

ТРОСТЯНЕЦЬКА РАЙОННА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
ВІДДІЛ ОСВІТИ

РАЙОННИЙ МЕТОДИЧНИЙ КАБІНЕТ

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ І ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

БІБЛІОТЕКА ПЕДАГОГА



*Впроваджуємо
Державні стандарти
початкової загальної освіти*

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЗБІРНИК

Випуск 20

м. Тростянець
2012

Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів: теоретичні аспекти. Науково-методичний збірник. Серія «Бібліотека педагога». Випуск 20.

Упорядники:

- Волочаєва Л.А., завідувачка районного методичного кабінету відділу освіти Тростянецької райдержадміністрації;
- Пояркова С.О., методист з початкового навчання районного методичного кабінету відділу освіти Тростянецької райдержадміністрації.

Комп'ютерна верстка та дизайн:

- Сумцов Д.О., методист з інформаційно-видавничої діяльності інформаційно-методичного центру районного методичного кабінету відділу освіти Тростянецької райдержадміністрації.

Використані джерела: <http://www.docme.ru>

Надруковано в інформаційно-методичному центрі районного методичного кабінету відділу освіти Тростянецької райдержадміністрації

Тираж: 30 примірників

Компетенція – це суспільна норма, вимога, яка включає знання, уміння, навички, способи діяльності, певний досвід. Компетенція сама по собі не є характеристикою особистості. Нею вона стає в процесі засвоєння і рефлексії учня, перетворюючись у компетентність.



Компетентність – це здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід в нестандартних ситуаціях з метою розв’язання певних життєво важливих проблем. Компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини.

ЗМІСТ

▪ Савченко О.Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу.....	5
▪ Савченко О.Я. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя	15
▪ Бібік Н.М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти	22
▪ Байбара Т.М. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичні засади ..	29
▪ Онопрієнко О.В. Предметна математична компетентність як дидактична категорія	38
▪ Вашуленко М.С. Лінгводидактичні орієнтири сучасної початкової мовної освіти в Україні	44
▪ Вашуленко М.С., Собко В.О. Підготовка майбутніх учителів до формування мовно-мовленнєвої компетентності молодших школярів	53
▪ Пономарьова К.І. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови	64
▪ Пономарьова К.І. Соціокультурна складова у змісті початкового курсу української мови	72
▪ Вашуленко О.В. Читацька компетентність молодшого школяра: теоретичний аспект	80



О.Я. Савченко,
академік НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор

ЯКІСТЬ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ І ЧИННИКИ ВПЛИВУ

Проблема якості шкільної освіти знаходиться зараз в епіцентрі уваги освітян, батьків і суспільства загалом, хоча саме поняття *якість освіти* у педагогічному мовленні вживається порівняно недавно. Ще десятиліття тому у цьому контексті говорили про якість знань, контроль, перевірку, оцінювання, відсоток успішності, відсоток учнів, які вступили до ВНЗ, тобто йшлося про окремі результати початкової діяльності учнів, а не про якість освіти в цілому.

Лише на початку 21 століття цей термін з'явився у нормативних і довідникових виданнях. Так, у вперше виданій в Україні "Енциклопедії освіти" (2008) вміщено велику серію статей з цієї проблеми: якість вищої освіти, якість дошкільної освіти, якості особистості, моніторинг якості освіти, оцінювання навчальних досліджень учнів, критерії та показники якості навчальної діяльності та ін. Що засвідчує цей перелік? Широке введення нової термінології у мовний обіг насамперед відображає зміну цілей освіти загалом і шкільної зокрема, а отже нові підходи до розуміння, якою має бути якісна освіта і як оцінювати її результативність.

Читачі журналу, очевидно, погодяться з тим, що за роки незалежності у початковій школі здійснено помітні позитивні кроки щодо оновлення змісту освіти, впровадження нових технологій на засадах особистісно орієнтованої освіти. У центрі і районах створено чимало корисної методичної літератури, відчутним є стремління вчителів до педагогічної творчості.

Разом з тим *досягнення більш якісної і доступної для всіх дітей початкової освіти* є гострою потребою часу. У цьому процесі наша школа відчуває суперечливий вплив як зовнішніх, так і внутрішніх тисків. Коротко зазначимо основні.

На якості шкільної освіти негативно позначились такі *зовнішні тиски*:

- тривала невизначеність ідеологічних установок розвитку держави (затягнувся процес пошуку національної ідеї, консолідації суспільства);
- нарощування відкритої соціальної нерівності, яка гальмує права частини громадян щодо забезпечення дітям якісної освіти, медичне обслуговування, правовий захист, змістовне дозвілля;
- демографічна і економічна кризи, що зумовили значні зміни у шкільній мережі, особливо у сільській місцевості, зменшення витрат на всі умови організації навчально-виховного процесу;
- постійне погіршення екологічної ситуації, частотність екологічних катастроф, епідемій збільшили ризики для дитячого здоров'я і виконання у повному

обсязі навчального навантаження згідно вимог закону "Про загальну середню освіту";

- розхитування ролі сім'ї як найважливішого соціального інституту стабільного розвитку держави зумовило поширення безвідповідального батьківства, насилля над дітьми;

- бурхливий розвиток ЗМІ, доступ дітей навіть молодшого віку до неякісної інформації, засилля реклами безмежного споживання, еротизація свідомості тощо.

З якими *внутрішніми викликами* зустрілась початкова школа у 21 столітті? По-перше, змінився світ дитинства, до школи приходять інші діти, (більш інформовані, розкуті, але нерідко непідготовлені до навчання і спілкування з ровесниками, з ослабленою увагою, здорових та ін.), яких вчити і виховувати значно складніше, ніж попередні покоління.

На вчителя тисне стереотип сприймання молодшого школяра, який хоче в усьому слухатись учителя; сучасних психологічних знань діагностичних матеріалів і умінь йому бракує.

