рівень зорієнтований на практичні вимоги життя; загальний рівень – на професійну освіту середнього ступеня і нижчу освіту коледжу; вищий рівень – на університет [26, с.59-60].

Американський дослідник Дж.Д. Грамбс пропонує під час індивідуалізації завдань для слабких учнів дотримуватися таких принципів: пропонувати якомога більше варіативних завдань, частіше використовувати аудіо-візуальні засоби, організовувати допомогу слабким дітям сильнішими, час від часу пропонувати особливо легкі завдання (викликати почуття радості від успіху), частіше моделювати ситуації позитивними емоціями. Цей досвід заслуговує уваги та може бути використаним у сучасній школі України.

Автор дослідження Т.А. Логвіна-Бик досліджувала питання про організацію педагогічного керівництва диференційованим навчанням учнів середніх і старших класів на прикладі предметів біологічного циклу, розробила модель педагогічного керівництва диференційованим навчанням учнів 6 – 11 класів на уроках біології, проаналізувала результати дослідження роботи учнів на уроках біології та в позаурочний час у складі гомогенних та гетерогенних груп [15].

Найбільш повно питання диференціації навчання розглядали Т.А.Логвіна-Бик, Н.В.Бик та В.Дубяга з метою впровадження компетентнісного підходу в процес навчання біології [19].

Існують різні способи формування груп учнів на основі роботи малих груп у складі цілого класу. Кожному із них притаманні свої особливості. Заняття у складі групи передбачає, що всі учасники сидять разом, а їхня увага зосереджена на лідері групи. Такий вид роботи, як правило, застосовується під час початкового привітання та вступної частини уроку; коли треба вислухати одного або декількох промовців, зокрема під час читання лекції або проведення колективної презентації перед аудиторією; під час обміну результатами роботи, виконаної у складі малих груп; для підведення підсумків і завершення уроку, також переважно під час уроку вивчення нового матеріалу, закріплення нових знань, узагальнення навчальних знань, а також при проведенні практичної роботи, створенні проекту, індивідуальних завданнях тощо.

Переваги групової роботи полягають у тому, що з інформацією та досвідом можуть ознайомитися всі члени групи. Крім того, існує можливість легко давати інструкції одразу всім учасникам. Важливо також, що окремі учасники неспроможні відразу брати активну участь у навчанні, відчувають обмеження можливостей засвоєння навчального матеріалу з біології, їм легше адаптуватися до умов роботи у великій групі.

Практичні і лабораторні роботи виконуються з метою закріплення або перевірки засвоєння навчального матеріалу і рівня сформованості практичних умінь та навичок учнів з біології. Виконуючи практичні і лабораторні роботи, учні демонструють навички роботи з натуральними об'єктами, мікроскопом і лабораторним устаткуванням; уміння розрізняти біологічні об'єкти, вирішувати пізнавальні завдання з інструктивними картками; уміння порівнювати, робити висновки, виконувати вправи і завдання. Практичні і лабораторні роботи виконуються учнями в зошитах і обов'язково оцінюються. Дослідницький практикум передбачає самостійну (чи за допомогою учителя) роботу учнів у позаурочний час. Його мета – вироблення особистого досвіду дослідницької діяльності у процесі виконання пізнавальних завдань.

Для стимулювання пізнавальної діяльності учнів програмою запропоновано орієнтовні теми проектів. Учні 6 – 7 класів пропонуються для виконання пізнавальні міні-проекти, мета яких – формування уміння знаходити необхідну інформацію про живі організми в різних джерелах (у тому числі з використанням

інформаційно-комунікаційних технологій) [5, с. 26, 27, 31, 34-37]. Учням 8 – 9 класів пропонуються проекти практично - орієнтованого і дослідницького напрямку. Проекти розробляють окремі учні або групи учнів у процесі вивчення навчальної теми за програмою. Форма представлення результатів проекту може бути різною: у вигляді повідомлень, презентації, виготовлення буклетів, планшетів, альбомів тощо.

Проект може бути колективним і виконуватися на уроці. Для захисту проектів відводиться окремий урок або частина уроку. Програмою передбачений резервний час, який може бути використаний учителем на власний розсуд для організації різних форм навчальної діяльності: екскурсій, проектної і дослідницької діяльності учнів, роботи з додатковими джерелами інформації, корекції і узагальнення знань [5, с. 42, 47, 52, 62, 64]. Програма визначає утримування навчання біології на профільному рівні (природно-математичний напрям) у класах біолого-хімічного, біолого-фізичного (медичного), біотехнологічного і екологічного профілів. Поглиблене вивчення біології – одна із форм підготовки учнів на завершальному етапі основної школи, що спрямована на розвиток в учнів біологічних здібностей, формування стійкого інтересу як до предмета зокрема, так і до біології взагалі, створення основи для усвідомленого вибору професії, пов'язаної з використанням біологічних знань [5]. Метою профільного навчання біології є забезпечення загальноосвітньої профільної підготовки учнів, розвиток навичок самоосвіти, проведення експерименту з біологічними об'єктами та аналіз його результатів, формування умінь застосувати біологічні знання на практиці, підготовка до подальшої професійної освіти або професійної діяльності.

Учні одного віку не утворюють однорідної групи на уроках біології, тому що є значний відсоток учнів, що відрізняються за темпами розумової активності, темпераментом, фізичним розвитком, рівнем біологічної зрілості та рівнем прояву навчальних можливостей.

Активізацію пізнавальної діяльності учнів 6-11 класів у процесі навчання біології ми розуміємо як підвищення рівня активності школярів через розвиток пізнавального інтересу (розуміння біології на рівні науки, теорії та практичної діяльності у повсякденному житті), пізнавальної активності, тобто прагнення учнів до усвідомлення й розв'язування різноманітних завдань різного рівня складності та пізнавальної самостійності, що передбачає удосконалення самооцінювальної діяльності школярів. Важливим є формування стійкого інтересу до біології та бажання пізнавати й усвідомлювати нове під керівництвом учителя біології чи під час спільної діяльності учителя та школярів. Під час диференційованого навчання виявляються прогалини у знаннях та вміннях учнів, і діяльність учителя спрямовується на подолання негативних установок і психологічних бар'єрів щодо вивчення учнями більш складних та незрозумілих для них тем.

Учитель біології для активізації пізнавальної діяльності учнів може використовувати такі кроки: дидактична мета, актуалізація опорних знань, мотивація навчальної діяльності школярів, робота учнів у складі навчальних груп (гомогенних чи гетерогенних), створення атмосфери комфорту і навчального напруження, формування компетентностей, використання ігрових ситуацій, елементів казок, використання міжпредметних зв'язків, рефлексія та формулювання висновків.

Однією із важливих умов ефективної організації роботи учнів є правильне, продумане комплектування навчальних або малих груп. При комплектуванні навчальних груп слід враховувати дві ознаки: рівень навчальних досягнень учнів і характер міжособистісних відносин. Школярів можна об'єднати в групи або за однорідністю (гомогенні групи), або за різноманітністю (гетерогенні групи) навчальних досягнень.

Гомогенні групи учнів створюються для розвитку загальних розумових здібностей, почуття перемоги, в результаті чого не враховуються різні сторони інтелекту учня та інші властивості його особистості. За думкою деяких дослідників, як правило, на практиці гомогенні групи себе не виправдовують, так як усвідомлення учнями того, до якої групи вони належать, тягне за собою снобізм у сильних учнів і почуття меншовартості в учнів з низьким рівнем навчальних досягнень; учні з середнім і низьким рівнем знань залишаються без розвивального впливу, як наприклад, учні з більш високим рівнем навчальних досягнень.

Гетерогенні групи складаються із учнів з різними навчальними можливостями та досягненнями. В таких групах створюються більш сприятливі умови для взаємодії і співпраці. Учень з високим рівнем навчальних можливостей може бути лідером, що веде в процесі роботи за собою інших учнів, допомагатиме їм у підвищенні загального рівня їхніх навчальних знань та вмінь, і перетворює роботу в навчальній групі на більш активну та цікаву. Але буває і так, що лідер групи бере на себе всю увагу і відповідальність, підмінює роботу всієї групи, звівши участь інших школярів у колективному виконанні завдання до мінімуму. Тому при комплектуванні навчальних груп важливо враховувати характер міжособистісних відносин учнів. Психологи з цього приводу стверджують, що в групу повинні підбиратися учні, між якими склалися відносини доброзичливості. Тільки в цьому випадку в групі виникає психологічна атмосфера взаєморозуміння і взаємодопомоги, знімаються тривожність і страх. Важливою особливістю навчальних груп школярів є їхня рухливість та мобільність.

Розглянемо методику формування навчальних груп школярів із врахуванням рівня їхньої працездатності в процесі диференційованого навчання.

1. Формуємо склад гомогенних груп учнів за інтересами, за бажанням, або за рівнем навчальних

досягнень школярів, а саме: високий рівень навчальних досягнень учнів – група А (10-12 балів), достатній рівень група В (7-9 балів), середній рівень – група С (4-6 балів), низький рівень навчальних досягнень учнів відповідає групі D (1-3 бали).

Прискладанні завдань, дидактичних карток, аналізі навчальних малюнків, кросвордів, індивідуальних, самостійних або творчих завдань, інструкцій до виконання лабораторних чи практичних робіт (проектів), учитель враховує рівень навчальних досягнень учнів, і розробляє та формує завдання для кожної групи: А, В, С, D. Кожен учень має право і можливість виконати завдання свого рівня навчальних досягнень, наприклад D, або вищого рівня С, і отримати додаткові бали за виконання завдань, що стимулює активність та пізнавальну діяльність школяра. При виконанні завдань відповідного рівня учень має можливість перейти до більш високого навчального рівня досягнень, однак за наявності прогалин у знаннях, чи хвороби, деякі теми вивчаються учнями на рівень нижче. Це теж стимулює школярів до активної роботи і виконання навчальних завдань посилюючого рівня. Учні одного навчального рівня працюють у групі, яка є непостійною і змінною, що дає їм можливість переходити із однієї навчальної групи до іншої. Напевно, навчальний рівень, бо рівень навчальних досягнень і є навчальним рівнем. Таким чином створюються групи на основі командної діяльності, і школярі в межах групи почуваються комфортно (Рисунок 1).



Рис. 1. Робота учнів у складі гомогенних груп

2. Формуємо склад гетерогенних груп, до яких входять учні з різними навчальними досягненнями та рівнем знань, умінь та усвідомлення, а саме: група 1, група 2, група 3 та інші.

Будь-яка навчальна група учнів може мати у своєму складі 1-2 учнів кожного рівня: А, В, С, D. Бажано, щоб кількість учнів у групі складала 4-6 учнів, тому що великі групи учнів у роботі є неефективними, і у великій групі створюються малі групи, роз'єднуючи її. Невдалим є й керівництво вчителя групою, бо одночасно працюють декілька груп, а вчитель біології має можливість надавати допомогу або поради учням певних груп по черзі. В групі з гетерогенним складом навчальних досягнень учнів призначається керівник чи бригадир, який керує роботою групи та розподіляє завдання між школярами. Або завдання з біології вибирають самі учні, враховуючи можливість надання відповіді на певне питання (Рисунок 2) та роботу в парі (Рисунок 3).



Рис. 2. Робота учнів у складі гетерогенних груп.



Рис. 3. Робота учнів у парі (2 учні).

Розглянемо методику проведення фрагменту уроку на тему «Неклітинні форми життя», 10 клас, із використанням різнорівневих навчальних завдань з біології для школярів [5, с. 108].

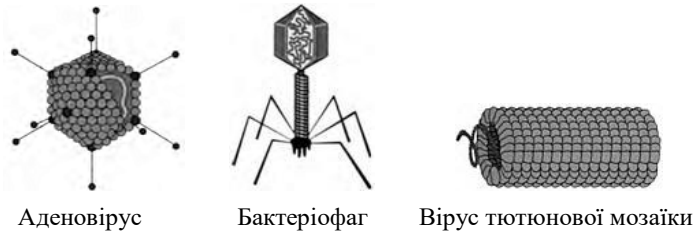
Тема уроку: Неклітинні форми життя (10 клас).

Навчальна мета: вивчити та усвідомити поняття «вірус», знати будову та класифікацію вірусів. З'ясувати їхній вплив на живу та неживу природу. Сформувати загальнобіологічне поняття 2-го порядку: «неклітинна форма життя» - віруси та 1-го порядку: «форми організації життя». Сформувати спеціальні біологічні поняття: віруси, віріон, прості віруси, складні віруси, капсид, нуклеїнова кислота ДНК та РНК, пріони, Царство *Vira*, самозбирання вірусів, вірусологія, бактеріологія.

Розвивальна мета: сформувати вміння порівнювати біологічні об'єкти, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити самостійно висновки, аналізувати навчальний матеріал, замальовувати об'єкти.

Виховна мета: виховувати в учнів позитивне ставлення до власного здоров'я, дотримуватися санітарно-гігієнічних норм життя.

Проблемне запитання: Чи замислювалися ви над тим, що людству від самого початку його існування загрожували і загрожують серйозні вороги? Ці вороги часто без зброї сіяли смерть. Їхніми жертвами ставали мільйони людей, що загинули від віспи, чуми, енцефаліту, а нині від СНІДу. Ці вороги невидимі, підступні і з'являються неочікувано. Як ви вважаєте, хто це?



Аденовірус

Бактеріофаг

Вірус тютюнової мозаїки

На етапі вивчення нового матеріалу (викладення нового матеріалу) учні під керівництвом учителя вивчають будову вірусів, історію відкриття вірусів, гіпотези походження вірусів, шляхи проникнення вірусів у клітину. Вчитель використовує презентацію, відеофрагмент фільму «Невідомі віруси», таблиці «Будова вірусів», «Різноманітність вірусів».

На етапі уроку закріплення набутих знань пропонуємо учням завдання і теми для роботи в групах:

Рівень А:

а) Змодельовати середовище життя для організмів різних екологічних груп. Вплив неклітинних форм життя на рослини, тварини, гриби та бактерії.

б) Які способи обміну інформацією у вірусів?

в) Обґрунтувати єдність органічного світу.

г) Як віруси пристосувалися до середовища життя, зокрема в бактеріях? Які це віруси?

Рівень В:

а) Еволюція органічного світу. Докази еволюції неклітинних форм життя.

б) Яку еволюційну роль виконують віруси?

в) Як віруси пристосувалися до середовища життя, зокрема в людині? Які це віруси?

г) Механізм проникнення вірусів в організм.

Рівень С:

а) Доведіть, що віруси є неклітинними формами життя.

б) Чому до нині існують віруси, незважаючи на стрімкий розвиток медицини?

в) Як віруси пристосувалися до середовища життя, зокрема в рослині? Які це віруси?

г) Порівняти різні форми життя: віруси і бактерії.

Рівень D:

а) Яке походження, на вашу думку, мають віруси?

б) Чому до цього часу не зникли віруси?

в) Чи є «корисні» віруси для людини і тварин?

г) Чи можуть віруси існувати поза живою клітиною. Відповідь обґрунтуйте.

д) Описати за малюнком особливості будови вірусів.

Після виконання завдань у групах учні об'єднуються за загальним столом, роблять висновки, узагальнюють навчальний матеріал, виконують тестові завдання (Рисунок 4).



Рис.4. Узагальнення набутих знань школярами під час обговорення загальних питань з теми.

Учні роблять висновки, що віруси спричинюють різноманітні, часто масові (епідемічні) та дуже небезпечні захворювання людини, тварин і рослин, чим завдають їм значної шкоди. У людини віруси вражають органи дихання (грип, аденоінфекції тощо), травну (гастроентерити, гепатити) чи нервову (поліомієліт, енцефаліти) системи, шкіру та слизові оболонки (кір, герпес, папіломи, вітряна віспа), пригнічують імунні реакції організму (СНІД), призводять до ракових захворювань. У свійських тварин віруси спричинюють ящур, чумку собак, чуму курей та багато інших захворювань. Віруси спричинюють і різноманітні захворювання культурних рослин: мозаїчність, плямистість, некрози, пухлини тощо.

Домашнє завдання: підготувати доповіді «Віруси рослин», «Віруси людини і тварини».

Відповідно до видів евристичної освітньої діяльності, під час диференційованого навчання біології застосовуються креативні, когнітивні, організаційно-діяльнісні методи навчання. Кожна з цих груп відіграє свою роль у підготовці школяра до життя у соціумі:

1) креативні методи забезпечують можливість створення власних освітніх продуктів;

2) когнітивні методи пов'язані з умінням пізнавати нове;

3) організаційно-діяльнісні методи покликані навчити школярів організації та побудові власної діяльності, що охоплює зміст навчання, мету та шляхи її досягнення.

При розробці уроків біології (6-11 класи) можна використовувати різні групи методів, а саме:

Перша група – креативні методи, до яких них належать метод фокальних об'єктів, метод часових обмежень, метод раптових заборон, метод нісенітниць, метод ситуаційної драматизації, метод вигадок, метод образної картини, метод гіперболізації, метод «Мозковий штурм», метод синектики, метод багатовимірних матриць, метод звертань, метод запитань, метод відкладення, метод моделювання, метод нейролінгвістичного програмування.

Друга група – когнітивні методи, до яких належать метод вживання, метод смислового бачення, метод образного бачення, метод символічного бачення, метод евристичних питань, метод контрольних запитань, метод

морфологічного аналізу, метод фокальних об'єктів, метод системного аналізу, метод аналізу явищ і процесів, метод евристичного спостереження, метод конструювання понять, метод гіпотез, метод помилок тощо.

Третя група – організаційно-діяльнісні методи. Найбільш поширеними серед них є: методи учнівського планування, учнівського цілепокладання, методи створення освітніх програм учнів, методи нормотворчості, методи самоорганізації навчання, методи взаємного навчання, методи рецензій, метод контролю евристичної діяльності, методи рефлексії, методи самооцінки, метод проектів.

Проблема самоосвіти є частиною широкої проблеми саморозвитку та самовиховання учнів в умовах функціонування освітнього середовища, що реалізується на основі використання нових освітніх технологій. Самовиховання та самонавчання учнів відбувається у більш широкому змісті і починається з визначення позиції учнів стосовно навколишнього середовища і розвитку кожного учня окремо. Головний стратегічний напрям розвитку світової та вітчизняної системи освіти лежить в площині вирішення проблем розвитку особистості учня та вчителя, технологізації цього процесу.

Основні освітні сучасні педагогічні технології, з якими знайомляться студенти під час вивчення

дисципліни «Методика навчання біології та природознавства» в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького, наступні: 1) особистісно-орієнтована технологія; 2) технології розвивального навчання; 3) технологія проектного навчання; 4) блочно-модульна технологія; 5) ігрові технології навчання; 6) інтерактивні технології навчання; 7) проблемне навчання; 8) комп'ютерні (інформаційні) технології навчання, інформаційно-комунікаційні технології; 9) технології превентивного навчання; 10) технології інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу (за В.Д.Шаталовим – опорні конспекти); 11) тестові технології; 12) технологія диференційованого навчання; 13) технології проектного навчання; 14) інноваційні технології навчання, а саме: інтерактивне навчання, дослідницька технологія навчання, інформаційно-комунікаційні технології спілкування у різних форматах (діалог, диспут, лекції) з використанням інформації з різних джерел та інше.

ВИСНОВКИ

1. Диференційоване навчання розглядаємо як нову освітню технологію навчання, яка передбачає навчання учнів на уроках біології з врахування індивідуальних особливостей учнів.

2. Найбільш ефективною є робота учнів у складі гомогенних груп, які створюються на основі бажання, вільного вибору школярів, навчальних здібностей та досягнень учнів. Організація роботи учнів у складі гетерогенних груп на уроках біології передбачає високу кваліфікацію та досвід роботи вчителя біології.

3. Склад навчальних гомогенних чи гетерогенних груп учнів є змінним, і учні мають можливість вибирати для роботи на уроці чи в позаурочний час навчальні групи за власним бажанням чи за рекомендацією вчителя біології. Це сприяє розвитку логічного мислення школярів, встановленню причинно-наслідкових зв'язків, вмінню самостійно робити висновки, відстоювати власну думку та позицію на уроці біології, висувати гіпотези, аналізувати та систематизувати навчальний матеріал, проводити власні наукові та навчальні дослідження.

4. При диференціації навчання учні, які мають індивідуальні відмінності, можуть розвивати власні інтереси, нахили, потреби з метою досягнення кожним з них кінцевої мети освіти найбільш сприятливим та економним шляхом.

5. Диференційоване навчання передбачає роботу у складі гомогенних та гетерогенних груп, які включають 4 – 6 учнів, а також парної роботи учнів – 2 учні.

6. Зростання професіоналізму майбутніх фахівців відбувається в різних галузях біології, в розробці і застосуванні теоретичних і методологічних можливостей формування ціннісно-сислової та мотиваційно-вольової готовності до професійно-практичної діяльності на основі гуманістичного, компетентнісного й особистісно-професійного підходів, і велике значення для підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності та виробничої педагогічної практики у закладах освіти має дисципліна «Методика навчання біології та природознавства».

7. Упровадження запропонованих технологій навчання – це діяльність досвідченого педагога, що потребує ґрунтовної підготовки вчителя, а саме: підбору навчального матеріалу, складання плану уроку, ретельного вивчення індивідуальних особливостей учнів класу, врахування особливостей та настрою школярів. Завдяки тому, що вчитель прагне розкрити здібності і таланти своїх учнів та навчити їх вчитися, він знаходить завдяки новим технологіям навчання нові шляхи вдосконалення різних методик навчання біології.

Напрямки подальших досліджень: адаптування концептуальних положень теорії пізнання в навчанні біології у 6-11 класах; поетапне формування розумових дій учнів; використання положень теорії розвивального, проблемного та евристичного навчання; положення сучасної дидактики та методики навчання біології про системний підхід та структуру дидактичного циклу, відповідно до Концепцій Нової української школи; розвиток теоретичної та практичної основ структури методики сучасного уроку біології; комп'ютерна підтримка процесу навчання біології.

НАВЧАЛЬНА ЕКОЛОГІЧНА СТЕЖКА ЯК ЧИННИК УДОСКОНАЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Вельчева Л. Г., Пюрко О. Є., Туровцева Н. М.

До глобальних пріоритетів майбутнього людської цивілізації слід віднести суспільство, людину й природу в їхньому взаємозв'язку та взаємозалежності. Нині незаперечним є факт існування реальної загрози порушення рівноваги в навколишньому природному середовищі через нестримну технологічну діяльність людини. Ставлення людини до навколишнього середовища, з'ясування місця і ролі людини щодо природи набуває великої практичної актуальності у всьому світі. У контексті гармонізації відносин суспільства й природи важливо виховати, насамперед у молоді, ціннісне ставлення до навколишнього природного середовища на основі знання законів природи, відповідно до логіки природних процесів.

Особлива роль у цьому належить учителеві, який має цілеспрямовано виховувати екологічно грамотних і відповідальних людей [4, с. 65; 7, с. 33].

Практика формування екологічної компетентності майбутніх учителів свідчить, що у вищих педагогічних навчальних закладах не забезпечується єдність аудиторної та позааудиторної діяльності, навчальної, виховної та науково-дослідної роботи студентів, теоретичних знань і практичних дій у напрямі забезпечення неперервності цього процесу [25, с. 81].

Питання підготовки студентів педагогічних ВНЗ, як важливої ланки у системі екологічної підготовки кваліфікованих кадрів для проведення ними ефективної роботи з екологічного виховання учнівської молоді, вимагає більш досконалого його вивчення з метою пошуку нових шляхів та засобів удосконалення процесу формування особистості майбутнього педагога [24, с.11]. Особливу увагу викликає необхідність і доцільність застосування краєзнавчого компонента як основи формування природоохоронних компетентностей у студентів. Використання краєзнавчого компонента в навчальному процесі педагогічного ВНЗ сприяє чіткому розкриттю та розумінню взаємозв'язків у природі та суспільстві і забезпечує формування науково-методичних навичок для роботи в умовах школи.

Незважаючи на наявність значної кількості наукових доробок, проблему підготовки майбутніх учителів до природоохоронної роботи і збереження біорізноманіття на сьогодні досліджено недостатньо, загалом як на рівні цілісного навчально-виховного процесу, так і на рівні педагогічної взаємодії викладача та студента зокрема. Необхідним є вдосконалення теоретико-методологічних, організаційних та методичних аспектів підготовки майбутніх учителів з урахуванням сучасних вимог, що також засвідчує актуальність проблеми дослідження.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають: філософські положення про єдність природи і суспільства (В.Вернадський, Д.Габор, Б.Коммонер, О.Леопольд, Тейяр де Шарден, А.Тойнбі, Л.Уайт, К.Цюлковський, А.Швейцер та ін.); психологічні основи самоактуалізації індивіда у світі природи (С.Дерябо, В.Скребець, В.Ясвін та ін.); діяльнісний (В.Давидов, А.Леонтьєв, С.Рубінштейн та ін.) та особистісно-орієнтований (І.Бех, М.Гінзбург, В.Ільченко, А.Осмоловський, В.Рибалка та ін.) підходи до екологічного виховання; сучасні концепції екологічної освіти й виховання (В.Ільченко, А.Захлебний, І.Зверев, Н.Лисенко, Л.Лук'янова, Г.Пустовіт, Н.Пустовіт та ін.); культурологічний підхід до еколого-освітнього процесу (С.Глазачев, М.Кисельов, В.Крисаченко, Д.Ліхачов, Л.Печко, Г.Тарасенко та ін.); системно-інтегративний підхід до вивчення еколого-виховного процесу у вищій школі (Л.Білик, О.Дубасенюк, О.Плахотнік, Г.Шевченко та ін.); компетентнісний підхід до екологічної освіти і виховання (Н.Бібік, О.Головко, В.Маршицька, А.Насонова, О.Пометун, О.Савченко, А.Хуторський та ін.).

Відповідно до «Концепції екологічної освіти в Україні» екологічна освіта як цілісне культурологічне явище повинна спрямовуватися на формування екологічної культури як складової системи національного та суспільного виховання всього населення України. Найважливішою педагогічною умовою формування екологічної культури є організація діяльності учнівської молоді серед природи, що стає можливим при створенні та функціонуванні навчальних екологічних стежок, які виконують функції кабінету в природі.

З метою підготовки майбутніх учителів до формування екологічної культури школярів у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького була створена на території агробіологічного комплексу навчальна екологічна стежка «Дивосвіт навколо нас». Навчально-екологічна стежка – спеціально обладнана з освітньою метою природна територія, на якій створюються умови для реалізації системи завдань, що організують і спрямовують діяльність учнів у природному оточенні [12, с.7]. Завдання виконуються під час екскурсій, а також польового практикуму.

Навчальна екологічна стежка «Дивосвіт навколо нас» створена з метою удосконалення професійної підготовки студентів для формування екологічної грамотності і культури у школярів різного віку [9, с. 242].

Екологічні стежки - є одним з найбільш ефективних засобів повноцінного спілкування з природою, оскільки мають оздоровче, рекреаційне, просвітнє та навчально-виховне значення. Окрім того, екологічні стежки можуть дати значно більше, а саме: спілкування з природою стимулює спостережливість, зацікавленість, формування активної життєвої позиції в природоохоронній роботі.

У зв'язку з тим, що організація діяльності учнів серед природи є найважливішою педагогічною умовою формування екологічної культури, тому тривалий час відбувався пошук нових форм організації навчально-виховного процесу, способів більш тісного зв'язку уроків, позаурочної і позакласної роботи, шляхів педагогічно організованих взаємодій школярів із природою. Педагогічна практика показала, що це стає можливим при організації навчальних екологічних стежок.

Наявність навчальних екологічних стежок забезпечує умови для виконання системи завдань, які організують та направляють діяльність учнів у природному оточенні. Ці завдання виконуються під час комплексних екологічних екскурсій, польових практикумів, які виступають новими міжпредметними формами організації навчально-виховного процесу.

Під час занять на навчальній екологічній стежці поглиблюються та конкретизуються теоретичні знання учнів про морфологічні, біологічні та екологічні характеристики рослин і тварин, здійснюється осмислення існуючих взаємозв'язків між організмами, розуміння сутності ставлення суспільства та

особистості до природи, школярі вчать брати участь у дослідженні, охороні та збагаченні природи. Всі види діяльності на стежці прищеплюють любов до природи, рідного краю, виховують культуру індивідуальної поведінки в природі, формують практичні вміння і навички природоохоронної діяльності, тобто формують екологічну культуру відвідувачів.

У зв'язку з цим ми вважаємо доцільною і актуальною професійну підготовку студентів до організації різнопланової діяльності школярів на навчально-екологічній стежці.

Екологічна стежка розрахована на три категорії відвідувачів: учнів загальноосвітніх шкіл; дітей старших груп дошкільних установ; студентів університетів і педагогічних ВЗН; педагогів і вихователів, інших категорій населення.

Опис стежки. Екологічна стежка розташована на території агробіологічного комплексу Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Довжина стежки – 2 км, час проходження – 1,5 год.

Режим використання навчальної екологічної стежки передбачає проведення навчальних екскурсій, навчальних занять, науково-дослідницької роботи, методичних семінарів.

З метою формування екологічної культури на екологічній стежці встановлено норми поведінки у природному середовищі, дотримання яких є обов'язковим. Зокрема, на екологічній стежці заборонено: проїзд автотранспорту, палити багаття, зривати рослини, галасувати, торкатися гнізд і кладки птахів, збирати лікарські рослини, збирати гриби, руйнувати грибниці.

Геоботанічна характеристика навчальної екологічної стежки. Клімат – помірно-континентальний, середньорічна кількість опадів – 350 мм, максимальна температура – + 38-40°C, мінімальна – - 28°C, переважають вітри східного і південно-східного напрямку, середня глибина промерзання ґрунту – 56 см, зими переважають безсніжні і малосніжні.

Структура стежки включає сім станцій: «Дендропарк», «Рідкісні і зникаючі рослини», «Агрофітоценоз», «Лугова рослинність», «Квітково-декоративні рослини», «Без верби і калини нема України», «Антропогенний вплив на біогеоценози».

Головним стрижнем у формуванні в учнів відповідального ставлення до природи є їх дослідницька та практична діяльність з вивчення природи рідного краю, способів природокористування в даному регіоні, догляду за природним середовищем. Сьогодні з'явилося багато нових, досить ефективних форм організації практичної діяльності учнів з охорони та перетворення довкілля. Серед них екологічні експедиції, тематичні екскурсії, екологічні табори, екологічні пости, екологічний моніторинг тощо. Визначною формою позакласної роботи екологічного спрямування є навчальні практики. Для проведення такої роботи доцільно використовувати як матеріальну базу навчальну екологічну стежку, навчально-виховна ефективність якої значно вища порівняно з типовою навчально-дослідною ділянкою загальноосвітнього навчального закладу.

У зв'язку з цим надзвичайно важливою ми вважаємо підготовку студентів до організації різнопланової діяльності школярів безпосередньо у природному середовищі.

На станціях екологічної стежки «Дендропарк», «Рідкісні і зникаючі рослини», «Агрофітоценоз», «Лугова рослинність», «Квітково-декоративні рослини», «Без верби і калини нема України» доцільно вивчати флору і фауну свого регіону, морфологію й екологію окремих видів, засвоювати методику визначення рослин і тварин, місцеві екологічні традиції. Ці станції екологічної стежки більш пристосовані для використання такої супровідної форми навчання біології, як екскурсії в природу.

Станцію «Антропогенний вплив на біогеоценози» доцільно використовувати у допоміжних формах організації навчання – предметних гуртках, навчальних лабораторіях, шкільних наукових об'єднаннях. Використання станції «Антропогенний вплив на біогеоценози» має на меті вивчення стану ґрунтового і рослинного покриву та причин, що призвели до негативних змін (природні небезпечні явища, рекреаційний тиск, антропогенне забруднення тощо) і потребує створення методичного забезпечення, а саме дидактичних пакетів дослідницьких завдань. Специфікою станції «Антропогенний вплив на біогеоценози» є відсутність стаціонарного розміщення. Залежно від дидактичної мети дослідницькі завдання виконуються на інших станціях екологічної стежки агробіологічного комплексу МДПУ імені Богдана Хмельницького.

Виконання дослідницьких завдань найкраще сприяє поглибленню та розширенню екологічних знань учнів, формуванню навичок застосування теоретичних знань у практичній діяльності, екологічної культури. З метою формування у студентів навичок організації системної дослідницької роботи у школі нами розроблено дидактичний пакет дослідницьких завдань для виконання на станціях екологічної стежки [20, с. 110].

Дидактичний пакет дослідницьких завдань містить методичні розробки різноманітних дослідів з метою оцінювання антропогенного впливу на ґрунт, на стан атмосферного повітря методом фітоіндикації, на стан природної води агробіологічного комплексу Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Наведені досліді легко виконуються безпосередньо в природному середовищі. Доцільно, щоб ці завдання були не розрізнені, а зведені в єдиний дидактичний пакет.

Як приклад наводимо фрагмент дидактичного пакету дослідницьких завдань для виконання на

станції екологічної стежки «Антропогенний вплив на біогеоценози».

Практична робота 1. Оцінювання антропогенного впливу на ґрунт агробіологічного комплексу Мелітопольського державного педагогічного університету.

Мета: практичним шляхом визначити механічний та якісний склад ґрунту в саду, на пасовищі та на луках з цілинною рослинністю; зробити висновки про антропогенний вплив на ґрунти.

Обладнання: колби місткістю 100 і 200 мл., піпетка, лійка, фільтр, фарфорова ступка з товчачиком, пробірки, технічні ваги з важками, 25 г сухого ґрунту; дистильована вода, розчини HCl (10 %-й), HNO₃ (10 %-й), AgNO₃ (0,1 н), (NH₄)₂C₂O₄, KCNS (10 %-й), KCl (1 н), BaCl₂, (20 %-й), H₂SO₄ (ρ = 1,84), K₃[Fe(CN)₆].

Інформаційний матеріал до практичної роботи

Ґрунт – основне багатство людства. Його поверхневий родючий гумусний шар дає можливість існувати великій кількості живих істот планети, включаючи й людину. Ґрунт містить у собі поживні речовини, органічні залишки, що є основою для життєдіяльності рослинних і тваринних організмів. Завдяки цьому стало можливим сучасне сільське господарство, яке забезпечує людину продуктами харчування, одягом та всім іншим, що потрібно для життя.

Ґрунт – це сприятливе середовище для багатьох живих організмів. За різними даними, від 70 до 85 % живих організмів у той чи інший період свого життя пов'язані з ґрунтом. На жаль, в останнє десятиріччя гумусний горизонт Землі повсюди зменшується.

Сьогодні в усьому світі значно втрачається основне багатство планети – гумусний шар ґрунту. Ґрунт – складна біологічна система, яка функціонує за певними законами. Незнання або нехтування ними призводить до катастрофічних наслідків. За даними Всесвітньої комісії ООН з питань навколишнього середовища і розвитку, у світі щорічно перетворюється на пустелю 6 млн. га родючих земель, вирубується і гине від пожеж і шкідливого антропогенного впливу більше ніж 11 млн. га лісу. Не менша площа земель руйнується внаслідок інтенсивного видобування корисних копалин. Можливості рекультивациі земель занадто обмежені через дорожнечу та тривалість процесу. Спеціалісти встановили, що для природного утворення 1 см гумусного шару ґрунту потрібно 150 років.

Серйозно впливає геохімічний склад ґрунту і підстилаючої породи на стан здоров'я людей, на що звернув увагу ще в 30-х роках ХХ століття академік В.І. Вернадський. При переробці корисних копалин теж значно забруднюються повітря, вода й особливо ґрунти.

Хід роботи

Ґрунтовий розчин дуже важко виділити з ґрунту навіть під високим тиском. Для того, щоб визначити, які речовини містяться в ґрунтовому розчині, повітряно-сухий ґрунт розчиняють у воді. При цьому речовини, що є в ґрунті, переходять у водну витяжку.

Дослід 1. Визначення механічного складу ґрунту:

1) у мірні циліндри місткістю 200 мл помістити по 10 г досліджуваного ґрунту з саду, пасовища та луків;

2) долити в циліндри води до загального об'єму 100 мл;

3) ретельно перемішати суміш, закривши корком;

4) поставити одержану каламутну рідину відстоюватися і спостерігати, які частинки ґрунту осідають раніше, а які - пізніше.

Для того щоб краще розрізнити складові ґрунту, треба приклеїти вузьку смужку білого паперу завдовжки 10–12 см по висоті циліндра. Через 10–15 хв. можна спостерігати ущільнення осаду з утворенням шарів: дрібних камінців, піску, шматочків глини, перегною.

Зробити висновок про антропогенний вплив на механічний склад ґрунтів.

Дослід 2. Порівняння ґрунту з саду, пасовища та луків за кольором, швидкістю відстоювання:

1) помістити в пробірки однакову кількість ґрунту з саду, пасовища та луків;

2) до кожної пробірки додати близько трьох об'ємів води;

3) ретельно перемішати і спостерігати:

- забарвлення виготовленої суміші;

- кількість великих і дрібних часток;

- швидкість відстоювання;

- кількість дрібних часток, які тривалий час перебувають у завислому стані в рідині.

Вода з розчиненими в ній речовинами погано утримується крупнозернистими, наприклад піщаними ґрунтами, і просочується на глибину, куди не доходять корені рослин. Цим можна пояснити погану родючість піщаного ґрунту. Навпаки, чим більше в ґрунті часток розміром меншим ніж 0,001 мм, тим більше утримується мінеральних і органічних речовин, необхідних рослинам.

Та частина ґрунту, що утримує воду з розчиненими в ній речовинами, називається поглинальним комплексом. Водний розчин речовин, що утримується в поглинальному комплексі - це ґрунтовий розчин.

Поглиналий комплекс зберігає необхідні рослинам речовини, а ґрунтовий розчин поглинає їх і віддає кореням рослин.

Зробити висновок про антропогенний вплив на механічний склад ґрунтів.

Дослід 3. Якісне визначення карбонатів у ґрунті з саду, пасовища та луків:

- 1) набрати шпатель вказаних ґрунтів і помістити у фарфорові чашки;
- 2) додати 5 крапель розчину HCl (10 %-й);
- 3) визначити вміст карбонатів за інтенсивністю виділення вуглекислого газу (реакція скипання).

Зробити висновок про антропогенний вплив на вміст карбонатів у ґрунті.

Дослід 4. Якісне визначення хлоридів у ґрунті з саду, пасовища та луків:

- 1) відлити в пробірку 5 мл фільтрату;
- 2) додати до нього 5 крапель розчину HNO_3 (10 %-й);
- 3) краплями додавати розчин AgNO_3 (0,1 н);
- 4) спостерігати зміни, що відбуваються в розчині (випадання білих пластівців свідчить про наявність хлоридів (кількість 0,1 % і вище); осад не випадає, але розчин каламутніє (кількість хлоридів нижче 0,1 %).

Зробити висновок про антропогенний вплив на вміст хлоридів у ґрунті.

Дослід 5. Якісне визначення сульфатів у ґрунті з саду, пасовища та луків:

- 1) у пробірку налити 5 мл фільтрату;
- 2) додати 5 крапель розчину HCl (10 %-й);
- 3) додати 2-3 мл розчину BaCl_2 (20 %-й);
- 4) спостерігати зміни, що відбуваються в розчині (за наявності сульфатів у десятих частках відсотка — випадає білий осад; у сотих спостерігається помутніння; в тисячних — слабке помутніння, видиме лише на чорному тлі).

Зробити висновок про антропогенний вплив на вміст сульфатів у ґрунті.

Дослід 6. Визначення рН ґрунту з саду, пасовища та луків:

- 1) шпатель ґрунту помістити у фарфорову чашку;
- 2) додати до ґрунту 10 мл розчину KCl (1 н);
- 3) вміст чашки ретельно перемішати скляною паличкою;
- 4) зачекати 1-2хв;
- 5) обережно, щоб не скаламутити, занурити індикаторний папір у розчин.

Записати показники, одержані при проведенні досліджень у зошити. Зробити висновок про те, на які показники механічного та якісного складу ґрунту найбільше впливає антропогенний фактор.

Таким чином, за роки функціонування і використання у навчально-виховному процесі навчально-екологічної стежки «Дивосвіт навколо нас» за участю студентів створена методична скарбничка, яка містить методичні розробки різноманітних дослідів, практичних робіт, екскурсій різного характеру, що розраховані на учнівську аудиторію різного віку.

Для ефективної підготовки студентів до організації діяльності учнів на навчально-екологічній стежці до освітньо-професійної програми підготовки фахівців МДПУ імені Богдана Хмельницького введено навчальну дисципліну вільного вибору студентів «Методика створення екологічних стежок». У процесі вивчення цієї навчальної дисципліни студенти оволодівають системою професійних знань, необхідних для здійснення екологічної освіти; опановують навичками проектування та організації навчальних екологічних стежок і здійснення природоохоронної роботи; розвивають особисті організаційні, комунікативні та творчі компетентності як основу професійного самовдосконалення.

Практичними результатами створення та функціонування навчальної екологічної стежки «Дивосвіт навколо нас» стали:

- підготовка та захист студентами дипломних робіт різного освітньо-кваліфікаційного рівня;
- публікації в фахових виданнях, матеріалах конференцій різного рівня статей студентів і викладачів, присвячених навчальній екологічній стежці та організації різнопланової роботи студентів на ній;
- участь студентів і науково-педагогічних працівників у роботі конференцій, присвячених цій проблемі;
- видання у 2008 р. під грифом Міністерства освіти та науки України навчального посібника «Формування екологічної культури школярів» (Укладачі: Мелаш В.Д., Вельчева Л.Г., Молодиченко В.В.);
- проведення науково-практичних семінарів та науково-методичних конференцій різного рівня;
- проведення методичних семінарів для вчителів біології та екології загальноосвітніх навчальних закладів з вивчення досвіду підвищення рівня екологічної грамотності та формування екологічної культури школярів засобами навчальної екологічної стежки;
- систематичне проведення екскурсій різної тематики для різновікової аудиторії учнівської молоді;
- організація дослідницької роботи студентів на станціях навчальної екологічної стежки під час навчальних та педагогічних практик;
- організація просвітницької роботи студентів серед широких верств населення шляхом проведення екскурсій на екостежці та видання буклету «Навчальна екологічна стежка агробіологічного комплексу Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І.Д. Спадкові передумови розвитку особистості / І.Д.Бех //Рідна школа. - 1996. -№7. - С. 2 - 5.
2. Бик Н.В. Вчимося мислити креативно / Н.В.Бик / Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи (на пошану професора А.І.Шинкарюка та 100-річчя Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка): Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, 25 жовтня 2018 р. /за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. – С. 8 – 11.
3. Бик Н.В. Дослідження Девіда Хокінса з вивченням свідомості / Н.В. Бик / Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців, 15 листопада 2018 р.: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2018. – С. 16 – 20.
4. Білик Л.І. Педагогічне управління процесом формування екологічної відповідальності студентів. / Л. І. Білик // Збірник наукових праць Донецького державного університету управління: «Державні механізми управління природокористуванням»: Серія «Державне управління», Т. XII, 181. – Донецьк, 2011.- С. 64-72.
5. Біологія і екологія. Інтегрований курс «Природознавство». 6 – 11 класи: навчальні програми, методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2018/2019 навчальному році / Укладач: С.С.Фіцайло. – Харків: Вид-во «Ранок», 2018. – 288 с.
6. Бурда М.І., Мацько Н.Д. Диференційоване навчання / М.І. Бурда, Н.Д. Мацько //Радянська школа. - 1990. - №9. - С. 59 - 63.
7. Буровский А. М. Эволюция экологического образования / А. М. Буровский // Экология и жизнь. – Вып. 2, № 51. – 2006. – С. 31-37.
8. Бутузов И. Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке: учебное пособие / И.Д.Бутузов. – Новгород, 1972. - 72 с.
9. Вельчева Л.Г. Професійна підготовка студентів до природоохоронної діяльності та формування екологічної культури школярів засобами навчальної екологічної стежки / Л.Г. Вельчева, Т.В. Герасько // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Екологічні дослідження у вищих навчальних закладах». - 2018. – Херсон ФОП Вишемирський В.С .- С. 242-245.
10. Гончаренко С.У., Володько В.М. Проблеми індивідуалізації процесу навчання / С.У.Гончаренко, В.М. Володько //Педагогіка і психологія: Вісник Академії педнаук України. - 1995. - №1. - С. 63 - 71.
11. Де Боно Э. Шість шляп мислення / Эдвард де Боно. – СПб.: Питер Паблишинг, 1997. – 256 с. - (Серия «Тренировка ума»).
12. Екологічна стежина – одна із форм природоохоронної роботи : навч.-метод. посіб. / [Гончаренко Г. Є., Совгіра С. В., Тімець О. В., Козинська І. П. та ін.]. – К. : Інтерлінк, 2004. – 54, [2] с.
13. Євсєєв Р.С. Усі уроки біології. 10 клас / Р.С.Євсєєв. – Х.: Вид. група «Основа», 2018. – 255 с.
14. Леви М. Гениальность на заказ / Марк Леви; пер. с англ. Олега Мацака. – М.: Манн, Иванов и Фербер; Эксмо, 2013. – 224 с.
15. Логвіна - Бик Т.А. Педагогічне керівництво пізнавальною діяльністю учнів / Т.А.Логвіна – Бик // Педагогіка і психологія. Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – К., 1998. – № 4. – С. 43 – 47.
16. Логвіна – Бик Т.А. Управління процесом навчання біології // Педагогіка та психологія: [Зб. наук. праць]. / Т.А.Логвіна – Бик. – Харків: Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди, 1997. - Вип. 5. – С. 73-78.
17. Логвіна-Бик Т.А. Педагогічне керівництво диференційованим навчанням учнів середніх і старших класів/на прикладі предметів біологічного циклу/ [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.А.Логвіна-Бик; НПУ ім. М.П. Драгоманова. - Київ, 1999. - 222 с.
18. Логвіна-Бик Т.А. Педагогічне керівництво диференційованим навчанням предметів природничого циклу учнів старших класів // Нові технології навчання: [Наук. – метод. збірник] / Редкол.: В.О.Зайчук (гол. ред.) / Т.А.Логвіна-Бик. – К.: ІСДО. – 1996. – Вип. 16. – С. 160-173.
19. Логвіна-Бик Т.А., Бик Н.В., Дубяга В. Упровадження компетентнісного підходу в процес навчання біології / Т.А.Логвіна-Бик, Н.В.Бик, В.Дубяга /Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. – Мелітополь, 2017. - Серія: Педагогіка. – Випуск XVIII. – С. 146 – 150.
20. Мелаш В.Д. Формування екологічної культури школярів: навч.-метод. Посіб./ В.Д. Мелаш, Л.Г. Вельчева, В.В. Молодиченко .- Мелітополь: Вид-во « Мелітополь», 2008. – 148 с.
21. Метод «6 шляп мислення» Эдварда де Боно <https://www.akademiki.biz/biblioteka-jivoi-informacii/stati/1226-metod-mozgovogo-shturma-6-shlyap-myshleniya-edvarda-de-bono>
22. Микалко Майкл. Взлом креатива. Как увидеть то, что не видят другие / Майкл Микалко; пер. с англ. А. Коробейникова. - М.: Манн, Иванов и Фербер; Эксмо, 2016. – 224 с.
23. Основы дидактики / Под ред. Есипова Б.П. - М.: Просвещение, 1967. - 472 с.
24. Совгіра С. В. Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 /

Совгіра Світлана Василівна. – Умань, 2009. – 567 с.

25. Совгіра С. В. Динаміка психолого-педагогічних умов формування екологічного світогляду молоді : наук.-метод. посіб. / Світлана Василівна Совгіра. – Вінниця: Теза, 2008. – 190, с.

26. Унт І.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. - М.: Педагогика, 1990. - 192 с.

27. Фурман А. В. Психодиагностика інтелекту в системі диференціації навчання: Кн. для вчителя / А.В.Фурман. - К.: Освіта, 1993. - 224 с.

28. Чередов И.М. О дифференцированном обучении на уроках /И.М. Чередов. – Омск: Западно

– Сибирское книжное изд-во, 1973. – 155 с.

29. Чередов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. - М.: Педагогика, 1987. - 152 с.

30. Conant G. The American High School Today/ G. Conant - N. Y., 1964. - 141 p.

31. Mitchel E. The Eight year Study: A Story not to be Forgotten / E. Mitchel// The Educational Forum. - 1985. – Vol. 50, - N.1. - P. 11 - 21.

32. Thomas P.M., Thomas S.M. Individual Differences in Classroom/ P.M.Thomas, S. M. Thomas. - N. Y., 1965. - 47 p.

ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТЬ УЖИТКОВОЇ ХІМІЇ

Максимов О. С., Шевчук Т. О., Москаленко Л. М.

Програма з хімії старших класів надає великі можливості для формування понять ужиткової хімії і компетентностей здоров'язбережувального характеру загалом. Наприклад, певної уваги заслуговують питання неметалічних і металічних елементів, а також сполук харчової промисловості, їхнього поширення в продуктах харчування та фізіологічної дії на організм людини: адже понад 80 хімічних елементів містяться в нашому організмі, а закладений природою кількісний хімічний склад необхідно підтримувати.

Збалансоване харчування та збалансовані добавки до їжі здатні цілком забезпечити людський організм потрібними елементами. Учні мають зрозуміти, що правильно організоване харчування має велике значення для нормального фізичного та розумового розвитку й здобути певний оптимальний мінімум знань стосовно цих питань.

Сполуки неметалічних елементів з Гідрогеном не застосовуються в харчовій промисловості, але накопичуються в продуктах харчування в результаті псування. При виборі м'ясних продуктів є сенс скористатися знаннями з хімії. Наприклад, забарвлення м'яса визначається пігментом складної будови, що міститься в м'язах. Доброякісний продукт має світлий або насичений червоний колір. Темно-багряний відтінок м'яса та жовтий колір жиру свідчить про похилий вік забитої тварини. Якщо м'ясо заморожували та розморожували кілька разів, то жир буде рожевого кольору замість білого, а сухожилки взагалі червоні. Для остаточної впевненості свіжості м'яса треба прикласти до поверхні шматків, які вам сподобалися, папірець універсального лакмусу. Свіже м'ясо має слабокислу реакцію, а зіпсоване – лужну (внаслідок утворення амоніаку).

Після доцільно демонстраційно провести аналіз кількох шматочків м'яса.

Також для м'яса та риби характерне накопичення сірководню. Для визначення наявності якого необхідно шматочок м'яса (риби) подрібнити й покласти в хімічний стакан, прикрити його фільтрувальним папером. На фільтрувальний папір у центрі крапати реактив (4%-й розчин плюмбум (II) ацетату змішати з 30%-м розчином калій гідроксиду до розчинення білого осаду). У разі присутності гідроген сульфід у через 10-15 хвилин на фільтрувальному папері утвориться бура пляма. Інформація та досліди такого характеру сприятимуть подоланню не тільки хімічної неграмотності, але й ужиткової неосвіченості людини.

Деякі солі хлоридної кислоти є харчовими добавками й використовуються в харчовій промисловості в разі технологічної потреби.

Так, кальцій хлорид (E509) додається в картопляне борошно, сухе картопляне пюре, бринзу, мармелад або джеми в якості агента згущення та стабілізатора. Амоній хлорид (E510) використовують як солезамінник харчування та поліпшувач борошна й хліба. Крім того, демонстраційні та лабораторні досліди «Визначення хлорид-іонів у чіпсах», «Визначення хлоридів у питній воді» сприятимуть розширенню та поглибленню учнівських знань і допоможуть учням запам'ятати якісну реакцію на хлорид-йон.

РОЗДІЛ 5 МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ХІМІЇ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ



Під час вивчення цієї теми не слід забувати про кухонну сіль, яка також є невід'ємною харчовою добавкою майже всіх продуктів харчування. Адже фізіологічна роль натрій хлориду дуже важлива. Він необхідний організму людини для утворення хлоридної кислоти в шлунковому соку. Натрій хлорид входить до складу тканинних рідин (клітинний сік, сльози, лімфа) і крові, а також сечі. Зниження вмісту натрієвих катіонів і хлоридних аніонів призводить до серйозного порушення обміну речовин. Але не слід зловживати ними. Тому що кухонна сіль затримує воду в організмі, що призводить до підвищення артеріального тиску. Ось чому при гіпертонії, ожирінні, набряках її слід якнайменше вживати. Значний надлишок натрій хлориду спричиняє гостре отруєння, що зрештою може призвести до паралічу нервової системи.

У продуктах харчування кухонна сіль – насамперед консервант. Краще розібратися в корисному чи шкідливому впливі кухонної солі на організм людини учні зможуть, виконуючи домашнє творче завдання: підготувати презентацію під загальною назвою «Користь або шкода».

Сульфатна кислота та сульфати широко застосовуються в харчовій промисловості. Серед них є відбілюючі речовини – добавки, що руйнують природні пігменти, наприклад, купрум (II) сульфат (E 519). Сульфатну кислоту (E 513), натрій сульфат (E 514), калій сульфат (E 515) застосовують у разі технологічної потреби як регулятора кислотності. А з метою поліпшення борошна додають кальцій сульфат (E 516) та амоній сульфат (E 517). Загалом, усі сульфати належать до групи консервантів продуктів харчування.

Можна довго розповідати про присутність сульфатів у продуктах харчування, але краще запевнитися в цьому власно під час лабораторних дослідів «Визначення сульфатів у меді», «Визначення сульфатів у питній воді». Сульфати зустрічаються у воді, як результат розкладання білків тваринного походження. Це солі лужних і лужноземельних металів.

Сульфати бувають мінерального походження й містяться у великій кількості, така вода не є забрудненою. Велика кількість сульфатів у питній воді викликає послаблювальну дію і має гіркуватий смак. Кілька зразків питної води учні самостійно можуть перевірити на наявність сульфат-йонів.

При вивченні теми «Нітратна кислота. Нітрати» слід інформувати учнів щодо значення Нітрогену в організмі людини. Найбільше нітрогеновмісних речовин міститься в овочах (1-2%) і фруктах (0,5-1%).

Серед них незначну кількість складають білки (наприклад, у капусті – 40%, картоплі – 30%, винограді – 7%).

Але Нітроген може складати основу шкідливих речовин. Нітрати – солі нітратної кислоти. Мабуть, усім відомо, що нітрати містяться в овочах і фруктах. Але той факт, що виробництво ковбас не можливе без нітратів, для багатьох стане відкриттям. Калій нітрит і нітрат (E 350, E 251) у визначеній дозі надає рожевого кольору ковбасам та іншим м'ясним виробам. Для підтвердження можна виконати демонстраційний дослід «Визначення нітратів у ковбасі».

При вивченні теми «Мінеральні добрива» також особливу увагу слід надати питанням нормованого застосування мінеральних добрив у сільському господарстві. Нітрати мають властивість накопичуватися в рослинних продуктах харчування, особливо при надмірному внесенні азотних добрив у ґрунт. У рослинах нітрати розподілені нерівномірно. Так, у капусті нітрати зосереджені у качані, в огірках та редисі – у верхніх шарах, а в моркві – всередині. Пересвідчитись у наявності нітратів у рослинних зразках допоможуть наступні досліді.

Рослинний зразок подрібнити та розтерти в ступці. Краплі одержаного рослинного соку помістити на предметне скло й додати 2-3 краплі дифеніламіну. За зміною кольору дифеніламіну на синій роблять висновок про наявність нітратів. За незначної кількості нітратів колір соку змінюється на світло-блакитний, а за великої – з'являється темно-синій. Якщо нітрати відсутні, колір не змінюється.

При виконанні демонстраційних, лабораторних і домашніх дослідів учні мають впевнитися, що металічні елементи та їхні прості речовини й сполуки широко застосовуються в харчовій промисловості як харчові добавки у складі найпоширеніших продуктів раціону. Але для здорового харчування замало знати лише складові харчових продуктів, більш важливою є їхня хімічна й біологічна дія на організм.

Інформативною складовою уроку «Натрій і Калій» мають бути фізичні та хімічні властивості цих хімічних елементів, але згідно з методикою формування понять про здорове харчування слід зазначити, що Калій – незамінний елемент нашого організму. Він забезпечує нервові імпульси разом з іншими солями, осмотичний тиск, регулює водно-сольовий обмін, збалансовує кислотно-лужне середовище нашого організму, бере участь у регуляції діяльності багатьох органів. Натрій має рідкісну властивість утримувати воду в організмі. На один йон Натрію приходиться 400 молекул води. Натрій діє разом з Калієм для підтримки збалансованого розподілу рідини в організмі й оптимального рівня кров'яного тиску.

Набуті знання під час уроку учні можуть застосовувати при виконанні лабораторного досліді. Адже використання хімічного експерименту ужиткового характеру сприяє створенню близьких до реалій життя проблемних ситуацій, формулюванню експериментальних завдань, для реалізації яких учні мобілізують свої знання, уміння і досвід.

Пріоритетним завданням освіти є виховання особистості, яка орієнтуватиметься в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, буде підготовленою для майбутнього [1, 2, 3, 4].

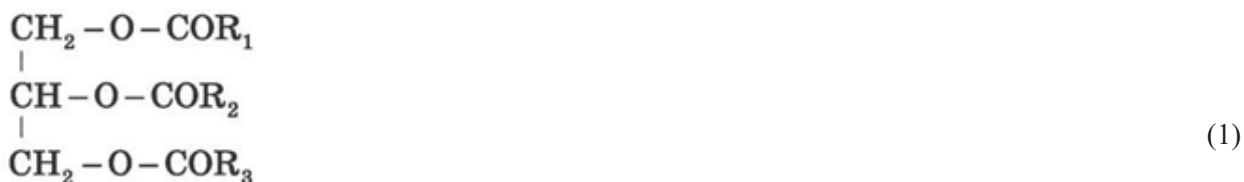
При вивченні органічної хімії, хімічний експеримент залишається дієвим методом і засобом формування понять ужиткової хімії. Розглянемо фрагмент уроку «Жири та їх гідроліз».

Мета цього уроку: сформувати знання учнів про жири, їхній склад, утворення; вивчити будову жирів і їхні властивості як естерів гліцерину й вищих карбонових кислот; ознайомити учнів із хімічними властивостями жирів на прикладі гідролізу й гідрування; показати практичне значення цих реакцій; ознайомити учнів із поширенням жирів у природі, їхньою біологічною роллю та застосуванням.

На етапі засвоєння нових знань і навичок учитель пояснює учням, що таке жири. Учні записують за ним основні положення до робочих зошитів.

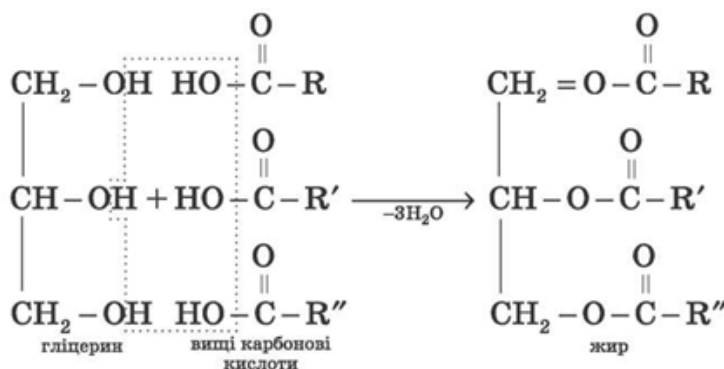
Жири – естери гліцерину й вищих карбонових кислот.

Крім основного складу, жир містить близько 4 % нежирних речовин, пігменти, вітаміни А, D, Е, К і низькомолекулярні кислоти. Загальна формула жирів (1):



де R1, R2, R3 — радикали кислот, що містять від 3 до 25 атомів Карбону.

Учні записують загальну формулу утворення жирів. Реакція естерифікації (2):



Потім учитель повідомляє, які бувають жири за походженням.

Заповнюємо з учнями схему, вони самостійно наводять приклади, роблять висновки про застосування жирів, повідомлення про їхнє поширення в природі.

За походженням жири бувають:

- рослинні;
- тваринні;
- комбіновані.

Тваринні жири (баранячий, свинячий, яловичий тощо) зазвичай є твердими речовинами з невисокою температурою плавлення (виняток – риб'ячий жир). Жири складаються переважно з тригліцеридів насичених кислот.

Рослинні жири – олії (соняшникова, соєва, оливкова, бавовняна тощо) – рідини (виняток – кокосова олія). До складу тригліцеридів олій входять залишки ненасичених кислот.

На цьому етапі доцільно використати демонстрацію різних зразків жирів.



Рис. 1. Класифікація жирів

За консистенцією (див. рис. 2. Класифікація жирів за консистенцією):

- тверді (утворені насиченими вищими карбоновими кислотами);
- рідкі (утворені ненасиченими вищими карбоновими кислотами)



Рис. 2. Класифікація жирів за консистенцією

Потім учитель пропонує навести приклади насичених і ненасичених вищих карбонових кислот.

Далі вчитель повідомляє, що до складу природних жирів входять вищі карбонові кислоти з парним числом атомів Карбону: пальмітинова $\text{C}_{15}\text{H}_{31}\text{COOH}$; стеаринова $\text{C}_{17}\text{H}_{35}\text{COOH}$; олеїнова $\text{C}_{17}\text{H}_{33}\text{COOH}$; лінолева $\text{C}_{17}\text{H}_{31}\text{COOH}$; ліноленова $\text{C}_{17}\text{H}_{29}\text{COOH}$ кислоти.

Загальна назва жирів — тригліцериди.

Наприклад:



Приклади природних жирів:

Вершкове масло: олео-пальміно-бутират



Свиняче сало: олео-пальміно-стеарат



На цьому етапі можна використати дослід № 3. Виявлення жиру в різних плодах – для кращого запам'ятовування інформації про поширення жирів у природі та дослід № 4. Визначення ступеня

ненасиченості жирів – для розрізнення насичених і ненасичених жирів.

Дослід № 3. Виявлення жиру в різних плодах.

Завдання: довести наявність жиру в соняшниковому насінні та горіхах.

Реактиви й обладнання: вершкове масло або олія, соняшникова олія, насіння соняшника, горіхи, апельсинова шкірочка.

Хід роботи: покладіть на аркуш паперу малесенький шматочок масла або маргарину і розітріть його.

Капніть на папір крапельку соняшкової олії. Що спостерігаєте? Візьміть насінину соняшника і роздав'їть її на папері, теж саме зробіть з ядром будь-якого горіха (волоського, арахіс).

Що спостерігаєте?

Візьміть апельсинову шкірочку і вичавіть її над аркушем паперу, а також біля полум'я.

Що спостерігаєте? Зробіть висновок про вміст жиру в плодах.



Рис. 3. Дослід по виявленню жиру в різних плодах

Учні проводять експеримент і записують спостереження до зошитів. Можна також запропонувати учням дослідити доступні жири вдома.

Дослід № 4. Визначення ступеня ненасиченості жирів

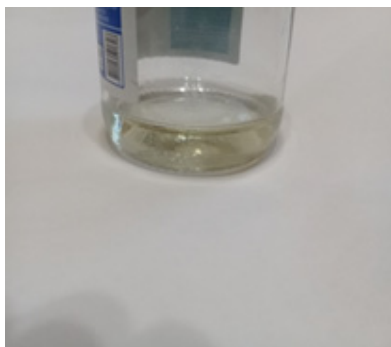
Завдання: виявити, що до складу рослинної олії входять ненасичені жирні кислоти.

Реактиви та обладнання: стакан, розчин калійперманганату, рослинна олія.

Хід роботи: у стакан налити 3-5 мл рослинної олії. До неї долити такий самий об'єм блідо-рожевого розчину калій перманганату. Суміш енергійно струсіть, дайте їй відстоятись.

Що спостерігаєте? Зробіть висновок про ненасиченість рослинної олії.

а)



б)

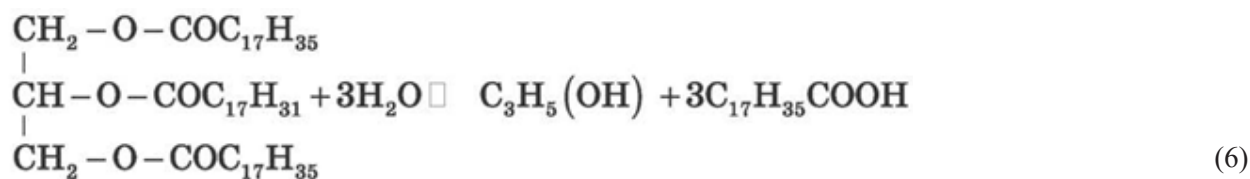


в)



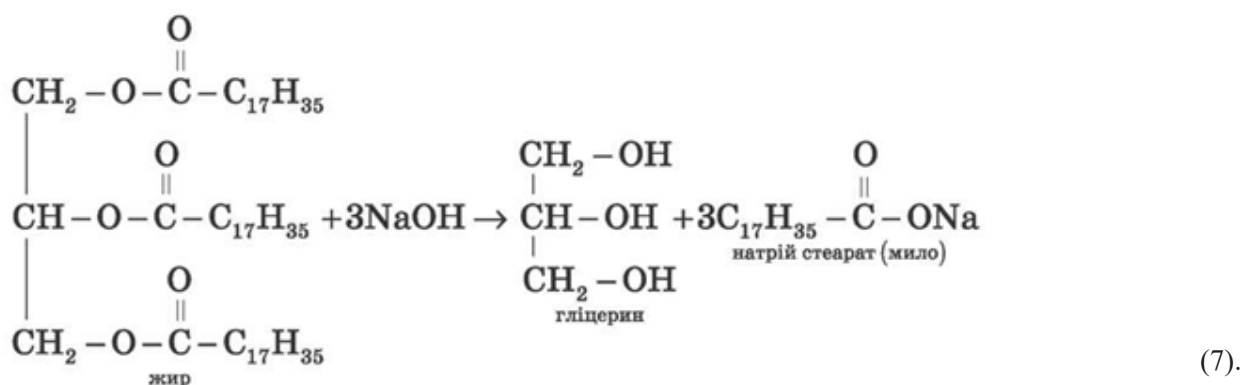
Рис. 4. Дослід по визначенню ступеня ненасиченості жирів: а) соняшникова олія; б) соняшникова олія + розчин калій перманганату; в) соняшникова олія + розчин калій перманганату через 5 хвилин.

Далі на уроці розглядаються хімічні властивості жирів. Наприклад, гідроліз (омилення) (6).



Учитель повідомляє, що жирам як естерам властива обернена реакція гідролізу, що каталізується мінеральними кислотами. За участі лугів гідроліз жирів протікає необоротно.

Учні записують у зошит реакцію гідролізу жирів. Продуктами в цьому випадку є мила — солі вищих карбонових кислот і лужних металів (7).

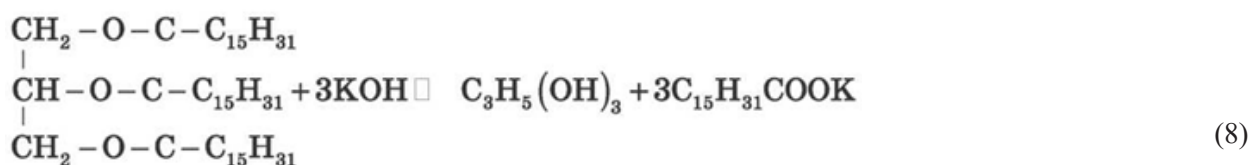


Учитель повідомляє, що натрієві солі – тверді мила, калієві – рідкі. Реакція лужного гідролізу жирів, і взагалі всіх естерів, також називається омиленням. Можна для закріплення цих знань використати демонстраційні зразки рідкого та твердого мила.



Рис. 5. Зразки твердого та рідкого мила

Учні самостійно складають аналогічне рівняння омилення жиру і записують його в зошит (8):



Фрагмент уроку «Мило. Синтетичні мийні засоби».

При вивченні теми учні ознайомляться з одержанням, складом і властивостями мила та сферами його застосування, дізнаються про мийну дію мила; збагатяться знаннями про гігієнічне значення використання мила.

На етапі засвоєння нових знань цікавим і доречним буде дослід № 5. Дослідження лужного середовища в розчині мила, шампуні, прального порошку.

Учні не тільки оновлюють знання про рН середовища, а ще й зможуть підсумувати, яким милом краще вмиватись.

Дослід 6. Дослідження лужного середовища в розчині мила, шампуні, прального порошку.

Завдання: дослідіть у якому із розчинів (господарчого мила, дитячого мила, шампуні, пральному порошку) більш виражене лужне середовище.

Реактиви й обладнання: господарче мило, дитяче мило, пральний порошок, шампунь, стакани, вода, етиловий спирт, таблетки фенолфталеїну.

Хід роботи:

а) приготування спиртового розчину фенолфталеїну. Розітріть в порошок одну таблетку фенолфталеїну (пурген) додайте 50 мл етилового спирту. Ви отримали індикатор для визначення лужного середовища.

б) виявлення лужного середовища. У чотири склянки додайте небагато подрібненого господарчого мила, дитячого мила, шампуню, прального порошку та долийте 10-15 мл води.

До кожного з отриманих розчинів додайте декілька крапель спиртового розчину фенолфталеїну.

Що спостерігаєте? Який висновок можна зробити про наявність лужного середовища в отриманих розчинах? Яким милом краще вмиватись?

А для повторення хімічних властивостей жирів із попередньої теми, а саме, щоб учням краще запам'ятався гідроліз жирів можна використати демонстрацію досліду ужиткового характеру. Дослід № 9 Гідроліз жирів. Одержання мила.

Процес цікавий як у теоретичному, так і в практичному плані. Для прискорення дослід краще проводити не у водному, а в спиртовому середовищі.

Завдання: провести реакцію омилення жирів у лужному середовищі.

Реактиви та обладнання: жир (рослинний або тваринний), етиловий спирт, сіль кухонна, стакан, вода, піпетка.

Порядок виконання: до 4-5 г жиру (вершкове масло, свинячий жир) долити 10 мл 96%-го етилового спирту та 5 мл насиченого розчину харчової соди. Обережно на повільному вогні нагрівайте суміш протягом 4-5 хвилин, після чого піпеткою відберіть пробу на омилення. Якщо в гарячій воді проба розчиняється, не утворюючи крапель жиру, гідроліз закінчено. Потім всю суміш необхідно вилити в склянку ємністю 50 мл із насиченим розчином кухонної солі. Мило піднімається на поверхню. Зберіть мило, сформуєте брусок або кульку, просушіть його. Запишіть реакцію гідролізу тристеарату натрій гідроксидом. Учні записують реакцію гідролізу, а вчитель ставить запитання на закріплення знань: що таке мило з хімічної точки зору?

Отже, досліди ужиткового характеру підсилюють інтерес до вивчення предмету. Підвищується рівень запам'ятовування учнями навчального матеріалу. Та головне, що учні зможуть використовувати набуті знання та вміння і в повсякденному житті, а не тільки в межах лабораторії чи класу.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОПЕДЕВТИЧНИХ ЗНАТЬ З ХІМІЇ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ

Максимов О. С., Шевчук Т. О.

Провідною метою кожної освітньої реформи і сучасної концепції Нової української школи є підвищення якості освіти. Сучасний світ складний. Дитині недостатньо давати лише знання, важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці. Преш за все це стосується учнів початкової школи.

Нині у світовій практиці ефективність освіти пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу. Компетентнісні результати навчання учнів початкової школи визначено у попередніх документах – Державному стандарті (2011 р.), у вимогах навчальних програм (2012 р.) та інші. Важливий акцент змін пов'язаний із тим, як визнається рівнозначність усіх ключових компетентностей на усіх етапах навчання. Тобто, кожна освітня галузь (мовно-літературна, іншомовна, математична, природнича та інші) володіє освітнім потенціалом, необхідним для формування кожної ключової компетентності. Цей потенціал має бути реалізований наскрізно у процесі навчання кожного предмету.

Одна з 10 ключових компетентностей нової української школи – екологічна грамотність і здорове життя. Вона передбачає вміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в межах сталого розвитку, усвідомлення ролі довкілля для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя

Ця компетентність починає формуватися під час вивчення курсу природознавства та буде розвиватися при подальшому вивченні природничих предметів, а саме хімії.

Але знайомство з хімічними речовинами і явищами природи у дітей починається значно раніше, ніж вивчення предмету хімії в середній школі. Це відбувається вже з того моменту, коли вони починають читати й писати. Наприклад, початкові практичні вміння та навички з хімії дитина набуває у молодшому

шкільному віці, а той ще й раніше. Цими уміннями та навичками є: приготування розчинів – розчинення цукру в чашці з чаєм; нагрівання рідини – кип'ятіння води в чайнику або каструлі; змішування розчинів – приготування шиплячого напою з питної соди, лимонної кислоти та цукру; вибухи піротехнічних сумішей (хлопавок, петард); плавлення твердих речовин (льоду, цукру та інші.).

У зв'язку з цим є сенс починати цілеспрямовано знайомити учнів з хімією вже у 2-3 класах.

Наприклад, навчальною програмою з природознавства в третьому класі передбачено вивчення таких тем, як «Вода», «Корисні копалини. Грунт».

Тому під час вивчення цих тем пропонується формування пропедевтичних знань з хімії. Пропедевтика відкриває дітям світ речовин і збуджує до нього інтерес. Ознайомлення з повсякденними (і найважливішими) хімічними поняттями у подальшому полегшить школярам вивчення систематичного курсу хімії.

Знання про хімічні речовини та їхні перетворення дуже необхідні учням, тому що їх оточують не тільки корисні, але й шкідливі та небезпечні речовини. Такі заняття створено також для розвитку пізнавального інтересу школярів у вільний час; бо саме молодший шкільний вік – це найважливіший етап у житті дитини, який забезпечує її подальшу соціалізацію. Цей вік є віком збагачування уявлень про світ, природу й суспільство.

Щоб розпочати розповідь про науку хімію, учитель говорить про те, що рослини вивчає ботаніка, тварин – зоологія; гори, річки, океани описує наука географія; зірки, планети вивчає астрономія. Людський організм, його будову досліджує анатомія і фізіологія, а взагалі все живе вивчає біологічна наука. Рух, переміщення предметів у просторі, принцип дії механізмів, явища виникнення звуку, електричного струму, випромінювання світла й інше вивчає наука фізика.

Далі вчитель говорить, що ці науки називаються природничими і вивчають матеріальний світ, його будову, походження. Вони досліджують все, що ми відчуваємо нашими органами, коли бачимо і чуємо, торкаємося рукою, відчуваємо шкірою. Все це є матерія. Матерія – це фізичні живі й неживі тіла. Тіла складаються з речовин, які й вивчає наука хімія.

Згідно «Закону про освіту» на пропедевтичному етапі шкільної хімічної освіти учнів доцільно ознайомити з будовою матеріального світу. Тут можна звернутися до історії і пригадати роздуми Демокрита ще в античній Греції (400 р.до.н.е.) про те, що матерія, тобто речовини, які оточують людину, складаються з невидимих для простого ока частинок. Їх назвали атомами, що з грецької означає “неподільний”. У 1803 році англієць Джон Дальтон уперше запропонував елементарну модель атома у вигляді кульки, яку обґрунтував у своїх наукових доповідях, створивши атомістичне вчення. Атоми за Дальтоном, є неподільні, не можуть бути зруйновані, і кожний тип атомів має певну масу, розмір, власну поведінку, тобто властивості. Всього налічується 114 атомів одного виду, як, наприклад, атоми Гідрогену, Оксигену, Карбону, Нітрогену та ін. При цьому вчитель звертається до таблиці Періодичної системи хімічних елементів. Коли атоми взаємодіють між собою, то утворюють молекули. Якщо молекули складаються з одного типу атомів, наприклад, атомів Гідрогену, то утворюється проста речовина – дигідроген, або водень. А якщо між собою взаємодіють атоми різного типу, наприклад, атоми Гідрогену й Оксигену, то утвориться складна речовина – вода. І так з атомів утворюються молекули. Молекули можуть руйнуватися за певних умов, наприклад, за високої температури, і утворювати нові молекули нових речовин. Атоми між собою можуть утворювати різні комбінації. Все це відбувається за певних умов, а процеси називаються хімічними реакціями.

При вивченні теми «Вода» розглядаються різні види води – прісної, морської, річкової, дистильованої, водопровідної, природних опадів, мінеральної газованої й негазованої. У декілька хімічних склянок наливають однаковий об'єм кожного виду води й подають характеристику за такими показниками: прозорість, колір, запах, а також яке середовище (кисле, лужне чи нейтральне).

Прозорість води учні визначають візуально, тобто неозброєним оком. Для цього воду в хімічній склянці розглядають на не дуже яскравому світлі. Умовно прозорість води поділяють на три класи: 1 клас – дуже прозора вода, не має будь-яких найменших частинок; 2 клас – вода прозора, з невеликою кількістю дрібненьких механічних домішок; 3 клас – вода слабо каламутна, майже непрозора, тому що дрібненьких частинок велика кількість.

Під час визначення кольору води вчитель може розповісти про використання спеціального стандарту – платиново-кобальтового розчину, з яким і проводять порівняння досліджуваної води. Також можна воду 2-го і 3-го класу прозорості спочатку профільтрували, а потім наливали 100 мл у хімічну склянку такого ж об'єму. Для порівняння ставили стільки ж дистильованої води. Обидва стакани з водою розглядали на тлі білого екрану. Оцінка води дається наступна: безбарвна, світло-жовта, жовта, світло-зелена, зелена, бура, сіра тощо.

Запах води можна визначити таким чином: пробірку, заповнену водою трохи більше половини, підігрівують не до кипіння; припиняють нагрівання, закривають пробкою, збовтують кілька разів, потім відкривають пробку і зразу ж нюхають за правилами (вода може бути без запаху або із запахом сірководню, болота, цвілі, затхлості тощо).

Бажання учнів самостійно попрацювати, та ще й уперше в житті з хімічними приладами, настільки велике, що вони до цього налаштовані психологічно з позитивними емоціями, у піднесеному настрої виконують учнівський дослід із визначення середовища досліджуваної води за допомогою універсального індикаторного папірця. Учитель пояснює значення слова “індикатор”. Можна згадати історію про реактивні папірці Р. Бойля, який вперше застосував сік фіалок для просякнення білого паперу, щоб виготовити індикатори. Учителю треба пам’ятати, що поняття “індикатор” буде поширюватися в наступних темах курсу хімії.

Можна пригадати з „Книги природи” В.О. Сухомлинського, а саме „Живе і неживе”, та здійснити екскурсію до річки, ставка або іншої водойми, щоб подивитися воду в природі, взяти пробу води й зробити її аналіз на місці, а частково в кабінеті хімії. Екскурсію до водойми треба проводити з дотриманням правил безпеки, про що слід нагадати дітям. Під час екскурсії можна з’ясувати такі питання: „Вода – це жива частина природи, чи ні?” „Яка вода на дотик? Холодна чи тепла? Волога?” „Як треба розуміти вислів „Вода – це життя?” та інші.

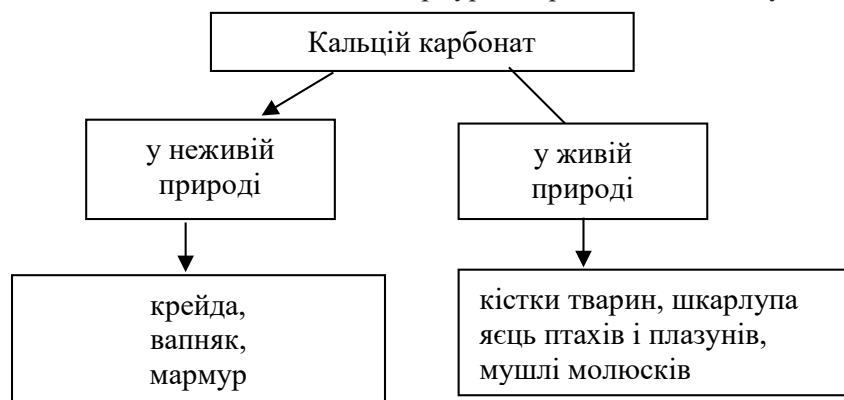
Проби води треба зібрати в пробірки, які закрити корком для подальшого аналізу в кабінеті. На місці можна визначити прозорість, колір, запах і навіть виявити за допомогою універсального індикатора середовище.

Домашнім завданням є сенс запропонувати учням безпечні дослід з розчинення у воді харчової соди, оцтової кислоти, кристаликів лимонної кислоти, кави (розчинної) тощо. Також можна дати домашнє завдання провести дослід з пом’якшення твердої води, наприклад, водопровідної, за допомогою питної соди, якщо такий дослід не виконувався на уроці.

Наприклад, при вивченні корисних копалин, учні розглядають мінерал кальцит, його видозміни, ознайомлюються з місцем знаходження крейди, мармуру або вапняку, учитель розповідає про їхнє добування і застосування; формує загальні уявлення про вапняковий цикл. При демонстрації наочності розвиваються емоції й збуджуються бажання до навчання, закладається основа алгоритму пізнавальних дій і самостійності.

Хід уроку

Урок починається з мотивації учнівської діяльності, під час якої розвиваються емоції і мотиви навчання. Учитель проводить бесіду з учнями з наступних питань: чи чули ви коли-небудь назву „кальцій карбонат”? Чи знайомі вам слова «вапняк», «мармур», «крейда»? Як ви думаєте, що спільного між



вапняком, мармуром, крейдою, мушлями равликів?

Щоб дати відповіді на ці питання, учитель починає розповідь за схемою „Кальцій карбонат у природі”:

Учитель організовує учнівський експеримент через спостереження під лупами зламів вапняків, крейди, мармуру і разом з учнями доходить висновку, що вапняки, крейда, мармур мають однакове походження, бо до їхнього складу входять панцири моллюсків.

На етапі формування поняття „вапняковий цикл” учні самостійно намагаються пояснити, що відбувається з вапняковими гірськими породами, а обговорюючи природні явища, роблять свої логічні висновки.

На іншому уроці для мотивування діяльності учнів починають із питань: “Усі вдома бачили білий порошок, який називається содою. Як називається ця сода? З якою метою застосовується питна сода?” Далі учитель робить повідомлення про види соди, які застосовує людина: кальциновану, кристалічну й питну. На дошці він записує хімічні формули і назви. Це робиться не з метою зазубрювання, а для попереднього ознайомлення з хімічною мовою, з якою дитина стикається постійно, наприклад, коли вона читає на етикетці склад мінеральної води та інше.

Наступним кроком є розповідь про знаходження соди в природі, історію її добування і використання. У цьому випадку зрозуміло, що хімізм процесу не розглядається. Коли йдеться про застосування соди, доцільною є розповідь про принцип дії вогнегасника.

Учнівський експеримент проводиться із взаємодією розчину лимонної кислоти з розчином соди. Отримана суміш певний час шипить і піниться, як справжній лимонад.

В темі „Грунт” загальна характеристика ґрунтів України викликає в учнів підвищений інтерес. Повідомлення про те, що в Україні 26,5 млн. га чорноземних ґрунтів, а це відповідає майже 60% площі земель сільськогосподарського використання, говорить про потужні потенційні можливості земель, їхню родючість. Учням доцільно повідомити, що чорноземний ґрунт із Полтавської області знаходиться в Парижі як еталон чорноземів. Це такий самий зразок, на який рівняються фахівці інших країн, як і на еталон фізичної ваги – кілограм, довжини – метр та інше. На околиці Полтави є невеликий клаптик землі, в який більше 100 років не вносять мінеральних або інших добрив і сіють кожен рік монокультуру – тільки жито і за весь цей час кількість гумусу майже не знизилась. Крім Полтави, такий еталон землі без добавок штучних добрив є ще тільки в двох країнах – Швеції і Великій Британії. Нагадуємо, що в Україні валовий запас гумусу в шарі до 20 см становить 60-220 т на 1 га, Нітрогену – до 15 т, Фосфору – до 4,5 т.

Учні цікавляться тим, що чорноземи класифікуються на різні типи і по-різному розповсюджені країною.

Крім чорноземів, доцільно продемонструвати й інші види ґрунтів, а потім дати їхню класифікацію. Після цього доцільними є практичні роботи з відбору зразків ґрунту та визначення їхніх ознак у польових або лабораторних умовах.

Екскурсія в поле – це кращий варіант, де можна зразу ж навчитися не тільки методиці брати зразки ґрунту, а й давати їм характеристику. Проте якщо це неможливо з будь-яких причин, треба методику розглянути в кабінеті хімії, куди учні самі принесуть зразки ґрунту з поля, городу або дачі. Головними характеристиками є структура і вологість ґрунту. Визначити структуру треба так: підкинути ґрунт 2-3 рази на лопаті, якщо в полі, або на невеликій дошці, якщо в кабінеті хімії, в результаті чого зразок розпадається на невеличкі грудочки. Учні розглядають їх форму, однорідність, а розмір вимірюють лінійкою. Всі значення заносять до спеціальної таблиці.

Визначення вологості, яка залежить не тільки від наявності води в ґрунті, а й від вмісту гумусу та механічних домішок. Учнів в польових умовах можна навчити розрізняти п'ять ступенів вологості ґрунту: а) сухий ґрунт пилить і на дотик не холодний; б) не пилить, трішки холодить руку на дотик; в) вологий – злипається під час стискання, фільтрувальний папір зволожується від грудочки ґрунту; г) при стисканні вода не просочується між пальцями, але рука стає дуже вологою; д) мокрий – при стисканні ґрунту вода капає між пальцями.

У хімічному кабінеті цікавим дослідженням є лабораторні досліди з визначення кислотності ґрунтів за методикою М.І. Алямовського. Проте такий прилад можна знайти лише в справжніх лабораторіях географічного факультету або агрохімічних установ. Тому для тих учителів, які не мають можливості проводити аналіз за методикою М.І. Алямовського, ми рекомендуємо якісне визначення вмісту карбонат-йонів, хлорид-йонів, сульфат-йонів та нітрат-йонів у ґрунті.

Лабораторні досліди з якісного визначення йонів кислотних залишків доцільно організувати групами. Усі учні діляться на чотири групи й отримують завдання-інструкції. Перша група визначає вміст карбонат-йонів у ґрунті. Для цього вони обирають керівника групи дослідження, який розподіляє види робіт для всіх членів групи. Хтось відбирає зразок ґрунту і поміщає до порцелянової чашки, інший учень до сухого ґрунту в чашці додає 4-5 крапель заздалегідь приготовленого 10% розчину хлоридної кислоти. Всі спостерігають як ґрунт „закипає”, що пояснюється утворенням вуглекислого газу в результаті взаємодії кислоти з карбонатами ґрунту. Один з учнів уважно підраховує пухирці, що виділяються. Їхнє інтенсивне виділення свідчить про високий вміст карбонатів у ґрунті. Висновок, який робить група учнів такий: ґрунт відноситься до карбонатних і потребує аналізу на наявність інших солей.

Учням повідомляють, що проведення аналізу ґрунтів на карбонат-йони є для сільськогосподарств обов'язковим, а вже потім здійснюють наступні дослідження водної витяжки на вміст інших солей, які обумовлюють засолення ґрунту.

Друга, третя і четверта групи працюють за однаковою методикою визначення йонів. Вони спочатку готують водну витяжку з купи ґрунту, розтирають у ступці, а потім пересипають до колби, в якій його заливають дистильованою водою. За це також призначається відповідальний учень, який всі свої дії коментує членам групи і демонструє експеримент. Прилади, які застосовуються під час аналізу ґрунтів замальовують усі учні в зошитах.

Після відстоювання розмоченого ґрунту здійснюється фільтрування так, щоб увесь ґрунт було перенесено на фільтр. Далі всі групи працюють із фільтратом. Як правило, учні до фільтру водної витяжки ґрунту об'ємом приблизно 5-10 мл по краплях приливають розчин відповідного реактиву. Реактив заздалегідь готує лаборант або сам учитель. Усі склянки повинні бути підписані й робота з ними виконується учнями після відповідного інструктажу вчителем. Учням усіх груп доцільно зробити таблицю з наступними графами (таблиця 1)

Аналіз ґрунту

Йон, який визначаємо	Реактиви	Що спостерігаємо
Хлорид-йон	10% розчин нітратної кислоти, 0,1н.розчин аргентум нітрату	Білий осад у вигляді пластивців
Сульфат-йон	10% розчин хлоридної кислоти, 20% розчин барій хлориду	Розчин каламутніє або випадає білий дрібнокристалічний осад
Нітрат-йон	Розчин дифеніламіну у сульфатній кислоті	Розчин синіє
Карбонат-йон	10% розчин хлоридної кислоти	Виділення вуглекислого газу

Таблицю креслять на дошці й відповідальний кожної групи заносить необхідні показники до неї. Після завершення аналізу ґрунту керівники груп звітуються перед усіма, а потім підводиться підсумки і робиться висновок про кислотність або взагалі якість ґрунту.

Якщо ґрунт, що піддавався аналізу був з поля, то додому учні можуть отримати завдання з визначення структури і механічного складу ґрунту з власної ділянки.

Підмічено, що робота в групах сприяє активній реалізації принципу трансляції емоцій. Працюючи в групі, кожен учень виконує свою роботу, несе певну відповідальність за свій результат, радіє за товариша в групі, розуміючи, що це успіх усієї групи й особисто його також. Групова робота інтенсифікує розумові процеси, позитивно впливає на емоції учасників загальної справи. Як стверджують психологи, емоційні хвилювання, які відчувають учасники, можуть бути певним „пеленгом”, що підштовхує до пошуку рішень, організовує інтелектуальні, творчі дії або навпаки припиняє їх.

Оскільки молодші школярі ще не знайомі з хімічною символікою, формулами, рівняннями реакцій, для запису хімічної реакції не доцільно використовувати знаки та символи. Газувату речовину можна позначити у вигляді хмарки, рідину у вигляді краплі чи овалу, тверду речовину у вигляді квадрата або ромба.

Безумовно, підготовка до регулярного проведення хімічного експерименту для учнів молодшого шкільного віку займає багато часу. Але це того варто й вона виправдовує себе природньою зацікавленістю дітей до занять і стабільністю складу групи. Крім того, у дітей засобами хімічного експериментування формується позитивна емоційна сфера групової діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грабовий А. Хімічний експеримент ужиткового характеру на позаурочних заняттях з хімії [Текст] / Андрій Грабовий // Біологія і хімія в рідній школі. – 2014. – № 3. – С. 10–16.

2. Лашевська Г. Ужитковий експеримент як складова допрофесійної підготовки з хімії [Текст] / Г. Лашевська // Біологія і хімія в школі. – 2009. – № 6. – С. 13-15

3. Максимов О.С., Шевчук Т.О., Арабаджи Л.І. Формування здоров'язбережувальної компетентності учнів у курсі хімії Основної

школи [Текст] / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Хімічна та екологічна освіта: стан та перспективи розвитку». Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2015. – № 44. – С. 311-314.

4. Фримантл М. Химия в действии [Текст] / М. Фримантл. – В 2-х ч. Ч.2: Пер.с англ.. – М. : Мир, 1991. – 622 с.

Сучасний етап розвитку середньої школи характеризується переходом до компетентнісно орієнтованого навчання. Це передбачає формування в учнів здатності вирішувати різноманітні завдання на підставі не лише готової інформації, а й застосування різноманітних розумових процесів, використання творчих здібностей, вмій та досвіду. Тому особливого значення набуває впровадження нових педагогічних методик і технологій, застосування нестандартних засобів навчання, посилення практико-орієнтовного спрямування навчальних дисциплін.

Зусилля сучасної освіти повинні бути спрямовані на розвиток особистості учнів, розкриття їх здібностей та потенціалів, можливостей та талантів, сприяння становленню самосвідомості, прагнення до самореалізації, формування ключових компетентностей.

Зараз від учня вимагається не тільки «сухе» знання фактів, викладених у підручниках. Він повинен стати соціально та професійно активною особистістю, що матиме високу компетентність, мобільність та певний професіоналізм. Тому сучасне суспільство потребує спеціалістів, що здатні вирішувати питання не тільки спираючись на вже існуючі методики, а більш творчо брати участь у змінах в суспільстві та його підходах до процесу освіти. Уміле застосування нових прийомів, методів і нестандартних засобів навчання, що забезпечують високу активність учнів у навчанні, їх здатність до навчального пізнання є засобом розвитку розумових та творчих здібностей учнів.

Значення географічних знань для сучасної людини усвідомлюється суспільством в усьому світі. Наприклад, в США за допомогою опитування виявлено не лише необхідність вивчення географії в школі, але й підкреслюється значення географічних знань для розуміння інших навчальних дисциплін, роль картографічних вмій, а також знань про особливості материків, країн і регіонів для сучасної людини і формування соціально активних громадян [34].

Ефективне застосування нових підходів на уроках географії потребує відповідної методики та вдосконалення традиційної. Її описання можна знайти в спеціальній методичній літературі, але воно не є всеосяжним, багато питань залишаються недостатньо розробленими. Тому виникає потреба у подальшому пошуку, розробці та апробації нових методичних підходів до викладання географічних дисциплін.

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ РЕЛЬЄФУ ЗА ТОПОГРАФІЧНИМИ КАРТАМИ

Левада О. М., Арсененко І. А.

Карта – найважливіше джерело пізнання в процесі навчання географії. Картографічний метод дослідження займає важливе місце у навчальному процесі. Робота з географічними картами сприяє розвитку картографічних уявлень у школярів, їхньої пам'яті, мислення, усної й письмової мови. Систематично працюючи з картографічними посібниками, учні опановують способи самостійного отримання географічних знань з карти.

Тому вивчення методик наскрізного використання

РОЗДІЛ 6 МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ОКРЕМИХ ПИТАНЬ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ГЕОГРАФІЇ



географічних карт та опанування найпростіших методик рішення географічних задач в шкільних курсах географії є актуальною темою в сучасних умовах.

Головною метою використання географічних карт є пізнання, тобто отримання за картами якісних і кількісних характеристик явищ, оціночних показників, вивчення структури, взаємозв'язків, їх розміщення і розвитку, динаміки явищ, порівняння і прогнозування.

Використанню карт як засобу пізнання присвячені спеціальні дослідження низки зарубіжних і вітчизняних картографів – О.Ф. Асланікашвілі, Е.М. Ніколаєвської, В.С. Тікунова, О.О. Лютого, Я.І. Жупанського, А.П. Золовського, І.Ю. Левицького, Г.О. Пархоменко, Т.І. Козаченко, О.С. Маркової, Л.Г. Руденко, А.П. Божко, О.В.Шевченко та ін. [9, 15, 25, 26].

Одне із центральних місць у галузі розробки методів картографічного моделювання та використання карт в освіті займають праці М.М. Баранського і О.М. Берлянта. Саме М.М.Баранському належить вислів «Карта – альфа і омега географії; початковий і кінцевий момент географічного дослідження; стимул до заповнення порожніх місць; засіб до виявлення географічних закономірностей; необхідний посередник між вкрай обмеженим в охопленні свого безпосереднього спостереження людиною і величезним за своїми розмірами об'єктом географічного дослідження - поверхнею земної кулі; друга мова географії; один з критеріїв географічності...» [9, 15].

Мета нашої роботи полягає у встановленні методичних особливостей використання прийомів картографічного методу дослідження на уроках географії.

З 2018 року в 6-9-х класах географію вивчають за оновленою навчальною програмою, затвердженою наказом МОН України від 07.06. 2017 № 804.

До навчальної програми внесено зміни, пов'язані з навчанням учнів використовувати знання і вміння, отримані в процесі навчання, для вирішення повсякденних проблем і життєвих ситуацій, забезпечення успішної самореалізації в соціумі, облаштування особистого життя, формуванням в учнів потреби у неперервній освіті.

Зміст шкільної географічної освіти відображає комплексний підхід до вивчення географічного середовища в цілому і його просторової диференціації в умовах різних територій і акваторій Землі. Зміст навчального матеріалу предмета забезпечує формування ключових компетентностей, які визначають очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів (знаннєвий, діяльнісний та ціннісний компоненти) і створюють «канву» вмінь, що є основою для успішної самореалізації учнів [36].

Зіставлення нової програми з географії свідчить, що тепер елементи картографії вивчаються більш детально і включають різні питання і завдання картографічного змісту. Задачі різні за рівнем складності, окремі з них важко розв'язати, користуючись лише матеріалами шкільних підручників. Для розв'язування задач підвищеної складності можуть бути потрібні знання, що виходять за межі шкільної програми.

Подані у роботі задачі розроблені на основі різноманітних матеріалів про природні явища і процеси. Їх розв'язування дозволить конкретизувати знання учнів, сприяє їх глибокому засвоєнню і запам'ятовуванню.

Найбільшу складність, на наш погляд, викликають картометричні та морфометричні вимірювання на географічних картах. Ми розглянемо таку важливу тему, як вивчення рельєфу місцевості та визначення на топографічній карті абсолютних та відносних височин і перевищень між точками.

Із всіх елементів місцевості рельєфу належить головна роль, оскільки він значною мірою визначає собою характер розміщення інших фізико-географічних та соціально-економічних елементів. Разом з тим, рельєф важче всього відобразити на карті. Труднощі полягають у тім, що необхідно на карті показати об'ємність рельєфу, його трьохмірність в той час, як карта являє собою плоске зображення місцевості.

Головний спосіб зображення рельєфу на топографічних картах – спосіб ізоліній. Ізолінії, що використовують для зображення трьохмірного рельєфу називають ізогіпсами або горизонталями.

Горизонталь – це умовна лінія на місцевості, що з'єднує точки з однаковою абсолютною висотою. Горизонталі дають можливість математично точно відобразити всі нерівності земної поверхні.

Горизонталі, проводять згідно з встановленою висотою перерізу рельєфу h , яку визначають в залежності від масштабу карт та рельєфу місцевості. Значення висоти перерізу рельєфу підписують на топографічних картах, як правило, за рамкою карти, праворуч від масштабу.

Всі горизонталі поділяють на основні, напівгоризонталі та допоміжні. Основні горизонталі проводять суцільними тонкими лініями коричневого кольору. Для зручності при читанні карти, кожну п'яту основну горизонталь проводять потовщеною лінією. З метою більш детального зображення рельєфу використовують напівгоризонталі, які проводять через $\frac{1}{2}$ висоти перерізу рельєфу та допоміжні – проводять через $\frac{1}{4}$ висоти перерізу рельєфу. Напівгоризонталі проводять подовженим пунктиром, а допоміжні короткими пунктирними лініями (рис. 1).

Наприклад, на топографічній карті зі шкільного географічного атласу для 8 класу на фрагменті топографічної карти основні горизонталі проведені через висоту перерізу рельєфу 5 м, потовщені через 25 м (підписані під нижньою рамкою карти на графіку). Виходячи з цього напівгоризонталі будуть відрізнятися від основної на 2,5 метри, а допоміжні на 1,25 м.

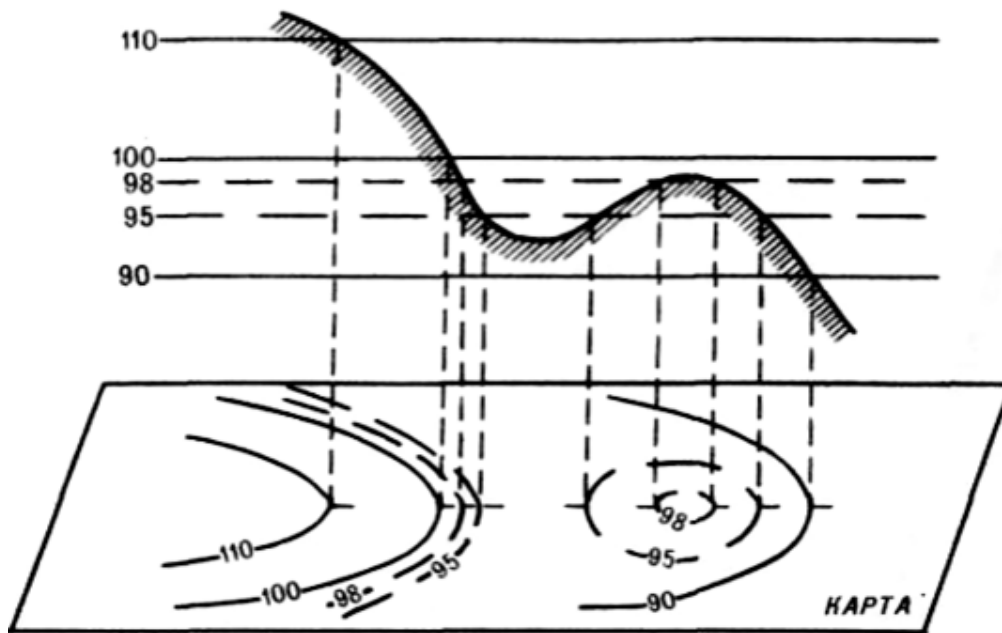


Рис. 1 Зображення рельєфу горизонталями: основними (90, 100, 110 м), напівгоризонталями (95 м), допоміжною (98 м) при востоті перерізу рельєфу 10 м.

Відстань на карті між сусідніми горизонталями за заданим напрямом називається закладиною d .

Крутизна схилу – кут між поверхнею схилу та горизонтальною площиною в даній точці. В містах з великою крутизною відстань між горизонталями незначна. Тобто закладення буде невеликим. Та де на місцевості поверхня рівнинна величина закладення буде мати більше значення (рис.2).

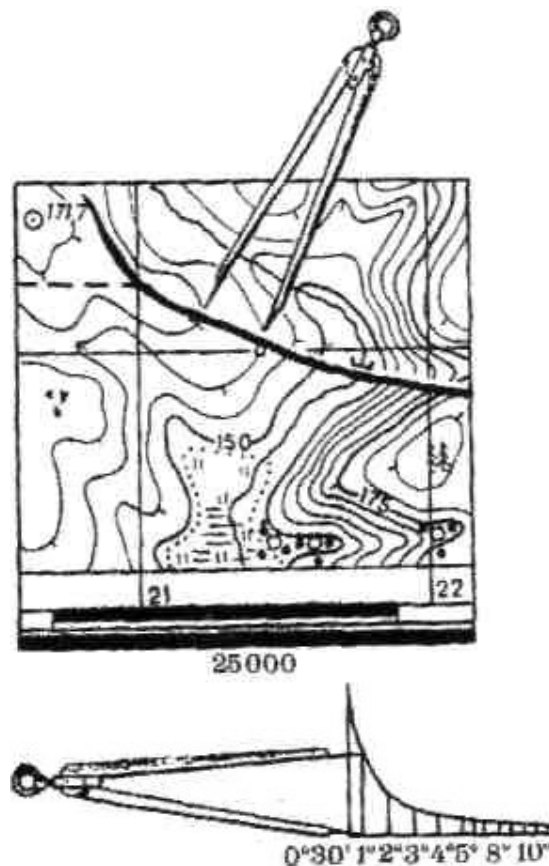


Рис. 2. Закладення на топографічних картах

Абсолютні висоти горизонталей підписують у розривах так, щоб верхня частина цифра була спрямована в бік підвищення рельєфу(вверх по схилу). Для більшої наочності рисунок горизонталей

супроводжують показом бергштриха – короткої риски, перпендикулярної до горизонталі, вільним кінцем повернутої вниз по схилу.