По-друге, початкова школа працює в умовах постійних змін, які запроваджуються зверху через модернізацію програм і нових нормативних документів або ініціюються знизу школами, творчими педагогами.

Нестабільність, орієнтація на інновації зовнішнього змісту нерідко посувають на периферію вчительської праці найважливіші завдання початкової ланки щодо навчання і розвитку молодших школярів, яких слід повноцінно досягти саме у ці роки (зокрема, предметні і ключові компетентності, адже без них подальше успішне навчання неможливе).

По-третє, підвищення кваліфікації вчителів в ОППО відбувається за старою схемою – раз на п'ять років за скороченим терміном, без належного диференційованого підходу і надання педагогам ресурсного забезпечення для міжкурсового професійного удосконалення. Особливої уваги потребують молоді вчителі, адже щоб їх зберегти у школі, треба продумати спеціальний патронат професійної і соціальної підтримки, бо зміни у підготовці майбутніх педагогів не встигають за темпами оновлення практики.

По-четверте, низький економічний статус вчителя у суспільстві, де більш успішним в матеріальному плані можна бути, працюючи значно менше, знижує мотивацію і професійну відповідальність педагога.

Взаємовплив зовнішніх і внутрішніх тисків спричиняє особливу гостроту проблеми якості шкільної освіти.

Стан і шляхи її поліпшення в останні роки розглядалися на різних рівнях: під час парламентських слухань на Верховній Раді України (грудень 2005), на Колегії МОН України ("Якісна освіта – запорука самореалізації особистості К, 2007), у результатах соціологічних опитувань, експертних оцінках вітчизняних і зарубіжних фахівців ("Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики", К., 2005). матеріалах АПН України ("Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти", К., 2007) та ін.

Наслідуючи європейський досвід, де наприкінці ХХ ст. були створені широковідомі книги про нагальні проблеми розвитку освіти в умовах глобалізації, посилення конкурентності держав і ринків праці – "Зелена книга" (1993) і "Біла книга" (1995), українські вчені готують "Білу книгу" про кризові проблеми української у тому числі і початкової освіти і визначення дієвих шляхів піднесення

її якості, незамінної ролі в культурному економічному і демократичному розвитку країни. Виключно важливо, щоб кожен, від кого залежить якість шкільної освіти, усвідомлював її як пріоритет, бачив взаємозв'язок між усіма чинниками, що впливають на неї.

Що таке якість освіти?

Складність і гострота проблеми якості освіти зумовила сплеск досліджень різних її аспектів філософами, психологами, педагогами, управліннями, соціологами, економістами. У педагогічному смислі цей термін об'єднує:

- 1) характеристики сутності самого поняття;
- 2) процедури оцінювання якості освіти кількісними методами (кваліметрію): що має бути об'єктом контролю і оцінювання, за якими критеріями і показниками можна визначати якість;
- 3) управління якістю освіти на різних рівнях, у різних навчальних закладах.

Якість шкільної освіти є похідною від її цілей і завдань. Вона має відповідати як соціальним потребам держави, так і запитам особистості. Якість шкільної освіти – це насамперед її відповідність певним еталонам вимог, що визначені стандартами і нормативами і можуть вимірюватися. Крім того, якість освіти засвідчують різноманітні особисті досягнення учнів чи колективу школи, які не завжди можна кількісно виміряти через нерозробленість відповідних критеріїв. Не можна виміряти, наприклад традиції, дух школи, емоційне благополуччя дітей, ступінь професійного вигорання педагогів, але вони є яскравими суб'єктивними аргументами щодо оцінювання реальної якості освіти.

Підкреслимо, що якість початкової освіти батьками дуже часто оцінюється з позицій захищеності дитини і комфортності її перебування в школі. І це правильно, адже у цьому віці соціальна і здоров'язбережувальна функції не менш важливі ніж навчальна, бо чим молодший учень, тим важче йому себе захистити.

Особливе значення у характеристиці якості початкової освіти має оволодіння молодшими школярами такими новоутвореннями цього віку як *уміння вчитися, готовність (операційна, змістова) для продовження навчання в основній школі, моральна вихованість, позитивний соціальний досвід*. На жаль, поки ще немає офіційно визнаних наукою обґрунтованих критеріїв, які б можна було без застережень використовувати у цій вельми складній справі, але у зазначеному напрямі психологи і педагоги АПН України проводять інтенсивні дослідження.

Чинники впливу на якість початкової освіти.

Якість освіти у початковій школі залежить від багатьох чинників, які неможливо розкрити у межах статті. Наша мета визначити, їх сукупність, акцентувати на необхідності системних дій щодо поліпшення якості початкової освіти.

1. Найпершим чинником є *забезпечення реальної доступності і обов'язковості масової початкової освіти для всіх дітей молодшого шкільного віку, незалежно від місця проживання, етнічного походження і матеріального становища батьків.*

За офіційною статистикою навчанням охоплено 99,9 відсотків дітей, але насправді ситуація не така райдушна. За умов вибору батьками навчального закладу, втрати контролю з боку школи за формуванням учнівських контингентів,

байдужості окремих селищних рад трапляються кричущі випадки, коли поза школою тривалий час залишаються повносправні діти 8–10 років. Масові виїзди батьків за кордон на заробітки, коли діти залишаються під наглядом рідних, теж знижує відповідальність за обов'язковість відвідування школи. Якби початкова школа була обов'язковою для всіх дітей, тоді не бігали б по вокзалах і базарах зграйки малих жебраків. І це у 21 столітті на тлі розмов про демократизацію, гуманізм і євро інтеграцію! Забезпечити реальне право всіх дітей на освіту, примусити батьків піклуватися про це – першорядний обов'язок державних органів управління, громадськості, вчителів, ЗМІ.

Зараз в Україні здійснюються організаційні і наукові заходи щодо забезпечення права на освіту дітей з вадами розвитку за місцем проживання, у тому числі у загальноосвітніх закладах. "Інтегроване (інклюзивне) навчання передбачене в освітніх системах розвинених країн світу, однак для цього треба виділяти додаткові фінанси і вводити до штату школи помічників учителя.

2. *Якповніше використання досягнень дошкільного періоду дитинства.* Зараз спостерігається значний розрив між регіонами у забезпеченні дошкільників систематичною освітою. В окремих регіонах (скажімо, в Києві, Севастополі) майже 75 відсотків малюків відвідують дошкільні заклади, одержують повноцінну підготовку до школи. Але все помітнішою стає неготовність мережі дошкільної освіти задовольнити зростання попиту батьків на виховання дітей у дошкільних закладах. І велике скорочення дошкільних закладів впродовж попередніх десятиліть через економічну і демографічну кризи, а також зменшення ліцензованих обсягів прийому абітурієнтів на спеціальності з дошкільної освіти зумовили недоступність першої сходинки неперервної освіти для більшості дітей. Особливо гостро постає ця проблема у сільській місцевості, де в окремих областях цей показник у межах 30–36 відсотків (наприклад, Івано-Франківська, Львівська обл.). Такі обставини створюють значні труднощі в реалізації наступності, використанні у початковій школі можливостей раннього розвитку, що об'єктивно знижує якість початкової освіти. Очевидно, слід поновлювати організацію при школах підготовчих груп з диференційованим режимом перебування, адже відновлення мережі дитячих садків і підготовка кадрів є довготривалим процесом. Дошкільна підготовка не повинна бути "міні-школою", інновації у вигляді всіляких платних курсів для малюків, які поширені у великих містах, переважно насичують дітей інформацією, а не розвивають здібності, пріоритетні саме для цього віку.

3. *Створення і "окультурення" освітнього середовища на засадах загальнолюдських і національних цінностей.*

Середовище – це сукупність природних і соціальних умов і впливів, що оточують людину; це наш життєвий простір, який активно чи пасивно діє на свідомість і почуття. Молодший школяр має прямі чи опосередковані зв'язки з *природним, соціальним, навчальним, ігровим, технологічним і психопедагогічним середовищами*. Вихованість, навченість, розвиненість дитини – результат не лише діяльності вчителя, сім'ї, а й впливу усіх перелічених середовищ.

Місце розташування школи, стан її будівлі, кількість дітей в ній, розміщення класів початкової школи, їх наповненість, наявність груп продовженого дня, гарна їдальня, медичний кабінет – це базові передумови якісного навчання молодших школярів. Саме середовище найбільше приваблює батьків у приватних навчальних закладах.

З нашого погляду, оптимальною для молодшого шкільного віку є автономна початкова школа або цей заклад у комплексі з дитячим садком. За умов однакового фінансування державних закладів вони дуже відрізняються ставленням дирекції і вчителів до облаштування середовища для початкових класів. В одних закладах ще на подвір'ї видно, що для молодших школярів немає ігрових і фізкультурних майданчиків, дослідних ділянок, в інших – впорядковано, устатковано кожну зону, враховано інтереси шестирічних першокласників. Особливу роль слід надавати створенню матеріальних умов для збереження і розвитку здоров'я дітей: відповідність меблів, зони відпочинку, окремі столики для харчування, безпечні туалети тощо.

Психодидактичне середовище визначає стиль спілкування, прийоми педагогічної підтримки дітей, комфортність перебування в освітньому просторі класу і школи.

Просторово-предметне оснащення класів для учнів початкової школи за останні роки стало інноваційним полем, на якому реалізуються різноманітні способи його оснащення меблями, унаочненням, іграшками тощо. Найважливіше, щоб освітнє середовище було зручним, цікавим безпечним саме для дітей молодшого шкільного віку, допомагало сповна реалізувати навчальні, виховні та розвивальні функції, важливо, щоб у його створенні брали активну участь діти, батьки.

4. *Системоутворюючим чинником якості шкільної освіти є якість її змісту.* Від того, якими є мета і теорія відбору змісту, його структурування за освітніми галузями, предметами, настільки точно він співвідноситься з потребами і можливостями дітей конкретного класу, значною мірою залежить ефективність початкової освіти.

У конструюванні змісту сучасної початкової освіти втілено такі ідеї:

1) визначення змісту усіх освітніх галузей на засадах гуманізації, цілісності, потреб загальнокультурного розвитку дітей;

2) застосування державного стандарту як основного механізму реалізації соціального запиту держави щодо освіченості дітей, нормативного регулювання змісту, обсягів навчального матеріалу;

3) запровадження компетентнісного підходу до відбору змісту і визначення вимог до навчальних досягнень учнів;

4) інтеграція як принцип конструювання і реалізації змісту через інтегровані курси, що дає змогу краще врахувати цілісність світу, розкрити дітям взаємозв'язки між різними явищами, подіями тощо;

5) цілеспрямоване збагачення змісту виховним і розвивальним матеріалом, який створює передумови різнобічного виховання і розвитку учнів;

6) варіативність реалізації державного стандарту шляхом створення авторських програм і відповідних підручників.

Робота над удосконаленням змісту триває, потрібне його розвантаження, узгодження вимог державного стандарту з потребами особистісного розвитку молодших школярів.

Нове покоління навчальних книг, створене для 4-річної школи, відрізняється комплексною реалізацією усіх функцій підручників: мотиваційної, навчальної, розвивальної, виховної, технологічної, естетичної, нові підручники пройшли широку і тривалу апробацію, доопрацьовані за результатами експертизи і оновленою програмою (2006 р.). Але на їх перевидання держава не виділяє кошти,

тому, на жаль, початкова школа змушена працювати за підручниками, виданими понад п'ять років тому. Підкреслимо, що державний стандарт освіти залишається поки що без державних гарантій щодо створення умов його засвоєння учнями.