Висоти вершин, орієнтирів, урізів вод тощо вказуються додатковими відмітками – підписами абсолютних висот у метрах.

Для зображення деяких форм рельєфу – ярів, курганів, ям, обривів, окремо розташованого каміння тощо застосовуються спеціальні умовні позначення. Деякі із цих знаків супроводжуються кількісними показниками, наприклад, висота обривів, ширина та глибина ярів.

По карті визначають абсолютну та відносну висоту точок місцевості, крутизну схилів, складають орографічну схему місцевості, будують профілі та ін. Складова частина рішення цих задач – вміння проводити по карті лінії схилу, тобто лінії найбільшої крутизни, що відповідають найкоротшій відстані між горизонталями.

Для визначення абсолютних висот точок необхідно визначити відмітки висоти не підписаних горизонталей. При цьому слід пам'ятати, що відмітки горизонталей завжди кратні висоті перерізу рельєфу на карті даного масштабу. Якщо поблизу горизонталі, що визначається – α , знаходиться горизонталь δ с відомою висотою $H\delta$, то слід підрахувати кількість проміжків n між горизонталями α та δ , визначити напрямлення схилу, помножити n на висоту перерізу рельєфу h (вона вказується на листі карти), отриманий результат додати до вихідної висоти через те, що в сторону визначаючої горизонталі рельєф підвищується, тобто

$$H\alpha = H\delta + (h \cdot n).$$

Висоту горизонталі можна також визначити по відмітці найближчої до неї точки. Попередньо визначивши напрямлення схилу, підбирають число, близьке по значенню до відмітки точки (більше чи менше в залежності від напрямлення схилу) і водночас, що ділиться на висоту перерізу рельєфу.

При визначенні абсолютних відміток точок можуть зустрічатись різні варіанти рішення задач: 1) відмітки точок вказані на картах і тому не потребують ні яких рішень; 2) точка знаходиться на горизонталі, а значить її висота дорівнює відмітці горизонталі; 3) точка знаходиться в проміжку між горизонталями, і відмітка її може бути визначена методом інтерполяції, тобто знаходження проміжного значення величини за її граничними значеннями. Через задану точку по карті креслять напрямлення схилу, визначають відмітку найближчої до неї горизонталі, розташованої нижче по схилу. Наприклад, висота точки H_m складається з висоти горизонталі H_1 та перевищення точки над цією горизонталлю Δh . Перевищення Δh – це різниця між висотою точки H_m та горизонталі H_1 . Для його визначення по карті вимірюють (в мм) відстань між двома горизонталями по лінії схилу – величину закладення d , проведену через дану точку, а також між горизонталлю з відміткою H_1 та визначаючою точкою x . Для визначення перевищення точки над горизонталлю, потрібно лінію перерізу рельєфу розділити на відстань між двома горизонталями та отриманий результат помножити на відстань між нижньою горизонталлю та точкою x : $\Delta h = (h \div d) x$. Тоді висота точки буде дорівнювати $H_m = H_1 + \Delta h$.

Відносна висота – це різниця абсолютних висот точок.

Ми вже зазначали вище, що на топографічній карті за зовнішньою рамкою праворуч від масштабу розташовано шкалу висот і шкалу закладень для вимірювання крутизни схилу (рис.3).



Рис. 3. Топографічна карта [9].

На горизонтальній шкалі підписані кути нахилу, а вертикальна шкала – це відповідна величина закладення d . Для визначення крутизни схилу по заданому напрямку треба циркулем вимірювачем визначити величину закладення на топографічній карті між сусідніми горизонталями (при цьому циркуль тримаємо строго перпендикулярно до поверхні карти). Далі прикладаємо циркуль до шкали в тому місті де відрізок відповідає нашому значенні і на горизонтальній шкалі читаємо значення крутизни схилу у градусах.

Профіль місцевості – це зображення її вертикального розрізу. Він характеризується взаємним положенням точок, на горизонтальній площині в певному напрямку. Побудова профілю ведеться в двох напрямках: горизонтальному та вертикальному. Робота починається з проведенням по карті лінії профілю, по якій визначаються особливості даного рельєфу. Визначають відмітки всіх горизонталей по цій лінії та намічених додатково точок. На листі паперу проводять горизонтальну лінію (основу профілю), на якій відмічають положення точок, необхідних для побудови профілю. Масштаб нанесення точок (горизонтальний масштаб профілю) може бути рівний масштабу карти або від нього відрізнятись.

При відповідності масштабу для визначення положення точок профілю на основі можна користуватись аркушем паперу, який прикладають до лінії профілю на карті, помічають по краю потрібні точки, а потім зіставляють цей край з основою профілю і переносять на нього намічені точки. При різних масштабах відстань між точками на карті збільшують або зменшують згідно співвідношенню масштабу профілю на карті.

Шкала височин починається з абсолютної відмітки, обраної для основи профілю, так званої точки умовного горизонту. Її значення повинно бути менше мінімальної абсолютної височини точок по лінії профілю та виражено круглим числом. За допомогою висот на перпендикулярах проведених з кожної точки на основі профілю визначають їхню висоту. Точки профілю з'єднують плавною кривою.

Визначення за картами височин і перевищень між точками

Під час визначення абсолютних висот точок і об'єктів місцевості на географічних картах зустрічаються наступні випадки:

1. Висота точки або об'єкта визначена.
2. Точка знаходиться на підписаній горизонталі.
3. Точка знаходиться на не підписаній горизонталі.
4. Точка розташована між сумісними горизонталями.
5. Точка розташована в середині замкнутої горизонталі.
6. Точка розташована між однойменними горизонталями.

Розглянемо кожен із випадків на прикладі фрагменту топографічної карти рисунок 3:

1. На топографічних картах висоти ряду точок і об'єктів позначено. Наприклад, абсолютна висота гори Гола становить 156,9 м. (рис. 3. Топографічна карта, квадрат 65-11), джерела Голубе - 144,3 . (квадрат 65-13).

2. Якщо точка розташована на підписаній горизонталі, її абсолютна висота (відмітка) збігається з відміткою даної горизонталі. Наприклад, висота підніжжя церкви у селі Федорівка становить 170,0 м. (квадрат 65-10).

3. Коли точка розташована на не підписаній горизонталі, її висоту вираховують за висотою перерізу рельєфу, яка вказується під південною рамкою карти, нижче від масштабу. При цьому слід врахувати, що «голова» цифр підписаних горизонталей вказує у бік підвищення рельєфу, а вільний кінець бергштрихів – у бік його зниження. Наприклад, школа у селі Федорівка розташована на висоті 175м (бо сусідня з нею горизонталь підписана і має позначку 170м).

4. У випадку, якщо точка розташована між сусідніми горизонталями, потрібно врахувати її перевищення відносно горизонталі, що проходить нижче по схилу і додати його до відмітки цієї горизонталі (цей метод називають методом інтерполювання). Для знаходження цього перевищення спочатку визначають відстань між горизонталями, між якими знаходиться точка (у мм). Потім визначають відстань від нижньої горизонталі до точки, яку позначають через X . Розв'язування задачі зводиться до розв'язування пропорції. Наприклад, необхідно визначити висоту підніжжя пам'ятника у центрі міста Загоряни. Він розташований між основною горизонталлю 150м та додатковою (напівгоризонталлю) 152,5м. відстань на карті між ними становить 7 мм. Відстань від горизонталі 150 м до об'єкта – 3 мм. Складають пропорцію:

7 мм – 2,5 м (половина висоти перерізу рельєфу)

3 мм – X м

$$x = \frac{3 \cdot 2,5}{7} \sim 1 \text{ м.}$$

Таким чином, висота підніжжя пам'ятника становить приблизно 151м (150 м + 1 м).

5. Коли точка розташована в середині замкнутої горизонталі (на пагорбі чи котловані) або між однойменними горизонталями (у сідловині), її відмітку визначають наближено, вважаючи, що вона більша (якщо знаходиться на пагорбі) або менша (в улоговині чи сідловині) від висоти замкнутої або однойменних горизонталей на половину висоти перерізу рельєфу $\frac{1}{2} h$. Слід врахувати, що у випадку, коли згадані горизонталі є додатковими (напівгоризонталями), висоту точки змінюють на $\frac{1}{4} h$. Наприклад, висота метеостанції (квадрат 64-13) становить $\sim 152,5$ м (150 + 2,5м), а висота дерев'яного мосту (квадрат 64-14) - $\sim 141,5$ м – 1,25 м).

Взаємне перевищення точок дорівнює різниці абсолютних висот (Н). щоб правильно отримати знак перевищення по лінії, який з'єднує ці точки, необхідно із відмітки наступної точки вирахувати відмітку попередньої. Наприклад, перевищення г. Гола $h=156,9$ м (квадрат 65-11) над г. Малинівська $h=159,7$ м (квадрат 64-11) становить $-2,8$ м ($156,9 - 159,7$ м).

Якщо точки розташовані на одному схилі на горизонталях, їх взаємне перевищення дорівнює добутковій числі проміжків між горизонталями цих точок та висоти перерізу рельєфу. Наприклад, взаємне перевищення шкали над підніжжям церкви у селищі Федорівка становить 5 м – один відрізок між горизонталями.

Умова. Визначити перевищення між джерелом Голубе (квадрат 65-13) і колодязем з вітряним двигуном (квадрат 65-13).

Розв'язання. Джерело Голубе знаходиться на висоті $144,3$ м, а колодязь – на висоті $147,3$ м. для визначення перевищення (Δh) від значення висоти колодязя віднімаємо значення абсолютної висоти джерела Чисте:

$$\Delta h = 147,3 - 144,3 = 3 \text{ м.}$$

Відповідь. Перевищення становить $+3$ м.

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ГРОШОВИХ ЗНАКІВ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ «ГЕОГРАФІЯ. МАТЕРИКИ І ОКЕАНИ»

Байтеряков О. З., Донченко Л. М.

В сучасній школі відбувається перехід до компетентнісно-орієнтованого навчання, що потребує активізації розумової діяльності учнів і розвитку їх творчих здібностей. Одним із способів досягнення цієї мети є застосування нестандартних засобів навчання, наприклад, таких як твори живопису [3; 4; 6], художня література [6], поштові марки [5; 6] або банкноти і монети різних країн [7]. Їх застосування на уроках географії дозволить підвищити пізнавальний інтерес учнів, забезпечити тверді та сталі знання матеріалу, підготувати учнів до уміння самостійно поповнювати свої знання, систематизувати їх, застосовувати на практиці.

Грошові знаки – паперові банкноти і металеві монети – практично з моменту свого виникнення почали використовуватись не лише за основною їх функцією засобів розрахунку, але й як об'єкти колекціонування, наукового дослідження, носії певної інформації, тощо. Навіть виникли певні наукові напрямки, що вивчають історію грошових знаків – нумізматику і боністику. Крім того, багато грошових знаків мають ще й мистецьку цінність: над їхнім дизайном працювали справжні майстри, тому зовнішній вигляд банкнот і монет викликає естетичне задоволення.

Банкноти і монети, завдяки їх повсякденному використанню, мають також певний ідеологічний вплив на людину. Як свідчать дослідження, що проводились в країнах Європейського Союзу, надруковані на грошових знаках зображення сприяють підтриманню національних наративів, також дослідження висвітлюють значущість грошей як багатогранного інструменту проектів політичної ідентичності в рамках Європейського Союзу, визначають внесок візуальної методології в інтерпретації грошової іконографії [35].

Традиції розробки дизайну більшості банкнот і монет світу мають краєзнавчу та країнознавчу спрямованість. На них зображуються політичні та історичні діячі, видатні представники культури або типові представники населення країни. Також на грошових знаках зображуються різноманітні історичні та архітектурні пам'ятки (характерно для країн Європи та США), природні об'єкти та тварини (країни Африки, Південної Америки), типові види господарської діяльності (країни Африки, Південної Америки), історичні події (наприклад, Куба), видатні події сучасності або недалекого минулого (наприклад, Індія, Канада та більшість країн, що випускає ювілейні та пам'ятні монети), тощо. Тому краєзнавчий та країнознавчий зміст зображень на грошових знаках дозволяє використовувати їх як засоби навчання на уроках географії.

Переваги застосування грошових знаків у шкільному курсі географії полягають у звичності їх використання в повсякденному житті і незвичності застосування як джерела інформації, розмаїтті змісту їх зображення, періодичності видання ювілейних та пам'ятних монет, привабливому зовнішньому вигляді, можливості знайти нове хобі, а також у різноманітності методичних прийомів їх використання. За допомогою банкнот і монет учитель має змогу розширити уявлення учнів про джерела географічної інформації з одного боку та продемонструвати важливість географічних знань для пояснення дизайну грошових знаків з іншого. Їх застосування на уроках дозволить урізноманітнити види навчальної діяльності, внести елементи новизни у традиційні завдання. Яскравий, привабливий вигляд грошових знаків дозволяє розглядати їх як художню мініатюру та підвищує зацікавленість учнів до виконання завдань.

Застосування грошових знаків як засобів навчання можливо в кожному з курсів шкільної географії. Наприклад, в курсі «Загальна географія» (6 клас) можна використовувати банкноти світу під час знайомства

з расами і народами та політичною картою світу. В курсі «Материки і океани» (7 клас) банкноти стануть в нагоді під час вивчення політичної карти кожного з материків, етнографічних особливостей регіонів (одягу, побуту, архітектури, традицій, народних промислів та ремесел), музеїв, монументів, творів мистецтва, видатних спортивних споруд тощо, а також для ознайомлення з природою Африки, Австралії і Південної Америки.

Важко переоцінити навчальне і виховне значення грошових знаків під час вивчення курсів «Україна у світі: природа, населення» (8 клас) та «Україна і світове господарство» (9 клас). Не зважаючи на те, що в даних курсах застосовуються грошові знаки України, школярі та студенти, як свідчить опитування, добре знають загальний вигляд національної валюти, однак майже нічого не можуть розказати про те, що саме на них зображено. Тому знайомство в географічному контексті з видатними діячами країни і їх вкладом в історію та культуру, з історичними та архітектурними об'єктами батьківщини не лише допоможе поповненню географічних знань, але й сприятиме вихованню свідомого патріотизму, почуття національної гідності, поважного ставлення до національної валюти.

У навчальному курсі «Країни і регіони» (10 клас) застосування грошових знаків сприятиме більш детальному ознайомленню з особливостями економіки і культури певних країн і їх об'єднань, акцентуватиме увагу на видатних об'єктах, що вважаються їх брэндами або візитними картками, дозволить виявити причини національної поваги до них і стане в нагоді у процесі формування толерантного ставлення до інших народів, мов і культур.

Розвивальне значення застосування банкнот і монет на уроках географії пов'язано з можливістю їх використання для виконання учнями різноманітних навчальних завдань, які сприятимуть підвищенню інтересу до предмета, розвитку аналітичного та логічного мислення, формуванню картографічної культури, вмінь систематизації даних. Систематичне виконання завдань з грошовими знаками сприятиме вихованню в учнів охайності, систематичності навчання, відповідальності.

Важливо, що залучення грошових знаків як засобів навчання не повинно бути самоціллю, навпаки вони мають органічно втілюватись у загальну концепцію навчальної роботи з географії. Банкноти і монети повинні стати джерелом додаткової або довідкової інформації для учнів, підґрунтям для виконання різноманітних практичних завдань, засобом для виховання любові до рідної країни, природи, почуття національної гідності, толерантності до інших культур.

Для застосування на уроках географії можна використовувати не лише оригінальні грошові знаки, але й їх копії, що роздруковані на принтері. При цьому для виконання картографічних завдань ці знаки краще друкувати у зменшеному вигляді, натомість для аналітичних завдань навпаки краще їх збільшувати, щоб можна було роздивитись деталі зображення.

Для формування економічної грамотності учнів під час застосування грошових знаків на уроках географії варто звертати увагу учнів не лише на зміст зображень, але й на загальний дизайн та наявність обов'язкових компонентів, необхідних для грошових одиниць. До таких компонентів відносять назву країни, назву грошової одиниці (варто також зупинитись на етимології назви), її номінал, герб або прапор країни, підпис голови національного банку, засоби захисту (водяні знаки, узор або орнамент, голограми, краплення, тощо). Також можна стисло пояснити матеріал, на якому друкуються гроші, тобто спеціальний папір або полімерна плівка для банкнот, види металів для монет.

Головним правилом застосування банкнот і монет на уроках географії є використання їх для виконання певних географічних завдань. Такі завдання можуть бути спрямовані на інформаційно-пошукову діяльність учнів, розвиток аналітичного і логічного мислення, формування вмінь складання описів і характеристик, формування картографічної культури, а також виконання різноманітних творчих проєктів.

Інформаційно-пошукові завдання спрямовані на отримання нових знань і розвиток вмінь учнів з самостійного використання додаткових інформаційних джерел у вигляді довідників, посібників, інтернет-ресурсів. Такі завдання можна застосовувати на уроці під час вивчення нового матеріалу або його узагальнення, а також як домашнє завдання. Сутність завдань із використанням грошових знаків полягає у тому, що учням пропонуються певні банкноти або монети за темою, що вивчається з метою ознайомлення і пошуком інформації про зображені об'єкти. Наприклад, під час вивчення теми «Природні зони Африки» можна роздати учням банкноти африканських країн із зображенням тварин або природних ландшафтів і запропонувати знайти інформацію про них та зробити невеличку презентацію для всього класу.

Розглядаючи певні країни за допомогою грошових знаків можна дати учням завдання запропонувати власні сюжети або географічні об'єкти, що доцільно застосувати в дизайні банкнот або монет даної країни.

Аналітичні завдання сприяють розвитку в учнів відповідного мислення, спостережливості, допомагають структурувати інформацію. Сутність таких завдань із застосуванням грошових знаків полягає в проведенні географічного аналізу змісту їх зображення. Для здійснення аналізу учні повинні чітко уявляти його алгоритм, який пропонується вчителем. Зміст і структура алгоритму залежить від теми уроку та особливостей зображення на банкноті або монеті. Наведемо загальний план аналізу зображення. Зрозуміло, що не всі пункти даного плану можна застосувати до кожної грошової одиниці в наслідок їх малих розмірів і певної умовності зображення. Тому з плану необхідно обрати пункти, що найбільш яскраво висвітлюють географічний зміст банкноти чи монети. Пропонується наступний план:

- визначення особливостей рельєфу місцевості, що зображено. Характеризуються загальні риси рельєфу (рівнинний, слабо-, середньо- або сильно пересічний, гірський і т.д.), визначаються окремі форми рельєфу (яри, балки, лощини, пагорби, долини і ін.), надається їх стисла характеристика;
- метеорологічні особливості зображення (сезон року, частина доби, тип погоди);
- гідрологічні особливості місцевості, що зображено (види гідрологічних об'єктів, розмір об'єктів, характер берегів, напрям течії, наявність гідрологічних або інших господарських споруд, наявність ознак господарського або побутового використання і т.д.);
- ґрунтовий покрив, частіше безпосередньо на грошових знаках не зображується, за виключенням окремих випадків, але за характером типової рослинності з певною долею імовірності його можна визначити, тобто застосовуючи на практиці географічні знання;
- рослинність (тип рослинності, видовий склад, стан рослинності, антропогенна зміна і використання рослинності та ін.);
- тваринний світ (у разі наявності на банкноті або монеті зображення його представників);
- антропогенні компоненти ландшафту (будівлі, споруди, шляхи);
- види господарської діяльності людини;
- географічне положення місцевості, що зображено на грошовій одиниці;
- як ви вважаєте, чому саме ці об'єкти зображено на грошових знаках цієї країни?

Безпосередньо з аналітичними завданнями пов'язані завдання на встановлення логічних зв'язків між компонентами зображення, що допоможе відповісти на головне питання географії, яке стисло формулюється – «чому». Тобто не тільки що і де розташовано, але й чому воно там розташовано, що є причиною такого розташування, які це викликає наслідки. Такі завдання можна виконувати за допомогою серії запитань, що формулюються на підставі даних проведеного географічного аналізу змісту грошових знаків. Головною особливістю таких запитань буде пропозиція пояснити чому, наприклад, в місцевості, що зображується спостерігається тій чи інший об'єкт але чому він має такі властивості, тощо. Таким чином, за допомогою аналізу виявляються географічні факти, а за допомогою додаткових запитань встановлюються причинно-наслідкові зв'язки між окремими компонентами середовища.

На підставі географічного аналізу змісту зображення на поштових марках можна застосовувати завдання зі складання різноманітних описів і характеристик. Такі завдання дозволяють отримати цілісне, чітко структуроване уявлення про об'єкт, а також сприятимуть формуванню в учнів окрім компетентностей у природничих науках ще й компетентності, пов'язаної зі спілкуванням державною мовою. В учнів розвиватимуться вміння послідовно викладати географічну інформацію, формулювати власні думки, робити висновки. Наприклад, за запропонованими банкнотами певної країни скласти опис національного костюму або видів господарської діяльності або природних особливостей регіону і т.д.

Цікавим варіантом завдань з географічного аналізу грошових знаків може бути встановлення відповідності банкнот за змістом до певних країн. Тобто, учням роздаються, наприклад, банкноти різних країн (із замальованими назвами країн) і картки з назвами країн. На підставі аналізу зображень на банкнотах вони мають встановити їх відповідність до певних країн і пояснити свій вибір. Якщо роздати не одиничні банкноти країни, а всі їх номінали, то можна запропонувати не лише визначити їх приналежність до країни, але й презентувати її за змістом зображень.

Для застосування ігрових форм навчання можна запропонувати різноманітні вікторини, географічні лото, тощо на підставі географічного змісту грошових знаків певних материків або їх частин. Це також сприятиме не лише повторенню навчального матеріалу, але й розвитку аналітичного мислення та просторової уяви.

Одним з найважливіших завдань навчання географії є формування картографічної культури в учнів. Виконання картографічних завдань із застосуванням грошових знаків дозволить урізноманітнити види діяльності та сприятиме підвищенню їх цікавості і інформативності. Найпростішим прикладом таких завдань буде пошук зображеного на купюрі або монеті об'єкта на карті, визначення його координат. Додатковими завданнями може бути проведення різноманітних розрахунків, пов'язаних із даними об'єктами за допомогою карти. Наприклад, визначення місцевого часу, відстані між об'єктами, різниці в кліматичних показниках тощо.

Найбільш інформативним картографічним завданням можна вважати складання тематичних боністично- або нумізматично-географічних карт. Для виконання таких завдань на контурну карту у відповідних місцях наклеюються зменшені копії грошових знаків певної тематики. Учні не тільки уявляють розташування об'єктів, але й отримують стислу інформацію про них і завдяки яскравому зображенню запам'ятовують їх вигляд. Така карта відрізняється значно більшою привабливістю і цікавістю. Роздивимось це на прикладі боністично-географічної карти тваринного світу Африки (рис. 1)

Широкі можливості для застосування грошових знаків відкриває проектна діяльність в навчанні географії. Проектні завдання можуть передбачати пошук грошових одиниць, що висвітлюють певне географічне питання, пошук додаткової інформації про зображення на банкнотах і монетах, виконання різноманітних нумізматично-географічних карт з певної тематики та описів до них. Також можна запропонувати графічні проектні завдання, наприклад, розробити і намалювати дизайн банкнот або монет

певної країни, що відображають її географічні особливості і сприятимуть підвищенню інтересу до неї з боку туристів.

На відміну від аналогічних завдань, що розглядалися вище, проектні завдання передбачають більш детальний розгляд питань, відповідно, передбачають більший обсяг інформації і витраченого часу, тому вони виконуються учнями позаурочно. Форма представлення проекту залежить від завдань: це може бути презентація, есе, тематичний альбом, таблиці з грошовими знаками і характеристиками тощо.

Як приклад проектних завдань можна запропонувати складання географічно-боністичної та нумізматичної характеристики певної країни. Таке завдання допоможе підвищити інтерес учнів до теми, висвітлити найвідоміші об'єкти, визначити відомості, що ще не знайшли свого відображення в дизайні грошових знаків.



Рис. 1. Боністично-географічна карта тваринного світу Африки

Таким чином, різноманітність завдань із використанням грошових знаків дозволяє застосовувати їх під час вивчення багатьох тем в шкільному курсі географії. Методика роботи з ними достатньо проста і зрозуміла учням. Головна методична особливість їх застосування полягає в тому, що грошові знаки повинні використовуватись не як проста ілюстрація матеріалу, що вивчається, а бути джерелом для виконання різноманітних практичних завдань, що сприятиме розумінню та засвоєнню теми і формування ключових компетентностей в учнів.

Розглянемо застосування грошових знаків на прикладі вивчення Африки в курсі «Материків і океанів» в 7 класі. Згідно з їх змістом, таке застосування найбільш доцільне під час розгляду корисних копалин, водних ресурсів, природних зон, населення та політичної карти материка.

Вивчення корисних копалин Африки має певні складності для учнів, що пов'язані з їх розмаїттям і розташуванням та з тим, що така тема вивчається вперше. Учні мають не тільки, а можливо й не стільки, вивчити склад корисних копалин та їх географію, скільки зрозуміти закономірності їх розташування, залежність від тектонічної будови та значення для господарства країни або регіону. Певна складність вивчення пов'язана також з психологічними чинниками: ця тема здається учням малоціквою, вони не завжди уявляють, як видобуваються корисні копалини, як змінюється природний ландшафт і яке значення вони мають. Тому для підвищення пізнавального інтересу і закріплення знань з даної теми можна використовувати на уроках банкноти із зображенням корисних копалин або їх видобутком.

Застосування банкнот на уроках з вивчення корисних копалин Африки можливо як на етапі вивчення нового матеріалу, так і на етапі узагальнення знань. Так, під час вивчення нового матеріалу вчитель може ілюструвати розповідь демонстрацією певних банкнот, підкреслюючи при цьому значення згаданих корисних копалин для господарства, що знайшло відображення в дизайні грошових знаків. Додатковим завданням буде нанесення згаданих родовищ на контурну карту.

Застосування банкнот на етапі узагальнення теми з вивчення корисних копалин Африки також може дати цікаві результати. Зокрема, вчитель має підкреслити роль корисних копалин для розвитку будь-якої країни і регіону, їх значення для сучасного виробництва та життя людини. При цьому зазначається, що певні країни настільки високо цінують значення корисних копалин, що застосовують зображення їх видобутку на банкнотах. Далі вчитель демонструє такі купюри за допомогою проектора або роздає учням їх у роздрукованому вигляді і пропонує визначити видобуток яких копалин зображено, які особливості видобутку, для чого вони використовуються, де розташовано зображене родовище, чому саме тут утворились ці копалини. Тобто учні мають провести географічний аналіз зображення з визначенням причинно-наслідкових зв'язків.

Для вивчення цієї теми можна використовувати банкноти таких країн як Гана – видобуток алмазів, нафтовидобувна платформа; Нігерія – нафтова платформа на шельфі в Гвінейській затоці; ПАР – видобуток алмазів; Ангола – морська нафтовидобувна платформа; Судан – нафтовидобувна платформа; Танзанія – золотий рудник; Ботсвана – горно-збагачувальний комбінат. Розглянемо це на прикладах.

Учням пропонуються такі банкноти, як 20 суданських фунтів (рис. 2), 50 ангольських квантів (рис. 3), 500 нігерійських найр (рис. 4), 5 седів Гани (рис. 5) із зображенням нафтовидобувних платформ. Вони мають знайти згадані країни на карті, після чого їм ставиться наступні питання:

- до якого типу корисних копалин за походженням відноситься нафта? (осадові копалини)
- де утворюються осадові корисні копалини? (там де є умови для накопичення значної товщі осадових гірських порід, тобто там де кристалічний фундамент платформи знаходиться на значній глибині, а саме у прогинах фундаменту, в районі тектонічних плит, у шельфових зонах)
- поясніть, чому нафтові родовища утворились на території країн із запропонованими банкнотами (за допомогою тектонічної карти учні з'ясовують відносно глибину залягання фундаменту)



Рис. 2. Банкнота 20 фунтів Судану із зображенням нафтовидобувної платформи



Рис. 3. Банкнота 50 квантів Анголи із зображенням нафтовидобувної платформи на океанічному шельфі



Рис. 4. Банкнота 500 найр Нігерії із зображенням нафтовидобувної платформи в Гвінейській затоці



Рис. 5. Банкнота 5 седів Гани із зображенням нафтовидобувної платформи в Гвінейській затоці

- чому для видобутку нафти потрібна висока вежа? (нафта залягає на значній глибині, для її пошуку та видобутку необхідно буріння глибоких свердловин, за допомогою вежі у свердловини опускають бурильні труби, на яких тримається буровий інструмент)

- для чого потрібна нафта? (з неї отримують паливо, технічні мастила, виробляють штучну гуму, пластмаси та інші синтетичні речовини, що необхідні у сучасному господарстві та побуті)

- яке значення для країни має наявність запасів нафти? (країни можуть забезпечувати себе, а також нафта є коштовним товаром для експорту, це має особливе значення для африканських країн, що розвиваються і можуть таким чином заробляти гроші для державного бюджету, зокрема Нігерія відноситься до найбільших постачальників нафти на світовий ринок)

Як додаткову цікаву інформацію можна з'ясувати етимологію назв даних грошей. Так ангольська кванза отримала назву від однієї з найбільших річок – Кванза, що тече по території країни. Ганський седи у перекладі з мови місцевих племен означає «дорогий». Чому грошова одиниця Судану має назву «фунт»? Тому, що Судан тривалий час був під владою Єгипту, де грошовою одиницею є єгипетський фунт (внаслідок політичного і економічного впливу Великої Британії).

Далі учням пропонуються банкноти у 5000 шилінгів Танзанії із зображенням золотого рудника (рис. 6) і ставиться запитання:

- до якого за походженням типу корисних копалин відноситься золото? (магматичні копалини)

- які ще корисні копалини відносяться до магматичних? (руди більшості металів, коштовні каміння, будівельне каміння – граніт, базальт, тощо)

- як утворюються магматичні корисні копалини? (внаслідок проникнення розплавленої магми в земну кору)

- до яких тектонічних структур прив'язані магматичні корисні копалини? чому? (до складчастих областей або кристалічних щитів, бо саме там зосереджені магматичні гірські породи)

- чому в Танзанії утворились родовища золота? (за допомогою тектонічної карти учні з'ясовують – тому що територія Танзанії знаходиться на кристалічному щиті давньої Африкано-Аравійської платформи, який в цьому місці розбитий тектонічними розломами)

- де ще і чому в Африці знаходяться родовища золота? (південна, центральна і західна частини Африки, що прив'язані до кристалічних щитів платформи, саме там панують магматичні породи)

- де використовується золото? (валютний метал, ювелірні вироби, електроніка і радіотехніка – внаслідок протидії корозії і підвищеної електропровідності).

Також учням можна продемонструвати банкноту Ботсвани у 20 пулів із зображенням горно-збагачувального комбінату (рис. 7) і запитати:

- чому саме в цієї країні в дизайні грошової купюри застосовано зображення горно-збагачувального

комбінату? (за допомогою карти корисних копалин учні з'ясовують – тому, що на території Ботсвани знаходиться багато родовищ корисних копалин)

- яке призначення горно-збагачувального комбінату? (вчитель пояснює, що на ньому переробляють руди металів і збільшують вміст корисного компонента за рахунок механічного або хімічного відсіву пористої породи)

- які руди і метали видобуваються в Ботсвані? (залізні, хромові руди, золото, платина)

- чому в Ботсвані так багато родовищ металів? (за допомогою тектонічної карти учні з'ясовують, що територія Ботсвани знаходиться на кристалічному щиті з магматичними породами)

- де ще в Африці знаходяться родовища руд металів? (за допомогою карти учні знаходять розташування родовищ і встановлюють зв'язок із тектонічною будовою території).



Рис. 6. Банкнота 5000 шилінгів Танзанії із зображенням золотого рудника



Рис. 7. Банкнота 20 пулів Ботсвани із зображенням горно-збагачувального комбінату

Учням пропонуються банкноти 1000 седів Гани випуску 1996-2006 рр. із зображенням огранених та неогранених алмазів (рис. 8), 10 або 20 доларів Намібії із контурним зображенням ограненого алмазу (рис. 9) та 20 рандів Південно-Африканської республіки (рис. 10). За зображеннями банкнот учням ставляться запитання:

- до якого за походженням типу корисних копалин відноситься алмази? (магматичні копалини)

- як утворюються алмази? (вчитель пояснює, що атоми вуглецю під великим тиском і великий (приблизно 200 км) глибині формують кубічну кристалічну решітку — власне алмаз. Каміні виносяться на поверхню вулканічною магмою під час формування так званих «трубок вибуху»)

- чому перші знайдені «трубки вибуху» із вмістом алмазів називаються «кімберлітовими трубками»? (вчитель пояснює, що вперше такі трубки було знайдено у південній Африці біля міста Кімберлі)



Рис. 8. Банкнота 1000 седів Гани випуску 1996-2006 рр. із зображенням огранених та неогранених алмазів



Рис. 9. Банкнота 10 доларів Намібії із контурним зображенням ограненого алмазу



Рис. 10. Банкнота 20 рандів Південно-Африканської Республіки

- до яких тектонічних структур прив'язані родовища алмазів? чому? (кристалічних щитів давніх платформ, частіше у місцях тектонічних розломів, бо саме там відбувалось виверження вулканів або проникнення речовини мантиї у земну кору, а також зосереджені магматичні гірські породи)

- чому в Південній Африці, Намібії і Гані (згідно із зображенням на банкнотах) утворились родовища алмазів? (за допомогою тектонічної карти учні з'ясовують – тому що територія цих країн знаходиться на кристалічних щитах давньої Африкано-Аравійської платформи, а у Південній Африці щит розбитий тектонічними розломами)

- де ще і чому в Африці знаходяться родовища алмазів? (південна, центральна, західна і східна частини Африки, що прив'язані до кристалічних щитів платформи, саме там панують магматичні породи)

- чому родовища алмазів не зустрічаються у північній частині Африки? (за тектонічною картою учні з'ясовують, що північна частина материка має глибоко заглиблений кристалічний фундамент, що перекритий потужною товщою осадових порід, тому тут утворились переважно осадові корисні копалини)

- які властивості мають алмази? (це найтвердіший мінерал, по шкалі Мооса його твердість дорівнює 10, він прозорий, гарно заломлює світло)

- як називається алмаз після огранки? (діамант)

- для чого алмазам роблять огранку? (щоб придати яскравий, привабливий вигляд при цьому збільшується заломлення світла на багатьох гранях і складається враження, що проміні грають на поверхні діаманту)

- де використовують алмази? (огранені алмази – діаманти використовують в ювелірних виробках, алмази завдяки їх твердості застосовують як інструменти для різання і обробки твердих матеріалів, буріння твердих гірських порід)

Отже, застосовуючи банкноти із зображенням видобутку корисних копалин окремих африканських країн, можна урізноманітнити навчальну діяльність, привернути увагу учнів до цієї теми, підвищити рівень їх економічної обізнаності. За таким саме принципом можна застосовувати грошові одиниці для розгляду даної теми під час вивчення інших материків.

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ: ТАБЛИЦІ ШУЛЬТЕ

Бейдик О. О., Топалова О. І.

Проблеми щодо вивчення краєзнавства мають міждисциплінарний характер, до їх розв'язання окрім традиційних наук (географія, історія, біологія), на часі долучились етнографія, археологія та туризм. У сучасній шкільній програмі історичне краєзнавство не є самостійним предметом шкільного вивчення,

а принцип навчання й виховання на місцевому матеріалі. Краєзнавча робота проводиться на уроках, факультативних заняттях, у позакласній і позашкільній роботі тощо.

Краєзнавство стало важливим засобом підвищення якості занять, воно сприяє формуванню в учнів наукового світогляду, вихованню моральності. Основні особливості шкільного краєзнавства на сучасному етапі – патріотичність, ідейність, суспільнокорисна спрямованість, його пошуково-дослідницький характер.

Залучення краєзнавчого матеріалу на уроках історії служить вирішенню загальних завдань навчання і виховання учнів, що стоять перед школою на сучасному етапі. Методист-історик О.І. Стражев [32] справедливо стверджував, що без краєзнавчої роботи не можна поставити по-справжньому викладання історії. Відомий методист М.Г. Дайрі [19] небезпідставно вважає, що програмні питання, за якими вивчався не тільки матеріал підручника, але й дійсність, що безпосередньо оточує учнів, засвоюються значно міцніше. В розрізі виконання концепції Нової української школи [24], де основним компонентом є педагогіка партнерства (виховання на цінностях) розвиток краєзнавства набуває актуальності

Краєзнавче виховання в Україні зафіксовано ще за часи Київської Русі: молодь залучалась до ремесел і домашньої роботи, підлітки вивчали побут, культуру рідного краю та особливості місцевої флори і фауни.

В XVI-XVII ст. у братських школах південно-західної Русі широко пропагувались краєзнавчі ідеї. Почесне місце в краєзнавчо-педагогічній спадщині належить українській козацькій педагогіці, головна мета якої – формування козака-лицаря, мужнього громадянина, захисника рідної землі, з українською національною свідомістю, дійовим патріотизмом, високим рівнем духовності [33].

На території України в XIX ст. краєзнавчі ідеї пропагувало Кирило-Мефодіївське товариство. В наукових публікаціях кирило-мефодіївців – В. Білозерського, М. Гулака, М. Костомарова, П. Куліша, О. Макаровича, йдеться про українське національне відродження і панславизм, побудову майбутнього суспільства на засадах християнської моралі, рівність усіх слов'янських народів та ін. Кирило-мефодіївці піклувались про розвиток народної освіти, поширювали ідеї краєзнавчого вивчення міст і сіл України тощо [23].

Серед провідних фахівців-педагогів, які займались питаннями краєзнавства у 60-ті роки XIX ст. – К. Ушинський і Н. Вессель, які були авторами перших методичних посібників з предмета. Так К. Ушинський включив, наприклад, в «Рідне слово» (1861 р.) вказівки що до «вивчення околиць». «Вітчизнознавством» називав краєзнавство Н. Вессель і вбачав у ньому основу всієї освіти, вказуючи на те, що «весь курс навчання потрібно будувати на ґрунті використання місцевого конкретного матеріалу, тобто на основі краєзнавчого підходу, краєзнавчого принципу.

Педагогічна доцільність краєзнавства і краєзнавчої роботи в школі осмислювалась у творчості багатьох видатних педагогів України. Науковий доробок К.Д. Ушинського, С.Ф. Русової, Г.Г. Ващенко та інших педагогів кінця XIX та на початку XX ст. у цій сфері достатньо відомий. Ретроспективний аналіз ролі і місця краєзнавчої роботи у системі освіти і педагогічній думки 20-30-х років XX ст. подають Т.О. Самоплавська та Л.Л.Бабенко. Їм належать концептуальні висновки про розгортання практичної діяльності з краєзнавства у загальноосвітній школі того часу і відображення цього процесу у педагогічній думці. В 50-80-х роках спостерігаємо напрацювання з методики окремих напрямів краєзнавчих досліджень в умовах школи. Систему вивчення населення, його матеріальної і духовної культури пропонує С. С. Мохначук, а методику розселення, оцінку якості забезпечення трудовими ресурсами – О. В. Гринчук [29].

З проголошенням Україною незалежності (1991 р.) школа і педагогічна думка повернулися до національних засад побудови навчально-виховного процесу з новими структурою і змістом. На початку 90-х років рекомендовані Міністерством освіти України напрями національного виховання націлювали освітні заклади на цілеспрямовану роботу по залученню школярів до краєзнавчої діяльності в межах руху учнівської молоді за збереження і примноження традицій та звичаїв.

Успішні результати шкільної краєзнавчої роботи великою мірою залежить саме від того, як учитель сам розуміє цю роботу і чи зможе він зацікавити нею своїх вихованців. Різноманітна і неформальна краєзнавча діяльність може перетворити достатньо рутинний навчально-виховний процес на творчу потребу, зробити урок, похід чи екскурсію цікавими і привабливими.

Підготовка фахівців гуманітарних наук вимагає корінної зміни стратегії й тактики навчання у вищому навчальному закладі. Наразі активні методи навчання (проведення тестування, ділових ігор, тренінгів, застосування опорних сигналів) ще недостатньо впроваджуються у формат навчального процесу. Більш широке застосування активних освітніх технологій має поживати та забезпечити креативним наповненням аудиторне і позааудиторне навчання [10; 11; 12].

Ми пропонуємо використовувати в організації краєзнавчих заходів в шкільній та позашкільній роботі таблиці Шульте, в основі якої лежить методика пошуку чисел. Методику «пошуку чисел» в середині XX ст. розробив німецький психіатр і психотерапевт Вальтер Шульте (Walter Schulte, 1910-1972). Дана методика використовувалась як психодіагностична проба для вивчення властивостей уваги та пам'яті пацієнтів. Спочатку це були прості таблиці 5x5 клітин, в кожену з яких вписано числа від 1 до 25 в довільному порядку. Завдання – якомога швидше знайти цифри або в прямій послідовності від 1 до 25, або в зворотній – від 25 до 1. Дуже швидко Методика Шульте з тестового завдання перетворилася в розвивальне заняття, її підхопили інші психотерапевти, в результаті чого з'явилися, наприклад, чорно-червоні таблиці Горбова-

Шульте, потім автори таблиць стали варіювати колір, розмір, шрифт написання чисел, колір і оформлення ігрового поля – варіантів дуже багато. Ідея заповнити комірки таблиць Шульте світлинами виникла в 2011 р., а особливості їх застосування в географії, краєзнавстві, туризмі та ін. дисциплінах висвітлені в ряді сучасних наукових публікацій [10; 11; 12; 13; 14].

Правила тренування на таблицях Шульте полягають у наступному: вказувати цифри-об'єкти необхідно у зростаючому порядку (від 1 до 25). На тренінгах цифри вказуються тільки поглядом, а час зчитування однієї таблиці не має перевищувати 25 секунд, але для школярів ці вимоги не обов'язкові. При роботі з таблицями Шульте слід пам'ятати, про те, що тренування не є самоціллю, а головне – розширення поля зору, запам'ятовування відповідних об'єктів [11].

У розробці реалізовано спробу висвітлити можливості застосування таблиць Шульте як одного з видів педагогічних технологій в краєзнавстві, запропонувати ряд «краєзнавчих опорних сигналів» (останні об'єднують архітектурно-історичну, природну, біосоціальну складові). Застосовуються для дослідження та розвитку психічного темпу сприйняття, зокрема швидкості зорових орієнтовно-пошукових рухів (що є основою швидкочитання), дозволяє розширити поле зору (широке поле зору скорочує час пошуку інформативних фрагментів текстів).

Ми пропонуємо розглянути таблиці Шульте в площині краєзнавства Запорізької області та окремо м. Мелітополя (рис 1, рис. 2).

Пояснення до рис. 1:

1. Запорізький дуб – пам'ятник первісних дубових пралесів Подніпров'я XV ст. (вік близько 700 років), (Верхня Хортиця, о. Хортиця, м. Запоріжжя);



Рис. 1 Історико-культурна спадщина Запорізької області в таблиці Шульте

2. Дніпрогес (гребля та силова станція) (1927-1932), (м. Запоріжжя);
 3. Курган «Мамаєва могила» (Мамай гора) (1380), (с. Велика Знаменівка, Кам'янсько-Дніпровський р-н);
 4. Герб Запоріжжя затверджений рішенням Запорізької міської ради від 31 січня 2003 р;
 5. Обласний краєзнавчий музей (1921), (м. Запоріжжя);
 6. Залізничний вокзал м. Запоріжжя;
 7. Петров Василь Степанович (5 березня 1922 р. – 15 квітня 2003 р.) – радянський та український воєначальник, двічі Герой Радянського Союзу, заступник командувача Ракетних військ і артилерії Головного командування Сухопутних військ Збройних Сил України, кандидат військових наук.
 8. Фрагмент карти Запорізької області;
 9. Ландшафтний заповідник «Лиса гора» (1994), (м. Василівка, Василівський р-н);
 10. Кам'яна Могила (світова пам'ятка древньої культури в Україні, XVIII ст., (сmt. Мирне, Мелітопольський р-н);
 11. Нестор Іванович Махно («батько Махно»; 26 жовтня (7 листопада) 1888, село Гуляйполе Олександрівського повіту Катеринославської губернії, Російська імперія (нині місто Гуляйполе Запорізької області, Україна) – 25 липня – за іншими даними: 6 липня – 1934, Париж, Франція) – політичний та військовий діяч, командувач Револуційної повстанської армії України, керівник селянського повстанського руху 1918–1921 років, відомий анархіст і тактик ведення партизанської війни.
 12. «Запоріжці пишуть листа турецькому султану» – відома картина українського художника Іллі Рєпіна, яку він створив в чотирьох екземплярах. Роботу над величезним панно (2,03×3,58 м) він почав 1880 і закінчив лише 1891 року.
 13. «Вісликові вуха» – це скеля, на верхівці якої стирчать два кварцитових камені, схожі на «вуха», за що й отримала свою жаргівливу назву. Скеля «Вісликові вуха» заповідна з 1972 р, знаходиться на правому березі р. Берда в 1 км на північ від східної околиці села Радивонівка (Бердянський р-н).
 14. Запорізька атомна електростанція (ЗАЕС) – атомна електростанція, розташована в степовій зоні на березі Каховського водосховища в Запорізькій області України поруч із містом Енергодар. Це найбільша в Європі і 6 у світі атомна електростанція, вона складається з 6 атомних енергоблоків по 1 млн. кВт кожний.
 15. Кам'яні баби (пам'ятки сакрального мистецтва половців (кипчаки або кумани) IX-XIII ст. (сmt. Мирне, Мелітопольський р-н);
 16. «Панське озеро» (Купіль Катерини, Барське озеро) – купіль із джерельною водою, яка розташована в с. Григоровка близько 20 км від м. Запоріжжя;
 17. Національний історико-культурний заповідник «Хортиця» (1965 р.) – перша згадка в літописах Х ст. як о. Святого Георгія (м. Запоріжжя);
 18. Кінний театр «Запорізькі козаки» (1993 р.), (о. Хортиця, м. Запоріжжя);
 19. Музей ретроавтомобілей «Фаетон» (м. Запоріжжя);
 20. Пам'ятник «Тарас Бульба» – гранітна скульптура встановлена до 175-річчя літературного персонажу (о. Хортиця, м. Запоріжжя);
 21. Історико-архітектурний заповідник «Садиба Попова» (1993) (м. Василівка, Василівський р-н);
 22. Пам'ятник писанці (о. Хортиця, м. Запоріжжя);
 23. Пам'ятник Поліні Денисівні Осипенко – 11 травня 1939 року майор Осипенко загинула в авіаційній катастрофі під час навчально-тренувальних зборів разом з начальником головної льотної інспекції ВПС РСЧА А. К. Серовим. Правдивої причини загибелі не відомо й сьогодні (м. Бердянськ).
 24. Металургійний комбінат «Запоріжсталь» (м. Запоріжжя);
 25. Єлісеївський пегматитовий кар'єр – займає площу всього 5 га. Його розробка почалася у 1926 р. і тривала до 70-х років ХХ ст. Після чащу кар'єру заповнили природні води. Так утворилися два великих озера завглибшки 18 і 24 метри і висотою берегів до 30 – 40 метрів. В кар'єрі нараховується понад 150 різновидів порід і мінералів, віком понад 1 млрд. років (с. Єлісеївка, Приморський р-н).
- Аналіз значної кількості біосоціальних, історико-культурних та природних об'єктів м. Мелітополя дав можливість виділити основні з них, які відповідають критеріям гетерогенності (різноманітності), значущості, контрастності (рис. 2).
- Пояснення до рис. 2:
1. Сквер «Площа Сливен» (2015 р.);
 2. Стамболи Ілля Борисович (1871, Російська імперія – 1954, Туреччина) – мелітопольський підприємець, купець і меценат, який створив в Мелітополі літній сад, Зимовий театр Стамболи і перший у місті кінотеатр;
 3. Парк культури і відпочинку імені Максима Горького (1927 р.);
 4. Головний бренд м. Мелітополя – черешня;
 5. Страусина ферма «Страус-Південь»;
 6. Будинок Мінаша. Сіма Ісаакович Мінаш (нар. 17 грудня 1877, Мелітополь – пом. 1945, Іран) – російський цивільний інженер, архітектор, караїм за походженням;
 7. Стела на честь 200-чя з дня народження міста;
 8. Герб міста Мелітополя;

9. Старе єврейське кладовище;
10. Микола Амеддевич Філібер (1859-1919 (60));
11. Пам'ятник Тарасу Шевченку;
12. Інтеркультурний музей «Кале», ресторан «Крим», кафе «Чір-чір»;
13. Собор святого благовірного князя Олександра Невського — головний храм Мелітополя, один з двох кафедральних соборів Запорізької і Мелітопольської єпархії Української Православної Церкви. Першою на цьому місці була в 1884 році побудована вірмено-Григоріанська Церква, закрита після революції. Православний собор Олександра Невського діє в храмі з 1941 р. Собор Олександра Невського;
14. Національний історико-археологічний заповідник «Кам'яна Могила»;
15. Пам'ятник Володимиру Висоцькому. Пам'ятник був відкритий 24 вересня 2000 р. Автором пам'ятника був заслужений скульптор України, дніпропетровець Костянтин Чеканов, який через важку хворобу не дожив до відкриття пам'ятника.



Рис. 2 Історико-культурна спадщина м. Мелітополя в таблиці Шульте

16. Садиба зеленого туризму «Гостини у Валентини»;
17. Стадіон імені Олега Олексенка. Олег Іванович Олексенко (нар. 1 січня 1963, Феодосія, Кримська область — пом. 19 липня 2002, Запоріжжя) — український підприємець і футбольний функціонер. Засновник торгової марки «Олком», колишній голова правління ВАТ «Мелітопольський олійноекстракційний завод» і президент футбольного клубу «Олком» (Мелітополь). Депутат Верховної Ради 4 скликання (2002).;
18. Міський краєзнавчий музей;
19. Пам'ятник Богдану Хмельницькому;
20. Пам'ятник Героям-підпільникам;
21. Пам'ятник Івану Мічуріну. Мічурін Іван Володимирович – (нар. 15 (27) вересня 1855, Рязанська

губернія, Російська імперія — пом. 7 червня 1935, Мічурінськ, Тамбовська область, СРСР) — російський біолог і селекціонер-помолог, автор багатьох сортів плодово-ягідних культур, почесний член АН СРСР (1935), академік ВАСГНІЛ (1935).;

22. Чоловічий монастир Святого Сави Освяченого;

23. Пам'ятник пам'яті Чорнобилю;

24. Скульптурна композиція Остапу Бендеру;

25. Пам'ятник Андрію Корвацькому. Андрій Васильович Корвацький (народився, за одними даними, в 1843, за іншими – в 1844 році в Херсоні, помер у 1907 році в Мелітополі) – мелітопольський земський лікар, садівник і краєзнавець.

Отже, застосування активних методів навчання, в т. ч. адаптованих до географічних (краєзнавчих) дисциплін таблиць Шульте, сприяє концентрації, розвитку, тренуванню уваги та мислення (індивіда та групи) та виступає чинником об'єктивного сприйняття природних, суспільно-політичних, економічних явищ та процесів. Технологія використання таблиць Шульте може бути застосована як до класичних географічних (економічна і соціальна географія, фізична географія материків і океанів, краєзнавство, етногеографія, географія світового господарства) так і міждисциплінарного історико-географічного, ландшафтно-археологічного «поля».

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГЕОЛОГО-ГЕОМОРФОЛОГІЧНИХ НАВИЧОК І УМІНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

Прохорова Л. А., Непша О. В., Зав'ялова Т. В.

Вирішальними факторами формування пізнавальної діяльності учнів є методи навчання. При вивченні геологічного матеріалу учні відчувають деякі складнощі при засвоєнні питань тектоніки, геолого-тектонічної будови Землі та окремих регіонів; при роботі з геологічними і тектонічними картами; виявленні взаємозв'язку корисних копалин з геолого-тектонічною будовою [2; 18]. Допомагають у вивченні цього матеріалу окремі методи:

1. Опорні конспекти.

Опорні конспекти складаються по ходу вивчення теми, полегшують розуміння складних питань. Застосування цього методу сприяє розвитку пам'яті, логічного мислення, аналізу, синтезу, формування умінь і навичок в роботі учнів з різними джерелами знань. Опорні конспекти є одним з видів короткого запису і служать засобом графічного узагальнення вивченого матеріалу. Методика навчання із застосуванням опорних конспектів сприяє осмисленому освоєнню навчального матеріалу, формуванню глибоких знань, їх генералізації і систематизації.

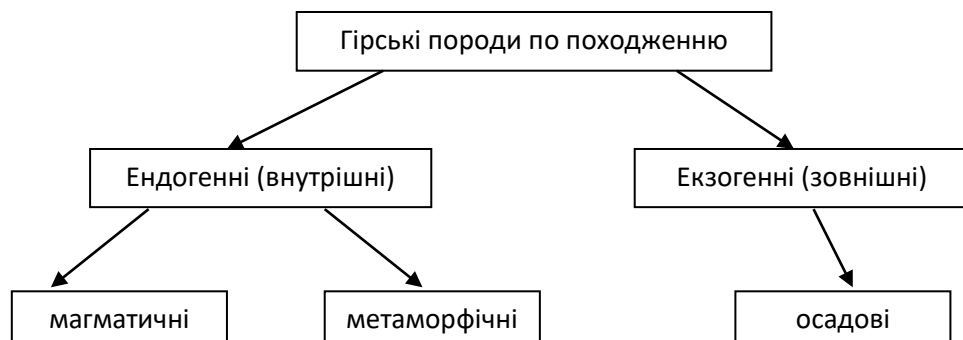
Так, наприклад, опорний конспект до теми «Будова Землі» допомагає «заглянути» вглиб планети, дізнатися про основні властивості її внутрішніх оболонок, особливості будови літосфери, а так само дозволяє зекономити час на складання описів.

Опорні конспекти можуть містити в собі основні визначення, схеми, графіки, які допомагають повніше розкрити тему.

Складними питаннями для сприйняття учнями є – утворення магматичних і метаморфічних порід, рух блоків земної кори, особливості залягання гірських порід, підземних вод (рис. 1). Велику допомогу в засвоєнні цих питань надають графічні і схематичні зображення. За допомогою малюнків наочно розкриваються основний зміст понять, дивлячись на які учень може самостійно сформулювати визначення [22].

Опорний конспект до уроку: «Породи, що складають земну кору»

Гірська порода – природний агрегат мінералів, що має певний склад, структуру та походження.



Досвід роботи показує, що особливу увагу при вивченні літосфери слід приділити теорії літосферних плит. Тільки зрозумівши цю теорію, учні зможуть легко орієнтуватися в питаннях утворення основних

тектонічних структур Землі. Теорію літосферних плит для кращого засвоєння матеріалу можна викласти в кількох пунктах, супроводжуючи їх схемами і поясненнями.

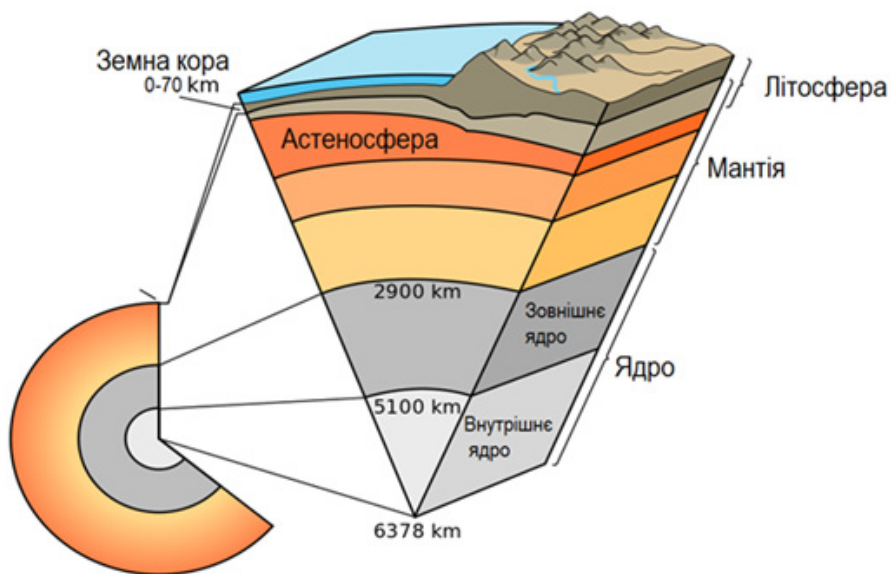
Так при вивченні основних тектонічних структур за схемою будови платформи легко дати визначення понять: чохол, фундамент, щит. Крім того, схема-конспект показує закономірність розподілу корисних копалин, дозволяє простежити взаємозв'язки між сучасним рельєфом і глибиною залягання стародавнього фундаменту платформи.

Малюнок-конспект сприяє також розумінню багатств гірських областей, закономірностей їх розподілу.

При вивченні рельєфу і геологічної будови материків схематичні розрізи допомагають пояснити особливості рельєфу, виявити закономірність розподілу корисних копалин [21].

Переходячи від простих до більш складних малюнків та креслень, учні поступово набувають навичок читати і розуміти малюнки, креслення в підручниках. А також мають змогу висловлювати свої думки графічно. Наочне зображення геологічних структур допомагає школярам проникнути в «таємниці» походження форм рельєфу, виникнення корисних копалин в надрах Землі.

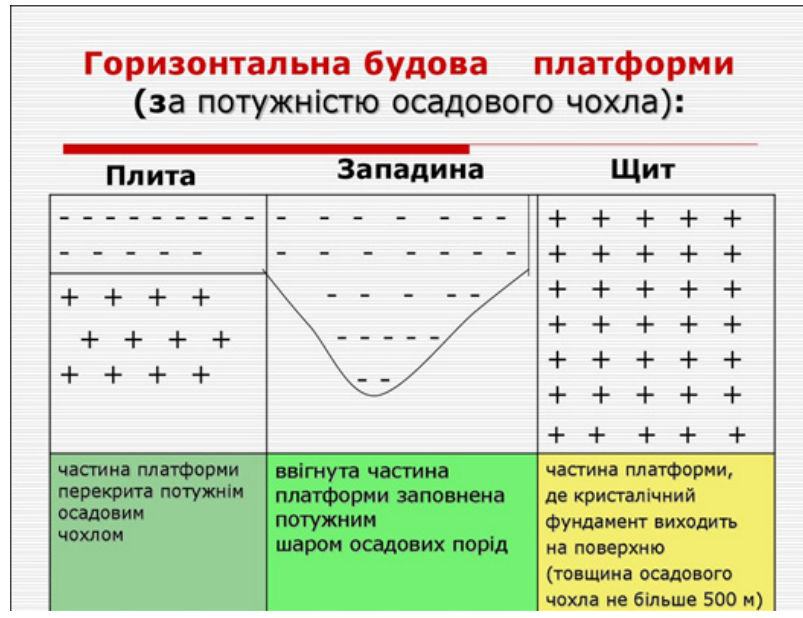
Опорний конспект до теми: «Внутрішня будова Землі»



Опорний конспект до теми «Будова земної кори»



Опорний конспект до теми уроку: «Літосфера. Рух літосферних плит»



Опорний конспект до теми: «Рельєф, геологічна будова та корисні копалини Південної Америки»



						Тип і вік земної кори
						Корисні копалини

2. Практичні завдання на уроках.

Практична робота – одна з найважливіших умов формування понять, світогляду і розвитку пізнавальних здібностей учнів. При вивченні геологічного матеріалу можна рекомендувати роботу щодо заповнення таблиць на основі читання тексту підручника і карт. Завдання сприяє закріпленню основних понять і формуванню прийому одночасної роботи з картою і підручником.

При вивченні матеріалу 7 класу про будову земної кори і рельєфу учням пропонується заповнити таблицю, де дається характеристика внутрішніх і зовнішніх сил Землі і визначаються форми рельєфу, утворені цими силами (Таблиця 1).

В процесі виконання цієї роботи в повному обсязі учні легко справляються із завданням уроку. Деякі з них зазвичай потребують додаткової допомоги вчителя. Труднощі виникають при визначенні причин, що викликають внутрішні (ендогенні) сили Землі або у визначенні форм рельєфу, утворених зовнішніми (екзогенними) силами.

Таблиця 1

Рельєфоутворювальні процеси

Рельєфоутворювальні процеси	Результати прояву
Сили природи, що діють на земну поверхню	
Причини виникнення сил	
Прояв сил на планеті	
Форми рельєфу, що утворюються в результаті дії сил	
Внутрішні (ендогенні) сили	
Зовнішні (екзогенні) сили	

Роботи із заповненням таблиць викликають великий інтерес в учнів при вивченні окремих материків при закріпленні закономірностей розміщення форм рельєфу. Так можна рекомендувати наступне завдання:

Користуючись картами фізичною та «Будовою земної кори» заповнити таблицю (Таблиця 2).

Таблиця 2

Рельєф і геологічна будова материка

Форма рельєфу	Назва	Походження	Висота над рівнем моря
Плоскогір'я			
Низовини			
Височина			
Гори			

Робота над таблицею допомагає учням визначити особливості будови материка і виявити закономірності розміщення окремих форм рельєфу і їх висот. Аналогічне завдання можна запропонувати учням 8 класу при вивченні теми «Рельєф і геологічна будова України».

При вивченні розміщення корисних копалин можна запропонувати учням виявити корисні копалини на окремому материку (7 клас) або області України (8 клас) і пояснити закономірність розміщення на даній території (Таблиця 3). Ця робота сприяє вдосконаленню прийомів роботи з тектонічною і фізичною картами.

Таблиця 3

Корисні копалини території

Вид корисних копалин	Корисні копалини	До яких геологічних структур приурочені	Розміщення на території
Паливні			
Рудні			
Не рудні			

У процесі виконання цього завдання учні доходять висновку: паливні корисні копалини зустрічаються тільки в осадовому чохла платформ; рудні корисні копалини пов'язані з магматичними і метаморфічними породами, що складають гірські системи і щити платформ, рідше формуються на корі вивітрювання, а не рудні утворюються, як в осадових породах сучасних рівнин, так і можуть мати і метаморфічне походження. В результаті роботи йде закріплення картографічних навичок, і розвиваються оціночні, тому що за даними таблиці учні можуть легко зробити висновок про забезпеченість території корисними копалинами.

Наступна практична робота не тільки удосконалює в цілому прийом опису рельєфу материка, а й навчає порівняльному аналізу (Таблиця 4).

Завдання: Використовуючи карту «Будова земної кори» та фізичну карту визначити риси відмінності в рельєфі Африки і Австралії, пояснити відмінності.

Таблиця 4

Порівняльна характеристика рельєфу материків

Ознаки	Африка	Австралія
Розміщення форм рельєфу		
Наявність вулканів		
Наявність областей землетрусів		

Ознаками можуть служити: розміщення форм рельєфу, наявність вулканів, областей землетрусів і т. ін. Головна мета роботи – навчити школярів знаходити схожість і відмінність в географічному положенні об'єктів і пояснювати закономірність їх розміщення.

При вивченні теми «Геологічна будова і рельєф України» найбільший інтерес в учнів викликають питання геологічної історії Землі. Багато учнів із задоволенням відтворюють в зошитах геохронологічну таблицю, доповнюючи її відомостями про етапи горотворення (Таблиця 5).

Таблиця 5

Геохронологічна таблиця

Ера	Періоди	Час	Епоха горотворення	Приклади гірських областей

На завершальному уроці з даної теми доцільно провести практичну роботу зі складання комплексної характеристики природних об'єктів (рівнини або гірського масиву) за планом:

- 1) загальна характеристика рельєфу території;
- 2) тектонічна будова;
- 3) особливості геологічної будови;
- 4) корисні копалини території, їх зв'язок з геологічними структурами.

Досвід роботи показує, що найбільш складним питанням для учнів є опис геологічної будови території, тому що не всі легко засвоюють особливості залягання гірських порід на поверхні структур. Тому при роботі необхідно використовувати зображення геологічної будови території. Ця робота допомагає оцінити ступінь засвоєння матеріалу і коригувати подальшу роботу вчителя [30].

3. Творчі роботи учнів.

Будь-яка творча робота – це розвиток самостійних пошукових, дослідницьких навичок в учня. Цей вид роботи дозволяє активізувати навчальний процес, спонукає до вивчення додаткових джерел знань, розвиває творчий потенціал [18].

У процесі вивчення геологічного матеріалу в курсі географії основними видами творчих робіт є доповіді, повідомлення, реферати, теми яких можуть бути рекомендовані вчителем або підібрані самими учнями.

Так при вивченні гірських порід і мінералів учні 5-6 класів готують повідомлення про окремі види мінералів, де вказують: 1. Історія відкриття; 2. Спосіб утворення; 3. Найбільші родовища; 4. Господарське значення [31].

В курсі географії 6 класу учням так само можна запропонувати підготувати реферати і повідомлення на теми: сучасні землетруси; народження сучасних вулканів; згаслі і діючі вулкани; грязьові вулкани і гейзери Керченського півострова; світ підземних пустот; геологічна діяльність вітру; геологічна діяльність поверхневих текучих вод; геологічна діяльність льоду та інші.

В курсі «Материків і океанів» учні знайомляться з особливостями природи Землі і окремих континентів і океанів.

Однією з найбільш цікавих тем для учнів є тема: «Розвиток Землі, як планети», де розглядаються гіпотези походження Землі і життя на ній. Учні розглядають різні наявні загальнознані гіпотези, а іноді намагаються запропонувати свої теорії.

При вивченні окремих материків слід звернути увагу на унікальні природні об'єкти на них розташовані і запропонувати такі теми рефератів:

- Кіліманджаро – найбільший вулкан Африки;
- Водоспади Африки;
- Великий Бар'єрний риф Австралії;
- Еребус – діючий вулкан Антарктиди;
- Гейзери Єллоустонського парку;
- Анди – молоді гори Південної Америки;

- Гора Мак-Кінлі найвища вершина Кордильєр;
- Фудзіяма – священна гора Японії.

Найчастіше учні не зупиняються на виконанні рефератів, з додаткових джерел – газет, журналів готуються усні повідомлення, робляться малюнки.

В курсі «Україна у світі: природа, населення» слід звернути увагу на унікальні геологічні об'єкти країни: Червоні печери та Мармурова печера (Крим), грязьові вулкани Керченського півострова, гіпсова печера Оптимістична в Тернопільській області (найдовша гіпсова печера Євразії). Цікавим об'єктом є геологічна пам'ятка природи загальнодержавного значення «Кам'яна могила над р. Молочна» (Запорізька область). При вивченні природи Тернопільської області можна запропонувати підготувати повідомлення про карстові процеси на території області.

В результаті виконання таких творчих завдань школярі краще засвоюють теоретичний і фактичний матеріал, звикають працювати з різними джерелами знань, створюють «живі» образи природи.

Творчість школярів можна розвивати в проектній діяльності, при складанні ребусів, кросвордів, присвячених даній тематиці.

4. Індивідуальна робота з учнями на уроці.

Досвід показує, що знання учнів можуть бути дійсно міцними тільки при систематичному і масовому контролі, й тут на допомогу вчителю приходять спеціальні методи – системи карток-завдань, які дозволяють виявити знання, вміння і навички, отримані на уроках.

Картки-завдання можуть бути найрізноманітнішими за змістом:

1. вимагають відтворення раніше отриманих знань:

Мінерал – це ...

Гірська порода – це ...

Метаморфізація – це ...

Гірські породи за походженням поділяються ...

2. З вибірковою відповіддю:

Осадкові породи: вапняк, граніт, мармур, кам'яне вугілля, пісок, глина, базальт, крейда.

Водопроникні породи: глина, пісок, вапняк, граніт, гнейс.

3. вимагає розуміння динаміки явищ і процесів:

Люди дізнаються про вікові коливання суші по ...

Вапняк утворюється в результаті ...

Гори утворюються в результаті ...

4. Потребують порівняння геологічних структур і процесів:

Намалюйте схему будови земної кори під материками і океанами.

Визначити риси подібності та відмінності.

5. Потребують пояснення зображеної моделі:

Це (рисунок платформи), вона утворилася в результаті ...

Це (рисунок молодих гір), вони утворилися в результаті ...

6. Потребують розуміння причинно-наслідкових зв'язків:

У надрах Землі температура з глибиною збільшується, тому що ...

Землетруси відбуваються в результаті ...

7. Потребують графічного зображення:

Покажіть схематично внутрішню будову Землі

Покажіть схему будови вулкану.

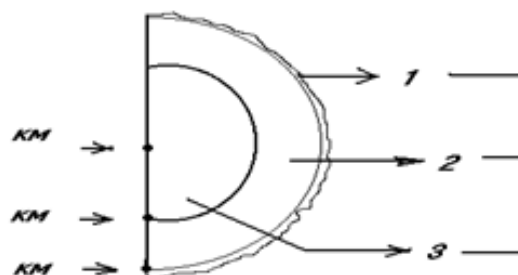
8. Потребують розв'язання кросвордів, чайнвордів.

9. Тестові завдання.

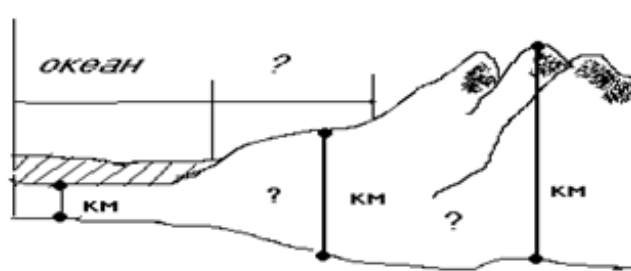
При перевірці знань з картками легко оцінити рівень підготовки окремих учнів і домогтися системності в навчанні.

Картки завдання до теми «Літосфера». 6 клас.

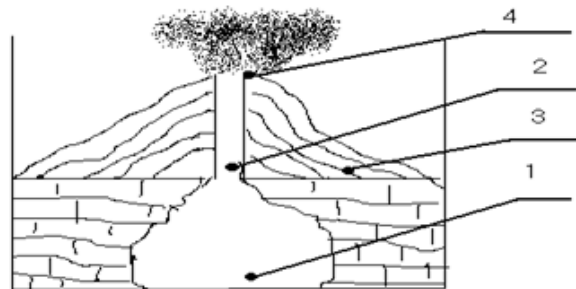
1. Визначити внутрішні оболонки Землі, дайте стислу характеристику.



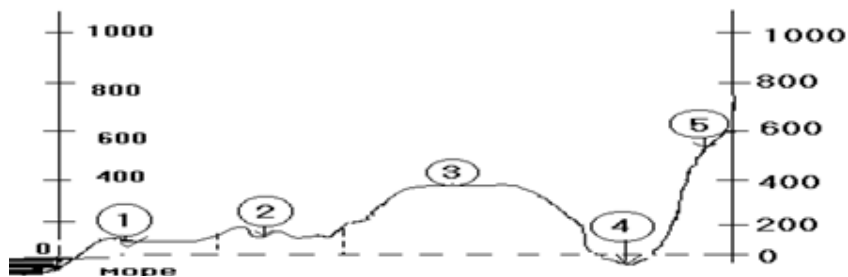
Доповніть рисунок «Будова земної кори» відомостями які відсутні.



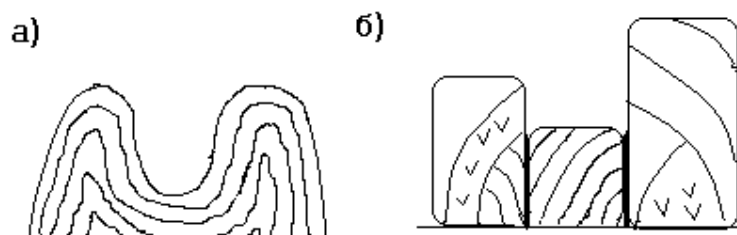
2. Визначити елементи будови вулкану.



3. Розгляньте малюнок і визначте, які форми рельєфу на ньому зображені.

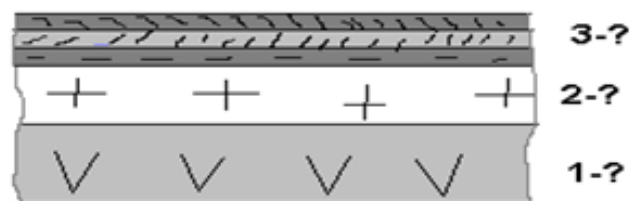


4. Розгляньте малюнок. На якій схемі зображені складчасті, а на якій складчато-глибові гори? На якій – старі, а на якій молоді? Обґрунтуйте свою відповідь.



Картки-завдання до теми: «Літосфера і рельєф Землі» 7 клас.

1. Які три шари складають земну кору під материками?



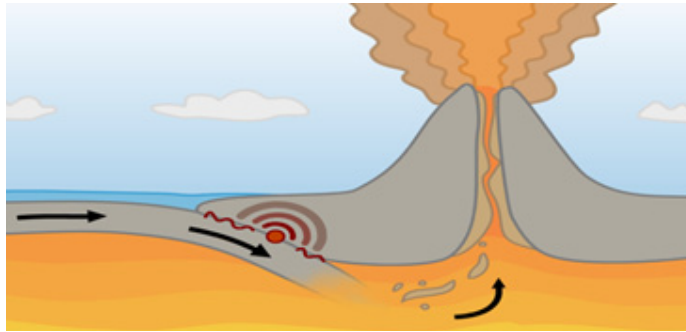
2. Використовуючи рисунок, визначте:

а) які сили викликають рух літосферних плит?

б) які явища проходять на межах літосферних плит?

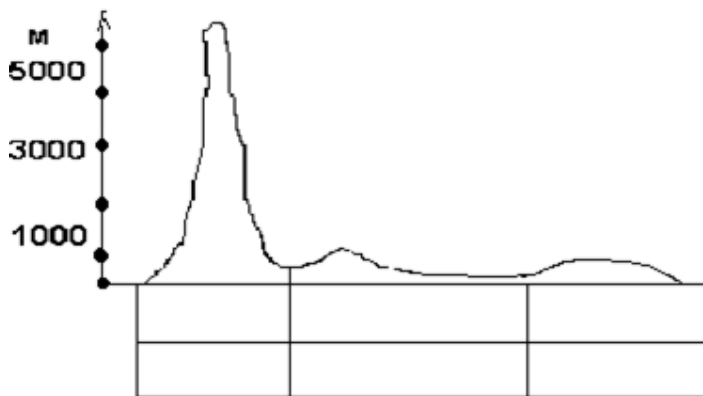


3. Розгляньте схему. Поясніть причини утворення вулкану.



Картки-завдання до теми: «Природа материків. Рельєф і корисні копалини»

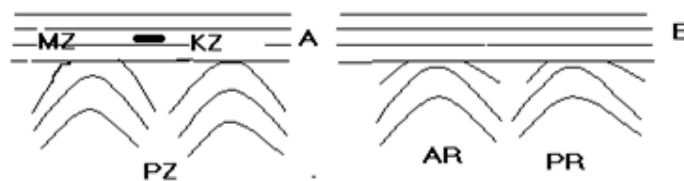
1. Доповніть схему «Профіль рельєфу і тектонічна будова Південної Америки по екватору» даними про форми рельєфу і будову земної кори.



Форми рельєфу будова земної кори

Картки-завдання до теми: «Рельєф, геологічна будова і мінеральні ресурси України»

1. На рисунках зображені платформи:



Kz – кайнозойська ера; Mz – мезозойська ера; Pz – палеозойська ера;

Ar – архейська ера.

Молода _____

Древня _____

Отже, кожен прийом навчальної роботи сприяє формуванню геолого-геоморфологічних умінь та навичок учнів, а також має свої специфічні особливості. Разом з тим всі прийоми підпорядковані єдиним навчально-виховним завданням, і тільки в сукупності можуть найбільш повно і наочно розкрити матеріальність навколишнього світу, допомагають глибше засвоїти навчальний матеріал і опанувати найважливіші геологічні поняття [27].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко О.В. Основи топографії і картографії: Посібник для вчителів. К.: ДНВП «Картографія», 2001. 259 с.
2. Байтеряков О.З., Літвін М.Ф. Практичні методи активізації пізнавальної і творчої діяльності учнів на уроках географії // Історико-географічний дискурс проблем геосфери: матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. 16 травня 2016 р. Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. С. 210-217.
3. Байтеряков О.З. Теоретичні основи застосування творів живопису на уроках географії // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Географічні науки». Випуск № 7. Херсон, 2017. С. 254-260.
4. Байтеряков О., Гопенюк В. Місце живопису в шкільному кірсі географії // Північне Приазов'я: проблеми регіонального розвитку у міжнародному контексті. Збірник наукових праць. Мелітополь, 2017. С. 8-11.
5. Байтеряков О., Косьяненко О. Поштові марки як засоби навчання географії // Північне Приазов'я: проблеми регіонального розвитку у міжнародному контексті. Збірник наукових праць. Мелітополь, 2017. С. 11-13.
6. Байтеряков О.З. Методичні аспекти формування культурологічної компетентності учнів в шкільному курсі географії: монографія. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. 236 с.
7. Байтеряков О.З., Дербас А.В. Грошові знаки як засоби навчання географії // Сучасний рух науки: тези доп. III міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 1-2 жовтня 2018 р. Дніпро, 2018. С. 22-24.
8. Баранский Н.Н. Экономическая картография / Н.Н. Баранский. М.: Географиз, 1962. 286 с.
9. Барінова І.І. Робота з картами шкільних географічних атласів: Посібник для вчителів. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. 456 с.
10. Бейдик О.О. Застосування активних методів при викладанні рекреаційно-туристичних дисциплін у вищих навчальних закладах // Туристично-краєзнавчі дослідження: Збірник наукових статей. Випуск 7. К.: Інститут туризму ФПУ, 2007. С. 214-227.
11. Бейдик О.О., Тертична Ю.В. Застосування таблиць Шульте при вивченні рекреаційно-географічних дисциплін // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 4. «Географія і сучасність» [зб. наукових праць]. К.: 2011. Вип. 14 (26). С. 91-97.
12. Бейдик О.О., Новосад Н.О. Унікальна Україна: географія та ресурси туризму. Навч. посіб. К.: Альтерпрес, 2013. 572 с.
13. Бейдик О.О., Топалова О.І. Адаптивний туризм: передумови та перспективи розвитку, лідери духу і волі. Навч. посіб. Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС, 2017. 402 с.
14. Бейдик О.О., Лазарук І.А. Національна та світова археологія в таблицях Шульте // Людина та ландшафт: первісна археологія Східної Європи. VITA ANTIQUA, №9. Збірка наукових статей. К.: 2017. С. 268-274.
15. Берлянт А.М. Карта – второй язык географии: очерки о картографии. Книга для учителя. М.: Посвещение, 1985. 192 с.
16. Берлянт А.М. Картографический метод исследования, 2-е издание. М.: Издательство МГУ, 1988. 252 с.
17. Бондарчук Л.І., Федорчук Є.І. Методи активного навчання в курсі «Основи педагогічної майстерності» // Вища і середня пед. освіта. – Київ, 1993. № 16. С. 51-56.
18. Василюк Л.А., Непша О.В. Дослідницька робота в процесі вивчення географії (з досвіду роботи в Любиміській ЗОШ Каховського району Херсонської області) // Сучасна наука: тенденції та перспективи: матеріали регіональної інтернет-конф. молодих учених (15-19 травня 2017 р.). Мелітополь, 2017. С. 342-344.
19. Дайри Н.Г. Как подготовит урок истории. – М.: Просвещение, 1969. 128 с.
20. Даценко Л.М., Зав'ялова Т.В., Непша О.В., Самець Ю.І. Місце екскурсій і походів у вивченні корисних копалин в шкільному кірсі географії / Географія та екологія: наука і освіта. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Географія та екологія: наука і освіта», 17-18 квітня 2008 р. Умань: СПД Сочінський, 2008. С. 44-47.
21. Зав'ялова Т.В., Непша О.В., Прохорова Л.А. Туристський похід з учнями по вивченню геології рідного краю // Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: збірник матеріалів II-ої Міжнародної науково-практичної конференції / [редактори-упорядники А. Душний, М. Махмудов, В. Ільницький, І. Зимомря]. Баку, Ужгород, Дрогобич: П'світ, 2017. С. 401-403.
22. Іванова В.М., Непша О.В., Сапун Т.О. Елементи геології в шкільних курсах природознавства і географії // Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (14-16 червня 2018 р., м. Мелітополь)/Ред.-упор. Дубяга, С.М., Чорна В.В., Яковенко І.О. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. С.110-113.
23. Історичне краєзнавство. Напрями та методи історико-краєзнавчих досліджень : курс лекцій / В. Є. Голубко, А. В. Середяк, Р. Я. Генега та ін. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. 304 с.
24. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
25. Король О.В. Методика формування картографічних понять. К.: ДНВП «Картографія». 2004. 139с.

26. Матусевич К.М. Робота з картами шкільних географічних атласів: Посібник для вчителів. К.: Рад.школа, 1987. 60 с.
27. Мацюра О.В., Солоненко А.М. Екологічна стежка як активний засіб формування принципів екологічного гуманізму // Постметодика. № 4-5. Полтава, 2005. С. 72-75.
28. Непша О.В. Шкільна геологічна екскурсія як засіб екологічного та національно-патріотичного виховання // XI Міжнародна інтернет-конференція «Соціальні та екологічні технології: актуальні проблеми теорії і практики», 22-24 січня 2019 року. URL: <http://miest2016.ukrainianforum.net/t41-topic>.
29. Перелигіна Л.Г. Використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії та у виховній роботі // Історія та правознавство. 2007. № 35. С. 9-11
30. Половка С.Г. Геологія в шкільному курсі фізичної географії // Матер. Всеукр. Інтер.-конф. «Інформаційний банк і бази даних у підготовці майбутнього вчителя географії», 5 квіт. 2013 р. Умань, УДПУ. С. 30-34.
31. Прохорова Л.А., Непша О.В., Зав'ялова Т.В. Деякі прийоми та методи вивчення мінеральних ресурсів в школі // Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (14-16 червня 2018 р., м. Мелітополь)/Ред.-упор. Дубяга, С.М., Чорна В.В., Яковенко І.О. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. С.208-211.
32. Стражев А. И. Методика преподавания истории: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1964. 285 с.
33. Шеремет М.О. Краєзнавчий матеріал на уроках історії України / // Історія в школі. 2001. № 11-12. С. 55-58.
34. Elizabeth R.Hinde. Geography matters: Teacher beliefs about geography in today's schools. The Journal of Social Studies Research. Volume 39, Issue 2, April 2015, Pages 55-62
35. Pauliina Raento, Anna Hämäläinen, Hannalkonen, Nella Mikkonen. Striking stories: a political geography of euro coinage. Political Geography. Volume 23, Issue 8, November 2004, Pages 929-956
36. <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-geografiyi-u-2017-2018-navchalnomu-rotsi/>
37. <http://p.calameoassets.com/161118204638-fc2280d85c5df5c4637f19256e8db96a/p7.jpg>.

ІНТЕРАКТИВНА ФОРМА НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Шкода Н. А.

Об'єктивне прискорення науково-технічного і соціального прогресу, кризові економічні, екологічні, демографічні, політичні та інші явища, наявні у сучасному світі, неминуче позначаються й на системі історичної освіти, загострюють протиріччя і труднощі формування молодого покоління. Традиційні педагогічні засоби вивчення історії в загальноосвітніх середніх школах все частіше не спрацьовують [1, с.31]. Тому у сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень історичної освіти, її вплив на особистісний розвиток дитини, значною мірою залежатиме від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях.

Однією із поширених та ефективних технологій інноваційного навчання історії є інтерактивна система навчання. **Інтерактивне навчання (ІН)** – це система навчання, що передбачає постійну, активну взаємодію всіх учнів в парах або малих групах. Учень і вчитель – рівноправні суб'єкти навчання. **ІН** передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор. Учні вчать бути демократичними, ніхто ні над ким не домінує [2, с.26].

Загальна характеристика ІН

Критерії	Критерії
1.Обсяг інформації, що подається і засвоюється	1.На вивчення відносно невеликого за обсягом навчального матеріалу витрачається значний час
2.Результати навчання (знання, уміння, навички, компетенції)	2. – засвоюються нові знання; –розширяються пізнавальні можливості учнів: учні здійснюють пошук, аналіз та застосовують інформацію із різних джерел
3.Відсоток засвоєння інформації	3. Відсоток засвоєння інформації як правило високий
4.Роль вчителя	4.Вчитель виступає як організатор, координатор, консультант навчального процесу на уроці
5.Характер відносин між учителем та учнями	5. Відносини між учителем та учнями демократичні, рівноправні, партнерські
6.Характер діяльності учнів	6. – діяльність учнів надзвичайно активна; – значною мірою учні працюють самостійно; – учні активно спілкуються між собою, що розвиває їх комунікативні уміння і навички; – відбувається поєднання різноманітних видів діяльності

РОЗДІЛ 7 СУЧАСНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ



Позитивні та слабкі сторони ІН

Позитивні сторони ІН	Слабкі сторони ІН
1. Вчитель має можливість більш активно допомогти учням зі спеціальними проблемами (особистісними та інтелектуальними)	1. Важко налагодити взаємонавчання як постійно діючий механізм
2. Учитель витрачає менше часу на подолання труднощів з дисципліною	2. Результат навчання не завжди ефективний

Рекомендації для вчителя:

- необхідно поступово включати елементи ІН в процес навчання [3, с.51];
- доцільно спочатку використовувати більш прості види ІН (робота в парах);
- протягом уроку повинна панувати доброзичлива атмосфера;
- педагог повинен старанно спланувати роботу на уроці: визначити хронометраж та ролі учасників; заздалегідь дати завдання учням для попередньої підготовки; відібрати певні інтерактивні методи; підібрати відповідні наочні матеріали; провести спокійне глибоке обговорення за підсумками інтерактивних вправ; опитування проводити швидко тощо.

Методи інтерактивного навчання

ГРУПОВИЙ	КОЛЕКТИВНИЙ (фронтальний)	КОЛЕКТИВНО- ГРУПОВИЙ
взаємодія між учнями у малих групах	педагог працює з усім класом	робота малих груп поєднується з роботою всього класу

Основні ознаки групового методу навчання:

- 1) об'єднання учнів класу в групи, склад групи не може бути постійним протягом тривалого часу;
- 2) кожна група розв'язує певну проблему;
- 3) складене завдання виконується в такий спосіб, щоб було можливо врахувати і оцінити індивідуальний внесок кожного члена групи [4, с.111].

Етапи групової роботи:

- 1) учні отримують від вчителя інструкції щодо виконання завдання;
- 2) об'єднання учнів класу в невеликі групи;
- 3) виконання учнями отриманих завдань доти, доки всі члени групи його не виконають; жоден член групи поодиночці не має всієї інформації;
- 4) перевірка виконаних завдань.

Кількість учнів у групі залежить від:

- загальної кількості учнів у класі;
 - характеру і обсягу навчального матеріалу, що опрацьовується;
 - часу, що відводиться на виконання роботи;
 - оптимальна група – 3 – 6 осіб [5, с.6].
- Об'єднання учнів класу в групи здійснює вчитель на добровільній основі або учні.

Види груп:

- 1) гомогенні (однорідні) – групи, що об'єднані за певною ознакою (рівнем знань з предмета);
- 2) гетерогенні (різномірні) – в одній групі сильні, середні та слабкі учні.

Загальна характеристика роботи в парах:

- особливо ефективна на початкових етапах роботи в малих групах;
- можна використовувати на будь-якому етапі уроку: перевірка знань, засвоєння нових знань, закріплення нових знань;
- можливі види завдань в парах: разом розробити запитання для вчителя; протестувати один одного; обговорити навчальний текст або зміст документа; взяти інтерв'ю тощо.

Загальна характеристика роботи в малих групах:

- остерігайтесь навішування «ярликів на учнів»;
- учням бажано сидіти по колу, учні повинні добре бачити один одного;
- учні повинні розподілити ролі між собою:

- 1) **спікер (керівник групи):** організовує порядок виконання завдання, визначає доповідача;

- 2) **секретар:** веде записи результатів роботи групи;
- 3) **посередник:** стежить за часом, заохочує групу до роботи;
- 4) **доповідач:** доповідає про результати роботи групи.

Роль вчителя – стежити за часом; пропонувати допомогу; коментувати рівень виконаної роботи.

2.Методи використання інтерактивної форми навчання на уроках історії: «діалог», «спільний проект», «мікрофон», «незакінчене речення», «коло ідей», «мозковий штурм».

Важливими моментами групової роботи є опрацювання змісту та подання групами результатів колективної діяльності. Залежно від змісту та мети навчання можливі різні варіанти організації роботи груп. Нижче охарактеризуємо деякі з них.

«ДІАЛОГ»

Суть – спільний пошук групами узгодженого рішення, виключає протистояння. Це знаходить відображення у складанні узагальнюючої характеристики, переліку ознак, схеми, таблиці тощо.

Приклад. Урок узагальнення та систематизації знань у 6 класі на тему «Країни Стародавнього Сходу». Кожна група працює з навчальним матеріалом з історії певної країни, узагальнюючи його за спільними критеріями (природні умови, політичний устрій, господарче життя). Клас об'єднується у 5-6 робочих груп і групу експертів із сильних учнів (вони складають свій варіант виконаних завдань). Учні працюють 10 хвилин. По завершенню роботи представники від кожної групи на дошці або на аркуші паперу роблять підсумковий запис. Потім, по черзі, надається слово одному доповідачеві від кожної групи. Відбувається доповнення, уточнення, виправлення з боку членів інших груп та групи експертів.

«СПІЛЬНИЙ ПРОЕКТ»

Вчитель об'єднує учнів у групи. Кожна група отримує своє завдання, кожне завдання висвітлює проблему з різних боків. Кожна група по завершенню роботи звітує і записує на дошці свої висновки. Відповідно, за результатами роботи кожної групи складається **спільний проект**. Цей проект рецензується та доповнюється групою експертів [6, с.55].

Приклад. Урок у 8 класі з історії України на тему «Українське козацтво у XVI ст.». Формування груп учнів. Перша група опрацьовує матеріал на тему «Причини виникнення українського козацтва». Друга група вивчає фрагмент параграфа на тему «Категорії українського козацтва». Третя група самостійно розглядає фрагмент на тему «Політичний устрій Запорозької Січі». Четверта група вивчає підрозділ параграфа на тему «Козацькі війни наприкінці XVI ст.». Формується група експертів із сильних учнів. Кожна група у вигляді тез записує на дошці висновки щодо виконаного завдання. Наприклад, правильний варіант тексту висновків першої групи: «Причини виникнення українського козацтва у XVI ст.: 1) оборонна: необхідність захисту південних територій України від систематичних нападів з боку турків та кримських татар; 2) посилення соціального, національно-релігійного гноблення українського народу, запровадження кріпацтва; 3) ухідництво: освоєння південних територій найбільш ініціативними прикордонними землевласниками. Проект обговорюється учнями всіх груп, рецензується та доповнюється групою експертів.

«МІКРОФОН»

Прийом «Мікрофон» загальногрупове обговорення проблеми; кожен бере в руки уявний мікрофон (ручка, олівець) та швидко і лаконічно відповідає на питання або висловлює власну думку; не слід коментувати відповіді.

Приклад. Урок у 8 класі з історії України на тему «Церковне життя в Україні в першій половині XVII ст.». Під час обговорення питання про становище греко-католицької церкви в досліджуваній період учні по черзі беруть в руки уявний мікрофон та характеризують особливості становища уніатської церкви, ставлення влади Речі Посполитої до неї, висловлюють своє ставлення до цієї проблеми. Учні передають уявний мікрофон один одному, по черзі беручи слово. Вчитель повинен надавати слово лише тому, хто отримує мікрофон. Учні повинні говорити лаконічно й швидко (не більше 1 хвилини). Ніхто не коментує і не оцінює подані відповіді.

«НЕЗАКІНЧЕНЕ РЕЧЕННЯ»

З методом «мікрофон» можна використати прийом «незакінчене речення». Цей прийом надає можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлювання власних ідей. Він дає можливість долати стереотипи, вільніше висловлюватись щодо запропонованих тем, відпрацьовувати уміння говорити коротко, але суттєво й переконливо. Учитель визначає тему, за якою учні будуть висловлюватись в колі ідей або використовуючи уявний мікрофон. Педагог формулює незакінчене речення і пропонує учням, висловлюючись, закінчувати його.. Кожний наступний учасник обговорення починає говорити із запропонованої формули.

Приклад. Урок у 8 класі з історії України на тему «Люблінська унія». Учитель в кінці уроку, закріплюючи набуті знання, формулює наступні незакінчені тези:

- «Зміст Люблінської унії дозволяє нам зробити висновок, що...»
- «Рішення заключити унію було прийнято тому, що...»
- «Наслідками Люблінської унії були...»

«МОЗКОВИЙ ШТУРМ»

«Мозковий штурм» є інтерактивною технологією колективного обговорення, що сприяє виробленню декількох рішень конкретної проблеми. Ця технологія спонукає учнів до уяви та творчості, дозволяє вільно висловлювати власні думки. Мета даного методу – зібрати якомога більше ідей щодо обговорюваної проблеми від усіх учнів протягом обмеженого періоду часу. Учитель повинен чітко сформулювати проблемне питання (краще його записати на дошці), а потім пропонує учням висловити ідеї, коментарі щодо нього. Педагог повинен записати усі пропозиції на дошці чи на великому аркуші паперу в порядку їх виголошення без коментарів чи запитань.

Учитель повинен звернути увагу на наступне:

- 1) фіксувати необхідно всі ідеї;
- 2) варто фіксувати навіть фантастичні ідеї;
- 3) необхідно всіх заохочувати до висунення якомога більшої кількості ідей; в остаточному підсумку кількість породжує якість; учасники мозкового штурму мають можливість пофантазувати;
- 4) важливо спонукати всіх учнів розвивати або змінювати ідеї інших тому, що це веде до висунення нових, що перевершують попередні;
- 5) доцільно в класі повісити наступний плакат:
 - а) кажіть усе, що вважаєте за потрібне;
 - б) не критикуйте висловлювання інших;
 - в) можна повторювати ідеї запропоновані іншими;
 - г) розширення запропонованої ідеї заохочується.
 - б) важливо обговорити й оцінити запропоновані ідеї.

Приклад. Урок у 10 класі з історії України на тему «Проведення індустріалізації у Радянській Україні». Вчитель після вивчення матеріалу про причини, етапи, джерела, особливості процесу індустріалізації звертає увагу учнів на важливість з'ясування наслідків цього процесу, просить учнів висловити власні судження щодо цього питання. Всі судження записуються на дошці або папері. Серед висловлювань учнів будуть тези про позитивні та негативні наслідки цієї політики. Цей метод сприятиме на даному уроці розвитку критичного мислення учнів. Підводячи підсумки вчитель наголосить, що цей процес був суперечливим.

3. Структура інтерактивного уроку історії

На думку багатьох сучасних методистів інтерактивний урок, протягом якого застосовується інтерактивна технологія, включає п'ять елементів:

1. Мотивація. Зміст цього етапу – формулювання вчителем проблеми, мета – зацікавити учнів. Можливі прийоми реалізації даного етапу – запитання, цитати, лаконічні історії, невеличкі завдання. Цей етап повинен займати не більше 5% часу заняття.

2. Представлення теми та очікуваних навчальних результатів. Зміст етапу – педагог розкриває зміст теми, діяльності учнів протягом уроку. Етап займає не більше 5% часу заняття.

3. Надання необхідної інформації. Зміст етапу – педагог надає учням інформацію, достатню для виконання учнями практичних завдань. Можливі прийоми реалізації даного етапу – міні-лекція, читання роздаткового матеріалу, попереднє домашнє вивчення навчального матеріалу, коментування термінів вчителем на уроці. Етап повинен займати не більше 5% часу заняття.

4. Інтерактивні вправи (основна частина заняття). Зміст етапу – засвоєння і застосування знань, умінь, навичок учнями відповідно до очікуваних результатів уроку. Послідовність елементів цього етапу наступна:

- вчитель інструктує учнів (розповідь педагога про зміст, мету інтерактивних завдань, про правила, послідовність дій, кількість часу на виконання завдань);
- вчитель об'єднує учнів у групи і (або) розподіляє ролі;
- учні виконують завдання; учитель виступає як організатор, консультант, помічник, ведучий, допомагає учням самостійно виконати завдання, навчає їх співпрацювати;
- учні презентують результати виконаних завдань.

Інтерактивна частина уроку займає близько 60% його тривалості [7, с.120].

5. Підведення підсумків уроку, обговорення його результатів. Зміст етапу – усвідомлення результатів уроку. Можливі прийоми реалізації даного етапу – запитання вчителя до учнів, запитання учнів до вчителя або один до одного. Етап уроку займає близько 20% його часу.

Розглянемо структуру інтерактивного уроку на прикладі уроку з історії України в 7 класі: «Київська Русь за часів Володимира Великого».

План змісту уроку

1. Утвердження Володимира на київському престолі та розширення території Русі.
2. Внутрішня та зовнішня політика Володимира Великого.
3. Запровадження християнства.

Очікувані результати уроку. Після цього уроку учні зможуть:

- розповідати про утвердження Володимира на київському престолі та розширення території Русі;
- показувати на карті територію Київської Русі за часів Володимира Великого;
- описувати внутрішню та зовнішню політику Володимира Великого;
- характеризувати запровадження християнства Володимиром Великим;
- висловлювати власне ставлення, давати оцінку правлінню князя Володимира Великого.

Урок починається з **мотивації** пізнавальної діяльності учнів. Вчитель повинен в ході бесіди нагадати учням про загальноприйнятну періодизацію політичної історії Київської Русі, акцентуючи їх увагу на тому, що правління князя Володимира припадає на період розквіту держави (II період).

Представлення теми та очікуваних навчальних результатів. Вчитель оголошує тему уроку: «Київська Русь за часів Володимира Великого» (вона повинна бути написана на дошці ще до початку уроку). Педагог обґрунтовує результати і наголошує, що наприкінці уроку перевірить ці результати.

Надання нової інформації. Учитель розповідає про утвердження Володимира на київському престолі в результаті міжусобної боротьби та розширення території Русі.

Інтерактивні вправи.

Завдання для парної роботи

Вчитель розбиває клас на пари (як сидять діти за партами). Один учень за партою отримує № 1, а інший – № 2 (про це діти домовляються самостійно один з одним). Учень під № 1 самостійно читає протягом 3 хвилин пункт відповідного параграфа «Внутрішня політика Володимира Великого», а учень під № 2 – пункт параграфа «Зовнішня політика Володимира Великого». Учні повинні осмислити їх зміст та підготуватися до їх переказу. По закінченню індивідуальної роботи учні по черзі переказують один одному зміст своєї частини параграфа. Кожен переказ не повинен бути довшим за 2 хвилини. Той, хто слухає, задає 1 питання тому, хто розповідає і вислуховує відповідь.

Під час роботи учнів у парах вчитель повинен стежити за тим, як відбувається процес взаємонавчання, нагадує учням про час і необхідність переходити від одного етапу роботи до іншого. Дуже важливо витримати часові межі: 1) індивідуальне читання учнями тексту: 3 хв.; 2) переказ матеріалу партнером № 1: 2 хв.; 3) запитання партнера № 2 до партнера № 1 і відповідь на нього – 1 хв.; 4) переказ матеріалу партнером № 2: 2 хв.; 5) запитання партнера № 1 до партнера № 2 і відповідь на нього – 1 хв. У цілому, ця робота має завершитись за 9 хв.

Завдання для роботи в трійках

Вчитель об'єднує учнів у трійки та розподіляє між ними завдання з опанування питання № 3 плану вивчення нового матеріалу «Запровадження християнства»: 1) причини релігійної реформи та її перший етап; 2) суть запровадження християнства як державної релігії Київської Русі; 3) значення прийняття Руссю християнства. Вчитель пропонує учням прочитати протягом 2–3 хвилин відповідний текст. По завершенню читання педагог дає кожній трійці аркуш паперу і пропонує протягом 4–5 хвилин виконати таке завдання. Зміст завдання: протягом 3–4 хвилин члени груп обмінюються один з одним інформацією, яку прочитали (не більше 1 хвилини на кожен розповідь; учні на чистому аркуші малюють сюжетну картину відповідно до суті питання або складають структурно-логічну схему; учні визначають доповідача, готуються до подання та пояснення своїх малюнків або схем. Завершуючи роботу в трійках, учні презентують результати діяльності (вивішують малюнки або схеми за допомогою скотча на дошці). На кожен презентацію відводиться не більше 1 хвилини.

Завдання для парної роботи

Учитель пропонує учням у парах за допомогою підручника виконати письмове завдання: заповнити пусті місця у тексті відповідно до інформації підручника.

Підведення підсумків уроку, обговорення його результатів. Вчитель ставить перед учнями запитання:

1. *Покажіть на карті основні напрямки походів Володимира Святославича й територію Руся за його правління.*

2. *Поясніть поняття: «християнство», «священник».*

3. *Охарактеризуйте внутрішню та зовнішню політику Володимира Великого.*

4. *Визначте причини запровадження християнства.*

5. *Чому образ князя Володимира карбують на церковних православних орденах?*

Як домашнє завдання вчитель пропонує дітям написати есе з 5–7 речень-аргументів з викладенням своєї позиції щодо поставленого запитання.

Протягом інтерактивного уроку учні пояснюють зміст самостійно опрацьованого матеріалу, демонструють певний рівень умінь і навичок, висловлюють своє ставлення до матеріалу вивченої теми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ксендзова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 76 с.
2. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции //
3. Педагогичні технології у неперервній професійній освіті / За заг. ред. Сисоєвої С.О. – К., 2001. – 112 с.
4. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. – К.: Генеза, 2006. – 328 с.
5. Пометун О., Фрейман Г. Нові підходи до відбору та структурування змісту сучасної історичної освіти // Історія в школах України. – 2000. – № 1. – С.2–7.
6. Пометун О. Кооперативне навчання учнів на уроці історії // Історія в школах України. – 2004. – № 5. – С. 50–62.
7. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок та інтерактивні технології навчання. – К.: А.С.К., 2004. – С. 117–137.

НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

Полякова Л. І.

Умови сьогодення, становлення нової української школи ставить перед викладачами та вчителями завдання – пошук оптимальних шляхів зацікавлення студентів та учнів навчанням, підвищення їх розумової активності, спонукання до творчості, виховання студента та учня соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення в різноманітних життєвих ситуаціях, вироблення вмінь практичного і творчого застосування здобутих знань як у школі, так і у ВНЗ.

Це означає, що викладач має орієнтуватися на використання таких педагогічних технологій, з допомогою яких не просто поповнювалися б знання й уміння з навчального предмета, а й розвивалися такі якості учня, студента, як пізнавальна активність, самостійність, уміння творчо виконувати завдання. Пізнавальна активність на рівні структурної одиниці спрямованості особистості свідчить про те, що учень охоче засвоює ту чи іншу інформацію, більше того — має міцно сформовану потребу в якісній пізнавальній діяльності, сильні та стійкі мотиви цієї діяльності [6].

У сучасних умовах інформаційного суспільства значної актуальності стали набувати педагогічні технології розвитку творчих якостей особистості, однією з яких є дослідницька. Аналіз історико-педагогічної літератури, досвіду роботи в середніх навчальних закладах дає змогу констатувати, що дослідницьку діяльність студентів та учнів слід розглядати:

- по-перше, як складову навчально-виховного процесу, яка безпосередньо впливає на зміст і характер викладання історії України, змінює вимоги до рівня підготовки випускників, їхнього творчого розвитку, вмінь та навичок;

- по-друге, як галузь інтелектуальної творчої діяльності особистості, ефективний засіб її самореалізації;

- по-третє, як умову розвитку та поширення наукової культури, новаторства, творчості, а також поновлення інтелектуального потенціалу суспільства.

Таким чином, дидактичними завданнями дослідницької діяльності в школі є:

- 1) забезпечення якісної освітньої підготовки учнів;
- 2) цілеспрямоване формування в особистості учня способів і процедур творчого пізнавального пошуку — нових форм, методів, засобів пізнання дійсності та життєдіяльності;
- 3) розвиток інтелектуальних здібностей, дослідницьких умінь і творчого потенціалу учнів та формування на цій основі активної, компетентної, творчої особистості [4,с.87].

Застосування дослідницьких та пошукових прийомів і методів у навчанні мають високу ефективність для поглиблення інтересу учнів та студентів до пізнавальної та творчої діяльності, для формування в них відповідних знань, умінь, навичок і дослідницької позиції в сприйнятті осмислення світу.

Процес пізнання – це процес переходу від найпростіших моделей світу до більш складних. Необхідно, щоб безперервно відбувалась різноманітна пізнавальна дослідницька та пошукова діяльність – у співпраці з викладачами, батьками, іншими дітьми.

Дослідницько-пошукова діяльність – вища форма самоосвітньої діяльності учня та студента.

Досвідчені вчителі історії в організації науково-дослідницької роботи учнів рекомендують дотримуватись декількох принципів:

- дослідницька діяльність учнів та студентів є наближеною до науково-дослідницької діяльності, і найчастіше має продовження в подальшій науковій діяльності;
- зміст дослідження обов'язково повинен поєднуватися з навчальною метою, загальними потребами суспільства та питаннями сьогодення;
- наукове дослідження – безперервний процес, його не можна виконати за кілька днів;
- науково-дослідницька діяльність – обов'язково керований процес.

Вчитель-викладач навчає методиці дослідження, консультує учня, студента в процесі виконання роботи, розв'язанні поставлених проблем, враховуючи інтелектуальні та психологічні особливості учня та студента, оцінює отримані результати; у здійсненні продуктивного наукового дослідження обов'язкове поєднання керованої науково-дослідницької діяльності з самостійною, самоосвітньою діяльністю, яка є основою інтелектуального росту учня та студента, формування їх творчої особистості.

Процес дослідження має індивідуальний характер і відбувається за такою схемою: вибір теми, складання плану роботи, підбір джерел і літератури, обробка та систематизація зібраного матеріалу, написання роботи, її рецензування і доопрацювання, остаточне редагування та оформлення, захист роботи.

Вибір теми передбачає врахування актуальності проблеми, ступінь її розробленості, наявність джерел і літератури, пізнавальних інтересів і можливостей учнів старших класів, а згодом і студентів. Тематика навчально-дослідницьких робіт визначається вчителями-предметниками, розглядається на засіданні методичного об'єднання, узгоджується з адміністрацією навчального закладу.

Завдання освітнього закладу не лише надати учням певні знання, але й навчити їх використовувати, а в разі необхідності й творчо опрацьовувати. Звідси – проведення наукових досліджень у школі доцільно поєднувати з розвитком творчої особистості; воно має бути його кінцевим результатом.

Існує і застосовується два основні види науково-дослідної роботи учнів.

Навчальна науково-дослідна робота учнів старших класів, передбачена діючими навчальними програмами. До таких дослідницьких робіт можна віднести навчальні дослідницькі проекти та реферати з добре висвітленими практичними частинами.

Під час написання рефератів учні роблять перші кроки до самостійної наукової творчості. Вони вчаться працювати з науковою літературою (якщо це необхідне, то і з іноземною), набувають навичок критичного відбору і аналізу необхідної інформації. Якщо у 9 класі вимоги до наукової роботи мінімальні, і написання її не має великого напруження для учнів, то вже наступного року вимоги помітно підвищуються, і написання роботи перетворюється на дійсно творчий процес.

Так, підвищуючи з кожним роком вимоги до рефератів можна сприяти розвитку учня як дослідника, роблячи це практично непомітно і ненав'язливо для нього самого.

Робота над науково-дослідницькими проектами має за свою мету подальший розвиток творчої і пізнавальної активності учня, діяльність спрямована на закріплення і розширення теоретичних знань і поглиблене вивчення обраної теми, і як заключний етап навчання учнів, у більшості випадків, у ВНЗ при цьому майбутній студент може розширити теоретичні знання і поглибити вивчення обраної теми.

Аналіз досліджень із проблематики організації дослідницької діяльності дає змогу стверджувати, що для учнів основної школи найбільш ефективною формою є **колективно-індивідуальна пошуково-дослідницька** діяльність, яка забезпечує у спільній діяльності поступове оволодіння методикою проведення дослідження (ознайомлення з етапами, способами добору та оброблення інформації, складанням програми дослідження, аналізом та оцінюванням результатів тощо) та індивідуальне самовизначення кожного учня на кожному з етапів дослідження щодо вибору форми та способу власної участі у спільній творчій справі. Для старшокласників більш характерним та вагомим є індивідуальне дослідження проблеми в обраній галузі [7].

Під час розроблення методичної моделі дослідницької діяльності в навчальному закладі педагогу насамперед слід передбачити й запланувати:

- 1) поступове урізноманітнення напрямів та глибини досліджень;
- 2) поетапне розширення індивідуальної участі учня, а саме: від вибору за власним уподобанням «свої ролі» у проведенні колективного дослідження до індивідуальної роботи та відповідальності;
- 3) послідовне накопичення досвіду дослідницької діяльності: від колективного планування, проведення, аналізу, оформлення, презентації роботи до індивідуального дослідження проблеми;
- 4) поступове зростання самостійності учнів у дослідницькій діяльності – від зніціюваної, вмотивованої, організованої вчителем до індивідуальної;
- 5) послідовне підвищення вимог щодо науковості проведення дослідження, дотримання процедури його організації;
- 6) розширення та урізноманітнення методів наукового пошуку [7].

Що слід урахувати під час запровадження дослідницької рооти в навчальний процес?

По-перше, принципово переорієнтувати педагогів з інформаційно-імперативної дидактики на особистіснозорієнтовану, креативну. Тобто в дослідницькому підході вчитель насамперед надає учням певні рекомендації та спонукає їх до творчості, цінуючи будь-яку їхню активність чи за ступенем (ледь помітна, мала, значна тощо) чи за видом (соціальну, емоційну, інтелектуальну, творчу, фізичну тощо).

В умовах профільного навчання загальноосвітнім навчальним закладам, за умови виконання державних стандартів освіти, надається право планувати роботу самостійно, вибирати профіль і, відповідно, курси за вибором, нові форми навчання (проектну, конструювану, пошуково-дослідницьку роботу тощо), що створює умови для максимальної реалізації потенційних можливостей та творчих здібностей особистості. Механізми організації індивідуальної пошуково-дослідницької діяльності старшокласників мають містити розклади спецкурсів, курсів за вибором, гуртків, факультативів, студій; графіки проведення консультацій науковими керівниками, групових та індивідуальних занять; інформаційні та довідкові бази

даних тощо.

Виходячи з різноманітності нахилів, інтересів, потреб та здібностей учнів, треба виділити три пов'язаних між собою напрямки дослідницької діяльності старшокласників у процесі навчання історії України:

- урочна навчально-дослідницька;
- позаурочна науково-дослідницька;
- позаурочне самостійне навчання.

Створення оптимальних умов діяльності старшокласників в означених напрямках забезпечує сприятливі умови для організації дослідницької діяльності.

Упровадження дослідницької діяльності в навчальний процес передбачає реалізацію п'яти органічно пов'язаних видів навчання: фронтального; колективного; групового; індивідуального; індивідуально-групового. Основною формою фронтального та колективного навчання є урок. Групове та індивідуальне навчання здійснюється як в урочній діяльності, так і в позаурочний час. Головна мета індивідуально-групового навчання — включення старшокласників у процес самонавчання (у бібліотеках, музеях, кабінетах та вдома) [4,с.90].

Зміст такої дослідницької діяльності учнів полягає в:

- індивідуальному самовизначенні стосовно вибору відділення, секції та теми дослідження;
- розробленні програми та добору методів її реалізації;
- індивідуальному пошуку та відборі інформації з проблеми дослідження;
- аналізі та узагальненні матеріалів, виробленні власної позиції;
- підготовці результатів дослідження у вигляді дослідницької роботи відповідно до певних вимог;
- їхній захист-презентація, участь у конкурсах МАН України та конференціях різного рівня.

Важливим моментом у науково-дослідницькій роботі старшокласників є важливий момент, а саме, наявність первинних навичок у такій роботі набутих у середній ланці школи.

Звернемо увагу на організацію дослідницької діяльності старшокласників з історії України в урочний час.

Один із важливих моментів на уроці історії України є розвиток уміння бачити проблеми. Більшість науковців вважають, що вміння виділити проблемний ракурс історії є важливою запорукою наукового пошуку.

В. Загвязинський зазначає, що найбільш загальними і суттєвими вміннями, необхідними для пошукової діяльності, є:

- а) уміння бачити проблему та співвідносити фактичний матеріал з проблемою;
- б) уміння виразити проблему в конкретних пізнавальних завданнях, розвивати і конкретизувати її;
- в) уміння бачити взаємозв'язок і субординацію проблем, тобто побачити конкретну проблему як складову частину більш загальної [2, с. 52].

На думку вченого, ці вміння складають основу для розвитку творчих здібностей, зокрема, здібності бачити проблему. Основні етапи розвитку проблемного бачення у школярів, за В. Загвязинським, мають такий вигляд:

- а) проблема шляхом сформованих пошукових завдань дається в готовому для розв'язання вигляді;
- б) школярів знайомлять з вихідними даними, що містять протиріччя й невідповідності, і спонукають до знаходження й формулювання проблеми та пошукової задачі;
- в) вказується ділянка або напрямок пошуків для виявлення проблеми;
- г) учні, засвоюючи логіку навчального пошуку, самі визначають його напрямок, вихідні дані, формулюють проблему у відповідні задачі [2].

Організація та зміст дослідницької діяльності старшокласників у процесі вивчення історії України. На думку А. Козлової [3], під час виконання робіт проблемного характеру учні по-новому аналізують, синтезують, самостійно переносять уже відомі прийоми в нову ситуацію для розв'язання нової пізнавальної задачі. Учень формує здібності визначати пізнавальну проблему, вміння вичленовувати частини з цілого, виділяти головне, висувати історичні гіпотези й вести дослідницький пошук. Якщо відсутнє самостійне опрацювання навчального матеріалу, то немає умов для розвитку мислення. Але вчителю завжди необхідно ставити перед собою мету розвивати мислення учнів не стихійно, а планово.

Насамперед спробуємо розкрити методику розвитку в учнів вміння бачити проблеми.

Для початку з'ясуємо, що будемо розуміти під словом «проблема». Давньогрецьке слово «*problema*» у буквальному перекладі означає «задача», «перепона», «трудність», а не просто питання. У класичному наукознавстві під словом «проблема», як правило, розуміють чітко сформульоване питання, а найчастіше комплекс питань, що виникають в ході пізнання. Сам процес пізнання, на думку психологів, у такому випадку трактується як послідовний перехід від відповідей на одні питання до відповідей на інші питання, що постають (виникають) після того, як перші були розв'язані [4].

Проблема, як зазначає Т. Шамова, — це завжди знання про незнання, тобто усвідомлення недостатності знань для задоволення виниклої пізнавальної потреби. Проблема виражається у формі пізнавального завдання (питання) теоретичного або практичного характеру, розв'язання якого створює

цілісне уявлення про об'єкт вивчення [9, с. 89].

Для реалізації принципу активності в навчанні, на думку Т. Шамової, вирішальне значення мають не тільки знання, якими володіє учень, але і його емоційний стан. Створення емоційного тла є необхідною умовою для перетворення знань у переконання. «Без особистісного ставлення учня до питання, що вивчається, не можна перетворити знання в його особисте надбання» — зазначає дослідниця [9]. Тому з метою емоційного впливу потрібно запропонувати школярам також завдання парадоксального характеру, розповідати цікаві епізоди з історії науки, пропонувати розв'язати цікаві завдання й багато чого іншого. «Цікавість будять парадокси, контрасти, незрозумілі зв'язки речей відомих і невідомих» [1, с. 97].

Емоції створюють загальний настрій, від якого залежить успіх у навчанні. Вони визначають спрямованість уваги, характер сприйняття, його вибірковість, обсяг, нарешті, активізують розумові процеси [8]. Крім того, «сприйняття предмета під час емоційного переживання стає більш змістовним, об'ємним, оскільки асоціації, які виникають, привносять щось із попереднього досвіду і таким чином конкретизують та збагачують здобуті уявлення, уточнюють поняття» [5, с. 15]. Емоційне переживання — одна з важливих умов переходу знань у внутрішній світ особистості. На думку психологів, емоційна пам'ять певною мірою може бути сильнішою від інших видів пам'яті. Ю. Петухова вводить термін «емоційний прискорювач» навчання історії. Мається на увазі ефективніше вивчення історичного матеріалу внаслідок емоційного сприйняття його учнями [4, с. 98].

Загалом розв'язання проблемних завдань має такі етапи:

- постановка завдання перед учнями;
- вибір ними можливих шляхів розв'язання проблемного завдання;
- генерування ідей (колективних та індивідуальних), їх обговорення;
- обґрунтування учнями власних думок і суджень;
- остаточна відповідь на поставлену проблему.

Таким чином, після визначення проблеми йде пошук її розв'язання, тобто розгортається наступна фаза розумового процесу — фаза розв'язання проблеми. Відповідь на поставлену проблему досягається за допомогою інтенсивної інтелектуальної діяльності, що протікає у формі висування гіпотез, їх доведення або спростування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Вільшанська О. Л. Джерела до вивчення повсякденного життя міст України / О. Л. Вільшанська // Історія повсякденності : теорія та практика. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції. Переяслав-Хмельницький, 2010. — С.87—89.
2. Загвязинский В. И. Развитие у учащихся умений и навыков в области познавательной деятельности в процессе обучения основ наук / В. И. Загвязинский // Тезисы материалов всесоюзной научной конференции. Ч. I / под ред. Коротяева Б. И. — Славянск, 1974. — 79 с.
3. Козлова А. Д. Формирование умений и навыков в области познавательной деятельности в процессе изучения основ наук / А. Д. Козлова // Тезисы материалов всесоюзной научной конференции. Ч. I / под ред. Коротяева Б. И. — Славянск, 1974. — 79 с.
4. Мороз П. В. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України: методичний посібник / Мороз П. В. — К.: Педагогічна думка, 2012. — 128 с.
5. Общая психология / под ред. А. В. Петровского. — М.: Просвещение, 1976. — 479 с.
6. Павлушенко К.В. Пошуково-дослідницька робота на уроках історії та правознавства». Доповідь <https://vseosvita.ua>
7. Сологуб А. І. Теорія і практика навчання творчо обдарованих старшокласників : монографія / Анатолій Іванович Сологуб. — К.: Інфосистем, 2010. — 164 с.
8. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій : психолого дидактичний аспект : монографія / А. В. Фурман. — Тернопіль : Астон, 2007. — 164 с.
9. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. — М.: Педагогика, 1982. — 208 с.

ДИКТАНТ ЯК ОДИН ІЗ ЕЛЕМЕНТІВ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ КОЛЕКТИВНО-ГРУПОВОГО НАВЧАННЯ

Мінкова О. Ф., Волкова І. В.

Інтерактивна технологія колективно-групового навчання – це психологія, яка передбачає одночасно групову (фронтальну) роботу всього класу. Усі учні працюють разом над одним із завдань із таким контролем результатів: обговорюють проблеми в загальному колі, мікрофон, незакінчені речення, навчаючи – вчусь, ажурна пилка, аналіз ситуації, вирішення проблем, дерево рішень.

Одним із провідних напрямів компетентності учнів є розвиток писемної грамотності. Учень повинен не тільки красиво і грамотно писати, застосовуючи вивчені правила на письмі. Зважаючи на це, ефективність роботи вчителя неможлива без піднесення ефективності кожного уроку, вдосконалення і творчого використання методів і форм навчання мови, серед яких важливе місце посідають диктанти. Саме це і зумовило актуальність досліджуваної проблеми.

Диктант – це такий прийом організації навчальної діяльності учнів на уроці, в процесі якої вони відтворюють письмово сприйнятий ними на слух продиктований частинами текст. Якщо вміло проводити і застосовувати різні види диктантів залежно від навчального матеріалу, типу уроку, поставленої мети, то диктант є засобом боротьби за культуру писемної мови учнів, бо вони виконують організуючу і виховну роль – допомагають сформувати цінні навички регламентарної роботи, вміння дотримуватись встановленого порядку і ритму. У той же час сама передача тексту вимагає великого напруження і зосередження уваги. Таким чином, диктант – ще й один із засобів вироблення в учнів уваги, точності.

Диктанти як один із видів навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці є предметом дослідження, написання, обґрунтування Сікорської З. С., Терновської Г. П., Потапенко О. І, Товкайло Т. І., Горбачук В. Т., Олійник І. С. Їхні роботи стосувались так званих традиційних диктантів.

Перед учителем-словесником сьогодні стоїть завдання не просто дати учням певні знання з української мови, а й виховати мовну особистість, здатну грамотно, досконало володіти писемним мовленням. Рідна мова – не тільки найважливіший засіб спілкування й мислення, але й грамотного оформлення своєї думки, саморозвитку, самовираження. І чим досконаліше учні володітимуть як усним, так і писемним мовленням, тим краще вони засвоюють готові знання, точніше мислять, повніше реалізують свій інтелектуальний потенціал. Саме через призму диктантів кожен учитель і може забезпечити орфографічну грамотність, практичне оволодіння мовними нормами.

Ефективність роботи вчителя та оптимізація навчального процесу неможливі без піднесення ефективності кожного уроку, вдосконалення і творчого використання методів і форм навчання мови, серед яких важливе місце посідають диктанти.

Одним із найважливіших завдань проведення диктантів є формування грамотності учнів, поступове піднесення їх рівня. Грамотність прийнято розуміти як певний ступінь знання законів і правил мови та володіння практичними навичками для вираження своїх думок усно і на письмі. Це один з основних

РОЗДІЛ 8 ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ



- 4) Порядність – це не лише зовнішній відомий порядок, а й внутрішній;
- 5) Повага – це, мабуть, та єдина ниточка, що з'єднує покоління, що натягується щоразу як струни (О. Антонович);
- 6) Освіта – скарб, праця – ключ до нього (П'єр Буасей);
- 7) Як зайдеш словом ти у книжечку, то вийдеш мудрістю із неї (С. Горлач);
- 8) Жити так, аби голуби сідали на плечі (Д. Павличко);
- 9) Дивна істина: щоб запалювати треба самому горіти (І. Муратов);
- 10) Увесь сенс життя полягає у нескінченному завоюванні невідомого, у вічному зусиллі пізнати більше (І. Драч).

Запропонований диктант можна провести під час роботи над типами речення, визначивши до якого типу речення відноситься той чи інший афоризм, зробити синтаксичний розбір 2-х із них, а потім написати твір-роздум за одним із афоризмів, розкривши його суть за власним розумінням.

Не менш цікавим є і **диктант-прислів'я**. Суть цього диктанту полягає в доборі другої частини і виконанні поставленої мети. Такі диктанти можна проводити в 8-9 класах, вивчаючи синтаксично-пунктуаційні теми на будь-якому етапі уроку. Такі диктанти сприяють розвитку слухової пам'яті, розвивають навички самоконтролю. А ще такий диктант носить назву «Блискавка».

Диктант-прислів'я до теми «Речення. Типи речень»

Метою диктанту є закінчення прислів'їв і визначення типів речення:

- 1) Не все, що знаєш ... (треба говорити);
- 2) Без роботи день ... (роком стає);
- 3) Яка голівонька, така ... (й розмовонька);
- 4) Друга шукай, а ... (знайдеш – тримай);
- 5) Умієш говорити, ... (умій слухати);
- 6) Дав слово ... (дотримай його);
- 7) Шабля ранить голову, а ... (слово – душу);
- 8) Гостре словечко ... (коле сердечко);
- 9) Слово – не страна, а ... (глибоко ранить);
- 10) Більше діла – ... (менше слів).

Цікавим є **диктант-обґрунтування**. Цей диктант сприяє розвитку логічного мислення, вправності, творчого уявлення. Такі диктанти доцільно проводити на уроках із розвитку зв'язного мовлення, але вдумливий творчий учитель може провести його в будь-якому класі до будь-якої теми. Його метою є обґрунтування сутності мовних явищ, а також висловлення своїх власних думок щодо змісту речень. Окрім цього, текст диктанту несе в собі освітньо-виховну функцію, що є на сьогодні важливим і актуальним.

Диктант-обґрунтування до теми «Складне речення»

Щоб не мучила совість потому;
 Бо не вічні ні батько, ні мати,
 Завтра можете їх не застати.
 Світ зігрів він своєю любов'ю,
 Переміряв шляхи вікові, –
 Щоб ніколи конвалії кров'ю
 Не ридали ніде у траві.
 Зло нічого не дає, крім зла;
 Вмій прощати, як прощає мати.
 За добром спіши воздати –
 Мудрість завше доброю була.
 (М. Луків)

Учням дуже подобаються нестандартні мовні павутинки. На нашу думку, цікавим є такий вид диктанту, як **диктант-гра**. Він не тільки сприяє активізації пізнавальної діяльності, а й примушує учнів бути уважними, спостережливими. Такі диктанти можна проводити на етапі мотивації навчальної діяльності учнів, або ж на етапі узагальнення й систематизації.

Диктант-гра

- 1) Спільна літера у словах велич, світлиця, вісник, воля, світоч (в);
- 2) Вищий духовний сан у християнській церкві (єпископ);
- 3) Офіційний документ про закінчення вищого або середнього закладу освіти (диплом);
- 4) Коротке оповідання, часто з несподіваною кінцівкою (новела);
- 5) Власний життєпис (автобіографія);
- 6) Новий прибічник якої-небудь релігії (неофіт);
- 7) Багатій – вискочка, людина, що розбагатіла в результаті фінансових або торгових операцій (нувориш);
- 8) Розум, здатність до мислення, особливо до його вищих теоретичних рівнів (інтелект);
- 9) Ліричний вірш, що складається з 14 рядків, які утворюють два чотиривірші та два тривірші (сонет);

- 10) 11 літера українського алфавіту (и);
- 11) Словник, словниковий запас якої-небудь (будь-якої) особи (лексикон);
- 12) Віршовий розмір, стопи якого складається з трьох складів із наголосом на останньому складі (анapest).

Якщо правильно дасте відповіді, з перших літер отримаєте вислів: “В єднанні сила”.

Не менш цікавими є **диктанти-плутанки**, суть яких полягає в тому, що на дошці записані слова, в яких переставлені склади або це навіть можуть бути речення. Учні відтворюють правильно текст, записують його, пояснюють вивчені орфограми.

Для вироблення комунікативних вмій і навичок, сприяння активізації розумово-пізнавальної діяльності, застосування на уроці елементів розвитку зв'язного мовлення використовується **диктант-асоціація**, під час проведення і написання якого вчитель дає будь-яке слово, а учні записують слова, які асоціюються зі словом, запропонованим вчителем. Потім це слово може стати назвою усього твору-роздуму.

Графічний диктант – це один із видів так званих творчих диктантів. Особливість цього диктанту полягає в тому, що учні записують продиктований їм текст не в словниковому вираженні, а у вигляді умовних графічних знаків. Наприклад, під час узагальнення й систематизації знань про значущі частини слова вчитель диктує слова *квітка, посаджу, надхмарний, прибережний, садочок, пересаджений, вітряний, повітря, дощовий*, а учні подумки аналізують їх і записують лише схеми. Доцільним є такий диктант і при вивченні синтаксису та пунктуації, коли вчитель диктує речення, а школярі в зошитах подають його схематично (графічно).

Учням молодших та середніх класів можна запропонувати диктанти-загадки. **Диктанти-загадки** – розширюють словниковий запас учнів, поліпшують фонематичний слух, викликають позитивні емоції, сприяють розвиткові світогляду. Такі диктанти, як правило, будуть доречними у 5 класі. Їх можна використати при вивченні тем «Правопис і вимова ненаголошених голосних», «Вживання м'якого знака», «Вживання апострофа».

Диктант-загадка

до теми «Правопис ненаголошених голосних» [е], [и]

- 1) Довгі ноги, довгий ніс, по болоту ходить скрізь;
- 2) Олена зелена, не сіяна, не саджена, хто доторкнеться той обпечеться;
- 3) Хто крилатий, гарний, гожий на красиву, квітку схожий, має довгий хоботок, п'є нектар ним із квіток;
- 4) Триколісний друг у мене, має він крило зелене, ще сидіння та педалі, певне ви його пізнали;
- 5) Що за жучок – це яскравий, моторний, спинка червона у крапочку чорну, сам симпатичний, хоч маленький, гарний на вроду він і веселенький;
- 6) Він шепоче : “Шу-шу-шу, листя обірвуть спішу, з ним я у осіннім чаї у таночку покружляю”;
- 7) Навіть в спеку, відчайдуха, не знімає він кожуха, взимку же холоду боїться, лізе до барлоги грітись;
- 8) Не сторож, а рано будить;
- 9) Серед села стоїть бочка вина;
- 10) Видно край, але скільки йдеш – до нього не дійдеш.

Диктант - загадка

до теми «Відмінювання іменників чоловічого роду»

1. Реве віл на сто гір, на сто кроків, на сто потоків;
2. Під одним ковпаком сімсот козаків;
3. Сімсот соколят на одній подушці сплять;
4. Що то за птах, що на вісьмох ногах;
5. Сімсот воріт, а один вхід;
6. Не сторож, а рано будить;
7. Видно край, але скільки йдеш – до нього не дійдеш;
8. Красний Макар по полю скакав, а в борщ плигнув;
9. Стоїть дід над водою, хитає сивою бородою;
10. Влітку сірий, взимку білий.

Чільне місце посідають і **акродиктанти**. Такий диктант сприяє вдосконаленню правописних навичок учнів.

Слова подані із зашифрованими у них висловами. Подані іменники записати у дві колонки:

- 1 – змінювані;
- 2 – незмінювані.

Записавши, підкресліть першу літеру у словах першої колонки. Якщо правильно виконали, отримаєте слово – відгадку до загадки «Цілий день крильми махає, та у небо не злітає» (Вітряк):

Шимпанзе, авеню, вересень, Індія, кашне, трава, бюро, рік, яблуня, поні, леді, краса, нетто.

- | | |
|-----------|-----------|
| 1. Вітряк | 4. Рік |
| 2. Індія | 5. Яблуня |
| 3. Траса | 6. Краса |

Для прикладу надаємо **фрагмент уроку на тему:**

Тема: Односкладні речення як виражальний засіб у художніх творах

Мета: поглибити знання учнів про односкладні речення, удосконаливати вміння учнів використовувати вивчене на практиці, формувати вміння розпізнавати та доречно використовувати ці речення в мовленні; розвивати творчу уяву, навички вживання різних видів односкладних речень у своєму усному, писемному мовленні; виховувати кмітливість, самостійність мислення.

Тип уроку: урок узагальнення й систематизації знань; застосування знань, умінь і навичок.

Обладнання: ілюстрації природи рідного краю, відеоролик із записом пісні М. Сингаївського “Чорнобривці”, презентації, учнівські проекти.

Хід уроку

I. Організаційний момент

II. Мотивація навчальної діяльності (Повідомлення теми, мети й завдань уроку)

III. Застосування знань, умінь і навичок

1. Синтаксична розминка (ступінь підготовленості учнів до уроку)

2. Цифровий диктант, де під цифрою

1 - означено – особове;

2 - односкладне неозначено-особове;

3 - односкладне узагальнено-особове;

4 - односкладне безособове;

5 – називне.

Сутність диктанту полягає в тому, що учні записують не безпосередньо самі речення, а лише їх цифрове вираження. Пропонується 10 речень. Учні вертикально проставляють цифри від 1 до 10, а після кожної цифри цифрове позначення речення. Такий диктант не займає багато часу, а заощаджує його, дає змогу вчителю швидко перевірити знання про односкладні речення і у той же час виявити моменти, на які треба звернути увагу.

Цифровий диктант до теми «Односкладні речення»

Диктант передбачає цифрове визначення типів простого речення, де	
двоскладне речення – 0	означено-особове – 1
неозначено-особове – 2	узагальнено-особове – 3
безособове – 4	називне – 5
1. Тече вода з-під явора (0)	2. У всякого своя доля, свій шлях широкий (5)
3. Поставлю хату і кімнату, садок-райочок насаджу (1)	4. Кому-кому, а кучому буде [3]
5. Уже покликали до паю [2]	6. Не дуріте самі себе, Учітесь, читайте, І чужому научайтесь, І свого не цурайтесь (1)
7. Зійшлись, побрались, поєднались, Помолоділи, піросли, Гайок, садочок розвели, Кругом хатини (2)	8. Возвеличу Малих отих рабів німих Я на сторожі коло їх Поставлю слово. (1)
9) Світає... (4)	10) Пахне чебрецем, свіжою травою (4)

3. Диктант-афоризм після написання його учням пропонується визначити види односкладних речень, а потім написати твір-роздум (6-7 речень), розкривши зміст одного з афоризмів.

Диктант-афоризм

1. Не шукай щастя за морем (Г. Сковорода).

2. Раз добром нагріте серце вік не прохолоне (Т. Шевченко).

3. У всякого своя доля і свій шлях широкий (Т. Шевченко).

4. Іду на клич доби (О. Підсуха).

5. Учи народ, учися і в народу (Нар. творчість).

6. Шукайте цензора в собі (І. Огієнко).

7. Шануйте здобуте трудом покоління (М. Нагнибіда).

8. Обрій у промінні. Сонце! Світло! (М. Терещенко).

9. Ніколи не слід добре говорити про себе. Треба це друкувати (Ж. Балі)

10. Знайду своє, суттєве, і розум свій до нього прикладу (Л. Костенко).

IV. Підсумок. Оцінювання.

V. Домашнє завдання.

Рефлексія

Висловіть свої думки щодо уроку.

– Я тепер знаю ...

– Я тепер вмію ...

– Найбільше мені сподобалося на уроці ...

– Найскладніше для мене було ...

– Мені треба ще навчитися ...

Таким чином, можемо дійти висновку, що диктанти розвивають уважність, виробляють навички сприйняття тексту на слух, що потрібно не лише у середній школі, а й поза нею.

Зернину творчої думки, з якої виростає парость творчої праці, часто сіє саме слово вчителя, то ж треба вкладати через призму диктантів у свідомість дитини трепетне слово, дбати про те, щоб воно не перетворилося на засушену квітку, а вилетіло, як з гніздечка, співучою пташкою і пораділо красі навколишнього світу.

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОДИН ІЗ АСПЕКТІВ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Мінкова О. Ф., Волкова І. В.

Під час проблемного навчання учнів уводять у проблемні ситуації за допомогою проблемних питань чи завдань, логічно пов'язаних зі змістом навчального матеріалу. Мають місце на уроках української мови ігрові проблемні ситуації, які можуть бути зачитані вчителем або навіть розіграні групою учнів, що значно підвищує інтерес школярів до опрацьованого матеріалу. За зразком ситуаційних завдань учні можуть створювати й розігрувати свої власні відповідно до теми уроку. Однією з відмінностей пропонованих навчально-пізнавальних проблемних ситуацій від традиційних шкільних запитань є те, що в них, крім інформаційного, наявний також емоційний компонент, а це дає можливість не лише активізувати інтелектуальну, а й чуттєво-емоційну сферу дитини. За нашими спостереженнями, використання проблемних ситуацій як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів, де основним механізмом виступає розвиток їхнього критичного мислення, є доцільним і сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу в цілому.

У науці проблемне навчання – це теорія, а в практиці – це система психолого-педагогічних засобів організації ефективного начального пізнання та формування творчої особистості.

Виходячи з цього, ми розглядаємо проблемне навчання як психолого-педагогічну систему методів, форм і засобів розвивального навчання, яке сприяє активному оволодінню учнями новими знаннями й способами дій. Безперечно, проблемне навчання є одним із способів керування пізнавальною діяльністю учнів, частиною цілісної системи навчання, проте навчання вимагає спеціальної структури уроку.

Основу теорії проблемного навчання становить поняття проблемної ситуації і спосіб її розв'язання. Той чи інший тип проблемної ситуації створюється, як правило, вчителем, а спосіб її розв'язання добувається у процесі спільної діяльності вчителя і учнів.

Найбільш поширеними типами проблемних ситуацій, що є спільними для всіх навчальних предметів і можуть ефективно використовуватися на уроках української мови в старших класах, такі:

1) проблема невідповідності між системою знань учнів і вимогами, які виникають, під час розв'язання навчальних завдань;

2) проблема вибору учнем із системи знань найнеобхіднішої, яка й дасть можливість розв'язати завдання з неповними даними із надмірних числом даних;

3) суперечність між теоретично можливим способом розв'язання завдання і практичною нездійсненністю способу розв'язання. Інший варіант, коли практично досягнутий шлях розв'язання завдання учні не можуть теоретично обґрунтувати на певному етапі засвоєння знань;

4) учні стикаються з новими практичними умовами застосування вже набутих знань порівняно з попередніми умовами навчання, в яких ці знання набувались;

5) експериментально доведено, що проблемність може використовуватись на будь-якому етапі уроку. Особливо треба відзначити роль пізнавальних завдань і запитань, що активізують розумову діяльність, розвивають навички застосовувати знання у нових ситуаціях, виробляти науковий підхід до аналізу мовних

явищ і фактів. Це можуть бути завдання, які дорівнюють науковому розширенню, або передбачають проведення мовного експерименту. Наприклад:

1. Доведіть, враховуючи синтаксичні функції, що подані нижче слова можуть виступати різними частинами мови: біг, тепло, коло, край, батьків, ніж.

2. Чи тільки на семантичному і граматичному рівнях відрізняються дієслова у прикладах: Учень читає повість і Учень читає.

Висловіть власні міркування.

Наведемо ще декілька прикладів проблемних ситуацій:

Ситуація 1.

Засперечалися два учні. Один із них доводив, що слово граблі належить до II відміни, інший – до I. Раптом за спинами вони почули Сергіїв голос: «Але ж це слово...»

Як ви думаєте, що хотів сказати Сергій?

Ситуація 2.

П'ятикласники Тетянка і Дмитрик, переглядаючи орфографічний словник, звернули увагу на слово по-нашому, яке було написано через дефіс.

– Але ж учора вчителька, перевіряючи мою творчу роботу, виправила це слово і написала його окремо – зауважила Тетянка.

– А ти візьми словника і завтра покажи вчительці. Очевидно, вона сама допустила помилку.

Поміркуйте, чого не врахували діти? Невже вчителька в цьому разі справді помилилася?

Ситуація 3.

Водній газетній статті читаємо: «Незбагненим залишився тільки факт банкрутства нафтопромислової компанії».

Чи всі слова тут ужито доречно?

Серцевиною проблемного навчання є цілісний процес спільної продуктивної взаємодії вчителя і учнів, який охоплює виявлення проблеми, відкриття знань учнів під час її розв'язання, застосування відшуканих способів дії до виконання нових освітніх завдань.

Проблемне навчання здійснюється різними методами:

а) монологічним і діалогічним викладом знань;

б) евристичною бесідою і пошуковою самостійною роботою учнів;

в) навчальним виступом;

г) учнівським дослідженням.

Ретельна підготовка вчителя до уроку проблемного навчання – запорука успіху в оволодінні мовними знаннями.

Лінгвістичні задачі – один із різновидів завдань проблемного навчання, що потребують складних розумових дій для визначення певних мовних явищ і забезпечують цікавість у навчанні.

Учитель може творчо використовувати лінгвістичні задачі на уроці. Це може бути як індивідуальна робота учнів, так і колективна. Спираючись на правила, узагальнення, висновки, діти повинні обов'язково обґрунтувати відповідь. Школярі мають змогу ще раз пригадати вивчене і застосовувати матеріал у незвичних ситуаціях. Учитель може використовувати цікаві задачі при перевірці знань учнів, для повторення раніше вивченого матеріалу, після подачі нового матеріалу. Добре організована робота над лінгвістичними задачами допомагає закріпити й виявити якість засвоєння учнями програмового матеріалу, виробити необхідні в житті й навчанні корисні навички та якості, сприяє всебічному гармонійному розвитку школярів, активізації їх мислення. Матеріал буде корисним на уроках, факультативах, заняттях мовного гуртка чи самостійної роботи вдома.

Задача №1

Учневі дано завдання розібрати словосполучення: *на землі, проти бурі, біля річки, степ квітнув*. Учень не зміг цього зробити. Чому?

Задача №2

Пересварилися між собою частинки речень, розбіглися в різні боки. Вийшла нісенітниця.

1. На те й голова... Ти будь ще добріший.

2. Мішків гречаної вовни. З великої хмари...

3. Коли люди до тебе добрі... Ніж мертва літера.

4. Малий дощ... Намолов сім.

Як помирити частини речень.

Задача №3

У реченні *травень у лісі чарівна пора* зник розділовий знак. Який розділовий знак повинен стояти? Чому?

Задача №4

Загубилися розділові знаки між словами в реченні *Вітчизна наша мати – воля, стяг*. Де повинно стояти тире, а де кома? Чому?

Задача №5

Незнайко отримав завдання виписати з тексту двоскладні речення. Завдання він виконав, виписавши такі речення:

- 1) Боже великий єдиний нам Україну храни!
- 2) Світи зоре на все поле.
- 3) Будеш лежати Тарасе на рідній Україні.

Чи правильно виконане завдання? Допоможіть Незнайкові зрозуміти цю помилку.

Задача №6

Ти наше диво калинове, кохана українська мова. Слова «диво» і «мова» вважають себе іменними присудками. Чи можна з цим погодитись? Чому?

Задача №7

Подув сильний вітер і здув усі розділові знаки в реченнях:

Усе чарує зір кругом роса і дуг і воді Скрізь червоніло на небі на узгір'ях на горі.

Які розділові знаки мають бути в реченнях. Чому?

Задача №8

Однокласники підказали Олександрю, що у реченні *Сонце підбилося вгору і яскраво засвітило і туман розвіявся* перед і треба поставити кому.

Тільки не знає він, перед яким і має бути та кома.

Де повинна бути кома і чому?

Задача №9

У реченні *Послужлива дитина, потіха для батьків* ученя поставив кому. В чому його помилка? Який розділовий знак треба поставити в цьому реченні. Чому?

Задача №10

Поставила Олена в реченнях *Весела дума – половина здоров'я та Красне слово – золотий ключ* тире, а пояснити не може. Чому в тих реченнях ставиться тире?

Проблемне навчання за своєю суттю є аналогом дослідницької діяльності, виступаючи одночасно концептуальною моделлю. Застосування його у практиці учнів є доцільним, оскільки робить більш доказовим пояснення нового матеріалу, закріплення знань; розвиває пізнавальну активність учнів, підвищує інтерес до пошукової роботи, а отже, формує діалектичне мислення та навички наукового аналізу мовних явищ і фактів.

Школу робить школою учитель! Художник учиться змішувати фарби і наносити мазки на полотно. Музикант розучує етюди. Журналісти і письменники освоюють прийоми писемного мовлення. Справжній учитель теж змішує фарби, розучує етюди, освоює прийоми, і, тільки інший учитель знає, стільки роботи перероблено, поки ноти, ритми, мелодії злилися в музику уроку.

Урок – це дзеркало загальної педагогічної культури учителя, мірило його інтелектуального багатства, показник його кругозору та ерудиції.

Технологія навчання – наука про майстерність. Інноваційна технологія – це наука про оновлення, зміни, новинки. Іншими словами – інновація – це нововведення.

У сучасних умовах найбільшої переваги набувають інтерактивні технології, кредом яких є: «Те, що я чую, забуваю, те, що я бачу, пам'ятаю, те, що я чую, бачу й обговорюю, я починаю розуміти. Коли я чую, бачу, обговорюю і роблю, я набуваю знань і навичок. Коли я передаю знання іншим – я вдосконалююсь. Скажи мені – і я забуду, покажи мені – і я запам'ятаю, дай зробити і я зрозумію».

Прийоми з розвитку ведення дискусій – «Рольова гра», «Перехресна дискусія», «Дискусія-діалог», «Метод кутків», «Шість капелюшків», «Акваріум».

Широкого застосування набувають сьогодні і такі методи і прийоми, як «Мозковий штурм», «Прогнозування за ключовими словами», «Кластер», «Міні-твір за п'ятьма словами», таблиця «Знаю-хочу дізнатись-дізнався», «Сенкан», «Коло думок», «Скринька ерудита», «Клоуз – тест», «Лінгвістичні задачі».

Серед найбільш дієвих, вагомих інноваційних технологій можна назвати:

- а) інформаційно-комунікаційно особистісно-зорієнтовані технології;
- б) ігрові технології;
- в) проектні технології;
- г) технології розвитку позитивного та асоціативного мислення.

На увагу заслуговують і завдання на розвиток креативного мислення.

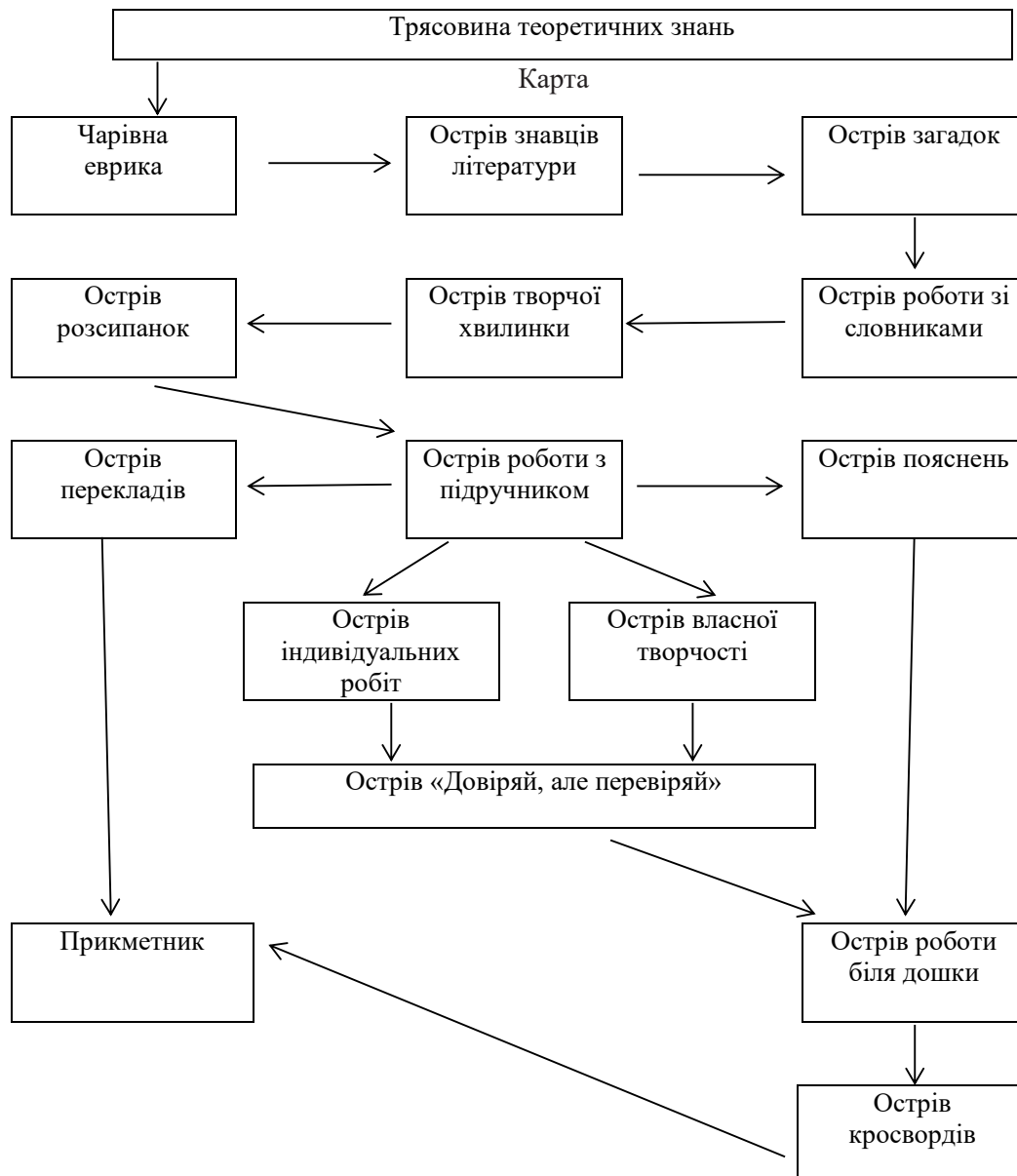
Серед них – «Я так думаю», «Творче конструювання та реконструювання речень», «Дослідження – спостереження», «Пунктуаційний практикум» тощо. Окрім цього, методичної ваги набувають і «Створення інформаційних карток», «Це цікаво», «Скрапбукінгі», створення казок, коміксів, книги.

Описані вище методи і прийоми мають місце під час проведення уроків- ділових ігор; уроків-практикумів; уроків-лінгвістичних проектів; кейс - уроків; уроків -подорожей.

Наведемо фрагмент уроку-подорожі на тему **«Повторення й узагальнення вивченого про**

прикметник» (6 клас).

Урок проходить у незвичній формі, крок за кроком, сходинка за сходинкою учні крокують до вершини замку, де мешкає частина мови Прикметник. Шлях важкий і небезпечний, треба подолати безліч мовних перешкод. Дістатися до вершини учням допоможе карта.

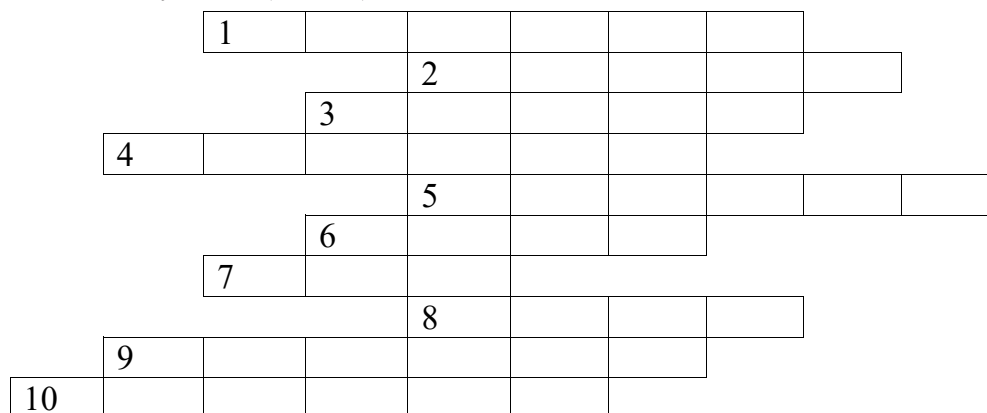


Першою перешкодою на шляху до замку є непролазна низка теоретичних відомостей. Якщо вона буде подолана, фортуна – на боці учнів (Бесіда за запитаннями про прикметник).

Кожен наступний острів – уміле поєднання теоретичних і практичних знань. Останній острів – Острів кросвордів, розв’язуючи який, учні отримають зашифровано назву частини мови, що робить мовлення кращим, яскравим, образним.

1. Дерево, що влітку одягається в білий пух (тополя);
2. Зимом спить, а літом шумить (річка);
3. Зуби залізні весь світ прогризли (пилка);
4. Сидить дівчина в коморі, а коса її надворі (морква);
5. Без рук, без ніг, а тільки з рогами та ходить понад небесами (місяць);
6. Блакитне простирадло весь світ укрило (небо);
7. Має вуса, пишний хвіст
І негарну звичку:
Спершу добре він поїсть,
Після – миє личко (кіт);
8. Чорна корова світ поборолла (ніч);
9. В темнім лісі проживає
Дивний хвіст пухнастий має,

Їй на місці не сидиться,
 А зовуть її – (лисиця);
 10. І маленькі, і старенькі
 Взимку, влітку, навесні
 Завжди вдягнені гарненько
 У зелені сукні всі (ялинки).



Отже, інноваційні технології навчання – це технології розвитку інтелектуально-творчих здібностей учнів.

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ КРІЗЬ ПРИЗМУ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Мінкова О. Ф., Волкова І. В.

В основі системи розвивального навчання лежить уявлення про розвиток дитини як суб'єкта особистої діяльності. А це означає, що головна мета навчання – забезпечити розвиток дитини. Це головне завдання вчителя, причому слід враховувати те, що не кожна зміна в дитині є зміною в її розвитку. Потрібно звертати увагу на інтелектуальні зміни, психічні новоутворення, а не на розвиток умінь та навичок, хоч і це не треба відкидати.

Наукою встановлено, що в умовах навчання пізнавальні можливості учнів розвиваються інтенсивніше, ніж за іншими корисними заняттями. Завдання розвитку мислення потребує від учителя високого дидактичного мистецтва, вміння навчати так, щоб знання учнів являли собою дійову систему, спрямовану на особистість. Навчання, таким чином, виступає як найважливіша ланка в цілісному процесі виховання, тому що єдність навчання і виховання – закономірність педагогіки.

Саме поняття «розумове виховання» значно ширше, ніж поняття «освіта», «навчання». Всю повноту свого значення «розумове виховання» одержує в умовах навчання й освіти. Треба мати на увазі не просто оволодіння знаннями, а глибоке проникнення в їхню сутність, оволодіння методами здобуття та застосування їх на практиці.

Головною метою розвивального навчання є формування активного, самостійного творчого мислення учня і на цій основі поступового переходу в самостійне навчання.

Завдання розвивального навчання: формування особистості з: 1) гнучким розумом, 2) розвиненими потребами до дальшого пізнання та самостійних дій, 3) певними навичками та творчими здібностями.

Розвивальне навчання – основа формування творчої особистості, а в подальшому – креативної особистості, яка має внутрішні передумови, що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану зовнішніми факторами.

Інтенсивний розвиток українського суспільства висуває певні вимоги щодо освітньої і професійної кваліфікації працівників, задіяних у різних галузях виробництва. Нові підходи до формування мовної культури учнів передбачають лише володіння теоретичними знаннями, а й здатність застосовувати набуті знання на практиці, високий рівень загального розвитку, володіння комунікативними навичками, уміння мислити цілісно, критично і нестандартно, приймати самостійні рішення й адаптуватися в мінливих умовах, виявляти творчий підхід до розв'язання тих чи тих проблемних виробничих ситуацій.

Важливим складником кожної особистості є мовна культура.

Магічна сила слова може зіграти виключно важливу роль у житті кожної людини.

Слово – одне з наймогутніших комунікативних знарядь людини. Безсиле само по собі, воно стає могутнім і нездоланим, дієвим і привабливим, якщо сказано вміло, щиро та вчасно. Недарма в народі кажуть: говори не так, щоб тебе могли зрозуміти, а говори так, щоб тебе не могли не зрозуміти.

Кожній людині доконечно треба буде вміти переказувати іншим зміст переглянутої телепередачі, театральної вистави, побаченого кінофільму, вести телефонну розмову, написати другові листа, виступити на зборах різного рівня, на нарадах, семінарах, мітингах, а понад усе – брати участь у різних діалогах і полілогах удома й поза ним: на зупинках, у транспорті, на роботі, у закладах громадського харчування тощо. Кожного дня у людини виникає безліч мовленнєвих ситуацій, і якщо вони будуть заслонені масивом граматики, по суті скасовані нею – це означатиме що учень, а потім і студент, до життя не підготовлений. Зрозуміло, що культура мовлення в закладах освіти та й у суспільстві ще не на досить високому рівні.

Причинами цього є:

а) антинародна русифікаторська політика авторитарного режиму;

б) слабка мовна підготовка самих учнів, значною мірою пов'язана зі зневагою до предмета, яка панувала в освіті і сім'ї;

в) існуюча практика вступних іспитів.

Успіх формування мовної культури учнів значною мірою залежить від мовлення самого вчителя. У процесі усного спілкування вчитель неодмінно повинен дотримуватися загальноприйнятих норм української мови.

В активному словнику вчителя і учнів мають з'являтися такі слова, як водограй, доробок, книгозбірня, сукня, осоння, надихати, побратися, повсякчас, сливе (майте), либонь, попри....

Збагачує й увиразнює мовлення, робить його красивим і гнучким та експресивним вміле використання **фразеологізмів** (багато важити – мати велике значення; битий (уторований) шлях; відводити душу; збити з пантелику), **крилатих слів, прислів'їв, приказок**.

Збагаченню лексичного запасу слів, розвитку комунікативних умінь і навичок сприяє використання такого методу, як складання **сенкану** («п'ятиряддя»).

Сенкан – це білий вірш, в якому синтезована інформація в стислому вислові з п'яти рядків. Учні працюють за таким алгоритмом складання сенкану:

1. Один іменник – назва поняття.
2. Два прикметники – описання.
3. Три дієслова – визначення дії поняття.
4. Фраза з чотирьох слів, яка виражає відношення до теми.
5. Одне слово (синонім до теми), у якому відображено зміст чи сформульовано висновок.

Приклад 1

Життя.

Радісне, сумне.

Вирує, сміється, плаче.

Життя – найцінніший Божий дар.

Щастя.

Приклад 2

Вчитель.

Мудрий, розумний.

Надихає, вчитель, допомагає.

Вчитель – професіонал педагогічної науки.

Мрія.

Формуванню мовної культури сприяють і різноманітні завдання-переклади. Адже прямий переклад, калькування веде до грубих помилок, що знижують мовну культуру.

Не можна говорити:

- Думки співпадають (збігаються);
- Відношення до навчання (ставлення);
- В часи (за часів) кріпацтва;
- Круглий рік (цілий, увесь рік);
- Заключатись у чомусь (полягати);
- Під відкритим небом (просто неба);
- По добрій волі (з доброї волі);
- Приймати участь (брати участь);
- Приходити до висновку (доходити);
- Чим далі (дедалі);
- Ясніше ясного (цілком ясно).

Про культуру мовлення свідчить і правильна вимова.

Понад усе псують мовлення, знижують рівень його культури кальки з російської мови, особливо лексичні русизми.

Засоби масової інформації – це один із видів роботи з формування мовної культури студентів. Матеріали з різними позиціями авторів, із різними концепціями надзвичайно цікаві як мовленнєві стимулятори. Завдяки актуальним матеріалам ЗМІ на заняттях з мови учні мають можливість виступати повноправними партнерами

у спілкуванні з учителем. Під час навчальних занять учні можуть пропонувати такі форми роботи, як: усний твір на морально-етичну тему «Як стати справжньою людиною», «Яке воно – щастя».

- замітка в газету на морально-етичну тему: «Поспішай робити добро», «Найщасливіший день у моєму житті»;

- дискусія за запитаннями:

1. Пригадайте відомі телепередачі, в основу яких покладено дискусію.
2. Які теми телевізійних дискусій вам запам'яталися?
3. Які тези формулювалися в процесі дискутування?
4. Пригадайте ведучих програми. Чим сподобалась (або не сподобалась) вам робота ведучих?
5. Чи запам'ятався вам хтось із дискусіантів і чим саме?
6. Чим, на вашу думку, пояснюється популярність дискусій (ток-шоу)?
7. Пригадайте дискусії, які виникали у вас на заняттях. Щодо яких проблем виникали незгоди?
8. Чи вдалося вам у процесі обговорення порозумітися?
9. Що сприяло і що стало на заваді порозуміння?
10. Чи вважаєте ви дискусії корисними? Чому?

- написати виступ-спростування на одну з тем на вибір:

- а) Інтелігент сьогодні – який він?
- б) Жити гідно – що це значить?
- в) Кого ви вважаєте героєм нашого часу?
- г) Що значить – бути багатою людиною?
- д) Чи потрібна освіта сьогодні?

Саме в школі вчителі мають переконати своїх вихованців, що не знати рідної мови – великий гріх, а володіти її багатством – неповторне щастя.

Рівень мовної культури можна підвищити за умови безперервного навчання. Наведені вище завдання – це лише невеличка частина з тих, які можна проводити.

Залучення учнів під час вивчення мови до творчості передбачає написання не лише переказів, різних видів творів, рефератів, як це вказується у програмі, а й розроблення навчальної наочності: пам'яток, інструкцій, газет. Наприклад, готуючи учнів до уроку фразеології можна запропонувати учням на вибір такі завдання:

- Користуючись довідковою літературою, підготуйте повідомлення на одну з тем: «Класифікація фразеологічних одиниць», «Походження фразеологізмів».

- Доберіть для однокласників запитання й орієнтовні відповіді з теми «Фразеологія».

- Укладіть словничок фразеологічних зворотів, які найчастіше вживаються у вашому класі, у вашій родині.

- Складіть байку з використанням фразеологізмів (мораль: «Який Сава, така й слава»).

- Закінчіть подані прислів'я, знайдіть серед них поради, навчання, застереження:

- а) життя прожити – ;
- б) десять раз відмір – ;
- в) не кажи «гоп» – ;
- г) одна голова добре – ;
- д) хочеш їсти калачі – ;
- е) умієш говорити – ;
- є) друга шукай – ;
- ж) більше діла – ;

- З поданих слів утворюють і запишіть фразеологічні пари: чужі, благородні, п'яти, кістка, птахи, накивати.

Досвід показує, що внаслідок самостійної (індивідуальної, парної, групової) пізнавальної діяльності, розв'язування цікавих ідей розвивається особистий потенціал учнів, уміння відшукувати потрібні факти, аналізувати їх, узагальнювати мовні закономірності, робити аргументовані висновки. Водночас при цьому виникають позитивні емоції та незвичайні асоціації, необхідні для творчої уяви, творчого моделювання тощо.

Таким чином, творчий підхід до вивчення мови передбачає залучення учнів до різних видів об'єднуючої діяльності для створення оригінальних тестів.

Виявом розвивальної функції уроку є організація певної системи взаємодії учнів і вчителя. Метою такої реалізації є не лише засвоєння програмового матеріалу, а й володіння умінням пізнавати світ. І сприяє цьому те, що вчитель у кожній конкретній ситуації уроку розкриває учням пізнавальну мету. Наприклад, приступаючи до вивчення теми «Речення і словосполучення. Відмінність між ними» (9 клас), учитель на етапі – мотивація навчальної діяльності – може запропонувати учням лінгвістичну гру «Відгадай слово». Учням пропонується вертикально проставити у зошиті цифри від 1 до 7, відступивши приблизно 3-4 см, провести вертикальну риску. Кожна цифра – це запитання, на яке учні дають відповідь одним словом і за вертикальну риску виносять другу, першу, або останню літеру, дивлячись, яку мету ставить учитель перед учнями. За вертикальною рискою повинні вийти слова Речення, а далі оголошується тема і мета уроку та починається лінгвістичний експеримент.

Пропонуємо зразок лінгвістичної гри (аукціону тощо)

1.Що об'єднує слова <u>республіка</u> , <u>рівень</u> , <u>Рось</u> .	<i>p</i>
2.Художнє означення (епітет)	<i>e</i>
3.Частина мови, яка вказує на кількість, або порядок при лічбі (числівник)	<i>ч</i>
4.Сьома літера алфавіта (е)	<i>e</i>
5.Удари дзвону як сигнал тривоги (набат)	<i>н</i>
6.Жанр образотворчого мистецтва (твори із зображенням квітів, фруктів тощо) (натюрморт)	<i>н</i>
7.Внутрішня частина земної кулі, клітини, атома (ядро)	<i>я</i>

Серед методичних засобів розвивального навчання є перевірені практично різного роду мовні та мовленнєві завдання, опорні схеми, конспекти, таблиці, схеми, ситуативні ігри, вправи з використанням алгоритмів, елементів власної творчості.

Пам'ятаємо, що в основу проведення кожного уроку мають бути покладені неординарний підхід, незвичайний ракурс, цікавий текст, ігрова ситуація.

Результатом розвивального впливу навчального матеріалу повинна стати навчально-пізнавальна активність учнів у формуванні національної свідомості, мовленнєвої компетенції, мовленнєвої компенсації, пізнавальної діяльності, творчості.

Технологія розвивального навчання дозволяє організувати навчально-пізнавальну діяльність учнів за такими принципами, які дають змогу кожному працювати самостійно, опанувати узагальнені прийоми розумової діяльності, розвивати творчі здібності.

Розробляючи уроки з використанням технологій розвивального навчання, учитель має передбачити, щоб учень мав змогу займатися тими видами діяльності, які викликають у нього найбільший інтерес самостійно визначити інтенсивність та обсяг своєї діяльності. За такої організації навчання вчитель лише допомагає учневі у визначенні його навчального завдання, оволодінні необхідними методами і навичками їх застосування.

Ефективність розвивального навчання підвищується внаслідок використання на уроці проблемного викладання навчального матеріалу, частково-пошукового і дослідницького методів. Сприяють розвитку учнів самостійна робота з книжкою, самостійне виконання письмових вправ написання творів, переказів, спостережень. Наприклад, під час вивчення теми «Узагальнення й систематизація знань з теми «Складне речення. Типи складних речень», учням пропонується твір-роздум на основі власних спостережень, під час написання якого учні повинні використати 10-15 складних речень. Для твору пропонується уривок із творчого доробку В. Сухомлинського: «Слово – найтонший дотик до серця, він може стати і ніжною запашною квіткою, і живою водою, що повертає віру в добро, і гострим мечем, і розжареним залізом, і брудом. Слово обертається найнесподіванішими вчинками, навіть тоді, коли його немає, а є мовчання. Це найогидніший вчинок – зрада. Буває й навпаки: зрадою стає слово, яке повинно берегти таємницю. Мудре і добре слово дає радість, нерозумне і зле, необдумане і нетактовне – приносить біду. Словом можна вбити і оживити, поранити і вилікувати, посіяти тривогу й безнадію, одухотворити, розсіяти сумнів і засмутити, викликати посмішку і сльози, породити віру в людину і зародити невіру, надихнути на працю і скувати сили душі...»

Сам текст проектується на дошку, учні працюють над темою «Слово, слово, в чому твоя сила». Така робота сприяє розвитку творчої уяви, пізнавальної діяльності, правильності і чіткості висловлюваної думки, формуванню індивідуальності, максимальної самостійності.

Розвивальне навчання – такий процес діяльності учнів, у ході якого кожна дитина повинна самостійно або за допомогою вчителя осмислити матеріал, творчо застосувати його в нестандартних умовах та свідомо запам'ятати для подальшого навчання. При цьому відбувається самовдосконалення та самовираження дитини.

Модель розвивального навчання розрахована на вдосконалення розумових процесів з урахуванням можливостей кожної дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Марченко О. Д., Нартова Л. В. Збірник диктантів з української мови. Харків, Ранок, 1999. 256 с.

2. Мацько Л. І., О. М. Сидоренко, О. М. Мацько. Українська мова: навч. Посібник. Донецьк, ТОВ ВКФ «БАО», 2005. 480 с.

3. Мінкова О. Ф. Текстові технології в оцінюванні навчальних досягнень студентів ВНЗ // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»: збірник наукових праць / укладачі: І. В. Ковальчук, Л. М. Коцюк, С. В. Новоселецька. Острог, 2013.

318с.

4. Українська мова за професійним спрямуванням: навчальний посібник для студентів закладів вищої освіти / уклад. О. В. Бабакова, З. О. Митяй, О. Г. Хомчак. Мелітополь, ФОП Однорог Т. В., 2018.151 с.

5. Український правопис / НАН України, Ін-т мовознавства імені О. О. Потебні, Ін-т укр. мови; [ред.: Є. І. Мазніченко та ін.]. Київ, Наук. думка, 2015. 286 с.

6. Ющук І. П. Практикум з правопису і граматики української мови. К. Освіта, 2012. 270 с.

УРОКИ ФОНЕТИКИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО Й ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ

Єрмоленко С. І., Митяй З. О., Сіроштан Т. В.

У сучасній Концепції “Нова українська школа” важливу роль відіграє розумне поєднання інтелекту та духовності, усвідомленого і керованого розвитку внутрішніх переконань і потреб особистості, формування нової системи пізнання. Великою мірою формуванню мовленнєвих умінь і навичок сприяє компетентнісний й особистісно-орієнтований підхід до навчання.

Останнім часом переглянуті застарілі підходи до викладання традиційних уроків із метою вкраплення до них елементів компетентнісного й особистісно-орієнтованого підходу до навчання.

На нашу думку, фонетику в загальноосвітніх навчальних закладах найкраще вивчати в комплексі з усіма рівнями мови (синтаксисом, морфологією, лексикою і фразеологією), а не лише з орфоепією, орфографією, графікою.

Актуальність дослідження полягає у тому, що ми пропонуємо компетентнісний та особистісно-орієнтований підхід до навчання фонетики в 5–6 класах.

Мета дослідження полягає у тому, щоб виявити зв’язок між компетентнісним й особистісно-орієнтованим підходом до навчання фонетики в 5–6 класах.

Відповідно до мети передбачені такі завдання:

- 1) проаналізувати праці вчених психологів, методистів і лінгвістів з цієї проблеми;
- 2) визначити теоретичні засади уроків із фонетики через призму компетентнісного й особистісно-орієнтованого підходу до навчання;
- 3) описати урок і завдання з фонетики на уроках української мови в 5–6 класах.

Досліджували проблему у своїх працях С. Єрмоленко, О. Рудницька, Л. Скуратівський, С. Цінько.

Нині мовна освіта перебуває у пошуках нових шляхів ефективного навчання школярів загальноосвітніх шкіл, коледжів, гімназій і ліцеїв. Дедалі частіше можна почути про нагальну потребу визначити шляхи виходу з кризи. У зв’язку з цим потребують кардинальних змін наукові розробки з методики навчання української мови.

Концепція “Нова українська школа” [3], чинна навчальна програма “Українська мова” [4; 5] ґрунтуються на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підході до навчання. Концепція передбачає “розроблення принципово нових державних стандартів загальної середньої освіти, які повинні ґрунтуватися на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підході до навчання, враховувати вікові особливості психофізичного розвитку учнів, передбачати здобуття ними умінь і навичок, необхідних для успішної самореалізації в професійній діяльності, особистому житті, громадській активності” [3].

Відомо, що українська мова, так само як і її методика, поступово втрачала свій народний, національний ґрунт і колорит, духовне обличчя, окрім того, сфера вживання мови катастрофічно звужувалась, а грамотність учнів невпинно падала. Тому Концепція “Нова українська школа” передбачає реалізацію низки заходів, щоб українська мова посіла належне місце серед інших державних мов світу.

Л. Скуратівський стверджував: “Той факт, що вміння без сторонньої допомоги оволодівати знаннями є умовою успішного розвитку мовленнєвої культури, пояснюється, по-перше, закономірностями пізнавального процесу – від дій за зразком учень поступово повинен переходити до творчих, самостійних дій, інакше інтерес до навчання падатиме, знижуватиметься його ефективність. По-друге, курс української мови в загальноосвітній школі закладає лише основи мовленнєвого розвитку, а його вдосконалення продовжується протягом життя” [7, с. 3].

“Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття”, чинні програми з рідної мови поставили перед вищою і загальноосвітньою школами завдання “відродження і розбудови національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян української держави” [1, с. 16]. Важливим компонентом такого виховання є знання фонетичної системи сучасної української мови.

Якщо покликатися на С. Єрмоленко, то вона зазначає: “Формування фонетичних навичок здійснюється на основі систематизації фонологічних явищ української мови, що обов’язково передбачає врахування провідних універсальних закономірностей організації засвоєння відповідно до стадій формування фонетичних навичок” [2, с. 201].

У програмі “Українська мова” для 5 класу [4] з темою “Будова слова. Орфографія” (9 год. + 1 год на повторення) пропонуються така підтема з орфографії: написання префіксів пре-, при-, при-.

Далі в програмі “Українська мова” для 5 класу 30 год. + 2 надається на тему “Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія”.

У 6 класі загальноосвітніх навчальних закладів пропонується програма “Українська мова” [5], де поряд з наступними розділами мови (словотвір, морфологія) пропонуються теми з орфографії.

У початкових класах діти з фонетичними властивостями мови знайомляться поки що фрагментарно.

Учні ще не сприймають і не можуть сприймати мову як організовану цілісну систему. Систематичний курс вивчення рідної мови починається щойно з 5-го класу, коли в дітей уже з'являється здатність осмислювати явища в їхньому взаємозв'язку, помічати певні закономірності.

Лінгвістичні теми в 5-му класі в розумінні пропедевтики логічно розглядати, починаючи з найскладнішого і найочевиднішого мовного утворення і кінчаючи найелементарнішим складником: текст – потім речення – потім словосполучення – далі члени речення – слово (лексика) – після цього морфеми (будов слова) і нарешті фонетика (і правопис). Саме така ієрархічна організація виражальних засобів мови – від тексту до фонемі – і забезпечує економне й точне вираження змісту. І це мусять збагнути учні, інакше вони не зрозуміють суті мови як інструменту мислення й спілкування.

Фонетика української мови – це надзвичайно струнка й раціонально побудована система, у якій діють чіткі внутрішні закони. Кожен звук у ній має свою точно визначену за чотирма ознаками нішу: за участю тону і шуму, за місцем перепони, за способом подолання перепони і за палаталізацією. Звуки краще розподілити у такому порядку:

1) за участю тону й шуму всі 38 фонем поділяються на чотири групи: голосні – творяться з чистого тону (їх є шість); сонорні – тон переважає над шумом (їх теж є шість, не враховуючи трьох пар м'яких); дзвінки – шум переважає над тоном (їх 8, не враховуючи м'яких); глухі – творяться лише із шуму; голосні звуки розпадаються на дві групи: голосні переднього ряду із серединним /и/, який може уподібнюватися до верхнього /і/ та середнього /е/, а ті – до нього, та голосні заднього ряду із серединним /о/, який уподібнюється до верхнього у та нижнього /а/, а ті – до нього; сонорні звуки перед ними вимовляються завжди ясно, без будь-яких деформацій. Парами виступають лише дзвінки та глухі (крім запозиченого звука /ф/, який не має пари) й за певних умов можуть уподібнюватися, але таких випадків украй мало: дзвінки перед глухими оглушуються лише в шести коренях, глухі перед дзвінками одзвінчуються в десяти незапозичених і в кількох запозичених коренях;

2) за місцем перепони на шляху видихуваного повітря приголосні поділяються на п'ять чітко окреслених груп: губні, яких було б чотири, якби не іншомовний звук /ф/; зубні тверді, яких є вісім (чотири свистячі й чотири несвистячі); зубні м'які, яких так само вісім (чотири свистячих і чотири несвистячі); піднебінні, до яких входять чотири шиплячі, а також, так би мовити, позасистемні /р/, /р'/ та /й/ і три задньоротові та один глотковий. З цими групами звуків тісно пов'язані фонетичні й правописні явища: чергування приголосних, уподібнення приголосних, розподібнення приголосних, злиття приголосних, спрощення в групах приголосних, уживання м'якого знака, вживання апострофа тощо.

Саме цей взаємозв'язок, цю зумовленість фонетичних явищ і повинні збагнути діти, вивчаючи рідну мову на засадах компетентнісного й особистісно-орієнтованого підходу до навчання, а не тільки те, що там чи там ставиться апостроф або м'який знак, там чи там випадає звук, а такі от звуки уподібнюються чи розподібноються. У такому навчанні важливе не механічне накопичення знань, бо знання бувають і помилкові, і фальшиві, а проникнення в суть явищ, розуміння їхньої природи. Навчаючись на засадах компетентнісного й особистісно-орієнтованого підходу до навчання, дитина повинна насамперед діставати відповідь на питання “чому” і “як”, а не просто твердження “так”, бо так сказав якийсь мудрий чоловік.

Розпочинаючи вивчення фонетики й правопису, діти повинні передусім міцно засвоїти відмінність між буквами й звуками та встановити відповідності між ними, щоб надалі не сплутувати їх. До речі, вже під час аналізу слів за будовою, який мав би проводитися раніше, слід звертати увагу учнів на те, що в словах типу (рідного) краю, земля, сім'я закінчення (змінна частина слова) не ю, я, а /а/, /у/. Не розуміючи цього, діти не засвоять повноцінно фонетику, а отже, й правопис.

За компетентнісним й особистісно-орієнтованим підходом до навчання розгляд фонетики потрібно починати з приголосних звуків, і насамперед з їхньої класифікації. Адже без ознайомлення з особливостями приголосних не завжди будуть зрозумілі деякі явища, пов'язані з функціонуванням голосних звуків (чергування /о/ з /а/ після /г/, /к/, /х/; чергування /е/ з /о/ після шиплячих та /й/ тощо).

Після цього можна розглядати особливості голосних звуків та явища, пов'язані з ними. До речі, говорити учням, наприклад, про складоподіл до того, як вони засвоять поділ приголосних на сонорні, дзвінки й глухі, – це марна, безпредметна розмова.

Чергування /у/ – /в/, /і/ – /й/, як і випадки вставлення та викидання голосних, має вивчатись у зв'язку з поняттям милозвучності української мови, а не як випадкове, нічим не зумовлене, позасистемне фонетичне явище.

Правопис слів іншомовного походження за компетентнісним й особистісно-орієнтованим підходом до навчання слід розглядати насамкінець як явище, яке не завжди підпорядковане питомим для української мови законам. На цьому тлі діти ще виразніше відчують і побачать наскільки наша мова впорядкована, досконала, логічна.

Для успішної реалізації навчальних завдань у процесі вивчення фонетики потрібно запроваджувати наявні в методичному арсеналі активні методи навчання, що стимулюють позитивну мотивацію роботи, забезпечують розумову і мовленнєву активність. Оптимальними з цього погляду є самостійні спостереження над мовою й мовленням, мовний експеримент, тести, проблемні та пізнавальні завдання і запитання тощо. Основне місце у системі роботи над фонетикою належить вправам, оскільки засвоєння знань на

теоретичному і практичному рівнях проходить одночасно, доповнюючи одне одного. Вправи повинні бути різноманітними, з кожної теми подані в ієрархічній послідовності, містити елементи новизни, що потребує самостійного обґрунтування, певних інтелектуальних зусиль.

На уроках фонетики мають переважати усні вправи, і виконання будь-якої з них супроводиться роботою з орфоєпії. Напр.: Прочитайте виразно текст Володимира Самійленка “Дбаймо про фонетичну красу мови”. Визначте, які види милозвучності зазначені автором. Створіть усно власний роздум про красу української мови: “У першу чергу я хочу говорити про фонетичну красу нашої мови, про те, чим вона псується, та нагадати ті засоби, які має жива народна мова, щоб додержувати тієї краси. Відомо було досі, що українська мова своєю доброзвучністю займає одно з перших місць (може, третє або четверте) між усіма європейськими мовами. Цю думку дуже легко пояснити фактами фонетики. Наша мова (в основному своєму діалекті) має тільки чисті, виразні голосівки (vocalis) /a/, /e/, /i/, /и/, /o/, /y/. Глухих і невиразних голосівок, таких, як, наприклад, англійські голосівки, або як німецьке /ö/, або французькі /eu/, /un/, /on/ і т. п., зовсім немає. Вона не любить такого поєднання шелестівок (consonans), яке тяжко вимовити (німецькі: pferd, korf або вірменське Мцхет). Вона має кілька засобів до урівноваження вокалізму з консонантизмом, себто кількості голосівок з шелестівками, в цілях більшої евфонічності, засобів, цілком аналогічних мові італійській. І коли не займає першого місця по евфонічності, то тільки через те, що в кількох словах, – небагатьох, але часто вживаних, – допускає негармонійне з’єднання шелестівок: бг, пхн, ткн – бгати, пхнути, ткнути і взагалі порушує фонетичну рівновагу в бік консонантизму трохи частіше, ніж мови італійська й іспанська” [8, с. 12].

Як відомо, чи не найпоширенішими помилками в усному мовленні є помилки в акцентуації слів. Тому в центрі уваги під час вивчення наголосу стоїть завдання – формувати навички правильного наголошування слів. Серед вправ належне місце повинен посісти аналіз наголошення слів у художніх, зокрема відомих з уроків літератури поетичних, текстах, які переконують учнів, що рівномірне поєднання наголошених і ненаголошених складів є основою ритмомелодики мовлення. Вивчення наголосу в 5-му класі відбувається в основному на практичному рівні. Шляхом спостереження над мовленням знання учнів поповнюються відомостями про роль наголосу в українській мові: він фактично об’єднує слово, виконує смисло- і форморозрізнявальну функцію, визначає мелодику мовлення. Пізнавальне завдання на визначення наголосу в різних словах та формах того самого слова дає учням можливість самостійно зробити висновки про те, що український наголос вільний, бо може припадати на будь-який склад, і рухомий, оскільки при словозміні багатьох слів пересувається з одного складу на інший.

Напр.: Прочитайте слова-антоніми, правильно їх вимовляючи. Поставте наголоси. Корисно – шкідливо, веселий – сумний, високий – низький, гнеться – піднімається, рідкий – густий, друг – ворог, темрява – світло, глибокий – мілкий, хвалити – гудити, охолоджувати – нагрівати, проводити – зустрічати, легко – важко. Напр.: Поставте іменники в множині. Зробіть висновок про наголос в іменниках II відміни: брат, яр, край, час, вік; ворон, стовбур, тулуб, допис, голос; лиман, кавун, казан, рушник, моряк; поле, море, весло, село, яйце, серце; веретено, коромисло, малятко.

Для успішної реалізації навчальних завдань у процесі навчання фонетики потрібно запроваджувати наявні в методичному арсеналі активні методи навчання, що стимулюють позитивну мотивацію роботи, забезпечують розумову й мовленнєву активність. Оптимальними з цього погляду є самостійні спостереження над мовою й мовленням, мовний експеримент, тести, проблемні та пізнавальні завдання і запитання тощо. Основне місце у системі роботи над фонетикою належить вправам, оскільки засвоєння знань на теоретичному і практичному рівнях проходить одночасно, доповнюючи одне одного. Вправи повинні бути різноманітними, з кожної теми подані в ієрархічній послідовності, містити елементи новизни, що потребує самостійного обґрунтування, певних інтелектуальних зусиль.

На уроках фонетики мають переважати усні вправи, і виконання будь-якої з них супроводиться роботою з орфоєпії. У мовознавстві два вимовні стилі – книжний і розмовний. Книжний стиль характеризується додержанням орфоєпічних норм, чіткою артикуляцією звуків і складів, нормативним наголошенням, паузами між словами, адекватним інтонуванням. На формування навичок саме такого стилю мовлення слід спрямовувати учнів 5–6 класів під час засвоєння знань із фонетики. Через добір матеріалів для вправ є можливість реалізувати культурологічний підхід до вивчення фонетики. Особливо цінними з цього погляду є прислів’я, приказки та скороговки – жанр народної творчості, репрезентує жартівливі вислови, скомпоновані зі складних для вимови слів. Використання скороговок урізноманітнює навчальну технологію, викликає позитивні емоції, що інтенсифікує навчання. Напр.: наш садівник розсадивникувався; летіла лелека, заклекотіла до лелеченят; росте липа біля Пилипа.

Розпочинаючи опрацювання будь-якого лінгвістичного розділу, учні передусім з’ясовують, що вивчає цей розділ, усвідомлюють семантику слова-терміна, яке його називає, завдяки чому вільно і правильно використовують його в мовленні. Робота над терміном є своєрідним вступом, спроектованим на узагальнення всіх понять і категорій, що вивчаються в розділі. Напр.: Термін «фонетика» має два значення: 1) звукова будова мови; 2) розділ мовознавства, який вивчає звукову будову мови. Учні 5 класу вживають його в обох значеннях. Осмисленню і запам’ятовуванню терміна сприяє словникова робота над лексемами із коренем –фон– : учні добирають слова з цим коренем, тлумачать їх значення, шукають спільне у звучан-

ні й семантиці. Так створюється навчально-мовленнєва ситуація, яка дає можливість усвідомити значення терміна, збагатити й уточнити словник і стимулює висловлювання. При цьому можуть використовуватися слова фонограма, фонотека, мікрофон, телефон, а в певних умовах і фоніка (звукові засоби милозвучності, емоційності й виразності), фоноскоп (прилад для вивчення звукових особливостей мови). Смысловий підхід до роботи над термінологією, встановлення асоціативних зв'язків між словами позитивно позначається, окрім усього, на розвитку аналітичного мислення учнів 5–6 класів.

Майже всі фонетичні поняття і явища, які опрацьовуються в 5 класі, вивчалися в початковій школі, однак найчастіше апріорі, як незаперечна істина. Тому на новому етапі основну увагу слід приділити розкриттю й осмисленню учнями природи й суті виучуваних мовних явищ, їхніх взаємозв'язків і внесенню елементів новизни у зміст і технологію навчання. Відомості про звукову будову української мови в 5 класі подаються ширше і системніше, ніж у початкових класах, адекватно науковій теорії, зрозуміло, з урахуванням принципу доступності. Зважаючи на вікові особливості учнів 5 класу та характер лінгвістичного матеріалу, належне місце має посісти емоційно-смысловий підхід до навчання.

Основною одиницею фонетики є звук. Осмисленню місця звука серед інших мовних одиниць й одночасно усвідомленню системності мови сприяє спостереження над мовою, під час якого учні, прочитавши або розказавши напам'ять уривок твору із 5–6 речень, обґрунтовують думку про те, що прочитане є текстом, виділяють у ньому речення, в одному з них – слова, а у двох-трьох словах – звуки. У підсумку стверджується теза: звук – це найменша неподільна мовна одиниця.

Шкільна програма передбачає диференціацію звуків мови і мовлення. Це винятково важливо для свідомого засвоєння багатьох фонетичних понять, оскільки усуває суперечності, з якими стикалися учні у процесі опрацювання фонетики. Так, вивчаючи систему звуків української мови, молодші школярі засвоювали, що в її складі 6 голосних і 32 приголосних, а транскрибуючи, позначали ще й звуки [ei], [ie], [ou], [n'], [ɕ], [ɣ] тощо, які не має у цій системі. Отже, введення названих понять сприяє реалізації таких важливих загальнодидактичних принципів, як науковість і свідомість навчання. І все ж, із нашого погляду, у шкільній фонетиці варто послуговуватися загальноприйнятим терміном фонема. Адже він, по-перше, співзвучний з назвою розділу, тому не становить труднощів у засвоєнні й запам'ятовуванні; по-друге, шкільна фонетична термінологія (звук, голосний, приголосний, дзвінкий, глухий, уподібнення тощо) українська походженням, нею володіють діти з початкових класів і термін фонема буде чи не єдиним невідомим їм терміном; по-третє, використання його полегшить усвідомлення суті двох близьких, але різних понять, допоможе уникнути ототожнення їх.

Основні ознаки лінгвістичних понять фіксуються у визначеннях, що несуть наукову характеристику. Визначення звука мови і звука мовлення ґрунтується на різних аспектах, у яких розглядаються мовні звуки. А такими є: акустичний (фізична сутність звука), фізіологічний (творення мовних звуків, робота мовних органів) і соціальний, або функціональний (роль звуків мови).

Визначення звука мови ґрунтується на функціональному підході. Учні 5 класу мають осягнути, що в процесі мовлення людина вимовляє величезну кількість звуків, однак реально усвідомлюється і виділяються тільки ті одиниці, які служать для побудови й розрізнення слів, тобто для їх розпізнавання. Отже, звук мови (фонема) – це найменша звукова одиниця мови, що служить для творення і розрізнення слів та їх форм.

До осмислення поняття звук мови (фонема) учні 5 класу можуть іти як індуктивним, так і дедуктивним шляхом. Але в кожному разі їм належить зрозуміти, що це функціонально значуща одиниця. Оптимальним для досягнення цієї мети є виконання вправ аналітичного й конструктивного характеру, які супроводять спостереженням над мовою з елементами пошуковості. Наприклад, пропонується утворити два слова із звуків –“цеглинок” [т], [и], [п], [а], [и], [с] (писати, сипати), три – із [о], [а], [в], [р], [т] (автор, варто, товар) і розповісти про роль звуків у мові. Підбиваючи підсумок, говориться про те, що звуки мови нагадують цеглини, оскільки служать будівельним матеріалом для творення слів, але вони різні за звучанням, тому при оформленні слова важливо додержувати відповідної послідовності в розташуванні та сполученні звуків. У розрізнявальній функції звуків мови учні 5 класу переконуються, працюючи над вправою на додання їх до початку і кінця слів (вісті – двісті; лис – лист), на “виймання”, “вставлення” звуків (влада – вада; чари – чвари). Такі вправи, окрім усього, активізують навчальну роботу, формують загальноосвітні вміння і навички аналізувати явища, встановлювати взаємозв'язки між ними, узагальнювати, а також тренують слух, увагу до звучання і значення близьких за звуковим складом слів.

Робота над відомостями про звук мови, його роль може поєднуватися з розвитком мовлення – збагаченням й активізацією лексичних запасів учнів 5 класу. Так, тренуючись у конструюванні й зміні звукового складу слів, діти тлумачать значення лексем, уводять їх у речення або й розповіді. Лексичний матеріал створює умови для уточнення словника, зокрема розуміння значення деяких паронімів, розрізнення їх. Об'єктом такої роботи можуть бути коток і каток; кампанія й компанія; фас вигляд обличчя, предмет спереду) і факс (апарат для передавання і приймання звукової інформації й повідомлення, передане ним); автонім (справжнє ім'я, на відміну від псевдоніма), анонім (автор, який умисне приховує ім'я) і алонім (друге ім'я особи, географічної назви: Богдан-Зиновій, Дерт-Тарту).

Звук мовлення виділяється і визначається на основі акустичного й фізіологічного аспектів, тобто

як фізичне явище, що виникає внаслідок хвильових коливань, створених артикуляцією і роботою мовних органів. Отже, звук мовлення – це найменша неподільна одиниця мовленнєвого потоку, що утворюється однією артикуляцією мовного апарату. Осмислення учнями 5 класу цього поняття проходить у процесі спостереження за творенням звуків і поєднується з вивченням будови та роботи мовного апарату. Зауважимо, що ознайомлення з будовою мовного апарату, роллю й роботою мовних органів обов'язково потрібне не тільки для розуміння природи звуків мовлення, а й для свідомого засвоєння класифікації звуків, фонетичних процесів уподібнення і спрощення, складоподілу, а також для самоконтролю за вимовою окремих звуків і виправлення дефектів мовлення. У класах із високим рівнем підготовленості такі відомості учні можуть опрацювати самостійно, прочитавши текст відповідної вправи й розглянувши малюнок до нього. Із менш підготовленими учнями 5 класу будова мовного апарату й особливості артикуляції звуків вивчаються методом повідомлення з використанням муляжу чи малюнка.

Працюючи над особливостями творення звуків, учні 5 класу повинні зрозуміти, що звуковий бік мовлення відіграє винятково важливу роль, бо зміст висловлювання передається та сприймається через звучання, і неправильна вимова нерідко приводить до незрозуміння мовця, спотворює зміст, а то й відвертає увагу слухача, справляє неприємне враження. Вивчаючи роботу, учні 5 класу на уроці чи в позаурочний час докладно з'ясовують особливості артикуляції звуків, вимова яких не відповідає літературним нормам, працюють із дидактичним матеріалом, який забезпечує тренування мовних органів у вимові таких звуків. При цьому враховується принцип індивідуалізації навчання, стимулюється орфоепічна пильність, культивується самоконтроль.

Мовленнєвий і мовний аспекти вивчення фонетики взаємопов'язані, оскільки стосуються того самого мовного явища – мовних звуків, які є основою комунікації. У шкільній фонетиці обидва аспекти представлені, але вивчаються в єдності.

Найтиповішими помилками в трактуванні поняття мовного звука є сплутання його з буквою, що зумовлено ототожненням названих понять. Тому з перших уроків фонетики потрібно домагатися правильної вимови звуків, а після вивчення графіки – паралельного називання букв. Добрі наслідки щодо цього дають фонетично-графічний і графічно-фонетичний розбори: воля [во'л'а] – ве, о, ел, я і моря – ем, о, ер, я – [мо'р'а]. Осмисленню й диференціації понять звук мови, звук мовлення, буква, взаємовідношень їх допоможе таблиця, де показано, що 38 звуків мови, властивих українській мові, виявляються у безлічі звуків усного мовлення і позначаються 33 буквами на письмі.

На уроках фонетики учні 5 класу прилучаються до звукового запису слів – транскрипції. До речі, вважаємо, що у вжиток учнів 5 класу слід увести слова транскрипція, транскрибувати, якими вони послуговуються на уроках іноземних мов. Транскрипція, як відомо, використовується для точної фіксації звукового складу слів і є спеціальною системою знаків (фонетична абетка), за кожним з яких закріплений окремий звук. Відомості про транскрипцію учні 5 класу можуть здобути самостійно, прочитавши і переказавши наявну в підручниках інформацію, що сприятиме забезпеченню їхньої пізнавальної та мовленнєвої ініціативи. На перших етапах для транскрибування добираються прості за фонетичною будовою слова, в яких звуки виявляються в інваріантах – стоять у сильній позиції (голосні – під наголосом, приголосні – перед голосними або сонорними): [ти'хо], [зви'чно]. Пізніше, вивчаючи вимову голосних і приголосних, уподібнення, подовження, діти прилучаються до транскрибування слів, де звуки мови реалізуються позиційними і комбінаторними модифікаціями: [виед'ін':а], [с'ц'і'леино].

Одним із пріоритетних завдань шкільного курсу фонетики є ознайомлення учнів 5 класу з фонетичною будовою української мови. Системне розуміння мови на фонетичному рівні передбачає передусім засвоєння класифікації звукових одиниць в їхніх взаємозв'язках. В основі класифікації звуків, як багатьох інших лінгвістичних понять, лежить принцип опозиції, який ґрунтується на функції їх, особливостях творення і звучання.

У шкільному курсі вивчається класифікація звуків мови (фонем). Опрацювання її варто починати з повідомлення про те, що звуки кожної мови є певною системою, яка відрізняється від системи будь-якої іншої мови їхньою кількістю, співвідношенням між різними класами, звучанням. Учні 5 класу пригадують, що в українській мові функціонує 38 звуків мови – 6 голосних, 32 приголосних. Шляхом бесід з'ясовується, що нашій мові властиві звуки, яких немає навіть у мовах близькоспоріднених (напр., [д'ж], [д'з], [д'з'], [г] – у російській). При цьому запобігається ототожнення звука і букви, адже учні 5 класу можуть назвати літери української абетки, яких немає в інших мовах із кириличним письмом. У процесі вивчення класифікації звуків ураховуються загальнодидактичні принципи наступності й новизни: школярі повторюють, уточнюють і поглиблюють відомості про групи звуків, акцентуючи увагу на ознаках, за якими вони виділяються.

Найбільшим протиставленням у системі звуків української мови є протиставлення голосних і приголосних. Із початкових класів діти знають голосні та приголосні звуки, можуть назвати їх. Учні 5 класу осмислити ці знання – усвідомити загальноновизнаний триєдиний критерій такого поділу: голосні та приголосні розрізняються:

- 1) функцією (голосні складотворчі, приголосні нескладотворчі),
- 2) артикуляцією (голосні творяться при відкритому мовному каналі, приголосні – при перекритому

перепонами),

3) акустичними особливостями (голосні творяться голосом, приголосні – шумом і голосом або тільки шумом).

Основи поділу звуків на голосні і приголосні осмислюються у процесі пізнавальної бесіди, яка супроводжується спостереженням над мовою і мовленням. Складотворну роль голосних учні 5 класу усвідомлять, виділивши склади, скажімо, у двоскладовому слові з трьох звуків та односкладовому – з шести (напр., ера і страйк). Визнавши, що в слові, яке має вдвоє більше звуків, складів удвоє менше, учні 5 класу пригадують завчене з початкових класів: у слові тільки складів, скільки голосних звуків. Артикуляційні відмінності між голосними і приголосними учні 5 класу можуть осягнути, шукаючи відповіді на запитання: чому і яку групу звуків дехто з дослідників називав «ротовідкривачами», а яку – «ротозакривачами»?

Відповідь підтверджується вимовою «ротовідкривачів» ([a], [o], [y], [i], [и], [e]) і «ротозакривачів» ([б], [п], [в], [м], [ф], [г], [х], [к], [г], [й], [д], [д'], [т], [т'], [з], [з'], [с], [с'], [ц], [ц'], [л], [н], [л'], [н'], [д'з], [д'з'], [р], [р'], [д'ж], [ш], [ч], [ж]). Так учні 5 класу самостійно встановлюють, що під час вимови голосних рот розкритий і струмінь видихуваного повітря проходить вільно, а вимова приголосних характеризується прикритою ротовою порожниною, бо мовні органи, зокрема язик, зуби, губи, створюють перепони. Відмінність у звучанні голосних і приголосних діти встановлюють, голосно і протяжно вимовляючи за вчителем усі ці звуки. Унаслідок спостереження учні 5 класу зрозуміють природу голосних і приголосних, легко самостійно оформляють визначення їх.

Класифікація голосних у 5 класі не вивчається. Однак з'ясування їх артикуляції важливе з погляду роботи над вимовно-слуховою культурою учнів 5 класу. Тому в умовах діалектного або чужомовного оточення слідує разі потреби описати вимову відповідних звуків, пам'ятаючи, що найістотнішими при творенні голосних звуків є зміна об'єму та форми порожнин мовного апарату (ротової, носової, фарингальної). Підсумовуючи, варто зауважити, що в українській мові функціонує 6 голосних звуків ([a], [o], [y], [i], [и], [e]). У мовленні вони мають варіанти, зокрема наближаються у вимові до інших голосних. Називаються найпоширеніші позиційні варіанти – звуки мовлення [ei], [ie], [ou], позначення яких додаються до знаків фонетичної транскрипції (діакритичні знаки), ілюструються записи окремих слів: [сеило'], [виесе'лий], [коужу'х].

Приголосні, як відомо, класифікуються з урахуванням кількох аспектів. Учні 5 класу в повному обсязі вивчають класифікацію приголосних, в основу якої покладено палаталізацію та участь голосу (роботу голосових зв'язок) у творенні їх. Крім того, із початкових класів учні 5 класу пам'ятають, що групи приголосних, як губні ([б], [п], [в], [м], [ф]) утворюються за допомогою участі губ, як шиплячі ([д'ж], [ш], [ч], [ж]) і свистячі [з], [з'], [с], [с'], [ц], [ц'], [д'з], [д'з']) визначаються за акустичним враженням, таким чином відрізняються серед інших приголосних звуків.

Вивчення класифікації приголосних починається з поділу їх на м'які ([й], [д'], [т'], [з'], [с'], [ц'], [л'], [н'], [д'з'], [р']) та тверді приголосні звуки ([б], [п], [в], [м], [ф], [г], [х], [к], [г], [д], [т], [з], [с], [ц], [л], [н], [д'з], [р], [д'ж], [ш], [ч], [ж]). Насамперед учні 5 класу повинні засвоїти, що м'які приголосні – повноцінні компоненти звукової системи української мови, тому висловлювання типу: [с] буває твердим [с] і м'яким [с'] – неправомірне, бо [с] твердий приголосний, [с'] – м'який приголосний. Це самостійні звуки мови, оскільки беруть участь у творенні слів, служать для їхнього розрізнення. Переконаються в цьому учні 5 класу, добираючи пари слів, що розрізняються тільки одним, парним твердому м'яким приголосним: сіл – сила, сік – син, весілля – висить тощо. У такий спосіб демонструється функціональна ознака поділу приголосних на тверді й м'які.

Відмінність між твердими і м'якими приголосними сприймаються на слух, і м'які учні 5 класу виділяють інтуїтивно. Тому спостереження за артикуляцією цих звуків зайве. Проте за умови відсутності в певній говірці парних твердого і м'якого, наприклад, [р'] у говірках південно-західного наріччя ([ра'сно] або [ра'ст]), з'ясовується потреба докладно розглянути відмінність у вимові таких звуків. А вона полягає в тому, що при вимові м'яких на основну артикуляцію звука накладається додаткова – язик підіймається до твердого піднебіння в місці артикуляції, звужуючи резонатор, який впливає на тональність звука. Для постановки літературної вимови відповідного звука практикується робота із звукозаписом спеціально дібраних скоромовок:

1) Ліз лис Лисим лісом, Ніс хвіст Низом-низом. Хвіст об терен Обдер. В лісі кажуть тепер: «Ліз лис...».

2) Перепілка – гарна птиця, Та хлоп'ят вона боїться, Бо хлоп'ята беруть гілку І лякають перепілку. Не потрібно так лякати, В неї п'ять перепелят.

3) Прилетіли горобці – Говорили про крупці; Не про крупці, Не про крупицю, А про крупячко.

4) Біжать стежини Поміж ожини. І вже у Жені Ожина в жмені.

5) Шишки на сосні, Шашки на столі. У Соні шашки, А у Сими – шишки. Для синків-молодців Мати напекла млинців. І хвалили молодці Ті млинці на молоці.

6) Шило шубку Шурі шило, Шовком, шерстю, шви обшило. Вийшла шубка прехороша Нашій Шурі на порошу.

7) Гава гаву запитала: – Ти на ганок не літала? – Не літала я на ганок, То й прогавила сніданок.

8) Ніс Гриць горіх через поріг. Став на горіх, упав на поріг.

9) Приснивсь сьогодні сон синиці: Приніс сусіда сік з суниці.

Поділ приголосних на тверді і м'які доцільно подати учням 5 класу на окремій таблиці (табл.1), де є всі приголосні й позначені корелятивні пари їх за твердістю і м'якістю.

Таблиця 1.

Поділ приголосних на тверді й м'які

тверді	[б], [п], [в], [м], [ф], [г], [х], [к], [ґ], [д], [т], [з], [с], [ц], [л], [н], [д'з], [р], [д'ж], [ш], [ч], [ж]
м'які	[й], [д'], [т'], [з'], [с'], [ц'], [л'], [н'], [д'з'], [р']

За таблицею учні 5 класу розповідають самостійно про поділ приголосних на тверді та м'які. Підсумовуючи, підкреслюється, що такою є системою твердих і м'яких звуків мови. А в мовленні губні, шиплячі та [г], [х], [к], [ґ] мають пом'якшені (напівм'якість) варіанти, найчастіше в позиції перед [і], під впливом його вимови. Ілюструються записи пом'якшених, транскрибуються слова з ними: [х'іт], [к'іт], [ґ'імн], [ґ'ібралтар], [б'ілка], [ф'ін], [п'іт], [в'ікно], [м'ісце], [ш'іс'т'], [ч'ітко], [д'ж'іт], [ж'інка].

Засвоєння поділу приголосних на дзвінкі і глухі має важливе як теоретичне (усвідомлення особливостей звукової системи рідної мови), так і практичне значення (із ним пов'язана низка правил орфоєпії – одзвінчення й оглушення приголосних у літературному мовленні – та орфографії – написання слів із звукосполученнями дзвінких і глухих).

З початкових класів учні 5 класу знають, що приголосні діляться на дзвінкі й глухі. Пізнавальна і мовленнєва активність учнів 5 класу під час актуалізації знань забезпечується витлумаченням ними слів дзвінкий (здатний звучати голосно, чітко; дзвеніти) і глухий (який чується нечітко) та самостійним обґрунтуванням думки про те, чому так названо ці групи приголосних. Один з учнів 5 класу викладає, а інші доповнюють вивчені в початкових класах відомості про дзвінкі та глухі приголосні. Щоб поглибити знання і домогтися осмислення їх, у 5 класі акцентується увага на параметрах такого поділу, тобто розглядаються функції, вимовні й акустичні особливості цих груп приголосних у їх зіставленні. Цього вимагає й усвідомлення визначень глухих і дзвінких, де вони зіставляються за артикуляцією (під час вимови дзвінких голосові зв'язки дрижать, під час вимови глухих – ні) та звучанням (дзвінкі приголосні творяться шумом і голосом, глухі – тільки шумом).

Смослорозрізнавальну роль дзвінких і глухих учні 5 класу усвідомлюють, зіставляючи пари слів, звуковий склад яких різниться дзвінким і парним йому глухим (казка – каска, п'ядь – п'ять). Артикуляційні й акустичні відмінності між дзвінкими і глухими зрозуміють, спостерігаючи за артикуляцією і звучанням дзвінкого та парного йому глухого, які мають усі спільні риси (положення й артикуляція губ чи язика), крім роботи голосових зв'язок: [б] – [п], [з] – [с]. Внаслідок спостереження учні 5 класу формують власну думку про роль, особливості творення та звучання дзвінких і глухих звуків.

Повторення відомостей про кореляцію дзвінких і глухих варто організовувати так, щоб зосередити увагу на парах, у визначенні яких учні 5 класу найчастіше помиляються. Результативним тут буде навчальне тестування. Дітям при цьому рекомендується в разі сумніву вдаватися до самоконтролю шляхом спостереження за роботою голосових зв'язок. Тест може бути такий:

Дзвінкі і глухі створюють пари:

- 1) [д'ж]– [д'з], [г]– [х], [ж] – [ш], [в]– [ф], [г]– [к];
- 2) [д]– [т], [з]– [с], [ч]– [ш], [з']– [ц'], [б]– [п];
- 3) [д'з']– [ц'], [г]– [х], [г]– [к], [-]– [ф], [д'ж]– [ч].

Приголосні протиставляються ще за співвідношенням голосу і шуму. На цій основі виділяються сонорні і шумні. Учні 5 класу ознайомлюються із сонорними, у звучанні яких голос переважає над шумом. Принцип виділення сонорних з-поміж дзвінких проілюструвати важко, тому учні сприймають цю, нову для них інформацію на віру. Характерною своєрідністю сонорних у системі приголосних, яку слід наголошувати, є відсутність парних їм глухих.