5. Повноцінна реалізація ідей особистісно зорієнтованої освіти.

Всебічне вивчення і розуміння внутрішнього світу учнів залишається аксіомою якісного навчання і виховання. "Без знання дитини, без глибокого розуміння всієї складності явищ, які відбуваються в її душі, виховання стає сліпим і тому беззмисловим" (Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – К.: Рад шк., 1973. – С. 18).

Реалізація особистісного підходу у навчально-виховному процесі здійснюється багатопланово: у врахуванні індивідуальних особливостей дітей, у тому числі стану здоров'я, психологічного, пізнавального і мовленнєвого розвитку, статевих відмінностей, взаємовідносин з дорослими та іншими дітьми; шляхом гуманізації навчальної взаємодії, суб'єктності стосунків "вчитель-учні". Це передбачає діалогічність і співробітництво у навчально-виховному процесі на засадах взаємної поваги, взаємної залежності та відповідальності, що спонукає дітей до активності, вільного вибору завдань, обміну думками, враженнями, визнає їх право на помилку і самооцінку.

Особистісна орієнтація навчання зобов'язує вчителя брати до уваги, що діти мають різні стилі мислення. Учні з рефлексивним стилем потрібен час, щоб розпочати роботу, обдумати, для них важливим є комфорт у часі. Діти яскравого сенсорного типу жваві, активні, але незібрані, їм важко зосередитись. Дітям-візуалам обов'язково треба як слід роздивитися, прочитати, їм важко зосередитись на теоретичному матеріалі, для аудіалів більш важливим є слухове сприймання для дітей з тактильним стилем – рухова діяльність.

Гуманізація виявляється і у ставленні вчителя до дисципліни на уроці, заохочення до навчання, оцінювання результатів праці учнів. Якщо його позицію учні розуміють, тоді дії вчителя сприймаються як справедливі, це стимулює їх бути кращими. Тому про що б не говорив учитель з дітьми, він має знаходити точні, справедливі, переконливі слова, адже нерозбірливість висловлювань, агресивний тон – знецінює найкращі наміри. Емоційне благополуччя учнів у класі створює в них відчуття особистої захищеності, за цих умов їх позитивні якості зміцнюються, а негативні блокуються.

Освоєння ідей особистісно зорієнтованого навчання вимагає оновлення психологічних знань учителя, оволодіння діагностичними уміннями, передбачає застосування природовідповідних методик. Крім методичних результатів, це спрямовує зусилля педагогів на формування в учнів важливих особистісних якостей щодо їх вихованості і розвитку.

6. Сформованість у молодших школярів ключових компетентностей.

Якість початкової освіти визначається не лише засвоєнням учнями предметних компетентностей, а й ключових, які мають бути найважливішим особистісним надбанням кожного випускника початкової школи.

Запровадження компетентнісного підходу в європейську освіту стартувало ще у 1996 році. Тоді в доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти для XXI століття "Освіта. Прихований скарб" було сформульовано чотири принципи, на яких має базуватись освіта: навчитися жити разом, навчитися отримувати знання, навчитися працювати, навчитися жити (змістовно, достойно). Ці принципи було

розвинуто у подальших тривалих дослідженнях. Їх результати висвітлено у доповіді ради Європи "Ключові компетентності для Європи" (2006), у якій стрижневою ідеєю є центрованість на практикоорієнтованих результатах усіх ланок освіти, переосмислення ролі знань (найважливіше для учнів "знаю, як" ніж "знаю, що"). Це є особливо значущим для початкової ланки, де треба досягти обов'язкового засвоєння учнями широкого кола загальнонавчальних і загальнокультурних умінь.

Грунтуючись на європейському досвіді, враховуючи потреби адаптації учнів до швидкозмінюваного соціуму, підготовки до подальшого навчання, українські вчені визначили такі ключові компетентності: уміння вчитися здоров'язбережувальна, загальнокультурна, громадянська, підприємницька (основи економічної культури), соціальна, інформаційно-комунікативна. Кожна ключова компетентність дає учням "ключ" для розв'язання широкого кола навчальних і життєвих завдань, тому вони формуються на міжпредметній основі. Компетентнісний підхід передбачає особистісно-діяльнісне навчання, заохочуючи активність учнів.

У формуванні ключових компетентностей на різному змісті необхідно забезпечити:

- чітке усвідомлення дитиною мети роботи;
- мотивацію на одержання виховного результату;
- оволодіння загальнонавчальними уміннями і навичками;
- рефлексію своїх досягнень;
- можливість використання одержаних знань і умінь для розв'язання різних типів навчальних і життєвих задач (серед яких є обов'язково творчі);
- набування індивідуального досвіду завершеної справи;
- успішної співпраці у різних групах, для виконання комплексних завдань (наприклад, участь у проектах, творчих роботах, виставках, громадських дорученнях тощо), які вимагають застосування різних компетентностей, фізичної і вольової готовності до продуктивної праці;
- навчання дітей приймати рішення, спираючись на знання, досвід, елементарне прогнозування.

7. Технологічність методики початкового навчання.

Досягнення вимог державного стандарту в умовах масової початкової освіти об'єктивно зумовлює потребу досконалого оволодіння кожним вчителем набором ефективних технологій предметного і загальнонавчального значення.