З метою узагальнення і систематизації знань про систему звуків української мови на завершальному етапі слід ознайомити учнів 5 класу ще й з ієрархією гучності їх, що важливо для правильного складоподілу. З цією метою можна запропонувати завдання пошукового характеру: розташувати класи звуків (чи окремі звуки) в порядку наростання (або спадання) гучності (голосні, сонорні, дзвінкі, глухі), обґрунтувати думку.

Основною вправою під час узагальнення відомостей про звуки мови є частковий фонетичний розбір, що включає характеристику звуків, кожний з яких потрібно чітко і правильно вимовити. При цьому акцентується увага на артикуляції ізольованих звуків, виправляється досить поширена вимова приголосних із призвуком або й із голосним (ги, ки, хи і под.). Як уже згадувалось, особливої уваги потребує у процесі розбору диференціація понять «звук» і «буква». Щоб застерегти учнів 5 класу від сплутування їх, на перших етапах варто практикувати тільки фонетичний розбір, оминаючи питання про позначення звуків

на письмі: [т'уле'н'і] – голосні: [у], [е], [і]; приголосні: [т'] – м'який, глухий; [л] – твердий, сонорний; [н'] – м'який, сонорний. Ефективним є фонетичний розбір слів на слух, без попереднього запису. Така вправа, окрім усього, вдосконалює слухову культуру учнів 5 класу. Пізніше, під час фонетично-графічного аналізу, який переважає у шкільній практиці, належної уваги потребує виділення і характеристика звуків у словах, які пишуться за позиційним (складовим) принципом, і тому відсутня повна відповідність між звуками і буквами (звукосполучення позначаються буквосполученнями). Отже, учні 5 класу мають усвідомити, що у слові сяє літера с (ес) не позначає і не може позначати звука [с']; тут буквосполучення [с'а] передається буквосполученням ся, а звукосполучення [йе] – літерою є.

Активізувати навчальну роботу учнів 5 класу у процесі узагальнення знань про систему звуків можна через шаради, наприклад: У слові чотири звуки; 1) наголошений голосний, 2) глухий шиплячий приголосний, парний дзвінкому [д'ж]; ненаголошений голосний, який у вимові наближається до [и]. 4) сонорний м'який, парний твердому [н'], ціле слово – синонім іменника школяра). Відповідь: учень; метаграм, наприклад: перетворити, замінивши глухий приголосний на парний дзвінкий: поживний напій – у ворону: кава – гава; ранг за званням – у добрий або злий дух: чин – джин; підмінивши два глухих парними дзвінками, зробити з тривалості дії музичного мистецтва і оркестр, що до нього вдається: час – джаз; поставивши на місце твердого парний м'який, зробити із злака – хижака: рис – рись; логогрифів, наприклад: додавши до вигука захоплення безпарний глухий, назвати синонім слова професія: ах – фах. Зацікавлять учнів 5 класу фонетичні загадки-нісенітниця, наприклад: коли частина патрона вогнепальної зброї стає випуклістю на тілі? – По заміні глухого [к] парним дзвінким [г] – куля – гуля; Я в руки взяв козу нову і заходивсь косить траву (І. Січовик) – коза – коса.

До системних фонетичних явищ української мови належить сполучуваність звуків у лінійній послідовності. Так, сполучення голосних майже не властиві сучасній українській мові, вони трапляються тільки в словах іншомовного походження або на межі морфеми (теж здебільшого в словах іншомовного походження), відсутні звукосполучення м'якого приголосного з [и], [р'] – у кінці складу тощо. До системних явищ нашої мови належить також модифікації окремих приголосних у певній позиції – асиміляція й дисиміляція.

Українській мові, як відомо, притаманна в основному регресивна асиміляція, тобто уподібнення попереднього приголосного наступним: футбол [фудбо'л], день – дня [д'н'а]. У шкільному курсі вивчаються чотири найпоширеніші типи уподібнення: за дзвінкістю, глухістю, палатальністю та за місцем і способом творення, що включає і подвійну асиміляцію: дочці [доц'і'], зсипати [с:и'пати]. Зауважмо, що останнє уподібнення не називається, оскільки класифікація приголосних за місцем творення, зокрема виділення зубних й альвеолярних, програмою не передбачено. Щоб уникнути труднощів під час опрацювання типів асиміляції, можна говорити про уподібнення свистячих і шиплячих. Хоч ці терміни не розкривають суті уподібнення, але знайомі учням 5 класу і називають групи приголосних, що взаємодіють. Обійти ж цю асиміляцію неможливо, бо вона досить поширена і з нею учням 5 класу доведеться стикатися пізніше, коли йтиметься про вимову і написання префіксів з-, роз-, без- та творення деяких іменникових і дієслівних форм: зчеп [шчеп], розшук [ро'ш:ук], книжці [кни'з'ц'і], мчишся [мчи'с':а].

Щоб учні 5 класу збагнули природу уподібнення, доцільно повторити відомості про сильну і слабку позицію приголосних і розповісти, що в потоці мовлення артикуляція одного звука пристосовується до артикуляції іншого. Скажімо, під час вимови глухого [к] у слові екзамен голосові зв'язки уже підготовлені до вимови наступного дзвінкого [з], тобто напружені і дрижать, унаслідок чого утворюється не безголосий [к], а дзвінкий [г], який відрізняється від [к] тільки участю у вимові голосових зв'язок. Учні мають знати також, що уподібнення може відбуватися повною мірою і частково. У першому випадку попередній приголосний звучить, як наступний, і вони зливаються в один довгий звук, наприклад: зсадити [с:ади'ти]; у другому – уподібнення проходить не за всіма ознаками: розклад [ро'склад], дошці [до'с'ц'і]. Принагідно учні 5 класу прилучаються до транскрибування слів з довгими приголосними.

Різновиди уподібнення найкраще вивчати за таблицею 2 (табл. 2).

Таблиця 2.

Типи уподібнення

Типи уподібнення	уподібнюються	приклади
За дзвінкістю	Глухі [т'], [с'], [к]- дзвінками	Боротьба [бород'ба'] Просьба [про'з'ба] Вокзал [вогза'л]
За глухістю	Дзвінки [з], [г] – глухими	Зсадити [с:ади'ти] Розкол [роско'п] Вогко [во'хко]
За м'якістю	Тверді [л], [н], [д], [т], [з], [ц], [д'з] – м'якими	Бранці [бра'н'ц'і] Кузня [ку'з'н'а] Цвях [ц'вах]

Свистячих	Свистячі [з], [с] – шиплячі	Зжати [ж:'а'ти] Розчути [рошчу'ти] Випасши [ви'паш:и]
Шиплячих	Шиплячі [ж], [ч], [ш] – свистячі	Стежці [сте'з'ц'і] Звичці [зви'ц':і] Мишці [ми'с'ц'і]

Опрацювання таблиці 2 буде ефективним за умови, якщо акцентуватиметься увага на приголосних, які уподібнюються, і учні 5 класу усвідомлюють умови процесу асиміляції, аналізуючи суть фонетичних змін у поданих і самостійно дібраних словах. Зафіксовані в таблиці 2 особливості асимілятивних змін доповнюються деякими важливими з погляду орфоєпії й орфографії відомостями. Так, учні 5 класу мають знати, що одзвінчення [к] властиве словам іншомовного походження, наприклад: вокзал, рюкзак, екзотика, екзамен, написання яких не перевіряється, а запам'ятовується; оглушуються тільки два приголосних – [з] і [г], причому [з] – лише в префіксах з- та роз- (зсунути, розпуск), а [г] – у середині слів (легко, вогко, нігті, кігті, дігтяр), інші ж приголосні не оглушуються (казка, стежка, грудка, грядка). Немає оглушення [з] у префіксі без- (безцінний, безтурботний) та роз- (розклад, розпач) – перед [с] (розсуд, розсада).

Найпоширеніша в українській мові асиміляція за м'якістю. Їй піддаються в позиції перед м'якими і пом'якшеними всі тверді приголосні, що мають корелятивні пари серед м'яких, за винятком [р], наприклад: хатні [ха'т'н'і], пісні [п'іс'н'і'], але борня [борн'а']. написання слів з уподібненням за палатальністю вивчається в орфографічній темі “Позначення м'якості приголосних на письмі”. Проте під час розгляду цього уподібнення як фонетичного явища, слід наголосити, що воно є орфоєпічною нормою, хоч на письмі найчастіше не позначається.

Характеризуючи уподібнення альвеолярними (шиплячими) зубних (свистячих), варто наголосити, що воно трапляється переважно на межі морфем, наприклад: розшити [рош:'и'ти], проніши [прон'і'ш:'и]. Асиміляція ж зубними альвеолярних найчастіше засвідчується у формах слів, напр.: ручці [ру'ц'і], подуці [п'оду'с'ц'і]. Перехід шиплячих у свистячі практично завжди поєднується з їх пом'якшенням, бо наступний свистячий – це регресивна асиміляція – в таких ситуаціях м'який. Подвійних асимілятивних впливів (за місцем творення і глухістю) зазнають дзвінки свистячі перед глухими шиплячими, напр.: зшити [ш:'и'ти], розчути [рошчу'ти].

Вправи, присвячені уподібненню, повинні охоплювати всі його різновиди і мати в основному синтетичний характер: звукові процеси розглядаються як фонетичні явища і трактуються з погляду вимови і написання. Немає сумніву, що, чим краще осмислять учні 5 класу природу й умови уподібнення, тим легше вони опанують правила орфоєпії й орфографії і вправніше керуватимуть ними у практиці спілкування.

Одним із характерних для української мови засобів милозвучності, пов'язаних з особливостями сполучуваності звуків, є спрощення в групах приголосних, яке вивчається у 5 класі. Традиційно в школі це явище розглядається з погляду орфографії й відоме з початкових класів. У 5-му класі необхідно з'ясувати суть поняття і домогтися правильного вживання терміна на позначення його. Спрощення приголосних – це фонетичне явище, яке властиве усному мовленню, і на письмі може не позначатися. Та в словах шістнадцять, шістсот, студентський, студентство тощо, які пишуться за морфологічним принципом, спрощення відбувається, хоч на письмі не закріплене.

У шкільній фонетиці за традицією вивчаються чотири групи приголосних, що спрощуються – [здж], [ждж], [стн], [стл], хоча частотність сполучувань [здж], [ждж] дуже обмежена. А от спрощення груп приголосних [сте'к] (пацифістський, туристський), [нтс'к] (студентський, гігантський), [нтств] (студентство, агентство), [скн] (писнути, плюснути, тиснути) трапляється набагато частіше. Тому, враховуючи, крім сказаного, принцип перспективності, учні 5 класу варто ознайомлювати також з спрощенням цих звукосполучень. Пізніше, у розділі “Словотвір” (6 клас), учні будуть характеризувати не лише написання, а й вимову слів з ними.

Склад в акустичному сенсі, є поєднанням найгучніших, голосних, з менш звучними, приголосними, у послідовності звучання. Із фізіолого-артикуляційного погляду, склад – це зростання і спад напруженості мовних органів, унаслідок чого частини мовленнєвого потоку вимовляються одним поштовхом видихуваного повітря. З обома аспектами природи складу учні 5 класу практично ознайомлені з першого класу: вони знають, що склад твориться голосними у сполученні з приголосними або й без них і вимовляється одним поштовхом видихуваного повітря. Відомий учням і поділ складів на відкриті й закриті.

Труднощі у процесі вивчення відомостей про склад пов'язані зі складоподілом. Зауважимо, що проблема складоподілу, зокрема при збігові двох і більше приголосних між голосними, є однією з найскладніших у науковій фонетиці. У школі теорія складоподілу не вивчається: учні 5 класу членують слова на склади інтуїтивно, на слух. Щоб уникнути грубих помилок, треба знати дві основні особливості українського складоподілу: 1) тяжіння до відкритих складів і 2) тенденцію наростаючої гучності. Тому смішно,

лі-чба, се-стра (перший склад відкритий, другий починається глухим, після якого йде гучніший – дзвінкий чи сонорний, а далі – найгучніший, голосний), але пал-ко, слаб-кий (сонорний і дзвінкий, перед голосним, маємо менш звучний – глухий). У шкільній практиці досить поширене ототожнення учнями 5 класу фонетичного поняття (складоподіл) й орфографічного (перенос слів). Тому їх слід протиставити. Учні 5 класу повинні засвоїти, що у разі збігу двох або більше приголосних межа між складами тільки одна, а перенос має варіанти.

Вивчення наголосу в 5-му класі відбувається в основному на практичному рівні. Шляхом спостереження над мовленням знання учнів 5 класу поповнюються відомостями про роль наголосу в українській мові: він фонетично об'єднує слово, виконує смисло- і форморозрізнявальну функцію (скла'ди і склади'; ру'ки і руки'), визначає мелодику мовлення (Ре'ве' та сто'гне Дні'пр широ'кий...). Пізнавальне завдання на визначення наголосу в різних словах (ма'ти, учи'тись, працюва'ти тощо) та у формах того самого слова (ба'тько – батьки', пи'ше – пишу') дає учням 5 класу можливість самостійно зробити висновки про те, що український наголос вільний, бо може припадати на будь-який склад, і рухомий, оскільки при словозміні багатьох слів пересувається з одного складу на інший.

Як відомо, чи не найпоширенішими помилками в усному мовленні є помилки в акцентуації слів. Тому в центрі уваги під час вивчення наголосу стоїть завдання – формувати навички правильного наголошення слів. Крім поданих у підручниках, учитель має запропонувати учням 5 класу завдання, таблиці, звукозаписи з матеріалами, спрямованими на виправлення мовленнєвих помилок у наголошуванні, окрім того за принципом перспективності, й у формах деяких частин мови (ка'жу, бу'ло; но'вий, тве'рдий). Серед вправ належне місце повинен посісти аналіз наголошування слів у художніх, зокрема відомих з уроків літератури поетичних, текстах, які переконують учнів 5 класу, що рівномірне поєднання наголошених і ненаголошених складів є основою ритмомелодики мовлення.

Пропонуємо для узагальнення і систематизації теоретичного й практичного аспектів навчання зразок уроку фонетики в 5 класі на засадах компетентнісного й особистісно-орієнтованого підходів, в якому авторами використано елементи авторської методики О. Рудницької [6]:

ТЕМА. Звуки мови й звуки мовлення. Голосні і приголосні звуки. Приголосні дзвінки й глухі; вимова звуків, що позначають буквами г і ґ.

МЕТА: забезпечити засвоєння учнями термінів, що позначають розділи науки про мову; поглибити їхні знання про звуки мови й мовлення, класифікацію їх; формувати вміння розрізняти вивчені групи звуків, передавати звучання слова записом; розвивати слухову і зорову пам'ять школярів; збагачувати словниковий запас; виховувати зацікавлення історією рідної мови, прагнення реалізувати себе в житті, розкрити свій творчий потенціал.

ПЕРЕБІГ УРОКУ

Ознайомлення учнів з темою, метою і завданнями уроку.

Освоєння теми уроку. Виконання системи завдань.

Дослідження – гіпотеза на основі спостереження. Прочитайте слова. Установіть лексичне значення їх за словником. Люди яких професій використовують ці слова?

Фонендоскоп, мегафон, фонетика; графіті, каліграфія, графологія.

Які частини повторюються у трійках слів? Що, по-вашому, означають частинки слів –фон- і –граф-? Яка ж із наук – фонетика чи графіка – вивчає звуки? А яка букви? Поясніть, як ви міркуєте. Розгляньте таблицю 1:

Таблиця 1

Ознайомлення з поняттєвою базою. Понайдіть терміни і визначення їх.

1 графіка	А передавання вимови звука на письмі
2 фонетика	Б найменша мовна одиниця
3 звук	В позначення звука на письмі
4 буква	Г розділ науки про мову, що вивчає звуки мови і мовлення
5 звукопис	Ґ розділ науки про мову, що вивчає знаки письма

Запам'ятайте! Звуки позначають літерами, узятими у квадратіві дужки. Наприклад, [а], [л'], [ж]. Звуків української мови є 38, а звуків мовлення значно більше, тому що у процесі мовлення вони звучать по-різному. Наприклад, у словах соло і сіль відмінне звучання приголосних, а у словах село і села – голосних у першому складі.

Вправа «Фонетичні сходинки»

1-ша сходинка. Назвіть звуки у словах ліс, сталь, ширма, верба.

2-га сходинка. Вимовте слова кожного рядка. Які звуки в них відмінні? Доведіть, що заміна одного звука іншим призводить до заміни значення слова.

Кит – кіт – кат – кут.

Лак – мак – рак – гак.

Ніч – ніж – ніс – Ніл.

3-тя сходинка. Додайте або вилучте один звук у слові, щоб утворилося нове.

Твір (отвір), лавра (лавр), канва (кава), зубр (зуб).

4-та сходинка. Переставте місцями звуки, щоб утворилися нові слова.

Колба (бокал), роги (гори), козуб (бузок), тіло (літо).

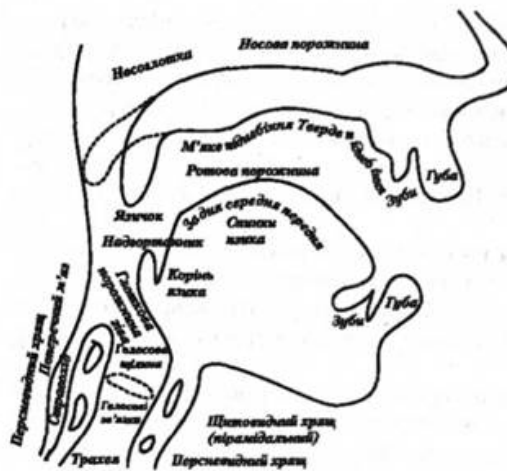
Зробіть висновок про те, що звук хоча й найменша, але надзвичайно важлива одиниця мови.

Робота з підручником або таблицею. Розгляньмо малюнок, на якому показано органи мовлення. Які органи беруть участь у творенні звуків? Розкажіть, що ви про них знаєте.

Гра «Луна» з наступним узагальненням. Покладіть пальці на горло і повторюйте за вчителем звуки. Зверніть увагу, за вимови яких звуків голосові зв'язки дрижать?

[а], [н], [п], [о], [е], [ч].

Запам'ятайте! Звуки бувають голосні і приголосні. При вимові голосних зв'язки не дрижать і повітря проходить через ротову порожнину вільно. При вимові приголосних до голосу додаються шуми, утворені внаслідок подолання перепон у ротовій порожнині. Голосних звуків шість: [а], [о], [и], [е], [і], [у], а приголосних – 32.



Малюнок 1. Органи мовлення

Гра «Консонантизм» (За В. Федоренком).

Консонантизм – це система приголосних звуків. За літерами на позначення приголосних звуків установіть зашифровані слова. Підказка: всі вони є назвами професій або посад.

Втрпр (ветеринар), ртст (артист), мнджр (менеджер), дрктр (директор), вдй (водій), бхглтр (бухгалтер), пдгг (педагог).

Оберіть професію, яка вам найбільше до вподоби. Уведіть слово на позначення професії у складне речення.

Вимовте звуки [д] – [т], [з] – [с], [д'з] – [ц], [г] – [к], [г] – [х].

Запам'ятайте! Приголосні бувають дзвінкі і глухі. При вимові дзвінких приголосних голосові зв'язки дрижать. При вимові глухих – непорушні. Глухі приголосні утворюються лише з шуму, а дзвінкі – з голосу й шуму.

Пояснення вчителя. Дослідження-конструювання

Запам'ятайте! Близькі за звучанням дзвінкі і глухі приголосні становлять пари:

дзвінкі	[б]	[д]	[з]	[ж]	[г]	[г]	[д'ж]	[д'з]	[-]
глухі	[п]	[т]	[с]	[ш]	[х]	[к]	[ч]	[ц]	[ф]

Не мають парних глухих [м], [в], [н], [л], [р], [й]. Їх ще називають сонорними. Легко запам'ятати сонорні звуки так: вони є у слові віроломний, тобто підступний.

Замініть дзвінки приголосні парними глухими. Запишіть утворені слова.

Балка, двір, жати, коза, гава, гол.

Диктант із завданням. Запишіть текст. Укажіть слова, у яких усі приголосні лише дзвінки або лише глухі.

Дід тримає в руках чорну бляшанку з гострим дзьобом на верхівці, видається вперед. До бляшанки припасований брезентовий міх. Він схожий на іграшкову гармошку. Коли його розтягувати або стискати, то вихоплюється сизий струмінь диму. Дід щедро обдає вулик димом. Бджоли відповідають сердитим гудінням. Декілька потривожених бджіл золотим німбом кружляють у діда над головою (В. Слапчук).

Що означає слово німб? У якому значенні його вжито в реченні?

Яка професія в дідуся? Назвіть голосні та глухі приголосні звуки у слові пасічник.

Підсумок уроку:

Гра «Так» чи «Ні». Якщо твердження правильне, кажіть «так». Якщо неправильне – виправте помилку.

Найменша одиниця мови і мовлення – звук.

Звуки мови і мовлення вивчає графіка.

В українській мові 38 звуків, з них – 6 голосних.

Звуки [г] – [х] становлять пару за дзвінкістю – глухістю.

Глухий [ф] має дзвінку парну [в].

Приголосні звуки утворюються за допомогою голосу й шуму.

[м], [л], [н], [р] – це дзвінки, які не мають парних глухих.

Домашнє завдання. Уміти розрізнати вивчені групи звуків. Виконати вправу з підручника.

Отже, укладачі Концепції “Нова українська школа” спрямовують авторів сучасних навчальних програм, посібників та підручників на комплексне вивчення української мови. У дібраних вправах та уроці, ми спостерігали міжмовні рівні (фонетика і лексика, орфоєпія і синтаксис, орфоєпія і морфологія). Такий компетентнісний й особистісно-орієнтовний підхід до вивчення фонетики в 5–6 класах розширює обрії пізнання учнів, змушує їх працювати над собою, цікавитися не тільки цим предметом, але й іншими дисциплінами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття”. Київ : Райдуга, 1994. С. 16.
2. Єрмоленко С. І. Специфіка методики навчання української орфоєпії // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. 2015. №1. С. 199–205.
3. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року // Освіта.UA. 2016. URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (дата звернення: 01.05.2019).
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Українська мова 5–9 класи (5 клас) // Українська мова і література в школі. 2017. № 4. С. 10–29.
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Українська мова 5–9 класи (6 клас) // Українська мова і література в школі. 2017. № 5. С. 7–35.
6. Рудницька О. Б. Розробки уроків з української мови для 5 класу : навч. посіб. К. : Дивослово, 2014. 304 с.
7. Скуратівський Л. В. Пізнавальні завдання з української мови : Посіб. для вчителів. К. : Рад. шк., 1987. 144 с.
8. Цінько С. Дидактичний матеріал для розвитку в аудіативних умінь учнів (5 клас) // Українська мова і література в школі. 2012. № 3. С. 12–15.

Сучасна філософія освіти та оновлена стратегія її реформування вимагають обґрунтованого та послідовного запровадження науково-педагогічних технологій, раціональних і ефективних підходів до організації наукової та інноваційної діяльності у сфері освіти, модернізацію на всіх рівнях освіти змісту, форм, методів і технологій навчання відповідно до вимог Закону України «Про освіту» та «Про вищу освіту». Зважаючи не це, в основу сучасного навчального процесу в закладах освіти покладено співробітництво педагога і учня, яке спрямоване на підготовку особистості, здатної творчо вирішувати поставлені перед нею завдання та постійно підвищувати свою кваліфікацію протягом життя.

На сьогодні важливою проблемою у викладанні філологічних дисциплін, зокрема української і зарубіжної літератури є пошук ефективних шляхів співпраці учасників освітнього процесу, що спонукають до творчості, самостійності учнів, підвищення їх розумової активності. Тому все більш широкого визнання та поширення набувають інноваційні методики, які адаптують і педагогів, і їхніх учнів до умов реального життя і вимог сучасності.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ І ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

**Шарова Т. М., Землянська А. В.,
Копейцева Л. П., Шаров С. В.**

Концепція літературної освіти передбачає перебудову освітнього процесу на нових методологічних засадах, тому в практику вчителів-словесників повинні ввійти інноваційні технології, інтерактивні методи та сучасні засоби навчання:

- проектні технології;
- ігрові технології;
- тренінгові технології;
- інформаційні (креативні) технології;
- кейс-технології тощо.

Одним із методів / технологій (оскільки одностайної думки у педагогів щодо тлумачення цих дефініцій немає), який суттєво збагачує освітній процес сучасної загальноосвітньої школи, є метод проектів, використання якого змінює традиційний підхід до навчання учнів.

За визначенням С. Сисоевої, метод проектів є «однією з педагогічних технологій, яка відображає реалізацію особистісно-орієнтованого підходу в освіті і сприяє формуванню уміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини постіндустріального суспільства» [34, с. 26]. Цю думку поділяють Ю. Васьков, І. Єрмаков, І. Зозюк, Г. Ісаєва, Є. Кагоров, Л. Копейцева, О. Пехота, О. Пометун та ін.

Отже, як бачимо, початок ХХІ ст. означений складним пошуком нового світорозуміння, педагогічного світовідчуття, здатного зазирнути в майбутнє. На думку І. Єрмакова й І. Погорілої, необхідно по-новому подивитися «на проблеми становлення людини як суб'єкта життєтворчості, спроможної виробити свій життєвий проект, відповідально ставитися до життя, упевнено приймати історичний виклик ХХІ століття» [11].

Більшість науковців поділяють думку, що має утвердитися нова філософія освіти, нова педагогіка –

РОЗДІЛ 9 ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДИК ТА ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ



педагогіка компетентної, відповідальної людини. На думку В. Нищети, «ідеї життєтворчості, плекання людини як суб'єкта життя стануть альфою й омегою нової школи, яка допомагатиме учням оволодіти чотирма стрижневими стовпами – навчитися пізнавати життя; життєвої компетентності; навчитися жити разом; навчитися жити» [28, с. 9].

Концептуальні положення педагогіки життєтворчості розробили у своїх працях Н. Абашина, В. Доній, І. Єрмаков, Г. Несен, В. Нищета, Л. Сохань, Л. Погоріла та ін. На їх думку, життєтворчість, яка має бути підґрунтям навчання, це:

- метод навчання, використання якого створює умови для здійснення дитиною свого життєвого проекту;

- сприятлива атмосфера для розвитку особистості;

- процес творення людиною свого життя, мистецтво, творчість;

- реалізація проектів методом цільової дії [2, с. 257];

- процес самовизначення (усвідомлення себе й світу, себе у світі своїх ціннісних орієнтацій і своїх бажань);

- процес життєдіяльності (проектування й втілення в життя своїх бажань, утвердження своїх цінностей) [10, с. 36].

Педагогіка життєтворчості ставить за мету формування життєвої компетентності засобом життєвого проектування як свідомого творення особистістю свого життя. Результат цієї діяльності – життєвий проект, під яким варто розуміти: погляд у майбутнє крізь призму сподівань, намірів, цілей та думок; інструмент саморегулювання особистістю свого життєвого процесу, спрямовуючи його визначеним шляхом; поле для свободи життєвиявлень; попереднє накреслення ймовірного сценарію розвитку життєвих подій [2, с. 257]; результат саморефлексії, активної самоактуалізації себе в реальній життєдіяльності, набуття на цій основі особистого життєвого досвіду [11].

На думку Г. Токмань, нині, у добу гуманітарного плюралізму, відбувається філософізація літературознавства. На її переконання, екзистенціальне філософствування – завжди процес пошуків способів формування свого «Я» [38, с. 39]. Враховуючи таку думку, вважаємо слушним застосовувати метод життєтворчих проектів на семінарських заняттях (як форма вивчення) з української літератури. Пропонуємо життєтворчі проекти: «Це високе звання – громадянин України» (Поєми І. Франка «Іван Вишенський», «Мойсей» та роман «Перехресні стежки» – геніальна проекція українського класика); «Відкрий свої почуття» (на прикладі вивчення інтимної лірики І. Франка зі збірки письменника «Зів'яле листя») на старшому етапі в ЗСО.

Значного поширення, на нашу думку, може набути метод «коло ідей», метою якого є залучення учнів до обговорення проблеми. Учитель ставить дискусійне питання та пропонує обговорити його в малих групах. Після того, як вичерпався час на обговорення, кожна група представляє один аспект проблеми, яку обговорювали. Наприклад, аналізуючи збірку І. Франка «Зів'яле листя», можна поставити проблемне питання: «Кохання – це радість польоту чи сльози падіння?». Групи учнів приходять до узагальнень: кохання – вірність, щирість, турбота, ніжність, приязнь, непередбачуваність, відвертість, пристрасть, взаємодопомога, самопожертва, що і спостерігається у ліриці митця.

Подаємо **фрагмент семінарського заняття «Це високе звання – громадянин України» (Поєми І. Франка «Іван Вишенський», «Мойсей» та роман «Перехресні стежки» – геніальна проекція українського класика) з використанням різних методик: життєтворчих проектів, кейс-технологій, проблемних технологій, текстотвірних технологій:**

Епіграфом до заняття взяті рядки з поеми І. Франка «Мойсей». Давайте замислимося, чи можемо ми ці слова застосувати до самого автора?

Все, що мав у житті він віддав
Для одної ідеї,
І горів, і яснів, і страждав,
І трудився для неї...

І.Я. Франко

Ключові питання: громадянин для держави чи держава для громадянина?

Тематичні питання:

1. Громадянин починається з громади.

2. Права громадянина і держава.

3. Держава і обов'язки громадянина.

4. Патріотизм.

Проблемні питання:

- Чи був І. Франко свідомим громадянином?

- Чи був він громадським діячем? Обґрунтуйте.

- Чи має право людина вважати себе вільною від нелегких проблем життя свого народу?

- Чи може вона задля спасіння своєї душі відокремитися від співвітчизників, що потерпають у біді (філософська проблематика в поемі І. Франка «Іван Вишенський»).

Поєма «Мойсей» – це епохальний твір в українській літературі, наповнений глибоким історико-філософським змістом (Мікулаш Неврлий).

- Чи можемо ми вважати, що поєма «Мойсей» «сягає корінням історичної долі українського народу, зачерпнувши при цьому страдницької долі свого геніального творця»

Метою таких життєтворчих проєктів, кейс-технологій є формування громадянської позиції десятикласників, якості свідомого громадянина; поважне ставлення до виконання громадських обов'язків; виховання патріотизму, любові до своєї батьківщини; удосконалення вмінь визначати ідейно-емоційні оцінки літературного твору.

Цілком підтримуємо думку П. Фурсової, що формувати життєствердну енергію, упевненість у своїх можливостях варто саме на заняттях з літератури, «оскільки літературна освіта сприяє формуванню особистості, здатної до життєтворчості» [41, с. 14].

Підґрунтям до формування життєвої компетентності учнів старшої школи є упровадження «кейс-технології» – однієї з інноваційних технологій / методик навчання, сутність якої полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються «кейсом») для спільного аналізу.

Кейс – це завжди моделювання життєвої ситуації, й те розв'язання, що знайде учасник кейсу, може служити як відбиття рівня компетентності й професіоналізму учасника, так і реальним вирішенням проблеми [37, с. 245].

Цінність кейс-технології полягає в тому, що вона одночасно не тільки відображає практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти студентові при вирішенні цієї проблеми, поєднує навчальну, аналітичну й виховну діяльність, що, безумовно, є дієвим та ефективним при реалізації сучасних завдань системи освіти. До кейс-технологій відносяться:

- метод ситуаційного аналізу – ситуаційні завдання та вправи, аналіз конкретних ситуацій;
- ігрове проєктування;
- метод ситуаційно-рольових ігор;
- метод дискусії.

Уважаємо, що кейс-технології (метод ситуаційно-рольових ігор) повинні набути широкого використання на уроках української та зарубіжної літератури в закладах середньої освіти. Наприклад, під час вивчення творчості митців рекомендуємо упроваджувати *креативну вправу «Дебати»* з використанням рольового компонента. При цьому учні висловлюють думки від імені персонажів, під час Дня самоуправління учні можуть продемонструвати ідеї «учителів-новаторів», «досвідчених педагогів», представників шкільної адміністрації, «учителів-початківців».

Використовуючи нетрадиційну форму вивчення української чи зарубіжної літератури в 11 класі, доцільно практикувати дослідження творчості митців з упровадженням «дебатів», метою яких є усебічний аналіз і обговорення проблеми, яка не має простого розв'язання. Наприклад, на уроці аналізу повісті О. Довженка «Україна в огні» передбачаємо колективно-групову роботу учнів:

- I група учнів досліджує, як критика і Сталін сприйняли появу кіноповісті;
- II – працювала над проблемою трагедійності тогочасних подій;
- III – над проблемою національної самосвідомості людини і народу;
- IV група – над проблемою цінності загальнолюдських ідеалів.

У такий спосіб були витлумачені основні проблеми твору: трагедія Другої світової війни; проблема національної самосвідомості людини і народу; сенс життя пересічної людини на війні і в мирний час; проблема цінності загальнолюдських ідеалів.

Застосовуючи технологію проблемного навчання на уроках зарубіжної літератури на старшому етапі, варто створювати проблемні ситуації з метою застосування «дебатів», скажімо на прикладі вивчення творчості А. Чехова:

«Чехов – неісчерпаєм, потому что, несмотря на обыденщину, которую он будто бы всегда изображает, он говорит всегда, в своем основном, духовном лейтмотиве, не о случайном, не о частном, а Человеческом с большой буквы».

З метою ефективного впровадження інтерактивного навчання на уроках української та зарубіжної літератури доцільним у роботі вчителя-словесника є використання *базисних груп: «літературний ексклюзив»* – учні відшукують виняткові інформації, невідомі факти з життя письменників, творчої долі митців; *«пошук мемуарів»* – члени групи розшукують мемуарні свідчення автора або думки про нього відомих діячів; *«експертна група»* – члени групи здійснюють контроль за регламентом, стежать за висловленням оригінальних ідей.

На нашу думку, для здійснення цих процесів необхідна вдало продумана методична система роботи вчителя-словесника, яка б сприяла розвитку пізнавальної активності учнів. Уважаємо, що саме організація базисних груп допоможе в реалізації цих завдань:

Група «Літературний ексклюзив» (3-4 учні) здійснюють пошук виняткової інформації, виклад невідомих фактів біографії письменника, складної долі видання творів, відомостей про ще не надруковані матеріали, архівні документи.

Група «Авторська лабораторія» (3 учні), що має творче мислення, художній смак, її члени добре

володіють художнім стилем мовлення, можуть виконувати завдання: доповнити авторський текст, написати свою версію твору на визначену тематику, зробити власний портрет-опис героя, вмотивувати його вчинки з огляду на сучасність.

Група «Пошук мемуарів» (2-3 учні) наводять мемуарні свідчення самого автора або думки про нього відомих діячів. Уведення до уроку цих матеріалів сприяє правильному трактуванню певних дискусійних питань, буде логічним завершенням гострої полеміки.

«Експертна група» (3-4 учні) здійснює контроль за регламентом, стежить за подачею оригінальних ідей, розкриттям проблем, допомагає викладачеві в об'єктивному оцінюванні, узагальненнях до заняття.

Метод «Технічний футбол». Під час фронтального опитування за низкою запитань учитель обирає для відповіді першого учня, а далі учень, який відповідає, обирає наступного. Тобто умовно «дає пас» у «технічному футболі». Наводимо орієнтовно завдання для вивчення поеми І. Франка «Іван Вишенський»:

- Скільки разів на день лунає дзвін по горах?
- Що несуть на чолі церковної ходи?
- Хрест із якого дерева у руках схимника?
- Де зупинився хід церковний?
- Що робили ченці після відправи?
- Хто звернувся першим до старця Івана?
- Який дар залишили ченці Іванові?
- Як спустився старець у печеру?
- Яку першу живу істоту побачив схимник? («...білі гості», «сиротята веснянії»).
- Про що сказано? Продовжити: «Лиш один тут шлях правдивий і спасенний – шлях...»
- Велике останнє бажання ченця.

Метод «Тест так – ні». Тест проводиться за допомогою сигнальних карток двох кольорів. Наприклад, «так» – червона картка, «ні» – синя, при цьому учитель формулює твердження, а учні погоджуються з ним або ні, сигналізуючи картокою. Цей метод дозволяє отримати швидкий зворотній зв'язок – учитель може побачити прогалини у знаннях учнів, визначити, скільки з них засвоїли навчальний матеріал.

Метод «Навчаючи – учусь». Цей метод дає учню можливість взяти участь у навчанні та передачі своїх знань іншим. На цьому етапі активізації розумової і творчої діяльності учнів застосовуються ігрові технології, зокрема професійно-ділові та творчі ігри («Ще був випадок...», «Конструктор» тощо).

Метод «Ажурна пилка». Цей метод дозволяє працювати разом із метою вивчення значної кількості інформації за короткий проміжок часу, а також заохочує учнів допомагати один одному – вчитись, навчаючи. Під час роботи вони готуються працювати в різних групах. Спочатку учні працюють у «домашній» групі. Потім в іншій групі, де виступають у ролі експертів з питання, над яким вони працювали в домашній групі, й отримують інформацію від представників інших груп.

Метод «Асоціативний куц». Асоціація спонукає до вільного й відкритого мислення, рекомендується для використання на етапах актуалізації і рефлексії. Скажімо, вивчаючи поезію митця, пропонуємо аргументувати, що І. Франко – це «лірик високої проби».

Метод «Прес». Цей метод допомагає навчитися знаходити вагомі аргументи і формулювати свою думку щодо питання; формулювати ідеї у вигляді чіткої та логічної структури. Наприклад, узагальнюючи вивчення творчості І. Франка в 10 класі, можна запропонувати учням таке питання: «Чому І. Франка можна назвати Бальзаком галицького життя?».

Отже, диференціація завдань за ступенем складності й індивідуалізація сприятимуть позитивному кінцевому результату навчальної діяльності. Саме нові шляхи й підходи до організації навчально-виховного процесу сприятимуть досягненню розвитку пізнавальної активності учнів під час вивчення творчості українських і зарубіжних письменників.

Пропонуємо фрагменти, які можуть бути використані на заняттях:

1. Що ви знаєте зі сторінки: І. Франко і місто Львів?

Львів – місто Франка, де він прожив сорок років з відпущених йому Богом шістдесяти. Перший зв'язок І. Франка зі Львовом відбувся навесні 1874 року, коли юний поет надіслав свої вірші до журналу «Друг», де вони були надруковані у травні 1874 року. Це місто він любив, проклинав, тужив за ним, коли був у розлуці, називав рідним.

І. Франко був першим професійним українським письменником, який відважився жити з праці пера. Не мав державної роботи, не мав жодних нагород, не мав кафедр в університеті. Мав замість того Львів і слова для нього: «І підеш ти в мандрівку століть з мого духа печаттю...»

2. Чи знаєте ви, що Антон Чехов залишався вірним клятві Гіппократа все життя. Його професія вплинула і на його творчість: на думку багатьох критиків, саме медична практика допомогла Чехову створити багато образів лікарів у своїх творах.

3. Чи знаєте ви, що вибір професії для Михайла Булгакова був обумовлений корисливими міркуваннями. Він став лікарем. Однак грошей лікарська справа майбутньому письменникові не принесла. І тільки в 1921 році, переживши багато незгод, він написав двоюрідному братові: «Я запізнився на чотири роки з тим, що я повинен був давно почати робити – писати».

На нашу думку, такі прийоми роботи сприяють як розвитку позитивної взаємодії вчителя з учнями, так і міцності засвоєння знань та активізації їхньої пізнавальної діяльності.

Фрагмент уроку із використанням інтерактивних вправ «Редакційний кошик» або метод «незакінчених речень», які можна використати як завдання до контролю (контрольні точки, підсумку теми):

1. Детектив – різновид ... (*пригодницької літератури*).
2. Засновником жанру детективу вважають ... (*Е. По*).
3. Сюжет детективного твору розкриває ... (*заплутану таємницю, пов'язану зі злочином і його розслідуванням*).
4. Головним героєм детективу є ... (*сищик, який розкриває злочин*).
5. Детектива наділено такими якостями, як ... (*логіка, спостережливість, вміння об'єктивно аналізувати факти*).
6. Відомі автори детективних творів: ... (*А. Конан Дойль, А. Крісті, Е. По, Г. Честертон, Г. Сіменон та ін.*).
7. Метод Шерлока Холмса, за яким окремі положення логічно постають із загальних положень, називається ... (*дедуктивний*).
8. Шерлок Холмс зумів розкрити ... злочинів (*сімдесят*).
9. Перша повість про Шерлока Холмса мала назву ... (*«Етюд у багряних тонах»*).
10. В університеті А. Конан Дойль здобув професію ... (*лікаря*).

Креативні справи на уроках української літератури

«Літературознавчий форум». Змодельуйте свою наукову позицію щодо аналізу художнього твору в старших класах. Для цього проведіть форум, при цьому виробіть систему поглядів щодо висунутої проблеми.

«Підберу музику». Дібрати музику до творів, які належать до пейзажної чи інтимної лірики (наприклад, творчість М. Рильського «Зав'яла осінь в'ялим тютюном»; Б.-І. Антонича «Зелене євангеліє»).

«Режисерський коментар». До драматичних творів, які вивчаються у ЗСО (наприклад, твори М. Куліша «Мина Мазайло»): опишіть героїв, з'ясуйте особливості їхньої мови; продумайте, якими повинні бути декорації до I дії тощо.

Перевага цих методів полягає у тому, що матеріал, який подається на більш високому рівні або у нетрадиційній формі, дозволяє учням отримати гарну вихідну базу для самостійного дослідження суперечливих питань; виникає інтерес пошуку істини, що потребує використання джерел, які містять дискусійні положення і відповідно збуджують інтерес до пізнавальної діяльності; набуваються вміння і формуються практичні навички для логічного й аргументованого ведення дискусії, розкриваються творчі можливості студентів, формуються навички, необхідні для самостійної роботи.

Приклади завдань до вікторини

I. Вірші яких поетів стали основою для наступних пісень? (Учасники прослуховують початок пісень, називають автора та назву вірша):

«Виростеш ти синову» – В. Симоненко;

«Два кольори» – Д. Павличко;

«Ніч яка місячна» – М. Старицький;

«Осінній день» – Ліна Костенко;

«Чого являєшся мені у сні» – І. Франко.

II. Ілюстраціями до яких творів можуть слугувати ці зображення?

«Тореодори з Васюківки» – В. Нестайко;

«Белеет парус одинокий» – М. Лермонтов;

«Міф про критського бика» з циклу «Дванадцять подвигів Геракла»;

«Гобсек» – Оноре де Бальзак.

III. Кого з відомих митців називають:

Донька Прометея (Леся Українка)

Великий Каменяр (Іван Франко)

Великий Сонцеклонник (Михайло Коцюбинський)

Український Сократ (Григорій Сковорода).

IV. За творами яких відомих письменників було створено фільми, кадри з яких ви бачите на екрані?

«Портрет Доріана Грея» – О. Уайльд;

«Ромео та Джульєтта» – В. Шекспір;

«Тіні забутих предків» – М. Коцюбинський;

«Ніч перед Різдом» – М. Гоголь;

«Пригоди Тома Соєра» – М. Твен.

VI. Які ви можете навести приклади творів, у яких би були присутні зображені образи та символи? (місяць і зорі, чорнобривці, вишня, кінь).

«Мозайка». Завдання для творчих груп: із записаних на окремих папірцях слів скласти вислів, пояснити його.

Група №1

Велосипеда, крахом, цивілізації, газета, друкарський орган, не, між, бачить, падінням, різниці, це, з, і, що, Джордж Бернард Шоу.

(Газета – це друкарський орган, що не бачить різниці між падінням з велосипеда і крахом цивілізації).

Джордж Бернард Шоу)

Група №2

Вік, як, скільки, відчуваєш, їх, це, не, тобі, те, років, а, ти, Габріель Гарсія Маркес

(Вік – це не те, скільки тобі років, а як ти їх відчуваєш. Габріель Гарсія Маркес)

Група №3

Новини, ніколи, як, література, не, старими, це, стануть, Езра Паунд.

(Література – це новини, які ніколи не стануть старими. Езра Паунд).

Група №4

Ніхто, тому, потрібно, навчить, що, дійсно, знати, не, Оскар Уайльд.

(Тому, що дійсно потрібно знати, ніхто не навчить. Оскар Уайльд).

Група №5

Людським, література, родом, це, керівництво, людського, розуму, Віктор Марі Гюго.

(Література – це керівництво людського розуму людським родом. Віктор Марі Гюго).

Така методика спрямована на те, щоб розвивати активне самостійне мислення учнів, відтворювати знання та вміти застосовувати їх на практиці (під час роботи в загальноосвітніх закладах, у власних життєвих ситуаціях).

Сенкан «Бути вчителем – покликання». Складіть сенкан, який би відображав, на вашу думку, особливості професії вчителя літератури за такою схемою:

1. Іменник (тема).
2. Два прикметники (який об'єкт?)
3. Три дієслова (що робить об'єкт?)
4. Фраза-висновок з чотирьох слів.
5. Іменник-синонім до теми (висновок, асоціація).

Наприклад:

1. Мова
2. Рідна, барвінкова.
3. Переливається, єднає, дзвенить.
4. Вона – єдина й найцінніша.
5. Доля.

«Педагогічна провокація». Групі учнів подається категоричне твердження, що спонукає до дискусії.

Панас Мирний «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»:

- Чіпка – жертва, його треба пожаліти, виправдати.
- Як ви оцінюєте гріхи Чіпки?

- Використовуючи методику «Кубування», пропонуємо учням відповісти на шість запитань різних типів, що стосуються теми. На кожному боці куба написано: «списати», «порівняти», «навести приклади», «проаналізувати», «аргументувати», «створити»:

- доведіть, що твір «Мартин Боруля» має гостре соціальне спрямування і віддзеркалює сучасну І. Карпенкові-Карому дійсність;

- аргументуйте, що твір має жанрові ознаки і комедії, і трагедії;
- висловіть своє ставлення до персонажа;
- як ви вважаєте, Мартин Боруля – позитивний чи негативний герой?;
- наведіть приклади творів зарубіжної літератури, які перегукуються з відповідними мотивами;
- створіть міні-проект «Хочу бути багатим» (аргументуйте кожне твердження).

Ігрові технології

Впізнай героя, який прихований в уривках:

«...хіба вони вміють любити? Треба вміти любити, а цього вони й не можуть» (Лонгрен, батько Ассоль «Пурпурові вітрила»);

«Мав благородне, велике серце, він перший зглянувся на людей, навчив їх будувати світлі житла, плавати на човнах, напинати вітрила» (Прометей).

Дешифрування

Завдання 1. Складіть із букв, що переплутались, літературні терміни, поняття, які ви вивчали протягом навчання в школі:

РАДМА (І. Франко. Драма)

Завдання 2. Упізнай письменника за фактами біографії:

1. Він був першим професійним українським письменником, який відважився жити з праці пера. Не мав державної роботи, не мав жодних нагород, не мав кафедри в університеті (І. Франко).

2. Вже в 5 років вона почала самостійно писати п'єси, а в 8 років – написала свій перший вірш. Але в

10 років у дівчинки почалися серйозні проблеми зі здоров'ям. Знала більше 10 іноземних мов, європейські і слов'янські мови (російську, польську, болгарську та ін.), а також давньогрецьку, латину, що свідчило про її високий інтелектуальний рівень (Леся Українка).

3. Йому належать п'єси «Мина Мазайло», «97». За написання п'єс антикомуністичних напрямів засудили до ув'язнення на 10 років у спецтаборах. Тримали його на Соловках як небезпечного злочинця, після чого його було розстріляно (М. Куліш).

4. Про цього поета існують лише легенди. Жив він приблизно у VIII чи VII ст. до н.е. Сім грецьких міст сперечалися за право називатися його батьківщиною. Його ім'я перекладається як «сліпий» (Гомер).

5. Свій найкращий роман він написав у в'язниці. Твір був задуманий як пародія на рицарські романи. Успіх був надзвичайний, хоча письменник помер у бідності (Сервантес).

6. Світову літературу важко уявити без його безсмертних образів: Ромео і Джульєтта, Отелло, Гамлет, Офелія. Хоча існують сумніви щодо його авторства: як провінціал, актор без освіти міг створити такі глибокі твори? (Шекспір).

7. Цього поета називають Прометеєм XIX ст. Він був лордом і виступав на захист луддитів (руйнівників машин). Він, сам англієць, боровся за свободу Італії, Греції (Байрон).

8. Він жив у Франції в епоху класицизму. Його девіз: повчати людей, розважаючи їх. Він усе своє життя присвятив театру і навіть помер на сцені, блискуче зігравши свою останню роль удаваного хворого (Мольєр).

9. Батьки цього німецького поета хотіли бачити його банкіром, а він складав вірші. Багато років провів у вигнанні. Одружився з простою французькою дівчиною, яка навіть не розуміла його віршів, зате віддано любила його до самої смерті (Гейне).

10. Він народився в Іспанії, в Мадриді. Його прізвище перекладалося як «казан». Одного із його предків довелося вкинути у казан з гарячою водою, бо під час народження він не подавав ознак життя. Він отримав єзуїтську освіту. Працював для театру, військова доля теж не оминула його. Написав п'єсу про принца Сегізмундо, якого батько заточив у вежу, повіривши гороскопу (Кальдерон).

11. Славу його ділять між собою Україна і Росія. Народився на Полтавщині, писав російською мовою. На його надгробку висічено слова: «Гірким словом моїм посміюся» (Гоголь).

12. Його дід був селянином, а він додав до свого прізвища часточку де. Написав близько 100 романів. Бував в Україні, в Бердичеві (Бальзак).

ПРИМА

ПРИМА – це абревіатура, яка означає п'ять різних аспектів до аналізу художнього твору.

Мета застосування прийому: учити аналізувати художній твір під різним кутом зору; розвивати вміння порівнювати, висловлювати власні думки із приводу порушених проблем, узагальнювати, робити висновки; формувати комунікативну компетентність; виховувати оптимістичне світосприйняття й світобачення; прищеплювати інтерес до наслідків власної праці.

П – почаклуємо. Студенти / учні мають можливість змінити щось у запропонованій ситуації. Вони повинні описати, що й чому змінюють.

Р – розв'яжемо проблеми. Пропонується дати можливі варіанти вирішення проблем.

І – інший погляд. Учні розмірковують на запропоновану тему або описують якийсь сюжет від імені героя.

М – може статися. На відміну від розділу «Почаклуємо», учитель сам пропонує деякі зміни в описаній ситуації і просить учнів зробити висновки, врахувавши ці зміни.

А – а що далі? – учням пропонується передбачити, про що йтиметься далі та обґрунтувати припущення.

Почаклуємо над романом М. Булгакова «Майстер і Маргарита»

– Вам надається право змінити закінчення твору. Що ви зміните? Чому саме так ви вирішили змінити фінал?

Розв'яжемо проблеми

– У романі зображена знавісніла від матеріальних благ публіка, ласі на гроші представники еліт, порушується проблема бездуховності людини, засліпленої прагненням до наживи. Запропонуйте декілька варіантів розв'язку цих проблем.

Інший погляд

– Тема співчуття проходить через весь роман і показує кілька варіантів співчуття і співпереживання. Дайте характеристику співчуття: Маргарити, Івана Бездомного, Пілата.

Може статися

– Уявіть, що б сталося, якби Воланд не організував зустріч Майстра та Маргарити і не повернув би їм рукопис спаленого роману? Зробіть власні передбачення.

Отже, упровадження різних інноваційних методик навчання української та зарубіжної літератури на старшому етапі в закладах середньої освіти – це засіб для досягнення тієї атмосфери в аудиторії, яка найкраще сприятиме співробітництву, порозумінню й доброзичливості, дасть змогу реалізовувати особистісно-орієнтоване навчання. За умови вмілого впровадження інтерактивних технологій / методів у освітній процес, учні освоюють усі рівні пізнання (знання, розуміння застосування, аналіз, синтез,

оцінка); учитель отримує можливість диференційованого підходу до учнів зі спеціальними потребами – особистісними та інтелектуальними; основним джерелом мотивації навчання стає інтерес самого учня; покращується ідентифікація матеріалу, використання у повсякденному житті.

В аспекті педагогіки життєтворчості важливе місце в системі роботи учителя української мови та літератури, зарубіжної літератури має впровадження як традиційних форм, методів, технологій, так і інноваційних, оскільки саме вони формують в учнів життєву компетентність, яка нині входить у практику навчально-виховної роботи у закладах середньої освіти.

ЗАСОБИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

Шарова Т. М., Землянська А. В., Копейцева Л. П., Шаров С. В.

Інтерактивні методи і прийоми навчання, проектні технології, створення електронних засобів навчального призначення органічно поєднуються із використанням різних засобів візуалізації навчальної інформації. Наразі це питання стало гостроактуальним і в філологічних дисциплінах, зокрема при викладанні літератури. Пов'язане це, насамперед, із процесом інформатизації освіти, що змусило переглянути підходи до унаочнення навчального матеріалу.

Сучасні учні – представники так званого «покоління Z», що виросло в епоху інформаційних технологій та засилля мережі Інтернет, – наділені «кліповим» мисленням, тож застарілі методи роботи, що полягали, переважно, в репродуктивному відтворенні інформації та сприйнятті й засвоєнні готових візуальних образів, виявляються нецікавими. Спонукає до навчання може лише справді цікава, передусім творча, діяльність, самостійне осмислення і вираження потоку навчального матеріалу, групові форми роботи, що вимагатимуть концентрації уваги та активної інтелектуальної праці. Дотримання цих умов забезпечують різні технології візуалізації навчальної інформації, часто інтерактивного характеру.

На сьогодні існують різні способи візуального унаочнення літературного матеріалу. Більшість із них пов'язані з комп'ютерними технологіями: створення презентацій, буктрейлерів, інфографік, ментальних карт, глогів, скрайбінг тощо. Однак популярними є й такі форми, що дають можливість вироблення вручну та використання без допомоги медіа (лепбукінг, скрапбукінг, кроссенси, створення каліграм за текстом та ін.). Всі ці технології відрізняються підходами до подання й оформлення навчального матеріалу, за ступенем образності та глибини асоціацій, на утворення яких вони спрямовані, кількістю та якістю текстових фрагментів тощо. Таким чином, художня література, яка мала впливати на розвиток образного мислення й уяви, тепер стала основою для формування критичного й абстрактного мислення, оскільки сучасні методи візуалізації інформації, подаючи готові образи і твердження, змістили акценти зі сприйняття й відтворення до їх глибокого осмислення, проведення причинно-наслідкових і асоціативних зв'язків та самостійного створення нових версій прочитання творів, що значно розширило спектр компетентностей, яких набувають учні протягом навчання.

Варто звернути увагу на ті технології і методи візуалізації інформації, які широко застосовуються в сучасній загальноосвітній і вищій школах, мають певний досвід використання та активно обговорюються на методпорталах, у періодиці і блогах учителів, на методичних семінарах та вебінарах.

Mind Maps (ментальні карти, інтелектуальні карти або карти пам'яті) – технологія роботи з навчальною інформацією, що полягає у структуруванні її у вигляді схем. На сьогодні ментальні карти, що розробляються, переважно, за допомогою спеціальних комп'ютерних програм, замінили, по суті, опорні схеми і таблиці, які раніше часто малювалися вручну і так само сприяли візуальному сприйняттю та запам'ятовуванню найважливішої інформації з теми (визначень понять, класифікацій, основних характеристик процесів і явищ тощо).

Поняття «mind map» уперше було введено у 1970 р. Тоні Б'юзеном. Якщо спочатку це був певний спосіб занотовування потрібної інформації, то надалі сфера застосування ментальних карт значно розширилася: вони дозволяють за допомогою знайомих символів, образів, знаків, які легко сприймаються і запам'ятовуються, а також викликають певні стійкі асоціації, наочно і стисло передавати значний обсяг матеріалу, сприяти організації думок і тренуванню інтелекту.

Технологія «mind map» використовується зазвичай як елемент презентацій, тренінгів, у процесі самоорганізації та вирішення особистих проблем тощо. Останнім часом ця технологія активно впроваджується в систему освіти як заміник класичних форм роботи з інформацією. В Європі ця форма подання матеріалу популярна, переважно, у початковій школі, але вважаємо, що вона більш придатна для застосування на середньому і старшому етапах навчання, а також у закладах вищої освіти.

На уроках української і зарубіжної літератури створення ментальних карт та їх використання стануть у нагоді на різних стадіях роботи як із теоретичним та історико-літературним матеріалом, так і з художніми текстами безпосередньо. Наприклад, на вступному занятті з певної теми вчитель може представити розвиток літератури певної доби або життєвий і творчий шлях окремого автора у вигляді такої карти знань, де не лише стисло й чітко будуть викладені факти і дати, а й проведені логічні зв'язки між явищами і подіями,

персоналіями та їх творами. Так само буде корисним подавати у вигляді ментальних карт різноманітні класифікації літературних явищ, жанрів, художніх засобів тощо. Це допоможе сконцентрувати увагу учнів на найсуттєвішому та провести у своїй уяві асоціативні ланцюги, які вони легко відтворять за потреби.

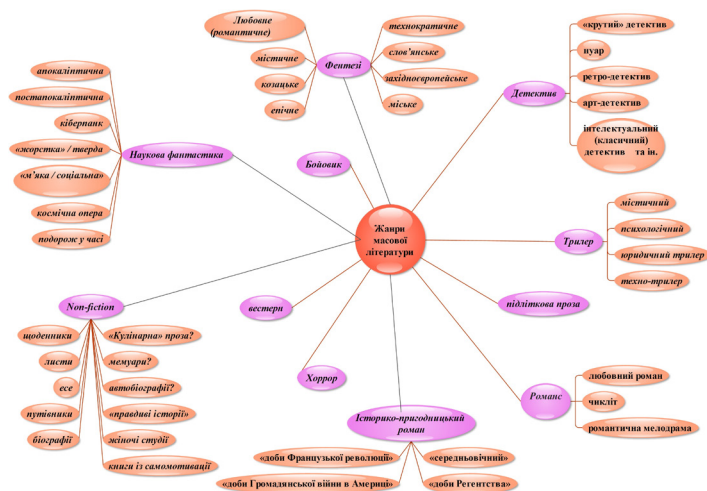


Фото 1. Ментальна карта на тему «Жанри масової літератури»

На етапі аналізу художнього твору вчитель може запропонувати учням разом скласти подібну ментальну карту протягом уроку, звертаючи їхню увагу на образи, проблеми, цитатні характеристики персонажів тощо. При цьому технологія «mind map» може стати елементом *методу «мозкового штурму»*. За Б. Садлій, записані ідеї та судження при повторному перегляді сприяють до віднайдення нових зв'язків та концепцій, а отже – значно розширюють і поглиблюють сприйняття та розуміння матеріалу [32].

У такому випадку карта складається в ручному режимі на листі ватману або на дошці. Тоді вчителю варто заздалегідь підготувати надруковані цитати з художнього тексту, ілюстрації до твору, різнокольорові наліпки у вигляді стрілок та інших автофігур, маркери, кольоровий папір тощо для візуалізації матеріалу. Чим яскравішою вийде карта, тим краще вона запам'ятається учням.

Зрештою, ментальні карти можуть бути використані як елементи проекту або творчого завдання, які учні мають виконати вдома (окремо або в міні-групах), самостійно опрацювавши навчальний матеріал із теми або художній твір. Вчитель має підготувати своїх учнів до виконання цього завдання: повідомити критерії відбору інформації, визначити шляхи аналізу тексту, передбачити очікувані результати, а також поради онлайн-сервіси, за допомогою яких вони можуть створити подібні ментальні карти. Наприклад, наприкінці вивчення творчості певного митця можна запропонувати учням підсумувати отриману інформацію і влаштувати конкурс на кращу інтелектуальну карту, яка б охоплювала усі аспекти його життєвого і творчого шляху.

Спираючись на правила створення ментальних карт Б. Садлій [32], можна вивести певний алгоритм:

1. Посередині чистого аркуша варто визначити центральну ідею, використовуючи зображення (малюнок) і мінімум 3 кольори.
2. Далі вільний простір заповнюється картинками, символами і кодами, або блоковими віконцями.
3. Обираються ключові слова, якими позначають відгалуження від центральної ідеї («гілки»), із використанням різних шрифтів і регістрів.
4. Кожен елемент (слово / картинка) повинен мати власну «гілку».
5. Усі лінії, що йдуть від центральної ідеї і до найменших відгалужень, мають бути поєднані, причому магістральні / периферійні відрізняються між собою товщиною ліній.
6. Лінії мають бути однакової довжини зі словом / картинкою.
7. Карта має вирізнятися різними кольорами по всій її поверхні.
8. Варто продумати заздалегідь стиль оформлення ментальної карти, розставити акценти і використати відповідні засоби візуалізації, щоб вони легко викликали потрібні асоціації.

Серед інтернет-ресурсів, що допомагають у створенні ментальних карт, можна виділити *Bubbl.us*, *FreeMind*, *MindMeister*, *Mindomo*, *SpiderScribe* та ін. Усі вони дозволяють безкоштовно зробити 2-3 інтелектуальні карти з використанням схем, діаграм, малюнків, дат, фотографій тощо.

Дуже близькою до технології «mind map» є інфографіка (Information graphics). Це засіб візуалізації та стислої подачі інформації за допомогою малюнків, діаграм та інших зображень, текстових елементів та елементів дизайну без утрати її цілісності й змістовності.

В освітніх цілях варто використовувати створення інфографіки як творче індивідуальне завдання. Наприклад, запропонувати представити в 1-3 інфографіках творчість конкретного митця або характерні риси й особливості функціонування певного художнього явища. Крім того, можна запропонувати учням

на занятті уже частково зроблену інфографіку із завданням перевірити достовірність інформації в ній, виправити за потреби та заповнити вільний простір, завершити її.



Фото 2. Інфографіки за творами зарубіжної літератури

На відміну від ментальних карт, що оперують часто вже готовими образами і мають переважно схематичний характер, інфографіка змушує самостійно добирати зображення і візуальне втілення окремих фактів, явищ, тверджень тощо, розробляти стилістику оформлення, яка б відповідала основній меті подання матеріалу, сприяє розвитку уяви, образного мислення і творчих здібностей, умінь і навичок відбору інформації, її групуванню й лаконічному викладу, формуванню інформаційної компетентності учнів.

На методичних порталах і сайтах учителів-практиків представлені методика використання та алгоритми створення інфографіки [23; 40], в яких виділяють кілька основних етапів:

1. Визначення мети і призначення інфографіки (продемонструвати основні положення і факти, поняття та їх характеристики, подати тему в цілому; представити порівняльний аналіз творів, явищ, образів персонажів, витворів різних видів мистецтв та ін.; ознайомити з певними статистичними даними тощо).

2. Розробка концепції візуального подання інформації в інфографіці. При цьому вітається варіативність, креативність, неординарність підходів, сміливі метафори й паралелі, асоціативні ряди, наявність кількох ескізів, звернення до методики «мозкового штурму» на етапі збору даних.

3. Ознайомлення із досвідом попередників, адже вже розроблені кимось і викладені в мережі роботи можуть стати поштовхом до нових ідей, надихнути на креативний підхід до дизайнерського оформлення інфографіки та викладу матеріалу.

4. Збирання докупи й перевірка усіх даних. Варто продумати, як саме урівноважити інформативність та естетичне оформлення інфографіки, адже сухі факти важко сприймаються, але й надмір зображень буде розпорошувати увагу, відволікатиме від суттєвого.

5. Створення чернетки інфографіки. Візуальне втілення ідеї в ескізі допоможе зорієнтуватись у перевагах і недоліках обраних графічних зображень і малюнків, дизайну в цілому, відкине зайві факти й твердження, що обтяжують сприйняття матеріалу. Бажано проінспектувати цей «пілотний» варіант на комусь із реципієнтів (друзях, близьких), щоб зрозуміти, чи всі моменти є зрозумілими, чи потрібні асоціації виникають тощо.

6. Втілення задуму за допомогою одного із онлайн-сервісів для створення інфографіки та візуалізації даних. Серед таких можна виділити Canva.com, Easel.ly, Infogr.am, Piktochart.com, Venngage, Visual.ly та ін.

Технологія «Iarbook» (з англ. Iar – коліно, book – книга; дослівно – «книжка на колінах») – це створення альбомів, зошитів, інтерактивних папок за певною темою. Ця технологія зазвичай використовується в рамках проектно-методики. Хоча робота із уже готовими виробами може бути застосована на занятті під час постановки проблемного запитання, творчого завдання чи перевірки знань. За допомогою лепбука можна також влаштувати літературний квест (наприклад, пошук відповіді на питання «Ким же насправді є герой новели Ф. Кафки «Перевтілення»?), проведення судового процесу (зокрема, над головним персонажем роману П. Зюскінда «Парфумер»), сеанс ворожіння (на цитатах із творів, портретах персонажів, інших деталях їх образів, що сприяли б аналізу художнього тексту і глибшому проникненню в його суть) та інші види роботи.

За твердженням методистів та вчителів-практиків, такий засіб навчання є гарною і цікавою формою партнерської діяльності дорослих та дітей [22]. Лепбукінг можливий для використання вже на етапі початкової школи, а учні середніх класів уже здатні створювати лепбуки самостійно. При груповому виконанні учитель робить лепбук разом із дітьми в класі, або роздає завдання кожному з учнів групи, а далі ті формують і презентують спільний проект. Можливий і такий варіант, коли вчитель проводить майстер-клас із лепбукінгу,

а далі кожен із учнів розробляє власну інтерактивну книгу. Це передбачає елемент суперництва і стимулює до кращого опрацювання матеріалу і різних креативних підходів до створення лепбука.

Завдання лепбука – якомога повно охопити всю тему та викликати в уяві учнів стійкі асоціації, що допомогли б їм осягнути і запам'ятати навчальний матеріал, художні твори, біографічні дані й т.п. Крім того, технологія «лепбук» сприяє й досягненню виховної мети: організовує учнів, учить їх працювати в колективі, обирати матеріал та осмислювати його, представляти результати своїх досліджень та власні думки, а дорослим допомагає зорієнтуватись у потребах та інтересах дітей, створити їм відповідні умови для самостійного осмислення світу [20, с. 17].

Традиційно лепбук має форму книжки, що розгортається, форматом А4 у складеному вигляді. Такий розмір є зручним для тримання в руках і презентації іншим, виконання завдань і зберігання в портфелі чи на книжковій полиці. Хоча можливі й інші варіанти оформлення: у вигляді коробочок із сюрпризом, будиночків із надбудовами, гірлянд тощо.

Серед характерних рис лепбуків – особливе дизайнерське оформлення із елементами handmade у різних техніках (орігамі, квілінг, скрапбукінг тощо) та максимум інформації, поданої стисло і чітко. Це, по суті, інтерактивна саморобна книжка, що містить рухомі частини: численні віконця, двері, фрагменти листівки-водоспаду, фотосушки, твіст-картки, трикутні конверти, слайдер-картки, мультикишеньки та ін..



Фото 3. Лепбуки із зарубіжної літератури, створені студентами-філологами

Виділяють такі етапи створення лепбуків:

1. Ретельне ознайомлення з матеріалом, який потрібно візуалізувати.
2. Розробка основної концепції та структурних частин лепбука.
3. Розподіл обов'язків і завдань між учасниками проекту книги.
4. Демонстрація окремих ескізів і спільне обговорення з метою коригування змісту.
5. Добір матеріалів для оформлення книги, зображень, цитат, визначення із техніками, у яких будуть зроблені рухомі елементи, тощо.
6. Створення самого лепбука та підготовка до його презентації.

Рекомендації щодо розробки й оформлення лепбуків, шаблони і зразки можна знайти на численних методичних сайтах і учительських блогах в Інтернет-мережі [1; 24; 31].

Близьким до технології lapbook за методом оформлення й подачі інформації є скрапбукінг. Ця форма роботи передбачає створення фотоколажів або альбомів із фотографіями та іншими зображеннями, прикрашених різноманітними декоративними елементами, фактурним папером, стилізованими вирізками з газет і журналів, малюнками, афоризмами тощо. Ці альбоми так само можуть приймати різні форми: книжок-панорам, кошика, коробочки чи окремої листівки (кардмейкінг) [36], але, на відміну від лепбукінгу, не передбачають рухомих елементів і радше сприяють вираженню унікальності їх творця, особливостей твору, письменника чи персонажа або специфіки того матеріалу, що в них представлений. Наприклад, на картці про Маленького принца із твору А. де Сент-Екзюпері логічно подати зображення троянди під ковпаком із прозорої плівки, вулканів із ватяним димом, малюнок капелюха, під яким ховається удав, що з'їв слона, як у книзі самого письменника. А картки про футуризм супроводжуватимуться репродукціями картин Дж. Балли, У. Боччоні та ін., проектами конструктивістської архітектури, фрагментами «Маніфесту футуризму» Ф.Т. Марінетті, графічних романів тощо.

Скрапбукінг можна використовувати як на уроці, де вчитель разом із учнями робитимуть альбом чи окремі картки за темою, так і як самостійне творче завдання, яке діти виконуватимуть удома і презентуватимуть на наступному уроці або на заключному етапі вивчення теми, що сприятиме закріпленню навчального матеріалу і перевірці рівня його сприйняття й осмислення.

Фото 4. Зразок кардмейкінгу за твором М. Булгакова «Майстер і Маргарита»



Кроссенс (з англ. «перетин смислів») – популярний на сьогодні у філології метод візуалізації інформації за допомогою дев'яти зображень, розташованих у певній послідовності, які пов'язані одне з одним і за допомогою утворення асоціацій сприяють розв'язанню цієї головоломки і визначенню ключового слова (теоретичного поняття, літературного образу чи назви художнього твору), що міститься в зображенні у центрі. Цей метод був запропонований на початку 2000-х років письменником, педагогом і математиком С. Федіним та доктором технічних наук, художником і мислителем В. Бусленком за аналогією із грою у «Хрестики-нулики» чи кросвордом. Л. Сич відзначає, що завдання цього типу сприяють одночасному розвитку логічного і творчого мислення [35]. Крім того, створення кроссенсу, зокрема проведення асоціативних зв'язків у межах теми, добір відповідних зображень та алгоритму прочитання допомагає дитині проявити свої ментальні і творчі здібності, надає можливість для самовираження. Для вчителів цей метод корисний тим, що дозволяє заохотити учнів до ознайомлення з епохою, літературним напрямом або художнім твором, до критичного осмислення інформації, спільної творчої роботи, допомагає провести міжпредметні зв'язки на уроці літератури, поглибити сенс сприйнятого матеріалу.

Роботу із кроссенсом можна проводити як на різних етапах вивчення певної теми / твору, так і протягом цілого уроку. Наприклад, у вигляді кроссенсу можна представити конспект уроку разом із постановкою проблемного запитання або визначенням проблемної ситуації, поступово відкриваючи квадратики із зображеннями протягом їх розв'язання. Це є доречним, переважно, при вивченні нової теми. До методу кроссенса варто звертатись і на етапі перевірки засвоєння матеріалу й узагальнення вивченого, а також наприкінці конкретного уроку при підбитті підсумків роботи. Крім того, створення такої головоломки може бути цікавим творчим домашнім завданням.

Картинки розташовуються у кроссенсі в такій послідовності:

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Потрібно знайти асоціативний зв'язок між сусідніми зображеннями, що стоять на одному боці квадрата. Причому прочитувати кроссенс можна в будь-якому порядку: по колу від кожної клітинки до центру (1-5, 2-5, 3-5 і т.п.), по спіралі (1-2-3-6-9-8-7-4-5) тощо. Але розв'язка обов'язково має бути у клітинці №5 [35].

Різновиди розшифрування кроссенсу



Створення кроссенсу передбачає дотримання певного алгоритму дій:

1. Визначення теми та основної ідеї кроссенсу.
 2. Визначення мети головоломки.
 3. Виокремлення дев'яти основних елементів, які стосуються теми та ідеї, визначення серед них центрального, ключового елементу.
 4. Проведення між ними асоціативних зв'язків.
 5. Добір ілюстрацій до цих елементів, їх нумерування. При цьому важливо, щоб були використані не прямі зображення, а символічні.
 6. Підготовка кінцевого макету головоломки і таблиці відповідей.
- Наприклад, кроссенс за творчістю І. Франка може бути представлений, таким чином:



Алгоритм розв'язання цієї головоломки:

1. Молот, ковадло – кузня – батько – перша школа.
2. Клас – аудиторія – викладач, писав про школу.
3. Дитина – сміх – дитяча тематика; як варіант – «Борислав сміється».
4. Листя – збірка «Зів'яле листя».
5. І.Я. Франко.
6. Картина «Сікстинська мадонна – сонет «Сікстинська мадонна».
7. Скеля – вірш «Каменярі».
8. Птах, беркут – повість «Захар Беркут».
9. Хмари – воля, Бог, релігійна тема [5].

Усі вищезгадані технології та методи навчання органічно входять у освітній процес Нової української школи, відповідають потребам сучасних учителів і учнів та сприяють не лише ознайомленню й освоєнню значного обсягу матеріалу, а й творчому осмисленню його, глибшому проникненню в його суть, формуванню й закріпленню ключових компетентностей особистості ХХІ ст.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Шарова Т. М., Землянська А. В., Копейцева Л. П., Шаров С. В.

Інформатизація сучасного світу на тлі глобальних динамічних процесів зумовлює активізацію уваги до використання інформаційних технологій і в опануванні філологічними дисциплінами. Навчання з використанням інформаційно-комунікативних технологій істотно розширює кругозір учнів, краще

враховує їх індивідуальні особливості та потреби, створює можливості засвоєння ними найсучасніших знань та вмінь. Під новими інформаційними технологіями розуміється сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, накопичення, обробки, передачі та подання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій [42, с. 263].

Як слушно зазначає О. Семиног, інтегральним показником якості підготовки з урахуванням інформаційних технологій є вияв інформаційної компетенції у поєднанні з іншими видами (лінгвістичною, літературознавчою, культурознавчою та ін.), що визначається «вміннями мобілізувати отримані знання та досвід у конкретній ситуації, ступенем самостійності, розвитком творчих здібностей, створенням атмосфери естетичного задоволення від сприйняття інформації, самого процесу розумової діяльності» [33, с. 297].

Упровадження інформаційних технологій у практику навчання української мови та літератури представлено в наукових дослідженнях В. Воробцової, К. Плиско, О. Семеног, Т. Симоненко, Н. Сороко та ін.

На думку багатьох науковців, які займалися дослідженням особливостей навчання мови та літератури за допомогою інформаційних технологій із лінгвістичної, педагогічної, психологічної точок зору, саме інформаційно-комунікаційні технології дають можливість якомога повніше розвивати компетенції різних видів. Це пояснюється тим, що інформаційно-комунікаційні технології змінюють ролі вчителя і учня, роблячи їх активними творцями знань, де учень стає головною дійовою особою освітнього процесу [8, с. 40].

Слід зазначити, що саме інформаційні технології впливають також на зміну ціннісного потенціалу вчителя-філолога, у тому числі на сприймання інформаційних технологій як необхідного атрибуту власної професійної діяльності. Урахування можливостей інформаційно-комунікаційних технологій дозволить створити необхідні умови для всебічного розвитку кожної особистості, враховуючи її індивідуальні психологічні особливості, підвищити творчу активність учня та підготувати до навчання у закладах вищої освіти, а вчителя налаштує на реалії роботи в умовах сьогодення [46, с. 69].

Сьогодні вчителі-словесники в процесі методичної підготовки до уроку вільно використовують такі програмні засоби, як електронні підручники, енциклопедії, словники тощо; програми пакету MS Office (Word, Excel, Power Point, Microsoft Publisher); Інтернет-ресурси тощо. Причому учитель мови та літератури може використовувати освітні ресурси Інтернету в режимі on-line або off-line, в залежності від наявності доступу до всесвітньої «павутини», Інтернет-джерела (енциклопедію «Українська мова», електронні підручники з української мови та літератури, зарубіжної літератури тощо). Використання світового інформаційного простору дозволяє розширити можливості особистості для пізнавальної і творчої самореалізації.

Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес відбувається через застосування відповідного обладнання (наприклад, комп'ютерів, принтерів, локальної мережі тощо). Не менш важливою складовою навчального середовища є електронні засоби навчального призначення (ЕЗНП), які дозволяють удосконалити освітній процес середньої та вищої школи [21, с. 489].

Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України №433 від 02.06.2004 р. «Про затвердження Положення про порядок організації та проведення апробації електронних засобів навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів», електронні засоби навчального призначення – це засоби навчання, що зберігаються на цифрових або аналогових носіях даних і відтворюються на електронному обладнанні [27].

Г. Тур основними напрямками впровадження електронних засобів навчального призначення вважає такі: удосконалення процесу навчання, підвищення його ефективності та якості; управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів; здійснення оперативного контролю знань на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності; організація інтелектуальної діяльності учнів шляхом розширення можливості доступу до інформації [39, с. 279].

Електронні засоби навчального призначення, володіючи всіма особливостями паперових видань, мають ряд позитивних відмінностей та переваг. Зокрема: компактність зберігання в пам'яті комп'ютера, гіпертекстові можливості, мобільність, можливість оперативного внесення змін і доповнень, зручність пересилки електронною поштою. Володіючи певною гнучкістю, що дає можливість варіювати цілі, засоби, методи навчання залежно від проміжних результатів освітнього процесу, ЕЗНП призначені для формування стійкого пізнавального інтересу до дисциплін, озброєння студентів засобами самостійної роботи з інформацією [7].

ЕЗНП орієнтовані на диференціацію та індивідуалізацію навчання, на самоосвітню діяльність учнів. Навчально-пізнавальна діяльність учнів при роботі з електронними засобами навчального призначення може бути організована у таких напрямках: закріплення навчального матеріалу, який вивчається за допомогою традиційних методів; вибіркове або послідовне опрацювання навчального матеріалу; опанування змісту процесів і явищ за допомогою комп'ютерного моделювання; закріплення матеріалу за допомогою спеціально розроблених контролюючих систем; перевірка умінь і навичок рішення задач; підготовка до використання лабораторних робіт; пошук та здобуття додаткової навчальної інформації (робота з інформаційно-пошуковою та довідковою системами, навчальними та науковими базами даних) [4, с. 3].

Вважаємо за потрібне звернути увагу на те, що ЕЗНП часто використовуються для забезпечення

самостійної роботи учнів. По-перше, учень може виконати навчальні завдання та вирішити навчальні проблеми у зручний час, повторно або додатково вивчити певний блок навчального матеріалу, провести контроль та самоконтроль тощо [6, с. 58]. По-друге, беззаперечною користю комп'ютерів при здійсненні контролю та самоконтролю знань учнів. Вагомими перевагами такого контролю є об'єктивність оцінювання знань при правильному складанні тестових завдань, заощадження навчального часу, безпосередня фіксація результатів, забезпечення оперативного зворотного зв'язку, індивідуальні та групові форми організації контролю [43, с. 37]. По-третє, використання інформаційних технологій під час здійснення самостійної освітньої діяльності значно полегшує процес отримання необхідної інформації, оскільки існує величезна кількість різноманітної наукової та навчальної літератури, поданої в електронному вигляді.

Нині забезпечення освітнього процесу за допомогою ЕЗНП здійснюється головним чином на комерційних засадах. Більшість розроблених програмних продуктів минулих років, зокрема електронних засобів навчального призначення, є недоступними для закладів освіти, оскільки вони не тиражуються й не надходять у продаж. Також багато програмних продуктів морально застаріли та вже не підтримуються сучасними операційними системами. Деякі з них поширюються вчителями за принципом «із рук до рук» без відповідного ліцензійного супроводу, хоча декілька частина ЕПНЗ свого часу отримали відповідні грифи МОН та свідоцтва про реєстрацію авторських прав [21, с. 3]. Тому проблема створення нових електронних засобів навчального призначення з різних дисциплін залишається й досі актуальною.

Вивчення літератури вимагає від учителя творчого підходу. Своєрідність професійної діяльності, структура і функції предмету потребують пошуків творчого чинника, який у педагогічній діяльності виконує роль загального та органічно втілюється у праці вчителя літератури, зокрема української. Заняття з української літератури виділяється своєрідним характером, нестандартністю, неповторністю, оригінальністю, несхожістю на інші заняття. Це насамперед тому, що предметом вивчення в ньому є явища мистецтва слова. На нашу думку, застосовуючи інноваційні технології на уроках української літератури, вчитель використовує важливий складник особистісно-зорієнтованого розвивального навчання.

Головна мета навчання літератури, яка стоїть перед учителями – розвиток та вдосконалення навичок усного мовлення. Але класичні методи викладання не завжди дають можливість педагогу за короткий термін досягнути цієї мети. Упровадження докорінно нових підходів до навчання мов і літератури з використанням невичерпних можливостей інформаційних ресурсів може змінити цю ситуацію на краще та надати можливість фахівцеві, ефективно застосовуючи здобутий досвід використання інформаційних технологій у процесі навчання, покращити рівень засвоєння знань [26, с. 118].

Специфікою української літератури є великий обсяг творів, які необхідно опрацювати. Електронний підручник із дисциплін філологічного циклу вміщує програмні твори, забезпечує альтернативні шляхи їх вивчення (аудіозаписи, фільмографія, можливість перегляду перших записів творів самого письменника), адже це комбінований засіб навчання, і тут не має обмежень у варіативності висвітлення навчального матеріалу. Зазвичай, такий ресурс може вміщувати ексклюзивні зразки, корисні для літературної освіти дітей, що зберігаються тільки в бібліотеках, вони обмежені у використанні, тож із ними не можна попрацювати вдома чи віднайти в мережі Інтернет. Це можуть бути епістолярій митця, різні записи, документи різних хронологічних періодів.

Добре побудована комп'ютерна програма дозволяє створити доброзичливу та невимушену обстановку, що допомагає учням без значних зусиль засвоїти навчальний матеріал. Саме тому при розробці та наповненні електронного підручника необхідно орієнтуватись на економію часу у навчальному процесі; глибину трактування матеріалу, його чітку систематизацію; простоту у використанні; відсутність помилок, уміщення соціально вмотивованого матеріалу; адаптованість до дитини-користувача; лаконічність, академічний стиль; оптимальне інформативне забезпечення; естетичне оформлення у відповідності до медико-ергономічних та психолого-педагогічних вимог.

Якісний ЕЗНП, зокрема електронний підручник, повинен відповідати певним вимогам, а саме: педагогічним (реалізація принципів дидактики й методики; педагогічна доцільність використання та ефективність застосування); технічним (стійкість до помилкових або некоректних дій користувача; захист від несанкціонованих дій користувача); ергономічним (врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів різних типів мислення та нервової діяльності; забезпечення ефективності зчитування зображення та його розташування на екрані); естетичним (відповідність естетичного оформлення та кольорової гами функціональному призначенню ЕЗНП; виразність та упорядкування графічних елементів). Важливим компонентом якісного електронного підручника є дотримання на етапі проектування вимог до графічного інтерфейсу, сформульованих із урахуванням психофізіологічних особливостей суб'єктів навчання, цілей навчання та специфіки предметного наповнення [16, с. 289]. Окреме питання у використанні електронних підручників повинно приділятися захисту авторства на електронний продукт. Це вимагає специфічного вирішення питання у кожному конкретному випадку, залежно від умов фінансування та способу розповсюдження.

У Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького при кафедрі української і зарубіжної літератури діє освітньо-інформаційний центр «Інноваційні обрії»

української словесності». Серед пріоритетних напрямків роботи центру є впровадження в освітній процес електронних засобів навчального призначення з різних дисциплін, зокрема філологічного спрямування. Слід зазначити, що створені електронні підручники можна використовувати як у закладах вищої освіти студентами-філологами, так і в загальноосвітніх школах [45, с. 174].

Для забезпечення навчального процесу з української літератури на сьогодні існує декілька електронних засобів навчального призначення, а саме: електронні підручники «Історія української літератури I пол. XIX ст.», «Апостол правди і науки», «Тарасовими стежками».

Зміст ЕЗНП з дисципліни «Історія української літератури I пол. XIX ст.» (автори – Т. Шарова, С. Шаров) забезпечує отримання знань щодо теоретико-методологічних засад української літератури означеного періоду. В електронному підручнику подано відомості про витоки та шляхи розвитку української літератури XIX ст.; висвітлено теоретичні аспекти дискурсу українських письменників доби; зосереджено максимальну увагу на творчості письменників означеного періоду, зокрема І. Котляревського, Г. Квітки-Основ'яненка, Є. Гребінки, поетів-романтиків (М. Петренка, В. Забіли), діячів руської трійці (М. Шашкевича, І. Вагилевича, Я. Головацького). Користувачі можуть ознайомитися з лекційними матеріалами, матеріалами до семінарських занять, художніми текстами для прочитання, а також відео- та аудіоматеріалами. Використовувати представлений ЕЗНП можна на заняттях з української літератури, на тематичних класних годинах, під час самостійної підготовки до заняття, прослуховуючи художні тексти та знайомлячись зі спадщиною того чи іншого письменника [47, с. 116].

У електронному засобі навчального призначення «Тарасовими стежками» (автори – Т. Шарова, С. Шаров) подано біографію митця, тексти письменника (поезія, проза, епістолярна спадщина), відеоматеріали, аудіотексти, а також зібрано малярську спадщину Тараса Шевченка (картини). Електронний підручник вміщує більше 150 поетичних та 11 прозових творів Т. Шевченка. Розділ «Аудіо» дозволяє прослухати 100 поетичних творів письменника, які звучать у виконанні Петра Панчука. Електронний підручник зареєстровано у державному Департаменті інтелектуальної власності та отримано свідоцтво на авторське право. На електронний засіб навчального призначення «Тарасовими стежками» Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України надало Гриф із позначкою «Рекомендовано для вищих навчальних закладів України». Саме тому він може активно використовуватись в освітньому процесі загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, технікумів, університетів [48, с. 290].

Електронний засіб навчального призначення «Апостол правди і науки» (автори – Т. Шарова, В. Кравченко, С. Шаров) призначено для студентів закладів вищої освіти під час вивчення дисципліни «Історія української літератури XIX ст. (40–60-ті рр.)», однак його можливо використовувати в загальноосвітніх школах. Він містить лекційний матеріал, завдання до практичних занять, самостійної роботи, а також відео, презентації та додаткові матеріали за творчістю Т. Шевченка.

Структурно електронний підручник побудований таким чином: його зміст відтворюється ліворуч, а праворуч подається детальна інформація, яку варто прочитати для підготовки до занять. Біографія Кобзаря відкриває відомі або призабуті сторінки його життєвого шляху. Презентації за творчістю митця закликають до забезпечення духовної єдності поколінь, виховують повагу до батьків, жінок, людей похилого віку, а його картини виховують любов до природи та мистецтва. Під час перегляду відеофільмів про Т. Шевченка відновлюється та вшановується національна пам'ять про митця. Користувачі мають змогу сформулювати мовну культуру під час перегляду художніх та документальних кінострічок. Для забезпечення перевірки отриманих знань розроблений електронний підручник має модуль контролю, який дозволяє перевірити свої знання за допомогою тестових завдань. Електронний підручник зареєстровано у державному Департаменті інтелектуальної власності та отримано свідоцтво на авторське право.

Електронні засоби навчального призначення «Тарасовими стежками», «Апостол правди і науки», «Історія української літератури I пол. XIX ст.» є сучасними засобами для формування національної самосвідомості та характеру людини. Розглядаючи життєвий і творчий шлях українських письменників, розуміючи їх світову велич, розкриваючи історико-культурні передумови появи художніх творів, учні та студенти зможуть заглибитися в історію літератури XIX ст., краще зрозуміти корені української нації. Тому їх використання в загальноосвітній школі буде корисним та цікавим [49, с. 50].

Подаємо приклад **уроку-екскурсії з використанням електронного засобу навчального призначення «Тарасовими стежками»**

Тема: Світова велич Тараса Шевченка як художника

Мета:

- навчальна: сприяти формуванню систематизованих знань про життя і творчість Шевченка, його художню діяльність, сприяти усвідомленню світового значення творчої діяльності Кобзаря;
- розвивальна: розвивати навички дослідницької роботи, творчі здібності, уміння самостійно працювати з електронними джерелами інформації;
- виховна: виховувати повагу до постаті Т. Шевченка за його внесок у скарбницю української поезії, у розвиток української літературної мови, у світовий мистецький поступ.

Тип уроку: урок-екскурсія з використанням електронного засобу навчального призначення «Тарасовими стежками».

Обладнання: виставка творів Т.Г. Шевченка, електронний засіб навчального призначення на DVD-диску «Тарасовими стежками».

ХІД УРОКУ

*Не вмере повік твоє святе ім'я!
Йому, як сонцю вічно пламеніти!
І буде пісня зроджена твоя,
Мов океан розбурханий, дзвеніти.
В. Гапріндашвілі*

1. Повідомлення теми, мети уроку

Учитель. В історії кожного народу, серед її великих творців, є люди, імена яких оповиті невмирущою славою і любов'ю. Таким самородком в українців є Тарас Шевченко, чия безсмертна спадщина – одна з найбільших вершин людського духу. Т. Шевченко для України – не просто поет, він геніальний митець, якого доля обдарувала багатьма талантами. Під думи народні налаштував свою ліру Кобзар, тому й оживало в слові його все те, що таїлося в самій глибині серця. Із тим скарбом – словом свого найкращого сина – український народ і сьогодні виходить до всіх людей землі.

Т. Шевченко – це не тільки митець, а й геніальний український художник. Нам інколи здається, що ми так багато про нього знаємо: і про його трагічну долю, і про нескореність духу, і про викуп з кріпацтва... Але, погодьтеся, що він мало відомий нам як художник. І тому мені б дуже хотілося, щоб ви познайомилися з Шевченком-гравером, новатором офорту, зацікавилися його живописною спадщиною. Тому сьогоднішній урок-екскурсія буде проходити у так званій віртуальній галереї. Допомогати мені розповідати вам про творчість Шевченка-художника будуть екскурсроводи, які отримали випереджувальне завдання. Наприкінці уроку підведемо підсумки нашої роботи та остаточно усвідомимо величезну роль Шевченка-художника в українському мистецтві.

2. Актуалізація опорних знань

Учитель. Ми з вами вже досить довго вивчаємо творчість Т. Шевченка як письменника, тому давайте пригадаємо його історію життя та мистецьку діяльність. Я ставлю запитання, а ви даєте лаконічну відповідь. Таким чином, методом бесіди нам вдасться все пригадати.

Питання:

1. Коли народився письменник?
2. Яка життєва доля спіткала маленького Кобзаря?
3. Чи прагнув Шевченко присвятити себе літературній творчості?
4. Коли в Шевченка виявився потяг до малювання?
5. Яка роль Шевченка у розвитку української літератури, мови?
6. Яка роль книги Кобзар в житті кожного українця?
7. У якому році видано збірку віршів Кобзар?
8. Що пов'язує Брюллова, Жуковського, Венеціанова, Вієльгорського з Шевченком? (учні відповідають на поставлені питання).

Учитель. Добре, ми вже пригадали головні події, явища, факти. Зараз давайте крокувати далі – у світ художнього мистецтва, де автором картин став сам Т. Шевченко.

3. Вивчення нового матеріалу

1. Словникова робота.

Учитель. Протягом уроку ви познайомитися зі словами, що використовуються у професійній лексиці художників. Ця лексика допоможе вам краще збагнути повідомлення, тому запишіть у зошитах значення таких слів (слова видрукувані на окремих аркушах і прикріплені на дошці чи спроектовані на дошку):

Гравюра – вид графіки, в якому зображення є друкованим відбитком з малюнка, витравленого на спеціально підготовленій дошці чи пластиліні.

Графіка – вид образотворчого мистецтва, основним зображувальним засобом якого є однотонний малюнок, виконаний на папері олівцем, пером, пензлем.

Живопис – вид образотворчого мистецтва, що зображує фарбами предмети та явища реальної дійсності.

Офорт – гравюра на міді або цинку з малюнком, протравленим кислотами, а також друкарський відбиток з такої гравюри.

Сепія – малюнок, виконаний натуральною або синтетичною коричневою фарбою, яка стійка щодо дії сонця та повітря.

На проекторі увімкнено електронний засіб навчального призначення в рубриці «Малярство». Представлений автопортрет Шевченка (рис. 1.).

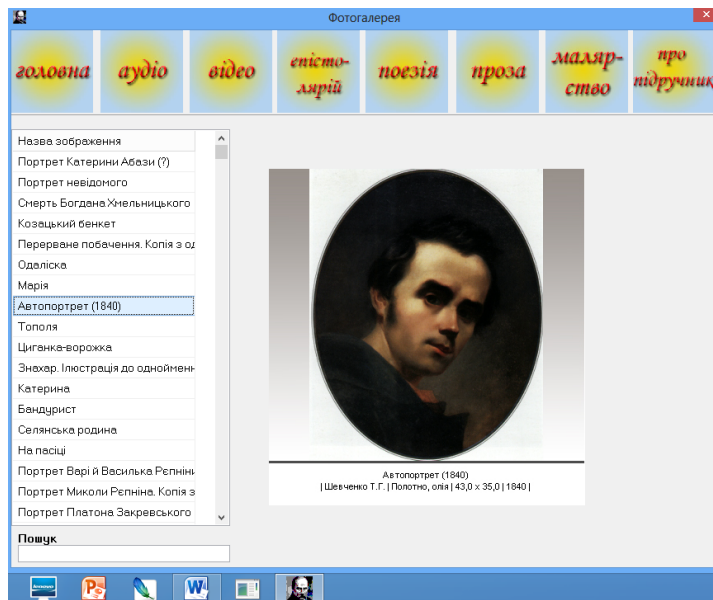


Рис. 1. Вікно електронного засобу навчального призначення у рубриці «Малярство»

Учитель. Друзі! В електронному засобі навчального призначення уміщено більше ніж 100 картин письменника, які він власноруч написав. Це не лише автопортрети, портрети знайомих йому людей. Це і картини, які були пов'язані з його життєвою та творчою долею. Однак, на сьогодні не відома кількість його картин. Наші науковці наведуть невеличку статистику щодо кількості робіт Т. Шевченка.

Науковці 1. Поетична спадщина Т. Шевченка налічує понад 240 творів, а живописна – близько 1200 робіт (олійних картин, акварелей, сепій, офортів, малюнків). Лише ця кількість робіт свідчить про те, що малярству Шевченко приділяв багато часу й уваги. Він досконало володів олівцем, аквареллю, олією, білилом, офортом, сепією.

Науковці 2. Щодня милуючись рідними краєвидами, багатством їхніх барв та звуків, дивуючись їхній різноманітності та незбагненій мінливості, спостережливий хлопчик вбирав у свою душу всю оту красу, закохувався всім серцем у рідний край. Рідна українська природа була для Тараса джерелом розуміння краси, формувала його мистецькі смаки. У незвичайно допитливої дитини все побачене викликало бажання творити. Так творив він все своє життя.

Учитель. Добре. Запрошую вас здійснити невелику екскурсію нашою віртуальною картинною галереєю у світ мистецтва, у світ краси, яку залишив нам великий український геній. Ми скористаємось ще раз електронним підручником «Тарасовими стежками», щоб переглянути малярську спадщину, яка виконана у різних жанрах (рис. 2.).

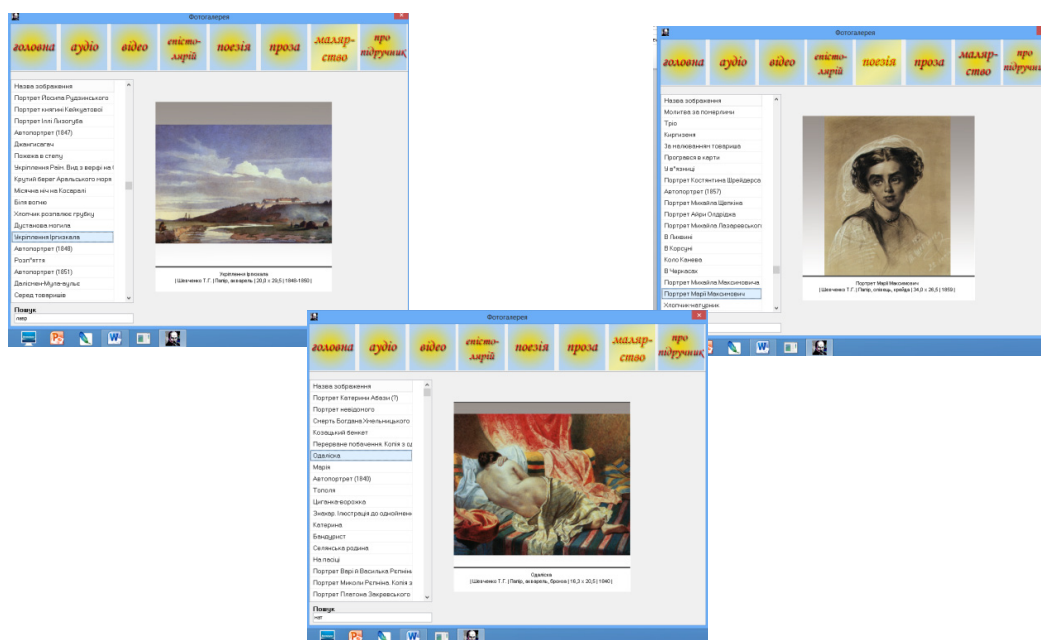


Рис. 2. Вікно електронного засобу навчального призначення у рубриці «Малярство»

Екскурсовод 1. Обдарований від природи Тарас Шевченко рано відчув тягу до малювання. Ще змалку крейда і вуглинка були для нього неабиякою радістю. Все ними малює: стіни, лави, стіл в хаті і на дворі, в себе і у гостях... Якимось прийшла сестра Катерина з панщини і не впізнала своєї хати: візерунками розмальовані стіни, долівка і навіть призьба. Хлопець любив зображувати птахів, звірів, людей.

Екскурсовод 2. Про свою пристрасть до писання і малювання Кобзар оповів у вірші «А.О. Козачковському».

Учень читає:

Довго те діялось. Ще в школі,
Таки в учителя – дядя,
Гарненько вкраду п'ятака –
Бо я було трохи не голе.
Таке убоге – та й куплю
Паперу аркуш. І зроблю
Маленьку книжечку. Хрестами
І візерунками з квітками
Кругом листочки обведу.
Та й списую Сковороду
Або «Три царіє со дари»

Екскурсовод 3. Талант художника і маляра привів Т. Шевченка до Академії художеств, допомагав у найтяжчі хвилини життя од відчаю і розпуки.

Екскурсовод 4. Для Шевченка малювання стало потребою, вираженням його творчого духу. Він став одним із перших художників, які прокладали новий реалістичний напрям, він основоположник критичного реалізму в українському мистецтві.

Екскурсовод 5. Ви знаєте, що ще змалку Тарас захоплювався малюванням і шукав учителя, який би зміг його навчити малярству, та замість цього потрапив на кухню кухарчуком, а згодом козачком у покої пана Енгельгардта. Помітивши неабиякий хист у свого козачка, пан віддав його в науку до майстра живописного цеху в м. Петербурзі – Ширяєва. У літньому саду Тарас випадково познайомився зі студентом Академії мистецтв Сошенком. Саме він відкрив «діаманта у кожусі», як назвав Тараса професор Академії Карл Брюллов.

Екскурсовод 6. Три роки Шевченко відвідує навчальні класи Товариства заохочення художників і малює картини на історичні та міфологічні сюжети. Завдяки допомозі таких яскравих особистостей, як Жуковський, Вільєгорський, Венеціанов, Брюллов, кріпак Шевченко отримав волю (за 2500 крб.) і став студентом Петербурзької Академії мистецтв. Упродовж семи років навчання Тарас був тричі нагороджений срібними медалями.

Екскурсовод 7. Навесні 1839 року за успіхи з рисунка Тарас був нагороджений Радою Академії срібною медаллю другого ступеня. 1840 року за першу живописну спробу – картину «Хлопець-жебрак, що дає хліб собаці» Шевченко був удруге нагороджений срібною медаллю. Та, нажаль, картина ця не збереглася. За картину «Циганка-ворожка» митець одержує утретє срібну медаль.

Учитель. Розглянемо детально картину «Циганка-ворожка», подивіться на неї, а наші літературознавці ознайомлять нас з нею детальніше (рис. 3.).

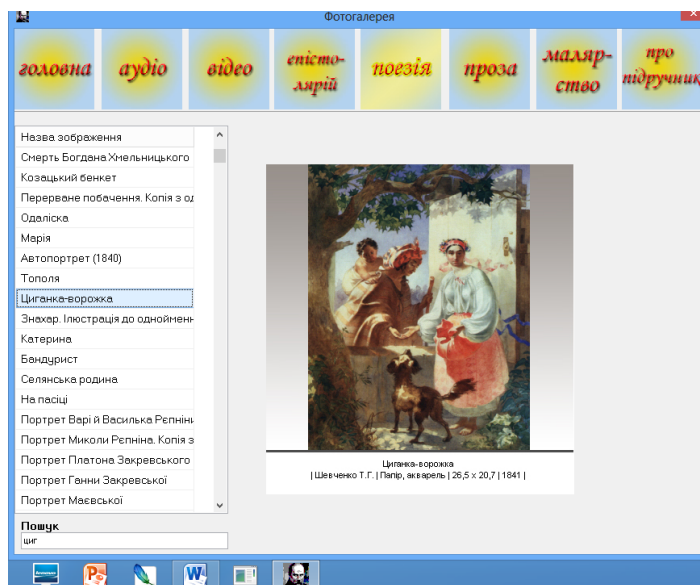


Рис. 3. Картина Т.Шевченка «Циганка-ворожка»

Літературознавець 1. Під розлогим кленом стоїть дівчина-селянка. Праву руку простягла циганці. Лівою тримає щось загорнуте у фартух, та слухає вона ворожку уважно. Постаць циганки подано лише до половини, вона стоїть за якоюсь огорожею. На плечах смугасте рядно, а за стіною – дитина. В одній руці ворожка тримає дівочу руку, в іншій – костур, бо біля ніг дівчини, пильно роздивляючись циганку з циганчам. Завмер собака.

Літературознавець 2. Картина зображає сцену з народного життя. Це, очевидно, й стало причиною, що Шевченку жодного разу не присуджували золоту медаль, бо сюжети з повсякденного життя вважалися «низькими».

Екскурсовод. Тема українського, простого народу та жіночої долі була згустком крові, що запеклась у його серці.

Учитель. Дуже добре. Першу картину вже розглянули давайте далі поговоримо про картину «Катерина». Без сумніву найвідомішою Шевченковою картиною є картина «Катерина» (1842 р., олія), створена за мотивами однойменної поеми. Пригадаємо уривок із поеми «Катерина».

Літературознавець 2.

Кохайтесь, чорнобриві,
Та не з москалями,
Бо москалі – чужі люде,
Роблять лихо з вами.
Москаль любить жартуючи,
Жартуючи кине;
Піде в свою Московщину,
А дівчина гине –
Якби сама, ще б нічого,
А то й стара мати,
Що привела на світ божий,
Мусить погирати....

Літературознавець 7. Суть конфлікту, що лежить в основі твору, – протистояння добра і зла, любові і ненависті, щирості і лукавства, прекрасної мрії і жорстокої дійсності. Центральним образом є Катерина, молода красива українська дівчина, життя якої обірвалося передчасно. Знехтувавши моральними законами, вона покохала москаля-офіцера та залишилася ошуканою у своєму почутті й покарана. Кинута напризволяще, дівчина повною мірою відчула на собі осуд і глум оточуючих. Не витримавши тяжких випробувань, що випали на її долю, закінчує життя самогубством.

Літературознавець 8. Художник зобразив Катерину босою на тлі типового українського пейзажу: сільська околиця з безкраїм степом, курінь, біля якого сидить селянин-ложжар, віддалік височить козацька могила з вітряком. На вродливому обличчі дівчини – вираз глибокої образи, сорому і водночас покірності. Постаць героїні освітлена яскравим сонцем. На другому плані картини, затемненому, зображений на коні спокусник-офіцер. Злодійкувато оглядаючись, він пришпорює коня, щоб втекти. Як і в поемі, на картині краса дівчини протиставляється тяжкій її долі. Голівка опущена, припухлі губи аж ніби тремтять, очі заплакані. Дівчина повільно йде, низько схиливши голову, трохи підібравши запаску, щоб приховати від людей свою ганьбу.

Культуролог. Художник відтворив лише один момент із життя Катерини – її розлуку з коханим. Всі сучасні дослідники вважають, що «Катерина» є одним із перших творів критичного реалізму в живописі Т.Г. Шевченка (рис. 4.).

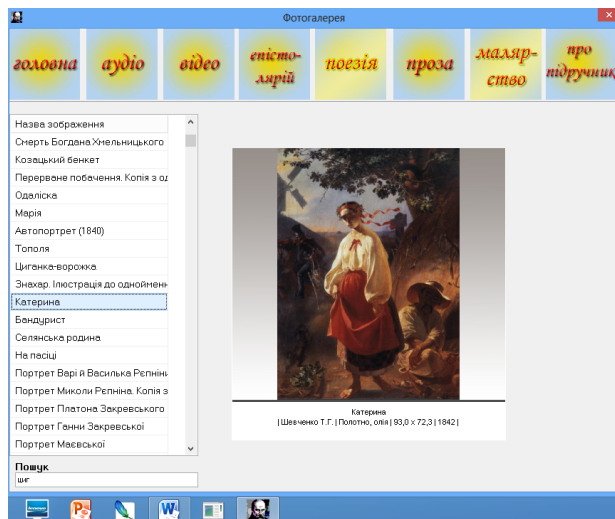


Рис. 4. Картина Т.Шевченка «Катерина»

Учитель. Крім цих картин пропонуємо проглянути інші, присвячені красі нашої країни – це пейзажні замальовки. Ми маємо змогу побачити нашу країну очима Т. Шевченка, відчутти те, що відчував він колись, віднайти його заповіт у картинах до нащадків. Сам Т. Шевченко говорив, що «...Я рисую тепер Україну – і для історії прошу вашої допомоги; я, здається, тойді вам розказував, як я думаю це зробити. Бачте, ось як. Нарисую види, які єсть на Україні, чи то історією, чи то видом своїм прикметні, вдруге – як теперішній народ живе, втретє – як він колись жив і що виробляв...» (Лист до Бодяньського від 29 червня 1844 р.)

Екскурсовод 4. Найцікавішим живописним полотном періоду першої поїздки на Україну є жанрова картина «Селянська родина» (рис. 5).

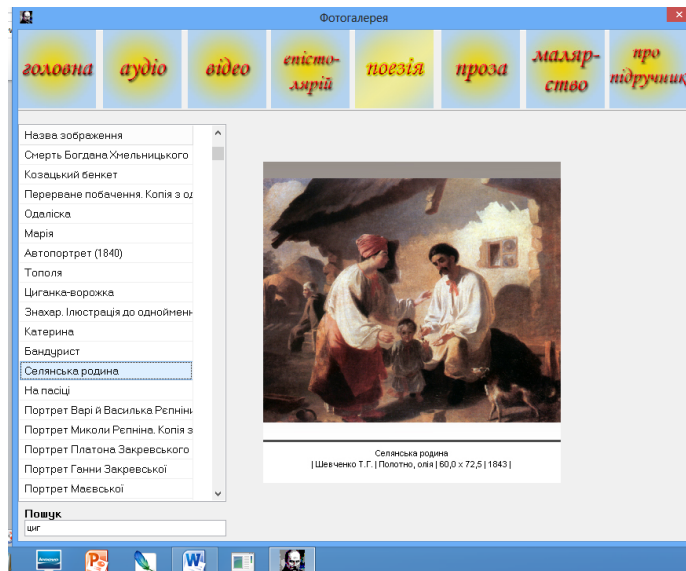


Рис. 5. Картина Т. Шевченка «Селянська родина»

Екскурсовод 3. Біля убогої селянської хати – молоде подружжя і дитина. Збоку – розбитий глечик. Біля ніг чоловіка – собака з насторожено піднятою мордою, ніби вслухається в розповідь. За хатою сидить дід у киреї. Людські постаті зображено природно, без позування. Відчувається, що стосунки між подружжям доброзичливі й лагідні. Надворі погоже надвечір'я, і в самому повітрі ніби розлита благодать. Свої пейзажі Шевченко-художник не компонував, а змальовував краєвиди, які бачив перед собою. Саме тому в його робочих альбомах ми знайдемо багато начерків дерев, бур'янів, хат, церков.

Учитель. Давайте переглянемо одразу декілька картин: «Тополя» 1834–1840 р. папір, олівець, «Хата батьків у Кирилівці», «Воздвиженський монастир у Полтаві», 1845 папір, «Костел святого Олександра у Києві» 1846, «Почаївська лавра з півдня» 1845–1843 рр. (рис. 6)

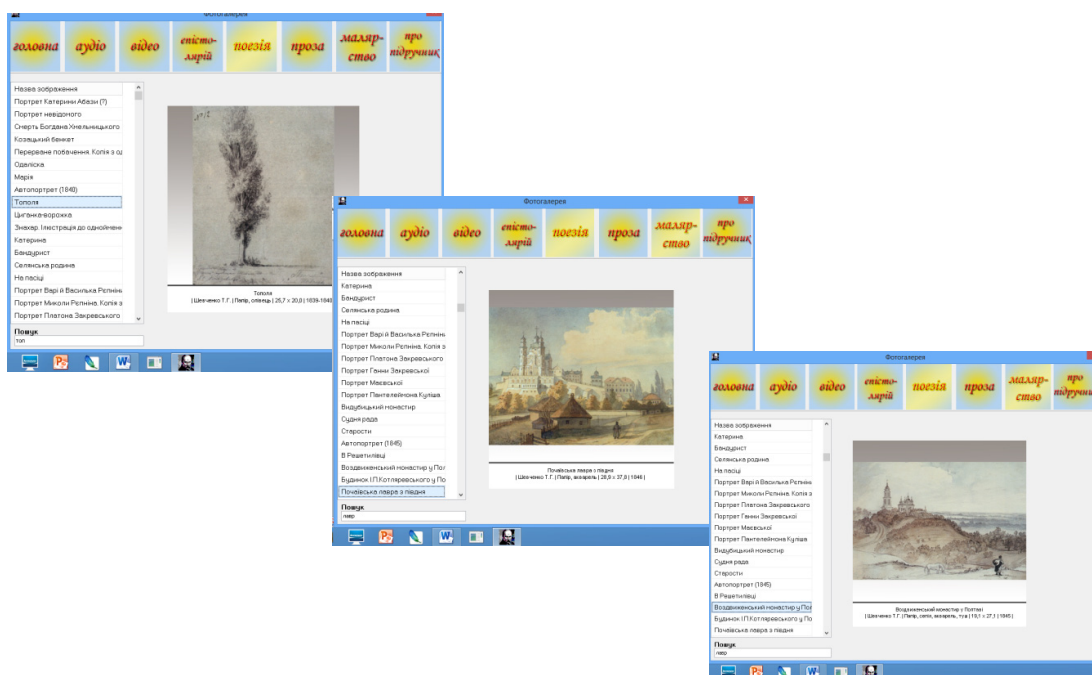


Рис. 6. Малярська діяльність Т. Шевченка

Пейзажні малюнки Шевченка 1843–1847 рр. можна поділити на дві групи: малюнки, на яких зображено сільські краєвиди і пейзажі, на яких відтворені історичні та архітектурні пам'ятки. Далі ви бачите офорти. Найвідоміший офорт митця – це «Дари в Чигирині» створено на історичну тему. У передпокої гетьманської світлиці зображено трьох послів сусідніх з Україною держав – Туреччини й Польщі. Вони привезли дорогі подарунки для Богдана Хмельницького. На варті біля входу до світлиці стоять козаки, бо там відбувається рада. Його твори виставлялися на академічних виставках, а за видатні успіхи у гравюрі Шевченкові було присвоєно звання академіка. Велику подяку маємо виловити за автопортрети, що робив сам Т. Шевченко. Це автопортрети за 1840 р., 1845р. та 1847 рр., 1849, 1857 рр.

4. Повтор та узагальнення вивченого, його систематизація

Учитель. Наше перше завдання – це фронтальне опитування:

1. Скільки робіт налічує живописна спадщина Кобзаря? А поетична?
2. Чому мистецька спадщина Шевченка була довгий час маловідомою?
3. Як починався шлях Тараса Григоровича до живопису?
4. Портрет якої людини відіграв важливу роль у викупі Шевченка із кріпацтва? Хто його автор?
5. Яка картина і поема мають однакову назву?
6. Які портрети та картини вам особливо запам'яталися і схвилювали?

Учитель. Ми переглянули вже багато картин, кожна картина неповторна, окрім ми отримали багато нової інформації, тому пропоную вам повторити те, що вже ми опрацювали разом. Кожному я роздаю картки, де знаходиться 5 розлогих питань, ви повинні відповісти на них письмово та дати відповіді на тестові завдання письмово (5 тестів). Відповіді даємо самостійно.

5. Підсумки уроку

Учитель. Зараз пропоную інтерактивну вправу «Рефлексія» – ваше завдання відповісти на моє питання та обов'язково привести приклад на конкретній картині, тій, яку ми нещодавно переглянули.

- 1) Які ваші враження?
- 2) Що можете узагальнити з приводу пейзажів чи автопортретів?
- 3) Які думки виникли під час перегляду картин в електронному засобі навчального призначення?
- 4) Що найбільше вам сподобалося? (вчитель ставить питання, учні відповідають).

Учитель. Ви всі старанно попрацювали, дякую за плідну роботу.

6. Домашнє завдання

Учитель. Ось і закінчується наш урок. Ми тільки частково познайомилися з величезною живописною спадщиною Т. Шевченка.

Пропоную вам прочитати його повість «Художник», з якої ви можете глибше дізнатися про почуття, що надихали митця на створення живописних полотен.

Домашнє завдання – ознайомитися з портретами, які написав Т. Шевченко та написати твір-мініатюру про одну з картин. Тема твору «Моє враження від картини «.....» і ми зможемо поповнити матеріали про Шевченка-художника цікавими вашими власними поглядами та знахідками.

Додатково можете переглянути електронний засіб навчального призначення у рубриці «Поезія» (рис. 7.) і «Проза» (рис.8.).

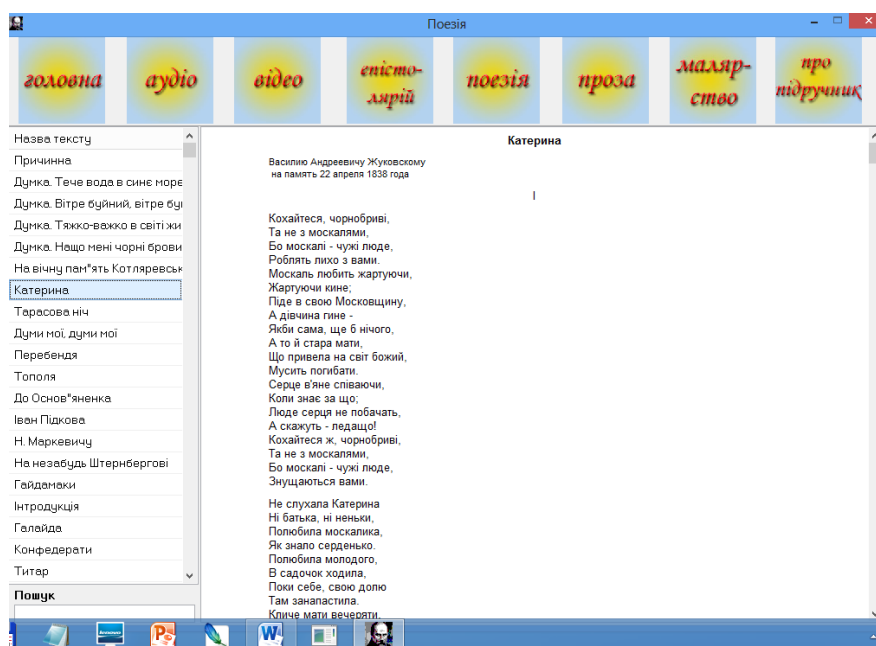


Рис. 7. Вікно «Поезія»

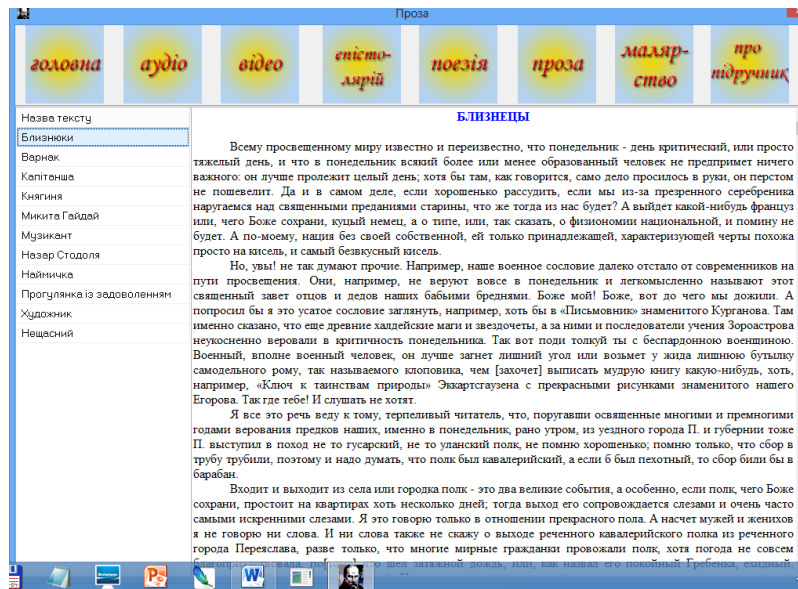


Рис. 8. Вікно «Проза»

Як показала педагогічна практика та власний досвід, електронний підручник доцільно розроблювати до кожного предмета окремо з урахуванням його специфіки. Методичні та програмні розробки до курсу української літератури є вмотивованими, оскільки література – це мистецтво слова, огляд якого досить складний процес, який передбачає залучення знань із живопису, історії, музики, теорії та історії літератури, культурології тощо. Окрім цього, активному вжитку підлягає різне наочне забезпечення – ілюстрації, відеоматеріали, фото письменників, без яких не можна обійтися, бо через них учитель досягає своєї мети – доносить інформацію про літературне явище, про письменника тощо. Фактично, заняття з літератури повинне мати прикладний характер. Не можна розповідати про митців абстрактно; доцільно пов'язувати увесь матеріал у один навчальний блок, який впливатиме на розум, пам'ять та емоційно-почуттєву сферу за рахунок унаочнення думок учителя.

Електронний засіб навчального призначення з літератури дозволить забезпечити вивчення дисципліни під час самостійної роботи та аудиторних занять, оскільки містить весь необхідний навчальний матеріал: лекції, семінари, завдання до самостійної роботи, фотогалерею, твори митців, біографії митців, блок контролю. Він дозволяє підсилити знання з курсу, тому його використання у закладах освіти різних рівнів при вивченні філологічних дисциплін, зокрема літератури, є доцільним [44, с. 80]. Він є одним із провідних засобів у формуванні національної самосвідомості та характеру учнів, оскільки представляє життєвий і творчий шлях письменника, вказуючи світові досягнення митця на ниві української літератури, розкриває історико-культурні передумови появи творів відомих митців. Безперечно, використання ЕЗНП – це крок до кращого засвоєння української або зарубіжної літератури. Такий електронний засіб навчального призначення може бути використаний у загальноосвітніх школах учителями-словесниками, а також учнями.

Успішна комп'ютеризація освіти залежить не від кількості комп'ютерів, а від якості засобів навчання, зокрема електронних підручників, та методичного забезпечення їх використання. Власний досвід створення та застосування електронних підручників у процесі вивчення української літератури дозволяє визначити низку факторів, які впливають на ефективність освітнього процесу: зростання педагогічного впливу на аудиторію; полегшення розуміння та сприйняття поданого матеріалу; запам'ятовування матеріалу на значний період; збільшення психологічної вірогідності прийняття правильних суджень, узагальнень; скорочення часу на розкриття проблеми [50, с. 208].

Вважаємо, що використання інноваційних технологій у процесі викладання української літератури дозволяє також якісно підвищувати загальнокультурний розвиток учнів, допомагаючи подальшому вдосконаленню їх навичок володіння комп'ютерною технікою. Це сприяє формуванню й мовних компетенцій, підвищенню мотивації у вивченні української літератури. Звідси використання інноваційних технологій у викладанні української літератури несе в собі величезний педагогічний потенціал.

Отже, сучасні вчителі повинні опанувати та використовувати інтерактивні методи та інформаційно-комунікаційні технології, спрямовані на ефективне засвоєння навчальної інформації та вироблення нових професійних здібностей, що далі позначиться на якості освітнього процесу в закладах середньої і професійної освіти. Якість використання новітніх підходів та інформаційно-комунікаційних технологій зумовлюється інформаційною, культурологічною, фаховими компетенціями самого вчителя, що є важливою складовою його професійної діяльності, а також впливає на їх формування в учнів, готуючи їх до дорослого життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 10 ідей щодо створення складових елементів lapbook // На урок: освітній проект. URL : <https://naurok.com.ua/post/10-idey-schodo-stvorenya-skladovih-elementiv-lapbook>
2. Абашина Н. Розвиток ключових життєвих компетенцій через метод проектів // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: практично зорієнтований збірник / наук. керівник і ред. І. Єрмаков. К. : Департамент, 2003. С. 257–258.
3. Васюков Ю. Педагогічні теорії, технології, досвід. Х. : Скорпіон, 2000. 120 с.
4. Вербицька С. Використання електронних засобів навчального призначення при вивченні предмета «Фізика». Черкаси, 2010. 11 с.
5. Возняк О. Кроссенс // Блог учителя зарубіжної літератури Возняк Ольги Степанівни. URL: http://oliuniavozniak.blogspot.com/p/blog-page_18.html
6. Воронин Ю.А. Компьютеризированные технологии в процессе предметной подготовки учителя // Педагогика. 2003. №8. С. 53–59.
7. Густяхина В.П. Использование программно-педагогических средств в подготовке педагогических кадров // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2010. №2. URL : <http://journal.kuzsra.ru/articles/27>.
8. Давиденко Ю. Використання інформаційно-комунікативних технологій для мовної освіти // Літературознавство. 2005. №3. С. 40.
9. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К. : Академвидав, 2004. 351 с.
10. Єрмаков І. Проектний підхід у школі життєвої компетентності. Підручник для директора. 2005. №9–10. С. 32–49.
11. Єрмаков І., Погоріла І. Феномен компетентісно спрямованої освіти // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2005. №9–10. URL : <http://pld.org.ua/index.php?go=Pages&in=view&id=213>.
12. Зозюк І. Творчі проекти: обґрунтування необхідності // Українська мова та література. 2005. №45. С. 6–7.
13. Інфографіка. Методичний навігатор. URL: <https://sites.google.com/a/lyceum2.cv.ua/metodicnij-navigator/infografika>
14. Ісаєва Г. Метод проектів – ефективна технологія навчання. Підручник для директора. 2004. №9–10. С. 4–10.
15. Кагоров Е. Еще о методе проектов. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: практично зорієнтований збірник. К. : Департамент, 2003. С. 412–416.
16. Карташова Л., Лапінський В. Нові підходи до проектування педагогічних програмних засобів та їх застосування. International Conference «Strategy of Quality in Industry and Education». Дніпропетровськ : Пороги, 2005. С. 287–290.
17. Колейцева Л.П. Активізація інтерактивних методів навчання історії української літератури у виші // Культура народів Причорномор'я с древнейших времен до наших дней: Изд-во ПНУ им. В.И. Вернадского, 2014. №273. С. 156–159.
18. Колейцева Л.П. Упровадження проектних технологій у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу у ВНЗ // Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми функціонування мови і літератури в сучасному поліетнічному суспільстві». 2014. С. 99–101.
19. Колейцева Л.П., Витрикуш І.В. Метод проектів як інноваційна технологія сучасної педагогіки // Мова. Свідомість. Концепт: зб. наук. праць. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2013. Вип. 3. С. 205–208.
20. Копчук А. Лепбук «Про це говорять лише з кроликами»: особливості створення. «Інклюзія у просторі літератури (контекст: «Про це говорять лише з кроликами» Анни Хьоглунд)»: збірка матеріалів I міжуніверситетської студентської наукової постер-сесії (17 жовтня 2018 р.) / За заг. ред. А.В. Землянської. Мелітополь–Івано-Франківськ, 2018. С. 16–21.
21. Лапінський В. Електронні засоби навчального призначення – світовий досвід й українська освіта // Вища освіта України. №3. 2011. С. 487–495.
22. Лепбук для дітей – ідеї самостійного виготовлення та оформлення, вибір тематики за віком. URL : <http://radka.in.ua/poradi/lepbyk-dlia-ditei-ideyi-samostiinogo.html/>
23. Малєєва Л.В. Інфографіка на уроках зарубіжної літератури // Блог учителя русского языка и зарубежной литературы Л.В. Малеевой. URL : <http://larisamaleeva.blogspot.com/2017/06/blog-post.html>
24. Метод Lapbook: яскраво, творчо, пізнавально. URL : <https://naurok.com.ua/post/metod-lapbook-yaskravo-tvorcho-piznavalno>
25. Мистецтво життєтворчості особистості: наук.-метод. посіб.: у 2 ч. / за ред. В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. К. : ІЗМН, 1997. Ч. 2: Життєтворчий потенціал нової школи. 936 с.
26. Морев І.А. Образовательные информационные технологии: учеб. пособ. Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2004. 162 с.
27. Наказ Міністерства освіти і науки України №433 від 02.06.2004 «Про затвердження Положення про порядок організації та проведення апробації електронних засобів навчального призначення». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0757-04>.
28. Ницета В. Технологія життєтворчих проектів на уроках української мови та літератури: навч. посібник. Х. : Основа, 2009. 153 с.
29. Пехота О. Проектна технологія. Освітні

технології. К. : АСК, 2004. 234 с.

30. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: навч. посібн. К. : АСК, 2004. 169 с.

31. Пуляевская А. Технология «лэпбук» (lapbook. лепбук) и ее применение. URL : <http://nitforyou.com/lepbook/>.

32. Садлій Б. Техніка mind mapping для організації думок і не тільки. Інтернет-газета Віньковецького РМК «Методичні діалоги». URL : http://metodialogu.blogspot.com/2018/02/blog-post_25.html

33. Семиног О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.

34. Сисоева С. Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів. Підручник для директора. 2004. №9–10. С. 25–31.

35. Сич Л. Кроссенс // Блог учителя зарубіжної літератури НВК №1 м. Немирова Сич Лесі Михайлівни. URL : http://zarlitslm.blogspot.com/p/blog-page_2.html

36. Сорока І.І. Скрапбукінг як дидактичний прийом підвищення мотивації учнів до вивчення зарубіжної літератури в школі // Зарубіжна література в школах України. 2016. №1. С. 49–52.

37. Сурмін Ю. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості // Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: кол. моногр. К. : МАУП, 2015. 800 с.

38. Токмань Г. Сучасні навчальні технології та методи викладання української літератури // Дивослово. 2012. №10. С. 39–45.

39. Тур Г. Навчальне електронне видання як сучасний засіб формування математичної культури студентів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2013. С. 277–284.

40. Федоричак В. 10 порад по створенню інфографіки та інструменти, які вам в цьому допоможуть. URL : <https://lemarbet.com/ua/razvitie-internet-magazina/10-sovetov-po-sozdaniyu-infografiki-i-podborka-instrumentov/>.

41. Фурсова П. Від літературної компетентності – до життєвої компетенції // Українська мова й література в середніх школах. 2005. №5. С. 12–21.

42. Химинець В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2007. 364 с.

43. Цехмістрова Г.С. Освітні інновації у вищих навчальних закладах // Гуманітарні науки. 2003. №2. С. 32–39.

44. Шаров С.В. Забезпечення самостійної роботи студентів засобами електронного підручника // Нові інформаційні технології в освіті та природничо-математичних науках: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (11-12 травня 2010 р.). Мелітополь : МДПУ, 2010. С. 80–86.

45. Шаров С.В. Створення електронного підручника для забезпечення самостійної роботи студентів // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. Спецвип. 5. Ч. III. Слов'янськ : СДПУ, 2010. С. 174–178.

46. Шаров С.В., Шарова Т.М. Методологічні аспекти комп'ютерної підтримки самостійної роботи студентів-філологів: навч.-метод. посіб. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2013. 208 с.

47. Шарова Т.М., Шаров С.В. Використання електронного засобу навчального призначення зі спецкурсу «Кость Гордієнко: художній і культурний феномен ХХ ст.» // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. Випуск 9. Частина 1. С. 116–121.

48. Шарова Т.М., Шаров С.В. Використання електронного засобу навчального призначення під час викладання історії української літератури // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Філологічні науки. Випуск 39. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. С. 290–296.

49. Шарова Т.М., Шаров С.В. Використання у вищому навчальному закладі студентами-філологами електронного засобу навчального призначення «Тарасовими стежками» // Мова. Свідомість. Концепт: зб. наук. праць. Вип. 1. Мелітополь : МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. Вип. 4. С. 49–54.

50. Шарова Т.М., Шаров С.В. Особливості використання електронного засобу навчального призначення «Тарасовими стежками» // Чарнобылем не зарасце: традиції матеріальної і духовної культури Усходняга Палесся: збірник наукових артыкулаў: у 2 ч. Ч. 2. Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2016. С. 208–216.

Упродовж ХХ століття головним завданням мовознавців і педагогів був пошук нових, більш ефективних методів і підходів навчання іноземних мов. Методологія викладання формувалася різними шляхами. Теоретики досліджують мову й способи володіння іншою іноземною мовою, в той час як практики пов'язані з викладацькою й навчальною діяльністю.

Хоча проблемна побудова освітнього процесу сприяє розвитку самостійності мислення учня й забезпечує системні та комплексні знання, доцільним буде доповнення наявних методик новими компонентами.

Нагальним питанням сучасної методики викладання іноземних мов є потреба відбору актуального та цікавого для учнів навчального матеріалу та використання таких методів і прийомів навчання, що сприятимуть створенню на заняттях з іноземної мови іншомовного простору та контексту для спілкування. Це спонукатиме учнів до висловлення власної думки, обговорення, дискусій та виникнення в них стійкого інтересу до мовленнєвої діяльності.

ВИКОРИСТАННЯ WEB-ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.

Коноваленко Т. В., Гуров С. Ю., Гурова Т. Ю.

Останніми роками у психолого-педагогічній літературі активно досліджуються питання впровадження медіаосвіти та її технологій в освітній процес. Термін «медіаосвіта» вперше було вжито в документах ЮНЕСКО в 1973 році та розтлумачено як навчання теорії та практичних умінь для опанування сучасних мас-медіа, що розглядаються як частина специфічної, автономної галузі знань у педагогічній теорії та практиці [14].

М.Т. Чіаффароні [34] проаналізувала декілька веб-сайтів щодо вивчення англійської мови, зокрема, ESL Cafe, English-Zone та LearnEnglish, використовуючи певні вимірювання. Вона зазначила, що доступні сайти, здебільшо, не мають високого потенціалу для навчання, але вони можуть бути привабливими джерелами для тих, хто вивчає англійську мову, оскільки зацікавлюють способами збереження навчання учнів через ігри або цікаві заходи. Інші дослідження на веб-сайтах для навчання були проведені П. Суаркайя [41]. Він здійснив розвідку на класі аудіювання EFL, використовуючи аудіоматеріали на основі веб-технологій. Його дослідження довело, що студенти були зацікавленими онлайн-активністю під час аудіювання.

Концепція впровадження медіаосвіти в Україні була прийнята 20 травня 2010 року (протокол № 1-7/6-150) [9]. За наказом Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України з 01 вересня 2011 року в загальноосвітніх закладах та вищих закладах освіти розпочато Всеукраїнський експеримент щодо впровадження медіаосвіти (Наказ № 886 від 27 липня 2011 року) з метою забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної й ефективної взаємодії з сучасною системою медіа, формування у вихованців медіаобізнаності, медіаграмотності і медіакомпетентності відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей. У документі зазначено, що медіаосвіта – це частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до взаємодії із сучасною системою мас-медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних

РОЗДІЛ 10 НОВІТНІ МЕТОДИКИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ



технологій [9].

За визначенням медіадослідника О. Федорова, медіаосвіта – процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприймання, інтерпретації, аналізу і оцінки медіатекстів, навчання різним формам самовираження за допомогою медіатехніки [27, с. 27]. Українські науковці розширюють визначення О. Федорова і визначають, що медіаосвіта – це процес навчання й самонавчання особистості за посередництва масовокомунікаційних засобів [5, с. 63], а за українським педагогічним словником, медіаосвіта – напрям сучасної педагогіки, який передбачає вивчення закономірностей масової комунікації (преси, радіо, телебачення, кіно, відео тощо), підготовку до життя в сучасному світі, опанування вмінь сприймати й осмислювати різну інформацію, особливо за допомогою технічних засобів [13, с. 211]. Мета медіаосвіти – навчити особистість медіазасобами розуміти та брати участь у медіакультурному середовищі, що її оточує [15].

Однією з форм упровадження медіаосвіти в освітній процес є використання медіатехнологій. Для того, щоб повністю розкрити поняття «медіаосвітня технологія», варто проаналізувати поняття «технологія», «педагогічна технологія» та «медіаосвіта». Технологія – це сукупність методів і засобів реалізації людьми конкретного складного процесу шляхом поділу його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, що виконуються більш або менш однозначно та мають на меті досягнення високої ефективності певного виду діяльності. Своєю чергою педагогічна технологія, за визначенням Є. Ветошкіної, «це така побудова діяльності педагога, в якій усі входні в нього дії представлені в певній послідовності і цілісності, а виконання передбачає досягнення необхідного результату і має прогнозований характер» [5]. Термін «технологія» посідає важливе місце в методиці медіаосвіти, оскільки застосування будь-якої технології має великий вплив на результат освіти [33]. За твердженням А. Соболевої, медіатехнології – це інтерактивні (діалогові) системи, що забезпечують одночасне застосування звуку, анімаційної комп'ютерної графіки, відеокамер, статичного зображення і текстів. Користувач мультимедіа знаходиться водночас під впливом кількох інформаційних потоків, які він активно засвоює [25, с. 120].

Залежність сучасного суспільства від ЗМІ, смартфонів та комп'ютерів важко переоцінити. Інтерес молоді до всього, що пов'язане з технічним прогресом, величезний. На сьогодні це те, що повністю відповідає інтересам і захопленням сучасних студентів, віковим особливостям їхнього розвитку. Тож створення медіаосвітнього простору в процесі навчання іноземних мов є важливим чинником, оскільки надає можливість наблизити академічну атмосферу вищої школи до реалій сучасного інформаційного суспільства, сприяє максимально повному задоволенню інформаційно-освітніх потреб суб'єктів навчальної діяльності, підвищує інтерес до навчання за посередництва та на матеріалі іншомовних медіа.

Цінність використання медіазасобів на уроках англійської мови полягає в їхній універсальності та унікальності. Універсальність відображається в можливостях підвищення якості іншомовної комунікативної компетентності; візуалізації явищ, процесів, подій тощо; формуванні культурологічних знань учнів; формуванні уваги, пам'яті, естетичного смаку; розвитку логічного, образного та творчого мислення; розширенні світогляду. Унікальність медіазасобів на уроках іноземної мови знаходить свій прояв у можливостях зазначених вищезасобів надавати доступ до аутентичних медіатекстів (анімаційних фільмів, кінофільмів, телевізійних програм, відеороликів, малюнків, графіків, фотографій, матеріалів сайтів тощо); розвивати критичне мислення; формувати навички самостійної роботи; залучати до інтерактивного навчання; розвивати творчі здібності [15].

Можливості використання технологій медіаосвіти у методиці викладання іноземних мов та комп'ютерного супроводу освітнього процесу на сьогодні вражаючі, адже вони створюють умови для здобуття будь-якої необхідної учням і вчителям інформації, а це дозволяє внести кардинально нове у звичайні форми роботи, сприяє цікавому і повнішому розкриттю навіть дуже складного матеріалу, і тим самим сприяє значному скороченню навчального часу для успішного засвоєння теми. Медіаосвітні технології можна використовувати на всіх етапах заняття, у самостійній роботі учнів, розробленні творчих проєктів, підготовці до різноманітних тестувань або олімпіад.

Натомість модель навчання з використанням технологій медіаосвіти передбачає, що в центрі навчання – учні, які досить активно залучаються до освітнього процесу, сутність навчання – навчити самостійно здобувати необхідні знання, розвивати свої уміння та навички, в основі освітньої діяльності – співпраця учителя та учня.

Відповідно, сьогодні якісно поліпшити роботу будь-якого закладу освіти спроможні лише ті педагоги, які є носіями перспективних концепцій навчання і виховання, отже у плануванні роботи вчителів англійської мови слід приділити значну увагу пошуку нових підходів до організації діяльності на уроці. Саме тому вчителі англійської мови знаходяться у неперервному пошуку інноваційних ефективних методів навчання. Наразі реалізації завдань іншомовної освіти, значно сприяють сучасні веб-технології, зокрема, хмарні технології (англ. cloud computing or cloud-based learning), які набувають все більшої популярності. Їхнє використання стає неминучим, бо вони створюють такий освітній простір, який дозволяє тим, хто вивчає англійську мову,

зануритися в атмосферу цільової мови більше, аніж будь-який інший освітній простір [11].

Ці технології є одним зі способів реалізувати заявлені навички учнів, розширювати межі їхньої інформаційно-комунікативної компетенції. Так, поступово вони стають системо утворювальним інструментом розвитку інформаційного простору. Завдяки цим технологіям реалізуються принципи, що лежать в основі системно-діяльнісного підходу. До них належать: виховання і розвиток особистості, що відповідають вимогам інформаційного суспільства, інноваційної економіки; перехід до технологій освіти, спрямованих на досягнення соціально бажаного результату, особистісного і пізнавального розвитку тих, хто навчається; розвиток особистості того, хто навчається, на основі засвоєння універсальних навчальних дій; визнання вирішальної ролі змісту освіти, способів організації освітньої діяльності та взаємодії учасників освітньої діяльності для досягнення особистісного, соціального і пізнавального розвитку учнів; врахування індивідуальних, вікових, психологічних і фізіологічних особливостей учнів у зв'язку з різноманітністю організаційних форм, що забезпечують зростання творчого потенціалу, пізнавальних мотивів, збагачення форм взаємодії у пізнавальній діяльності; стабільність у досягненні запланованих результатів (особистісних, міжпредметних і предметних), що є підґрунтям для самостійного успішного засвоєння нових знань, вмінь і компетенцій.

Сутність хмарних технологій полягає у наданні можливості користувачам віддаленого доступу до послуг і додатків через Інтернет. Розвиток цієї сфери зумовлений потребою у програмному забезпеченні, яким можна керувати зсередини. Іншими словами, для пересічного користувача створюється інформаційний простір-хмара, в якому можна створювати, зберігати, накопичувати, опрацьовувати різні документи.

При врахуванні усіх зазначених принципів виникає питання про причини зацікавлення вчителів хмарними технологіями. Нанаш погляд, причин існує декілька: популярність – учні швидко прилаштовуються до знайомих форматів роботи; простота роботи; доступність – якщо є доступ до Інтернет, завжди можна здобути доступ до Google Docs або Blogger.com тощо; безкоштовність; інтерактивність – ці технології дозволяють створити взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу; взаємодоповнюваність: хмарні технології пронизують усі сфери освітнього процесу і використовуються як на заняттях з англійської мови, так і в позакласних видах діяльності, зокрема: керована самостійна робота і контрольна-самостійна робота; наочність: завдяки цьому сервісу і учні, і учитель здобувають миттєвий доступ до результатів як сумісної, так і індивідуальної роботи; відсутність меж: з одного боку, хмарні технології не потребують наявності гаджетів, постійно підключених до Інтернет, з іншого – спільна робота з проекту, постановка або виконання завдання стають можливими, навіть якщо учень знаходиться вдома і не має спеціальних налаштованих програм [11].

Упровадження хмарних технологій у процес навчання іноземних мов сприяє розв'язанню таких основних лінгводидактичних завдань:

1. Підвищення мотивації вивчення мови.
2. Розвиток здібностей і готовності до самостійного вивчення мови.
3. Підвищення активності учнів у процесі вивчення мови.
4. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів.
5. Індивідуалізація навчання та реалізація особистісного підходу.
6. Інтерактивність навчання.
7. Інформатизація навчального процесу (доступ до різних джерел інформації).
8. Інтенсифікація навчання.
9. Моніторинг освітнього процесу.
10. Формування елементів глобального мислення.
11. Збільшення обсягу лінгвістичних і культурологічних знань.
12. Формування та розвиток умінь і навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (читанні, говорінні, аудіюванні та письмі).
13. Розвиток умінь та навичок міжмовної, міжкультурної комунікації засобами медіа на основі поваги, взаєморозуміння, толерантності до культурних відмінностей і подолання бар'єрів.
14. Розвиток критичного мислення завдяки багатосуб'єктності в процесі сприйняття медіатексту: можливість виявити точки зору автора, порівняти протилежні позиції та сформулювати власне судження.
15. Підвищення ефективності засвоєння учнями навчального матеріалу.
16. Спонування до творчої діяльності.

Таким чином, бачимо, що хмарні технології можуть стати нескінченним джерелом можливостей для здійснення пізнавальної діяльності на уроках англійської мови. Ці технології дають можливість учителю інтегрувати різноманітні активні методи навчання в інформаційний простір, що є більш привабливим для учнів. До таких методів можуть належати блоги, веб-квести, веб-конференції, Інтернет-чат, створення презентацій і проектів в Google Docs.

Для прикладу практичної реалізації хмарних технологій у навчанні англійської мови розглянемо детальніше один із її різновидів: блог-технологію. Це технологія, яка дозволяє користувачеві мережі

Інтернет створити власну сторінку у вигляді щоденника або журналу [26]; це, так званий віртуальний особистий щоденник, який дозволяє робити записи у зворотньому хронологічному порядку [33]. Щодо дидактичних властивостей зазначеної технології, то вони визначаються такими рисами: публічністю (блоги можуть читати всі учасники проекту, які знаходяться на відстані один від одного) – ця технологія дозволяє організувати мережеву взаємодію між учнями англійською мовою навіть у позакласний час; лінійність – (зміни та доповнення розміщуються в хронологічному порядку) – інформація (текстова, фото-, відео-, аудіо-) у блозі розміщується в хронологічній послідовності тим, хто модерує його. Відзначимо, що блог-технологія не дозволяє вносити будь-які зміни і доповнення в інформацію, що була опублікована раніше, модератор може її тільки видалити. Ця дидактична властивість блог-технології надає можливість розробляти методики розвитку мовленнєвих умінь учнів, за яких особлива роль належатиме індивідуальній роботі кожного з них і організації мережевого спілкування між учасниками проекту. Окрім цього, авторство та модерація блогу надають можливість учням проявляти свої соціокультурні вміння під час пошуку соціокультурної інформації. Автор блогу визначає мету, тематичну спрямованість блогу і координує розміщення матеріалів іншими користувачами; мультимедійність (можливість використання різноформатних матеріалів під час створення блогу). Така опція може бути використана для збагачення мовного і соціокультурного матеріалу під час формування навичок англійського творчого письма (essay, survey, review) на основі блог-технології. Взагалі, зазначені дидактичні властивості блог-технології спрямовані на вдосконалення навичок читання та письма.

Отже, визначимося з основними способами використання вчителем блогу в навчанні англійської мови: 1) блог у якості класної веб-сторінки, де можна розмішувати теми уроків, довідникові матеріали, матеріали для додаткового опрацювання англійських фонетичних, лексичних і граматичних навичок; 2) блог для розміщення прикладів і моделей домашнього завдання, тестових завдань, матеріалів для обговорення, алгоритму написання есе. Блог-технологія також дозволяє розмішувати у блозі адреси сайтів, список посилань для отримання додаткової інформації у відповідності до теми заняття; 3) ведення блогу сприяє розвитку мовленнєвих навичок, оскільки їх можна використовувати для організації дискусії, що дозволяє учням і вчителям ефективно співпрацювати, дізнаватися про спільність або розбіжність у думках і ставленні до певних речей. Блог можна використати у якості організації захисту проектів або спільного обговорення й аналізу есе, статті тощо. Звичайно, робота за блог-технологією на уроках англійської мови починається з учителя, який є модератором, організатором і укладачем розділів у блозі, але в подальшому вчитель на старших етапах навчання може запропонувати учням створити власні блоги з розміщенням цікавих і корисних матеріалів. В цілому, використання блог-технології в освітньому процесі створює умови для знаходження ефективних способів вирішення проблем, формування комунікативних умінь учнів, навичок роботи з аутентичним матеріалом різної складності; формування вмінь самостійно здобувати знання, здійснювати творчий пошук, аналізувати і використовувати інформацію англійською мовою, що сприяє розвитку критичного мислення, формуванню соціокультурної компетенції, картини світу і виявленню креативного потенціалу учнів.

Упровадження блог-технології в процес англійської підготовки учнів передбачає такі етапи роботи:

1. Підготовчий етап:

- 1) визначення тематики, мети й завдань блогу з огляду на обраний аспект та етап навчання;
- 2) добір відео-, аудіо- і тестових аутентичних матеріалів для обраної тематики;
- 3) встановлення зв'язків між усіма можливими компонентами матеріалу;
- 4) визначення стратегічної послідовності репрезентації матеріалу, виокремлення ключових понять,

що є основою концептуальної картини;

- 5) аналіз характеру семантичних і лексико-граматичних посилань;
- 6) побудова «навігації» у блозі, тобто шляхів переходу від основного матеріалу до допоміжного;
- 7) встановлення можливостей і способів включення до теоретичного матеріалу вправ і завдань,

спрямованих на формування та розвиток практичних умінь і навичок, контроль рівня їх сформованості.

2. Основний етап:

- 1) упровадження блогу в процес мовної підготовки учнів;
- 2) контроль вчителем, чи правильно використовують блог учні, здійснення допомоги в разі потреби.

3. Заключний етап:

- 1) оцінка ефективності впровадження блогу на певному етапі мовної підготовки учнів;
- 2) усунення недоліків;
- 3) вдосконалення матеріалів блогу, що були використані.

Таким чином, у загальних рисах робота з будь-яким блогом в урочний або позаурочний час складається з трьох основних етапів: підготовча робота (введення в ситуацію), безпосередня робота з блогом, післятекстова робота (перехід до непідготовленого мовлення).

Безсумнівно, використання інноваційних веб-технологій має бути коректним, виправданим і доцільним. Не можна переоцінювати їхні можливості. Передача інформації – це ще не гарантія передачі

знань у повному обсязі, тому сучасні веб-технології є лише допоміжними засобами навчання, хоча й досить ефективними та продуктивними.

Пропонуємо фрагмент заняття з використанням блог-технології на уроці англійської мови в старших класах.

Етап. Мета. Прийом.	Зміст роботи
<p>Етап: введення в іншомовний простір</p> <p>Мета: визначити тему заняття, активізувати пізнавальний інтерес</p> <p>Прийом: перегляд відеофрагменту, бесіда</p>	<p>T: Dear students, let's try to guess the topic of our lesson. Do please, log on to our Blog «Let's study English together».</p> <p>Find the link to a video fragment from «National Geographic».</p> <p>Let's watch an episode from «National Geographic» – an American digital cable and satellite television network and flagship channel. https://www.youtube.com/watch?v=cnMa-Sm9H4k (1 min.)</p> <p>T: Are you ready to name the topic of our lesson? (Students' own answers)</p> <p>T: You are almost right. Today we will work with the theme «Saving our tourist sights». At the lesson we are going to speak about sightseeings all around the world about their location and destiny.</p>
<p>Етап: підготовчий</p> <p>Мета: активізувати пізнавальний інтерес, залучити до активної співпраці</p> <p>Прийом: мозковий штурм</p>	<p>T: Let's discuss some questions to begin with: Have you ever been to any world famous sightseeings?</p> <p>Open the shared file in your blogs under the title «Create your list». Write as many world famous sightseeings as you can in the given spaces.</p> <p>Compare your lists with your partner and create a common list of world famous sightseeings.</p> <p>Examples:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Temples of Angkor, Cambodia. Monks wandering through the temple ruins of Ta Prohm. ...</i> • <i>Great Barrier Reef, Australia. Aerial view of Heart Reef on Great Barrier Reef near Whitsunday Islands. ...</i> • <i>Machu Picchu, Peru. ...</i> • <i>Great Wall of China. ...</i> • <i>Taj Mahal, India. ...</i> • <i>Grand Canyon National Park, USA. ...</i> • <i>Colosseum, Italy. ...</i> • <i>Iguazú Falls, Brazil-Argentina.</i>
<p>Етап: основний</p> <p>Мета: вмотивувати учнів на слухання і розуміння іншомовного тексту, формувати рецептивні навички</p> <p>Прийом: перегляд відеофрагментів, бесіда</p>	<p>T: And now, let's the video till the end https://www.youtube.com/watch?v=cnMa-Sm9H4k (4 min.)</p> <p>After watching get ready to answer the questions in the question section of your blog.</p> <p><i>Students answer and collate their answers</i></p> <p>T: Will you tell me what was the main idea of the watched video threat. Right you are. Machu Picchu is under threat.</p> <p>What caused the threat to it?</p> <p><i>Ss own answers.</i></p>
<p>Етап: основний</p> <p>Мета: розвивати навички роботи в групі, навички роботи з текстом</p> <p>Прийом: Оглядове читання (skimming reading)</p>	<p>T: Our next activity is closely connected with the list you had fulfilled before. You're going to work in groups of four. Choose one of the sightseeings and find some information about it according to the following topics: its history, its location, its popularity with tourists and a recent status. Find as many pictures as you can to support your reports. Download them onto your blogs and create a common presentation. Get ready to represent it as a class.</p>

<p>Етап: контрольний</p> <p>Мета: Тренувати навички говоріння, здійснити контроль розуміння почутого</p> <p>Прийом: відповіді на запитання, дискусія</p>	<p>T: So, let's represent our projects works to each other? T: While listening you will have to write as many questions to your classmates about their sightseeing as you can.</p> <p>Students demonstrate their projects and answer the questions.</p>
<p>Етап: Заклучний написання есе</p> <p>Мета: розвивати навички творчого письма, формування граматичних навичок</p>	<p>T: Read the given article.</p> <p>https://www.straitstimes.com/lifestyle/travel/treasures-under-threat</p> <p>Go to the link with an algorithm of how to write a review.</p> <p>Choose any sightseeing from your list and write a complain letter to local authorities on behalf of a conservationist representative.</p> <p>Download your letter for everyone to read it and discuss.</p>

«CASE STUDY» ЯК ДОСЛІДНИЦЬКА СТРАТЕГІЯ

Матюха Г. В., Насалевич Т. В, Мілько Н. Є., Павленко О. М.

Дж. Шульман пропонує таке визначення CaseStudy: «Кейси, як правило, пояснюються практичними або стратегічними дилемами, з якими стикається вчитель. Однак для того, щоб бути корисним для використання їх як кейсів, розповідь повинна бути репрезентативною для класу або типу дилеми, проблеми або труднощів, які виникають з певною частотою в ситуаціях навчання» [40, с. 92].

А. К. Річардз, М. А. Хемфіл, Т. Дж. Темплін та А. М. Юбенк [38] вважають кейси, які розробили самі учні, дуже дієвим навчальним засобом. Р.Хайцман [36] зазначає, що CaseStudy – це можливість розвитку критичного мислення учнів та засіб навчання приймати рішення.

І. Козина називає «casestudy» дослідницькою стратегією [10, с. 178]. Цей метод дозволяє отримати цілісну інформацію про реальні відношення між людьми, виокремити як унікальність кожного об'єкту, так і загальні риси всіх комунікантів, необхідні для подальшої мовленнєвої взаємодії. Під «casestudy» розуміють ділову гру, що передбачає розбір проблемної реальної ситуації або конкретного випадку. Навчання за «casestudy» відбувається в інтерактивній формі. Однак, найважливішим для студентів вищої школи є те, що цей підхід, виходячи за межі освітнього простору, комплексно оновлює традиційний процес навчання і проникає у сферу вирішення проблем на професійному рівні. Це, своєю чергою, формує інтерес до майбутньої професії і профільну мотивацію.

Дослідники виділяють такі види кейсів:

1. Практичні кейси, які є реальними життєвими ситуаціями, детально відбитими в освітньому процесі. Їхнє навчальне призначення зводиться до закріплення знань, умінь і навичок поведінки (прийняття рішень) учнів у даній ситуації.

2. Навчальні кейси, що відображають типові ситуації, які є найбільш типовими в житті. Ситуація в даному виді кейсів не реальна, а така, якою вона могла би бути в житті.

3. Науково-дослідні кейси, які виступають моделями для отримання нового знання про ситуацію і поведінку в ній. У зазначеному вигляді кейсів навчальна функція зводиться до дослідницьких процедур [31, с. 180].

Ю.П. Сурмін стверджує, що найважливішою особливістю кейс-методу в навчанні «є підвищення ефективності діяльності викладача», оскільки застосування кейс-технологій у навчанні дозволяє не тільки реалізовувати свої здібності, але й розвивати їх. Вчений вважає, що в процесі роботи за кейс-методом спостерігається єдність основних функцій діяльності викладача: виховної, навчальної, організуючої та дослідницької. Ю.П. Сурмін виділяє низку спеціальних принципів, властивих викладачеві, що застосовує кейс-метод, що служать для підвищення ефективності його діяльності: принцип різноманіття «дидактичного арсеналу» і його ефективності, принцип «партнерства», принцип організації процесу добування інформації, принцип «вбирання досягнень педагогічної і психологічної науки», принцип «творчості», принцип «прагматизму» [31, с. 182].

Реалізація кейс-методу особливою мірою відповідає тенденції до практикоорієнтованості професійної освіти, до розвитку в студентів компетенцій прийняття ефективних і обґрунтованих рішень професійних проблем. Одним із найважливіших дидактичних переваг кейс-методу є реалізація принципу індивідуалізації навчання в процесі групової дискусії. Кейс-метод являє собою ефективний спосіб актуалізації теоретичних знань [22, с. 10].

Кейс-технологія універсальна, доступна для масового вивчення та застосування та дієва. Кейс-технологія інтегрує цілу низку інтерактивних методів, при реалізації яких можуть бути задіяні новітні інформаційні технології, в тому числі й мультимедійні засоби [7].

Метою є аналіз ситуації і напрацювання практичних рішень. Завершення процесу сконцентроване на оцінці висунутих алгоритмів і визначення кращого згідно з контекстом проблеми [8, с.82].

Кейс-метод спрямований на формування професіональних навичок учнів та розвиток інтелектуальних здібностей, на їх спроможність учитися. Він учить моделям поведінки в різноманітних ситуаціях, що в майбутньому навчить ефективно діяти в критичних ситуаціях [30, с. 28].

Дана методика містить такі риси:

1. Casestudies розроблені на базі фактичних даних, які аналізуються на уроках.
2. Учні вчать аналізувати й приймати важливі рішення в команді.
3. Отриманні знання містять плюралістичну істину, тому існує кілька правильних відповідей.
4. Завданням є не здобуття готових істин і знань, а процес їх вироблення. Відмінність методу від класики в тому, що є демократія в процесі пошуку знань.
5. Результатом є не лише знання, а й набуття вміння.

Технологія проведення дослідження: відбувається розроблення певної ситуації, що мала місце в реальному житті, демонструється комплекс знань і практичних умінь, які учні повинні отримати. Викладач грає роль диспетчера, що формулює питання, фіксує відповіді й не дає дискусії згаснути [30, с. 177].

Відміна від традиційного способу навчання криється в тому, що виклад інформації відбувається емоційно, навіть бурхливо з елементами суперництва й словесної боротьби. В методі реалізуються інтегровані технології розвивального навчання, де відбувається індивідуальний, командний і груповий розвиток, що повноцінно формує особистість старшокласника [16, с. 207].

Яскравою характеристикою кейс-методів є те, що вони орієнтовані на технологію «будови успіху». Головним завданням є стимуляція в учнів почуття успіху, акцентуація особистих і навчальних досягнень, що сприяє формуванню міцної системи мотивації, підвищення пізнавальної жаги.

Аналізуючи кейси, старшокласники отримують готове рішення, яке використовується в аналогічних ситуаціях. Чим більше учні розібрали й проаналізували кейсів, тим більш вірогідно, що вони зможуть використати це в житті, в процесі комунікації згідно обставин і мети. Від старшокласників потребується наявність навичок працювати самостійно, володіти певним рівнем нормативних знань. Якщо підготовка учня не відповідає умовам методу, існує невтішна можливість, що учень зможе лише поверхово обговорити ситуацію, не маючи глибоких знань і уявлень про задану тему [12, с. 19].

Використання кейс-методу не є раціональним у відриві від класичної методики навчання іноземних мов, оскільки класичні заняття забезпечують учнів обов'язковими стандартними знаннями. Ситуаційний метод привчає до швидкого пошуку й застосування знань, розвиває гнучкість мислення. Володіння безліччю кейсів не забезпечує обізнаність, без нормативних знань такі ситуації втрачають зміст і користь.

Метод кейсів може презентуватися у такому вигляді:

1. Ілюстративна ситуація – прийняти рішення, спираючись на практичний зразок.
2. Навчальна ситуація – вміння діагностувати ситуацію й самостійно вирішувати проблему.
3. Прикладна вправа – опис конкретних ситуацій, завдання полягає в пошуку шляхів їхнього вирішення.

Етапи формування кейсу:

1. Знайомство старшокласників з текстом ситуації.
2. Аналіз.
3. Організація обговорень, дискусій чи презентацій.
4. Оцінка навчальних дій учасників обговорення.
5. Підбиття підсумку.

Важливим є вміння представити результати власного дослідження у формі презентації, що позитивно відбивається на розвитку комунікативних навичок спілкування англійською мовою, вмінні встояти під натиском критики й захистити власний продукт. Даний тип роботи формує вміння і навички публічного виступу й спілкування, буде імідж учня.

Пам'ятаючи, що кейс-метод викликає досить гарячі, бурхливі дискусії, вчитель повинен слідкувати за процесом навчання, корегувати рівень спілкування й не допустити розвиток конфліктних ситуацій. Він повинен створити гармонійний психологічний клімат у команді, який сприяв би розвитку духу співробітництва й здорової конкуренції [24, с. 48].

Визначимо переваги кейс-методу:

1. Проблемне навчання.
2. Мета – навички розв'язання реальних проблем.
3. Процес роботи нагадує ухвалення рішення в реальному житті.
4. Розвиває командний дух.
5. Розвиває індивідуальні особливості.
6. Привчає до створення презентацій, вчить брати участь у прес-конференціях.
7. Розвиває комунікативні навички спілкування.
8. Знищує мовленнєвий бар'єр.

Попри широкий спектр переваг, цей метод має і недоліки:

1. Недостатньо досліджений педагогічними науками.
2. Вимагає чимало часу на підготовку і проведення.

3. Вчителів заборонено виражати власну думку.

Методична розробка уроку з англійської мови з використанням кейс-методу з теми «Vegetarianism»

I. ОРГАНІЗАЦІЙНА ЧАСТИНА. Видача кейсу. Ознайомлення з правилами роботи.

II. WARMING-UP. Розподілення студентів на групи, постановка проблеми.

Група А – студенти, які підтримують вегетаріанський спосіб життя, **група В** – їх опоненти.

THE PROBLEM: Students A strongly believe everyone in the world should be vegetarian to save the planet. Students B strongly believe vegetarianism is totally unnecessary.

CHAT: What do you think is the best way to prevent cancer? Rank the following in order.

_____ vegetarian diet	_____ avoiding cigarettes / alcohol
_____ using sun screen	_____ not having a microwave
_____ exercise	_____ living a stress-free life
_____ regular health checks	_____ living in the countryside

DIET: Spend one minute writing down all of the different words you associate with the word 'diet'. Share your words with your partners and talk about them.

III. PRE-READING. Передтекстові завдання до тексту кейсу «Vegetarian diet reduces cancer risk».

1. Студенти знайомляться з назвою статті та виконують претекстові завдання.

TRUE / FALSE: Look at the article's headline and guess whether these sentences are true (T) or false (F):

a.	The article talks about a 10-year-long study into cancer.	T/ F
b.	The study in the article is the biggest ever to look at cancer and diet.	T/ F
c.	Researchers studied the health of teenagers and centenarians.	T/ F
d.	The study concludes that being vegetarian could benefit your health.	T/ F
e.	The study's findings are not yet published anywhere.	T/ F
f.	A researcher said it was the first big study to look at a diet-cancer link.	T/ F
g.	A greater number of people around the world are becoming vegetarian.	T/ F
h.	Strict vegetarians should not eat cheese, yoghurt or honey.	T/ F

PHRASE MATCH: Match the following phrases from the article (sometimes more than one combination is possible):

1.	a decade-long	a.	all animal products
2.	cancer is less common	b.	who ate meat
3.	the researchers tracked the	c.	among vegetarians
4.	compared with those	d.	diet and cancer
5.	being vegetarian could protect	e.	have been published
6.	the findings of the research	f.	eat eggs and fish
7.	look at the link between	g.	study
8.	people are becoming more and	h.	health of 63,550 men
9.	a strict vegetarian diet that excludes	i.	people against cancer
10.	less strict vegetarians	j.	more health conscious

IV. READING. Читання тематичного тексту.

Vegetarian diet reduces cancer risk

A decade-long study in the United Kingdom has found that cancer is less common among vegetarians. Health experts have always thought that a vegetarian diet is healthier than one that includes meat. This latest research is one of the biggest studies to compare cancers in vegetarians and non-vegetarians. The researchers tracked the health of 63,550 men and women aged between 20 and 89. They separated people into different groups – meat-eaters, fish-eaters, and vegetarians. The research team reported a «significantly lower» number of cancers among the fish-eaters and vegetarians compared with those who ate meat. The study suggests being vegetarian could protect people against cancer.

The findings of the research have been published in the March 2009 edition of the «American Journal of Clinical Nutrition». Lead researcher Professor Timothy Key said his study was the first major research to look at the link between diet and cancer. «It suggests there might be some reduction in cancers in vegetarians and fish-eaters and we need to look carefully at that,» he said. Vegetarianism is on the increase around the world. People are becoming more and more health conscious and are eating less meat, or cutting it out altogether. Some people

choose a strict vegetarian diet that excludes all animal products. This means no dairy products or honey. Less strict vegetarians eat eggs and fish.

1. Після читання тексту статті він ділиться на дві частини та розподіляється за двома групами студентів.

GAP FILL: Put the words into the gaps in the text.

<p>A decade-long study in the United Kingdom has _____ that cancer is less common among vegetarians. Health experts have always thought that a vegetarian diet is healthier than one that _____ meat. This latest research is one of the biggest _____ to compare cancers in vegetarians and non-vegetarians. The researchers _____ the health of 63,550 men and women aged between 20 and 89. They _____ people into different groups – meat-eaters, fish-eaters, and vegetarians. The research team reported a «significantly _____» number of cancers among the fish-eaters and vegetarians compared with _____ who ate meat. The study suggests being vegetarian could protect people _____ cancer.</p>	STUDENTS A	<i>lower studies separated against found includes tracked those</i>
<p>The _____ of the research have been published in the March 2009 edition of the «American Journal of Clinical Nutrition». Lead researcher Professor Timothy Key said his study was the first _____ research to look at the link between diet and cancer. «It suggests there might be some _____ in cancers in vegetarians and fish-eaters and we need to look carefully at that,» he said. Vegetarianism is on the _____ around the world. People are becoming more and more health _____ and are eating less meat, or cutting it out _____. Some people choose a strict vegetarian diet that _____ all animal products. This means no dairy products or honey. Less _____ vegetarians eat eggs and fish.</p>	STUDENTS B	<i>increase excludes findings altogether major strict reduction conscious</i>

V. DISCUSSION. Групова дискусія за проблемними питаннями кейсу.

For group A:

a)	What did you think when you read the headline?
b)	What springs to mind when you hear the word ‘vegetarian’?
c)	What do you think of vegetarianism?
d)	Would you change your diet to avoid being ill?
e)	Do you think eating meat is unhealthy?
f)	How healthy or unhealthy is your diet?
g)	Do you think the environment would be in a better condition if we were all vegetarians?
h)	Some say eating meat makes people more violent. Do you agree?
i)	Do we need to eat meat?
j)	If we all became vegetarians, would the world suddenly be full of pigs, cows, sheep and chickens?

For group B:

a)	Did you like reading this article?
b)	Do you like reading about diet and health?
c)	Why do you think it has taken so long to do a major study on cancer and diet?
d)	What do you think of the argument that it is wrong to kill animals?
e)	Are strict vegetarians healthier than vegetarians who eat dairy products and honey?
f)	Have you ever changed your diet?
g)	What effects would vegetarianism have on your country's health?
h)	Should fast food restaurants offer more vegetarian choices?
i)	Are the vegetarians you know happier and healthier?
j)	What questions would you ask Professor Timothy Key?

CONCLUSION. Узагальнення результатів, підведення підсумків заняття.

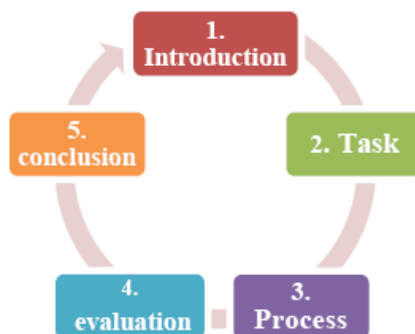
ВЕБ-КВЕСТ ПРОЕКТ

Матюха Г. В., Насалевич Т. В., Тарасенко Т. В.

Різновидом проектної діяльності студентів є створення студентами власних веб-квестів – проектів, спрямованих на результат, який отримується в процесі розв'язання тієї чи іншої теоретичної або практичної проблеми. Першими розробниками веб-квесту як навчального ресурсу є Б. Додж та Т. Марч [35].

І.С. Садікін [39] дає таке визначення веб-квестів: «Web Quest is an inquiry-oriented online learning activity in which all of the information used by learners nowadays is drawn from the Internet. Online learning language through Web Quest is no longer limited to online communication such as mails, chat, forums, or other online activities for learners to visit occasionally Веб-квест – це навчально-орієнтована онлайн-навчальна діяльність, в якій вся інформація, що використовується учнями, витягується з Інтернету. Мова навчання в режимі он-лайн через веб-пошуки більше не обмежується онлайн-комунікаціями, такими, як електронна пошта, чат, форуми або інші види діяльності в Інтернеті, які учні іноді відвідують».

Б. Додж [35] виділяє п'ять основних етапів реалізації веб-квесту:



1. Вступ – подаються загальні відомості, прописуються ролі учасників, індивідуальні та командні завдання, короткий опис (сценарій) веб-квесту.

2. Завдання – формулюються проблемні завдання та опис форми, в якій буде представлено кінцевий очікуваний результат самостійної роботи.

3. Алгоритм роботи над творчим проектом та список інформаційних джерел – опис послідовних дій, ролей та ресурсів, необхідних для ефективної організації роботи над веб-квестом та виконання завдання (посилання на Інтернет-ресурси, дані про експертів в цій галузі, адреси електронної пошти, конференції в синхронному та асинхронному режимі, додаткові джерела інформації та матеріали: приклади, шаблони, таблиці, бланки, інструкції, мапи, діаграми, словники тощо).

4. Оцінка – список критеріїв та параметрів оцінки виконаного веб-квесту, представлених у вигляді бланку-оцінки (критерії та параметри розробляються в залежності від складності навчального завдання).

5. Підсумок – короткий опис результатів, досягнутих при виконанні веб-квесту.

Мета веб-квесту полягає у тому, щоб допомогти виконавцю проаналізувати, синтезувати й оцінити інформацію з метою реалізації завдання або низки завдань [39].

Роль викладача в освітньому процесі суттєво змінюється, адже він виступає як координатор із високим рівнем предметної, методичної та інфокомунікаційної компетенції. Згідно з класифікацією Б. Доджа, веб-квести можна поділити на короткострокові та довгострокові. Короткострокові веб-квести розробляють на одне-три заняття. Метою таких квестів є отримання знань та їхня інтеграція. Довгострокові веб-квести розраховані на термін від одного тижня до місяця. Після завершення роботи над довгостроковими веб-квестами, учень набуває вмінь аналізувати матеріал, трансформувати його та використовувати для створення власної веб-сторінки та веб-сайту. Проблемні завдання та тематика веб-квестів можуть бути будь-якого рівня складності та різнитися за своїм змістом [1, с.168].

Веб-квест – завдання, що містить проблему, включає в себе елементи рольових ігор, та потребує пошук інформації в мережі Інтернет. Вони охоплюють різні навчальні предмети, проблеми [31, с.36].

Основною рисою запропонованого методу є пошук інформації за поданими джерелами, підготовленими вчителем, які відповідають обраній темі. Орієнтація веб-квесту спрямована на всебічний розвиток системи знань, умінь, навичок, а також формування досвіду з самостійної роботи. Веб-квест привчає учнів до відповідальності. *Основою методу* є практична діяльність і механізм включення старшокласників у процес навчання, що формує інформаційні й комунікативні здібності [17, с. 441].

Веб-квест містить такі типи завдань:

- 1) Retelling task (обробка інформації та представлення у класі у вигляді переказу).
 - 2) Compilation task (інформація з різних джерел об'єднується в одну).
 - 3) Mystery task (синтез інформації і створення головоломки, розв'язання загадки немає в Інтернеті).
 - 4) Journalistic task (подача інформації у вигляді репортажу).
 - 5) Design task (складання продукту чи плану дій з розв'язання проблеми із заздалегідь окресленою метою).
 - 6) Creative product task (подача інформації, продукту у певному форматі: малюнок, гра, пісня тощо).
 - 7) Consensus building tasks (інформація, що змінює думки інших).
 - 8) Persuasion tasks (продукт, що переконує, аргументує дії).
 - 9) Self knowledge tasks (спрямовані на самопізнання, саморефлексію).
 - 10) Analytical tasks (дослідження взаємозалежних речей у межах тематики).
 - 11) Judgement tasks (оцінка й класифікація низки предметів, питань тощо).
- Scientific tasks (знайомство й залучення учнів до науки) [3, с. 385].

така методика не відповідає традиційним стосункам учитель – учень, роль учителя відходить на задній фон, він виступає в ролі радника. Основний процес ґрунтується на учнівській діяльності. Старшокласники повинні самоорганізовуватися, вирішувати, як представляти отримані результати.

До переваг цього методу належать:

1. Забезпечення самостійності й автономності старшокласників.
2. Розвиток комунікативних можливостей – саме під час презентації веб-квесту учні вчаться вільному спілкуванню на різні академічні теми.
3. Спрямований на особистість та індивідуальність учня.
4. Посилює мотивацію та зацікавлення в практиці мови й вивчення нового.
5. Відкриває доступ до аутентичної іншомовної інформації.
6. Організовує колективну й індивідуальну дослідницько-пошукову роботу класу.
7. Розвиває і формує критичне й аналітичне мислення.

Серед *недоліків* ми визначаємо:

1. Потребує чимало часу на підготовку квесту, пошук коректних веб-ресурсів.
2. Потребує від учнів достатнього рівня іншомовного спілкування й мовних навичок.
3. Спрямований лише не дослідницький і комунікативний розвиток, увага удосконаленню граматичних і лексичних навичок не приділяється.

Методична розробка практичного заняття з іноземної мови з використанням веб-квесту за темою «Olympic games»

I. ОРГАНІЗАЦІЙНА ЧАСТИНА. Ознайомлення з правилами роботи.

Students can work in groups or individually

II. ВСТУП

The Olympic Games is a major international event featuring summer and winter sports, in which thousands of athletes participate in a variety of competitions. The Olympic Games have come to be regarded as the world's foremost sports competition where more than 200 nations participate.

In this project, you will learn a lot of interesting information about the history of the Olympic Games, games included into it and great sportsmen. You are supposed to be active, creative and curious in doing this project. Surf the Net and gather as much information as possible about the Olympic Games.

III. ЗАВДАННЯ ВЕБ-КВЕСТУ

The main task is:

- to make an Internet research and answer all the questions;
- to learn information about the history of the Olympic Games;
- to make a map of the Olympic Game Host Cities ;
- to listen to and learn more about the Olympic Anthem;
- to illustrate the results of your search by writing the essay and create a Power Point presentation.

III. Алгоритм роботи

Stage 1. Answer the following questions:

1. When and where did the Olympic games begin?
2. Who renewed the Olympic movement?
3. When and where did the first modern Games take place?
4. Are Summer and Winter Games held separately?

Useful links:

<http://history1900s.about.com/od/fadsfashion/a/olympicshistory.htm>

<http://trackandfield.about.com/od/olympics/a/olympichistory.htm>

http://olympics.wikia.com/wiki/Olympic_Games

Stage 2. Study the information about Olympic symbols:

http://www.olympic.org/Documents/Reports/EN/en_report_1303.pdf

Stage 3. The Olympic Hymn is also known informally as the Olympic Anthem. Learn more information about it:

<http://www.youtube.com/watch?v=mZmSNpd-7GU>

Stage 4. Draw a map of the Olympic Game Host Cities using the following information:

<http://geography.about.com/od/countryinformation/a/olympiccities.htm>

Stage 5. Find five oldest and five modern sports included into the Olympics. (Summer and Winter)

<http://www.the-sports.org/1896-athinai-summer-olympic-games-s16-c0-b0-j0-u227.html>

Stage 6. Create a presentation or make a report according to the tasks of the lesson.

IV. ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВ:

	Poor «2»	Fair «3»	Good «4»	Excellent «5»
Content	Shows no significant understanding of material.	Has mostly shallow grasp of the material; rarely takes a stand on issues; offers inadequate levels of support.	Shows evidence of understanding most of the major concepts; is skilled in basic level of support for opinions; offers an occasional divergent viewpoint.	Demonstrates excellence in grasping key concepts; provides sample evidence of support for opinions; readily offers new interpretations of discussion material.
Use of English	Writing is largely unintelligible.	Poor use of the language; only an occasional idea surfaces clearly; there is overuse of the simple sentence and repetition of words; paragraphs are often unrelated to each other.	Sentences are generally grammatically correct; ideas are readily understood but show signs of disorganization; some transitions between concepts are missing; there are occasional misspellings.	Student uses complex, grammatically correct sentences on a regular basis; expresses ideas clearly, concisely, cogently, in logical fashion; uses words that demonstrate a high level of vocabulary; has rare misspellings.
Organization	There was no clear or logical organizational structure, just lots of facts	Content is logically organized for the most part	Uses headings or bulleted lists to organize, but the overall organization of topics appears flawed	Content is well organized using headings or bulleted lists to group related material

PowerPoint presentation	Often mumbles or cannot be understood OR mispronounces more than one word.	Speaks clearly and distinctly most (94-85%) of the time. Mispronounces no more than one word.	Speaks clearly and distinctly all (100-95%) the time, but mispronounces one word.	Speaks clearly and distinctly all (100-95%) the time, and mispronounces no words.
Cooperation	Rarely takes part in group discussions, shares very few ideas and does not respect others' opinions	Occasionally takes part in group discussions, shares some ideas and respects others' opinions to a limited degree	Takes an active part in group discussions, shares ideas most of the time, and respects others' opinions	Takes the initiative in group discussions, shares ideas and encourages others to do the same, respects others' opinion

V. ПІДСУМОК. Опис досягнутих результатів

Фрагмент уроку з використанням технології веб-квест

Theme: Extraordinary Jobs

Aims:

- 1) to improve communicative skills;
- 2) to strengthen team co-operation;
- 3) to promote research and computer skills.

1. You are journalists and bloggers. And you lead the blog about extraordinary jobs around the world. This topic is interesting and popular. You must take a trip around the world and find new information. You can share your information using web-blog and other web-diaries.

2. You should go around the world and find information about jobs.

3. Your task is to tell about the chosen job, give advantages and disadvantages, and write information into your diary. Then present it for the class in the form of presentation. You must tell us an interesting story without reading from the list. So there is 5 groups. The 1st group – «Snake Milker», 2nd – «Laughter Therapist», 3rd – «Paradise Island «caretaker», 4th – «Candy tester», 5th – «Resort waterslide».

So, you should make your research according to the plan:

1. General info about the chosen profession.
2. People who are employed in these spheres.
3. What should you do to work in these spheres.
4. Advantages or importance of this job.
5. Disadvantages and warning.
6. Your personal attention and your recommendations.

Don't forget about video, audio or images in your presentation.

Then, when you found this info, put it into your online blog «a ready-made information» and send me per-email. In class you must do presentation. Be ready to answer the questions.

7. Use for your research work the next web-sites.

<http://www.insidejobs.com/careers/snake-milker>

<https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2008/jul/06/healthandwellbeing4>

<http://news.bbc.co.uk/2/hi/asia-pacific/7823812.stm>

<https://www.nytimes.com/2017/02/10/business/mondolez-tasting-chocolate-oreo-cadbury.html>

<http://abcnews.go.com/blogs/business/2013/04/college-students-dream-job-water-slide-tester/>

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ КРАЇНОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Байтеряков О. З., Байтерякова Н. Ю., Байтеряков Є. О.

Існування мови неможливе без існування суспільства, що цією мовою користується. Ця, на перший погляд, прописна істина ховає у собі сутність застосування країнознавчого матеріалу під час вивчення будь-якої іноземної мови. Взаємозв'язок із лінгвістикою проявляють усі сфери людського буття: географія і топографія, економіка, історія, культура, література, судові системи, народні обряди та звичаї – все це виражається мовою, а тому відбивається у ній. Жодний значущий процес чи подія фізичного простору не оминають простір лінгвістичний.

Розгляд країнознавчого матеріалу дозволяє глибше відчувати специфіку мови, що вивчається, прослідкувати етимологічні аспекти формування тематичної лексики, збагатити свій словниковий запас,

краще орієнтуватися в іншомовній художній літературі та періодичних виданнях. Все це безпосередньо сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності учнів. Тому постає питання про пошук і застосування сучасних ефективних технологій вивчення країнознавчого матеріалу в шкільному курсі англійської мови [2].

Концепція лінгвокраїнознавчої підготовки учнів має дозволити не лише опанувати основні відомості про країну, мова якої вивчається, а й на їхній підставі відтворити уявлення про особливості формування сучасного лексичного складу мови за різноманітними тематичними групами, розвинути навички вільного та свідомого застосування лінгвокраїнознавчої інформації в процесі усного та письмового спілкування англійською мовою. Тобто, концепція лінгвокраїнознавчої підготовки учнів передбачає забезпечення комунікативної компетентності в актах міжкультурної комунікації через адекватне сприймання мови співрозмовника і розуміння оригінальних текстів [3; 4].

Зазначена концепція лінгвокраїнознавчої підготовки учнів є підґрунтям необхідності розроблення навчальної технології, що не тільки розкриває основну інформацію про Сполучене королівство Великої Британії та Північної Ірландії, де зародилась англійська мова, але й сприятиме формуванню іншомовної комунікативної компетентності учнів.

Для вивчення країнознавчого матеріалу на уроках англійської мови можна запропонувати низку навчальних завдань, спрямованих на розвиток творчої мовленнєвої діяльності учнів, формування вміння самостійно аналізувати країнознавчу літературу, розвиток навичок англо-українського та українсько-англійського перекладу текстів, використання набутих знань для висловлювання своєї думки. Розглянемо структуру і методику застосування цих завдань детальніше.

Перший вид завдань спрямовано на **фонетичне опрацювання** власних назв та імен за відповідною темою. Практика викладання дисципліни демонструє складнощі, що виникають в учнів у вимові термінів, номенів та персоналій. Це завдання вирішує проблему завдяки транскрипції, яка усуває всі неточності та фонетичні помилки, а також сприяє розвитку навичок роботи з транскрипцією в словниках. Наприклад, під час вивчення теми «Географія Британських островів» застосовується таке завдання:

1. Study the following proper names and practice their pronunciation:

<i>The British Isles</i> [ðə 'brɪtɪʃ aɪləz]	<i>The Thames</i> [ðə temz]
<i>The Continental Shelf</i> [ðə ,kɒntɪ 'nɛntl ʃɛlf]	<i>The Severn</i> [ðə 'sevən]
<i>The Isle of Wight</i> [ði aɪl əv waɪt]	<i>The Antrim Plateau</i> [ði 'æntɪm 'plætəʊ]
<i>The Gulf Stream Drift</i> [gʌlf stri:m drɪft]	<i>The Weald</i> [ðə wi:ld]
<i>The Isle of Scilly</i> [ði aɪl əv 'sɪli]	<i>Durham</i> ['dʌrəm]
<i>Edinburgh</i> ['ɛdɪnbərə]	<i>Emerald Isle</i> ['emərəld aɪl]
<i>The Channel Islands</i> [ðə 'ʃænl 'aɪləndz]	<i>Cardiff</i> ['kɑ:dɪf]
<i>The Isle of Man</i> [ði aɪl əv mæn]	<i>The Royal Eisteddfod</i> [ðə 'rɔɪəl aɪs 'teɪdvdɒd]
<i>The Cumbrian Mountains</i> [ðə 'kʌmbriən 'maʊntɪnz]	[...]

Інший тип завдань передбачає **пошук і подальше нотування в країнознавчий словник** тематичної лексики та її переклад. Як свідчить досвід, складаючи такий словник, учні краще засвоюють нову лексику і номенклатуру, більш вільно орієнтуються у текстах і літературі країнознавчої тематики.

2. Note down from the theoretical material phrases and word combinations in bold letters corresponding to the thematic vocabulary of the theme «Geography of the British Isles». Translate them into Ukrainian.

Тема: GEOGRAPHICAL POSITION OF THE BRITISH ISLES

<i>Термін, номен, поняття, подія</i>	<i>Транскрипція</i>	<i>Переклад</i>	<i>Визначення</i>
<i>Fiord</i>		<i>Фіорд</i>	<i>Вузькі, глибокі, довгі затоки із скелястими берегами, що на багато кілометрів заходять до суши.</i>
<i>English Channel</i>		<i>Протока Ла-Мани або Англійський канал</i>	<i>Протока між узбережжям Західної Європи й о. Велика Британія, виокремлює Велику Британію і Францію.</i>

Третій тип завдань спрямовано на формування вмінь **пояснювати основні терміни та концепти англійською мовою**. Окрім очевидного розвитку зв'язного мовлення, цей вид роботи також підвищує

рівень загального сприйняття заданої теми, встановлює причинно-наслідкові зв'язки та допомагає учням знайти певні дотики між різними лексичними категоріями. Під час занять у групі це завдання можна використовувати так: учень пояснює перший із зазначених термінів, другий учень пояснює наступний концепт та пов'язує його з попереднім, третій підхоплює цей логічний ланцюжок тощо.

3. Find in the text the following concepts; check your ability to explain them in English, and add them to your working vocabulary:

Temperate maritime, glacial troughs, armchair-shaped hollows, transatlantic shipping lanes, self-administrated, fishing grounds, natural scenery, depopulation, subcontinent, hanging valley, mountain masses, sparsely peopled, densely populated, natural features, high-pressure systems, rolling valley, peninsular, deeply indented coast, dome-shaped, ribbon-lakes, limestone cliffs, sand dunes, the Weald, rim of highlands.

Четвертий тип завдань призначено для закріплення вмінь формулювати запитання стосовно питомої концептосфери. Терміни, згадані у завданні, зазвичай мають широке лексико-семантичне поле застосування, тому для їхнього пояснення можна використати спеціалізовану лексику з різних сфер. Скажімо, історичну подію можна описати з позиції геолокації (питання «Де?»), часу дії («Коли?»), опису безпосереднього плину подій («Що?»), визначення осіб, що брали у них участь («Хто?») та впливу, якого ці події завдали на подальшу історію («Як?»).

4. Write all you can (What? When? Where? How?) about the following concepts and proper names:

The Continental Shelf, the Ice Age, Emerald Isle, the Weald, the Potato Famine, Ulster, Eire, equable climate, human settlement, glaciation, the Isle of Man, U-shaped valleys, indentations, armchair-shaped hollows, national identity, The Southern Uplands, the Midland Valley, The Highlands and Islands, depopulation.

П'ятий тип завдань передбачає систематизацію теоретичних відомостей шляхом **заповнення різноманітних таблиць**. Практичним шляхом було доведено, що інформація, вписана учнем до таблиці власноруч, запам'ятовується набагато швидше, ніж суцільний рукописний текст. Відповідно до тематики, таблиці можуть містити терміни, номени, дати або періоди.

5.1. Study the peculiarities of the chief mountains of Great Britain and fill in table 1.

	<i>Name of the mountains</i>	<i>Geographical position</i>	<i>Medium heights</i>	<i>Highest point</i>	<i>Additional information</i>
	<i>The Grampians</i>				
	<i>The Cheviot Hills</i>				
	<i>The Pennines</i>				
	<i>The Snowdon mountains</i>				
	<i>The Cambrians</i>				
	<i>The Donegals</i>				
	<i>The Sperrins</i>				
	<i>The Cumbrians</i>				

5.2. Study the basic characteristics concerning Great Britain and fill in table 2.

<i>Description</i>	<i>England</i>	<i>Scotland</i>	<i>Wales</i>	<i>Northern Ireland</i>
<i>Area</i>				
<i>Population</i>				
<i>Language (dialect)</i>				
<i>Capital, Cities</i>				
<i>Rivers</i>				
<i>Relief</i>				
<i>National emblems</i>				

Шостий тип завдань містить україномовний країнознавчий текст, зміст якого **необхідно передати англійською за певним планом**, що передбачає висловлювання власного ставлення до змісту. Учні не тільки практикуються в перекладі автентичного тексту, але й закріплюють результати перших завдань, актуалізуючи питомий лексичний пласт. Крім того, тексти є прикладом «живого» застосування вивченої термінології: нові лексеми перестануть бути «словниковим тягарем» і знайдуть втілення в активній лексиці учнів. Оскільки відібрані для перекладу уривки можуть відзначитися художністю, під час перекладу траплятимуться ситуації, в яких учням доведеться перекладати тропи.

7. *Make a summary of the text using the thematic vocabulary of the general theme. Emphasize: (a) its subject matter; (b) the main points described; (c) your personal impressions of the given material.*

Озерний край

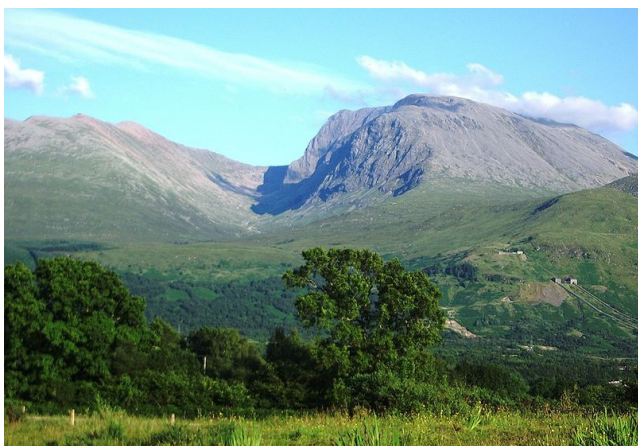
Озерний край – один з найбільших національних парків північного заходу Англії, знаменитий своїми шістнадцятьма великими озерами, розкиданими серед пагорбів-гір. Загадкові озера, неприступні гори, низькі зелені долини в туманному серпанку – все це збереглося тут, у гірському регіоні Камбрія, на висоті більше 900 метрів. Кожне з озер унікальне, але найкрасивішими вважаються Віндермер, Воллсвогер і Грасмер. Гірський рельєф графства сприяв збереженню цієї заповідної території, і лише в 1830-х роках тут, як доповнення до пароплавного транспорту, була прокладена залізниця.[...]

Сьомий тип завдань має пропонувати підготувати усні доповіді відповідно до запропонованих ілюстрацій країнознавчої спрямованості, використовуючи знання, набуті з опрацювання тематичних текстів, а також тематичну лексику та надані мовленнєві кліше. Набуті під час виконання цього завдання знання і навички втіляться в активній лексиці учнів безпосередньо: зв'язне мовлення стане більш «живим», а письмові твори – більш художніми. Крім того, вивчення кліше дозволить учням краще розуміти автентичні англомовні тексти, де певні фрази мають нетиповий переклад відповідно до контексту.

7. *Be prepared to speak about these geographical objects using the thematic vocabulary of the general theme and the following clichés:*











*to be unevenly (evenly) distributed
to be experienced
to be submerged
the final parting
to provide water
day-by-day weather
to be governed by the position
to be composed of
to be separated by
to take up
mountain masses
densely populated
sparsely peopled
maritime influence
broad peninsular
to be represented with*





*to be located
to be bounded by
to form an extensive area
to be deeply dissected (by)
on the edge of
dome-shaped
resistant rocks
to be greatly influenced by
to leave its imprint on
to affect the way of life
severe climate
natural features
to form a barrier
the frontier extends from/to
deeply indented coast
to be descended from*



Для закріплення знань учнів із країнознавчого матеріалу можна застосовувати **завдання на співвідношення країнознавчих ілюстрацій** або фактів з їх визначенням чи поясненням. Це сприятиме підготовці до ЗНО у зв'язку з наявністю схожого типу завдань і тем у контрольних зошитах:

Match the capital cities of Great Britain with the corresponding national symbols and flags; match the following geographical objects of Great Britain with the corresponding fragments of the maps.

	Belfast	
	Edinburgh	
	London	
	Cardiff	
		

		
	Northern Ireland on the map	
	The British Isles on the map	
	Wales on the map	
	England on the map	
	Great Britain on the map	
	Scotland on the map	
	The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland on the map	

Для визначення учнями рівня засвоєння матеріалу наприкінці кожної теми доцільно запропонувати їм **тести для самоперевірки теоретичних знань і тести, спрямовані на роботу з тематичною лексикою.** Важливо, що питання мають органічно вписуватися в контекст й не бути скопійованими з теоретичного тексту: аби надати правильну відповідь, учень має повністю розуміти суть питання та фактичну різницю між варіантами відповіді.

Блок тестів на закріплення «тематичного словника» доцільно поділити на кілька частин. У першій учень має підібрати синонім або вираз, що якнайкраще пояснює виділений термін у реченні. Це завдання активізує логічні зв'язки та прискорює запам'ятовування учнями нових понять.

Test 1. Choose the one word or phrase that best keeps the meaning of the original sentence if it is substituted for the capitalized word or phrase:

1. The Continental Shelf was **SUBMERGED** when the vast ice-sheets and glaciers slowly melted at the end of the Ice Age period.

- a) disappeared b) vanished c) split d) immersed [...]

Друге тестове завдання пропонує завершити уривок з тематичного тексту, правильно додавши запропоновані пропущені слова. Лексеми подаються в необхідній формі (наприклад, множина у іменників, часові форми у дієслів), тому учням необхідно лише правильно розташувати їх у тексті.

Test 2. Fill in the blanks with the following words. You may use each word only once:

- climbers level valleys located [...]

The Snowdon mountain group is broken by into five minor groups, whose chief, *Wyddfa* (Snowdon) (1,085 meters above sea.....), is the highest mountain in southern Great Britain. [...]

Третє тестове завдання має на меті встановлення відповідності між термінами та їхнім визначенням. Зазвичай для перевірки подаються іменники з тематичної лексики.

Test 3. Match the definition with the correct word:

1. Cape	a) an area of moor
2. fiord	b) either the shortest day of the year or the longest day of the year
3. isle	c) a group of islands [...]

Четверте завдання функціонує за схожим принципом: учні знаходять синоніми серед термінів, поданих вроздріб, та виписують їх разом.

Test 4. Find the synonyms and group them correspondingly:

Inlet, plain, constant, mainland, fiord, sea, outback, promontory, current, chain of mountains, freeze, bay, shallow, lowland, harbor, moisture, peak, bottom, stream, headland, mountain range, top, prairie, hill, rocky,

point, permanent, dampness, stony, maritime, equable, shoal, floor, torrent, humidity, glaciare.

П'ятий тест за механікою дещо нагадує другий. Щоправда, тут замість суцільного тексту подано десять речень, не пов'язаних одне з одним. Мета учнів – правильно заповнити пропуски термінами.

Test 5. Complete each of the following sentences with one of the words below:

bird salmon wild sharks beech
dolphin turtles mole deer mammals

1. Great Britain has about forty species of native freshwater fish, of which the largest is the

2. The saltwater fish include some quite dangerous species such as

3. Various species of seal and are found seasonally on British shores and coastlines, along with harbour porpoises, orcas, and many other sea mammals. [...]

Цікавим варіантом вивчення країнознавчого матеріалу можна вважати застосування ігрових форм навчання. Це дозволить урізноманітнити навчальну діяльність, підвищити пізнавальний інтерес і активність учнів, сприятиме зниженню почуття психологічної напруги на уроці. Однак слід пам'ятати, що використання ігрових форм не має бути самоціллю, вони мають органічно доповнювати традиційні види освітньої діяльності і допомагати формуванню в учнів навичок запам'ятовування та застосування відповідної інформації. Розглянемо приклади застосування таких форм.

Країнознавча вікторина дозволяє задіяти одночасно всіх учнів групи завдяки наявності змагального елемента, підвищити їхню навчальну активність, швидко перевірити обізнаність учнів з певної теми і вміння користуватись відповідною тематичною лексикою та інформацією. Таку вікторину доцільно проводити за допомогою мультимедійної презентації. Застосування мультимедійних засобів може стимулювати пізнавальний інтерес учнів та оптимізувати простір навчання англійської мови [4].

Як приклад можна запропонувати такий варіант **вікторини з використанням мультимедійних засобів**.

Клас поділяється на кілька команд по 2-6 учнів. Командам демонструється таблиця, де за допомогою літер, цифр, певних символів або малюнків зашифровані питання різної складності, що мають відповідні оцінки. Учні пропонуються самостійно обирати питання певної складності і набирати відповідні бали, які впливатимуть на їхнє оцінювання.

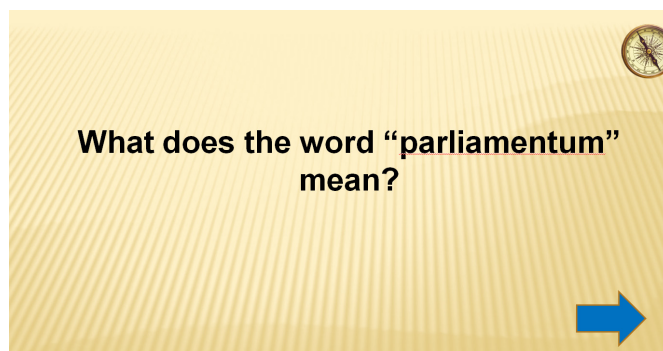
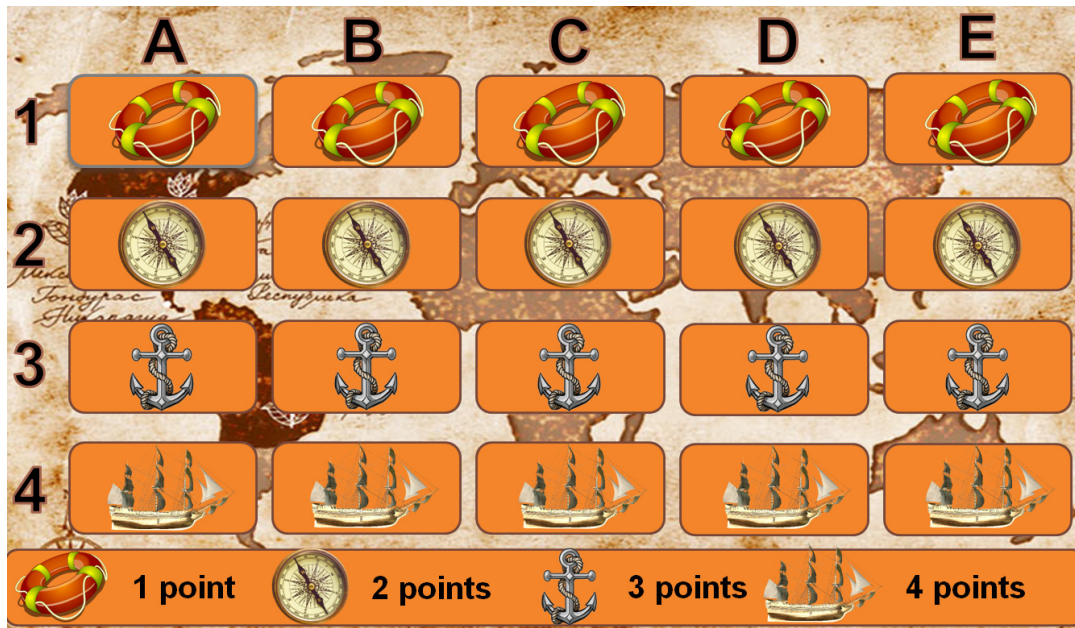
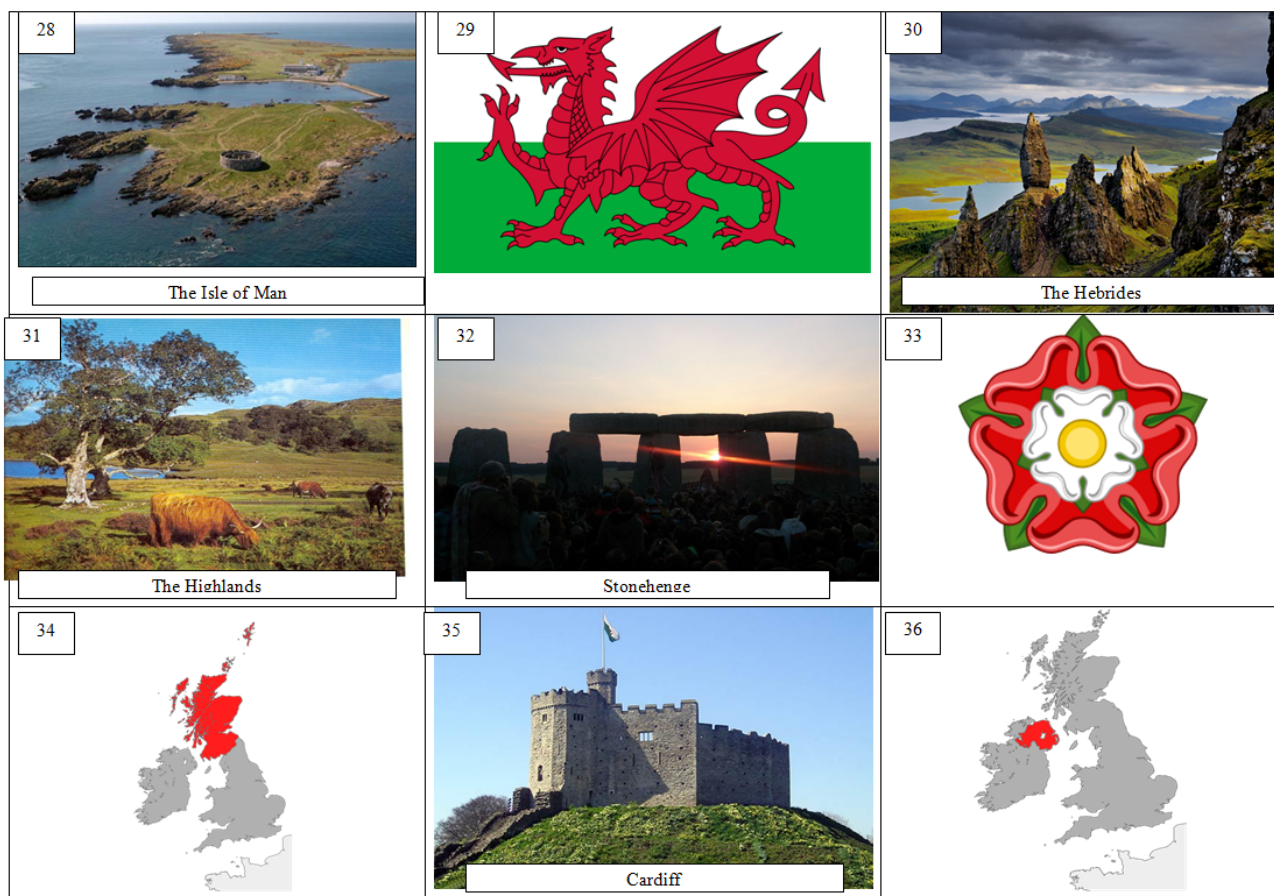


Рис. 1. Приклад мультимедійного оформлення країнознавчої вікторини

Країнознавче лото також можна застосовувати під час узагальнення певної теми. Залежно від кількісного складу учнів його можна запропонувати як для індивідуальних відповідей, так і для праці в групах. Учні отримують різні картки, де міститься певна країнознавча інформація у вигляді фото, малюнків, окремих речень тощо. Вчитель ставить стислі запитання, пов'язані з даною інформацією, а в разі правильної відповіді дає учням оцінну картку. Кількість отриманих карток визначає оцінку учня або команди.



<p>28. This isle is known for its cats without tails</p> <p><i>The Isle of Man</i></p>	<p>29. The National flag of Wales</p>	<p>30. A large group of about 500 islands and isles of which 100 are inhabited</p> <p><i>The Hebrides</i></p>
<p>31. In this area Robert Burns “left his heart”</p> <p><i>The Highlands</i></p>	<p>32. This monolithic structure is of 3000 years old</p> <p><i>Stonehenge</i></p>	<p>33. The emblem of England <i>(the red rose)</i></p>
<p>34. Scotland on the map</p>	<p>35. The capital of Wales <i>Cardiff</i></p>	<p>36. Northern Ireland on the map</p>

Рис. 2. Приклад країнознавчого лото і питань до нього

Інтелектуальна гра «**Впізнай та презентуй країну або її регіон**». Розглянемо її застосування на прикладі складників Великої Британії. Учні поділяються на чотири команди, кожна з них отримує однаковий набір карток, що містять стислі відомості про певні риси Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії. Шляхом жеребкування команди обирають для себе один зі складників країни, відбирають картки, що характеризують саме цю частину країни, і з їхньою допомогою представляють її. Таке завдання не лише демонструє знання учнів, але й сприяє формуванню в них аналітичного мислення, вмінь каталогізації інформації та розвитку мовленнєвих здібностей.

Різноманітність типів завдань не тільки активізує розумові процеси, але й сприяє закріпленню світоглядної інформації, розширенню лексичного складу, а також утворенню здібності до побудови причинно-наслідкових зв'язків. Інформація, що необхідна для успішного виконання завдань, повинна

бути ретельно підібрана відповідно до критеріїв актуальності, взаємоінтеграції навчальних курсів, відповідності лінгвістичним нормам тощо.

Опрацювання країнознавчих матеріалів і виконання практичних завдань до них сприятиме формуванню в учнів таких компетентностей:

- розуміння географічних особливостей, історії, економіки, політичної системи, культури та звичаїв країни, мова якої вивчається;
- здатність інтегрувати відомості з різних навчальних дисциплін для розуміння країнознавчих та культурних особливостей країни, мова якої вивчається;
- розуміння особливостей формування країнознавчої та ідіоматичної лексики на підставі аналізу історичного розвитку країни, мова якої вивчається;
- здатність застосовувати країнознавчі знання в процесі вивчення англійської мови;
- здатність розвивати асоціативне та критичне мислення учнів на підставі реалій країни, мова якої вивчається;
- здатність до творчої та пошукової діяльності в навчальному комунікативному процесі;
- розуміння етичних і моральних норм поведінки, що прийняті у соціумі іншого культурного типу, та моделей соціальних ситуацій;
- здатність до міжкультурної комунікації;
- здатність спілкуватися англійською із застосуванням країнознавчої лексики та термінології;
- здатність долати вплив стереотипів і здійснювати міжкультурний діалог в загальній сфері спілкування;
- володіння основними дискурсивними способами реалізації комунікативних цілей висловлювання стосовно особливостей комунікативного контексту.

Всі розглянуті види завдань можуть бути застосовані як для звичайного курсу англійської мови загальноосвітньої школи, так і для класів із поглибленим вивченням англійської. Завдяки активізації різних рецепторів сприйняття інформації, запропоновані вправи охоплюють всі типи реципієнтів – аудіалів, візуалів та кінестетиків, – сприяють утворенню різнопланової картини світу, а також дозволяють учням застосувати набуті вміння та навички на практиці.

Методика написання наукової роботи учня малої академії наук

Згідно з «Концепцією нової української школи», «...у рамках профільної освіти старшокласник зможе обирати одне з двох спрямувань навчання: академічне, із поглибленим вивченням окремих предметів з орієнтацією на продовження навчання в університеті; професійне, яке поряд зі здобуттям повної загальної середньої освіти забезпечує отримання першої професії (не обмежує можливість продовження освіти)» [10, с. 23]. Отже, вже на старшому етапі навчання школярі матимуть можливість визначитися, бажають вони займатися наукою, або цікавіше для них буде докласти фізичних зусиль та використовувати креативні здатності для побудови подальшого життєвого шляху.

Аналіз сайту МАН засвідчив, що перші кроки її функціонування сягають 20–40-х рр. ХХ ст., коли передумовами її створення стала організація роботи наукових гуртків позашкільних закладів освіти, мережа яких сформувалася на той час.

Науково-дослідницька робота в МАН організована за науковими відділеннями та секціями, кількість яких щороку зростає. Так, у 2008–2009 н. р. структура наукових відділень МАН складалася із 48 секцій 8 наукових відділень, в 2011–2012 н. р. – вже 60 секцій 11 наукових відділень, а в 2014 н. р. – 64 секції 12 наукових відділень [19].