Технологічний підхід включає систему дій вчителя і учнів, спрямованих на досягнення наперед визначеної мети шляхом послідовного та неухильного виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку. *Технологія навчання повинна мати чіткі процесуальні характеристики (що, як і у якій послідовності, у якому обсязі слід робити), щоб кожен учитель, застосувавши її, міг досягти запланованого результату.* У цьому відмінність технологічного підходу від звичайних методичних рекомендацій, які пропонують описові орієнтири. Технології можуть змінюватися у змістовій частині і частотності завдань, залежно від результатів оперативного зворотного зв'язку, але вони мають бути застосовані повністю, а не за окремими елементами. В умовах чіткого визначення у нових програмах вимог до навчальних досягнень учнів відбувається виразна переорієнтація методики з опису процесу діяльності на процедури досягнення

конкретного результату. Вимога до вчителя не "вчити", а "навчати" стає соціально і професійно обов'язковою в контексті запровадження моніторингу якості початкової освіти. Тому необхідно, щоб вчитель, плануючи засвоєння того чи іншого матеріалу, глибоко обдумував, якої мети він має досягти і які саме засоби економно і цілеспрямовано приведуть учнів його класу до її досягнення: окремі методи, інтерактивні прийоми чи цілісна предметна або загальнонавчальна технологія, який зміст попередньо відібрати для цього, які діагностичні завдання підготувати, скільки треба часу, щоб сповна пройти всі етапи навчання, як перевірити чи досягнуто результат тощо.

8. Моніторинг як інструмент управління якістю початкової освіти.

Процес моніторингу якості шкільної освіти поступово набуває в нашій країні організаційного, фінансового і наукового забезпечення. В науковому значенні це система цілеспрямованого збирання, обробки і розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи або її окремих елементів, яка забезпечує неперервне відстеження її стану для корекції та прогнозу розвитку. Мета таких досліджень зібрати матеріал для аналізу і оцінювання основних складових, які характеризують якість освіти:

1) ресурси, що вкладено в освіту (стан будівель, шкільне обладнання, кількість учителів, витрати на одного учня та ін.);

2) організація освітнього процесу (якість змісту, кадрів, середовище навчання вчителів, інспектування тощо);

3) результат освітньої системи (індивідуальні досягнення учнів, стан виховання, соціалізації учнів в школі тощо); 4) прогноз подальшого розвитку освіти. (Локшина О.І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід. // Пед.і псих. – 2003 – № 1. – С. 108–116)

Отже, у міжнародному досвіді використовується системний моніторинг, коли об'єктом аналізу є умови і результати діяльності, такий підхід слід розвивати і в Україні.

Залежно від мети моніторингу і рівня управління розрізняють: *шкільний, районний, обласний, національний, міжнародний моніторинг*. За кілька останніх років набуто досвід участі вчителів і учнів початкової ланки у різних видах моніторингу, що здійснювався як складова заходів з виконання постанови КМ України "Про деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти" (2004). Важливо, що впродовж цього часу учні 4-тих класів двічі брали участь у міжнародних дослідженнях TIMSS щодо оцінювання освітніх досягнень молодших школярів з математичної та природничої освіти, результати яких висвітлювались на сторінках ж. "Початкова школа".

МОН України запланувало у 2010 році участь випускників початкової школи у міжнародній програмі оцінювання освітніх досягнень учнів у сфері читання та розуміння тексту (PIRLS). Порівняльний аналіз одержаних результатів у міжнародних програмах є надзвичайно важливим для уточнення цілей, змісту і методики вітчизняної початкової освіти.

Напрацьовано успішний досвід моніторингових досліджень якості початкової освіти в регіонах (Донецька, Харківська, Вінницька області, м. Київ), який варто оприлюднити на сторінках "Початкової школи".

Здійснено науково-методичне забезпечення державної підсумкової атестації учнів початкових класів, проводяться в регіонах моніторинги вибіркового складових

якості початкової освіти, у тому числі і підготовки вчителів. Разом з тим процес моніторингу в межах держави і окремих навчальних закладів ще не набув системного рівня, об'єкти і процедури оцінювання якості початкової освіти визначаються локально і стосуються, як правило, лише навчальних досягнень школярів, що є недостатнім для оцінювання якості освіти загалом.

Бракує надійної і повної інформації як щодо характеристик окремих складових якості початкової освіти, так і матеріалу щодо цілісного уявлення про її якість, в державі, в регіонах, в окремих школах. Це зумовлене різними обставинами: новизною і складністю проблеми, невизначеністю на державному рівні, що таке якість освіти і в якому обсязі слід її контролювати і вимірювати (крім знань, умінь і навичок), несформованістю базових критеріальних процедур доступних для масового використання (скажімо, для внутрішкільного моніторингу), неготовність частини вчителів, методистів до його проведення.

Моніторинг якості початкової освіти – це обов'язкова самостійна ланка управлінської діяльності. Щоб бути ефективним, він має стати системою, у якій поєднано усі види контролю і оцінювання, упорядковано об'єкти, процедури і інформацію у часі і просторі, передбачено види, форми, критерії оброблення даних та їх подальше використання з метою впливу на якість початкової освіти на різних рівнях управління. У цьому разі можна буде відстежувати рівень реалізації цілей початкової освіти у тому числі тих, які визначають особистісний розвиток дітей, їх здоров'я, помітити найважливіші зміни у її якості і здійснити відповідні кроки як для корекції стану, так і обґрунтованого матеріального і морального відзначення найкращих педагогів.

Виключно важливо розвивати готовність учителів до самостійного проведення у своєму класі досліджень якості досягнень учнів з різних аспектів, залучати дітей до самооцінної діяльності, привчати до складання "Освітнього портфоліо", що характеризує різними засобами їхні індивідуальні здобутки.

9. Особистісна і професійна підготовка вчителя – локомотив якісних змін в освіті.