Встановлено, що «...здебільшого обдаровані діти України – учні МАН – надають перевагу науково-дослідницькій діяльності в галузях філології та мистецтвознавства (25%), хімії та біології, екології й аграрних наук (23%), історії та географії (20%). Дещо менше дітей навчається у секціях наукових відділень математики (10%), комп'ютерних наук (7%), фізики і астрономії (6%), технічних наук (4%)» [19].

Перш, ніж потрапити на «Всеукраїнський конкурс-захист», учні беруть участь у різноманітних обласних, всеукраїнських, міжнародних інтелектуальних конкурсах, турнірах, олімпіадах.

Загалом, в усіх етапах Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів МАН беруть участь близько 100 000 школярів-старшокласників, з яких до фіналу виходять понад 1000 кращих [19], тобто, до вершини потрапляє 1 із 100 школярів.

Досвід багаторічної роботи зі студентами першого курсу (які «вчора» були звичайними старшокласниками) із написання курсових робіт та з підготовки наукових доповідей для участі у науковому гуртку кафедри, досвід роботи та спілкування зі слухачами МАН, аналіз реальної ситуації з науковими дослідженнями у школі сьогодні засвідчує, що успіх таких заходів залежить від низки найважливіших складників.

1. Знання рідної мови учнем 9-го класу обмежується основними граматичними та лексичними темами, котрі не дозволяють виразити думку на належному науковому рівні та викласти її з дотриманням вимог наукового стилю. Крім того, в географічних умовах змішування української мови з російською певні якості рідної мови дитини в лексиці та семантиці утримуються поза волею та свідомістю, «просвічують» крізь оболонку мови, лексика однієї мови не відрізняється від лексики іншої.

2. Вміння учня 9-го класу користуватися комп'ютером, в кращому разі, обмежені рамками шкільної програми і, переважно, поширюються на сферу створення яскравої презентації, мерехтливих інтерактивного малюнка, пошуку та копіювання готової інформації з мережі Інтернет. Учень повинен вміти здобувати інформацію, а працювати над її накопиченням, аналізом, систематизацією та пошуком висновків.

Тобто, для вчителя-керівника постає ще одна проблема – вміння учня користуватися комп'ютером в якості друкарської машинки, а друга (за чергою, а не за значенням) – як потужного помічника для накопичення та оброблення матеріалу дослідження.

3. Мізерність базового теоретичного навчального матеріалу, з яким учень встиг ознайомитися до початку 9-го класу (бо тему в МАН обирають у вересні-жовтні), диктує обмеженість вибору тем для дослідження. Навіть якщо науковою роботою займається школяр 11-го класу, теми досліджень мають вкладатися в межі шкільної програми.

Враховуючи аналіз рівня виконання наукових робіт МАН, можливості учнів, талановитих, але обтяжених насиченою шкільною програмою, зважаючи на бажання й готовність учителів присвячувати значну частину власного часу керівництву науковою роботою школярів, наведемо кілька порад щодо полегшення такої праці.

МЕТОДИКА НАПИСАННЯ НАУКОВОЇ РОБОТИ УЧНЯ МАН

Жигоренко І. Ю., Мінькова Г. Ю.

Організація і керівництво НДРУ (науково-дослідною роботою учня)

1. Тематика НДРУ залежить від специфіки обраного напрямку, має спиратися та визначатися **виключно** шкільною програмою, може бути пов'язана з планами роботи факультативів, індивідуальними науковими дослідженнями вчителя з певної дисципліни.

2. До НДР можуть залучатися учні, починаючи з 10, у окремих випадках з 9 класу, котрі успішно виконують навчальний план і виявляють здібності до поглибленого вивчення науки і творчої роботи.

3. Кафедра обговорює, затверджує плани та наслідки роботи наукових гуртків, проблемних груп, рекомендує учнівські наукові праці на конкурси.

4. Навчально-дослідницька робота має вестися поетапно з поступовим ускладненням дослідження. Результати, отримані учнями на першій сходинці при виконанні навчально-дослідницької роботи, можуть бути використані ними при продовженні наукових досліджень у подальшій роботі над темою.

Тобто, учнів потрібно вчити вести наукову роботу спочатку на рівні рефератів, але з певними вимогами, які поступово підвищуватимуть. Наприклад, готуючи реферат, учень має самостійно обрати тему зі списку запропонованих учителем, опрацювати запропонований учителем матеріал, за допомогою вчителя визначити об'єкт та предмет дослідження, поставити завдання та спробувати їх досягти. Написати висновки. Тобто, вже на початковому етапі наукова робота учня має містити окремі елементи майбутньої справжньої наукової роботи, які з кожним кроком ускладнюватимуться та додаватимуться нові, доки робота не перейде у ранг дійсно варті уваги наукових робіт.

ОРІЄНТОВНІ ТЕМИ НАУКОВИХ РОБІТ ШКОЛЯРІВ

Німецька мова

1. Метафоричні порівняння у творах Генріха Гейне.
2. Сучасні джерела поповнення лексики німецької мови.
3. Власні імена у складі фразеологічних одиниць.
4. Архаїзми у творчості (автор за вибором).
5. Суфіксація як спосіб словотвору в сучасній німецькій мові.
6. Іншомовні запозичення в сучасній німецькій мові.
7. Гендерні особливості письмової мови.
8. Епітет як засіб передачі авторської позиції в пресі.
9. Генезис німецького правопису в XIX-XX ст.
10. Лінгвістична спадщина представників Ієнського романтизму.
11. Національний мовленнєвий етикет в епістолярії німецьких письменників.
12. Засоби вираження ввічливості в німецькій мові.
13. Поетична фразеологія (автор за вибором).
14. Мовностилістичні особливості байок Лессінга.
15. Стилїстична роль складних іменників у народнопоетичній мові.
16. Мовностилістичні особливості драматичного твору (автор за вибором).
17. Мовні засоби драматизації у поезії (автор за вибором).
18. Символіка в ліриці (автор за вибором).

19. Загадка як лінгвістичний об'єкт.
20. Мовні особливості жанру газетного фейлетону.
21. Епітет у поетичних творах (автор за вибором).
22. Семантика кольору у творах сучасних поетів.
23. Відображення духовної культури народу в мікротопонімії (регіон на вибір).
24. Образ України за матеріалами німецької преси та образ Німеччини за матеріалами української преси.
25. Етнокультурна специфіка поняття «подвиг» в німецькій та українській мовах.
26. Вербальні засоби створення автоіміджу в політичному дискурсі (на матеріалі виступів діючого канцлера Німеччини).

Німецька література

1. Фольклористичні праці (автор за вибором).
2. Образ автора у творах (автор за вибором).
3. Образна структура збірки (автор за вибором).
4. Комедія (автор за вибором): зв'язок із європейською традицією та національна своєрідність.
5. Жанр балади в німецькій поезії (за вибором) століття.
6. Проблеми фольклору в науковій спадщині (автор за вибором).
7. Жанр байки у творчості (автор за вибором).
8. Образ Німеччини в поетичному світі (автор за вибором).
9. Засоби психологізму у творах (автор за вибором, групи авторів, гуртка).
10. Село в повістях (автор за вибором).
11. Характер психологізму німецької прози / поезії (повоєнних років, постмодерну, періоду тридцятилітньої війни, періоду бідермейер, пієтизму тощо) / на матеріалі романів / поезії (автор за вибором)/.
12. (Автор за вибором) як дослідник німецького фольклору.
13. Засоби художньої типізації образу Фауста за романом (автор за вибором).
14. Томас Манн – майстер історичного роману /на матеріалі .../.
15. Жіночі образи в германській міфології.
16. Чоловічі образи в германській міфології.
17. Роль комедійних елементів у драмах (автор за вибором).
18. Принципи відображення соціальної дійсності в драмах (автор за вибором).
19. Жіночі образи у романі (автор за вибором).
20. Образ німецької родини у творчості (автор за вибором).

Наукову роботу у старших класах доцільно виконувати в такій саме послідовності, як це вимагається у ЗВО при підготовці курсових робіт: вибір теми, з'ясування об'єкта і предмета, визначення мети і завдань дослідження, виявлення і відбір літератури з теми, її вивчення, складання попереднього плану, написання вступу, виклад теорії і методики вивчення досвіду роботи, формулювання висновків і рекомендацій, оформлення списку використаних джерел та додатків. Потім здійснюється літературне й технічне оформлення роботи, її рецензування, підготовка до захисту і захист роботи. Обсяг таких учнівських наукових робіт має бути невеликим.

Кожен крок по написанню таких робіт має координуватися вчителем-керівником наукової роботи, бо кожен етап потребує окремих навичок і певного часу, наприклад, оформлення літературних джерел.

Для оформлення наукових робіт на останньому етапі навчання в школі можуть бути запропоновані зразки формулювання вступної частини робіт: **АКТУАЛЬНІСТЬ, ПРЕДМЕТ, ОБ'ЄКТ, МЕТА, НОВИЗНА**

Тема: «Асоціативні зв'язки у творі Германа Гессе «Das Glasperlenspiel»

Актуальність дослідження полягає у зверненні до проблеми сучасної лінгвістичної стилістики тексту – проблеми семантичного компонування слів у структурі художнього твору як єдиного системно-мовного цілого, а також в зверненні до проблеми текстових асоціацій, на основі яких формується уявлення про різні аспекти тексту і його художній сенс у свідомості письменника.

Об'єкт дослідження: семантична структура твору Германа Гессе «Das Glasperlenspiel».

Предмет дослідження: асоціативні зв'язки у творі Германа Гессе «Das Glasperlenspiel».

Мета дослідження полягає у виявленні механізму створення асоціативних зв'язків у творі Германа Гессе «Das Glasperlenspiel».

Реалізація мети передбачає розв'язання таких **завдань:**

- 1) з'ясувати роль асоціативності як лінгвістичної проблеми;
- 2) виявити та проаналізувати семантичні особливості реалізації асоціативних зв'язків у творі;
- 3) створити модель номінативного поля асоціатив у творі Г. Гессе «Das Glasperlenspiel» («Гра в бісер») та схарактеризувати його семантичні властивості;
- 4) скласти перелік фреймових структур та семантичних ролей, які об'єктивуються у творі «Das

Glasperlenspiel».

Наукова новизна роботи визначається тим, що в ній зроблена спроба виявити асоціативні зв'язки у творі Германа Гессе «Das Glasperlenspiel» на основі теорії текстових асоціацій і польового підходу; змодельовано асоціативне поле та описано набір фреймів щодо асоціативного шару у творі Германа Гессе; продовжено цілісне дослідження семантичних ролей, що враховує когнітивні й прагматичні чинники, які можуть слугувати інструментом виміру абстрактних сутностей і забезпечать можливість їх внутрішнього і міжмовного зіставлення.

Тема: «Об'єктивація концепту *KRIEG* / *ВІЙНА* у лексико-фразеологічних системах німецької та української мов»

Актуальність роботи зумовлена занепокоєністю суспільства розповсюдженням етноконфліктних фобій, образів та ідей через літературу й засоби масової інформації. Мовні структури є засобом фіксації стереотипів, упереджень, негативних думок, прихованих міжетнічних протистоянь, котрі функціонують у масовій свідомості. Тому вивчення концепту *KRIEG* є важливим для психолінгвістики, соціолінгвістики, етнолінгвістики та лінгвокультурології.

Мета роботи полягає у виявленні, класифікації, узагальненому аналізі засобів об'єктивації ядра та інтерпретаційного поля концепту *KRIEG* / *ВІЙНА* в німецькій та українській мовах.

У відповідності до поставленої мети були висунуті такі **завдання**:

- проаналізувати наукові роботи щодо стану досліджень у вітчизняній та зарубіжній концептології;
- визначити й класифікувати концептуальні ознаки лексем «війна», скласти перелік типових семантичних ролей і фреймових структур, властивих інтерпретаційному полю концепту *KRIEG* / *ВІЙНА*;
- створити комплексне номінативне поле «Krieg» та схарактеризувати його асоціативну, синонімічну й антонімічну семантичні зони;
- установити закономірності реалізації концепту *KRIEG* / *ВІЙНА* в процесі метафоричної номінації.

Об'єктом дослідження є концепт *KRIEG* / *ВІЙНА*, вербалізований в німецькій та українській мовах.

Предметом дослідження є універсальні й специфічні характеристики структури лінгвокультурного концепту, способи й засоби його мовної реалізації, що спільним впливом створюють значення «дії різного роду, спрямовані на ослаблення, деморалізацію й знищення супротивника» у німецькомовній і україномовній лексикографії та в пареміологічному фонді німецької і української мов.

Наукова новизна роботи полягає в поглибленні вивчення національно-культурної специфіки втілення концепту *KRIEG* / *ВІЙНА* у німецькомовному та україномовному середовищах; у визначенні місця концепту *KRIEG* / *ВІЙНА* в структурі концептуального простору німецької та української мов. В роботі удосконалено методику виявлення особливостей національного менталітету через концепт.

Тема: «Стилістичні особливості роману Еріха Марії Ремарка «Arc de Triomphe»

Актуальність роботи зумовлена як загальною тенденцією в сучасній лінгвістиці тексту акцентувати семантичні аспекти його структурних компонентів, з одного боку, так і аналізом їх антропоцентричності з іншого, так і відсутністю спеціальних досліджень роману Е.М.Ремарка «Arc de Triomphe», що, з огляду на кількість фільмів, постановок та запозичених цитат, є важливим для вивчення тенденцій розвитку літературного процесу другої половини ХХ століття в німецькій літературі. Саме у річищі цих підходів до художнього прозового дискурсу і написано дану розвідку. Крім того, певне значення для її актуальності має і відсутність суттєвих робіт, у яких би ця проблема висвітлювалася з огляду на граматичну і лексичну структуру тексту в комплексі.

Об'єктом дослідження був роман Е. М. Ремарка «Arc de Triomphe».

Предметом – стилістична своєрідність авторського мовлення в змістовному та структурному аспектах.

Метою роботи став аналіз стилістичних особливостей авторського мовлення у творі та його зв'язок з формуванням системи художніх образів. Поставлена мета зумовила вирішення таких **завдань**:

- з'ясувати специфіку еволюції теоретичних поглядів на проблеми стилістики;
- уточнити методологічні підходи до вивчення художнього образу;
- визначити функції лексики та синтаксису як механізму створення художнього образу;
- скласти класифікацію стилістичних засобів та розробити методику виявлення зображальних засобів.

Наукова новизна. У роботі зроблена спроба, із застосуванням комплексного підходу, дослідити стилістичні засоби створення ейдологічної системи у романі Е. М. Ремарка «Arc de Triomphe»; внаслідок чого розкрито й проаналізовано взаємозв'язок і взаємодію синтаксичних законів з правилами семантичної побудови тексту; розроблено методику виявлення та оцінки чинників, що впливають на формування структури авторського дискурсу в художній прозі.

Тема: «Мовленнєва агресія у німецькомовних, англомовних та україномовних друкованих ЗМІ»

Актуальність роботи зумовлена недостатнім вивченням причин виникнення феномена, механізмів мовленнєвої агресії та загальним зниженням рівня культури мовлення, інвективізацією і вульгаризацією мови, пропагандою насильства в засобах масової інформації, істотним ослабленням комунікативних

механізмів, що традиційно стримують прояви агресії слова.

Об'єкт дослідження – мовленнєва агресія в друкованих ЗМІ.

Предмет – способи та засоби вираження мовленнєвої агресії в друкованих ЗМІ.

Мета дослідження полягала у виявленні своєрідності способів вираження мовленнєвої агресії в друкованих засобах масової інформації.

Згідно з метою були визначені такі **завдання**:

- ознайомитися з науковими дослідженнями щодо проблем використання мовленнєвої агресії в ЗМІ;
- визначити стилістичні механізми реалізації агресії в тексті;
- встановити типовість у проявах мовленнєвої агресії в ЗМІ;
- дослідити мовленнєву агресію в текстах німецькомовних, англійськомовних та українськомовних видань останніх 25 років.

Наукова новизна роботи полягає в поглибленні вивчення закономірностей вираження мовленнєвої агресії в публіцистичному тексті та в аналізі впливу етнокультурних чинників на ступінь прояву ворожості текстів друкованих ЗМІ.

Головна роль у підготовці до написання наукової роботи в школі покладається, звичайно, на вчителя. Цей вид діяльності вимагає від нього високого рівня володіння предметом і вмінням самому займатися науковою діяльністю.

На допомогу вчителю – керівнику наукових робіт – пропонуються такі джерела:

ПЕРІОДИЧНІ ВИДАННЯ З ФІЛОЛОГІЇ В ІНТЕРНЕТІ

1. Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов»: <http://periodicals.karazin.ua/foreignphilology>
2. Вопросы психолінгвистики: <http://iling-ran.ru/main/publications/journals/vpl>
3. Вопросы языкознания: http://www.ruslang.ru/?id=vopjaz_archive
4. Збірник наукових праць Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки: http://visnykznu.org/visnyk_ua/home/fil.html
5. Мовознавство: <http://www.movoznavstvo.org.ua/arkhiv-zhurnal.html>
6. **Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: «Філологія»:** <http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/>
7. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Філологія. Соціальні комунікації»: <http://www.visnyk-filolog.uzhnu.edu.ua/uk/volumes/>
8. Науковий вісник Чернівецького університету: <http://library.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/02infres/04elib/02visnyk/07>
9. **Одеський лінгвістичний вісник:** <http://www.oljournal.in.ua/>

СЛОВНИКИ ТА ДОВІДНИКИ

1. Великий тлумачний словник української мови – Режим доступу : <http://www.slovnyk.net/>.
2. Зизанія Лаврентій. Лексис Сірѣчь РеченіА, Вькратѣцѣ събранѣны. И из словенскаго языка, на прѣстѣй Рѣскій ДіАлектѣ Истолькованы: <http://litopys.org.ua/zyzlex/zyz99.htm#K>
3. Полюга Л. Словник синонімів української мови. – К. : Довіра, 2006. – 477 с. // <http://www.rozum.org.ua>
4. СЛОВНИК. НЕТ. Портал української мови та культури // <http://www.slovnyk.net/index.php?sword=КОХАННЯ>
5. Фразеологічний словник української мови // <http://slovopedia.org.ua/49/53403/358607.html>
6. Этимологический словарь Фасмера : <http://vasmer.narod.ru/>
7. Adelung - Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart : <http://lexika.digitale-sammlungen.de/adelung/lemma/>
8. Dandelon.com : <http://www.dandelon.com>.
9. dict.cc. English-German Dictionary : <http://www.dict.cc, thefreedictionary.com>
10. **Deutsches Wörterbuch** von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm : <http://germazope.uni-trier.de/Projects/WBB/woerterbuecher/>
11. elexiko. Online-Wörterbuch zur deutschen Gegenwartssprache. – Режим доступу : <http://www.owid.de/elexiko>
12. Free online thesaurus : <http://www.bluerider.com/randomwordservice.php>.
13. Köbler G. Althochdeutsches Wörterbuch / Gerhard Köbler. – 4. Auflage. – 1993 : <http://homepage.uibk.ac.at/~c30310/ahdwbhin.html>.
14. Pons : // <http://de.pons.eu>
15. Beolingus : // <http://dict.tu-chemnitz.de>
16. Redensarten : <http://www.redensarten-index.de>
17. Uitmuntend : <http://www.uitmuntend.de/woerterbuch/liebe>
18. Wörterbuch und Grammatik von Canoo : <http://www.canoo.net>

19. Wortschatz-Lexikon der Uni Leipzig : <http://wortschatz.uni-leipzig.de/>
20. **Deutsches Wörterbuch** von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm : <http://germazope.uni-trier.de/Projects/WBB/woerterbuecher/>
21. Сайт «Гутенберг»: <http://gutenberg.spiegel.de/autor>
22. Толковый словарь «DUDEN» <http://www.duden.de/rechtschreibung/Woerterbuch>

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Багузина Е.И. Методология создания веб-квестов как формы итогового контроля знаний, умений и навыков при изучении студентами иностранного языка // *Материалы 25-й Всероссийской научной конференции молодых ученых и студентов «Реформы в России и проблемы управления»*. Вып. 2. М.: Изд-во Государственного университета управления, 2010. С. 167-169.
- Байтерякова Н.Ю. Концепція підручника з курсу «Лінгвокраїнознавство» як складова формування англомовної комунікативної компетентності // *Наукові записки Острозької академії. Серія «Філологічна»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 67. С. 37-40.
- Байтерякова Н.Ю. *Лінгвокраїнознавство Велика Британія: підручник*. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В. 2017. 328 с.
- Байтерякова Н.Ю. *Навчальний посібник «Лінгвокраїнознавство. Велика Британія. Практикум»*. Мелітополь: Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2018. 154 с.
- Ветошкіна Є.В. Актуалізація можливостей проблемного навчання в початковій школі. URL : <https://clck.ru/9kxeA>.
- Гончаренко С.У. *Український педагогічний словник*. Київ, Либідь, 1997. 376 с.
- Гребенькова Г.В. Кейс-метод у професійному навчанні. URL: <http://razom.znaimo.com.ua/docs/716/index-7902.html>.
- Енциклопедія освіти // *Акад. пед. наук України*: [гол. ред. В. Г. Кремень]. К. 2008. 1040 с.
- Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. URL: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm.
- Концепція нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html> (дата звернення 29.01.2019).
- Козина И. Case study: некоторые методические проблемы // *Рубеж*. 1997. № 10-11. С. 177 – 189.
- Логінова А. В. *Преимущества использования приложения Google Docs в обучении иностранному языку // Молодой ученый*. 2015. №8. С. 976–979. URL: <https://moluch.ru/archive/88/17423>
- Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу // *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–17.
- Парижская программа или 12 рекомендаций по медиаобразованию (2007) URL: http://www.mediagram.ru/documents/documents_20.html.
- Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. Київ, Педагогічна думка, 2001. 363 с.
- Петрик Л. Методичні можливості застосування медіазасобів на уроках іноземних мов. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2014/10_2/8.pdf.
- Пометун О. *Інтерактивні технології навчання: теорія і практика*. К. 2002. 136 с.
- Прагматика. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Прагматика> (дата звернення 29.01.2019).
- Про МАН. URL: http://man.gov.ua/ua/about_the_academy/jasu (дата звернення 29.01.2019).
- Протокол захисту науково-дослідницьких робіт. III етап Всеукраїнського конкурсу науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН України у 2018 році. Відділення: мовознавства. Секція: німецька мова. URL: http://man.gov.ua/upload/konkurs-zahyst/2018/Results/movoznav/Zah/Nimecjka_zah.PDF (дата звернення 29.01.2019).
- Русова С. *Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн.1.* // За ред. Є.І.Коваленко. К.: Либідь, 1997. 272с.
- Сагиндыкова Ю.А. Метод case-study и его применение в образовательном процессе // *Вестник КАСУ*. 2008. № 1. С. 8–12.
- Семантика. URL: https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/SEMANTIKA.html (дата звернення 29.01.2019).
- Скворцова С. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2010. Вип. 35. С. 36 – 71.
- Соболева А.В. *Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф.* (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). Челябинск, Два комсомольца, 2013. С. 119–123.
- Сысоев П.В. *Информатизация языкового образования: основные направления перспективы // Иностранные языки в школе*. 2012. № 2. С. 2–9.
- Федоров А.В. *Словарь терминов по медиаобразованию, медиа-педагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности*. Москва, МОО «Информация для всех», 2014. 64 с.
- Фокин Ю. Г. *Теория и технология обучения: деятельностный подход: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений*. М. 2006. 240 с.
- Функциональная грамматика. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Функциональная_грамматика (дата звернення 29.01.2019).
- Хуторской Л.В. *Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование*. 2003. № 2. С. 58-64.
- Шапран Ю.П. Використання кейс-стаді як

технології інтерактивного навчання майбутнього вчителя // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. 2012. № 22 (257), ч. VII. С. 180 – 186.

32. Шепелюк В.М. Застосування медіатехнологій як мотивація здібностей у студентів до навчання URL http://www.univerua.rv.ua/VNS1/Shepeluk_V.M.pdf.

33. Шишковская Ю.В. Развитие учебной компетенции студентов технического вуза посредством технологий веб 2.0. // Вестник Томского Государственного Педагогического Университета. 2011. №6. С.14–16.

34. Ciaffaroni, M. T. How Good Are Esl/ Efl Websites// Teaching English with Technology, 2006 (4). URL: http://www.tewtjournal.webs.com/VOL%206/ISSUE%204/06_HOWGOODARE.pdf

35. Dodge B. Some thoughts about Webquests. URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.

36. Heitzmann, R. (2008). Case study instruction in teacher education: Opportunity to develop students'

critical thinking, school smarts and decision making. Education, 128 (4), p. 523-542.

37. Nan Guan, Jianxi Song, Dongmei Li. On the Advantages of Computer Multimedia-aided English Teaching. Procedia Computer Science, Volume 131. 2018. P. 727-732.

38. Richards, A. K., Hemphill, M. A., Templin, T. J., & Eubank, A. M. (2012) Student-authored case studies as a learning tool in physical education teacher education. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, p. 47-52.

39. Sadikin I. S. The Use of Webquest for Teaching English Vocabulary in an EFL Young Learners Context, PROSIDING ICTTE FKIP UNS 2015 ISSN: 2502-4124 Vol 1. Nomor 1. Januari 2016. p. 403

40. Shulman, J. Case Methods in Teacher Education. New York: 1999. Teachers College Press, p. 92.

41. Suarcaya, P. (2011). Web-based audio materials for EFL listening class. TEFLIN Journal, 2011. 22. URL: <http://www.teflin.org/journal/index.php/journal/article/viewFile/19/18>

СУЧАСНІ СВІТОВІ МЕТОДИЧНІ СИСТЕМИ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ ШКОЛЯРІВ НА УРОЦІ МУЗИКИ ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛИ

Сегеда Н. А.

Художньо-творче самовираження школяра у вітчизняних сучасних програмах із мистецтва (О. Лобова, Л. Масол, О. Ростовський, Б.Фільц та ін.) є одним із завдань естетичного розвитку школярів. Але, незважаючи на соціокультурні акценти щодо творчого самовираження засобами мистецтва на конвенційному [69] й на практичному рівнях, сучасному науково-методичному знанню для забезпечення окреслених процесів на уроках мистецтва бракує систематизації тенденцій світового досвіду, що зумовлює обмеженість усталених методик традиційною орієнтацією музичного навчання на пасивне сприйняття музичного мистецтва.

Проблема творчого самовираження школярів на уроці музики в багатьох країнах світу набула актуальності наприкінці минулого століття. Аналіз сучасних досліджень у галузі порівняльної педагогіки музичного мистецтва (А. Вільчківська, Н. Корихалова, Г. Ніколаї, Р. Полухін, І. Сташевська, С. Уланова та ін.) свідчить про те, що в окремих європейських державах (Німеччина, Польща, Словачія, Китай, частково Франція) основні наукові інтереси сконцентровані на поглибленому вивченні питання розвитку особистості засобами мистецтва. Незважаючи на наявність ґрунтовного наукового доробку в галузі музично-педагогічної компаративістики, залишається недостатньо висвітленим позитивний досвід музикантів-методистів у контексті панорамного уявлення тих тенденцій, що зародилися наприкінці минулого століття і сьогодні починають виходити на визначальні позиції у світовій музичній педагогіці, залишаючися поза практичним інтересом вітчизняної музично-педагогічної спільноти. Тож, на нашу думку, сучасному вчителю мистецтва необхідно орієнтуватись у тих сучасних світових концепціях музичного розвитку школяра, які довели свою практичну успішність. Пропонуємо розглянути їх докладніше.

Американський педагог Е. Сайклер висловив припущення, що провідною тенденцією в музичній педагогіці ХХ століття є творче музикування як метод виховання. Учасники ІХ конференції ІСМЕ були одностайними в тому, що музична творчість надає багато можливостей для передачі думок і почуттів, пов'язаних із навколишнім світом. Водночас, для вітчизняної музично-педагогічної спільноти, зокрема представників шкільної загальної музичної освіти, означена важлива світова подія та її визначальні концепти залишилися поза інформаційним полем. Самовираження школярів на уроці музики без втручання вчителя та його безпосереднього керівництва, використання всіх можливих сучасних музично-технічних засобів – ці дві тенденції характерні для англійської педагогіки трьох останніх століть (Ф. Єлліс, У. Томкінс). На вдосконалення методів навчання імпровізації (вокальної, інструментальної, індивідуальної, групової), як найбільш природного засобу творчого самовираження школярів, спрямована музично-педагогічна діяльність Д. Кручі (Ізраїль), Т. Ойенс (Голландія), Я. Валлгрєн (Швеція), А.де Квадрос

РОЗДІЛ 11 АКТУАЛЬНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА



(Австралія), М. Лоус (Фінляндія).

Пол Леман (США) наголошує на тому, що для розв'язання порушеної проблеми необхідно виконати три умови:

I. Чітко визначити цілі музичного виховання. На думку дослідника, учитель має прагнути до того, щоб діти:

- училися співати і грати, як мінімум, на одному музичному інструменті;
- училися створювати елементарну музику та імпровізувати;
- отримували необхідні музичні знання й могли, спираючись на них, висловлювати власні погляди на музику;

– ознайомилися з широким колом музичних явищ;

– училися оцінювати музичні твори, зважаючи на критичне сприйняття й аналіз музики, а не на штучно створені стереотипи та забобони;

- удосконалювали власне особисте ставлення до музики;
- продовжували розвивати музичні здібності самостійно, без допомоги педагогів.

II. Розробити більш досконалі методи оцінювання результатів музично-освітньої роботи. Для виконання цієї умови необхідно, на думку П. Лемана, удосконалити навчальні програми та наукові дослідження, спрямовані на формування вмінь і навичок, які у своїй цілісності можуть викликати естетичні переживання. Останні проявляються у творчому імпульсі дитини, хвилюванні, любові до музики.

III. Використовувати з більшою ефективністю технічні засоби навчання. Комп'ютери та синтезатори вже стали невіддільними складниками сучасної музичної культури. Вони назавжди змінили характер музичного життя й зумовили глибокі зміни у формах масового музикування. Отже, програми музичного виховання мають орієнтуватися на сучасну музику, сучасні засоби комунікації, сучасну техніку.

Томас Четберн (Великобританія) стверджує, що проблема творчого самовираження школярів засобами музичного мистецтва пов'язана деякою мірою з обмеженням засобів, які використовуються у традиційній тональній системі, а також із пасивним, а не активним навчанням музики. Розв'язанню окресленої проблеми може сприяти віра вчителя у творчі можливості учня й осучаснення системи музичного виховання. На переконання Т. Четберна, останнє має на меті створення умов для творчого самовираження школярів, що передбачає використання в цьому процесі:

- сучасної серйозної музики та музики народів світу;
- засобів музичної виразності, створених останніми досягненнями техніки;
- прийомів композиції і виконавства, які виходять за межі багатоголової традиції.

Результати дослідження І. Сташевської підтверджують, що в музичній педагогіці Німеччини людину та її музичну практику визнано відповідним і цільовим пунктом організації музичного навчання [12]. Музичне виховання в Німеччині є засобом різнобічного виховання особистості з раннього віку: воно впливає на духовний, емоційний, інтелектуальний і загальний фізичний розвиток; сприяє формуванню інтелігентності, пробудженню творчих здібностей, прагненню до музичного самовираження; розвиває музичні здібності й творчий потенціал; допомагає в розв'язанні проблеми самореалізації та індивідуальної ідентифікації.

Головними цілями музичного виховання дітей молодшого шкільного віку в Німеччині є пробудження музичних здібностей та їх розвиток, сприяння загальному гармонійному розвитку й підготовка до подальшого інструментального чи вокального навчання. Вивчення німецького практичного досвіду в галузі музичного виховання дітей дало змогу виявити в розмаїтті наявних форм і методів залучення дитини до музичного мистецтва, окрім відомих, також і нетрадиційні для вітчизняної музичної педагогіки види музично-виховної роботи з молодшими школярами: 1) метод акустичних експериментів із різними матеріалами, слухання, аналіз та імітація голосом чи на інструменті звуків навколишнього світу; 2) гра на створених власноруч елементарних музичних інструментах; 3) метод графічної нотації; 4) широке використання елементів поліестетичного виховання засобами інтеграції різних видів мистецтв у процесі музичної діяльності дитини; 5) гра на електронних клавішних інструментах; 6) комбінування групової та парної форм навчання гри на класичному музичному інструменті.

Оригінальну концепцію творчого музичного навчання, що пройшла експериментальну апробацію, запропонували німецькі педагоги-музиканти. Так, Гунтер Оліас вважає, що гуманістична концепція естетичного виховання зумовлює необхідність відбору найсучасніших технічних засобів для розвитку особистості й суспільства. Творчий підхід до музичного виховання, спрямованого на особистісний розвиток учня в середній школі, реалізується через впровадження трьох стадій навчання:

1. Від прослуховування звукозапису до живої музики. Учні отримують музичні враження, слухаючи певні твори. Після кількох прослуховувань вони визначають, які інструменти використовує композитор, коли треба співати а капела, а коли приспів, співають під час звучання твору разом із записом тощо.

2. Від звукового запису до колективної музичної імпровізації. Прослуховування музики поєднується з її аналізом, визначенням образів, їх характеру, графічного зображення, малюнка, визначення ритму та його відтворення за допомогою жестів.

3. Від радіовистав до музики до них. На уроках учням пропонується прослухати радіовиставу й написати до неї музику. Різноманітний музичний матеріал систематизується за принципом «музичного

ералашу».

Автори концепції переконані, що її впровадження дасть змогу об'єднати можливості всебічного розвитку особистості, соціального прогресу й культурних традицій.

На думку Магне Еспеланда (Норвегія), у процесі музичного виховання молодших школярів акцент має бути не на створенні музики, як формі творчого самовираження дитини, а на розробці й упровадженні раціональних методів, спрямованих на введення дитини у світ різноманітної музики минулого й сучасності. Метою програми є навчальний процес, який охоплює п'ять різних етапів:

1 етап – ознайомлення учнів із музичним твором. Цей етап відрізняється від традиційного (на якому слуханню музики передують ознайомлення з великим теоретичним матеріалом про жанр, стиль, композитора) тим, що ця інформація до прослуховування не важлива і подається після нього, спонукаючи учнів до вільного висловлення власних вражень, суджень;

2 етап – активне сприйняття музики. Основне завдання цього етапу – викликати відповідну реакцію на прослухану музику. Учитель прагне допомогти дитині знайти індивідуальні способи виявлення внутрішнього ставлення до музичного твору через діяльність, яка мала б об'єктивований результат. Цей результат стає предметом обговорення між учнем і вчителем;

3 етап – обробка отриманих результатів шляхом подальшого заглиблення в саму музику й розширення відомостей про неї: розбір форми і стилю твору, більш ґрунтовне знайомство з творчістю композитора. Інший напрям цього етапу пов'язаний із використанням результатів роботи попереднього етапу для проведення занять з інших предметів;

4 етап – оцінка зробленого. Це органічна частина процесу навчання на будь-якому рівні, що передбачає самооцінку;

5 етап – «підсумкове» розуміння музики. Автор проекту зазначає, що результатом розуміння музики є отримання учнем задоволення під час її слухання, усвідомлення її змісту, оцінка художньої цінності та відповідна внутрішня реакція слухача.

У цьому проекті вчителю відводиться провідна роль – роль дорослої людини, яка вміє вчасно поставити доречне запитання, відрізняється великою спостережливістю, легко взаємодіє з дітьми у процесі вивчення музичного матеріалу, здатна розкривати перед ними зміст твору, давати необхідні пояснення й оцінювати ставлення учнів до музики. Відбір музичного матеріалу для прослуховування за принципами програми не може бути довільним. На початкових етапах це контрастне сполучення звуків, згодом – дуже коротенькі уривки та деякі цілі частини програмної музики, після цього – більш складні твори. Автор проекту «Використання музики» наголошує на тому, що провідну роль у процесі музичного виховання відіграє методичне планування.

Б. Кольпарт і П. Вогелзанд (Нідерланди) вказують на те, що в Данії метою музичного виховання є використання музичних знань у повсякденному житті. Традиційне викладання музики ґрунтується на виконанні музичних творів. У школі це означає:

- виконання пісень (створених дітьми або учителем чи почутих із засобів інформації);
- гру на музичних інструментах;
- навчання акомпанементу.

Відповідно до Акта початкової освіти Нідерландів, учні мають навчитися слухати й відтворювати музику. Створення й виконання музичних творів означає, що у школі проводяться експерименти зі звуками, вивчаються їх можливості. Усе робиться дітьми самостійно: імпровізація, композиція, дизайн. В основі проекту поглибленого вивчення музики в початковій школі – принцип інтеграції шкільних предметів та індивідуальний підхід, спрямований на розвиток індивідуальності й активізацію діяльності маленьких колективів. Цей проект передбачає виконання таких завдань:

- удосконалення методичних посібників, у яких розкриваються форма і зміст музичного навчання, спрямованого на розвиток активності та індивідуальності, а також умінь працювати в колективі. Посібники мають бути доступними за змістом і базуватися на елементарних знаннях;
- підготовка педагогічного (дидактичного) опису методів роботи, можливостей диференціації, а також практичне використання методичних матеріалів у процесі навчання дітей 4-12 років;
- забезпечення практичними матеріалами – програмами семінарів, довідковою літературою, системою вправ для учителів початкової школи, консультаціями фахівців-музикантів.

Окреслені завдання реалізуються завдяки регулярній системі музичного навчання, яка охоплює спів, гру на елементарних ритмічних музичних інструментах.

Творчість видатних композиторів ХХ століття, які присвятили своє життя дослідженню природи звуку і шляхів його впливу на людину, розширила уявлення про структуру музичної мови та її взаємодію з органами сприйняття людини. Концепція музичного навчання Сільвії Голдберг де Бернасконі (Аргентина) ґрунтується на вивченні природи звуку як явища, що стимулює діяльність органів чуття і тим самим впливає на здатність виявляти почуття при відтворенні музики. Провідними методичними умовами, які забезпечують успішність цього процесу, авторка визнає:

- перехід до більш заглибленого й загостреного сприйняття кожного звукового об'єкта, усвідомлення його структури та фактури, формотвірних елементів (атаки, повного звучання, динамічних змін тощо),

резонансу, якості звучання, а також своєрідності та виразності природи кожного звуку;

– тренування слухового апарату школяра через розвиток здатності вирізняти нові (нетрадиційні для музики) звуки і подавати їх словесний опис;

– удосконалення організації музичних занять шляхом улаштування необхідних умов для слухання, виконання та створення музики;

– стимулювання й розвиток творчої діяльності учнів.

Ці умови Сільвія Голдберг де Бернасконі реалізувала в експериментальному дослідженні з використанням електричних музичних інструментів. Дослідниця з'ясувала: коли дитина вивчає звуки на синтезаторі, вона відкриває для себе певні факти. В основі музичної діяльності учня закладена ідея «знання» звуку й розуміння того, що можна з ним зробити. Працюючи на синтезаторі, учень відтворює, програмує і використовує звуки для створення музики та імпровізації. Він активний і зайнятий самонавчанням; знання здобуває у процесі діяльності, що має визначену ним самим мету. Різновидами діяльності учня на заняттях є такі:

I. Накопичення знань про звуки:

а) завдяки безпосередньому слуховому сприйняттю;

б) завдяки аналітичному сприйняттю, зокрема аналізу різниці між звуками за висотою, інтенсивністю, тривалістю і тембром, за походженням (із урахуванням джерела походження звуку, матеріалу, з якого це джерело виготовлене, способу звуковидобування тощо).

II. Спостереження за рухом звуків у часі (осмислення понять тяжіння-розв'язання, тривалість-короткість, регулярність-нерегулярність, розвиток уявлень про темп і ритм).

III. Вправи з організації звукового матеріалу (відбір звуків, їх комбінування, принципи формотворення).

Окрім електронних музичних інструментів, авторка концепції використовувала персональні комп'ютери, а також предмети побуту, що відтворюють звуки (дзвіночки, склянки тощо); природні матеріали (вода, листя тощо); традиційні інструменти; голос людини; магнітофони.

Проаналізувавши концепцію, положення якої розглядалися нами вище, ми дійшли висновку, що в ній втілюються ідеї Ж. Піаже, який наголошував на тому, що процес навчання не повинен відриватися від об'єкта вивчення і має відбуватися як природне спілкування учня з навколишнім середовищем.

Представники музичного факультету університету м. Торонто (послідовники Елліота) метою музичної діяльності учня на уроці музики вважають розвиток творчих здібностей. Професор Патриція Шанд є координатором центру «Створення музики у класі» й одним з авторів програми «Композитор у класі». В основі цієї програми – звукове експериментування, «розкріпачення» слуху, активна участь школярів у творчому музикуванні. Достатньо популярною в Канаді є програма, що базується на ідеї використання комплексного електронного устаткування (клавішний інструмент, синтезатор, блок звукових ефектів, пульт, дисплей тощо). На думку канадських педагогів-музикантів, істотною перевагою цієї програми є те, що учень одразу може почути й побачити свій твір, дати йому оцінку, а при потребі вдосконалити або переробити його. Для творчого самовираження особистості на уроці музики в цій системі важливим є те, що діти отримують велике задоволення від повної свободи та незалежності в роботі над створенням власної музики.

Йонелла Тафурі (Італія) дійшла науково обґрунтованих висновків про те, що молодший шкільний вік є найбільш чутливим до формування умінь творчо самовиражатися засобами музичного мистецтва. Оптимізація цього процесу зумовлена необхідністю перенесення акцентів із музики на самого учня, який росте й розвивається, на його потреби, пов'язані з діяльністю мислення, емоційною сферою, спілкуванням з оточенням тощо. Надалі в роботі ми спиратимемося на позицію цього науковця, педагога й музиканта, яка переконана, що набуття школярами умінь творчо самовиражатися у процесі музичного виховання повинно виходити не з компонентів музики та розробки вправ для їх засвоєння, а з музичної діяльності, до якої прагне дитина.

У 1999 р. в Польщі розпочалася глибока й всеосяжна реформа освіти, яка, насамперед, стосувалася загальноосвітньої школи. Сьогодні в початкових (1–3-х) класах основної школи навчання учнів здійснюється на основі інтеграції різних предметів. Наприклад, уроки музики можуть проводитися спільно з вивченням мови, з фізкультурою або малюванням. Із 4-го класу розпочинається так зване блокове навчання, де предмети об'єднані в певні блоки: фізико-математичний, природничо-біологічний, гуманітарний. Викладання всіх навчальних дисциплін відбувається з максимальним використанням міжпредметних зв'язків. Музичне виховання в польській педагогіці розглядається як цілеспрямований, систематичний розвиток музичної культури та музичних здібностей людини, виховання емоційного сприйняття музики та морально-естетичних почуттів, здатності розуміти та відчувати зміст музичного твору [18]. Музичне виховання у школі, у широкому розумінні цього поняття, охоплює елементи навчання та музичної освіти, їх взаємодія та тісний взаємозв'язок забезпечують всебічний музичний розвиток учнів. Інтеграція змісту навчальних дисциплін у молодших класах передбачає поєднання музики з вивченням мови, з фізкультурою, природознавством і образотворчим мистецтвом.

Музична освіта учнів польських основних шкіл характеризується такими позитивними змінами:

зростанням самостійності педагогів у сфері організації та визначення змісту навчально-виховного процесу з цього предмета; зменшенням залежності вчителя від керівних органів освіти; збільшенням видання науково-методичної літератури для вчителів музики; широким застосуванням індивідуалізації навчання та приділенням більшої уваги розвитку творчої активності учнів; широким упровадженням у шкільну практику технічних засобів навчання та комп'ютерів, зростанням їх ролі в музичному вихованні дітей і молоді; посиленням регіональних засобів виховання на уроках музики в усіх класах основної школи; демократизацією навчально-виховного процесу в польських школах.

Таким чином, проаналізувавши особливості наведених музично-методичних ідей початку ХХІ століття ми дійшли висновку, що їх якісно специфічною рисою є праксіологічна спрямованість, яка виявляється у використанні музики в повсякденному житті, уживанні в музику, навчанні музики з раннього віку, синтезі музичної та інших видів естетичної діяльності, відмови від урочної форми занять, поєднанні різних видів музичної діяльності та творчості, орієнтації на всебічний розвиток особистості у процесі музично-естетичного виховання.

Проведений контент-аналіз світових музично-методичних ідей кінця ХХ–початку ХХІ ст. дав змогу виокремити такі праксіологічні тенденції розв'язання проблеми творчого самовираження школярів засобами музичного мистецтва:

- обов'язковий цілеспрямований художньо-педагогічний супровід музично-творчого виховання;
- організація таких занять, що забезпечують самовираження дитини без втручання учителя, без його спроб маніпулювати уявою учня, спрямовувати фантазію у певному напрямі за допомогою тих чи інших обмежень;
- організація музично-творчого розвитку, націленого на конструювання учнями музичних п'єс за допомогою широкого кола сучасних технічних засобів (від елементарної звукозаписувальної апаратури, найпростішого синтезатора до сучасних музично-електронних комплексів).

Розглянуті світові тенденції музичної освіти демонструють педагогічний потенціал, проте для реалізації метазавдань естетичного розвитку учнів необхідна науково-теоретична систематизація світового музично-педагогічного досвіду, його вивчення вітчизняними дослідниками та широка популяризація безпосередньо в навчальному процесі у ЗНЗ.

Окреслені шляхи розв'язання проблеми творчого самовираження школяра у процесі музичного виховання, запропоновані світовою теорією і практикою педагогіки музичного мистецтва, дають підстави визнати провідною для сучасної вітчизняної музичної освіти, яка актуалізує в концепції “Нова українська школа” реалізацію праксіологічної ідеї творчого музикування, як вияву специфічної творчої музичної активності.

Світові музично-методичні ідеї кінця ХХ – початку ХХІ ст. зафіксували специфічну рису педагогіки музичного мистецтва – людиномірну і праксіологічну спрямованість, яка дедалі більше орієнтує науковий інтерес вітчизняних дослідників на формулювання наукових концептів впровадження холистських і праксіологічних основ в теорію і методику музичного навчання.

Певною мірою зазначені тенденції знайшли своє відбиття на конвенційному рівні вітчизняної загальної освіти, зокрема в констатації актуальності компетентнісного змісту системи освітнього цілепокладання, що зауважено в певних положеннях Закону України “Про освіту” (2017.), “Концепції Нова українська школа” (2017р).

Відсутність культуровідповідної, людиноцентрованої методичної моделі формування творчої активності школярів на уроках мистецтва вказують на теоретичну лакуну у визначенні цього поняття в теорії і методиці музичного навчання, що і постає проблемою для подальшого вивчення. Відтак, вважаємо актуальним досить узагальнений, але необхідний розгляд змісту творчої активності школяра, без розуміння якого подальше застосування розглянутих далі методик, технологій не матиме усвідомленого застосування.

Активність як процес і явище у філософському знанні безпосередньо пов'язана з еволюцією і становленням категорії розвитку, яка має своє походження, зародження, виникнення і становлення та власну цілісну теорію. Довільне і не завжди коректне вживання як у сучасних педагогічних дослідженнях так й у методичних розробках вчителів мистецтва поняття творчої активності вказує на брак теоретичних основ у його науковому застосуванні. Для вирішення цієї проблеми у сучасного вчителя мистецтва треба скласти теоретичне уявлення про сутність феномену розвитку, яке утворюється в історії наукового оформлення його категоріального змісту у соціально-гуманітарному знанні.

Окремого методологічного значення ми надаємо гуманітарній концепції розвитку людини В. Білінського (1811-1848), котрий вірив, що головна мета кожного, незалежно від соціального походження, професії і роду занять “на будь якому щаблі в драбині суспільної ієрархії – бути людиною... Призначення людини – розвинути закладене в його натурі зерно духовних засобів, стати врівень із самою собою...” [50, с.36].

У вітчизняній науковій традиції автором ідеї нової психології як практики людини з опанування власною поведінкою, що оформилась у культурно-історичну теорію розвитку особистості став Л. Виготський (1896-1934) [11, с.327]. Науковець заклав основи неklasичного підходу в психології, суть якого полягає в тому, що психічний зміст і процеси пов'язані з *активністю нервової системи індивіда*, існують не тільки в інтраіндивідуальній формі.

Більшість вітчизняних психологів (В. Абульханова-Славська, П. Анохін, О. Асмолов, Л. Алексєєва, І. Бех, М. Басов, С. Максимов, Р. Немов, В. Татенко та ін.) одноставні у думці про те, що активність є невід'ємною властивістю живого організму. Р. Немов (2003) визначає активність як здатність живих істот виробляти спонтанні рухи і змінюватися під впливом зовнішніх або внутрішніх стимулів-подразників. Активність є доволі складною категорією, адже має множину об'єктивних і суб'єктивних детермінант (індивідуально-психологічні, соматичні, психофізіологічні, педагогічні та ін.). Як психічне явище активність – це здатність перетворювати зовнішнє і внутрішнє середовище людини відповідно до поставленої нею мети [7]. Узагальнюючі позиції психологів щодо змісту активності можна виокремити **три основні наукові позиції**. За першою, традиційною, активність залежить від пізнавальних процесів і мотиваційно-ціннісної сфери суб'єкта діяльності (С. Рубінштейн). Друга позиція представлена у концептуальних ідеях П. Гальперіна, за яким активність суб'єкта зумовлена вродженими фізіологічними механізмами або складеними архетипами і еталонами поведінки. Третя позиція ґрунтується на ідеї про **активність як джерело саморуху та реалізується як принцип неадаптивної природи діяльності людини** (“над ситуативна активність” В. Петровський).

Якщо зазначені наукові позиції у дослідження творчої активності є традиційно цитованими, то феномен цілісності людини і творчої еволюції залишилися поза педагогічним змістом досліджуваного поняття. Холістський підхід у дослідженні педагогічної сутності творчої активності школяра на уроці музики дозволяє застосовувати різні концепції щодо його творчої еволюції, в яких обґрунтовано ідеї емерджентів. Зокрема, для осягнення людинотворчої сутності активності, виявленої засобами музичного мистецтва необхідно звернути увагу на наукову позицію А. Бергсона, який висловлював думку, що життєвий порив, як основа творчої еволюції являє собою **самовільну активність** з непередбачуваними наслідками [7, с.233].

У такому контексті розуміння і використання вчителем окреслених ідей є тим знанневим критерієм, на основі якого базуватиметься грамотно побудована методика вирішення музично-розвивальних завдань. Педагогічне стимулювання вчителем вияву засобами музичного мистецтва успішної і особистісно цінної творчої активності школяра на уроці відбиває аксіологічний локус сучасної практиологічної парадигми в педагогіці музичної освіти.

Мета діяльності школяра на уроці музики є системоутворювальним чинником творчої активності, у якій творча дія виступає її механізмом. Творчу дію можна тлумачити (спираючись на її визначення психологом Р. Немовим, 2003 р.) як довільно внутрішньо мотивовану форму музичної діяльності, зумовленої метою виявлення творчого потенціалу школяра засобами музичного мистецтва. З позицій теорії діяльності творчу дію школяра як форму і елемент творчої активності на уроці музики можна визначити як свідомо спланований і цілеспрямований елемент творчої активності, не зумовлений мотивом і кінцевою метою виявлення творчого потенціалу школяра. “Соціологізаторське” розуміння творчої дії полягає у її трактуванні як закінчений поведінковий акт школяра на уроці музики, розрахований на особистісне самоствердження у шкільному середовищі. Відтак, жодна з наведених позицій не є суперечливою, але наукові проєкції поняття творчої дії як елементу творчої активності школяра на уроці музики залежать від об'єкту і предмету цієї активності і конкретного наукового підходу, обраного для вирішення музично-педагогічних проблем формування цієї активності.

Враховуючи ці наукові висновки, обґрунтуємо наше ствердження про те, що **творча активність школяра на уроці музики “бітипова”, адже є адаптивною і водночас ідентифікаційною, за різновидом – пізнавальною, інтелектуальною, художньою**. У зв'язку із тим, що виявлення творчого потенціалу відбуваються виключно опосередковано, через засоби діяльності, школяр має суб'єктивно засвоїти “привласнити” засоби музичної виразності, опанувати їх як психічно, так і фізіологічно. Таке засвоєння засобів музичної виразності вказує на адаптивний тип творчої активності та педагогічні перспективи її формування.

Отже, науково доведені положення щодо взаємопроникнення уявного образу Я і реального художнього образу [6, с.287] можна стверджувати про те, що **реальне Я школяра за допомогою музичного слуху, пам'яті, мислення, музичних інтонаційних образів, емпатії та інших психічних процесів і феноменів, пов'язаних з музикою, внутрішньо перетворюється, відбувається його “одушевління”, що вказує на ідентифікаційний тип творчої активності школяра у процесі музичного сприймання твору**.

Творча активність школяра на уроці музики має і пізнавальну природу, адже відбувається привласнення знання про засоби музичної виразності. Визначаючи активність школяра на уроці музики як різновиду творчої, художньої активності ми в першу чергу звертаємо увагу на природу музичного мистецтва як такого виду діяльності людини, що несе і зумовлений творчою енергією. Інформаційно-енергетичний підхід до вивчення людини свого часу запропонував Б. Ананьєв у гіпотезі про те, що перетворення інформації передбачає не лише її використання, але й виробництво, генерування енергії. Є. Басін, спираючись на наукові висновки Б. Ананьєва, стверджує, що музична енергія передбачає музичний рух і наявність сил, творчо активних дій, які його викликають [6, с.170]. Відтак, поява творчої дії як структурного елементу творчої, музичної активності відкриває великі педагогічні перспективи у її формуванні.

Мета креативної поведінки школяра є метою активної людини, сенс якої полягає в особистісному зростанні засобами музичного мистецтва, зумовленому раціональною організацією першої задля практичної успішності як метаефекту позитивного прийняття людино-творчих смислів музичного мистецтва (відчуття естетичного задоволення і щастя).

Праксиологія вивчає засоби досягнення цілей, адже людиною рухає намір (інтенція) досягнення певних результатів, тому не можна наблизитись до методичних результатів ігноруючи особистісно-цінні смисли музичної діяльності школяра, які утворюються в педагогічній ситуації успішного і суб'єктивно цінного вияву творчої активності.

Таким чином, ми не можемо не запропонувати вчителю звернути увагу на ідеї прaksiології та ті світові тенденції в методиці музичного навчання, які актуалізують не лише практичну спрямованість уроків мистецтва, але й обов'язкове формування особистісно цінних музичних досягнень школярів. Для розуміння результатів своєї діяльності вчитель має побачити ці гуманітарним ефекти формування творчої активності школяра на уроці музики. Ними виступає духовна енергія учня, яка неможлива без музичного мислення і виявляється засобами музичного мистецтва в "емерджентах" або особистісних новоутвореннях творчого Я.

Запропонований погляд на "творчу активність школяра" на уроці музики актуалізує подальше вивчення розвивального, навчального і виховного змісту педагогічного супроводу розвитку засобами інтегрованих уроків мистецтва такої важливої особистісної характеристики як креативність.

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ТА ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ НА ІНТЕГРОВАНІХ УРОКАХ МУЗИКИ

Терещенко С. В.

Типовими рисами реформування та модернізації освіти в Україні є прагнення до підвищення якості освіти, фундаментальності й інтеграції, збільшення варіативності та технологізації процесу навчання. Ідея педагогічного супроводу як утілення особистісно зорієнтованого підходу тісно пов'язана з реалізацією права дитини на повноцінний розвиток. Особливістю його є необхідність вирішення завдань особистісного зростання й виховання підлітка в складних умовах модернізації системи освіти, змін у її структурі та змісті. Ми розглядаємо це питання з позиції виховання й розвитку особистості учнів-підлітків засобами мистецтва, а тому важливою передумовою ефективності сучасного навчального процесу вважаємо створення педагогічного супроводу та оновлення методичних орієнтирів інтегрованих уроків музики, які визначають системну взаємодію вчителя і учня, максимально сприяють креативному розвитку підлітків та декларують вибір педагогічних умов, методів, технологій у одержанні конкретних навчальних результатів Концепції Нової української школи.

Педагогічний супровід інтегрованих уроків музики є комплексом специфічних взаємопов'язаних структурних компонентів уроку, спрямованих на розвиток креативності підлітків. Він передбачає низку цікавих педагогічних умов, технологій та нестандартних форм інтегрованих уроків музики, дидактичних і технічних засобів, використання яких сприятиме цілісному, глибокому засвоєнню музичних знань, практичних умінь і навичок художньої діяльності, активізації емоційної та інтелектуальної сфер, розвитку креативності підлітків на інтегрованих уроках музики.

Педагогічні умови розвитку креативності підлітків на інтегрованих уроках музики.

Навчальна діяльність підлітків відбувається в середовищі, що формує їхню особистість, вкладає в учнів систему ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, формує компетентності. Індивідуальний розвиток закладених у людині потенційних можливостей і творчих здібностей вимагає певних умов.

Якщо покликатися на Б. Ананьєва [3, с. 40], то розвиток людини зумовлюється взаємодією низки чинників: спадковості, середовища, виховання, власної практичної діяльності. На структуру розвитку особистості ці чинники впливають не поодиноці, а сукупно виступають рушійною силою процесу розвитку. Обставини, від яких залежить цей розвиток, та оточення, в якій він відбувається, є умовами.

Відомий педагог П. Підкасистий визначає умови як "частини, або характеристики середовища, в яких розвивається учень. Система цих умов життєдіяльності утворює середовище існування людини" [49]. На думку вченого, виникнення кожного новоутворення підготовлене своєю причиною, своїми умовами. "Відсутність або недостатність необхідних і належних умов призводить до припинення або затримання розвитку учня" [49, с. 84]. На створення спеціальних середовищних педагогічних умов для творчого розвитку особистості засобами мистецтва звернули увагу в своїх працях Н. Гуральник [13], К. Приходченко [53] та інші.

У наукових дослідженнях психолого-педагогічних проблем вживаються терміни: педагогічні, психолого-педагогічні, організаційно-педагогічні, дидактичні умови. Вони відрізняються структурою та

змістом. З огляду на сказане, ми кваліфікуємо педагогічні умови як особливості організації навчально-виховного процесу, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості. Це такі особливості організації навчально-виховного процесу, які забезпечують цілісність навчання і виховання, сприяють усебічному й гармонійному розвитку особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення й розвитку креативності підлітків на інтегрованих уроках музики.

Вибір критеріїв до педагогічних умов ми здійснювали, покликаючись на праці Н. Сегеди: “Педагогічні умови – це сукупність факторів, компонентів, необхідних і достатніх для виникнення й функціонування та зміни педагогічної системи; це професійно організований характер явищ, що ґрунтується на принципі науковості; категорія “педагогічні” робить акцент на якість засобів розвитку, які визначають успішність за умови їх використання, “у відомому смислі “педагогічний” означає гарантованість” [61].

Ми визначили умови найбільш ефективні, на наш погляд, для досягнення мети сучасного інтегрованого уроку музики:

– *умова свідомого навчання*: розкриття учням-підліткам мети і завдань предмету, його значення для їхнього подальшого становлення та креативного розвитку; використання мотиваційних прийомів із метою зацікавлення школярів мистецтвом; власне усвідомлення учнями-підлітками процесу навчання, змісту засвоєного матеріалу інтегрованого уроку музики та його вплив на розвиток їхньої креативності;

– *умова активізації навчально-творчої діяльності*: поступове ускладнення завдань у мистецькому навчанні; активізація мислення, уяви, спостережливості кожного підлітка; розуміння учнями мети навчання; надання певної свободи для виявлення власних творчих здібностей у виконанні творчих варіативних завдань, спрямованих на розвиток креативності; введення ігрових моментів у навчання з урахуванням відповідних розвивальних завдань та віку учнів; чергування різних видів творчої діяльності; систематичний контроль за виконанням учнями нових творчих завдань; своєчасна й тактовна допомога тим учням, які її потребують; виховання в кожного підлітка впевненості у своїх можливостях успішно навчатися; розвиток емоційного ставлення до самого процесу і способів набуття знань із предмету; уміння викликати в учнів почуття задоволення і радості від успіху, розвиток креативності. Важливим у цій умові постає спрямування уваги на навчання через залучення до мистецької діяльності. Підліток не повинен репродуктивно відтворювати дії вчителя. Учителю має активізувати внутрішній потенціал учня, змотивувати його до занять мистецтвом та прояву своєї індивідуальності.

– *умова нестандартного викладання предмету*: педагогічна майстерність учителя шукати цікаві форми проведення уроків, будувати навчальну діяльність на уроці таким чином, щоб в учнів-підлітків залишалися яскраві враження, уміння створити на інтегрованому уроці музики евристичне художньо-освітнє середовище та атмосферу мистецького діалогу, співтворчості, ситуації успіху і захоплення мистецтвом.

– *умова арт-простору*: дизайн кабінету мистецтва, релаксаційні арт-куточки, міні-студії звукозапису, майстерні за інтересами, бібліотека мистецтв, арт-музей, галерея учнівської творчості тощо.

Комплекс означених педагогічних умов стає ефективним при застосуванні нестандартних форм і педагогічних технологій розвитку креативності підлітків на інтегрованих уроках музики.

Форми інтегрованих уроків музики, спрямованих на розвиток креативності підлітків

В аналізі поняття форм і типів інтегрованих уроків музики спираємось на загальнопедагогічний розподіл інтегрованих уроків, що поділяються за дидактичною метою та за етапами навчальної діяльності. Ми називаємо такий розподіл стандартним і наводимо їх приклади:

– розподіл інтегрованих уроків за дидактичною метою: засвоєння нових знань; формування практичних умінь і навичок; узагальнення й систематизація знань; контрольні;

– розподіл інтегрованих уроків за етапами навчальної діяльності: вступні; первинного ознайомлення з матеріалом; формування понять, вивчення законів і правил; застосування знань на практиці; формування практичних умінь і навичок; повторення й узагальнення матеріалу [41].

На нашу думку, поняття інтегрованого уроку потребує уточнення, адже специфіка його викладання вже передбачає наявність нестандартної форми проведення. Інтегроване навчання має у своїй основі активні форми проведення уроків музичного мистецтва, що сприяє активізації уваги, роботи мисленневих процесів, адже підлітки в силу свого фізіологічного розвитку схильні до стомлюваності, а незвичний хід уроку сприяє розвитку їхнього інтересу й стимулює активність. Синтез мистецтв на інтегрованих уроках музики є характерною ознакою таких уроків. Насиченість інтегрованого уроку музики (теоретичний матеріал із суміжних предметів, різнопланова творча діяльність, використання наочності тощо) сприяють добору форм його проведення для досягнення мети цілісного світосприймання мистецтва, динамічного викладу матеріалу та розвивального впливу евристичного художньо-освітнього середовища таких уроків на учнів-підлітків.

Тому передбачаємо ті нестандартні форми проведення інтегрованих уроків музики, які на нашу думку, найбільш ефективно сприятимуть розв’язанню проблеми креативного розвитку особистості підлітків. Серед них такі: уроки у вигляді змагань (урок-конкурс, урок-турнір); уроки, засновані на нетрадиційній організації навчального матеріалу (урок-зорепад, урок-мистецький шлях, урок “У майстерні музичних інструментів”); уроки фантазії (урок-сюрприз, урок “У пошуках мистецьких скарбів”); уроки,

що нагадують публічне спілкування (урок-прес-конференція, урок-театр).

Наприклад, *урок-конкурс* ми проводили в 6 класі при вивченні теми “Сучасні вокальні жанри. Авторська пісня”, коли запропонували учням вивчити бардовські пісні або написати власні та виконати на уроці. Деякі учні скооперувалися в дуети та вокальні ансамблі, Острроверхов Владислав заспівав пісню В. Висоцького “Друг”, акомпануючи собі на гітарі; Шевченко Вероніка прийшла на урок разом із мамою, яка заграла на фортепіано, і вони вдвох заспівали пісню про кохання, написану дідусем Вероніки для її бабусі. Діти з задоволенням виконували авторські пісні та уважно слухали конкурсні виступи. Така форма уроку сприяла арт-самовираженню підлітків та розвитку художньої спостережливості.

“*Урок-турнір*” відбувся у 8 класі при вивченні теми “Колорит середньовічного міста”. Ми побудували урок у вигляді лицарського турніру, у якому брали участь хлопці-підлітки. Для них були влаштовані інтелектуальні змагання, побудовані на тематичному змісті предмету; кожен з учасників озвучував власний лицарський кодекс честі, читав зізнання в коханні для прекрасної дами у різних літературних жанрах (епос, лірика, драма) та настроях (піднесено, стривожено, сором’язливо, відважно), презентував герб свого королівства. Дівчата демонстрували середньовічну моду, обирали лицаря-переможця, даруючи йому “повітряний” поцілунок. Наприкінці уроку була фотосесія на тлі підготовленої учнями фотозони у вигляді руїн середньовічного замку.

Урок був спрямований на розвиток театральних здібностей, як необхідної умови арт-самовираження підлітків, на формування асоціативно-образного мислення (перевтілитися в іншу епоху, уявити себе учасником життя середньовічного міста), творчої уяви (створення фотозони), художньої спостережливості.

У 5 класі відбувся урок “*У майстерні музичних інструментів*”, присвячений темі “Інструментальна музика” та вивченню складу симфонічного оркестру. Учні готували презентації, присвячені групам музичних інструментів, з яких складається симфонічний оркестр, показували відео, де відбувається процес створення музичного інструменту, демонстрували фрагменти музичних творів в аудіо- та відеозаписах. На цей урок були запрошені студенти Навчально-наукового інституту соціальної та мистецької освіти МДПУ імені Богдана Хмельницького, які виконали твори на струнних, духових, ударних інструментах, і в учнів була можливість не тільки побачити ці інструменти, а й почути їх “живе” звучання.

Цікавим для учнів 8 класу був урок у формі уявної прес-конференції, яку ми назвали “*В ефірі мистецького телеканалу*”. Випереджальним завданням для підлітків було вигадати якомога більше незвичних запитань до людини-митця, зустріч із якою відбудеться на мистецькому телеканалі. Кожен учень отримав бланк із фотокартками митців, з якими відбудеться уявна онлайн зустріч і місцем для запитань. Після опрацювання опитувальних бланків учитель обрав найбільш цікаві запитання та попросив учнів озвучити їх на відеокамеру. Подальша підготовка до цього уроку складалася з добору відео- та аудіофрагментів із прес-конференцій, телепередач, концертів, авторських блогів, у яких би лунала відповідь на запитання, вигадані учнями, та створення монтажу цих фрагментів в один фільм. Хоча підготовка була тривалою й вимагала витрат зусиль і часу вчителя, результат був вартим того. Підлітки з великою зацікавленістю слухали відповіді на свої запитання, які лунали з вуст митців. На цій прес-конференції були моменти жарту й серйозних роздумів. Школярі після перегляду відеофільму ще довго обговорювали цю уявну мистецьку зустріч, ділилися враженнями, розповідали вчителю, що вдома шукали підтвердження тієї інформації, яку почули на уроці, що їм стало цікаво дізнатися більше про життя і творчість цих митців.

Урок-фантазія “*У пошуках мистецьких скарбів*” був проведений нами в усіх класах на підсумкових уроках (семестрових або річних) із метою формування структурних компонентів креативності підлітків. На таких уроках ми розробляли мистецький маршрут, створювали мапу з завданнями та мистецьку історію відповідно до тематики та змісту вивченого матеріалу, що супроводжувалися слайдами презентації. Мапи-маршрути були розподілені за кількістю пошукових груп і представлені на слайді. Кожна група мала свій колір (аркуші-завдання, тло маршруту на слайді, колір маркеру, яким учні позначали проходження по карті). Мистецький маршрут складався із зупинок, на яких учням пропонувалося виконати творче завдання ритмічного, імпровізаційного, виконавського змісту. За правильні відповіді група отримувала скарб – слово-термін. Наприкінці уроку учні складали знайдені слова (мистецькі терміни) у скриню знань, разом їх промовляли, пригадували значення.

Звичайно, будувати навчально-виховний процес, використовуючи тільки нестандартні уроки, вважаємо не потрібним, але чергувати їх із звичайними уроками є доречним і важливим у досягненні мети розвитку креативності підлітків.

Педагогічні технології розвитку креативності підлітків на інтегрованих уроках музики

Характеристику, зміст і хід застосування педагогічних технологій в освітньому процесі загальноосвітньої школи відображено в багатьох дослідженнях [35; 41; 74]. Педагогічні технології є невід’ємними складниками загального процесу мистецької освіти та важливими компонентами педагогічного супроводу інтегрованих уроків музики. Вони вбирають у себе педагогічні закономірності, умови, принципи, методи, прийоми, виокремлені нами згідно зі специфікою інтегрованих уроків музики, та стають дієвим засобом їхнього утілення в навчально-творчому процесі.

Грунтовне визначення цієї категорії пропонує С. Сисоєва, тож вважаємо за доцільне навести приклад імплементації означеного поняття в багатоаспектний контекст педагогічної технології, де дослідниця

виходить із позицій раціонального способу досягнення свідомо сформульованої освітньої навчальної та виховної мети (М. Вулман, І. Лернер, Б. Ліхачов, П. Сікорський); науки (Г. Селевко); педагогічної системи (В. Безпалько, С. Сисоєва, Д. Чернилевський); педагогічної діяльності (А. Нісімчук); системно-діяльнісного підходу до освітнього (навчального) процесу (Г. Еллінгтон, І. Кузьміна, П. Мітчелл, О. Пехота, Ш. Самойленко та ін.); системи знань (Г. Назарова, В. Онишук, Ю. Гурчанинова); мистецтва педагога (І. Прокопенко, Н. Тализіна, В. Шепель); моделі (В. Ченців); засобу оптимізації й модернізації освітнього процесу (Ф. Янушкевич); процесуального компоненту (навчального) процесу (М. Кларін); інтегративного підходу до освіти (П. Мітчелл, Д. Фіні) [51, с. 172].

У нашому розумінні педагогічна технологія є змістовим узагальненням, синергією, що вбирає в себе смисли всіх визначень різних авторів і джерел.

У розробці педагогічної технології розвитку креативності школярів підліткового віку ми посилалися на висновок Н. Сегеди, який стосується практиологічних тенденцій, що сформувалися в сучасній педагогіці музичної освіти, й уможливають успішність розв'язання проблеми творчого самовираження школярів засобами музичного мистецтва:

“– обов'язковий цілеспрямований художньо-педагогічний супровід музично-творчого виховання;

– організація таких занять, що забезпечують самовираження дитини без втручання вчителя, без його спроб маніпулювати уявою учня, спрямовувати фантазію в певному напрямі за допомогою тих чи тих обмежень;

– організація музично-творчого розвитку, націленого на конструювання учнями музичних п'єс за допомогою розмаїття сучасних технічних засобів (від елементарної звукозаписувальної апаратури, найпростішого синтезатора до сучасних музично-електронних комплексів та комп'ютерних програм) ” [60, с. 146]. Сформульовані педагогом-науковцем тенденції вимагають застосування певних технологій.

Аналітико-діалогічна технологія належить до виявлення й розвитку сприйняття учнем мистецтва. Її особливість полягає в створенні на уроці атмосфери, за якої учень на основі власних спостережень за мистецтвом буде спроможним аналізувати мистецькі твори й висловлювати свої судження в діалозі з учителем та однокласниками. Із самого початку навчання в школі учень накопичує знання з багатьох предметів, і на етапі підліткового віку він у змозі поєднувати отримані різнобічні знання при вивченні певної дисципліни. Ця технологія потребує створення циклу запитань, характер і послідовність яких необхідно створювати вчителю залежно від вікових особливостей учнів, рівня їхньої підготовки та завдань уроку.

Учням-підліткам варто ставити запитання щодо змісту твору, його настрою, особливостей зв'язку з явищами дійсності, виразових засобів, а також оцінки творів школярами. Слід спрямовувати хід інтегрованого уроку музики в русло активних запитань “Чому?”, “Навіщо?”, надавати можливість учням самим зробити необхідні висновки. Дуже важливо, щоб підліток замислився, які почуття мав сам митець, коли створював означену картину, архітектурну споруду, музичний твір, як він ставився до героїв свого твору, як їх розумів, кого любив, жалів, ким він захоплювався, кого засуджував, які почуття він хотів викликати у глядача, слухача. Треба дати учневі зрозуміти, що в мистецькому творі немає нічого випадкового, що його загальний зміст, композиція, герої – все слугує митцеві для розкриття його задуму, думок і почуттів. Учень-підліток повинен зрозуміти всі ці засоби виразності й навчитися застосовувати їх у своїй самостійній творчій роботі.

Аналіз творів мистецтва ґрунтується на його колориті (композиційній побудові, настроєвих фарбах, ритмі, динаміці). Це дозволяє зробити висновок про переданий митцем характер і самостійно підійти до тлумачення сюжету твору. Але цього не достатньо, особливо для творів побутового, історичного та казкового жанрів. Слід застосувати в аналізі такі компоненти, як звернення до традицій і обрядів народу й виявлення релігійних подій.

Результативною в аналітично-діалогічній технології є вправа “Мої мистецькі враження”, що полягає у з'ясуванні загального враження, викликаного картиною, літературним або музичним твором. Уважне вивчення фрагментів і частин, деталей твору, їх зіставлення формує ідейний зміст, мотивує до арт-самовираження. Тут застосовується інтеграція мистецтв: добираються відповідні літературні чи музичні твори або їх фрагменти, зіставляються зміст картин з уже відомими прозовими, поетичними або музичними творами. Вчитель може попросити учнів уважно вдивитися, вслухатися, а потім розповісти про те, що насамперед вразило їх у мистецькому творі. Поступово узагальнюються відповіді підлітків, робляться самостійні висновки.

Учитель на інтегрованих уроках музики в контексті аналітично-діалогічної технології може використовувати також вправу “Арт-читання” художнього твору, спрямовану на розвиток спостережливості. Важливо навчати учнів відтворювати побачене й почуте, тобто вкладати відомий зміст у нову інтерпретацію. Ця технологія сприяє розвитку спостережливості, вмінню аналізувати, порівнювати, активізує мислення підлітків. Робота з твором мистецтва складна і багатоетапна. Завданням педагога є зробити зустріч дітей із мистецтвом цікавою і, головне, ефективною у плані розвитку вміння “розшифровувати”, аналізувати, висловлювати своє розуміння та враження від прослуховування музичного або літературного творів, від перегляду фільму, театральної вистави, картин або екскурсії до пам'ятника архітектури.

Проективне моделювання на інтегрованих уроках музики також є ефективною технологією в процесі розвитку креативності учнів підліткового віку. Це технологія процесу навчання мистецтву, в основі якої лежить формування структурних компонентів креативності (асоціативно-образного мислення, творчої уяви, художньої спостережливості, арт-самовираження). Створення мистецьких проєктів як одного з інтегрованих методів розвитку креативності учнів-підлітків відбувається в контексті ідеї “взаємодії мистецтв”, де музика є провідним видом мистецтва і поєднується з живописом, літературою, хореографією, театром та іншими видами мистецтва.

Успішність та ефективність проєктування забезпечується за умови правильної та послідовної, чітко спланованої та організованої роботи всіх суб'єктів творчого процесу, в основі якого лежить логічна послідовність дотримання етапів виконання проєктів: організаційно-підготовчого, конструкторського, технологічного, заключного. З метою реалізації проєктивного моделювання необхідно створювати на основі поліцентричної інтеграції в мистецькій освіті творчі мистецько-педагогічні майстерні [матяш]. Проективне моделювання належить до колективної форми діяльності та є способом зробити урок яскравим і незабутнім.

Виконуючи творчі проєкти від ідеї до її втілення, які на інтегрованому уроці музики узагальнюються нами в єдину назву “*Шлях до шедеву*”, вчитель може використовувати створені нами “*Креативні крок-зупинки*” як творчий план-настановлення або послідовні кроки у виконанні колективно-творчого завдання.

1. “Пошук арт-інформації”. Після отримання теми проєкту завданням для групи стає пошук мистецької інформації, що стосується проблеми, яку необхідно висвітлити. Учням на цій крок-зупинці необхідно зібрати всю можливу інформацію про предмет дослідження. На цьому етапі підлітки звертаються до бібліотеки з метою пошуку відповідних літературних джерел, до мережі Інтернет, шукають компетентних людей, що можуть дати відповіді на питання за темою проєкту (батьків, учителів), відвідують виставки, музеї, арт-вітальні (якщо це можливо) тощо.

2. “Мікс-дискусія”. Ця креативна крок-зупинка дозволяє учасникам творчої групи поділитися інформацією, що вдалося отримати на попередньому етапі. Учні розповідають свої враження, описують хід пошукового етапу, розповідають про складності, які виникали під час дослідної роботи. Обов'язковою умовою на цьому етапі є дискусія, яка передбачає доповнення один одного, постановку запитань і слухання відповідей, обмін інформацією.

3. “Коло креативних ідей”. На цьому етапі учнів очікує креатив-зупинка в атмосфері круглого столу, за яким відбувається процес генерування ідей у створенні мистецького проєкту. На цьому етапі розв'язуються питання змісту проєкту, форми подання його на презентації, осмислюється дизайн, кількість інформації, що буде подана на екрані або плакаті, у якому вигляді буде презентуватися робота (віршованому, прозовому, драматичному, музичному тощо). Важливо для учнів пам'ятати, що будь-яка ідея – це маленький крок до втілення мистецького задуму, а тому приймаються і записуються у вигляді фрірайтингу всі думки й пропозиції.

4. “Синтез мистецьких думок та вражень”. Крок-зупинка має на меті аналіз та синтез виражених на попередній креатив-зупинці думок та ідей. Цей етап складається з глибокого аналізу здобутої інформації, виявлення головного, написання сценарію, презентації, роботи над технічною частиною проєкту, репетиційних моментів.

5. “Арт-діалог”. Етап арт-діалогу, або діалогу з мистецтвом, є найважливішою частиною творчого колективного мистецького проєкту. Адже тут відбувається презентація творчої роботи групи, результат спільної мистецької діяльності, і від цього етапу залежить, наскільки учні вдало можуть донести до глядачів тематичну й змістову ідею свого проєкту. На цій кінцевій креатив-зупинці важливо пам'ятати й розуміти головне: мистецтво – це інстанція, яка може “розмовляти” з людиною на рівні почуттів, емоцій, настроїв; засобами музичних звуків, художнього слова, драматургії, кольору; призначена навчати, виховувати й розвивати.

Важливою умовою результативності проєкту є тісна взаємодія всіх учасників групи та вміле керівництво вчителя творчим процесом, що полягає в заохочуванні, підбадьорюванні, наданні компетентних порад, ненав'язливій допомозі тощо. Найбільш ефективним цей вид роботи буде на завершальному етапі вивчення теми, коли необхідно систематизувати опрацьований матеріал. В інтегративних художньо-педагогічних технологіях проєктивного моделювання доречно використовувати комплексну інтеграцію, що сприяє розвитку креативності підлітків та виконує духовно-світоглядну та естетико-мистецтвознавчу функції.

Педагогічні арт-технології. Арт-педагогіка належить до сфери виховання мистецтвом із лікувальними (терапевтичними) цілями. Сьогодні, в час швидкого прогресу, динамічного темпу життя чимало людей, зокрема й учнів (особливо підліткового віку), відчувають інформаційний, соціокультурний, міжособистісний тиск. Музика як окремий вид мистецтва й мистецтво в споріднених його видах лікувально впливає на людину. Цей факт був помічений ще з давніх-давен, а тому застосування в сучасній шкільній мистецькій практиці психотерапевтичних технологій сприяє не тільки налагодженню внутрішнього здоров'я учнів, а й покращенню самовираження, що виявляється в свободі творчих виявів, усебічному розвитку, формуванні особистісних креативних якостей, необхідних для існування в сучасному світі.

На думку О. Деркач, “арт-педагогіка передбачає передусім роботу із здоровою особистістю шляхом організації живого конструктивного союзу учня та дорослого в культуротворчому мистецькому просторі з метою реалізації освітніх завдань, із яких ми виокремлюємо: розвиток емоційно-вольової сфери школярів; розвиток креативності як здатності до творчості та потреби в творчому самовираженні; формування позитивної „Я-концепції” підлітка на основі самопізнання та самоприйняття” [15, с. 8 -9].

Педагогічні арт-технології є ефективними засобами розвитку креативної особистості учнів-підлітків та сприяють розширенню творчого простору підлітків для арт-самовираження на інтегрованих уроках музики. До творчо-практичної діяльності за цією технологією відносимо: створення колажів, масок, використання малюнкової техніки, виготовлення ляльок-маріонеток, розробку сценаріїв спектаклів тощо.

Створення “психотерапевтичного простору” на інтегрованому уроці музики відкриває додаткові розвивальні можливості, допомагає учням подолати психічні бар’єри, притаманні підлітковому віку, набутти впевненості в собі, захопитися творчістю. Психотерапевтичний простір складається з елементів, у яких важливі набувають вербальна (слова-заохочення) та невербальна (підбадьорювальний погляд, тактильний дотик, наприклад, до плеча молодшого підлітка (5-6 класи), взаємодія вчителя з кожним учнем; надання учням можливості власного вибору засобів художньої виразності у виконанні творчих завдань; створення на уроці ситуації успіху й захоплення мистецтвом.

Різновидами арт-технологій, які ми вважаємо за доцільне застосовувати на інтегрованих уроках музики з метою розвитку креативності підлітків, є музикотерапія, ізотерапія та імаготерапія.

Розкриваючи зміст *музикотерапії* як одного з різновидів арт-технологій, В. Петрушин звертає увагу на роль вчителя, який може навчати своїх учнів навичкам антистресового дихання, що може знімати як утому, так і надлишкову збудливість [52]. За допомогою релаксаційної музики можна навчитися прийомам глибокого розслаблення, що допоможе зняти стан тривожності, відновити працездатність, зміцнити імунітет.

Терапія засобами образотворчого мистецтва (ізотерапія) є також доречною технологією на інтегрованому уроці мистецтва, яка дозволяє засобами образотворчої діяльності (кольором, характером ліній, їх довжиною та шириною тощо) передати емоційний стан та враження від перегляду творів мистецтва, відеофрагменту, естетичного предмета.

Імаготерапія має в своїй основі ідею участі учнів у театральній дії. На наш погляд, цей різновид арт-терапії є здоров’язбережувальною технологією, яка не повинна виходити за межі тематики уроку і має бути його змістовою частиною. Ми пропонуємо застосовувати цю технологію у вигляді інсценізації пісень, літературних фрагментів, авторських сценаріях учнів та арт-дії. Остання має у своїй основі повторення учнями зображених на слайдах рухів, жестів, міміки, настрою, характеру, художнього образу тощо. Особливість арт-дії полягає у використанні вчителем для її створення мистецьких зразків і прикладів: репродукцій картин, скульптурні твори, приклади фотографій, відеофрагменти тощо).

Враховуючи, що метою інтегрованого уроку музики з використанням арт-педагогічних технологій є досягнення розвивального та терапевтичного ефекту, вчителям необхідно змінити свій підхід до викладання предмету: не вимагати, а заохочувати, зацікавлювати; давати свободу підліткам для вияву власної творчості (обирати для себе ті види та зміст роботи, матеріали та темп виконання завдань, які їм підходять); не примушувати учнів висловлювати думку, виражати почуття та переживання, а створювати таку атмосферу на уроці, яка допоможе підліткам захотіти самовиразитися у мистецькій діяльності [27; 72].

Важливим на сучасному етапі технічного прогресу вважаємо використання в мистецькому викладанні новітніх медіа-технологій, що зроблять інформативну частину уроку більш яскравою, стануть засобом підвищення темпу викладання тематичного матеріалу, дадуть можливість учням здійснити віртуальні подорожі музеями світу, концертними залами, літературними вітальнями тощо.

Медіа-технології пов’язані зі створенням медіа-продуктів: електронних книг, енциклопедій, комп’ютерних фільмів, баз даних. У цих продуктах об’єднуються текстова, графічна, аудіо- та відеоінформація, анімація. У мистецькому навчанні актуалізується низка різновидів сучасних педагогічних технологій, використання яких є ефективною практикою на інтегрованих уроках музики. Це презентації до уроків, тематичні буклети, флеш-анімація, додаткова інформація у вигляді відеофільмів, мультфільмів, записів балетних та оперних вистав, мюзиклів, концертів відомих виконавців, сучасних спроб художників і музикантів-виконавців інтерпретувати відомі музичні твори, створення й ведення творчих блогів тощо.

Застосування медіа-технологій у викладанні інтегрованих уроків музики сприяє підвищенню якості знань учнів підліткового віку, інтересу до навчального матеріалу, концентрації уваги. Використання на таких уроках ТЗН (проектор, інтерактивна дошка, плазмовий телевізор, доступ до мережі Інтернет) та аудіовізуальних засобів навчання (презентації, демонстрації, електронні посібники, відеофільми, прослуховування запису в форматі MP3) дає змогу підвищити рівень зацікавленості підлітків предметом і допомагають учителю вирішити такі завдання: надати різноманітну орієнтовну інформацію за темою уроку, що стимулюватиме пізнавальну активність учнів; забезпечити доступ до експертно відібраного матеріалу (віртуальні подорожі крізь простір і час, документальні відеофільми, уривки художніх фільмів, мюзиклів; відеозаписи театральних вистав, балетних та оперних спектаклів, а також динамічні паузи – арт-дії); створити умови для оптимізації динаміки викладу матеріалу; застосування прийомів фасилітації.

Методи розвитку креативності підлітків на інтегрованих уроках музики

Проведення уроків на основі інтеграції змісту кількох предметів, об'єднаного навколо однієї теми, сучасна педагогіка називає одним із напрямів методичного збагачення уроків. Відповідно до особливостей підліткового віку перед учителем стоїть складне завдання – обрати систему педагогічних методів навчання, втілення яких у практичну діяльність на інтегрованих уроках музики буде якнайбільш ефективним. Слід зазначити, що у викладацькій діяльності вчитель повинен володіти не лише загальними методами навчання, а й уміти поєднувати їх зі специфічними (згідно з особливостями предмету). Вибір методу навчання на інтегрованому уроці музики повинен здійснюватися на основі мети, залежно від знань, умінь, навичок, які необхідно сформувати й розвинути, ідеї виховання творчої особистості підлітків засобами мистецтва, розвитку їх креативності.

Порівняно з молодшими класами, де важливими методами є пояснювально-ілюстративний, репродуктивний та ігровий, у середній школі на перший план висуваються евристичний (спосіб елементарного засвоєння досвіду творчої діяльності й окремих її етапів, що відбувається тільки в процесі вирішення конкретної проблеми) і дослідницький (передбачає пошук, систематизацію та творче засвоєння знань, покликаний забезпечити теоретичне використання знань, оволодіння методами наукового пізнання і є умовою формування інтересу учнів та потреби у такому виді діяльності).

Як слушно зауважує Г. Падалка, методи мистецького навчання мають деякі відмінності порівняно з загально-навчальними, що обумовлено специфікою уроку мистецтва. Методи мистецької освіти вона кваліфікує як спрямування діяльності педагога та учнів на досягнення мети мистецького навчання, що є способами взаємопов'язаної діяльності педагога й учнів, спрямовані на розв'язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань [47, 48].

Природньо, що загальнопедагогічні методи в музичному навчанні мають свою специфіку. Так, наприклад, словесний метод, економність та ефективність якого в педагогічній практиці були підтверджені вченими М. Скаткіним, І. Лернером та іншими. Цей метод у музичному навчанні означений не стільки як передача необхідної інформації, скільки в якості образно-психологічного настрою, спрямованого на духовне спілкування учнів із музичним мистецтвом. Для словесного пояснення мова має бути образною [30]. Отже, відбувається проекція загальнопедагогічних методів у мистецькому навчанні школярів, що полягає в застосуванні наочного й практичного методів, що відображено в самих формулюваннях, які зазнали деякої трансформації: наочно-слуховий (художнє виконання музичного твору), наочно-виразний (застосування комплексу мімічних і жестових прийомів під час виконання або прослуховування музичного твору), художньо-практичний (втілення творчого задуму в продукт мистецької діяльності) тощо.

Проаналізувавши методичну літературу в галузі музичного мистецтва, ми зробили розподіл методів, розроблених відомими педагогами-музикантами, які, на нашу думку, є ефективними для використання на інтегрованих уроках музики.

І група – стандартні методи (для використання на кожному уроці музики).

– *Метод роздуму про музику* (Д. Кабалецький) [24]. Спрямований на особисте, індивідуальне ставлення учнів до музики як чуттєвого й емоційного виду мистецтва, на розкриття вміння музики вирішувати проблеми духовного, соціального, особистісного змісту й передбачає пошук відповідей на ці питання у свідомості учнів.

– *Метод спостереження за музикою* (Б. Асаф'єв) [4]. Спрямовується на вміння учнів розсудливо й осмислено сприймати образний зміст музики, спостерігати за зміною її інтонації, за втіленням мистецького задуму у твір тощо.

– *Метод співпереживання* (Н. Ветлугіна, А. Мелік-Пашаєв) [10, 34]. Полягає у спрямуванні потенціалу мистецтва на збагачення емоційно-чуттєвого досвіду учнів у процесі опановування різними видами творчої діяльності на уроці мистецтва; необхідною умовою тут постає певний стан свідомості учня під впливом вражень від зустрічі з мистецтвом.

А. Мелік-Пашаєв, виокремлюючи значущість цього методу в педагогіці мистецтва, зазначає, що коли свідомій діяльності в роботі з правилами, термінами, поняттями, знаками передують емоційно чуттєвий досвід дитини, тоді й сама історія мистецтва відкриється учням не як сукупність зовнішніх фактів і об'єктивних взаємозв'язків, а як скарбниця духовних змістів, яким учень, співпереживаючи, знаходить аналогії у власному внутрішньому досвіді, пізнаючи й розвиваючи свою душу, відчуваючи причетність до культурної творчості людства [20].

– *Метод емоційної драматургії* (Е. Абдулін) [1]. Активізує емоційне ставлення учнів до музики за допомогою створення на уроці відповідної атмосфери, сприяє зацікавленості учнів музичним мистецтвом. Автор цього методу наголошує на його важливій функції, яка полягає в розробці вчителем “режисури” уроку, виявленні його кульмінації [2].

Ми вбачаємо ефективність означених методів, виокремлених у групу стандартних (для використання на кожному інтегрованому уроці музики) у сприйманні мистецтва, у взаємодії його різновидів, а відповідно й роздумів про мистецтво в його цілісності, спостереження за втіленням мистецького задуму у твір мистецтва, співпереживання побаченому, почутому, відтвореному й емоційний відгук учнів на його образний зміст.

II група – універсальні методи (для інтеграції музики з іншими видами мистецтва).

Для виокремлення методів цієї групи ми обрали авторські методи, створені Л. Горюновою, О. Радиною, Л. Школяр та адаптували їх до підліткового віку.

– *Метод ототожнення та уподібнення* (О. Радінова) [54] полягає у взаємопов'язаному вивченні різних видів мистецтва, ґрунтується на ототожненні відомого з новим, відношенні елементів до цілого. Він активізує різноманітні творчі дії, спрямовані на усвідомлення музичного образу.

Логіка їх систематизації побудована наступним чином: моторно-рухові уподібнення емоційно-образному змісту музики. Досягається за допомогою диригентського жесту, ритмопластики, образних і танцювальних рухів. Сприяють розвитку емоційної чуйності, музичного мислення, творчої уяви; вербальне уподібнення характеру звучання музики, або перегляду мистецького твору (картини, архітектури, скульптури) – емоційно-виразні пояснення, порівняння, метафори, слова-образи, що характеризують зміну настроїв, добір поетичних фрагментів тощо; вокальне уподібнення характеру звучання музичного твору відбувається у вигляді виразного повторення прослуханого твору; мімічне уподібнення характеру звучання музики та відгуку на живописні, скульптурні, літературні твори. Виражається в зосередженні уваги підлітків під час звучання музичного або літературного твору на виразові очей, інтелектуалізованому погляді, що сприяє розвитку уважності учнів у процесі сприймання творів мистецтва; кольорове уподібнення характеру мистецького твору застосовується для виявлення реакцій на зміну настроїв за допомогою кольорових асоціацій; поліхудожнє уподібнення мистецького твору та характеру звучання музики полягає в опануванні учнями знань про засоби художньої виразності мови різних видів мистецтва: живопису, художнього слова, театру, пантоміми й балету. Порівняння музичного твору з живописним, літературним твором щодо спільності або відмінності виражених у них настроїв, емоцій, образів; використання інсценівок, театралізованих ігор, формування в підлітків на основі цього уявлень про виразові можливості різних видів мистецтва.

– *Метод життєвих і художніх асоціацій* спрямований на створення в учнів особливого емоційного стану, близького до стану героя мистецького твору при долученні підлітка до мистецьких зразків; пошук асоціативного ряду до твору, що вивчається на основі минулого почуттєвого досвіду учнів, створення асоціативних зв'язків із явищами, предметами й інформацією, з якими зустрічається підліток у повсякденному житті тощо. Ефективності цього методу сприяють мистецькі бесіди, літературно-музичні вігальні, а також уроки в нестандартній формі (урок-зустріч із героєм твору, урок-інтерв'ю з митцем тощо) [54].

– *Метод створення художнього контексту* (Л. Горюнова) спрямований на розвиток музичної культури школярів через “виходи” за межі музики певної епохи (у суміжні види мистецтва, історію, природу, життєві ситуації й образи). Дозволяє забезпечити зв'язок музики з життям, дає поштовх до розвитку вмінь порівнювати, зіставляти аналізувати отриману інформацію на основі міцних знань у галузі мистецтва [71].

– *Метод моделювання художньо-мистецького процесу* (Л. Школяр) спрямовується на розвиток творчих здібностей школярів у творчо-мистецькій діяльності на уроці; дозволяє кожному учневі зайняти позицію композитора, художника, скульптора, режисера; дати відповіді на запитання, якими переймається митець: Про що і як я хочу сказати людям своїм мистецтвом?, Чому саме це важливо для мене, і чи важливо це для інших?, Яких героїв я хочу показати, яким характером вони будуть наділені? тощо. Даючи трактування цьому методу, Л. Школяр наголошує на тому, що “дуже важливо, щоб уже в школі дитина відбулася як особистість, як Музикант, проходячи за змістом, по суті (а не в професійному розумінні) весь шлях становлення Музиканта, страждаючи тими ж проблемами, якими переймалися відомі Музиканти, Композитори, Виконавці, Слухачі” [73].

Означені методи вимагають від підлітка самостійності у вирішенні творчих завдань, опори на мистецький досвід, залученні уяви, фантазії, образного мислення та художньої спостережливості що сприяє розвитку здатності до самовираження засобами мистецтва й творчої інтерпретації.

III група – спеціальні методи (для розвитку креативності підлітків).

Педагогічні мистецькі методи розвитку креативності підлітків, на нашу думку, створюються за допомогою своєрідного переломлення загальних педагогічних методів у мистецькому навчанні школярів. Розроблені методи розвитку креативності підлітків диференційовані в підгрупи згідно з цілеспрямованим процесом упровадження ідеї розвитку креативності та пропонуються нами з прикладами методичних прийомів як невід'ємного складника методу, завдяки якому відбувається втілення основного методичного завдання.

– *Мотиваційно-актуалістичні* – спрямовані на зацікавлення учнів процесом пізнання мистецтва та художньо-творчою діяльністю на уроці, актуалізацію опорних знань, надання учням настанов на активну творчу діяльність. До таких відносимо “Формули мистецького настрою” та “Інструкцію креативного пошуку”.

– *Навчально-розвивальні* методи мають за мету виявлення розвивального потенціалу мистецтва та націлення його впливу на формування структурних компонентів креативної компетентності підлітків, а саме: асоціативно-образного мислення, творчої уяви, художньої спостережливості як невід'ємної умови розвитку загальної креативності підлітків.

До таких методів ми відносимо *образно-асоціативні* (“Асоціативно-образні підказки”, “Образна лінія”, “Символічні позначки” та ін.), *уявно-відтворювальні* (“Уяви та домалуй”, “Вербальне фантазування”, “Додай деталі”, “Ланцюг перетворення” та ін.) та *фіксовано-запам’ятовувальні* (“Впізнай картини”, “Мистецький лабіринт”, “Знайди зв’язок” та ін.), які переслідують формування виокремлених структурних компонентів креативності, необхідних підлітку для самовираження.

– *Наочно-демонстраційні* мистецькі методи спрямовані на розвиток здатності до арт-самовираження підлітків різними мистецькими засобами творчої діяльності на інтегрованому уроці музики: музичним (спів, музикування, елементи хорового диригування), літературним (складання віршів, виразне декламування, написання творів-роздумів, мистецьких діалогів), театральним (передача емоцій, перевтілення в образ героя художнього твору) тощо. До методичних прийомів утілення цього методу в навчально-творчий процес відносимо завдання художньо-практичного змісту: “Я – музикант”, “Я – художник”, “Я – поет”, “Я – актор” тощо.

– *Творчо-результативні* методи узагальнюють вивчений матеріал, віддзеркалюють якість і рівень специфічних знань, умінь і навичок, набутих на інтегрованому уроці музики. До означених методів належать: “Арт-демонстрація” (презентація творчих доробок, проєктів, завдань тощо), “Креатив-контроль” (контроль і узагальнення тематичних знань на підсумкових уроках, розроблений у нестандартній яскравій формі запитань-відповідей, узагальнювально-пошукових завдань, тестових вправ тощо) (див. Додаток Н) та “Медіа-вербальний діалог” (використання можливостей сучасних комп’юторних технологій: демонстрація анімаційних ефектів, відеофрагментів, аудіообразних слайдів у поєднанні з вербальною доповіддю).

Використання задекларованих методів і методичних прийомів, які є їхнім істотним доповненням на інтегрованих уроках музики, забезпечує поглиблення емоційної чуйності учнів-підлітків до мистецтва, розкриття творчих можливостей школярів, розвиток креативності.

Дидактичні засоби розвитку креативності підлітків на інтегрованих уроках музики

Роль дидактичних засобів (навчальні плани і програми, посібники, творчі зошити) для інтегрованого викладання уроку музики має вагомим значення, адже за їх допомогою відбувається збагачення і варіативність методів у викладанні предмету, збільшується динаміка темпу викладу матеріалу, створюються умови для впровадження педагогічних технологій на уроці.

В основі підходу до розробки програми з інтегрованого музичного навчання закладено принцип відповідності змісту освіти природі дитини та її схильності до споконвічно творчих видів діяльності (співу, танцю, гри на музичних інструментах, художнього моделювання), що стає передумовою розвитку в цьому процесі креативності учнів.

Програма розроблена відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Вона ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного й інтегрованого підходів. [14]. Предметно-інтегративна система мистецької освіти в закладах загальної середньої освіти складає основу Державних освітніх стандартів освітньої галузі “Мистецтво” як у початковій, так і в основній та старшій школі [31]. Навчальні предмети утворюють єдиний наскрізний цикл, спрямований на всебічне неперервне опанування учнями художніми цінностями впродовж усього терміну навчання в школі.

Як наголошує Л. Масол, програма курсу “Мистецтво” побудована за принципом поліцентричної інтеграції: в єдиному тематичному блоці поєднується зміст двох домінуючих змістових ліній – музичного та візуального (образотворчого) мистецтва, а також елементи синтетичних мистецтв (хореографія, театр, кіно тощо). Між ними встановлюються тісні зв’язки з обов’язковим урахуванням як універсальних художньо-естетичних закономірностей, так і специфіки мови кожного з мистецтв [32, С. 6]

На інтегрованих уроках музики учні мають набувати досвід знайомства з мистецтвом, опанувувати вміння і навички (спів, музикування, малювання, ліплення, медіа-проби тощо), висловлювати оцінні судження щодо творів різних жанрів мистецтва, виявляти естетичне ставлення до мистецької діяльності, брати участь у дискусіях, порівнювати власну думку щодо творів мистецтва з думкам інших і толерантно ставитися до них, виявляти ініціативу та взаємодопомогу в груповій роботі, виявляти активність у процесі пізнання мистецтва, використовувати медіаресурси (радіо, телебачення тощо) у пошуковій діяльності. Основні види діяльності учнів на уроках охоплюють художньо-творче самовираження; сприймання, інтерпретацію та оцінювання художніх творів; пізнання явищ мистецтва й засвоєння відповідної мистецької термінології.

Інтегрований курс “Мистецтво” побудований за моделлю поліцентричної інтеграції мистецьких знань, що уможлиблює інтегрування музичного та образотворчого мистецтва, об’єднаних у тематичний цикл і збагачених елементами хореографії, театру, кіно, що входять до культурологічної лінії державного освітнього стандарту. Відтак зміст інтегрованого курсу реалізує всі змістові лінії освітньої галузі “Мистецтво” державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти. Для реалізації нової навчальної програми в рамках виконання Концепції Нова українська школа, створено й рекомендовано МОН України навчально-методичні орієнтири щодо використання в навчальних закладах, зазначених у Переліках навчальних програм, підручників та навчально-методичних посібників, [www.mon.gov.ua],

[www.iitzo.gov.ua].

Аналізуючи чинні програми та методичні орієнтири до них, вбачаємо доцільним, спираючись на запропоновані Міністерством матеріали, виявлення власного творчого підходу до викладання інтегрованих уроків музики, а тому вчитель може, використовуючи вже наявні посібники та зошити, створювати на їх основі власні методичні розробки, упорядковуючи матеріал відповідно до свого розуміння предмету і провідної ідеї особистого викладання інтегрованих уроків музики.

З метою розвитку креативності учнів-підлітків на інтегрованих уроках музики, втілення змісту загальної музичної освіти у дидактико-методичні орієнтири інтегрованих уроків музики нами розроблено творчі зошити-посібники для учнів основної школи (5-8 класи), що були оприлюднені під час захисту дисертації та педагогічного експерименту у навчально-творчій діяльності на інтегрованих уроках музики [20, 21, 22, 23].

Це дидактичне забезпечення є альтернативою чинним, або додатком до них і мають тематичний супровід інтегрованих уроків музики з теоретичною інформацією, практичними творчими завданнями, яскравою наочністю, використанням передового досвіду педагогів-новаторів ХХ століття і втіленням ідей педагогів-науковців мистецької галузі сучасності.

Багато є цікавих думок стосовно відбору творчих завдань для уроків музичного мистецтва й уроків музики з елементами інтеграції [62, 64, 67] Оптимальним, на наш погляд, є підхід мистецтвознавця О. Опанасюка до творчих завдань із музичного мистецтва, що допомагають розвивати креативність учнів. Дослідник пропонує вчителю систематизувати творчі завдання, які надає сучасна методика та планувати творчий процес так, щоб у ньому були присутні творчі завдання до кожної теми, розробляти ці завдання самостійно, поповнюючи таким чином навчальний процес [40]. Покликаючись на вченого, ми створили власні приклади розвивальних творчих завдань для розвитку структурних компонентів креативності підлітків – асоціативно-образного мислення, творчої уяви, художньої спостережливості, здатності до арт-самовираження.

У творчих зошитах нами закладено принцип інтеграції музичного й образотворчого мистецтва у нерозривній єдності. Увага учнів постійно фокусується на виконанні запропонованих творчих завдань: намалюй, виріж, наклеї, зліпи... + заспівай, заграй, послухай, подивись, розкажи. Важливим вважаємо комплексний вплив на розвиток креативності підлітків, що відображено в змісті творчих зошитів. Специфіка створення дидактичного матеріалу в запропонованому нами вигляді має особливості інтегрованих уроків музики, а саме: застосування синтезу мистецтв, формуванню складників креативності (асоціативно-образного мислення, творчої уяви, художньої спостережливості, арт-самовираження), урахування вікових особливостей підлітків 5-8 класів, поступове ускладнення завдань.

До дидактичних засобів відносимо також навчально-мистецьку наочність: як предметну (картини, музичні інструменти, мольберти, скульптурні твори, макети архітектурних споруд, твори декоративно-прикладного мистецтва тощо), так і візуальну (тематичні схеми, таблиці предметного тезаурусу, створеного за принципом споріднених термінів, картки-завдання для індивідуальної та групової форми виконання творчого завдання, мистецькі пазли тощо). Проведення інтегрованих уроків музики із описаними видами дидактичних засобів дають змогу створити на уроці евристичне художньо-освітнє середовище, що сприятиме більш глибокому розвивальному впливові інтегрованого музичного навчання.

Технічні засоби розвитку креативності підлітків на інтегрованих уроках музики є невід'ємною складовою таких уроків, спрямованих на досягнення ефективності мети креативного розвитку школярів підліткового віку. Вони постають необхідною складовою начального процесу сучасної школи та їхнє використання зумовлено технократичним розвитком науки й техніки. Одним із важливих компонентів Концепції Нової української школи є створення сучасного освітнього середовища. Зокрема наголошується, що зміні підлягають фізичне просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання. У Новій школі зростає частка проектної, командної, групової діяльності у педагогічному процесі. Відповідно буде урізноманітнено варіанти організації навчального простору в класі. Крім класичних варіантів, буде використано новітні, наприклад, мобільні робочі місця, які легко трансформувати для групової роботи. Виділятимуться окремі приміщення з відкритим освітнім простором. Планування і дизайн освітнього простору школи буде спрямований на розвиток дитини і мотивації її до навчання. Організація нового освітнього середовища потребує широкого використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання [26].

Означені моменти мають важливе значення і для ідеї створення комплексу технічних педагогічних засобів креативного спрямування, які вбачаємо у сукупності матеріальних об'єктів, що призначені для організації та здійснення педагогічного процесу у напрямку розвитку креативності підлітків на інтегрованих уроках музики. До таких засобів належать: електронні посібники, фонохрестоматії, тематичні презентації, віртуальні арт-екскурсії музеями світу, картинними галереями, флеш-анімації, створені на основі впровадження ідеї розвитку креативності підлітків на інтегрованих уроках музики.

Інноваційною є тенденція створення медіа-посібників для уроків художньо-естетичного циклу. В сучасних умовах освіта не може залишатись осторонь від стрімких процесів науково-технічного прогресу, посилення інтеграційних функцій у розвитку науки, техніки, виробництва й політики. Інформаційні

комп'ютерні технології посіли важливе місце і в процесі інтегрованого навчання. Готуючись до інтегрованого уроку музики, вчитель може створити декілька медіа-продуктів (презентація, буклет, флеш-анімація), які впродовж уроку будуть вагомим підґрунтям його викладацької та творчої діяльності.

Презентація є зручним планом-конспектом, де представлена тема, мета уроку, головні терміни, відомості про митців, репродукції картин тощо. Презентація до уроку, особливо інтегрованого, у якому поєднується різнобічна мистецька інформація, є актуальним на сьогодні видом наочності, коли можна проілюструвати зоровий матеріал для сприймання, під час якого відбувається слухання музичного твору, або вставити відеофрагмент і також продемонструвати його, не виходячи за межі однієї презентації.

Створення *флеш-анімацій* як ще одного медіа-супроводу інтегрованого уроку музики, також є сучасним засобом активізації творчості вчителя та учнів. Вчитель створює флеш-анімацію як аудіовізуальний допоміжний засіб для етапу представлення пісенного матеріалу або матеріалу для слухання.

Буклет є також частиною медіа-супроводу інтегрованого уроку музики. Він є друкованою продукцією і може містити багато цікавої додаткової інформації або бути планом-конспектом уроку чи роздатковим матеріалом для виконання творчих завдань тощо.

Використання комп'ютерних програм на інтегрованих уроках музики допомагає учням створювати власну музику, добирати малюнок до твору або пісні, знаходити тематичні відео кліпи, що підвищує пізнавальну активність і мотивацією школярів, має вплив на розвиток креативності учнів-підлітків.

Відомим фактом залишається творчість учителя й учнів на інтегрованому уроці музики, яка не має меж і тому цікавою є практика залучення учнів-підлітків до самостійного створення медіа-супроводів уроків, до виявлення власної творчості, інтегрування знань із мистецьких дисциплін та інформатики, а також до розвитку креативності. Процес оновлення змісту мистецького навчання є безперервним, він полягає у змістовому наповненні забезпечення інтегрованих уроків музики, до якого належить розробка і впровадження програм із дисциплін художньо-естетичного циклу, створення підручників, посібників, творчих зошитів, медіа-продуктів тощо для більш ефективного виконання державного замовлення.

Безпосереднє здійснення завдань інтегрованого музичного навчання залежить від учителя, рівня його кваліфікації, якості роботи, підходу до викладання предмету, умілого керівництва творчим процесом на уроці, застосування відповідної методики. Та вчитель не повинен сліпо шукати в методичних посібниках відповіді на всі запитання, які в нього виникали й будуть виникати. Він повинен творчо підходити до осмислення тих чи тих методичних рекомендацій, вибираючи з них найважливіше та найкорисніше для себе. Як казав ще Д. Кабальевський: "Програма – це лише "компас", що вказує напрям, у якому повинен іти розвиток музичної культури школярів [24, с. 23].

Розуміння вчителем місця креативності у становленні особистості підлітків визначає відбір оптимальних культуро- і природо- відповідних педагогічних умов, форм, технологій, методів, дидактичних і технічних засобів інтегрованого музичного навчання, що сприяють вирішенню проблеми розвитку креативності учнів підліткового віку.

Отже, погоджуючись із думкою педагогів-фахівців про те, що задатки творчих здібностей притаманні будь-якій людині, але розвивати їх потрібно з раннього віку, наголошуємо, що допомогти учневі в цьому повинні педагоги, які володіють широким спектром нестандартних форм роботи та педагогічними технологіями, оновленими методичними орієнтирами завдяки яким особистість учнів мала б змогу розвиватися якомога краще.

Тому, активна робота вчителя з упровадження інтеграції різних видів мистецтва є одним з важливих шляхів комплексного вирішення проблем навчання і виховання підлітків та розвитку їхньої креативності. Використовуючи на інтегрованому уроці музики можливості літератури й поезії, образотворчого мистецтва, пластичної діяльності, художньої праці тощо, вчитель формує в учнів-підлітків не тільки навички музичної діяльності, розвиває не лише музичні здібності, він природно вводить школярів у світ звуків, відчуттів, почуттів, явищ, подій і вчинків, які й складають цілісну картину світу, дають синтетичне уявлення про всесвіт. У такий спосіб школярі підліткового віку здобувають від педагога універсальний, надійний ключ до розв'язання як навчальних, так і життєвих ситуацій і завдань.

Створення інтегрованих курсів є одним із завдань оновлення змісту освіти сучасної школи, що зумовлює оновлення методичного забезпечення уроків музики засобами розробки нових підручників, творчих зошитів, створення медіа-супроводу до кожного уроку, облаштування кабінету мистецтва, надання можливості вчителю реалізовувати творчі плани у мистецьких майстернях, музеях, театрах, екскурсіях тощо. Для цього необхідно змінити уявлення про характер стосунків між учителем та учнем у процесі творчої діяльності на інтегрованому уроці музики, утвердити стиль довіри, співробітництва і співтворчості на уроці.

Специфіка сучасного інтегрованого уроку музики передбачає наявність комплексу педагогічного супроводу та методичних орієнтирів, без яких якість проведення таких уроків не є ефективною. Врахування описаних педагогічних умов, технологій, форм, методичних орієнтирів на інтегрованих уроках музики, підпорядкування їх змісту, меті, завданням предмету, дає змогу вчителю мистецтва розширити діапазон можливостей педагогічного впливу запропонованих нами позицій на розвиток креативності підлітків, в умовах впровадження Концепції Нова українська школа.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА

Стотика І. Г., Власенко Е. А.

Сьогодення освітнього процесу в Україні характеризується яскраво вираженою гуманістичною спрямованістю, що потребує особливої уваги до формування естетичної культури студентів вищих закладів педагогічно-мистецької освіти. В цьому контексті важливу роль відіграють музично-просвітницькі заходи, спрямовані на сприйняття та розуміння мистецтва, природи його естетичного переживання, взаємозв'язку об'єктивних і суб'єктивних чинників у процесі інтерпретації художніх творів. Участь у підготовці музично-просвітницьких заходів є важливою складовою формування музично-просвітницької та музично-виконавської компетентностей майбутнього вчителя мистецтва.

Слід зазначити, що особлива активація свідомості, яка відбувається під впливом мистецтва, зокрема музичного, зумовлена здатністю художніх творів до універсального узагальнення людського досвіду, та, водночас, до підкреслення його неповторної індивідуальності, внаслідок чого відбувається співпричетність кожного слухача до художньої реальності та створюється єдина емоційно-естетична аура слухачької аудиторії.

Застосування технології формування музично-просвітницької компетентності майбутнього вчителя мистецтва аргументується філософським змістом концепції артизації дійсності М. Дюфренна, в якій відображено взаємовплив ідей феноменології та мистецтвознаства. Тривалий час мистецтво, котре виникло раніше, ніж наука і філософія, відіграло провідну роль в осмисленні світу. Французький теоретик проголошує мистецтво найвищим типом пізнання, вбачаючи у ньому єдиний засіб гальмування нівелюючого впливу сучасного суспільства на унікальність особистості. Проекція та поширення естетичного досвіду, за переконанням М. Дюфренна, спроможне повернути людину у природний стан, і в такому поверненні провідна роль відводиться саме мистецтву [48, с. 51].

Методичний вектор аргументації складає науковий доробок провідних українських та зарубіжних вчених-педагогів О. Апраксиної, Б. Асаф'єва, Н. Гродзенської, Т. Жигінас, Д. Кабалевського, О. Лобової, Л. Масол, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, В. Шацької, Л. Хлебникової, Ю. Юцевича, Б. Яворського, в якому прослідковується думка про те, що повноцінний музичний розвиток особистості не можна забезпечити шляхом залучення її до слухання музики виключно в форматі аудіо-та відеозапису. Між тим розповсюдження у нинішній час електронних технологій часто витісняє “живе” звучання музики в освітньому середовищі навчальних закладів. Попри всі переваги сприймання та якості музичних записів, вони не в змозі замінити безпосереднього контакту, ефекту присутності, співпереживання з виконавцями у концертному чи музично-просвітницькому заході.

Обґрунтовуючи необхідність домінанти “живого” звучання музичних творів, ми апелюємо до “виконавської енергетики”, за допомогою якої виконавець здійснює емоційно-естетичний вплив на аудиторію.

Музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя мистецтва втілюється у виконавській діяльності спеціально організованій, активній формі самовираження, спрямованій на досягнення художньо-звукового результату та його естетичного сприйняття (М. Давидов, А. Козир, Л. Лабінцева, О. Рудницька, Г. Саїк, О. Шульпяков, Ю. Цагареллі, Б. Яворський). Музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва” є складником його професійної компетентності, особистісним утворенням, що інтегрує у своєму змісті систему особистісних та професійно важливих якостей (музикальність, виконавську надійність), музично-професійних знань (про зміст і засоби музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності), умінь (музично-виконавські, інтерпретаційні, артистичні), та готовність до виявлення сенсу та морально-естетичних цінностей музичних творів.

Візуальний художньо-творчій контакт виконавця зі слухачами забезпечує переваги безпосереднього звучання музики через прилучення до процесу співтворення музичного образу. Окрім цього, саме форма живого виконання музики передбачена композитором та створює неповторні моменти співпроживання слухачами музичних ідей та думок, розгорнутих у музичній тканині твору.

Музично-просвітницька компетентність вчителів мистецтва формується паралельно з музично-виконавською та втілюється у здатності до художнього просвітництва в середовищі учнівської молоді засобами сценічного виконання музики та її словесного коментування.

Зміст технології формування музично-просвітницької компетентності вчителя мистецтва полягає у збагачення процесу фахової виконавської підготовки високохудожніми музичними творами, спрямованими на використання у музично-виховному процесі з метою підвищення музичної культури учнівської молоді та гармонізації культурно-освітнього середовища навчального закладу.

Основоположними до технології виступають актуальні для філософії мистецької освіти ідеї, виділені О. Рудницькою:

а) сприйняття і розуміння мистецького твору містить не тільки констатацію конкретного артефакту, а й намагання усвідомити, що саме становить цей артефакт у смислового відношенні, досягнути його як

вираження образного сенсу;

б) принципом відтворення сенсу в мистецтві є символічність, що визначає художню цінність твору;

в) мистецьке спілкування є процесом пошуку сенсу через розкриття символічних значень твору та їх особистісне усвідомлення;

г) вираженість у художньому явищі суб'єктивного світобачення митця передбачає глибоко особистісний характер його сприйняття;

д) мистецький твір є результатом співвідношення того, *що пізнається, і того, хто пізнає*, що зумовлює відмінності його розуміння та оцінки, однак не заперечує можливості схожих моделей індивідуальної інтерпретації [59, с.15].

Мета технології формування музично-просвітницької компетентності вчителя музичного мистецтва полягає у підготовці майбутніх педагогів-музикантів до розповсюдження цінностей високохудожніх зразків мистецтва, підвищенні музичної культури дітей та юнацтва, у гармонізації культурно-освітнього середовища навчального закладу.

Завданнями технології формування музично-просвітницької компетентності майбутнього вчителя мистецтва виступають:

- по-перше, орієнтація на доступність та відповідність музичного матеріалу та словесного коментування при підготовці навчально-методичної музично-просвітницької презентації, оскільки занадто складний і незрозумілий музичний матеріал та перевантажений інформацією текст, не викличе у слухачів позитивного емоційного відгуку та потрібної емоційно-естетичної реакції;

- по-друге, спрямування репертуарного вектора індивідуальної виконавської програми студента на можливість педагогічного використання музичних творів у музично-просвітницькій практиці;

- по-третє, актуалізація індивідуальної траєкторії виконавського розвитку студента, необхідної для занурення у музичний зміст твору, створення інтерпретаційного концепту та його емоційного і артистичного презентування слухачькій аудиторії

- по-четверте, розвиток здатності студентів до створення художньо-педагогічної інтерпретації музично-виконавської і словесної трактовки музики в їх органічному поєднанні, зумовленому змістом твору та спрямованої на можливість сприймання учнів і студентів певного віку [2].

Занашим переконанням саме формування музично-просвітницької компетентності вчителя музичного мистецтва є шляхом до розв'язання цього протиріччя, оскільки сприяє інтегрованому об'єднанню вказаних векторів та є перспективним для досягнень студентів як на педагогічному, так і на музично-виконавському терені. Вирішення завдань підготовки до просвітницької діяльності аж ніяк не нівелює цієї мети. “Лише той педагог успішно виховує художній смак, який ретельно готує репертуар як виконавець; не “програє”, а саме “виконує музику” (Г. М. Падалка). Разом з тим підготовка вчителя мистецтва поєднує не тільки виконавську, а й лекторську діяльність, де від яскравого, живого слова залежить сприйняття та розуміння музики слухачами, адже виконавець-лектор має впливати на аудиторію не лише музикою, а й словом – живим, переконуючим – в якому виявляється загальна культура педагога, його тактовність, розуміння і переживання музики. Слово завжди несе в собі узагальнене уявлення, цілий ореол закріплених за ним смислових значень і тому сприяє актуалізації музично-естетичного переживання. Володіння натхненним, емоційним, одухотвореним словом є одним із важливих складників формування музично-просвітницької компетентності вчителя музичного мистецтва.

Форми роботи, які використовуються у технології формування музично-просвітницької компетентності майбутнього вчителя мистецтва:

1) *музична бесіда* – музично-просвітницький захід пізнавально-естетичного змісту, спрямований на формування у слухачів музично-естетичного інтересу, розширення музичного світогляду;

2) *музично-методична композиція* – музично-просвітницький захід навчального спрямування, у змісті якого присутня музично-історична та музично-теоретична інформація, яка ілюструється спеціально відібраними музичними фрагментами;

3) *художньо-педагогічна інтерпретація музики (Г. М. Падалка)* -спрямування музично-виконавської та словесної трактовки музики в їх органічному поєднанні, зумовленому змістом твору та адаптованої до вікової слухачької аудиторії[45, с. 73].

Традиційно музично-просвітницькі заходи розглядаються як самостійна форма роботи, тобто за терміном проведення розраховується на весь урок, або позаурочний захід. Вони можуть відбиратися з опорою на певний сюжет або на певне коло слухачів. В основу сценарію музично-просвітницького заходу можуть бути покладені оригінальні сюжети казок, авторських літературних творів, фантастичних образів, епізодів, природних явищ тощо. У сценаріях має місце і точне слідування авторському тексту з цитуванням великих його фрагментів; і вільний переказ змісту від особи ведучого; і відмова від будь-якого викладу змісту з використанням тільки образних цитат та проблемних запитань до учнів.

Більш новою є точка зору на музичну бесіду як частину традиційного уроку мистецтва, зокрема у актуалізації змістової лінії музичне мистецтво. В цьому випадку ми говоримо про музично-методичну композицію, визначення змісту якої було надано вище. Зміст таких композицій повинен узгоджуватися з загальною темою навчальної чверті та уроку, адже такі бесіди мають не стільки пізнавально-розважальний

характер, скільки спрямовані на активізацію навчальної роботи учнів.

Типологія музично-просвітницьких заходів

1. *За місцем у навчальному процесі:* як частина уроку: застосовується на початку; всередині; наприкінці; як позаурочний навчальний захід.

2. *За обсягом:*

- мікробесіди (як частина уроку чи навчально-виховного заходу);
- макробесіди (протягом усього відведеного періоду академічного часу).

3. *За дидактичним призначенням:*

- бесіда-розповідь (вступна);
- бесіда-коментування (поглиблююча);
- бесіда-пояснення (узагальнююча);
- бесіда-аналіз (підсумкова);
- бесіда-лекція (розгорнутий виклад тематики);
- бесіда-диспут (наявність проблемних питань або положень).

4. *За кількістю означеної мети:* моноцільова (підпорядкована єдиній меті); поліцільова (має декілька взаємопов'язаних цілей).

5. *За стилем викладання:*

- навчальна - пов'язана з поглибленим засвоєнням програмного навчального матеріалу з музичного мистецтва; науково-пізнавальна - містить у собі додаткову інформацію та питання проблемного характеру, що відповідають тематиці занять з музичного мистецтва згідно до програми;

- розважальна- має на меті відпочинок школярів від напруженої розумової та фізичної діяльності, як правило застосовується у групах продовженого дня, для зняття психоемоційної напруги у школярів;

- гумористична – відзначається специфічним сюжетом та добром музичного матеріалу відповідного емоційного забарвлення;

- гедоністична - має на меті викликати у дітей відчуття задоволення та естетичної насолоди.

6. *За ступенем інтеграції різних видів діяльності:* суто музична бесіда; методична композиція з елементами: театралізації, імпровізації, інсценізації; пластичних етюдів; зв'язок з іншими видами мистецтв (література, образотворче мистецтво, театральне мистецтво тощо) [57, с. 87-94; 44, с.94-100;].

Основою для побудови технології формування музично-просвітницької компетентності вчителя мистецтва послужили алгоритми самостійної роботи над музичними творами розроблені Власенко Е.А -старшим викладачем кафедри інструментального виконавства та музичного мистецтва естради Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Технологія формування музично-просвітницької компетентності вчителя мистецтва **має чотири блоки алгоритмів:**

І. **Мотиваційний блок** – де висвітлюється ставлення студентів до музично-просвітницької виконавської діяльності, прагнення (позитивне чи негативне) до сценічного виступу, та усвідомлення мотивації сценічного виступу:

а) навчальної, що відображає підсумок виконання студентом завдань індивідуальної навчальної програми за певний період часу (семестр);

б) творчої, яка презентує прагнення студента до самореалізації у виконавській та просвітницькій діяльності.

Алгоритм 1

підготовки до музично-просвітницької діяльності

(навчальна мотивація)

1. Рефлексія особистого ставлення до музично-виконавської діяльності і, зокрема, до концертно-сценічного втілення музичних творів та їх вербального анотування.

2. Освоєння індивідуальної навчальної програми з виконавської дисципліни (у нашому випадку – з основного музичного інструменту (фортепіано)) з відбором музичних творів для подальшого використання у музично-просвітницькій діяльності

3. Визначення головної мети виконання: а) отримання позитивної оцінки; б) набуття виконавського досвіду; професійне зростання; в) формування музично-виконавської компетентності.

4. Побудова стратегії виконання програми відповідно до вказаної мети: а) спрямування уваги на музично-виконавські завдання, цілісність та впевненість; б) сценічна витримка - цілісність, впевненість, артистизм, виконавський тезаурус; в) методично-проективна доцільність, спрямування уваги на музично-виконавські завдання, впевненість, цілісність, артистизм, сценічна витримка.

Алгоритм

підготовки до музично-просвітницької діяльності

(творча мотивація)

1. Усвідомлення особистого ставлення до музично-виконавської та музично-просвітницької діяльності і, зокрема, до концертно-сценічного втілення музичних творів.

2. Освоєння індивідуальної навчальної програми з виконавської дисципліни.

3. Визначення головної мети концертного виконання: а) набуття виконавського досвіду; б) професійне

зростання; в) творче спілкування зі слухачами через опосередкування музичного твору; г) творче втілення виконавської інтерпретації та самовираження у її виконанні.

4. Побудова стратегії виконання програми відповідно до вказаної мети: впевненість, сценічна витримка цілісність, артистизм, методична доцільність, емоційність, образність, виразність, рельєфність втілення художнього образу музичного твору.

5. Підготовка літературної сюжетної анотації до музичних творів з метою використання у музично-просвітницькій практиці.

II Емоційний блок – котрий висвітлює по-перше, емоційне ставлення студента до музичного-виконання та музичного просвітництва; по-друге, емоційні переваги у виконання музичного репертуару, по-третє, артистичність та емоційність сценічної поведінки; по-четверте активізує виразність сценічного мовлення під час проведення музично-просвітницького заходу.

Алгоритм 1

підготовки до музично-просвітницької діяльності (емоційна складова)

1. Рефлексія особистого ставлення до музично-виконавської діяльності і, зокрема, до концертно-сценічного втілення музичних творів;

2. Самокорекція емоційного ставлення до музично-виконавської діяльності (з негативного на нейтральне та позитивне);

3. Добір творів за вимогами індивідуальної навчальної програми з урахуванням емоційних переваг студента та забалансованості щодо методичної доцільності для подальшого виконавського розвитку та подальшого застосування їх у просвітницькій діяльності;

4. Освоєння індивідуальної навчальної програми з виконавської дисципліни та підготовка сценарію музично-просвітницького заходу з методичним акцентом на емоційній палітрі музичних творів (тематика відбирається у варіативному порядку);

5. Побудова стратегії виконання програми відповідно до вказаної мети: впевненість, сценічна витримка цілісність, артистизм, методична доцільність, емоційність, образність, виразність рельєфність втілення художнього образу музичного твору;

6. Дефініціювання можливостей використання підготовленого виконавського репертуару у музично-просвітницькій роботі зі школярами.

Алгоритм 2

підготовки до музично-просвітницької діяльності (емоційна складова - ускладнений варіант)

1. Визначення емоційного настрою та відтворення його у власній емоційній сфері за допомогою реінтеграції (мнемічного відновлення) вже набутого емоційного досвіду;

2. Побудова виконавської емоційної партитури, яка відображає динаміку розгортання художнього образу; вербальне озвучення емоційної партитури та відмір музичних фрагментів для скористання у музично-просвітницькій діяльності;

3. Розкриття художньо-образного змісту за допомогою залучення позамузичних асоціацій та вибудовування ліній сюжетного розвитку (*архітектоніки*);

III. Виконавський блок – у змісті якого знайшли своє відображення технологічні засоби (комплекс піаністичних прийомів, необхідних для втілення художнього образу).

Алгоритм 1

підготовки музично-просвітницької діяльності (виконавська складова)

1. Зацікавлення у якісному виконанні музичних творів на сцені для слухачької аудиторії шляхом: емпатійного співпереживання емоційно-почуттєвому забарвленню музичного твору; співвіднесення власних почуттів та емоцій з емоційно-образною палітрою музичного твору та коригування їх якості та інтенсивності відповідно до характеру музичного твору; віднайдення необхідного спектру емоційних настроїв та сугестивне проектування їх на слухачьку аудиторію під час виконання музичного твору;

2. Відтворення набутих виконавських вмінь та навичок в ситуації репетиції сценічного виступу: стабільність та технічну досконалість виконання музичного твору; виконання завдань виконавської партитури у процесі передконцертного втілення музичного твору; цілісність донесення драматургії музичної форми; г) розвиток природності сценічної поведінки за допомогою побудови “конативних алгоритмів” – сталих поведінкових формул, що сприяють відчуттю стабільності та комфортності на сцені.

Алгоритм 2

підготовки до музично-просвітницької діяльності (виконавська складова – ускладнений варіант)

1. Актуалізація мотиваційної потреби донесення емоційно-образної палітри музичного твору та проєкцію власних емоційних переживань до слухачької аудиторії;

2. Створення емоційно-позитивної настанови настроювання на успішний концертний виступ; емоційний контроль за втіленням емоційно-образного змісту музичного твору, контроль за власними

емоціями та переживаннями в ситуації підготовки сценічного виступу;

3. Переконаливе відтворення художньо-образного змісту музичного твору у власному концертному виконанні: а) технічна досконалість втілення музично-виконавських завдань; виразність інтонування та фразування при виконанні музичного твору; цілісність донесення виконавської партитури та драматургії розвитку зі збереженням своєрідності індивідуальної інтерпретації музичного твору та донесення її до слухачької аудиторії;

4. Слуховий самоконтроль – сприймання реального звучання та корекція якості звуковидобування та тембрового забарвлення в процесі виконання музичного твору;

5. Вольова регуляція збереження тривалого емоційного піднесення (тонусу) під час концертного виконання музичного твору; слуховий контроль на диференційовану основу – відокремленість слухового сприймання власного виконання та зовнішніх шумових перешкод (гомін у залі, шуми за вікном тощо);

6. Поведінковий контроль – недопущення зайвих (рефлекторних) рухів під час виконання музичного твору на репетиції; утримування цілісної поведінкової формули (вихід виконавця на сцену – емоційно-мислене настроювання - безпосереднє концертне виконання музичного твору – вихід виконавця зі сцени); позасценічний самоконтроль – підсвідоме сприймання власного виконання у якості слухача та критика.

Алгоритм 3

виконавського освоєння та підготовки музично-просвітницького заходу

I варіант (основою є літературний текст)

1. Визначення вікового призначення музично-просвітницького заходу – дошкільний вік, молодший шкільний вік, середній шкільний вік (підлітковий), старший шкільний вік (юнацький), та форми проведення (музична бесіда, музично-методична композиція, художньо-педагогічна інтерпретація музики).

2. Добір літературного тексту (цілісного сценарію, літературних фрагментів пов'язаних спільним настроєм чи спільною тематикою тощо).

3. Визначення драматургічного розвитку літературного тексту з точним виокремленням кульмінаційних точок, емоційних контрастів тощо.

4. Добір музичного матеріалу відповідно до драматургії літературного тексту.

5. Освоєння емоційно-виразного та технічно-досконалого виконання музичних фрагментів.

6. Об'єднання музичного та літературного матеріалу в єдине ціле.

7. Корекція (при необхідності) змісту літературного тексту, продовжності виконання музичних фрагментів та їх місця в цілісному сценарії музично-просвітницького заходу.

8. Відпрацьовування психологічних переключень з мовленнєвої діяльності на музично-виконавську (з розповіді на виконання музичних фрагментів).

9. Досконале освоєння та виконання музично-просвітницького заходу.

Алгоритм 4

виконавського освоєння та підготовки музично-просвітницького заходу –

II варіант (основою є музичний матеріал)

1. Визначення вікового призначення музично-просвітницького заходу – дошкільний вік, молодший шкільний вік, середній шкільний вік (підлітковий), старший шкільний вік (юнацький).

2. Добір музичного матеріалу (цілісного музичного твору, збірки творів одного композитора, музичних фрагментів пов'язаних спільним настроєм, спільною тематикою, спільною жанровою належністю тощо).

3. Добір музично-теоретичного матеріалу відповідно до завдань музичної бесіди (розповідь про певного композитора, про певний музичний жанр, про образно-емоційний зміст музики, про засоби музичної виразності та елементи музичної мови).

4. Добір літературних фрагментів відповідного настрою (за необхідністю).

5. Підготовка літературного тексту з точним виокремленням кульмінаційних точок, емоційних контрастів тощо.

6. Освоєння емоційно-виразного та технічно-досконалого виконання музичних фрагментів.

7. Об'єднання музичного та літературного матеріалу в єдине ціле.

8. Корекція (при необхідності) змісту літературного тексту, подовженості виконання музичних фрагментів та їх місця в цілісному сценарії музично-просвітницького заходу.

9. Відпрацьовування психологічних переключень з мовленнєвої діяльності на музично-виконавську (з розповіді на виконання музичних фрагментів).

10. Досконале освоєння та виконання музично-просвітницького заходу.

IV. Аналітичний блок – зміст алгоритмів якого спрямований на рефлексивне усвідомлення студентами позитивних та негативних рис власного сценічного виконання музичних творів та якості підготовки музично-просвітницьких заходів, а також проектування подальшого формування музично-виконавської та музично просвітницької компетентностей.

Алгоритм 1

аналізу результатів музично-просвітницької діяльності

1. Аналіз власного емоційного стану під час виконання музичного твору на сцені; наявність стану задоволеності (чи незадоволеності) власним виступом; цілісності та переконливості донесення художньо-

образного змісту музичного твору до слухачів.

2. Порівняння втілення емоційного плану музичного твору у підготовчому (репетиційному) виступі та концертному виконанні; розвиток вмінь саморегуляції емоційних станів (стримування надмірного емоційного збудження, активізація при емоційній пасивності та інертності);

3. Осмислення логічності втілення музичної форми та виконавського плану виконаного твору; оцінювання успішності чи неуспішності концертного виконання твору і, в разі невдалого виступу, детальний розбір характеру та причин помилок.

4. Віднайдення перспективного напрямку емоційного-виконавського розвитку; зацікавлення студента в подальшій музично-сценічній діяльності поступового вдосконалення технічної оснащеності, слухачького досвіду, розвитку образного мислення.

Наочне відображення розробленої технології видно з наступної схеми:



Схема 1. Технологія формування музично-просвітницької компетентності майбутнього вчителя мистецтва

Очікувані результати:

- 1) гармонізація та інтернаціоналізація культурно-освітнього простору навчального закладу;
- 2) підвищення музично-естетичної культури учнів;
- 3) сформованість музично-просвітницької та музично-виконавської компетентності майбутніх вчителів мистецтва.

Таким чином, педагогічне забезпечення формування музично-просвітницької компетентності вчителя мистецтва потребує зосередження уваги студентів на усвідомлення образного змісту розучуваних творів. Музичний образ має виступати метою і виконавського, і словесного тлумачення. Піклування про найповніше висвітлення змісту музичного твору і словесними, і засобами музичного виконавства, спрямовує студентів на віднайдення їх взаємовідповідності, сприяє забезпеченню єдності їх музично-вербального розвитку та формування музично-просвітницької компетентності.

Структура технології формування музично-просвітницької компетентності вчителя мистецтва являє собою поєднання алгоритмів певних дій для підготовки до проведення музично-просвітницького заходу. Використання алгоритмів не є випадковим, тому що репрезентуючи сталий порядок виконання певних розумових, емоційних, поведінкових та виконавських дій (якими є алгоритми) ми маємо створити у свідомості студента панорамне уявлення проведення заходу, що сприятиме успішному втіленню мети та завдань музично-просвітницького заходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Современные теоретические представления об уроке музыки / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева // Музыкальное искусство и образование. Вестник кафедры ЮНЕСКО при Московском педагогическом государственном университете. Научный журнал о мире музыкального искусства и образования. – 2013. – №1. – С. 155-165.

2. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования : учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – 2-е изд.,

испр. и доп. – М.: МПГУ, 2013. – 432 с.

3. Ананьев Б. Г. О развитии детей в процессе обучения / Б. Г. Ананьев // Советская педагогика. – 1957. – №7. – С.104-117.

4. Асафьев Б. В. О музыке XX века / Б. В. Асафьев. – М.: Музыка, 1982. – 200 с.

5. Асмолов А.Х. По ту сторону сознания; методологические проблемы неклассической психологии. / А.Х. Асмолов. – М.: Смысл, 2002. – 480 с.

6. Басин Е.С. Крутоус В.П. Философская

эстетика и психология искусства: учебное пособие / Е.Я.Басин, В.П.Крутоус. – М.:Гардарики, 2007. – 287 с.

7. Бергсон А. Творческая эволюция: [монография] / Вступ. ст. И. Блауберг / Анри Бергсон; [пер с фр. В.Флеровой] – М.: ТЕРРА – Книжный клуб; КАНОН-пресс-Ц, 2001. – 384 с.

8. Борисова Т. В. Методичні рекомендації щодо розробки сценаріїв шкільних театральних постановок: методичні рекомендації/Т.В.Борисова. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2014. 64 с.

9. Борисова Т. В. Підготовка студентів до естетичного виховання школярів засобами музичного театру / Т.В.Борисова. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д. Г., 2009, 168 с.

10. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребёнка / Н. А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1968. – 156 с.

11. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Проблемы развития психики / Лев Семенович Выготский; [под ред. А. М. Матюшкина.] – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

12. Горюнова Л. В. Певческое музицирование как творческая деятельность на уроке музыки / Л. В. Горюнова // Музыкальное воспитание в школе. – Вып. 8. – М., 1972. – С. 49-59.

13. Гуральник Н. П., Веретенник С. Педагогічні умови формування творчої самостійності учнів старших класів у процесі фортепіанного навчання конференція Проблеми сучасної мистецької освіти / Н. П. Гуральник, С. Веретенник. – том №7. – НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – С. 29-35.

14. Державні освітні стандарти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: (<http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/derjstand.html>)

15. Деркач О. Феномен арт-педагогіки та її місце у сучасній школі / О. Деркач // газета “Майстер-клас”. – 2010. – №1. – С. 8-9.

16. Древнекитайская философия: В 2т. / [Сост. Ян Хин-шун] – М.: Принт, 1994 –т.1 – 145 с.

17. Жигінас Т. В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності. – К., 2014, 178 с.

18. Зими́на А. Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста / А. Н. Зими́на. – М. : ВЛАДОС, 2000, 302 с.

19. Зинченко В.П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. / В. П. Зинченко – М.: Новая школа, 1997. – 336 с.

20. Інтегровані уроки музики: творчий зошит-посібник для 5 кл. закладів загальної середньої освіти з інтегрованого курсу “Мистецтво” (змістовна лінія “Музичне мистецтво”) / авт.-упоряд. С.В.Терещенко; за заг. ред. Н.А.Сегеди. – Мелітополь: Люкс, 2017. – 93 с. : іл.

21. Інтегровані уроки музики: творчий зошит-посібник для 6 кл. закладів загальної середньої освіти з інтегрованого курсу “Мистецтво” (змістовна лінія “Музичне мистецтво”) / авт.-

упоряд. С. В. Терещенко; за заг. ред. Н. А. Сегеди. – Мелітополь: Люкс, 2017. – 90 с. : іл.

22. Інтегровані уроки музики: творчий зошит-посібник для 7 кл. закладів загальної середньої освіти з інтегрованого курсу “Мистецтво” (змістовна лінія “Музичне мистецтво”) / авт.-упоряд. С. В. Терещенко; за заг. ред. Н. А. Сегеди. – Мелітополь: Люкс, 2017. – 89 с. : іл.

23. Інтегровані уроки музики: творчий зошит-посібник для 8 кл. закладів загальної середньої освіти з інтегрованого курсу “Мистецтво” / авт.-упоряд. С. В. Терещенко; за заг. ред. Н. А. Сегеди. – Мелітополь: Люкс, 2017. – 94 с. : іл.

24. Кабалевский Д. Б. О музыке и музыкальном воспитании. Книга для учителя./ Д. Б. Кабалевский. – М. : Книга, 2004. – 192 с.

25. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання/ С.Г.Карпенчук: [навч.посіб.] – К.:Вища школа, 2005 . 343 с.

26. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу:(<http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%8%202016/12/05/konczepczya.pdf>)

27. Копытин А. И. Арт-терапия детей и подростков /А. И. Копытин, Е. Свистовская. – М. : Когито-Центр, 2010. – 200 с.

28. Кушка Я. С. Методика музичного виховання дітей / Я. С. Кушка. – Вінниця: Нова книга, 2007, 216 с.

29. Леонтьев В. Г. Психологические источники активности личности / В. Г. Леонтьев // Психологические источники активности личности: Сборник научных трудов. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2004. –283 с.

30. Лернер И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / И. Я. Лернер // Педагогика. – 1996. – № 2. – С.29-39.

31. Масол Л. Емерджентні та понятійні параметри художньо-дидактичної інтеграції (на прикладі курсу “Мистецтво”) / Л. Масол // Вісник Житомирського державного університету. – 2005. – Випуск 21. – С. 288.

32. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : Посібник для вчителів / [Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко]. – Х. : Веста : Видавництво “Ранок”, 2006. – 256 с.

33. Матяш Н. В. Проектная деятельность школьников / Н. В. Матяш. – М.: Высшая школа, 2000. – 306 с.

34. Мелик-Пашаев А. Мир художника. / А. А. Мелик-Пашаев. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 272 с.

35. Миропольська Н. Є. Естетико-виховні технології: теоретичні передумови дослідження / Н. Є. Миропольська // Мистецтво та освіта. – 2015. – №3. – С. 2-7.

36. Мистецтво у розвитку особистості: [моногр.] / Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн, О. П. Рудницька та ін.; [за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало]. –

Чернівці: Зелена Буковина, 2006.

37. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010, 255 с.

38. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013, 248 с.

39. Оновлені програми для основної школи освітньої галузі “Мистецтво” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://artmon59-new.ed-era.com/>.

40. Опанасюк О. П. Розвиток творчих здібностей учнів ЗОШ на уроках музичного мистецтва: Методичний посібник / О. П. Опанасюк. – Львів: ЛОІППО, 2008. – 32 с.

41. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]; За ред. О. М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 225 с.

42. Основи викладання мистецьких дисциплін: [Навч. посібник / за заг.ред. О.П. Рудницької]. – К., 1998. 183с.

43. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. (Теорія і методика, викладання мистецьких дисциплін): [Навчальний посібник]/ Падалка Галина Микитівна. - Київ: Освіта України, 2008. 138 с.

44. Падалка Г. М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / За ред. В.Г.Бутенка. – Херсон: ХДПІ, 1995. 104 с.

45. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Г. М. Падалка. – К.: Музична Україна, 1982. 144 с.

46. Падалка Г. М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / За ред. В. Г. Бутенка. – Херсон: ХДПІ, 1995. – 104 с.

47. Падалка Г. М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / За редакцією В. Г. Бутенка. – Херсон: ХДПУ, 1995.–104 с.

48. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

49. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

50. Педагогическое наследие: Белинский В. Г., Герцен А. И., Чернышевский Н. Г., Добролюбов Н. А. / Сост. А. Ф. Смирнов. – М.: Педагогика, 1988. – 496 с.

51. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: [монографія] / В. П. Андрущенко, С. О. Сисоєва, Н. В. Гузій та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Інститут історії та філософії пед. освіти, кафедра пед. творчості. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с.

52. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Петрушин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с.

53. Приходченко К. І. Творче освітньо-виховне середовище в загальноосвітньому закладі гуманітарного профілю: монографія / К. І. Приходченко. – Донецьк, 2007. – 640 с.

54. Радинова О. П. Методика слухання музики з дітьми [Текст] / О. П. Радинова // Мистецтво. – 2010. – № 1. – 13-17.

55. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч.-метод. Посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 272 с.

56. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч.- метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. 248 с.

57. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод.посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.

58. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: [навч. посібник]/ Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька: [навчальний посібник]/ Рудницька О. П. - Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 200, 360 с.

59. Рудницька О. П. Вчитись цінувати прекрасне. Естетична оцінка в музично-педагогічній практиці./ Рудницька О.П – К.: Музична Україна, 1983, 144 с.

60. Сегеда Н. А. Актуалізація культуровідповідного смислу творчої активності школяра на уроці музики. /Н. А. Сегеда//Проблеми современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып.47. – Ч.4. – С. 150-156.

61. Сегеда Н. А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації: дис..... канд. пед. наук: 13.00.04. “Теорія та методика професійної освіти”/ Наталя Анатоліївна Сегеда. – К.: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 205 с.

62. Сидорчук Т. А. Система творческих заданий как средство креативности на начальном этапе становления личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 общая педагогика / Татьяна Александровна Сидорчук. – М., 1998. – 165 с.

63. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: [учеб. пособ.для вузов] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев.– М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

64. Смолина Е. А. Современный урок музыки: творческие приемы и задания / Е. А. Смолина. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 128 с.

65. Смолина Е. А. Современный урок музыки: творческие приемы и задания. / Е. А. Смолина. – Ярославль: Академия развития, 2007.128 с. [В помощь учителю].

66. Шашевська І. О. Провідні тенденції

розвитку музично-педагогічної думки в сучасній Німеччині / І. О. Сташевська // Освіта та педагогічна наука. – № 3 (15), 2012. – С. 67-75.

67. Терехова Г.В. Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 общая педагогика, история педагогики и образования / Галина Владимировна Терехова. – Челябинск, 2002. – 175 с.

68. Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании: материалы Международной конференции “Теория и практика музыкального образования: исторический аспект и современное состояние, перспективы развития” (Москва, 7-11 декабря 1999 г.) / под ред. Е. Д. Критской, Л. В. Школяр. – М.: Флинта, 2000. – 296 с.

69. Україна ХХІ століття. Державна національна програма “Освіта”. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.

70. Ульянова В. С. Элементы дитячих музично-театральних спектаклів на уроках музики в початковій школі / В. С. Ульянова // Проблеми мистецької освіти: [збірник наук.-метод. статей. Відп. ред. О. Я. Ростовський]. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – Вип.3 – С. 228-231.

71. Урок музики – урок искусства / Горюнова Л. В., Маслова Л. П.; НИИ шк. – М.: Прометей, 1989

72. Хижна О. Підготовка майбутніх учителів

музики до застосування АРТ-терапевтичних технік як засобу соціальної реабілітації підлітків / О. П. Хижна // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – 2013. – №3-4. – С.33-38.

73. Школяр Л. В. Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методическое пособие для учителя музыки и студентов средних и высших учебных заведений. М.: Флинта-Наука, 1999. – 234 с.

74. Шрагіна Л. И. Технологія розвитку креативності / Л. И. Шрагіна. – К.: Шк. світ, 2010. – 160 с.

75. Estelle R. Jorgensen. The art of teaching music / Estelle R. Jorgensen. – Music-Instruction and study, 2008. – 346 p.

76. History of the western educational experience. Gerald L. Guter. For information about this book write of call: Waveland Press, Prospect Heights, Illinois, 1997. – 360 p.

77. Huib Schippers. Facing the Music. Shaping Music Education from a Global Perspective. – Oxford, University press, 2010. – 220 p.

78. Wilczkowska A., Wilczkowski E., Swarkowska L. Wychowanie fizyczne w rodzinie dzieci w wieku 3-6 lat / Miedzynarodowe konferencja naukowa. Zdrowie: istota, diagnostyka i strategia zdrowotna. Radom, 2001. – P. 522-525.

Нормативним підходом до результатів професійної підготовки у міжнародній системі освіти сьогодні є компетентністний.

Слід мати на увазі, що компетентнісно орієнтована освіта – не словотворчість, не чергове модне віяння – це об'єктивна потреба, що сформувалася в освіті у відповідь на соціально-економічні, політико-освітні та педагогічні виклики вищій освіті ринкової економіки в умовах глобалізації.

Сучасному фахівцеві пред'являються вимоги, до яких його неможливо підготувати лише за рахунок розширення предметного змісту професійної підготовки, адже вони мають надпредметний характер і відрізняються певною універсальністю. Підготовленість до професійної діяльності, таким чином, не обмежується системною сукупністю знань, вмій та навичок – вона потребує певних соціально та професійно значущих якостей, сформованих мотивів та усвідомленої потреби в професійному зростанні та саморозвитку.

Спосіб навчання в сучасній українській школі не мотивує дітей до навчання. Матеріал підручників затеоретизований, переобтяжений.

Нові освітні стандарти ґрунтуватимуться на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей ціложиттєвої освіти» (18.12.2006), але не обмежуватимуться ними. Відповідно до проекту нового базового Закону «Про освіту» ключовими для Нової української школи визначено компетентності, одна з яких:

Екологічна грамотність і здорове життя. Уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя.

Ми пропонуємо деякі сучасні методики розвитку фізичних якостей на уроках фізичної культури за допомогою загальної фізичної підготовки та елементів спортивних ігор.

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ФІТНЕС-ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Котова О. В.

Фізична культура та фізичні вправи є важливим засобом для покращення здоров'я людини та формування фізичного, духовного та соціального росту особистості. Під впливом процесу фізичного виховання можливо корегувати та формувати особистість підлітка, тим самим прищеплюючи учнівській молоді культуру здорового способу життя та високу мотивацію до занять фізичною культурою, що в свою чергу сприяє покращенню не тільки функціонального стану організму та фізичної підготовленості, але й оптимізує загальний навчальний процес у старших класах загальноосвітньої школи.

Програмою з фізичного виховання передбачені різні форми проведення занять з фізичної культури: обов'язкові навчальні, факультативні та самостійні тощо [11,17,18].

Структура і зміст занять з аеробіки та фітнесу

РОЗДІЛ 12 ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ



1. Класифікація рухових дій в аеробіці

Практика найкращих спеціалістів усього світу сприяла створенню системи вправ, запозичених з різних оздоровчих систем та досвіду гімнастичних і танцювальних шкіл, спрямованих на оздоровлення тих, хто займається. Таким чином, аеробіка синтезувала вправи спортивно-гімнастичного стилю, елементи танцю та музики [6,14].

Основні види (фізичних) вправ, які застосовують під час занять:

1. Базові вправи – забезпечують необхідний руховий потенціал, «школу рухів». Це набір простих вихідних положень, позицій тіла, аеробних рухів, рухів окремих частин тіла, за допомогою яких будуються комплекси вправ. Визначаючи особливості різних вправ базової (аеробної) хореографії, можна вирізнити види аеробіки.

2. Танцювальні рухи – це спеціально розроблені та апробовані танцювально-рухові дії, які виконують відповідно до особливостей музичного твору.

3. Вправи з предметами (як традиційного, так і нетрадиційного використання): гантелями, спеціальними штангами (боді-бар, памп, флексі- бар), скакалками, гумовими амортизаторами, обтяженням, м'ячами (медичними), еспандерами, рушниками тощо.

4. Вправи на предметах: на степ-платформі, корі (вібраційна степ-платформа), слайді (пристрій для ковзанярського кроку, бігу), фітбольному м'ячі, босі (напівсфері), велосипеді.

5. Дихальні вправи – вправи, що спрямовані на регулювання в тих, хто займається, правильного дихання, підвищення респіраторних можливостей дихальної системи, правильний розвиток грудної клітки.

6. Формуючі вправи – вправи основної гімнастики, які формують органи руху і системи організму з анатомо-фізіологічного боку.

7. Вправи вибіркового впливу – вправи, які розвивають м'язові групи та окремі частини тіла.

8. Імітаційні вправи – вправи, які людина застосовує в побуті.

9. Порядково-дисциплінуючі вправи – вправи, які застосовують для виконання поставлених завдань і наведення порядку на заняттях.

10. Вправи релаксаційного характеру – вправи, зміст яких спрямований на фізичне та психічне розслаблення. Їх виконують із зручних вихідних положень з елементами м'язового розслаблення та зниженням до мінімуму активності мислення тих, хто займається.

11. Заспокійливі вправи – вправи, що дають можливість знизити стан фізичної втоми та перевтоми організму або емоційного напруження.

12. Розслаблюючі вправи – вправи, які використовують для розслаблення м'язів, що інтенсивно працювали.

13. Інтенсивні вправи – вправи, які сприяють активності нервово-м'язової, дихальної та серцево-судинної систем.

14. Вправи лікувального характеру – вправи, використання яких дозволяє виправити, зупинити або ліквідувати різні дисфункції організму.

15. Вправи на витривалість – вправи, які виконують із визначеною періодичністю тривалий час.

16. Вправи на гнучкість – вправи, які застосовують для збільшення рухливості в суглобах; вони впливають на еластичність м'язів.

17. Вправи на швидкість – вправи, в основі яких лежить швидке скорочення м'язів.

18. Силові вправи – вправи, які за допомогою максимальних зусиль розвивають м'язи.

19. Вправи на координацію – складні рухи, які потребують концентрації уваги під час їх виконання.

20. Вправи статичного характеру – виконання затримки певного руху з фіксацією у відповідній позі.

21. Вправи динамічного характеру – амплітудні, енергійні рухи, засновані на ізотонічному скороченні м'язів.

22. Спеціальні вправи – рухи, які вибирають зі спеціальною метою (вправи для хворих, професійна підготовка).

23. Вправи у воді – вправи, які виконуються з урахуванням фізичних можливостей тих хто займається, у взаємодії з особливостями водного середовища [4,5,12].

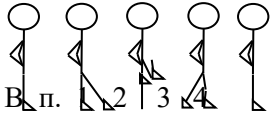
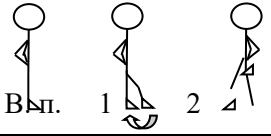
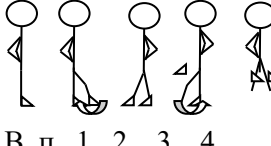
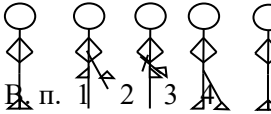
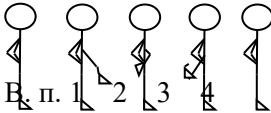
Основні базові кроки розподіляються за різним ступенем інтенсивності, при цьому виконання рухових дій руками суттєво доповнює величину фізичного навантаження на організм, що дає можливість збільшити загальну кількість навантаження приблизно на 15 %. За інтенсивністю їх розподіляють на:

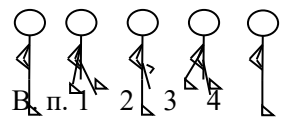
1. Основні базові кроки: низької ударності/низької інтенсивності, низької ударності/високої інтенсивності, високої ударності.

2. Рухи руками: малої амплітуди, середньої амплітуди, великої амплітуди. [3,7,10].

Класифікація базових рухів класичної аеробіки

Назва руху (кроку)	Назва руху, адаптована до державної мови	К-ть повторів	Методичні рекомендації щодо техніки виконання рухів	Графічне зображення
Різновиди ходьби				
March [марш], Marching [маршінг]	Ходьба на місці (марш)	2	В. п. – вузька стійка ноги нарізно 1. Крок правою; 2. Змінити положення ніг.	
Basic step [бейсік степ]	Базовий крок	4	В. п. – о. с. 1. Крок правою вперед; 2. Приставити ліву; 3. Крок правою назад; 4. Приставити ліву у в. п.	
V-step [ві-степ]	Нарізно	4	В. п. – о. с. 1. Крок правою вперед – в сторону; 2. Крок лівою вперед – в сторону; 3–4. В. п.	
Straddle [стредл]	Нарізно в сторони	4	В. п. – о. с. 1. Крок правою в сторону; 2. Крок лівою в сторону; 3–4. В. п.	
Mambo [мамбо]	Переступання, «мамбо»	4	В. п. – о. с. 1. Крок правою вперед (центр тяжіння на лівій); 2. Крок лівою на місці; 3. Крок правою назад; 4. Крок лівою на місці.	
Little mambo [літл мамбо]	«Коротке переступання», «маленьке мамбо»	6	В. п. – вузька стійка ноги нарізно 1. Крок правою вперед (центр тяжіння на лівій); 2. Крок лівою на місці; 3. Приставити праву у в. п.; 4–6. Те ж лівою.	

Step-cross [степ-крос]		4	В. п. – стійка ноги нарізно 1. Крок правою вперед; 2. Крок лівою вперед-вправо; 3. Крок правою назад; 4. Крок лівою назад у в. п.	
Pivot turn [півот тьон]	Поворот на опорну	2–4	Однорічний поворот на місці на 180° або 360°, побудований на кроках.	
	Поворот на 180°	2	В. п. – о. с. 1. Крок правою вперед з півповоротом наліво; 2. Крок лівою на місці.	
	Поворот на 360°	4	В. п. – о. с. 1. Крок правою вперед з напівповоротом наліво; 2. Крок лівою на місці; 3–4. Те ж саме.	
<i>Комбіновані кроки</i>				
Grape wine [грейп вайн]	Кроком навхрест у сторону	4–8	В. п. – о. с. 1. Крок правою в сторону; 2. Крок лівою назад навхрест; 3. Крок правою в сторону; 4. Приставити ліву; 5–8. Те ж вліво.	
Tap mambo [теп мамбо]	«Вальс»	6	В. п. – о. с. 1. Крок правою в сторону; 2. Крок лівою вперед-вправо; 3. Крок правою назад напівповорот; 4. Крок лівою на місці; 5–6. В. п.	Варіація кроку мамбо в поєднанні з ходьбою в русі – див. кроки Mambo, Walking
Tap-up [теп-ап]	«Крок вгору»	4–8	В. п. – о. с. 1. Крок правою вперед; 2. Приставити ліву на носок; 3. Крок лівою назад; 4. В. п.; 5–8. Те ж лівою.	

Kick side [кік сайд]	Крок мах в сторону	4–8	В. п. – о. с. 1. Крок правою вперед; 2. Мах лівою в сторону; 3. Крок лівою назад; 4. Приставити праву у в. п.; 5–8. Те ж лівою.	
-------------------------	--------------------	-----	--	---

Структура занять з аеробіки

Заняття з аеробіки слід будувати в кілька етапів. Передусім треба визначити мету занять: корекція фігури, зниження надлишкової ваги, підвищення емоційного фону тощо. Потім чітко поставити завдання занять: розвиток сили, витривалості, покращення координації тощо. Наступний крок передбачає підбір засобів, для розв'язання завдань занять: розучування окремих рухів, побудова комплексів вправ, танцювальних композицій, використання різного обладнання, підбір музичних фонограм [8,10].

Як правило, заняття тривають 60 хв, але відповідно до різновиду аеробіки, час заняття можна змінювати. Наприклад, урочна форма занять в школі триває 45 хв, позаурочна форма занять – від 15 до 90 хв (ранкова гігієнічна гімнастика, факультативи, секції); у вишах практикують заняття, тривалість яких становить 90 хв; у комерційних закладах використовують «клубну систему», де застосовують, окрім комбінованих занять тривалістю 60–90 хв, в основному заняття з окремих видів і підвидів аеробіки: стретчинг, сайкл – 30-40 хв, аква-аеробіка – 30-45 хв, класична аеробіка та степ-аеробіка – 50 хв, танцювальна аеробіка – 50-60 хв, пілатес, тайчі, фітнес-йога – 60-90 хв. [7,10].

Загальна структура комбінованого заняття з аеробіки

Част. заняття	Блок заняття	Тривалість у хв.	Темп муз. к/хв.	Спрямування блоків (задачі)	Методичні рекомендації щодо застосування вправ
Підготовча (warm up)	Організаційний			Психоемоційне налаштування до запланованої роботи	Привітання, повідомлення завдань заняття
	I розминка		124–130	Поступове підвищення ЧСС, підвищення температури тіла, підготовка опорно-рухового апарату до подальшої роботи, підвищення рухомості суглобів	Вправи локального та регіонального характеру. Базові вправи (крокові, приставні кроки) з рухами рук, вправи виконуються з положення стоячи з невеликим переміщенням та амплітудою рухів
	II розминка		130–135		Базові та деякі танцювальні вправи (крокові, приставні, сінкопровані кроки) з рухами рук, з різними варіантами переміщення та середньою амплітудою рухів

	Попередній стретчинг		80–90, або як фон	Розтягнення основних груп м'язів, підвищення рухомості суглобів, збільшення еластичності зв'язок, підготовка опорно-рухового апарату до подальшої роботи	Активні вправи на гнучкість без використання травмонебезпечних рухів (махів, різких рухів). Вправи виконують у помірному темпі з положення стоячи
Основна (aerobics\floor work)	III розминка (аеробний розігрів)		135–145	«Втягуючий» період, поступове підвищення ЧСС, підвищення температури тіла. Розвиток витривалості. Розучування вправ та танцювальних рухів. Поєднання їх у комплекси вправ та композиції	Аеробні вправи середньої інтенсивності з поступовим зростанням навантаження (ходьба, біг, скачки). Застосування всіх базових та різноманітних танцювальних рухів. Поєднання рухів ніг з рухами рук. Побудова комплексу вправ або танцювальної композиції
Основна (aerobics\floor work)	Аеробна вершина	15–20	145–160	Підвищення функціональних можливостей серцево-судинної, дихальної, кістково-м'язової систем. Підвищення витрат калорій (нормалізація ваги тіла). Розвиток рухових навичок і координації рухів	Аеробні вправи високої інтенсивності з великою амплітудою рухів (ходьба, біг, стрибки (скачки)). Виконання танцювальних композицій (комплексів вправ) з різними модифікаціями та варіаціями рухів
	I заминка (аеробна)	2–4	136	Перехідний період. Поступове зниження навантаження але не нижче аеробного порогу	Аеробні вправи середньої інтенсивності (ходьба). Вправи на місці або з невеликим пересуванням. Дихальні вправи
	Силовий		90–120, або як фон	Переважно партерна частина занять. Розвиток сили різних груп м'язів, формування правильної постави (корекція фігури)	Анаеробні (силові) вправи статодинамічного характеру з легкою, середньою або високим ступенем навантаження, з предметами та без них. Комплекси вправ на розвиток м'язів рук, спини, грудей, живота та ніг. Вправи виконують серіями (1–3) з певною кількістю повторів (10–16)
Заключна (cool down)	II заминка		90–40, або як фон	Підвищення еластичності суглобно-зв'язкового апарату та гнучкості м'язів, розслаблення, підвищення можливостей дихальної системи, приведення до норми ЧСС, психічно-регульовальне тренування	Хореографічні вправи в повільному темпі (елементи хореографічного екзерсису), активні та пасивні вправи на гнучкість із застосуванням статичних поз (глибокий стретчинг), вправи на координацію та рівновагу, дихальні вправи, вправи на розслаблення

Класифікація команд-вказівок і символ-жестів в аеробіці

Команда – вказівка	Символ – жест
Зворотній відлік – показ на пальцях (ще 4, ще 3, ще 2 і 1)	Показати пальці лівої (правої) зігнутої в сторону руки, передпліччя до гори (4, 3, 2 або 1, інші в кулак)
Дивитися (як виконується вправа, не повторюючи її)	Зігнути праву в сторону, долоні до себе, два пальці біля очей
Дивіться на мене	Розвести вказівний і середній пальці перед очима, інші в кулак
Спочатку	Ліва рука зігнута над головою, долонею донизу
Марш (на місці)	Зігнути руки вперед – попеременні рухи догори донизу
Ходьба	Руки вперед догори, долоні в середину
Пересування вперед	Зігнути руки (або одну руку) вперед, долонями всередину і розігнути їх вперед
Пересування назад	Зігнути руки (або одну руку) вперед, кисть у кулак, великі пальці показують назад
Пересування вправо, вліво	Руки (або одна рука) долонею вперед підіймаються у бік, який відповідає напрямкові руху
Крок навхрест	Підняти руки навхрест над головою, потім показати напрям руху
Поворот або рух по колу або дугою	Круг рукою над головою в потрібну сторону, вказівний палець догори, в кулак
Зупинка, стоп – закінчення руху і перехід до іншої вправи без зупинки	Ліву руку догори, долоня вперед
Добре виконана вправа	Зігнути руку вперед, великий палець догори, всі інші в кулак

Фітнес - це своєрідний спосіб життя, що дозволяє зберегти й зміцнити здоров'я, урівноважити емоційний стан й удосконалити фізичну форму. Фітнес-аеробіка це новий напрямок у фітнесі. А точніше сказати – це симбіоз фітнесу з танцювально-аеробними вправами. Такий різновид фітнесу буде сприятливим як хлопцям, так й дівчатам різного віку [5; с.7]. Фізична форма також не має великого значення, однак потрібно бути готовим до достатньо істотного фізичного навантаження. Позитивними складовими впливу фітнесу та різновидів аеробіки на тих, хто займається, можна вважати: покращення координаційних рухів; низька травмованість; корекція зайвої маси тіла; доступність; всебічний розвиток м'язової системи; покращення рухових якостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева О.В. Фізична рекреація різних груп населення: монографія. К. : Поліграфсервіс, 2015. 280 с.
2. Белый В. П., Швед Т.А. Тай-бо, Ки-бо, Каратэбика. Боевой фитнес для женщин. Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. 192 с.
3. Борилкевич В.Е. Об идентификации понятия «фитнес». Теория и практика физической культуры. 2003. № 2. С. 45–46.
4. Булатова М.М. Фитнес и двигательная активность: проблемы и пути решения. Теория і методика фіз. виховання і спорту. 2014. №1. С. 3–7.
5. Давыдов В.Ю., Шамардин А.И., Краснова Г.О. Новые фитнес-системы (новые направления, методики, оборудование, инвентарь). Волгоград : ВРАФК, 2001. 140 с.
6. Зайцев В.П. Состояние проблемы «Учение о здоровье человека». Физическое воспитание студентов творческих специальностей. ХГАДИ (ХХПИ). Харьков, 2002. № 4. С. 76–86.
7. Зинченко В.Б., Усачов Ю.О. Фитнес-технологии в физическом воспитании : учеб. пособие. К. : НАУ, 2013. 152 с.
8. Иващенко Л.Я., Благий А.Л., Усачев Ю.А. Программирование занятий оздоровительным фитнесом. К. : Наук. світ, 2011. 198 с.
9. Карабанов Є.О., Купреєнко М.В., Непша О.В. Формування культури здоров'я в процесі фізичного виховання школярів. Північне Приазов'я: проблеми регіонального розвитку у міжнародному контексті: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Мелітополь, 14-15 вересня 2017 року). Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2017. С. 134–136.
10. Кібальник О.Я. Застосування фітнес-технології для підвищення рухової активності та фізичної підготовленості підлітків : автореф. дис.

... канд. наук з фіз. вих. і спорту : 24.00.02. Львів, 2012. 20 с.

11. Котова О.В., Сергеев В.В. Формування культури здоров'я у студентів вищих навчальних закладів в умовах навчально-виховного процесу. Збірник статей, тез і доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції «Філософія здоров'я – здоровий спосіб життя – здорова нація». Херсон : ДВНЗ «ХДАУ», 2018. С.141–142.

12. Котова О.В., Суханова Г.П. Музична стимуляція на уроках фізичної культури в загальноосвітніх школах. Соціальні та екологічні технології: актуальні проблеми теорії і практики: Матеріали XI Міжнародної Інтернет-конференції (Мелітополь, 22-24 січня 2019 року). Мелітополь : ТОВ «Колор Принт», 2019. С. 41–43.

13. Ковальчук О.В., Непша О.В. Здоровий спосіб життя як складова культури здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл. Північне Приазов'я: проблеми регіонального розвитку у міжнародному контексті: матеріали Всеукраїнської науково-

практичної конференції (Мелітополь, 14-15 вересня 2017 року). Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2017. С.137–140.

14. Лябах Н.В., Непша О.В. Особливості впливу фізичних вправ на організм в оздоровчому тренуванні. Сучасна наука: тенденції та перспективи: матеріали регіональної internet-конференції молодих учених (15-19 травня 2017 р.) Мелітополь, 2017. С. 387–390.

15. Круцевич Т.Ю, Ворьбьев М.И. Контроль в физическом воспитании детей, подростков и юношей. К. : Олімпійська література, 2015. 195 с.

16. Купреєнко М.В., Непша О.В., Ушаков В.С. Використання освітньо-розвиваючих та оздоровчих видів гімнастики на уроках фізичної культури. Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах. Матеріали II Всеукраїнської наукової конференції, 24-25 березня 2017 р., м. Дніпро. Частина II. Дніпро : СПД «Охотник», 2017. С.246–247.

МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ОСНОВНИХ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ФУТБОЛУ

Проценко А. А.

Футбол – одна з найпопулярніших та масових спортивних ігор в Україні, де ним займається більше 3 млн. чоловік. Елементи футболу завдяки всіляким проявам фізичних якостей і тактичного мислення часто використовуються в інших видах спорту як додатковий засіб підготовки. Він широко використовується в різних ланках системи фізичного виховання [7,с.61].

Метою вивчення футболу в загальноосвітній школі є виховання в учнів потреби в заняттях футболом упродовж всього життя. Вона досягається шляхом вирішення наступних основних завдань:

- зміцнення здоров'я школярів, підвищення їх фізичної підготовленості;
- набуття знань, що дозволяють самостійно займатися футболом;
- формування умінь і навичок, спрямованих на опанування комплексу технічних прийомів і тактичних дій гри у футбол, а в результаті – оволодіння здатністю на належному рівні грати під час навчання в школі і після її закінчення.

Навчання і тренування юних футболістів складають єдиний педагогічний процес, спрямований на досягнення фізичної вдосконалості, високого рівня техніко-тактичної та психологічної підготовленості, помітних спортивних результатів і підготовку до суспільно-корисної праці. Навчання і тренування умовно поділяються на три етапи: перший – початкової підготовки, другий – навчально-тренувального етапу [3, с. 28], третій – спортивного вдосконалення [3, с. 37]. В умовах шкільної фізичної культури можуть здійснюватися перший і частково другий етапи.

Регулярність проведення тренувань у шкільній футбольній секції для учнів 10-14 років 2 рази на тиждень. Для хлопців 15-16 років необхідне як мінімум триразове тренування на тиждень, бо змагання з їх участю за тривалістю, технічній підготовці футболістів до фізичних навантажень не поступаються іграм дорослих команд. Для школярів 10-14 років тривалість тренувань повинна складати 1,5 години.

Для вікової групи 10-14 років із дворазовим тренуванням заняття не повинне перевищувати 2 години. Хлопці 14-16 років повинні тренуватися кожного разу по 2 години. Головна увага в тренуваннях школярів 10-14 років приділяється техніці володіння м'ячем і самій грі.

Початківцям необхідно вивчити основні види удару по м'ячу і його зупинки, причому освоєння ударів головою проводиться в дуже обмеженій мірі. Відпрацьовуються й елементарні види комбінаційної гри, у тренувальні плани включаються виконання діагональних передач із розбиттям гравців на пари і трійки, прості бігові вправи і тактичні вправи з м'ячем групами – троє проти одного і четверо проти двох. Підлітки повинні більше грати, щоб привчатися діяти колективно. Лише воротареві потрібне спеціальне тренування для ознайомлення із специфікою гри.

Окрім гімнастики, розвантажувальних, додаткових ігор і естафетного бігу будь-якого іншого

фізичного навантаження слід уникати. Юні спортсмени не повинні піддаватися тривалим навантаженням, примітивним, вимотуючим сили вправам [12,с.387].

У підготовці хлопців 10-14 років важливе значення має освоєння технічних прийомів. У програму тренувань включають складні комбінації, вправи, що розвивають швидкісні якості і тактичні навички; футболістів слід зацікавити грою з певними тактичними завданнями, колективними вправами з розбиттям гравців на групи. Необхідно також звертати увагу на гімнастику, ігрові вправи та естафетний біг. Тривалих навантажень слід уникати.

Організм хлопців 14-15 років дозволяє проводити заняття, що нагадують тренування дорослих футболістів. Як і раніше, головна мета занять – робота з м'ячем. Вона доповнюється різними видами комбінованих вправ, вправами на розвиток швидкісних якостей і тактичних навиків. До тренування включається персональна підготовка кожного гравця залежно від його футбольної «спеціальності». На тренувальних іграх футболісти повинні отримувати конкретні завдання [15, с.30-31].

Відпрацювання взаємодії гравців різних ліній і опанування технічних прийомів є складовою частиною командного тренування. Програма підготовки хлопців 14-15 років передбачає також гімнастику, бігові вправи, крос, вправи з м'ячем і без м'яча, естафетний біг [3,с.224].

У процесі навчання хлопців слід знайомити з тактикою сучасного футболу і характерними особливостями різних систем гри. У тренувальних змаганнях необхідно налаштовувати футболістів на виконання поставлених перед ними тактичних завдань з обов'язковим обговоренням допущених під час гри помилок.

На кожному тренуванні інтенсивно відпрацьовується та або інша тактична вправа або ігрова комбінація. Тренер розбиває футболістів на групи за певними принципами. Він зводить в одну групу тих гравців, які в команді утворюють одну лінію, тим самим футболісти пізнають власні ігрові якості, пристосовуючись один до одного з урахуванням швидкісних якостей, рухливості й особливостей ведення м'яча, що сприяє зіграності команди.

Особливу увагу заслуговує спеціальне тренування окремих гравців команди. Тренер повинен заохочувати додаткові заняття гравців до подолання індивідуальних недоліків. Так, футболістові, що б'є лише з правої ноги, корисно тренувати ліву ногу. Повільний гравець може підвищити швидкісні якості шляхом систематичного виконання стартових прискорень і спринту [4,с.75].

Футбол приносить велике задоволення своїм шанувальникам, проте і висуває до них певні вимоги. Значні розміри футбольного поля змушують учасників гри долати великі відстані. Різні гострі ситуації в ході матчу змушують нападаючого вступати в гострі ситуації із захисниками, а захисники вимушені не лише виконувати оборонні функції, але і брати участь в атакуючих діях своєї команди. Тому кожен гравець повинен мати хорошу фізичну підготовку, бути швидким, спритним, витривалим і сильним [10,с.90].

Прудкість – здатність людини здійснювати рухові дії з мінімальною для даних умов витратою часу [14,с.63].

У футболі ця якість виявляється в швидкості пересування гравців, прудкості виконання технічних прийомів і прудкості тактичного мислення. Прудкістю дій кожного гравця і команди в цілому, зазвичай, і визначається успіх колективу в змаганнях. Футбол стає усе більш швидкісним, а, отже, кожен гравець повинен розвивати у себе цю важливу фізичну якість.

Прудкість є такою фізичною якістю, яку практично можна значно поліпшити лише у віці 7-14 років. Ось чому треба звернути увагу на розвиток цієї якості саме в цей період. Для розвитку прудкості слід підібрати добре засвоєні і знайомі вправи, щоб не зосереджувати увагу на якості виконання вправи. Вправи для розвитку цієї фізичної якості рекомендується включати до тренувальних занять відразу ж після розминки, коли учень-футболіст добре розігрітий, а ознаки стомлення ще не настали. Основним методом розвитку прудкості є повторний метод.

Для розвитку прудкості використовуються наступні вправи без м'яча:

1. Біг на місці в максимально швидкому темпі з високим підніманням стегна протягом 10 сек. Повторити 3-4 рази.

2. Біг на короткі дистанції (20-30 м – кодів) з різних вихідних положень: з високого і низького стартів; з положення сидячи; з положення лежачи. Повторити 4-5 разів.

3. Біг з різкими зупинками по сигналу партнера.

4. Біг спиною вперед, приставними кроками на швидкість на дистанції 10-20 метрів.

5. Швидкий біг з виконанням декількох перекидів вперед.

6. Швидкий біг з виплигуванням вгору і імітацією ударів головою по м'ячу.

Вправи з футбольним м'ячем:

1. Швидке ведення м'яча по прямій на 10, 20 і 30 метрів. Повторити 34 рази.

2. Виконання удару по м'ячу з рук, потім ривок за м'ячем і, ведучи м'яч ногами, повернутися на вихідну позицію. Повторити 3-4 рази.

3. Повільне ведення м'яча, по сигналу партнера направити його вперед і зробити ривок в цьому ж напрямі. Повторити 4-6 разів.

4. Жонгливання м'ячем ногами, стоячи спиною до напрямку руху. По сигналу партнера обернутися довкруги і швидко виконати ведення м'яча на відстань 20 - 30 метрів. Повторити 3-4 рази.

5. Партнер веде м'яч по прямій, направляє м'яч низом вперед. Зробити ривок за м'ячем, заволодіти ним і вести в повільному темпі. Повторити 4-5 разів [15, с.23-26].

Спритність – це здатність координувати рухи, опановувати нові, вміти швидко перемикатися від одних рухів до інших залежно від вимог обстановки, що змінюється.

По-справжньому спритний футболіст може показати каскад хитрощів або якийсь окремий трюк. Кожна дія такого спортсмена, зазвичай, своєчасно і в цілому корисна для команди. Спритний гравець може легко і невимушено обіграти захисників і воротаря і забити м'яч у ворота, а спритний нападаючий в стрибку головою встромити м'яч під планку. Це і є прояви спритності на футбольному полі. Спритність тісно пов'язана з розумовими здібностями спортсмена. Ті футболісти, які в своїх заняттях використовують вправи на розвиток цієї якості, можуть незабаром відчувати, що вони стали краще міркувати на полі, краще сприймати і передбачати хід гри. Фундаментом спритності є руховий досвід спортсмена, тобто все те, що він уміє виконувати.

Головний принцип підбору вправ для розвитку спритності – якомога більше різноманітності. У заняттях з школярами потрібно більше використовувати добре розучені гімнастичні й акробатичні вправи, чергування ходьби і бігу в різних поєднаннях, рухливі ігри з несподівано змінними ситуаціями, вправи в техніці і тактиці гри. Виконувати їх рекомендується на початку тренувального заняття.

Для розвитку спритності використовуються наступні вправи без м'яча:

1. Перекиди вперед і назад з упору сівши.
2. Серії перекидів: один вперед, інший назад.
3. Опорні стрибки ноги нарізно і зігнувши ноги через «козла».
4. Просування стрибками між стійками.
5. Стрибки через набивні стрибки і інші перешкоди.
6. Біг між стійками.

Вправи з футбольним м'ячем:

1. Кидок м'яча вгору, перекид вперед, зловити м'яч.
2. Жонгливання м'ячем ногами, стегном, головою.
3. Ведення м'яча між стійками.

Витривалість – це здатність організму тривалий час протистояти стомленню при якій-небудь руховій діяльності. Витривалість багато в чому залежить не лише від функціональних можливостей організму, але і від раціональної техніки футболіста, його вольових якостей. Основними засобами розвитку витривалості є біг в рівномірному темпі [13,с.303], поєднання ходьби і бігу, ходьба на лижах, плавання. У той же час сама гра у футбол прекрасно розвиває цю фізичну якість. У заняття футболістом доцільно включати вправи на розвиток витривалості у кінці основної частини заняття.

Вправи для розвитку витривалості без м'яча:

1. Крос.
2. Біг на лижах
3. Марш-кидок.
4. Плавання.
5. Всілякі рухливі ігри.

Вправи з футбольним м'ячем:

1. Ведення м'яча в рівномірному темпі на відстань 40-50 метрів.
2. Ведення м'яча від одних воріт до інших з подальшим ударом по воротах з відстані 15 кроків.

Повторити 3-4 рази.

3. Накидання м'яча партнерові так, щоб він в стрибку ударом головою повертав м'яч. Повторити 20-25 разів.

4. Передача м'яча партнерові в пересуванні по полю.
5. Рухливі ігри .

Силу людини можна визначити як її здатність долати зовнішній опір або протидіяти йому за допомогою м'язової напруги.

Щоб здійснювати на футбольному полі стрімкі ривки, стрибки за м'ячем, завдавати ударів по воротах суперника з відстані 25-30 метрів, або виконувати довгі передачі партнерові, раптово зупинятися і різко змінювати напрям бігу, футболіст повинен володіти силою. Для футболіста особливо важливо розвивати силу ніг. Проте так само необхідно достатньою мірою приділяти увагу і розвитку м'язів шиї, плечового поясу, тулуба, спини, живота. Футболіст має бути розвинений гармонійно, інакше йому не досягти успіху у вибраному виді спорту.

У тренувальних заняттях вправи силового характеру повинні обов'язково чергуватися з розслаблюючими рухами.

Вправи для розвитку сили:

1. Нахили і повороти голови, кругові рухи головою.
2. Згинання і розгинання рук в упорі лежачи.
3. Кидки набивного м'яча двома руками знизу, від грудей, з-за голови, з-за спини, через голову, між ногами, з нахилом вперед.
4. З упору сидячи рухи «ножиці» прямими ногами.
5. Піднімання і опускання тулуба в положенні лежачи на грудях.
6. Кругові рухи тулуба управо і вліво в положенні стоячи на колінах.
7. Нахили і повороти тулуба в сторони, притискуючи набивний м'яч ззаду до шиї.
8. Пружинисті присідання з основної стійки.
9. Почергові присідання на правій і лівій нозі.
10. Стрибки вперед, назад, в сторони в присіді.
11. Глибокі присідання, стоячи спиною до партнера в парі.
12. Присідання з обтяженням (гантелі, набивний м'яч) з подальшим швидким випрямленням.
13. Кидки ногою набивного м'яча.
14. Удари по футбольному м'ячу ногою на дальність.

Контроль за розвитком фізичних якостей здійснюється методом аналізу викладачем його педагогічних спостережень, а також використання системи тестів, що дозволяють оцінити ту або іншу сторону розвитку рухових якостей.

Ці вправи для розвитку фізичних якостей футболістів необхідно поєднувати на тренувальних заняттях з вправами з технічної і тактичної підготовки [12,с.43].

Взаємозв'язок фізичної, технічної і тактичної підготовки футболістів.

Взаємозв'язок фізичної, технічної і тактичної підготовки футболістів досягається використанням певних методичних прийомів і організацією проведення вправ: чергування вправ для розвитку фізичних якостей з вправами з техніки і тактики; «поєднання» якостей і здібностей з прийомами гри (наприклад, периферійний зір і передача м'яча, прудкість переміщення і удари по воротах).

У тренувальних заняттях з школярами використовуються:

1. Різні поєднання переміщень різними способами на максимальній швидкості.
2. Чергування вправ на розвиток фізичних якостей з вивченням технічних прийомів і їх виконання.
3. Виконання вправ по тактиці гри з використанням обтяжень.
4. Розвиток спеціальних фізичних здібностей у процесі багаторазового виконання технічних прийомів. Основна вимога – якісне виконання прийому, особливо в завершальній серії спроб на тлі стомлення.
5. Чергування підготовчих вправ з технічними прийомами гри.
6. Вправи на перемикання при виконанні тактичних дій в нападі і захисті з підвищеною інтенсивністю і дозуванням для вдосконалення навичок тактичних дій і технічних прийомів.
7. Човникове переміщення 4х3 метри і виконання прийомів гри: ведення м'яча, передачі та удари по воротах.
8. Чергування індивідуальних, групових і командних тактичних дій в нападі і захисті по задалегідь обумовлених ігрових комбінаціях з акцентом на правильне виконання технічних прийомів.
9. Виконання технічних прийомів гри в умовах, наближених до змагань.
10. Використання рухливих ігор з елементами технічних прийомів і тактичних дій.

Ці вправи необхідно використовувати на кожному тренувальному занятті. Вони передують навчальній двосторонній грі. Успішна підготовка команди школярів багато в чому залежить від правильного поєднання всіх видів вправ по розвитку фізичних якостей, технічних умінь і навиків і тактичних дій [7,с.2].

ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ З ЕЛЕМЕНТАМИ ФУТБОЛУ ДЛЯ УЧНІВ 5-ГО КЛАСУ

План-конспект уроку фізичної культури з елементами футболу для учнів 5-го класу

Тема уроку: Футбол.

Завдання уроку:

1. Закріпити передачу м'яча внутрішньою стороною стопи.
2. Повторити зупинку м'яча підшоною.
3. Ознайомити з технікою фінт „відходом” з переносом ноги через м'яч.
4. Сприяти швидкісної-витривалості

Інвентар: футбольні м'ячі, ворота, фішки.

Місце проведення: спортивний майданчик(або зал).

Тривалість уроку: 45 хвилин

№ пор.	Зміст уроку	Дозування	Організаційно-методичні вказівки
I. Підготовча частина (11-13 хв.)			
1	Шикування, привітання, рапорт, повідомлення завдань уроку. Техніка безпеки на уроці.		У шеренгу, звернути увагу на зовнішній вигляд.
2	<p>Футбол підкорив серця багатьох людей своєю доступністю і простотою, тому що в футбол може грати кожний. Кожний 25-й житель Землі активно грає в футбол — це 240 млн. людей, із них 20 млн. — жінки. До речі, в Китаї жінки грали в футбол вже 2 тис. років тому. Футбол — це буря емоцій від захоплення до повного розчарування. Інтерес до футболу настільки високий, що люди вигадують все нові й нові види цієї гри. У деяких країнах створили навіть свій особливий футбол — американський, австралійський. Проводиться навіть чемпіонат світу з футболу для роботів. Є багато знаменитих футбольних клубів, гра яких захоплює вболівальників</p> <p>— Які європейські футбольні клуби ви знаєте? А хто знає футбольні клуби України? (Футболісти, які демонструють найвищу техніку, відмінну фізичну підготовку, стають національними героями).</p> <p>— Яких відомих футболістів ви знаєте?!</p> <p>А зараз проведемо розминку справжніх футболістів. Це значить, що треба особливу увагу приділити підготовці тих м'язів і частин тіла, на які припадає основне навантаження</p> <p>— Які це м'язи і частини тіла?</p>		Протягом бесіди діти відповідають на запитання вчителя
4	<p><i>Загальнорозвивальні вправи з м'ячем в русі</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ходьба на носках, м'яч унизу: 2. Ходьба на п'ятках, м'яч за голову: 3. В. п. — ходьба, м'яч перед грудьми: 4. В. п. — нахил уперед, м'яч біля правої ступні: 1 — 4 — ходьба випадами, м'яч кистю котимо між ногами, «вісімкою» 5. Ходьба в повному присіді, м'яч вперед 6. Стрибки в повному присіді, м'яч за голову 7. Стрибки приставним кроком правим боком, колові оберти м'яча вправо 8. Те саме, лівим боком 9. Біг з високим підйомом стегна, м'яч вперед 10. Біг з закиданням гомілок вперед, м'яч за голову 11. Ходьба, відновлюючи дихання. <p>1 — м'яч вперед; 2 — вгору; 3 — вперед; 4 — в. п. 1 — м'яч вперед; 2 — в. п.; 3 — 4 — те саме 1 — нахил вперед до правої ноги; 2 — в. п.; 3 — 4 — те саме, до лівої</p>		<p>В обхід, у колону по одному, з м'ячем у руках.</p> <p>Руки прямі, дистанція один крок один від одного</p> <p>Фронтальний метод</p> <p>Дистанція два кроки</p> <p>Глибокий випад</p> <p>Спина і руки прямі</p> <p>Спина пряма з амплітудою</p> <p>М'ячем дістати до носка правої, лівої ноги.</p> <p>Руки прямі, при кожному кроці коліно торкається м'яча, з максимальною частотою</p>

5	<p>6. В. п. — те саме, права нога назад: 1 — 4 — стрибком зміна положень ніг</p> <p><i>Загальнорозвивальні вправи на місці з м'ячем, м'яч у руках</i> 1. В. п. — о. с, м'яч унизу: 1 — нахил голови вперед; 2 — те саме, назад; 3 — 4 — те саме, вправо, вліво 2. В. п. — о. с, м'яч перед собою: 1 — підкинути м'яч перед собою вгору, плеснути в долоні перед собою, за спиною, спіймати м'яч; 2 — те саме 3. В. п. — ноги нарізно, м'яч угору: 1 — коловий оберт тулуба праворуч; 2 — в. п.; 3 — 4 — те саме, ліворуч 4. В. п. — о. с, м'яч унизу: 1 — випад правою вперед, м'яч покласти на підлогу; 2 — в. п. без м'яча; 3 — 4 — те саме, з лівої ноги, взяти м'яч 5. В. п. — упор сидячи, права нога в сторону: 1 — 4 — стрибком зміна положення ніг 7. В. п. — м'яч між ногами, руки на пояс 1 — стрибок уперед; 2 — в. п.; 3 — 4 — те саме, ліворуч, праворуч 8. Те саме, по два стрибки.</p>		<p>М'яч підкидати не дуже високо Руки прямі 3 опорою на м'яч Нога пряма з максимальною амплітудою</p>
6	<p>1. Наступити на м'яч зверху правою ногою, котити його вперед-назад стопою 2. Те саме, лівою ногою 3. Те саме, але котити ліворуч-праворуч перед собою правою ногою. 4. Те саме, лівою ногою. 5. Те саме, навколо себе ліворуч, праворуч. 7. Імітувати „фінт” з нерухомим м'ячем.</p> <p>Перешикування в колону по два. <i>Спеціальні вправи футболіста для контролю м'яча</i></p>		<p>Внутрішню, зовнішню Невеликим поштовхами, стопу від м'яча не відривати Правою, лівою ногою трохи відривати ногу від м'яча</p>
II. Основна частина (23-25 хв.)			
1	<p>Передача м'яча внутрішньою стороною стопи. Зупинка підошвою.</p> <p>Картка</p>		<p>Поєднувати зупинки і удари по м'ячу без ведення.</p>
2	<p>Ведення м'яча внутрішньою стороною стопи</p> <p>Картка</p>		<p>Ведення здійснюється несильними ударами по м'ячу правою, лівою ногою.</p>
3	<p>Фінт „відходом”</p> <p>Картка</p>		<p>Заснований на несподіваній і швидкій зміні напрямку руху. Під час атаки суперника спереду застосовується ухід випадом. Наближуючись до суперника, на відстані 1,5—2 м від нього, поштовхом правої ноги виконується широкий випад ліворуч-уперед. Після реакції суперника і його переміщення у бік випаду слід різким поштовхом лівої ноги зробити крок праворуч.</p>

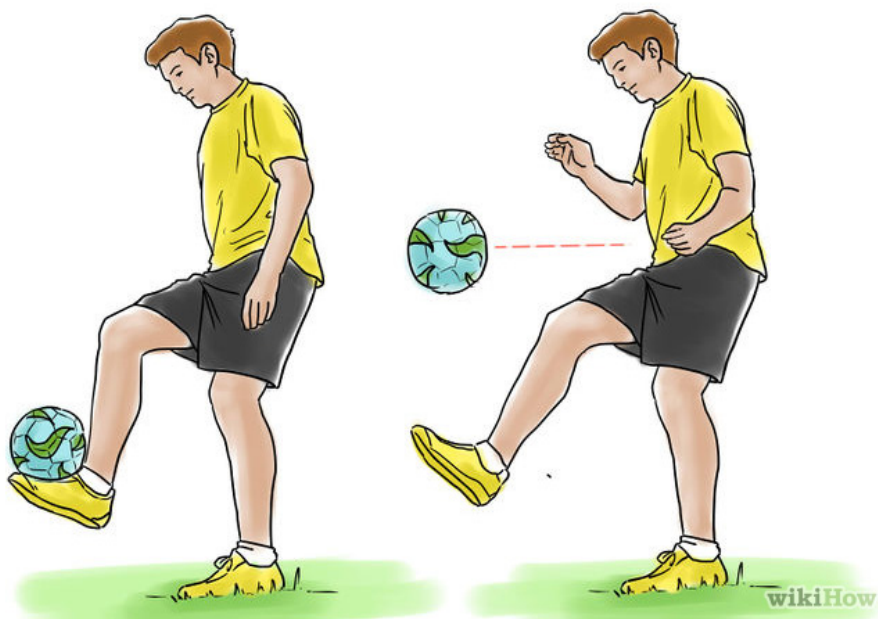
			Зовнішньою частиною підйому правої ноги м'яч посилається праворуч-уперед Якщо суперник атакує ззаду, застосовується фінт «відходом» з переносом ноги через м'яч.
4	<p><i>Естафети з елементами футболу</i></p> <p>1. Передача естафетної палиці.</p> <p>2. „Злови м'яч” Навпроти кожної команди на відстані 2-3 м стоїть капітан з м'ячем. За сигналам капітан виконує удар по нерухомому м'ячу з місця першому зі своєї команди, а той, зупиняючи м'яч підшвою, відбиває його капітану і біжить у кінець колони.</p> <p>4. Удари на точність Перший тримає м'яч. За сигналом перший ставить м'яч на ви лінію і б'є по ньому у ворота. Біжить за м'ячем передає наступ сам стає останнім.</p> <p>3. Обведення фішок</p>		<p>Замість палиці може бути м'яч. Капітани починають після умовного сигналу.</p> <p>3-4 фішки стоять одна від одної на відстані 3-5 м.</p> <p>Шикуються на проти воріт</p>
III. Заключна частина (4-5 хв.)			
1	Шиккування в одну шеренгу.		
2	<p><i>Рухлива гра „Клас”</i></p> <p>По команді ”Клас” учні виконують вправи.</p>		Хто помилився робить крок у перед
3	Підведення підсумку уроку.		
4	Організаційний вихід зі спортивного залу.		

Картка №1

Ведення м'яча по кривій лінії та по колу здійснюється внутрішньою частиною підйому ступні




Картка № 2



Картка № 3

Зупинки м'яча

Зупинка м'яча підшвою

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васильчук А. Г. Гуртки з футболу в школі: навч. посіб. Чернівці : Технодрук, 2009. 232 с.
2. Васильчук А. Г. Технологія навчання футболу школярів у системі фізичного виховання загальноосвітніх шкіл : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.03. Львів, 2007. 19 с.
3. Васюков Ю. В., Пашков І.М. Уроки футболу в загальноосвітній школі. Харків : Торсінг, 2003. 224 с.
4. Віхров К.Л. Футбол у школі: Навчально-методичний посібник. К. : Комбі ЛТД, 2002. 256 с.
5. Виноградський Б., Дулібський А., Хоркавий Б., Колобич О. Ефективність виконання стандартних положень у футболі. Спортивна наука України. 2016. № 3 (73). С. 9–14.
6. Виноградський Б., Дулібський А., Хоркавий Б., Колобич О. Вплив проявів швидкісних якостей футболістів на ефективність виконання стандартних положень. Спортивна наука України. 2016. № 5 (75). С. 28–39.
7. Дулібський А. В. Моделювання тактичних дій у процесі підготовки юнацьких команд з футболу. К. : Наук.-метод. (технічний) ком. Федерації футболу України, 2001. 130 с.
8. Дулібський А. В., Фалес Й.Г. Техніко-тактична підготовка юних футболістів. Київ : ФФУ, 2001. 61 с.
9. Зінченко О. О., Васильчук А.Г. Уроки з футболу в школі: навч. посіб. Київ ; Чернівці, 2002. 213 с.
10. Ігри та ігрові вправи техніко-тактичного характеру в підготовці футболістів : метод. посіб. / Й.Г. Фалес, О.Ф. Огерчук, О.В. Колобич, А.В. Дулібський . Львів, 1998. 111 с.
11. Кожанова О.С., Швець С.В., Зеленюк О.В., Гврилова Н.Г. Особливості техніко-тактичної підготовки школярів старших класів засобом футбол. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 15 Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (Фізична культура і спорт. Вип. 2 (96) 18. К. : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С.41–45.
12. Лябах Н.В., Непша О.В. Особливості впливу фізичних вправ на організм в оздоровчому тренуванні. Сучасна наука: тенденції та перспективи: матеріали регіональної internet-конференції молодих учених (15-19 травня 2017 р.). Мелітополь, 2017. С. 387–390.
13. Мерзлікін А.Є., Непша О.В., Жгір А.С. Особливості розвитку загальної витривалості легкоатлетів. Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної internet-конференції (20-21 квітня 2017 року): збірник тез. Бердянськ : БДПУ, 2017. С.303–305.
14. Проценко.А.А. Розвиток техніко-тактичних дій юних футболістів засобами фітнесу. Актуальные научные исследования в современном мире // Журнал – Переяслав-Хмельницький, 2019.-Вып.3(47),Ч.3 – 204 с.
15. Проценко А. А. Теорія і методика викладання футболу: навч. –метод. реком./ Мелітополь, 2016. 54 с.
16. Ріпак І. М. Футбол : навч. посіб. Львів : Ліга-Прес, 2010. 224 с
17. Романенко А. Н., Джус О.Н., Доганин М.Е. Книга тренера по футболу. Київ : Здоров'я, 1988. 252 с.
18. Соломонко В. В., Лісенчук Г.А., Соломонко О.В. Футбол : посібник. Київ : Олімп. Література, 2005. 294 с.
19. Соломонко В. В., Фалес Й.Г., Хоркавий Б.В. Футбол: навч.-метод. посіб. Львів, 2007. 134 с.
20. Соломонко В. В., Лісенчук Г.А., Соломонко О.В., Пилипенко В.О. Футбол у школі : посіб. для вчителів і школярів. Київ, 2014. 293 с.
21. Столітенко Є.В. Фізичне виховання учнів 1-11 класів у процесі занять футболом. К. : ТОВ ВВ «Аванпост-Прим», 2011. 300 с.
22. Теорія і методика викладання футболу / Уклад.: к. пед. н., доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання Сивохоп Е.М., к.пед.н., доцент кафедри фізичного виховання Маріонда І.І., ст. викладач кафедри фізичного виховання Шкірта М.І. Ужгород, 2013. 52 с.
23. Шамардин В. Н., Савченко В.Г. Футбол: Методическое пособие. Днепропетровск, 1997. 213 с.
24. Чорнобай І. М. Розвиток швидкісних якостей юних футболістів: навч.- метод. реком. Львів : Українські технології, 2007. 60 с.
25. Чубур А. І. Вправи на вдосконалення техніки гри в футбол. Фізичне виховання в школах України. 2016. № 5. С. 29–35.
26. Зеленцов А.М., Лобановский В.В., Коуэрвер В., Ткачук В.Г. Уроки футбола. Киев : УСХА, 1996. 256 с.

ПРОГРАМА СИЛОВОЇ ПІДГОТОВКИ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМПЛЕКСІВ АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ ДЛЯ ЮНАКІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Карабанов Є. О., Непша О. В., Суханова Г. П., Ушаков В. С.

Атлетична гімнастика (АГ) – система різнобічних силових вправ, спрямованих на розвиток сили, формування пропорційної фігури і зміцнення здоров'я. Предметом навчання є рухова діяльність загальнорозвиваючої спрямованості. У процесі оволодіння цією діяльністю удосконалюються не тільки фізичні природні дані, але й активно розвиваються свідомість і мислення, творчість і самостійність. З

урахуванням цих особливостей розроблена нами програма реалізувалася на заняттях в секції спортивних ігор загальноосвітнього навчального закладу [1,с.123; 2,с.161; 4,с.134].

Наведемо розроблену нами програму.

Метою програми є залучення до загальнолюдських цінностей і виховання всебічно розвиненої особистості з орієнтацією на здоровий спосіб життя.

Освітні і виховні завдання програми:

сприяти отриманню знань в області фізичної культури, поглиблених знань окремих тем і розділів фізіології спорту, біомеханіки і методики тренування атлетичної гімнастики;

- розвинути психічні та фізичні якості, такі як волю і цілеспрямованість у досягненні поставленої мети, працьовитість, увагу, швидкість реакції і тощо;

- розвинути здатність до самостійного планування своєї діяльності, самоконтролю;

- розвинути спостережливість і самооцінку;

- формувати культуру спілкування, взаємодопомоги і відповідальності;

- формувати стійкий інтерес, потребу у заняттях фізичною культурою.

Ця програма спирається на принципи гуманістичної педагогіки, основними з яких є:

– принцип врахування вікових особливостей;

– принцип доступності та послідовності;

– принцип науковості (на основі сучасних наукових даних);

– принцип індивідуалізації;

– принцип актуальності;

– принцип результативності. [11,с.125;15,с.309].

Освітня програма курсу «Атлетична гімнастика» є актуальною за цільовим призначенням, профільною за змістом, творчою за ступінню авторства. Її реалізація розрахована на один навчальний рік.

При розробці програми були використані різні дані з питань фізичної культури, фізіології і педагогіки.

Структура і зміст навчального процесу включають в запропонованій програмі рухову діяльність із виділенням відповідних навчальних розділів: «Основи знань з силової підготовки» (інформативний компонент), «Комплекси для розвитку різних груп м'язів» (операційний компонент), «Ціннісні орієнтації» (мотиваційний компонент) [7,с.246; 14,с.95].

Зміст розділу «Основи знань з силової підготовки» розроблено відповідно до основних напрямків пізнавальної активності учнів, знань про людину (психолого-педагогічні основи діяльності) [5,с.137].

Зміст комплексу вправ для розвитку різних груп м'язів орієнтовано на гармонійний розвиток вихованців, їх всебічну фізичну підготовку і зміцнення здоров'я.

Для учнів 15-17 років програма розрахована на 78 годин на рік. Рекомендована тривалість занять складає 2 години на тиждень. Періодичність проведення занять – через один- два дні відпочинку.

Під час реалізації програми методи, традиційні для шкіл (розповідь, бесіда, практичні заняття), можуть доповнюватися методами, характерними для вищої школи (лекціями, семінарами, практичними заняттями з урахуванням анатомічних, біомеханічних особливостей вправ, які виконуються).

Згідно з програмою, на початковому етапі юнаки освоюють різні способи виконання комплексів вправ з предметами і без предметів, спрямовані на розвиток сили, формування правильної постави, гнучкості. Важливою особливістю змісту навчання є освоєння учнями вміння самостійної організації і проведення занять.

У навчальному матеріалі для учнів 15-17 років збільшується питома вага фізичних вправ підвищеної складності, прикладних фізичних вправ з використанням спортивного інвентарю та обладнання [9,с.100].

Оволодіння навчальним матеріалом з практичних тем програми поєднується з освоєнням навчальних знань і способів рухової діяльності.

Програма передбачає можливість використання фронтального, групового, індивідуального методів тренування [10, с. 37].

До загальних основ знань з фізичної культури включені розділи з санітарно- гігієнічних норм і техніки безпеки.

Представляємо зміст програми.

Теоретична підготовка.

Основи знань з силової підготовки:

– правила поведінки і заходи безпеки на навчально-тренувальних заняттях по АГ;

– гігієна, загартовування, режим дня і харчування;

– вдосконалення постави і статури за допомогою обтяжень;

– фізіологія спортивного тренування;

– методика планування самостійних занять;

– лікарський контроль, самоконтроль, надання першої допомоги при травмах;

– медико-біологічні та психологічні засоби відновлення;

– педагогічні засоби відновлення;

- біомеханічні основи техніки виконання вправ;
- сучасні концепції спортивного тренування [3, с.106; 5, с.137; 12, с. 308; 13, с.166].

Спеціальна силова підготовка.

Для збільшення м'язової маси використовувати 6-8 повторень з обтяженням 60-80% від максимуму. Для вдосконалення форм і досягнення рельєфності м'язів 10-12 і більше повторень з обтяженням до 60%. Вправи включають в себе вправи з гантелями вагою 4-5 кг, вправи з гирями вагою 16 кг, вправи зі штангою і на тренажерах.

Кількість вправ 6-8, підходів 1-4, повторень 10-12.

Спеціальні вправи.

Для дельтовидних м'язів:

- лежачи на горизонтальній лаві, попереми́нний підйом гантелей вперед - вгору;
- стоячи по черзі підйом прямих рук вперед знизу вгору на блоковому тренажері;
- стоячи підйом рук з гантелями в сторони - вгору;
- лежачи на похилій лаві на боці, підйом гантелі від стегна вгору;
- сидячи в нахилі, розведення рук з гантелями в сторони;
- лежачи на боці на горизонтальній лаві, по черзі підйом гантелей перед собою знизу вгору.

Для двоголового м'яза плеча (біцепса):

- лежачи обличчям вниз на горизонтальній лаві, згинання рук зі штангою;
- сидячи в нахилі, спираючись ліктем на стегно, згинання руки гантелею;
- сидячи, спираючись спиною об похилу лаву, згинання рук з гантелями;
- сидячи згинання рук зі штангою, спираючись ліктями об похилу підставку.

Для триголового м'яза плеча (трицепса):

- стоячи в нахилі, відведення руки з гантелею назад;
- стоячи розгинання рук на блочному тренажері хватом зверху;
- сидячи розгинання вгору руки з гантеллю в ліктьовому суглобі;
- згинання розгинання рук на брусах зворотним хватом.

Для м'язів передпліччя:

- почергове розтягування пальцями гумового джгута або пружинного еспандера;
- сидячи (передпліччя на колінах) згинання рук в зап'ястях на блочному тренажері;
- стоячи 10 кг, диск від штанги в руках, підкидання і ловля правою і лівою рукою по черзі.

Для грудних м'язів:

- лежачи на горизонтальній лаві, жим штанги широким хватом;
- лежачи на горизонтальній лаві, розведення рук з гантелями;
- сидячи зведення рук на блочному тренажері;
- згинання розгинання рук в упорі на брусах;
- лежачи на похилій лаві вниз головою, розведення рук з гантелями.

Для м'язів спини:

- тяга штанги до поясу в нахилі;
- стоячи нахили тулуба вперед зі штангою на плечах;
- стоячи піднімання плечей зі штангою або гантелями, руки вниз;
- з вису на перекладині вузьким хватом підтягування, прогинаючись в спині, до торкання перекладини грудями;

- сидячи тяга ручки горизонтально на блочному тренажері;
- лежачи животом на горизонтальній лаві, гомілки закріплені, підйом тулуба.

Для м'язів живота:

- лежачи на похилій лаві, підборіддя притиснутий, згинання тулуба;
- лежачи на похилій лаві, підйом тулуба з поворотами до торкання ліктем коліна;
- стоячи в нахилі з грифом штанги на плечах, повороти тулуба вправо-вліво;
- сидячи згинання тулуба до торкання колінами грудей.

Для чотириголового м'яза стегна (квадрицепса):

- присідання зі штангою на плечах;
- жим штанги ногами на тренажері «Гак».
- сидячи розгинання ніг на тренажері.

Для двоголового м'яза стегна (біцепса):

- лежачи згинання ніг на тренажері.