Професійний гуманний учитель велика цінність для дитини, держави, батьків. Дуже ускладнилася робота вчителів початкової школи, розширились професійні функції, підвищилась відповідальність за результати державної підсумкової атестації, зросли вимоги батьків, стрімко наступає інформаційне середовище... А тому треба постійно навчатися, а це вимагає вільного часу і коштів. Тому конче потрібно змінити підходи до обрахування всього педагогічного навантаження класоводів, передбачити забезпечення кожного вчителя фаховою пресою, відновити випуски "Бібліотеки вчителя початкових класів" за кошти державного бюджету. Слід нарешті на місцевому рівні подбати про створення методичного ресурсу для педагогів у міжкурсовий період, розширити можливості для їхнього оздоровлення, домогтись у діалозі з владою використання всіх пільг, які відповідають соціальній ролі вчителя. *Досягнення гармонії вимог і умов праці вчителя – це швидкий і надійний шлях до якісної початкової освіти.*

Таким чином, сучасна ситуація розвитку шкільної освіти вимагає розуміння її якості як цілісного інтегрованого результату, на який впливає багато чинників: доступність одержання початкової освіти, можливість використання здобутків дошкільної освіти, створення сприятливого освітнього середовища, якісний зміст і сучасні підручники, повноцінна реалізація ідей особистісно зорієнтованої освіти,

сформованість ключових компетентностей, технологізація методики, моніторинг як засіб управління якістю, особистісна і професійна підготовка вчителя. Високої якості початкової освіти можна досягти у кожній школі, якщо там працює колектив однодумців, панує дух партнерства, взаємної підтримки і надихаючого управління.

Список використаної літератури

1. Амонашвили Ш. Размышление о гуманной педагогике. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003 – 280 с.
3. Коваль Л.В. Сучасні навчальні технології в початковій школі. – Донецьк: ТОВ «Юго-Восток», 2006. – 227 с.
4. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти. Теорія і практика. – К.: Шкільний світ, 2006 – 128 с.
5. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. – К.: КМПУ ім. Б.Грінченка, 2008 – 434 с.
6. Моделі розвитку сучасної української школи. – К.: СПД Богданова А.М., 2007. – 240 с.
7. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: "К.І.С.", 2004 – 160 с.
8. Пехота О.М., Старєва А.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя. – Миколаїв: Іліон, 2006. – 272 с.
9. Проблеми якісної освіти: теоретичні і практичні аспекти. – К.: Богданова А.М., 2007. – 336 с.
10. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти. – К.: Богданова А.М., 2009. – 226 с.
11. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – Вибр. тв.: у 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 9. – 278.
12. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю. – Вибр. тв.: у 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 419.– 668.
13. Темчук В.П., Лесіна О.В. Моніторинг якості початкової освіти: регіональний аспект. – Вінниця: 2007 – 146 с.
14. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. – К.: АПН України, 2003. – 319 с.
15. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості. – К.: Пед. преса, 2007. – 176 с.



КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ЧИННИК ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Проблема якості освіти набула в останнє десятиліття особливої гостроти. Її різні аспекти є об'єктом активного вивчення вчених і практиків: управлінців, педагогів, соціологів, психологів, філософів, тестологів. Цей сплеск уваги можна пояснити кількома причинами. Зовнішніми, що зумовлені тривалим недофінансуванням розвитку галузі, реальним зниженням ролі вчителя і школи в суспільстві, а також серйозними внутрішніми обставинами, які негативно відбиваються на якості шкільної освіти. Серед них зазначимо передусім те, що українська школа тривалий час працює в умовах постійних змін, які, на жаль, не є системними і належно підготовленими. Існуючі нововведення або запроваджуються «зверху» через модернізацію змісту програм, нові нормативні документи, нові норми і методики контролю, або ініціюються знизу школами, творчими педагогами без належної експертизи і наукового супроводу. За результатами ЗНО висвітилась різка диференціація шкіл за рівнями досягнень випускників, навіть у столичному регіоні, що засвідчує низьку якість опрацювання державних стандартів у деяких, зовні престижних, навчальних закладах, а в цілому виявляє недостатню готовність як вчителів, так і старшокласників працювати на конкретний результат.

Не менш важливим гальмом якості освіти є слабка узгодженість процесів підготовки майбутніх учителів і подальшого підвищення їх кваліфікації з реальними потребами швидко змінюваної педагогічної практики.

Особливо важливим є подолання цього розриву щодо осмислення і впровадження *компетентнісного підходу*, який об'єднує інноваційні процеси як у шкільній, так і у професійній педагогічній освіті. Не зважаючи на велику кількість публікацій з цієї проблеми, актуальність досліджень лише нарощується, бо розуміння сутності компетентнісного підходу, характеристики ключових і предметних компетенцій, технології їх формування і вимірювання залишаються, з нашого погляду, недостатньо обґрунтованими, а часом і суперечливими.

1. Зупинимось на основних положеннях щодо визначення і застосування компетентнісного підходу. Передусім вкажемо на *соціально-економічні і педагогічні чинники*, що зумовлюють його значущість у сучасних модернізаційних процесах галузі.

Соціально-економічні полягають у необхідності приведення вищої освіти у відповідність з потребами ринку праці, запитам особистості і суспільства на практикоорієнтовані результати підготовки фахівця.

Освіта, віддзеркалюючи соціально-економічні потреби, стає все більш вагомим ресурсом у змагальності гостро конкуруючих суспільств. Сучасна людина в молодшому і зрілому віці об'єктивно змушена бути мотивованою до самореалізації самонавчання і саморозвитку. У цих умовах увагу вчених, політиків, бізнесові кола все більше привертає *теорія людського капіталу*, серцевиною якої є міждисциплінарне осмислення сутності і моделювання шляхів розвитку та оптимізації використання духовного й інтелектуального потенціалу людини, суспільства, нації у різних геополітичних і економічних умовах. Адже відомо, що рейтинг країн за якістю життя людей не залежить ні від величини території, ні від кількості населення, ні природних багатств, плодородності ґрунтів, ні давнини історії. Найважливіші є три взаємопов'язані фактори: політичний устрій, система цінностей, система економічного розвитку (Б.Гаврилишин).