Для м'язів гомілки:

- стоячи підйом на носках зі штангою на плечах;
- стоячи підйом носків ступень ніг з обтяженням.

Комплекс вправ з гирями (вага гир 16 кг.):

- лежачи спиною на лаві, гирі у плечей (згинання та розгинання рук);

- стоячи, гиря в правій руці внизу: злегка зігнувши ноги, виконувати кола гирею вперед назад. Теж повторити лівою рукою;
- стоячи, ноги разом, гиря в обох руках у плечей: виконати випад вправо, присісти на праву ногу, повернутися в вихідне положення. Теж саме виконати на ліву ногу;
- стоячи, гиря на підлозі між ніг, нахилиючись, зігнути ноги в колінах і підняти гирю вгору до рівня підборіддя;
- стоячи, гирі біля плечей, злегка зігнути ноги в колінах і, різко випрямити їх, виштовхнути гирі вгору на прями руки;
- стоячи, гирі біля плечей, зробити випад правою ногою вперед, повернутися в вихідне положення, те саме виконати лівою ногою;
- широка стійка, гиря в правій руці, обертання гирі навколо тулуба з перехопленням руками гирі;
- стоячи в нахилі, тяга гирі до поясу;
- широка стійка, гирі у плечей або на плечах, присідання;
- стоячи, гирі у плечей, жим гирі правою і лівою рукою поперемінно.

Комплекс спеціальних вправ:

- лежачи на горизонтальній лаві жим штанги;
- лежачи на похилій лаві вниз головою розведення рук з гантелями;
- лежачи поперек лави, відведення рук з обтяженням за голову;
- сидячи на тренажері зведення рук;
- лежачи на похилій лаві вгору головою розведення рук з гантелями;
- стоячи штанга в руках піднімання штанги до рівня підборіддя;
- сидячи тяга горизонтального блоку до грудей;
- сидячи тяга вертикального блоку за голову;
- стоячи і сидячи на лаві Скотта згинання рук зі штангою на біцепс;
- стоячи розгинання рук на трицепс на вертикальному блоці;
- лежачи на підлозі підйом тулуба з поворотами;
- стоячи зі штангою на плечах присідання;
- у висі на перекладині згинання ніг в колінах [1,с.123; 2,с.161;16,с.144].

Звернемося до *методичних умов* реалізації пропонованої програми.

Для реалізації програми в загальноосвітніх школах необхідна наявність спеціалізованої спортивної зали та її сучасне матеріально-технічне забезпечення.

Заняття в групах атлетичної гімнастики необхідно проводити з урахуванням вікових особливостей юнаків, повідомляти учням теоретичні відомості рекомендується під час коротких бесід (10-15 хв). Теоретичний матеріал можна давати учням не тільки в спеціально відведений час, а й безпосередньо в процесі практичних занять [6,с.226].

Навчально-тренувальні заняття будуються за загальноприйнятою схемою. Не слід заняття проводити дуже напружено, часто стримувати і пред'являти учням такі ж вимоги в відношенні дисципліни, як до дорослих. Треба прагнути, щоб учні відчували задоволення від занять і прагнули прийти на них знову. Водночас не можна допускати розпушеності і неслухняності.

Необхідно пам'ятати, що основне завдання учнів – вчитися. Заняття ж атлетичною гімнастикою повинні не тільки зміцнювати здоров'я і фізично розвивати, а й допомагати в навчанні і трудовій діяльності.

При проведенні практичних занять, крім вирішення основного завдання, необхідно обов'язково включати різноманітні вправи загальної та спеціальної фізичної підготовки, а також ігрові вправи; домагатися формування правильних рухових навичок з самого початку вивчення технічних дій.

Треба ставити завдання, що відповідають фізичному розвитку і технічній підготовленості юнаків. Кращим методом є кваліфікований показ в поєднанні з поясненням, переглядом плакатів, навчальних кінофільмів, відеороликів [16,с.144].

Заняття загальною і спеціальною підготовкою повинні забезпечити необхідний рівень фізичних якостей: сили, швидкості, спритності, а в подальшому силової і загальної витривалості. При цьому важливо звернути увагу при виконанні вправ на вміння розслабитися, на ті м'язові групи, які в цьому русі участі не беруть. Такі навички створять умови для формування правильної техніки виконання вправ.

Заняття з атлетичної гімнастики необхідно поєднувати з заняттями іншими видами спорту (легкою атлетикою, елементами гімнастики, спортивними іграми). Заняття загальною фізичною підготовкою повинні бути спрямовані, перш за все, на загальний фізичний розвиток, на розвиток фізичних здібностей, які необхідні для всебічного підвищення функціональних можливостей організму. Заняття іншими видами спорту сприяють формуванню різноманітних технічних навичок – як подібних з навичками обраного виду спорту, так і відмінними від них. Усе це створює передумови для вдосконалення в обраному виді спорту.

Заняття із загальної фізичної підготовки проводяться протягом усього року. Ефективність таких занять залежить від пори року і періоду тренування.

Керівник секції з атлетичної гімнастики повинен вміти правильно оцінювати навантаження, яке

відчувають учні. Вчасно помітити ознаки перевтоми і своєчасно запобігти надмірному перенапруженню, так як, під впливом азарту, прагнучи не відстати від товаришів, хлопці часто виконують непосильні для себе вправи, змушують себе показувати хороші результати, незважаючи на сильне стомлення, за рахунок мобілізації всіх сил, що нерідко може призвести до шкідливих наслідків.

Розподіл навантаження визначається ступенем зниження працездатності після тренувальних занять (чим більше часу буде потрібно на відновлення працездатності, тим більший вплив на організм надає те чи інше навантаження).

Необхідно також пам'ятати, що кожна вправа, спрямована на розвиток будь-якої рухової якості (сили, швидкої сили, спритності, гнучкості, силової і загальної витривалості) залишає за собою слід різної тривалості в вигляді працездатності, яка змінюється.

Навантаження повинне визначатися на основі реакції організму, що виникає після тренувальних занять або тривалості відновлення працездатності до цього навантаження, наприклад:

– до малих навантажень можна віднести ті вправи, після яких відновлення працездатності до певної роботи настає в цей же день (силові вправи з малими вагами і в малому обсязі, вправи на розвиток гнучкості, координації, спортивні ігри навчального характеру, нетривалий спокійний біг, вивчення елементів техніки);

– до середніх навантажень слід віднести ті вправи, після яких відновлення працездатності до певної роботи настає наступного дня (силові вправи в середньому обсязі, кросовий біг до 20 хв);

– до великих навантажень слід віднести ті вправи, після яких відновлення працездатності настає не раніше другого дня (силові вправи великого обсягу і високої інтенсивності);

– до граничних навантажень слід віднести ті вправи, після яких відновлення працездатності настає не раніше, ніж за 3-4 дні, участь у змаганнях (але при умові, що на наступний день такі навантаження не чинять негативного впливу на навчання в школі). Такі навантаження можуть бути не частіше одного разу на 3-4 тижні;

– до надмірних навантажень належать такі навантаження, після яких на наступний день спостерігається загальна млявість, сонливість, спостерігаються об'єктивні зміни з боку серцево-судинної системи і органів дихання, що негативно позначається на навчанні в школі. Застосування таких навантажень недоцільно і шкідливо для здоров'я [10, с. 37].

При проведенні занять атлетичною гімнастикою педагог повинен знати об'єктивні і суб'єктивні показники стомлюваності дітей, які займаються, і вміти її визначати, керуючись існуючими критеріями. Для вирішення завдання правильного дозування навантажень, а також підвищення якості тренувального процесу велике значення має добре організований контроль і облік. Він сприяє визначенню найбільш ефективної методики тренування і виявленню негативних і позитивних її сторін, що дозволить своєчасно внести необхідні поправки в план занять. Контроль здійснюють керівник занять (педагогічний контроль), лікар (лікарський контроль) і сам учень (самоконтроль) [5, с.137].

Уроки атлетичної гімнастики при збереженні загальноприйнятої структури (підготовча, основна і заключна частини) мали різний характер:

«Комплексного типу» – з набором різних засобів; «Тренажерного типу» – з використанням різних пристроїв і тренажерів; «Вузької спрямованості» – з акцентом на розвиток окремих м'язових груп або якостей [16,с.144].

Наведемо приклад заняття атлетичної гімнастики для юнаків 15-17 років (проводилося в жовтні 2018 року). Основне завдання – гармонійний фізичний розвиток і загальна силова підготовка. Особливість заняття – помірне силове навантаження на різні м'язові групи. Засоби заняття – загальнорозвиваючі вправи силового характеру з предметами і без предметів, вправи на снарядах, кругове силове тренування. Тривалість заняття – 50 хвилин.

Особливістю цього уроку є широкий діапазон параметрів у залежності від умов проведення уроку та індивідуальних можливостей учнів. При цьому слід підкреслити наступне:

1) для отримання відчутного ефекту занять необхідно відвідувати секцію 2 рази на тиждень із зміною комплексу вправ через кожні 2-3 тижні;

2) в підготовчій частині уроку використовувався комплекс з 6-8 вправ загального силового характеру, а основна частина повинна відрізнятися різноманітністю засобів і впливом на більшість м'язових груп різних ланок тіла, при цьому показник моторної щільності цієї частини уроку повинен бути в межах 80%;

3) використання допоміжних вправ: на гнучкість, координацію, обертання, рівновагу, релаксацію і тощо, причому їх можна використовувати, як в заключній частині заняття, так і в основній, коли необхідний активний відпочинок.

Програма тренувань з використанням комплексу атлетичної гімнастики не містила великого обсягу засобів ЗФП, тем не менш, по закінченню кожного тренувального заняття юнаки займалися на велотренажерах (10-15 хв) і спортивними іграми (20-30 хв), що, як передбачалося, повинно було сприяти зростанню їх функціональних можливостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гайдук І. Атлетична гімнастика в системі фізичного виховання дітей старшого шкільного віку. Молода спортивна наука України: збірник наукових праць з галузі фізичної культури та спорту. 2006. Вип. 10. С. 123–127.
2. Зотов А.В., Терещенко В.І. Атлетична гімнастика: навч. посіб. К. : КНЕУ, 2004. 161 с.
3. Карабанов Є.О., Непша О.В. Фізична культура як складова здорового способу життя. Формування стратегії міжнародної комунікації особистості учня в онтогенезі: від методики до методології: тези міжнародної науково-практичної конференції (13-14 вересня 2018 р., м. Мелітополь). Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2018. С.106–109.
4. Карабанов Є.О. Формування культури здоров'я в процесі фізичного виховання школярів. Північне Приазов'я: проблеми регіонального розвитку у міжнародному контексті: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Мелітополь, 14-15 вересня 2017 року). Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2017. С. 134–136.
5. Ковальчук О.В., Непша О.В. Здоровий спосіб життя як складова культури здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл. Північне Приазов'я: проблеми регіонального розвитку у міжнародному контексті: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Мелітополь, 14-15 вересня 2017 року). Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2017. С. 137–140.
6. Купрєєнко М.В., Непша О.В., Ушаков В.С. Вікові особливості студентів спеціальностей вищих навчальних закладів на заняттях фізичною культурою. Історико-географічний дискурс проблем геосфери: матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. 16 травня 2016 р.: зб. наук. праць. Мелітополь : МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. С. 226–229.
7. Купрєєнко М.В., Непша О.В., Ушаков В.С. Використання освітньо-розвиваючих та оздоровчих видів гімнастики на уроках фізичної культури. Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах. Матеріали II Всеукраїнської наукової конференції. 24-25 березня 2017 р., м. Дніпро. Частина II. Дніпро : СПД «Охотнік», 2017. С.246–247.
8. Лапутін А.Н. Атлетична гімнастика. К.: Здоров'я, 1985. 112 с.
9. Непша О.В., Суханова Г.П., Ушаков В.С. Атлетична гімнастика як засіб розвитку силової підготовки студентів-юнаків вищих навчальних закладів. Стратегічне управління розвитком фізичної культури і спорту: збірник наукових праць. Харків : ХДАФК, 2018. С.100–104.
10. Огарь Г.О., Санжаров В.І. Вплив програм силового тренування з навантаженнями різної спрямованості на фізичний розвиток і рухову підготовленість юнаків 15-17 років. Теорія і методика фізичного виховання. 2011. № 10. С. 3742.
11. Семенович С., Кіндрат В. Диференційований підхід у процесі навчання юнаків старшої школи атлетичної гімнастики. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. праць Волинського нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2012. № 2(18). С.125–129.
12. Семенович С. Особливості впливу занять атлетичною гімнастикою на розвиток силових здібностей юнаків 15-17 років. Молода спортивна наука України: зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. 2004. Вип. 3. С. 308–310.
13. Сидорова Т.В. Оцінка фізичної підготовленості студентів 1-2 курсу навчання. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. праць. 2010. № 12. С. 166–169.
14. Суханова Т. Ставлення старшокласників до уроків атлетизму. Проблеми активізації рекреаційно-оздоровчої діяльності населення: матеріали IV Всеукр. науково-практ. конф. Львів, 2004. С. 95–96.
15. Ушаков В.С. Фізична культура як середовище виховання школярів. Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (20-21 квітня 2017 року): збірник тез. Бердянськ : БДПУ, 2017. С.309–310.
16. Фаворитов В.М., Пономарьов В.А., Папуча В.М. Розвиток силових якостей юнаків засобами атлетичної гімнастики. Вісник Запорізького нац. ун-ту. Серія: Фізичне виховання і спорт. 2009. № 1. С. 144–152.

Інноваційні технології швидко увійшли в усі галузі нашого життя. Під інноваціями в широкому розумінні мова йде про використання нововведень у вигляді нових технологій, видів продукції і послуг, організаційно-технічних і соціально-економічних рішень виробничого, фінансового, комерційного, адміністративного або іншого характеру. Період часу від зародження нової ідеї, створення і поширення нововведення і до його використання прийнято називати життєвим циклом інновації. З урахуванням послідовності проведення робіт життєвий цикл інновації розглядається як інноваційний процес. Саме використання сучасних гаджетів у навчальному процесі і є новою технологією в освітньому просторі і невід’ємним компонентом на уроках інформатики [6, с.78].

У сучасних умовах, як ніколи, актуальні дидактичні заповіді В. Сухомлинського. У книзі «Сто порад учителю» [7] він писав: *«Немає абстрактного учня. Мистецтво й майстерність навчання та виховання полягає в тому, щоб розкривати сили й можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці...»*. Завдання учителя – допомогти учневі знайти себе в житті, навчити вчитися. І єдиним найефективнішим засобом досягнення цієї мети є інноваційні технології навчання. Інноваційний підхід забезпечує позитивну мотивацію здобуття знань, активне функціонування інтелектуальних і вольових сфер, сприяє розвитку творчої особистості. Створення ситуації успіху, сприятливих умов для повноцінної діяльності кожної дитини – основна мета, що покладена в основу інноваційних технологій навчання.

Спілкуватись з учнем, як з партнером, не спускатися, а піднятися на рівень дитини – мета більшості освітніх інновацій, що запроваджуються останнім часом. Тільки поставивши дитячу особистість у центр усієї діяльності, зробивши її посередником у взаємодії суб’єктів навчання, можна побачити очі, що горять жагою відкриття.

Видатному американському мислителю Д. Дьюї належить твердження про те, що фундаментальна мета сучасної освіти полягає не в тому, щоб просто надавати інформацію учням, а у тому, щоб розвивати критичний спосіб мислення. Освіта орієнтована на майбутнє, яке не може бути наперед визначеним, а отже першочерговим є розвиток тих умінь і навичок мислення, що дають змогу адекватно оцінювати нові обставини й формувати стратегію подолання проблем, що можуть виникнути. Таким чином, розвиток критичного мислення стає найактуальнішим за часів інтенсивних соціальних змін, коли неможливо діяти без постійного пристосування до нових політичних, економічних та інших обставин, без ефективного вирішення проблем, значна частина яких непередбачувана.

Кожний урок починається з фази актуалізації (передбачення), під час якої педагог спрямовує учнів на те, щоб вони думали над темою, яку починають вивчати і задавали питання.

Фаза актуалізації має на меті: актуалізувати (оживити) у пам’яті учнів вже наявні знання; неформальним шляхом оцінити те, що вони вже знають (у тому числі їхні помилкові уявлення чи ідеї); встановити цілі навчання; зосередити увагу учнів на темі; представити контекст для того, щоб вони зрозуміли нові ідеї.

Після такого початку уроку вчитель підводить учнів до постановки питань, пошуку, осмислення матеріалу, відповідей на попередні питання, визначення нових питань і намагання відповісти на них. Так починається друга фаза, фаза побудови знань.

Ця фаза відбувається в основній частині уроку й має на

РОЗДІЛ 13 ІНФОРМАЦІЙНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ



меті: порівняти очікування учнів з тим, що вивчається; переглянути очікування й висловити нові; виявити основні моменти; відстежити процеси мислення /перебіг думок учнів; зробити висновки і узагальнення щодо матеріалу; поєднати зміст уроку з особистим досвідом учнів; поставити запитання до вивченого на уроці матеріалу.

Коли учні зрозуміли ідеї уроку до того, коли урок буде закінчено, необхідно переходити до наступної фази. Вчителю треба, щоб учні відрефлексували те, про що дізналися і запитали себе, що це значить для них, як це змінює їхні попередні уявлення, зрештою, як вони зможуть це використовувати. Ця фаза уроку називається фазою консолідації, а її метою є узагальнення основних ідей; інтерпретування визначених ідей; обмін думками; виявлення особистого ставлення; апробування цих ідей; оцінка процесу навчання; задавання додаткових запитань [4, с.13].

ГРУПОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Наумук І. М., Стрілець О. В.

Ця технологія навчання передбачає організацію навчального процесу, за якої навчання здійснюється в процесі спілкування між учнями (взаємонавчання) у групах. Група може складатися з двох і більше учнів, може бути однорідною або різнорідною, постійною і мобільною. При підготовці до уроку важливо враховувати певний рівень компетентності учнів щодо навчального предмета, що дозволить впоратися з поставленим завданням. Необхідно враховувати і рівень пізнавальної активності, тобто допитливість, інтерес до навколишнього світу, потреба у відкритті нового, в інтелектуальному напруженні. І, нарешті, важливим є соціометричний статус учня (його авторитет серед однокласників), тому бажано, щоб у кожній робочій групі були учні з досить високим статусом, які приймають таку форму роботи.

Технологічний процес групової роботи складається з наступних елементів [12]:

1. Підготовка до виконання групового завдання.

- Постановка пізнавального завдання (проблемної ситуації).
- Інструктаж про послідовність роботи.
- Роздача дидактичного матеріалу групам.

2. Групова робота.

- Знайомство з матеріалом, планування роботи в групі
- Розподіл завдань всередині групи.
- Індивідуальне виконання завдання.
- Обговорення індивідуальних результатів роботи в групі.

3. Обговорення загального завдання групи (зауваження, доповнення, уточнення, узагальнення).

Підведення підсумків групового завдання.

- Заключна частина.
- Повідомлення про результати роботи в групах.
- Аналіз пізнавального завдання, рефлексія.
- Загальний висновок про групову роботу і досягненні поставленої мети.

Групова форма роботи на уроці може застосовуватися для вирішення майже всіх основних дидактичних задач. Найбільш доцільна вона при проведенні практичних робіт, лабораторних та робіт-практикумів тощо. У ході роботи максимально використовуються колективні обговорення результатів, взаємні консультації, а також веб-квести, квести, метод «ажурної пилки» та ін.

Квест-технологія – це педагогічна система, яка мотивує учнів до активних видів діяльності, розкриває їх дослідницький та творчий потенціал, розвиває критичне мислення [1].

Квест та веб-квест технології, сутістю якої полягає в урізноманітненні навчального процесу. Технологія веб-квест, використовуючи інформаційні Інтернет ресурси і інтегруючи їх у навчальний процес, допомагає ефективно вирішувати цілий ряд компетенцій: використання ІКТ для вирішення професійних завдань, самоосвіта і самоорганізація, робота в команді (планування, розподіл функцій, взаємодопомога, взаємоконтроль), уміння знаходити декілька способів рішень проблемної ситуації, визначення найбільш раціонального варіанту, обґрунтування свого вибору, вироблення навичок публічних виступів. При використанні квесту та веб-квесту у навчанні підвищується мотивація учнів до вивчення дисципліни з одного боку, і до використання комп'ютерних технологій у навчальній діяльності з іншого [24].

Веб-квест — це сайт в Інтернеті, з яким працюють учні, виконуючи те або інше навчальне завдання. Розробляються такі веб-квести для максимальної інтеграції Інтернету в різні навчальні предмети на різних рівнях навчання в навчальному процесі. Вони можуть охоплювати окрему проблему, тему, можуть бути і міжпредметними. Тематика веб-квестів може бути найрізноманітнішою, проблемні завдання можуть відрізнятися мірою складності. В основі веб-квесту лежить індивідуальна або групова робота учнів (з розподілом ролей) за вирішенням заданої проблеми з використанням інтернет-ресурсів, підготовлених

учителем. Результати виконання веб-квесту, залежно від матеріалу, що вивчається, можуть бути представлені у вигляді усного виступу, комп'ютерної презентації, буклетів, публікації робіт учнів у вигляді веб-сторінок і веб-сайтів (локально або в Інтернеті) [14].

Розрізняють два типи веб-квестів: для короткочасної та тривалої роботи. Мета короткочасного веб-квесту — поглиблення знань і їх інтеграція. Розрахований він на один-три заняття. Довготривалий веб-квест спрямований на поглиблення і перетворення знань учнів та розрахований на тривалий термін (можливо, на семестр або навчальний рік).

Квест повинен включати в себе обов'язкові структурні компоненти [5]:

Вступ, де чітко описані головні ролі учасників або сценарій квесту, попередній план роботи, огляд усього квесту.

Основне завдання, зрозуміло, цікаве і виконуване. Чітко визначено підсумковий результат самостійної роботи (наприклад, передбачено цикл запитань, на які потрібно знайти відповіді; прописана проблема, яку потрібно вирішити; визначена позиція, яка повинна бути захищена; зазначена інша діяльність, спрямована на переробку і представлення результатів, виходячи зі зібраної інформації).

Список інформаційних ресурсів (в електронному вигляді — на компакт-дисках, відео та аудіо носіях, у паперовому варіанті, посилання на ресурси в Інтернет, адреси веб-сайтів за темою), необхідних для виконання завдання. Цей список повинен бути анотований.

Опис процедури роботи, яку необхідно виконати кожному учаснику квесту при самостійному виконанні завдання (етапи).

Опис критеріїв та параметрів оцінки веб-квесту. Критерії оцінки залежать від типу навчальних завдань, які вирішуються у веб-квесті.

Керівництво до дій (як організувати і представити зібрану інформацію), яке може бути представлене у вигляді спрямованих запитань, які сприяють організації навчальної роботи (наприклад, пов'язаних із визначенням часових рамок, загальною концепцією, рекомендаціями щодо використання електронних джерел, виставленням «заготовок» веб-сторінок тощо.)

Висновок, де підсумовується досвід, що буде отриманий учасниками під час самостійної роботи над веб-квестом. Іноді корисно включити в кінці роботи риторичні запитання, що стимулюють активність учнів у продовженні своїх досліджень в подальшому.

ВИКОРИСТАННЯ ПАПЕРОВОЇ ІНЖЕНЕРІЇ В ПРОЕКТУВАННІ ЛЕП-БУКУ

Брянцева Г. В., Брянцев О. А.

Перелік того, що може бути опрацьоване засобами сучасної паперової інженерії досить широкий: об'ємні книги (pop-up books), паперові скульптури, непересічні інсталяції, оригінальне пакування і багато іншого. Разом з тим, попри те, що сучасний паперовий інженер активно послуговується у своїй практичній роботі досягненнями сучасних технологій, його праця з папером, особливо на етапі проектування, мало чим відрізняється від роботи його «попередників» у минулому – вона, навіть у високотехнологічному ХХІ столітті, залишається переважно ручною працею. Водночас саме «ручний» характер роботи паперового інженера стає запорукою створення непересічних паперових витворів.

Власне процес «переведення» паперу з двовимірної плоскої 2D-форми у об'ємну тривимірну 3D-форму і непересічні результати цього захопливого процесу виявляються настільки цікавими, що на задній план відходять і складність такої роботи, і необхідність бути уважним і сконцентрованим, і свідоме регулярне вправління у розвиток свого просторового мислення. У зв'язку з цим стає зрозумілим професійний інтерес досвідчених педагогів і методистів до можливості використання різних складових паперової інженерії у важливій справі інтелектуального і творчого розвитку учнів, насамперед, за роботи учнів над лепбуками (lapbook) і участі з підготовки різноманітних проектів (school activities and projects).

Серед розмаїття популярних серед широкого загалу паперових об'єктів досить цікавим з методичної точки зору є паперовий об'ємний кубик (pop-up cube). Особливість такого кубика полягає у тому, що, коли його (кубик) беруть до рук, то взагалі не здогадуються, що перед ними об'ємний предмет. Річ у тім, що на момент перегляду кубик перебуває у примусово складеному – плоскому – вигляді. «Цікавинка» полягає у тому, що, завдяки прихованому «механізму» усередині кубика (який реалізується доволі просто), він (кубик) за лічені секунди, на очах того, хто бере його до рук, набуває об'ємної форми і на додачу до цього демонструє неабияку «непосидючість». Зважаючи на останню властивість кубика, автори статті, які є щирими прихильниками пошуків українських відповідників до сучасних англомовних термінів, активно послуговуються у своїй мовній практиці терміном «кубик-стрибунець». Приклад такого кубика-стрибунця, опрацьованого авторами статті для майстер-класу для учнів, присвяченого пасхальним традиціям, наведений на рис. 1 [19]. У [2] містяться посилання на відеопрезентації інших pop-up cube.



**Рис. 1. Майстер клас для учнів
«Пасхальні традиції. Пасхальні сувеніри з паперу. Складаний об'ємний кубик-стрибунець»**

З огляду на популярність такої паперової конструкції у мережі Internet можна знайти чимало описових і відео уроків з виготовлення pop-up cube. Відразу наголосимо, для того, щоби перші спроби по виготовленню такого кубика виявилися успішними і такими, що подарують насолоду творчої праці, слід віддати перевагу відеоурокам перед описовими інструкціями. У [3] містяться посилання на відео уроки, як опрацювати стандартний pop-up cube.

Автори статті вирішили зосередитися на корисних порадах, які з різних причин не фігурують або дуже побіжно згадуються у відео уроках, але ігнорування яких призводить до негативних наслідків, наприклад, такого поширеного, коли кубічна форма pop-up cube зазнає небажаної деформації.

Порада перша. Вибір паперу для створення кубика-стрибунця. Укладачі багатьох відеоуроків зі створення pop-up cube не привертають спеціальної уваги глядача до цього важливого питання. І через це за опрацювання кубика-стрибунця той, хто його створює, у своєму виборі паперу виходить з того, який трапиться «під рукою». Проте, як свідчить практика, покладатися на «щасливий збіг обставин» у такому важливому питанні аж ніяк не можна. Папір, з якого будуть формуватися складані грані кубика, має задовольняти низці вимог: у жодному разі не бути тонким, бути досить щільним, проте не надто щільним. З власного досвіду автори статті рекомендують папір щільністю в інтервалі 200-230 г/м². Який папір має таку щільність? Це дизайнерський папір або акварельний папір або креслярський папір – перевагу за якістю слід віддати саме у такій послідовності: перед веде дизайнерський папір.

Порада друга. Чому у своєму виборі паперу для кубика-стрибунця варто віддати перевагу дизайнерському паперу? Річ у тім, що за створення кубика-стрибунця обов'язково доведеться бігувати папір – це операція нанесення прямолінійної борозенки (на її місці папір вдавлюється і додатково ущільнюється) на аркуш паперу у місці запланованого згину. Папір, який перед власне згинанням бігується, потім легко і, що, важливо, акуратно згинається. Так от, саме дизайнерський папір є найбільш «дружнім» до біговки.

Порада третя. Одним із поширених розчарувань результатами роботи за створення кубика-стрибунця є незадоволення зовнішнім виглядом кубика, коли він набуває об'ємної форми. Тут можливі два варіанти. Перший, коли боки кубика натягуються і перекошуються, і другий, коли кубик не демонструє активного «стрибка» за його «вивільнення з полону» футляра або коробочки, з яких його дістають, і в цілому має незавершений вигляд. Причина в обох випадках одна й та сама: не вдалося узгодити розміри і силу натягування гумки і розміри власне граней кубика-стрибунця. Якщо гумка мала, а грані кубика великі, виникне натягування і перекося, якщо гумка велика і за відкриття кубика натягується злегка, кубик виглядатиме розкритим не до кінця. Вихід один: експериментально підібрати розміри кубика-стрибунця у такий спосіб під вибрану для механізму гумку.

Де і за яких умов може бути використаний такий паперовий об'ємний кубик (pop-up cube)? Як показує практика і власний досвід авторів статті, отриманий у співпраці із учителями шкіл, такий кубик може бути застосований: безпосередньо за опанування учнями тих чи інших навчальних тем. Як показує практика, учні охоче знаходять цікаві презентаційні рішення з гранями такого кубика за захисту своїх проектів з різних навчальних предметів. Так це розміщення на гранях кубиків зображень, персоналій, описів подій, формулювань правил, які випадають випадковим чином і які треба охарактеризувати або прокоментувати.

ЕЛЕМЕНТИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: АКТИВНІ ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ

Наумук І. М.

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ

Уведення у навчальний процес освітніх ігор - черговий тренд сучасності. Секрет у тому, що ігри можуть захопити та утримати увагу – через це вони стали потужним інструментом сучасної освіти. Серйозні освітні ігри створюються для найбільш різноманітних навчальних галузей. Існує, наприклад,

гра, яка імітує процес зміни клімату, або медична гра щодо вирішення проблеми зайвої ваги; є економічні ігри або ігри, де можна битися на арені світової дипломатії. Вчителі інформатики активно застосовують гейміфікацію на уроках (використовуючи не тільки конкретні ігри, рекомендовані МОН, але й розвивальні, виховні (екологічне, естетичне виховання і тощо). Програмісти можуть самі розробляти гру). Звичайно, подібні ігри це лише ще один освітній засіб, і учитель до них повинен підходити дуже критично і чітко розуміти, навіщо він включає у навчальний процес ту чи іншу гру [22, с.126].

Елементи гейміфікації за професором Вербахом:

- Динаміка гри;
- Принципи роботи;
- Компоненти гейміфікації.

У грі часу більше не існує, розпочинається індивідуальність, свідомість, діяльність – все це зливається в одне... У стані «поток», будь яке рішення легко, плавно й безперешкодно призводить до іншого рішення. Розв'язання проблем відбувається швидко, вони просто змиваються потоком остаточної роботи. Отже, чому гра є активним пізнавальним актом? Тому, що:

- Діти отримують задоволення від перемоги;
- Не бояться програвати, тому що завжди можна почати все з нуля;
- Цікавим є сам навчальний процес.

Що дає впровадження гейміфікації:

- Допомогає вчителю мотивувати дітей і залучати їх до навчання;
- Розвиває різні розумові навички, просторову уяву та реакцію;
- Дозволяє дітям вчитися в інтерактивному середовищі, де вони можуть тренуватися, робити помилки і виправляти їх;
- Може містити практичні приклади понять і правил, які було б важко пояснити в класі;
- Дозволяє вчителю організувати самостійну роботу учнів тощо.

Але на цьому зупинятися не потрібно, і щоб втілювати гейміфікацію на уроках, треба дотримуватися певних правил.

Важливі пункти гейміфікації:

I. *Опрацювання сюжету*. Для того, щоб урок став грою, в першу чергу потрібна захоплююча історія (якщо буде цікаво - 50% роботи виконано).

II. *Визначення мети*. Поставити перед учнями конкретні ігрові цілі. (мета уроку – ігрова мета).

III. *Розподіл ролей між учнями*. Поділити клас на групи і надати або присвоїти певну роль так, щоб були задіяні всі учні.

IV. *Придумати випробування та правила ігрового світу*. Головне надати значення цікавому контексту. Повинна також бути наступна місія постійно. Не завершувати на одній.

V. *Не забувайте про ігрову механіку*. Як працює гра, її правила та причинно-наслідкові зв'язки. Увесь процес повинен проходити динамічно, учні повинні бути постійно задіяні у грі.

VI. *Розвилка в сюжеті*. Це дуже потужний прийом.

VII. *Можна використовувати на уроках телефони та планшети*. Наприклад, додати ключ додатку на телефоні чи планшеті. Учень за допомогою цього ключа зможе заходити в додаток та виконувати місію.

Суть гейміфікації – замаскувати труднощі у веселі ігрові місії (Наприклад, труднощі – монстри, контрольна робота – стихійне лихо). Мета – це сукупність цілей, яких має досягнути учень після проходження вивченої теми; підвищення мотивації та захопленості дітей. Елементи гри, які можна використовувати на уроці, це – сучасні гаджети, віртуальні окуляри, шкала прогресу, рейтингова система та інші елементи. Також підтримується психологічна поведінка в класі, за порушення якої в правилах гри можуть бути прописані і штрафи. Тому діти зосереджуються не тільки на навчанні, а й на вмінні вчитися контролювати свою поведінку [8].

Наприклад, сервіс Kahoot! – це сервіс для створення онлайн-вікторин, тестів та опитувань. Учні можуть відповідати на створені учителем вікторини (тести) з планшетів, ноутбуків, смартфонів, тобто з будь-якого пристрою, що має доступ до Інтернету. Створені в Kahoot! завдання дозволяють включати в них фото та відеофрагменти. Темп виконання вікторин (тестів) регулюється шляхом уведення часової межі для кожного питання.

Можна ввести бонусні бали за відповіді на поставлені питання: за правильні відповіді та за швидкість. Табло відображається на моніторі вчительського комп'ютера. Для участі у вікторині учні просто мають відкрити сервіс і ввести PIN-код, який надано учителям зі свого комп'ютера.

Scratch 1 і 2— середовище програмування, яке дозволяє дітям створювати власні анімовані та інтерактивні історії, ігри і інші витвори. Середовище програмування можна безкоштовно завантажити і вільно використовувати у шкільній чи позашкільній освіті.

Програма складається із блоків команд, які можна переносити мишкою; важливо слідкувати, якому об'єкту ми задаємо програму; всі команди поділені на групи різних кольорів; після складання програми починаємо виконання, натиснувши на зелений прапорець.

У середовищі Scratch використовується метафора цеглинок Лего, з яких навіть найменші діти

можуть зібрати прості конструкції. Але, розпочавши з малого, можна далі розвивати та розширювати своє уміння будувати і програмувати. Scratch створювався спеціально для того, щоб підлітки 10 — 16 років використовували його самостійно в мережі позашкільного навчання на базі комп'ютерних клубів. Це нове технологічне середовище дозволяє їм подати себе в комп'ютерній творчості [27].

GCompris є всеохоплюючим освітнім пакетом для дітей віком від двох до десяти років. Містить понад 140 розважальних дій, які допомагають дітям освоїти такі навички, як: розпізнавання букв і цифр, використання миші і клавіатури, основні алгебраїчні вправи, читання аналогових годин, векторна графіка, навчання мови через гру і багато іншого. Друга особливість - це інструмент для створення анімації. Вчителю ця гра допоможе покращити спілкування з дітьми і допомогти їм у самовираженні.

Усі дії у GCompris згруповані на жовтій панелі зліва екрану, звідки дитина може вибирати, щойно програма починає працювати [9]. Такий дизайн спрощує додавання нових видів діяльності або коригування програми для певних потреб. Сама програма і всі дії доступні на багатьох різних мовах.

GCompris використовується також для надання допомоги дітям старшого віку зрозуміти зв'язок між числами, дізнатися основні арифметичні операції, тренувати їхнє аналітичне мислення і покращити комунікативні навички, а також правопис, читання і письмо.

Діти вважають програму зрозумілою і цікавою для використання, вони швидко розвивають рухові навички, необхідні для використання комп'ютера. Програма також дієвий спосіб для дітей і дорослих з розумовою недостатністю.

Ігри розділяються на:

1. Навчальні, тренувальні, узагальнювальні;
2. Пізнавальні, виховні, розвивальні;
3. Репродуктивні, продуктивні, творчі.

Доказом необхідності та актуальності впровадження елементів гри та змагання у шкільний процес навчання є те, що більшості дітей та дорослих не подобається нудна робота.

Високий ефект дають ділові ігри, спрямовані на розв'язання профільних задач.

Наприклад, під час вивчення тем «Текстовий процесор», «Електронні таблиці», «Бази даних» учні працюють, як представники фірм, рекламних агентств, організацій тощо. Діти створюють та представляють прайс-листи, рекламні проспекти, бейджики, візитки і тощо, подають фінансові звіти, таблиці й діаграми, що інтерпретують їхні фінансові успіхи.

На різних етапах уроку можна застосовувати такі елементи гри, як:

«Розгадай кросворд», «Мозаїка» (потрібно з окремих фрагментів скласти програму з використанням процедури для розв'язування певної задачі), «Вияви фантазію» (наприклад, намалювати комп'ютер, використовуючи тільки певні геометричні фігури (трикутники, чотирикутники тощо)), «Урок інформатики моїми очима» (роздуми учнів на тему «Якби я провів урок інформатики»).

Засвоєння й закріплення матеріалу відбувається дещо швидше, коли використовується такий метод навчання, як ділова гра.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Навчання, яке відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу називають інтерактивним. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними суб'єктами навчального процесу, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють здійснювати. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання різноманітних життєвих ситуацій, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації, використання ролевих ігор [18, с.15].

Найбільш успішними є заняття, на яких учнів заохочують самостійно думати і критично мислити (Halpern, 1996; Kurland, 1995; Unrau, 1997). Критичне мислення дозволяє обмірковувати свої власні думки й причини появи тієї чи іншої точки зору. Це означає, що ми обдумуємо те, яким чином приходимо до наших власних рішень або розв'язуємо завдання, проблеми. Це означає також, що наші думки свідомо спрямовані на певну мету. Такі міркування та ідеї ґрунтуються не на наших упередженостях або забобонах, а на логіці, надійній і достовірній інформації, яка з багатьох джерел [26, с.81].

Учні, які мислять критично зазвичай вчать з інтересом. Навіть у дуже важких інтелектуальних завданнях вони бачать можливості для навчання. Ці учні шукають шляхи застосування навичок критичного мислення і, як правило, охоче їх використовують – або в класі або у своєму повсякденному житті. Саме завдяки таким учням викладання стає більш цікавим і приємним для вчителя. Далі наведені технології розвитку критичного мислення, які розвивають навички спілкування вміння висловлюватися. Наведені технології доцільно використовувати на початкових етапах, вони допомагають подумати, обмінятися ідеями зробити висновки для себе і озвучити результат.

КУБУВАННЯ

Кубування є методом навчання, що полегшує розглядання різних аспектів теми. Це навчальна методика, яка пропонує учням відповісти на 6 запитань різних типів, що стосуються теми. Цей підхід передбачає

використання кубика із написаними на кожній грані вказівками щодо напряму мислення або письма.

Наприклад, можливі такі вказівки на гранях куба:

1. Опиши це (колір, форма, розміри).
2. Порівняй це (На що це схоже? Від чого це відрізняється?).
3. Добери асоціації (Про що змушує думати? Що спадає на думку?).
4. Проаналізуй це (Скажіть, яким чином це зроблено? Ви це знаєте? Ви можете це вигадати?).
5. Як його використати (знайти застосування; Яким чином це можна застосувати?).
6. Запропонувати аргументи «за» або «проти» цього (Що в ньому доброго чи поганого? Займіть певну позицію, використайте повний діапазон аргументів від логічних до безглузких).

ІНФОГРАФІКА

Інформаційна графіка або інфографіка (англ. Information graphics; infographics) — це графічне візуальне подання інформації, даних або знань, призначених для швидкого та чіткого відображення комплексної інформації. Вона може покращити сприйняття інформації, використовуючи графічні матеріали для того, щоб підвищити можливості зорової системи людини бачити моделі і тенденції. Процес створення інфографіки можна розглядати як візуалізацію даних, створення інформаційних схем та моделей подання інформації.

Візуалізація даних часто використовується в інфографіці і може навіть цілком створювати її. Є багато типів зорових образів, які можуть бути використані для відображення одного набору даних. Тому вкрай важливо визначити відповідний спосіб візуалізації для набору даних і інфографіки, беручи до уваги графічні функції такі, як: позиція, розмір, форма і колір. Від самого початку існує 5 типів візуалізаційних категорій — дані часового ряду, розподіл імовірностей, карти, ієрархія та мережа.

Часовий ряд – це одна з найбільш поширених форм візуалізації даних. Він відображає ряд оцінок через певний час. Приклади графіків у цій категорії включають індексні діаграми, складені графіки, невеликі збірні діаграми та горизонтальні графіки.

Карти є природним способом подання географічних даних. Простір і час можуть бути зображені через використання карток. Лінії, які використовуються, мають різну ширину та колір для кодування даних. Також часто використовуються фонові карти, які кодують дані через колір та географічний регіон. Градуйовані карти-символи є іншим методом для відображення географічних даних. Вони є альтернативою фоновим картам, використовують такі символи, як секторні діаграми для кожної області на карті.

Багато наборів даних, а саме: просторове розміщення країн, а також загальна структура урядів, можуть бути організовані в природній ієрархії. Ланцюгові схеми, суміжні діаграми і корпусні діаграми є типами інфографіки, що ефективно передають ієрархічні дані.

Фрагмент практикуму з інфографіки

Переглянувши приклади інфографіки (Рис.2, Рис.3, Рис.4.), створіть власний проект за обраною темою, а саме:

1. Конкретизуйте запити, які варто відзначити. Що саме Ви хочете пояснити? Що було б цікаво дізнатися?
2. Вивчіть найбільш поширені запитання, стереотипи, негатив.
3. Збирайте і досліджуйте увесь матеріал за темою, стосовно питання (законодавство, інструкції, питання-відповіді, і т.д.). Зазвичай, така документація знаходиться на сайтах (в архівах), або в різних інструкціях і т.п. Робіть конспекти, закладки, виписки. Головне – знайти зв'язок між елементами, систематизувати їх.



Рис.2. Приклад інфографіки з теми «програмування»

4. Систематизуйте інформацію. На якій основі можна було б упорядкувати інформацію, яку ви хочете створити? Це тимчасова шкала? Це довжини? Це порядок дій? Це простір (карти, план приміщень, маршрути)? Що це?

5. Виберіть прийом подачі інформації: порівняння (один з одним, з зовнішнім показником), співвіднесення (наприклад, з предметом-символом або аналогом), хронологічний порядок розташування за алфавітом, за категоріям? Можливо можна провести аналогії з простими речами-символами?

П. 6. Зробіть ескіз на папері. Реалізуйте свій проект.



Рис.3. Приклад інфографіки з теми «Мова ДНК нації»



Рис. 4. Приклад інфографіки з теми «Використання інформаційно-комунікаційних технологій» (за данини опитування, що проводилось в Україні компанією Microsoft у 2017 році, в якому взяло участь 484 респонденти).

Знаємо / хочемо дізнатися / дізналися

Метод можна використати для того, щоб структурувати цілий урок. У процесі роботи учнів спочатку просять подумати про те, що вони вже знають про тему цього уроку, задати питання з цієї теми й знайти відповіді на ці питання.

Теорія навчання говорить нам, що активне навчання краще, аніж пасивне. Учні вчаться найкраще, коли вони 1) згадують те, що вони вже знають; 2) задають питання; 3) підтверджують свої нові знання. За допомогою цього методу ми змушуємо їх робити все це.

Хід роботи

Крок 1. Почніть, назвавши тему, попросити учнів подумати про те, що вони вже про це знають. Перш ніж просити учнів відповідати, корисно спочатку попросити їх попрацювати в парах і скласти список своїх ідей.

Крок 2. Намалюйте таблицю на дошці або на великому аркуші паперу.

Крок 3. Попросіть учнів висловитись й назвати те, що їм відомо з цієї теми. Запишіть їхні ідеї в колонку **«Що знаємо?»** Ви можете організовувати їхні думки за категоріями – у процесі того, як учні їх висловлюють.

Крок 4. Тепер попросіть учнів подумати, які питання виникли у них щодо цієї теми. Вони можуть почати з того, що проаналізують те, що вони вже знають, і знайдуть ті аспекти, де їхні знання є неповними. Запишіть їхні питання в таблиці в розділ **«Про що хочемо дізнатись?»** Якщо необхідно, додайте кілька своїх власних запитань.

Крок 5. Тепер учням треба прочитати текст (або прослухати лекцію, або щось вивчити / виконати якесь дослідження). Їм необхідно нагадувати, щоб вони шукали відповіді на свої питання й відзначали всі нові ідеї, яких вони не очікували.

Крок 6. Учні повідомляють про те, що вони дізнались з тексту. Спочатку вони повідомляють про ті відповіді, які вони знайшли на свої питання, а потім - про всі цікаві або важливі ідеї, які вони виявили. Вчитель все це записує в таблицю в колонку **«Чого дізнались?»**

Оцінка

Є три способи оцінити, чого навчилися учні в ході цього уроку:

1) *Вчитель може спостерігати, на скільки добре учні беруть участь у навчальному занятті / завданнях.* Насамперед учителеві необхідно знати, на скільки успішно пройшов урок. Коли ми запроваджуємо нові методи навчання, може знадобитись кілька спроб апробації методу, щоб і учні, і вчитель навчилися добре ними користуватися. Вчитель може запитати себе:

На скільки добре клас у цілому й кожний учень виконували свої ролі в ході виконання завдання «Читання в парах / Узагальнення в парах»?

На скільки повно й продуктивно клас у цілому й кожний учень окремо брали участь у завданні «Лінія цінностей»?

2) *Вчитель може оцінити, як діти засвоїли зміст – перевірити їхнє розуміння ідей, що є у тексті.* Вчителю також необхідно знати, чи засвоїли учні найважливішу інформацію й поняття уроку. Учні можна попросити продемонструвати (за допомогою письмового тесту або в процесі усного опитування) їхнє розуміння того, про що говориться в тексті, і того, що в ньому мається на увазі, шляхом відповіді на питання типу:

Чому зараз піднімається питання про знищення слонів?

Які причини того, що фермери хочуть відстрілювати слонів?

Які причини того, що захисники природи не хочуть дозволити фермерам робити відстріл слонів?

3) *Вчитель може оцінити розумові процеси учнів – у даному випадку їхню здатність посідати певну позицію й підтримувати свою точку зору аргументами.* Роботи учнів можна оцінити на підставі критеріїв типу:

Чи ясно учень сформулював свою позицію?

Чи підкріпив він свою точку зору двома або більше аргументами?

Чи ясно учень сформулював зв'язок між висловленою позицією й тими аргументами, які він навів у її підтримку?

Додаткові міркування

Цей метод є ефективним способом структурувати урок, присвячений будь-якій інформативній тематиці. Його не рекомендується використовувати для роботи з літературними творами. У тих випадках, коли в учнів недостатньо початкових фонових знань за темою, перш ніж використати його, спочатку можна застосувати «Структурований огляд» - як ми зробили до даному вище уроці.

Мозковий штурм

Метод, за допомогою якого можна генерувати багато ідей будь-якої теми.

Основне правило при проведенні «Мозкового штурму» полягає в тому, щоб наводити багато різних ідей, утримуватись від коментарів, поки учні не запропонують значну кількість різних самостійних ідей. «Мозковий штурм» може допомогти учням «звільнити свій розум» - у них можуть з'явитися ідеї, які за

інших обставин не спали б їм на думку. Не всі ідеї, які в них виникнуть, будуть рівномірно корисними, але, придумуючи безліч різних ідей, вони можуть знайти якісь цінні з них серед менш важливих. Учні, які беруть участь у «Мозковому штурмі», часто починають продукувати більше ідей і думати менш «шаблонно» і «жорстко».

Хід роботи

Крок 1: Спочатку представте «Мозковий штурм» усьому класові.

Крок 2: Дуже чітко подайте тему або проблему.

Крок 3: Дайте учням певний час для вирішення проблеми.

Крок 4: Заохочуйте їх висловлювати будь-які ідеї, якими б дивними вони не здавалися, - аби тільки були пов'язані з даною проблемою. Нагадуйте їм, щоб вони ні за яких обставин не критикували ідеї один одного. Заохочуйте їх спиратися на ідеї один одного. Не затримуйтеся довго на якійсь одній ідеї.

Крок 5. Записуйте їхні ідеї у тій послідовності, як вони їх висловлюють.

Крок 6. Пізніше можна пропонувати учням проводити «Мозковий штурм» індивідуально або в парах.

«Мозковий штурм у парах»

Виконуючи цей різновид «Мозкового штурму», названий «*Мозковий штурм у парах*» (De Bono, 1973), попросіть учнів спочатку скласти список ідей з теми індивідуально. Через кілька хвилин попросіть їх об'єднатися у пари й поділитися своїми ідеями один з одним, а потім доповнити свій список. Пізніше, ви можете попросити учнівські пари доповісти свої ідеї всьому класові, одночасно ви будете записувати їх на дошці.

Поради

Використовуйте «Мозковий штурм» часто для того, щоб допомогти розвивати в учнів уявлення про творче й гнучке мислення, те, що називають інтуїцією. Спочатку ви можете тренуватися на незначних темах – для того, щоб учні звикли до використання цього методу. Ви можете показати класу якийсь предмет, наприклад, палку і попросити їх подумати, як її можна використати. Наприклад, використати палку можна таким чином:

писати нею на піску;

використати як підпірку для гороху або квасолі;

вибивати пил з одягу або килима;

бити нею по куцах, щоб розігнати змії зі свого шляху;

вимірювати висоту будинку (дивитися від верхівки палки до верху будинку, знаючи кут нахилу цієї уявної лінії);

обгорнути в ганчірочку й зробити з неї ляльку;

зробити з неї лук або стрілу.

«Ажурна пилка»

При використанні методу «Ажурна пилка» (Slavin, 1994) учні мають допомагати один одному вчитися. Цей метод можна використати, коли учні читають текст, слухають повідомлення або проводять групове дослідження. Як і в інших методах кооперативного навчання, у методі «Ажурна пилка» застосовуються звичайні («домашні») групи й експертні групи. Для того щоб скористатися цим методом, учителям необхідно провести певну попередню роботу – зокрема, необхідно заздалегідь підготувати листки із завданням.

Обґрунтування

Метод «Ажурна пилка» допомагає всім учням вивчити увесь матеріал. Вони виступають у ролі «експертів», коли вони навчають один одного якоїсь частини навчального матеріалу. Кожен учень, таким чином, відіграє активну роль, навчаючи й навчаючись, більш глибоко розуміє матеріал і використовує мислення більш високого рівня.

Метод «Ажурна пилка» можна використовувати в класах, у яких щонайменше 9 учнів, але не більше 90. Звичайні («домашні») групи повинні в ідеалі складатися із чотирьох чоловік. Ці групи повинні продовжувати працювати в такому складі протягом трьох тижнів або більше й мають складатися з різних учнів: хлопців і дівчат, більш здатних учнів і менш здатних. Варто витратити час на те, щоб допомагати учням працювати в групах ефективно, особливо в звичайних «домашніх» групах. Експертні групи також в ідеалі повинні складатися з не більш ніж чотирьох або п'яти осіб. Це означає, що коли ви проводите «Ажурну пилку», у вас може виявитися більше учнів у кожній «домашній» групі, ніж в експертних груп за кількістю. Тоді вам необхідно методом випадкового вибору призначити «додаткових» учнів у різні експертні групи так, щоб кількість учнів в експертних групах залишалась відповідною. Якщо кількість учнів у класі цього вимагає, то вам може знадобитися організувати більш, ніж по одній експертній групі з однаковим завданням.

Метод «Ажурна пилка» можна використовувати в межах одного уроку (45 хвилин), але цей час буде обмеженим. Виходячи з того, що обговорення в експертних групах потребує 8 хвилин, і що кожному «експертові» буде потрібно 4 хвилини, щоб керувати дискусією у своїй «домашній» групі зі свого питання, то залишається всього 20 хвилин, які потрібно розподілити на початок і закінчення уроку й читання (або інший спосіб викладу досліджуваного матеріалу). Для того, щоб мати більше часу, учням можна

напередодні дати домашнє завдання прочитати матеріал, або ж учні можуть слухати лекцію чи взяти участь у проведенні експерименту в класі в інший день - щоб на уроці було більше часу на виконання «Ажурної пилки».

Необхідно заздалегідь підготувати питання, які допоможуть вести обговорення в групах експертів. Їх можна записати на дошці. Учні можна дати матеріал для читання, але також можна розповісти їм якусь історію, прочитати їм лекцію або надати якийсь інший стимулюючий матеріал з життєвого досвіду.

Хід роботи

Крок 1. Вчитель готує аркуші з указівками для експертів. Він починає з того, що аналізує той матеріал, що учням необхідно вивчити, і складає питання за цим матеріалом, які будуть спрямовувати процес навчання учнів. Вчителю необхідно підготувати питання й об'єднати їх у групи – стільки груп питань, скільки буде й груп експертів (як правило, чотири або п'ять). Кожна група питань може ставитися до якоїсь певної частини досліджуваного матеріалу.

Крок 2. Вчитель розподіляє учнів по звичайних «домашніх» групах. У кожній «домашній» групі повинно бути по чотири або п'ять осіб. Кожна група повинна складатись з різних учнів: хлопців і дівчат, більш здатних учнів і менш здатних. «Домашня» група важлива, оскільки учні в ній будуть працювати разом протягом тривалого періоду часу й будуть брати відповідальність один за одного. Таким чином, вони мають щонайменше почати відчувати відповідальність один до одного. Ці групи мають працювати в такому складі протягом трьох тижнів або більше, і вони повинні виконувати разом й інші завдання, що передбачають кооперативну діяльність - а не тільки попрацювати на уроці за методом «Ажурна пилка».

Крок 3. Кожній «домашній» групі вчитель дає підготовчу вправу (вправа на створення відчуття єдиної команди /колективу в групі). Для того, щоб члени команди ставилися один до одного невимушено, коли вони працюють разом, їм спочатку необхідно дати таку підготовчу вправу для створення в групі духу єдиної команди; варто періодично давати такі вправи й надалі. Корисна розминка такого роду - запропонувати кожній «домашній» групі створити свій власний «девіз команди». Їм можна дати три хвилини для створення такого девізу, а потім необхідно кожен групу попросити проголосити його (хором) всьому класу.

Крок 4. Учні читають видані їм матеріали або одержують досліджуваний матеріал у якійсь іншій формі. Екземпляр тексту повинен бути у кожного учня. Якщо це не текст, то вчитель або читає, або розповідає учням історію, або ж читає лекцію, або керує учнями при виконанні будь-якого навчального завдання.

Крок 5. Вчитель повідомляє питання для вивчення й об'єднує учнів в експертні групи. Тепер вчитель може або написати питання на дошці або роздати картки з питаннями. Групи переписують списки питань. Вчитель просить учнів «розрахуватися» у своїх групах на «один - два - три - чотири». Він вказує учням, у яких частинах класу будуть збиратися експертні групи і просить, щоб всі учні з номером «один» перейшли у відповідне місце в класу, всі учні з номером «два» сіли в іншому місці класу й так далі, поки всі експертні групи не займуть відведені їм місця. Потім вчитель призначає, хто буде керувати обговоренням у кожній експертній групі.

Далі вчитель пояснює, що група номер один повинна підготуватись, для навчання інших певним питанням (вчитель називає ці питання), група номер два має взяти низку інших визначених питань і так далі, поки не будуть розподілені всі питання.

Крок 6. Експертні групи готуються навчати інших учнів за своїм набором питань. Вчитель виділяє час на те, щоб експертні групи обговорили свої питання й вирішили, яким чином навчати інших. Учні кожної експертної групи повинні знайти ідеї в наданому їм тексті або в матеріалах, що відповідають на їхні питання. Завдання учнів в експертних групах полягає у тім, щоб вирішити, як краще вести обговорення кожного питання, коли вони повернуться у свої звичайні «домашні» групи. Вчителю необхідно упевнитись, що всі розуміють, що їхнє завдання не в тому, щоб самим відповісти на питання, повернувшись в «домашню» групу, а щоб підвести інших членів своєї групи до відповіді на ці питання. Потім учні повинні придумати, якими методами вони скористаються, щоб їх «домашні» групи обговорили ці питання.

Поки експертні групи ведуть обговорення, вчитель повинен підходити до кожного з них, щоб допомогти їм не відхилитися від теми й надавати їм допомогу за необхідності.

Крок 7. Експерти повертаються у свої «домашні» групи й по черзі керують обговоренням. Коли в експертних групах учні підготувалися до того, щоб навчати своїх питань інших, вони залишають експертні групи і повертаються у свої «домашні» «рідні» групи. Експерти по черзі обговорюють довірені їм питання, записані на їхній експертній картці, з іншими членами своїх «домашніх» груп. У кожного учня повинно бути приблизно 5 хвилин, щоб керувати своєю частиною обговорення. Завдання експерта полягає не в тому, щоб повідомити ідеї, а у тім, щоб задати питання групі й відповісти на їхні питання, подбавши про те, щоб кожен добре продумав і вивчив ту частину тексту або досліджуваного матеріалу, за яку він призначений відповідальним.

Крок 8. Оцініть процес. Вчитель просить усіх подумати про те, який внесок кожен з них вніс в обговорення, і про те, як можна покращити заняття.

Оцінка

Девіз кооперативного навчання – «колективна відповідальність, індивідуальна звітність». Ця фраза означає, що завдання, де використовується кооперативне навчання, вимагають, щоб учні відповідали один за одного - щоб дати можливість один одному навчитися певних речей. Проте учні при цьому підзвітні індивідуально, тобто, кожен учень повинен також вивчити весь матеріал. Все це означає, що оволодіння матеріалом має перевірятися в кожного учня (у ході письмових або усних перевірок). Однак вчитель може заохочувати й загальні успіхи груп, слідкуючи за успішністю групи протягом часу й присуджуючи бали всім членам групи, якщо підвищується загальна успішність групи.

Поради

Щоб ви могли надавати вказівки учням – наприклад, говорити їм, що настав час переходити з однієї групи в іншу, вам знадобиться певний метод швидко привертати їхню увагу, коли учні працюють у групах. Навчіть учнів безшумному сигналу. Наприклад, підніміть руку вгору вище голови. Кожен учень, який помітив, що ви подаєте цей знак, повинен негайно припинити говорити, повернутись до вас обличчям й слухати, що ви збираєтесь сказати. Якщо поруч хтось із учнів не бачить сигналу й продовжує розмовляти, їх треба легко поплескати по плечу - щоб дати їм знати, що треба замовчати й слухати вас.

Попрактикуйтесь у застосуванні безшумного сигналу кілька разів на початку уроку, коли ви використовуєте його вперше, щоб всі навчилися, що потрібно робити.

«Спеціальні ролі під час обговорення»

«Спеціальні ролі під час обговорення» - це метод для управління обговоренням у малих групах у конкретних предметних галузях. Метод *«Спеціальні ролі під час обговорення»* використовується після того, як учням була подана тема. При застосуванні цього методу всі учні обговорюють одну і ту ж тему. Виступаючи в різних ролях, учні беруть участь в обговоренні, посідаючи різні позиції. Оскільки ролі призначені для того, щоб відчувати різні аспекти розуміння, те цей метод дозволяє учням цілеспрямовано навчитися цим аспектам, активно застосовуючи їх на практиці. Згодом, коли вони будуть учитися самостійно, вони об'єднають ці різні ролі - у процесі осмислення теми.

Цей метод дозволяє розглядати тему з різних точок зору, а також попрактикуватись учням у застосуванні різних підходів. Коли він використовується в інших предметах, це допомагає знайти різні підходи до розгляду тем у межах цих предметів. За допомогою цього методу ми вчимо учнів відігравати активну роль в обговоренні. Він дозволяє учням вивчити весь обговорюваний матеріал, взяти на себе відповідальність за навчання однокласників і отримати власний досвід в одному з аспектів осмислення теми.

Метод *«Спеціальні ролі під час обговорення»* застосовується при роботі з групами з 4 або 5 осіб. У класі може бути будь-яка кількість таких груп.

Хід роботи

Крок 1. Перш ніж виконувати завдання із застосуванням цього методу, необхідно надати учням матеріал. Крім того, вчителю варто відібрати кількість ролей відповідно до кількості учнів у «домашніх» групах. Ось кілька можливих ролей для використання методу на уроці.

Дослідник. Завдання цього учня полягає у тім, щоб надати фонову інформацію з будь-якої галузі, пов'язаної із тематикою уроку.

Відповідальний за пошук зв'язків («зв'язківець»). Завдання цього учня полягає у тім, щоб знайти зв'язки між темою і зовнішнім світом.

Відповідальний за постановку питань. Завдання цього учня полягає у тім, щоб записати (перед обговоренням) питання, за якими група буде вести обговорення. Ці питання учневі необхідно обговорити з іншими членами групи.

Відповідальний за пошук слів. Завдання цього учня полягає у тім, щоб знайти цікаві, інтригуючі, важливі або нові терміни, звернути на них увагу групи й обговорити їх.

Ілюстратор. Завдання цього учня є у тім, щоб намалювати малюнки важливих моментів, оточення або дій, презентувати та пояснити призначення.

Крок 2. Учні розподілені по «домашнім» групах, що складаються з чотирьох або п'яти осіб.

Крок 3. У кожній групі учні розраховуються за номерами від одного до чотирьох (або п'яти). Кожний номер одержує одну з тих ролей, які ви відібрали.

Крок 4. Як і використовуючи метод «Ажурна пилка», направте учнів у *групи експертів* – щоб вони спланували, як вони будуть навчати цьому матеріалу, виходячи з кожної ролі. Наприклад, направте всіх учнів, роль яких необхідно.

– *«Відповідальний за пошук слів»*, в одне місце, щоб вони вирішили, які цитати відібрати, і як вони будуть обговорювати їх у своїх «домашніх» групах. Надайте учням 5-8 хвилин для роботи в експертних групах.

Крок 5. Попросіть учнів повернутись у свої «домашні» групи. Кожному учневі в його «домашній» групі надається обмежена кількість часу - від трьох до п'яти хвилин - щоб керувати своєю частиною обговорення.

Поради

Наступні п'ять рекомендацій посприяють більш успішному рольовому застосуванню:

1. По-перше, бажано навчати цим ролям увесь клас - по одній ролі за один раз. Ви поясните тему, потім представите одну з ролей - наприклад, роль «зв'язківця». Потім ви можете звернути увагу на зв'язок між чимось у цьому тексті й реальному житті. Далі запропонуйте кільком учням зробити те саме. Протягом кількох днів у такий спосіб можна представити багато ролей, перш ніж учні почнуть їх використовувати під час обговорень у групах.

2. Учнів треба заохочувати не стільки розповідями про щось іншим учням (те, що вони вже можливо знають), а *задавати питання*, пов'язані з їхніми ролями. Наприклад, «відповідальний за ілюстрацію» може запропонувати іншим учням створити «карту знань» або «семантичну павутинку» про якийсь об'єкт, а свої власні ідеї почне висловлювати лише після того, як висловляться всі інші учні в його групі.

3. Для кожного конкретного обговорення відбирайте тільки найбільш корисні ролі. Інколи чотирьох чи п'яти ролей цілком достатньо.

4. Учні повинні виконати по черзі через всі ролі. Протягом кількох обговорень кожен учень має виступити в декількох ролях; накопичений досвід виконання різних ролей допомагає йому усвідомити різні виміри й аспекти літератури.

5. Намагайтеся, щоб виконання ролей не ставало самоціллю під час багатогранного й насиченого обговорення теми. Призначення цих ролей є засобом для досягнення певної мети: висловлення власних думок про твір. Коли розмова вже йде, ви в будь-який момент можете відійти від ролей і дати можливість розмові розвиватись далі.

Метод «*Спеціальні ролі під час обговорення*» - це стратегія, що допомагає залучити учнів у процес роботи. Вам необхідно уважно спостерігати за групами, щоб переконатися, що обговорення йдуть належно й досить ґрунтовно. Інакше учні можуть просто розповісти те, що вони знають, і на цьому закінчити виконувати свою роль. Тоді завдання буде виконано занадто швидко, інші учні не цілком зрозуміють цей матеріал, а ви зіткнетесь з тим, що якісь групи закінчать набагато раніше за інших. Як і у випадку застосування інших методів кооперативного навчання, як тільки учні навчаться виконувати це завдання, вони зможуть виконувати його ефективно.

«Павутинка дискусії»

«*Павутинка дискусії*» поєднує динаміку гарної дискусії з методами кооперативного навчання. Оскільки взаємодія під час даного виду діяльності відбувається в парах і в групах з чотирьох учнів, то цей метод можна застосовувати в класах з будь-якою кількістю учнів. Для більш старших учнів «*Павутинка дискусії*» може служити гарною підготовкою для написання аргументованого есе. «*Павутинка дискусії*» застосовується на уроці під час фази консолідації - тієї частини уроку, коли учні міркують над тим, що вони вивчили, і думають над висновками, які можна зробити на основі створеного ними тексту.

Важливо вміти зайняти позицію з проблеми, що викликає розбіжності, і підкріпити її аргументами, що є важливими аспектами критичного мислення. Це корисна підготовка для участі в житті відкритого суспільства. «*Павутинка дискусії*» вчить учнів відігравати активну роль в обговоренні, займати позицію з проблем, що дебатуються або суперечливих питань, доводити свою позицію аргументами й співпрацювати з іншими, щоб просувати певну точку зору.

Метод «*Павутинка дискусії*» можна застосовувати, якщо у вас є щонайменше 2 групи із чотирьох учнів у кожній, а таких груп може бути скільки завгодно.

Застосування методу «*Павутина дискусії*» вимагає, щоб у кожній парі учнів був лист паперу, на якому вони повинні накреслити графічний органайзер - «*Павутинку дискусії*» (див. табл.). Учнім також знадобляться ручки або олівці, щоб записувати свої ідеї.

Я згоден (-а)!	Я не згоден (-а)!
_____	_____
_____	_____
_____	_____
Висновок:	

Завдання з використанням цього методу займає від 20 до 30 хвилин.

Хід роботи

Крок 1: Учителеві необхідно підготувати продумане бінарне питання. Бінарне питання - це таке питання, на яке можна дати дві відповіді. На нього можна відповісти або «так», або «ні», аргументувавши свою відповідь.

Крок 2: Вчитель просить пари учнів підготувати таблицю «*Павутинка дискусії*». (Як вона виглядає, можна подивитися вище – у тексті). Цим парам учнів дається 4 або 5 хвилин, щоб продумати аргументацію й написати по три причини на підтримку обох сторін у дискусії. Вони перераховують ці аргументи в таблиці «*Павутинка дискусії*».

Крок 3: Кожна пара учнів поєднується з іншою парою. Вони розглядають ті відповіді, які вони дали

на підтримку обох сторін з цього питання, і роблять доповнення до своїх списків.

Крок 4: Чотири учні обговорюють це питання, доки не прийдуть до якогось висновку. Тобто, у своїй четвірці учні досягають згоди відносно певної позиції з цього питання й перераховують свої аргументи, які підкріплюють дану позицію. Свою позицію вони записують у клітину «Висновок» у таблиці «Павутинка дискусії».

Крок 5: Учитель викликає кілька четвірок і просить їх коротко повідомити свою позицію й аргументи в її підтримку. Вчитель може запропонувати групам провести дискусію один з одним, якщо виявиться, що вони зайняли різні позиції з цього спірного питання [4, с.13].

Поради

Добре, якщо вчитель заздалегідь вирішить для себе, наскільки він хоче, щоб учні дійшли згоди із запропонованого питання. На такі питання, які ми називаємо питаннями «вищого порядку», найчастіше не можна дати якусь одну однозначну обґрунтовану відповідь. Було б помилкою намагатися змусити учнів досягти однієї загальної відповіді на подібне питання.

Робота в змінних групах (парах) дає непоганий результат при вивченні нового матеріалу.

Наприклад, при вивченні теми «Електронні таблиці. Введення, редагування, форматування табличних даних» спочатку формується три групи. Перед кожною сформованою групою ставиться завдання – опрацювати новий матеріал. Наступний етап – робота в змінних групах для обміну одержаними знаннями. Пари тричі формуються з учасників різних груп. Таким чином, кожен з учнів має змогу виступити як у ролі вчителя, так і в ролі учня. Це сприяє умови для розвитку самореалізації особистості учня.

3) «Мікрофон». Учні швидко по черзі висловлюються з приводу проблеми, передаючи один одному уявний «мікрофон». Один учень може почати відповідь, а інший – доповнює, завершує відповідь.

4) «Навчаючись вчу». Кожен учень отримує картку з частиною інформації з даної теми, опрацьовує її, доповідає однокласникам і вислуховує їх позицію.

5) «Незакінчене речення» («кодування відповіді»). Учням пропонується перелік запитань у вигляді незакінчених речень та перелік відповідей. Діти повинні встановити відповідність між першим та другим списками.

Використання інтерактивних технологій дає можливість для фахового росту, для зміни себе, для навчання разом з учнями.

Але для ефективного застосування інтерактивного навчання, зокрема, для того, щоб охопити увесь необхідний матеріал і глибоко його вивчити, потрібно старанно планувати свою роботу, ґрунтовно вивчити і продумати матеріал, сценарій уроку, ролі учасників, критерії оцінювання тощо. (Додаток 1. Приклад уроку узагальнення знань учнів з теми «MS Excel»)

«Case-технології»

Case Study – це специфічний метод навчання, що застосовується для вирішення освітніх задач. Суть методу полягає в осмисленні, критичному аналізі та вирішенні конкретних проблем або випадків. Кейс – це опис практичної ситуації, містить в собі певну проблему, що вимагає розв’язання. Завдяки високій концентрації ролей в кейсах, ця технологія близька до ігрових методів і проблемного навчання.

Класифікувати кейси можна за різноманітними ознаками. Вдалу класифікацію запропонував Л. Гейхман [10, с. 25]:

- ілюстративні (навчальні ситуації) – кейси, метою яких – на певному практичному прикладі навчити алгоритму прийняття правильного рішення у певній ситуації;

- навчальні ситуації – кейси з формуванням проблеми, в яких описується ситуація в конкретний період часу, виявляються і чітко формулюються проблеми; мета такого кейсу – діагностування ситуації і самостійне прийняття рішення із зазначеної проблеми;

- навчальні ситуації – кейси без формування проблеми, в яких описується більш складна, ніж у попередньому варіанті ситуація, де проблема чітко не визначена, а представлена статистичними даними, оцінками громадської думки, органів влади тощо; мета такого кейсу – самостійно виявити проблему, вказати альтернативні шляхи її вирішення з аналізом наявних ресурсів;

- прикладні вправи, в яких описується конкретна ситуація, що склалася, пропонується знайти шляхи виходу з неї; мета такого кейсу – пошук шляхів вирішення проблеми.

Взявши за основу цілі і завдання освітнього процесу можна виділити наступні типи кейсів:

- навчальні (аналіз та оцінка);

- вирішення проблем і прийняття рішень;

- рішення проблеми або концепції в цілому (ілюструють проблему).

Особливої уваги заслуговує класифікація кейсів, наведена М. Федяніним та В. Давиденко, які активно вивчають зарубіжний досвід використання методу case-study [20]:

- структурований (highly structured) – кейс, в якому дається мінімальна кількість додаткової інформації; при роботі з ним необхідно застосувати певну модель або формулу; у завданні даного типу існує оптимальне рішення;

- фрагментовані (short vignettes), що містять, як правило, від однієї до десяти сторінок тексту і одну-дві сторінки додатків; вони знайомлять тільки з ключовими поняттями, і при їх розборі необхідно спиратися

ще й на власні знання;

- великі неструктуровані – кейси (long unstructured cases) обсягом до 50 сторінок – найскладніший з усіх видів навчальних завдань такого роду; інформація в них дається дуже докладна, в тому числі і абсолютно непотрібна; найнеобхідніші для розбору відомості, навпаки, можуть бути відсутніми; важливо розпізнати такі «каверзи» і впоратися з ними;

- дослідницькі – кейси (ground breaking cases), при розборі яких потрібно не тільки застосувати вже засвоєні теоретичні знання і практичні навички, а й запропонувати щось нове.

Інформація може бути подана у будь-якому вигляді залежно від мети, яку ставить перед собою учитель. Особливо важливим і цікавим є застосування методу case-study під час вивчення інформатики [23, с. 132].

Кейси перетворюються в ефективний навчально-методичний засіб, коли при розробці зміст опрацьовується не тільки з наукової та методичної точки зору, а також має жанровий напрям.

Джерела кейсів [17].

Художня і публіцистична література, яка може підказувати ідеї, а в ряді випадків визначати сюжетну канву кейсів з гуманітарних дисциплін. Фрагменти з публіцистики, включення в кейс оперативної інформації зі ЗМІ значно актуалізує кейс, підвищує до нього інтерес з боку учнів. Використання художньої літератури та публіцистики надає кейсу культурологічну функцію, стимулює моральний розвиток особистості учня.

Використання «місцевого» матеріалу як джерела формування кейсів. Мається на увазі, що кейси, за можливості, повинні висвітлювати досвід самих учнів.

Науковість і строгість кейсу надають статистичні матеріали.

Якісні матеріали до кейсу можна отримати, аналізуючи наукові статті, монографії і наукові звіти, присвячені тій чи іншій проблемі.

Невичерпним джерелом матеріалу для кейсів є Інтернет з його ресурсами. Це джерело відрізняється значною масштабністю, гнучкістю і оперативністю.

Структури кейсів та принципи побудови [17]:

Формування дидактичних цілей кейса. Цей етап включає визначення місця кейса в структурі навчальної дисципліни, визначення того розділу дисципліни, якому присвячена дана ситуація; формулювання цілей і завдань; виявлення «зони відповідальності» за знання, вміння і навички учнів.

Визначення проблемної ситуації.

Побудова програмної карти кейса, що складається з основних тез, які необхідно втілити в тексті.

Побудова або вибір моделі ситуації, яка відображає діяльність; перевірка її відповідності реальності.

Вибір жанру кейса.

Написання тексту кейса.

Впровадження кейса в практику навчання, його застосування при проведенні навчальних занять.

Завдання і функції кейс-технології.

Існує широке коло освітніх завдань і можливостей кейсового методу: набуття нових знань і розвиток загальних уявлень; розвиток в учнів самостійного критичного та стратегічного мислення, уміння вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору, аргументовано висловлювати свою; набуття навичок аналізу складних і неструктурованих проблем; розвиток здорового глузду, почуття відповідальності за прийняте рішення, уміння спілкуватися; набуття навичок розробки дій і їх здійснення; можливість працювати в команді; можливість знаходити найбільш раціональне рішення поставленої проблеми [28, с. 201].

Необхідною умовою кейс-технології є розробка ефективного кейса і методики його використання в освітньому процесі.

Робота над кейсом передбачає: розбір конкретної ситуації за певним сценарієм, який включає самостійну роботу; «мозковий штурм» у межах малої групи; публічний виступ із поданням та захистом запропонованого рішення; контрольне опитування учасників на предмет знання фактів кейсу, що розбирається.

Алгоритм проведення занять із застосуванням case-методу передбачає [16]:

I етап – підготовлені кейси поширюються серед учнів. Залежно від мети, яку ставить перед собою вчитель, кейси можна роздати як заздалегідь, для самостійної підготовки (додаткове опрацювання літератури, підбір необхідних матеріалів, уточнювальних фактів, тощо), так і на самому занятті для активної дискусії та спільного вирішення поставленої проблеми.

II етап - заняття розпочинаються із контролю знань учнів, з'ясування основної проблеми, яку необхідно вирішити. Поділивши групу учнів на малі робочі групи, дати різні ситуації для вирішення кейса або всім однакові. Учитель контролює роботу малих груп, допомагає, уникаючи прямих консультацій. Учні можуть використовувати допоміжну літературу, підручники, довідники. Кожна мала група обирає «спікера», який на етапі презентації рішень висловлює думку групи. У ході дискусії можливі питання до виступаючого, виступи і доповнення членів групи; учитель слідкує за ходом дискусії і шляхом голосування обирається спільне вирішення проблемної ситуації. На етапі підведення підсумків вчитель інформує про вирішення проблеми в реальному житті або обґрунтовує власну версію і обов'язково оприлюднює кращі результати, оцінює роботу кожної малої групи і кожного учня.

Мережеві технології

Мережеві технології призначені для спілкування, доступ до баз даних через мережу Інтернет. Формами мереженої комунікації є:

- Електронна пошта.
- Телеконференції.
- Дистанційні технології (платформа moodle та ін.).
- Соціальні медіа.
- Хмарні сервіси. Веб 2.0.

Все гострішою стає проблема вдосконалення форм організації процесу навчання, знаходження відповіді на запитання “Як навчати, як створити умови для розвитку та самореалізації особистості в процесі навчання”. Як, залишаючись в рамках класно-урочної системи, підвищити ефективність навчального процесу, досягти високого інтелектуального розвитку учнів, забезпечити оволодіння ними навичками саморозвитку особистості. Значною мірою цього можна досягти, використовуючи сучасні інноваційні технології [13].

«Соціальні медіа». Блоги, Wiki, соціальні закладки, хмарні сервіси, Youtube – все це можна і потрібно використовувати в навчанні. Наприклад, блоги добре втілюються в освіту як засіб зворотного зв'язку вчителя і учнів можуть бути використанні такі сервіси, як Youtube, де можна зробити і продемонструвати учням один із варіантів виконання практичного завдання.

Платформа moodle має не тільки значний обсяг ресурсів для подачі навчального матеріалу, а й велику кількість контролюючих модулів. Учитель може оцінити будь-який вид діяльності в навчальному курсі, а також написати відгук до будь-якої роботи, в якому може вказати недоліки та шляхи вирішення труднощів, що виникли, спонукати до більш поглибленого розкриття питання. Moodle надає можливість аналізувати участь та активність окремих учасників курсу; час, відведений на роботу з матеріалами, дозволяє швидко надати допомогу учневі під час навчальної роботи в мережі Інтернет шляхом завантаження додаткових матеріалів.

Учневій платформа дозволяє опановувати навчальний матеріал як безпосередньо на сторінці курсу, так і завантажувати окремі файли курсу на свій комп'ютер та вивчати у зручний час. Можливості платформи дозволяють учням вільно використовувати багато навчальних ресурсів та матеріалів, а також забезпечують комунікаційну взаємодію учасників навчального процесу як у синхронному, так і в асинхронному режимі за допомогою форуму, e-mail, робочого зошита тощо. Система підтримує обмін файлами будь-яких форматів – як між учителем та слухачем, так і між самими слухачами. Важливою особливістю Moodle є те, що система створює та зберігає портфоліо кожного слухача: усі роботи, створені ним, оцінки, коментарі викладача, усі повідомлення на форумі, де відбувалося робота в межах проекту [21].

В освітньому процесі з'являються нові види навчання, відмінні від традиційного. Це є і дистанційне навчання, електронне навчання, а також порівняно нова технологія, яка називається мобільним навчанням. M-learning, це сучасна технологія, яка організовує процес навчання з використанням мобільних пристроїв. Основні особливості мобільного навчання:

- безперервність навчання, учні можуть проходити навчання в будь-який зручний для них час;
- загальнодоступність освітнього процесу, в даному випадку навчатися за допомогою мобільних пристроїв можуть люди з обмеженими можливостями;
- негайний доступ до інформації, використання гіперпосилань і доступ до Інтернету дають можливість отримати всю необхідну інформацію;
- гнучкість освітнього процесу, що значно підвищує продуктивність людини;
- індивідуалізація навчання і орієнтація на учня є можливість вибору змісту навчання з урахуванням їх інтересів.

M-learning використовує такі мобільні засоби зв'язку, як телефони, смартфони, комунікатори (iPhone), різні портативні мобільні пристрої, пристрої для електронних ігор, портативні комп'ютери, планшетний комп'ютер (iPad) і т.д. Як показала практика, найбільш використовуваним пристроєм став смартфон та планшет, це пов'язано з високою продуктивністю, компактними розмірами, величезною кількістю програм, які підтримуються, які вже успішно застосовуються в освітньому процесі [11, с. 2777].

Особливості використання хмарних технологій в освітньому процесі:

- педагог має доступ до свої матеріалів і документів будь-де і будь-коли;
- з'являється можливість використання відео і аудіо файлів прямо з Інтернету, без додаткового завантаження на комп'ютер;
- організація спілкування з предметними кафедрами вищих навчальних закладів (проведення он-лайн уроків, тренінгів, круглих столів);
- можливість формувати траєкторії розвитку кожного учня з конкретного предмету;
- принципово нові можливості для організації досліджень, проектної діяльності та адаптації навчального матеріалу до реального життя;

- принципово нові можливості передачі знань: он-лайн уроки, вебінари, інтегровані практичні заняття, кооперативні лабораторні роботи,
 - он-лайн комунікація з учнями інших шкіл міста або інших країн
 - Недоліки
 - Необхідність постійного підключення до інтернету
 - Конфіденційність даних
 - Безпека
 - Обмежений безкоштовний простір
- Приклади програм які можна використовувати в навчальному процесі:
- TAGXEDO Даний сервіс дозволяє створювати хмари слів. Вам лише потрібно вставити слова в текстове поле програми, вибрати бажану форму, колір та шрифт тексту (<http://www.tagxedo.com/>).



Рис. 5. Приклад роботи програми TAGXEDO

BLENDSPACE Дуже корисним для будь-якого вчителя стане сервіс для створення уроків Blendspace. Вам лише потрібно ввести слово або словосполучення, а сервіс за вас знайде необхідну інформацію (текст, відео, малюнки) по темі

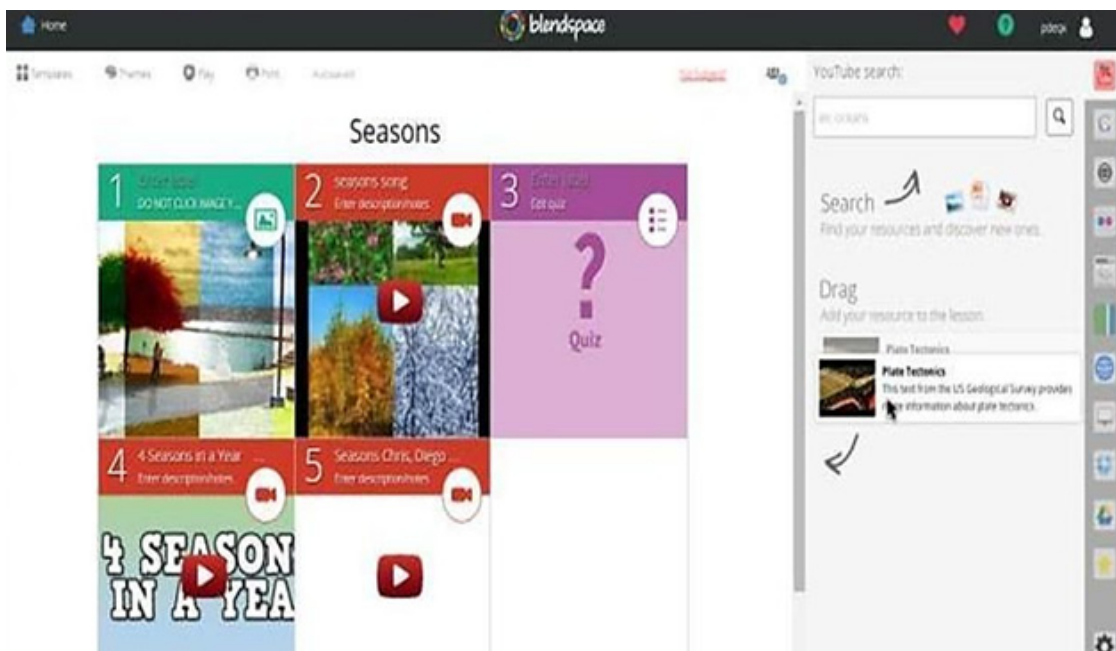


Рис. 6. Вікно програми BLENDSPACE

Інтелект карти - це зручна і ефективна техніка візуалізації мислення в режимі реального часу. Їх застосовують для створення та фіксування ідей, аналізу та впорядкування інформації, проведення мозкових штурмів і прийняття рішень. Ідеї, завдання або тези уроку органічно пов'язані гілками, що відходять від центрального поняття або ідеї. Більш того, аудиторія активно бере участь в процесі її наповнення.

MINDMEISTER Даний сервіс призначений для складання різних схем з будь-якого предмету і будь-якої теми (<https://www.mindmeister.com>).



Рис. 7. Вікно сервісу MINDMEISTER

Віртуальні онлайн-дошки цікавий елемент для будь-якого мозкового штурму, візуалізації матеріалу, колективної роботи над схемами, графіками і завданнями, спільно-наочного обговорення ідей і проєктів або отримання зворотного зв'язку. Цей інструмент дозволяє відмовитися від класичного способу подачі матеріалу і зробити навчання цікавим, живим і інтерактивним.

Онлайн-дошки – це веб-сайт, який дозволяє спілкуватися з іншими користувачами за допомогою текстових повідомлень, фотографій, посилань, відеофрагментів і іншого. Кожне місце для спілкування називається «стіна». Можна використовувати в якості дошки оголошень.

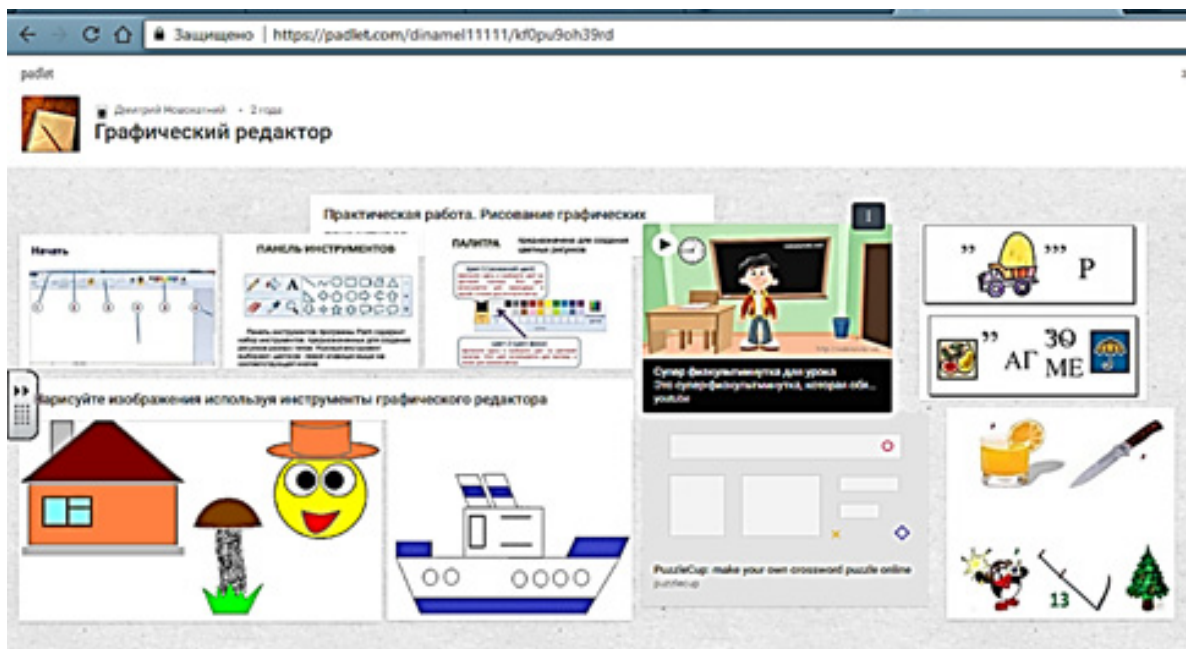


Рис. 8. Онлайн-дошка <https://padlet.com>

Віртуальна онлайн-дошка Padlet призначена для колективної роботи з різним видом контенту (документи, файли, зображення, матеріали, оголошення, замітки). Можна створити приватний проєкт стіни, модерується стіну з групою учасників, які будуть заповнювати стіну інформацією, або відкритий майданчик, доступну для перегляду і редагування будь-яким користувачем. Кожна сторінка-стіна має унікальну адресу, яким ви можете поділитися з аудиторією і вона, таким чином, може підключитися до її редагування. Є можливість поділитися готовою дошкою в соціальних мережах, інтегрувати її в сайт і експортувати в різних форматах.



Рис.9. Онлайн-дошка <https://linoit.com>

Дуже простий і цікавий сервіс для колективної роботи з інформацією в реальному часі. Кілька користувачів можуть одночасно вносити правки в одну і ту ж інформацію і відслідковувати чужі зміни. Можна додавати іменовані колонки і переміщати по ним стікери. У стікерів можна редагувати текст, розташування і позначку кольоровим «магнітиком».

Тема уроку: **Табличний процесор MS Excel'2010****Мета уроку:** узагальнення знань учнів за темою MS Excel**Завдання уроку:**

навчальні: повторити основні поняття ЕТ, закріпити знання загальних принципів роботи табличного процесора MS Excel і вміння скористатися ними при вирішенні практичних завдань, формувати уявлення про обчислення в ЕТ як про найбільш важливі у вивченні інформатики та широке застосовування на практиці, виявити рівень знань з теми;

розвивальні: розвивати вміння вибирати найбільш оптимальне рішення при виборі формул та функцій, розвиток здатності логічно міркувати, робити висновки, розвиток уміння застосовувати знання для вирішення завдань різного роду;

виховні: виховання творчого підходу до роботи, виховання професійної орієнтації та підготовка до трудової діяльності.

Тип уроку: урок узагальнення та систематизації знань.

Обладнання уроку: мультимедійний проектор та екран, мультимедійна презентація, роздатковий матеріал для кожного учня, авто-тест, уривки з мультфільмів і фільмів;.

План уроку:

- I. Організаційний момент
- II. Розминка (Закон Гроша + відео уривки)
- III. Діаграма Вена
- IV. Кластери
- V. Тестування
- VI. Розв'язання задач
- VII. Підведення підсумків.

Хід уроку

- I. Організаційний момент.
- II. Розминка (Закон Гроша + відео уривки)

Сьогодні урок ми почнемо з вами з цікавих слів великого математика і вченого Херба Гроша, який в 1965 році сказав:

«Якщо ви бажаєте виконати обчислення в два рази дешевше, вам доведеться проводити їх у чотири рази довше.»

Закон Гроша.

І дійсно, ми з вами зустрічаємося з обчисленнями з самого дитинства, щодня у різних ситуаціях. Наприклад...

1. Уривок з мультфільму «Вовка в тридев'ятому царстві»
2. Уривок з мультфільму «Пригоди кота Леопольда»
3. Уривок з мультфільму «Капітан Врунгель»
4. Уривок з фільму «Найчарівніша й найпривабливіша»
5. Уривок з мультфільму «Пригоди Буратіно»
6. Уривок з мультфільму «Альоша Попович і Тугарин Змій»

Як бачимо, процес обчислення дуже кропіткий процес, і тепер, вивчивши електронні таблиці, знаємо, як значно простіше і швидше виконувати необхідні операції з даними.

III. Діаграми Вена

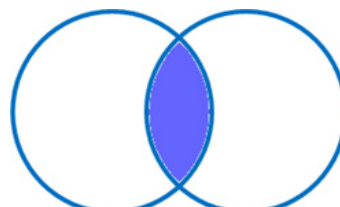
А зараз давайте розглянемо з вами Діаграми Вена

1. Порівняння інтерфейсу

MS Word'2010

MS Excel'2010

Призначений для роботи з текстом



Призначений для обчислення, роботи з таблицями та числами

Рядок заголовку
Панель швидкого доступу
Кнопка меню
Рядок меню
Стрічка
Робоча область
Смуга прокручування
Рядок стану

IV. Кластери Об'єкти в MS Excel' 2010



V. Тестування

Перед вами ваш оцінювальний лист. Протягом уроку за кожен вид роботи ви виставляєте собі заслужені оцінки, а в кінці уроку ви перевіряєте себе, заповнивши аналогічну таблицю на аркуші результатів за ПК.

- Дані яких типів можна увести у клітинки?
 - Числа і текст
 - Числа і формули
 - Формули і текст
 - Числа, текст та формули
- У клітинку A1 введено число 3,1415, але після натиснення клавіші Enter в цій клітинці ми бачимо число 3,1. Як це пояснити?
 - Такого не може бути
 - У роботі програми сталася помилка
 - У клітинці встановлений числовий формат, який передбачає один знак після коми
 - У клітинці встановлений числовий формат, який передбачає тільки 3 символи
- Формула починається із запису символу ...
 - \$
 - =
 - !
 - @
- У комірці A1 знаходиться число 1, у клітинці B1 - число 2. У клітинці D1 записана формула =ЯКЩО (A1> B1; «Добре»; «Погано»). У результаті в цій клітинці буде ...
 - Добре
 - Погано
 - Повідомлення про помилку
 - 1
- Ви виділили певний діапазон клітинок і випадково натиснули клавішу Delete. Що потрібно робити в цьому випадку?
 - Ctrl+Z
 - Вимкнути, а потім знову включити комп'ютер
 - Натиснути кнопку Скасувати на панелі інструментів
 - Заново набрати вміст цього діапазону
- У клітинці A1 знаходиться число 1, у клітинці B1 - число 2, у клітинці A2 - число 3, в клітинці B2 - число 4, у клітинці D1 записана формула =СРЗНАЧ (A1: B1). У результаті у цій клітинці буде ...
 - Число 1,5
 - Число 2,5
 - Число 3
 - Повідомлення про помилку
- Де можна побачити запис формули?
 - Тільки у клітинці
 - У рядку формул
 - У рядку стану
 - Не можна побачити
- В електронній таблиці основний елемент робочого листа - це:
 - клітинка;

- b. рядок;
 - c. стовпчик;
 - d. формула.
9. В електронній таблиці клітинкою називають:
- a. горизонтальний рядок;
 - b. вертикальний стовпчик;
 - c. перетин рядка і стовпчик;
 - d. курсор-рамка на екрані.
10. Що буде результатом обчислень в клітинці C1?

	A	B	C
1	5	=A1*2	=A1+B1

- a. 15
 - b. 20
 - c. 10
 - d. 5
11. Виберіть правильне позначення рядка в таблиці:
- a. 18D;
 - b. K13;
 - c. 34;
 - d. AB.
- 12.Що неможливо видалити в електронній таблиці?
- a. Рядок
 - b. Стовпчик
 - c. Вміст комірки
 - d. Ім'я комірки
13. Виберіть правильне позначення стовпця в електронній таблиці:
- a. DF;
 - b. F12;
 - c. AB;
 - d. 113.
- 14.Які значення отримаєте в клітинках B2 і B4?

	A	B
1	2	
2	2	=СУММ(A1;A5)
3	2	
4	2	=СУММ(A1:A5)
5	2	

- a. B2 = 2; B4 = 10
 - b. B2 = 6; B4 = 10
 - c. B2 = 4; B4 = 10
 - d. Правильна відповідь відсутня
15. Виберіть правильну адресу комірки в електронній таблиці:
- a. 11D;
 - b. F12;
 - c. AB3;
 - d. B1A.
16. Рядок формул використовується в табличному процесорі для відображення:
- a. заголовка документа;

- b. адреси поточного рядка;
- c. адреси поточної клітинки;
- d. вмісту поточної клітинки.

17. У клітинці електронної таблиці не може бути:

- a. число;
- b. текст;
- c. аркуш;
- d. формула.

18. Вміст поточної (виділеної) клітинки відображається:

- a. у полі імені;
- b. у рядку стану;
- c. у рядку формул;
- d. у пункті «Вид» текстового меню.

19. Адреса поточної (виділеної) клітинки відображається:

- a. у полі імені;
- b. у рядку формул;
- c. у пункті «Формат» текстового меню;
- d. у рядку стану.

20. Якщо в комірці електронної таблиці відображається послідовність символів #####, то це означає, що:

- a. формула записана з помилкою;
- b. у формулі є посилання на порожню клітину;
- c. у формулі є циклічне посилання;
- d. стовпчик недостатньо широкий.

VI. Розв'язання задач.

1. Увести в клітинку A1 значення 4:24, в B2 – 5:23, в C3 – 13:18, а потім отримати на аркуші наступне (рис. 1).

Таблиця часу

	A	B	C
1	4:24:00		
2		5:23:00	
3			13:18:00

Рис.

1. Наведене в клітинках значення ні в одну з комірок не вводити.
2. Підготувати аркуш з наступним змістом. Весь текст вручну не вводити. (рис. 2.)

Дні тижня

A	B
Дні тижня	
Понеділок	
Вівторок	
Середа	
...	
Неділя	

Рис. 2.

3. Підготувати аркуш для розрахунку загальної маси вантажів, що завантажуються в автомобіль. Заповнити таблицю та зробити розрахунки. (рис. 3)

Розрахунки загальної маси вантажу

	А	В	С
1	Розрахунок загальної маси вантажу		
2	1-й вантаж:		
3	2-й вантаж:		
4	3-й вантаж:		
...			
11	10-й вантаж:		
12	Загальна маса:		
13			

Розв'язати за допомогою ЕТ: $(x^2+x^8+x(2+8x))/(16x+(28-9)2)$, де $x=4$; Результат оформити за зразком.

	А	В
1	$x=$	4
2	Значення виразу:	?

V. Підведення підсумків (виставлення оцінок, домашнє завдання).

Хто закінчив працювати з практичною частиною, може починати заповнювати аркуш результатів.

Що ж, сьогодні ми з вами плідно попрацювали, а тепер давайте складемо сінквейн (сенкан).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 3D-book_about QUESTS [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://issuu.com/mila925/docs/3d>
- Pop up Wuerfel mit Kurvert // YouTube видеохостинговый сайт URL:<https://www.youtube.com/watch?v=QtC6DkoHZgU>, Shaker Pop Up Cube Card // YouTube видеохостинговый сайт URL: <https://www.youtube.com/watch?v=b5DSICDKrA8>
- Shaker Pop Up Cube Card // YouTube видеохостинговый сайт URL: <https://www.youtube.com/watch?v=b5DSICDKrA8>, Pop up Cubes in a box Tutorial // YouTube видеохостинговый сайт URL: <https://www.youtube.com/watch?v=h3P-WZ2uPx0>
- А. Кроуфорд, Е.В. Саул, С. Метьюз, Дж. Макінстер Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул Е.В., Метьюз С., Макінстер Дж. // за заг. ред. Олени Пометун. — 2006. 308 с., с.13
- Андреева М. В. Технологии Вебквест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам. Тезисы докладов I Международной научно-практической конференции. М., 2004.
- Белова Н.О. Развитие критического мышления учнів на уроках історії засобами інтерактивного навчання. Методичні рекомендації. Донецьк, 2010. 78, с.
- В. Сухомлинський Сто порад учителю [Електронний ресурс] / О.М.Спірін. — Режим доступу: http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/library/xrestomatia/sukhoml_100porad.pdf
- Гейміфікація в електронному навчанні <https://naurok.com.ua/geymifikaciya-v-elektronnomu-navchanni-yak-zasib-pidvischennya-piznavalno-aktivnosti-uchniv-na-urokah-informatiki-82193.html>
- Гейміфікація. Нехай почнеться гра <http://timso.koipro.kr.ua/hmura12/2016/10/16/hejmifikatsiya/>
- Гейхман Л.К. Дистанционное образование в свете интерактивного подхода / Л.К. Гейхман // Магер. II Международ. Науч.- практ. Конф. (Пермь, 6-8 февраля 2007 г.). - Пермь: Изд-во ПГТУ, 2006. - С.25-32., с. 25
- Голицына И. Н., Половникова Н. Л. Мобильное обучение как новая технология в образовании //Образовательные технологии и общество. — 2011. — Т. 14. — №. 1., с. 2777
- Групповые технологии на уроках информатики [Електронний ресурс]. — Режим

- доступу: <https://nsportal.ru/shkola/informatika-i-ikt/library/2014/01/26/grupповые-tekhnologii-na-urokakh-informatiki>
13. Десять трендов современного образования [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.hse.ru/news/media/63841790.html>
14. Желізняк Людмила Дезидерівна Технологія „Веб-квест” [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30734/
15. Інноваційні технології навчання на уроках інформатики [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://informgru.blogspot.com/2017/01/blog-post.html>
16. Кейс: [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://pravo.studio/kreditovanie/keys-47254.html>
17. Кейс-метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study). [Электронный ресурс] / Режим доступу: <http://www.casemethod.ru>
18. Кузікова С. Б. Інтерактивні методи як засіб активізації самовиховання і самоосвіти студентів ВНЗ / С. Б. Кузікова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. – Умань: УДПУ ім. П. Тичини, 2007. – Вип. 19. – С. 17–23., с.15
19. Майстер клас для учнів «Пасхальні сувеніри з паперу. Складаний об’ємний кубик-стрибунець». Александр и Анна Брянцевы // Facebook URL:<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=694290571026128&set=pcb.694004167721435&type=3&theater>
20. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. [Электронный ресурс] / Режим доступу: <http://www.evolkov.net/case/case.study.html>
21. Морзе Н. Тенденції використання ІКТ в освіті та програма Інтел «Навчання для майбутнього» // Режим доступу: <http://10.iteach.com.ua/journal-page/20>
22. Наумук І. М. Освітні тренди у підготовці майбутніх ІТ-фахівців //Актуальні питання сучасної інформатики. – 2017. – №. 5. – С. 126-129
23. Наумук І. Особливості використання методу case-study в процесі підготовки майбутніх учителів інформатики //Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2018. – №. 19. – С. 132-136.
24. Педагогічна майстерня вчителя інформатики [Електронний ресурс]. — Режим доступу: Князевої Вікторії Миколаївни <http://zw.ciit.zp.ua/index.php>
25. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. Посіб./О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. за ред.. О.І.Пометун. – К.:Видавництво А.С.К., 2004.
26. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с., с.81
27. Скретч [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org>.
28. Сурмин Ю.П. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Ю.П. Сурмин, А.И. Сидоренко // Под ред. Ю.П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. - 286 с., с. 201

ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА : ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Колективна монографія

Видавець та виготовлювач ТОВ «Колор Принт»
72312, Запорізька обл., м. Мелітополь, вул. Університетська, 44/7
Тел. (0619) 46-50-20

Свідоцтво Державного комітету телебачення
і радіомовлення України про внесення суб'єкта
видавничої справи до Державного реєстру видавців та
виготівників видавничої продукції
Серія ДК № 3782 від 12.05.2010р.

Підписано до друку 31.05.2019р. Папір офсетний.
Формат 60х90/16. Гарнітура Arial.
Друк різог. Умовн. друк. арк. 22,25.
Тираж 100 пр. Зам. № 60 від 31.05.2019р.
ТОВ «Колор Принт»
72312, Запорізька обл., м. Мелітополь, вул. Університетська, 44/7.
Тел. (0619) 46-50-20.