Система цінностей найбільшою мірою зосереджена в освіті, культурі, науці. Її творцем, носієм і виразником є *людина*. Доречно в зв'язку з цим навести думку В.Г.Кременя про ХХІ століття, яке вважають суспільством знань. «Дуже часто поняття «суспільство знань» обмежують виключно або переважно його інформаційного складовою... Але підкреслимо, що вирішальним фактором суспільства знань буде *Людина*. Людина, здатна діяти на основі одержаних знань, на основі практичного їх використання. Сформуємо таку людину через освіту – будемо мати перспективу утвердити суспільство знань, діяльність якого, в цілому і у різних сферах зокрема буде організована на основі знань» (Кремень В.Г. Якісна освіта: вимоги ХХІ століття / Дзеркало тижня. – 24 червня 2006 р. - № 24. – С. 14).

Зосередженість на потребах людського розвитку, виховання і формування інноваційної людини зумовлює затребуваність *компетентнісної освіти*, проблеми якої з середини 90-х років ХХ ст. поступово стають найбільш обговорюваними у міжнародному освітньому і науковому просторі. Так, Радою Європи, фахівцями її Міжнародної комісії неодноразово розглядалися характеристики компетентнісної освіти і принципи визначення переліку ключових компетентностей (1996, 1997, 2001, 2002 тощо).

Зокрема, за результатами робочих засідань представників країн Євросоюзу (Лісабон, 2001) було запропоновано включити до ключових компетентностей для навчання впродовж життя вісім основних галузей ключових компетентностей: фундаментальні навички лічби та письма; базові компетентності в галузі математики, природничих наук і технологій; іноземні мови; ІКТ – навички та використання технологій; уміння навчатися, соціальні навички; підприємницькі навички; загальна культура.

Компетентнісна професійна освіта зорієнтована на досягнення особистістю конкретних навчальних результатів: знань, умінь, навичок, формування ставлень, набуття індивідуального досвіду, інтеграція яких дозволяє розв'язувати задачі певного класу, бути готовим діяти у визначених вимогами професії ситуаціях.

Компетентнісна освіта більше зорієнтована на практичні результати, ніж на фундаментальність і обсяг здобутих знань (акцент із *що* вивчати переноситься на *те як* діяти). Особистісні досягнення є принципово важливими для життя в умовах швидких змін, впровадження нових технологій, утвердженні нових взаємовідносин освіти з ринком праці. Важливо підкреслити, що результативність освіти розглядається у зіставленні навчальних цілей, ефективності освітніх систем і вхідних ресурсів. В контексті цього змінюється місія університетів. Принциповою

тенденцією їх сучасного функціонування стає перехід від елітарної фундаментальної освіти до масової вищої професійної освіти. Яскраво це підтверджує стрімке зростання в нашій країні кількості університетів і відповідно кількості випускників ВНЗ, якість підготовки яких далеко не завжди підтверджується життям. Педагогічна освіта, як відомо, належить до масових і завжди затребуваних, тому для неї характерною є не академічне, а виразне професійне спрямування.

2. Успіх модернізації педагогічної освіти шляхом запровадження компетентнісного підходу визначальною мірою ґрунтується на *якісному і своєчасному розробленні законодавчо-нормативної бази і відповідного науково-методичного супроводу*.

Коротко зупинимося на основних положеннях щодо забезпечення цих умов у контексті впровадження компетентнісного підходу.

Чи забезпечують існуючі регулятивно-нормативні документи впровадження компетентнісного підходу? Протягом останніх років з'явилося кілька важливих урядових і відомчих матеріалів щодо реалізації в Україні вимог Болонської декларації у системі вищої освіти. Для нашої проблеми базовим є «Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти» (МОН України, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. – К., 2007). У ньому перехід до нового покоління державних стандартів на основі компетентнісного підходу визначено як необхідний шлях підготовки конкурентоздатного випускника, підкреслено, що засобом компетентнісної освіти є її технологічне забезпечення. З урахуванням існуючих в європейському досвіді рекомендацій щодо сутності компетентнісного підходу і оцінювання якості освіти шляхом визначення рівня компетентності випускників запропоновано орієнтуватися на такі положення. Зокрема, кожен європейець повинен володіти такими *ключовими компетенціями*: в галузі рідної мови; у сфері іноземних мов; математичній та фундаментальній природничо-науковій та технічній компетенції; комп'ютерній компетенції; навчальній компетенції; міжособистісній, міжкультурній, а також громадянській компетенції; компетенції підприємництва; культурній компетенції. Структуруючи ці компетенції, укладачі рекомендацій визначають *універсальні*.

Розробникам галузевих стандартів рекомендовано брати до уваги такі блоки *універсальних компетенцій*: соціально-особистісні, інструментальні, загальнонаукові, професійні (загально-професійні і спеціалізовано-професійні) (с. 8). Перелік цих компетенцій відповідно до галузевого стандарту вищої освіти (ГСВО) подано у рекомендаціях.

У зв'язку з цим постають такі складні проблеми: 1) яким чином цей великий набір компетенцій (що доречі ВІН не знайшов широкого обговорення серед педагогічної громадськості і достатнього наукового обґрунтування) педагогічно доцільно відобразити в *Освітньо-кваліфікаційних характеристиках* (ОКХ) підготовки фахівців різних спеціальностей на рівнях бакалавра, спеціаліста, магістра; 2) як узгодити перелік і зміст професійних компетенцій із тим переліком ключових компетентностей, що визначені українськими педагогами в галузі шкільної освіти і які вже зазначені у діючих «Критеріях оцінювання досягнень учнів 12-річної школи» (2008)? Зокрема, за баченням українських учених до ключових компетентностей відносяться: уміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, здоров'язбережувальна, компетентності з ІКТ, соціальна, підприємницька. Саме до

їх формування мають бути підготовлені майбутні учителі, адже кожна з цих компетентностей ґрунтується на між предметних знаннях, має певну структуру і вимагає цілеспрямованої методики; 3) впровадження компетентнісного підходу вимагає обґрунтування критеріїв і показників вимірювання сформованості компетентностей. На жаль, цей аспект залишається поки що поза науковою увагою, а отже результативність не можна проконтролювати.

У змісті і результативній частині галузевого стандарту вчителя, зокрема початкових класів, і в ОКХ поки що цієї переорієнтації, з нашого погляду, не зроблено. Том очевидним є розрив між запитам шкільної практики і повільним реагуванням на ці потреби підготовки майбутніх учителів. Вагомою обставиною, що гальмує справу, є, очевидно, виняткова складність проектування цілком правильної ідеї у реальну площину підготовки майбутнього вчителя початкових класів, який має оволодіти значно більшою кількістю загальнопедагогічних функцій ніж вчитель-предметник, окрім цього засвоїти методику викладання восьми освітніх галузей. (Мусимо зазначити, що у проекті Пропозицій МОН України з вдосконалення структури, змісту та організації підготовки магістрів в Україні (грудень 2009 р.) з-поміж інших рекомендацій висловлено пропозицію про те, що для потреб початкової школи достатньо готувати вчителів на рівні молодшого спеціаліста. Прикро, що такі легковажні висновки зроблено у той час, коли в Україні вже понад 50 років для початкових класів готують вчителів з вищою педагогічною освітою у педагогічних вищих навчальних закладах. А в Європейському Союзі у країнах-лідерах із шкільної освіти підготовка вчителя для початкової школи розглядається на рівні одержання магістерського звання і триває не менше п'яти років.)

Отже, у запровадженні компетентнісного підходу маємо перейти від визнання важливості самої ідеї до її нормативного втілення у галузевому стандарті і ОКХ конкретно для вчителя кожного фаху. Без такого визначення створення ґрунтового і систематичного навчально-методичного забезпечення формування усіх видів компетенцій для підготовки майбутніх учителів нам уявляється безперспективним.

3. Привернемо увагу до дуже суттєвої обставини, яка пришвидшує модернізацію вищої педагогічної освіти: у 2008 р. в Люксембурзі країни Європейського Союзу (ЄС) підписали Європейське комюніке «Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя» (ЄРК). У ній було визначено 2010 рік як цільову дату для країн ЄС щодо встановлення відповідності між їхніми національними кваліфікаційними системами та вимогами ЄРК. До 2012 року держави ЄС мають забезпечити умови, за яких кваліфікаційні результати можуть співвідноситись з відповідним рівнем ЄРК. Цей підхід має на меті пов'язати в одне ціле різні національні кваліфікаційні системи держав Європи за 8-рівнями, починаючи з атестату про середню освіту (перший рівень системи освіти) і закінчуючи поглибленим рівнем (докторський ступінь – восьмий рівень). Усі вісім рівнів визначено у форматі *не змісту і процесу, а очікуваних результатів*. Це означає, що в оцінюванні якості освіти, незалежно від її рівня, типу, навчального закладу, увага зосереджується на загальній відповідності досягнутих результатів кожного з восьми рівнів освіти. Наприклад, якщо на першому рівні це базові знання загального характеру, то на восьмому рівні очікуваним результатом мають бути найпросунутіші знання у сфері роботи чи навчання, а також на стику між сферами знань. Оскільки в країнах ЄС результативність одержаної освіти співвідноситься з

рівнем оволодіння фахівцем набором компетенцій, які відповідають вимогам певної професії, то вищезгаданий документ ще раз підтверджує значущість правильного і послідовного запровадження компетентнісного підходу.

4. Компетентність навчальна і професійна означає підтверджену здатність використовувати знання, вміння та особистісні, соціальні та/або методологічні здатності у роботі, навчанні для професійного і особистісного розвитку. Такий підхід є відповіддю освіти на пришвидшення інтеграційних процесів в економічній, політичній і соціальній сферах, чіткій професіоналізації підготовки, адже він сприяє створенню в Європі спільної довідкової системи з метою підвищення прозорості кваліфікаційних рівнів, що в свою чергу сприятиме мобільності кадрів і впровадженню принципу навчання впродовж життя. Однак хоча у нормативних документах поняття компетентність і компетенції вже набули певної однозначності, у педагогічних дослідженнях з проблем підготовки вчителя спостерігається *надзвичайна строкатість у вживанні цих понять, їх ототожнення з професіограмою, професійними уміннями* тощо. Наприклад, термін компетентність дослідники нерідко вживають як синонім таких понять як *професійна зрілість, професійна майстерність, професійна компетентність, професійна здатність, професійна кваліфікація, професійна готовність*. Рядоположно вживаються поняття компетентність і компетенції.

Російський вчений В.О.Сластьонін вважає, що професійна компетентність педагога виражає єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності й характеризує його професіоналізм. За визначенням А.В.Хуторського – компетентність означає володіння людиною відповідною компетентністю, що включає її особистісне ставлення до неї і предмета діяльності. За видами діяльності вчений виділяє ціннісно-смыслову компетенцію, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудову, компетенцію особистісного самовдосконалення. До формування усіх цих компетенцій має бути підготовлений професійно компетентний учитель.

Людина є суб'єкт спілкування, пізнання, праці. Відповідно до цього психолог І.А.Зимня визначає три основні групи компетентностей: ті, що стосуються людини як: суб'єкта життєдіяльності; суб'єкта взаємодії з іншими людьми; ті, що стосуються діяльності людини в усіх її типах і формах.

Теоретичні аспекти компетентнісного підходу у зіставленні українського і європейського досвіду були розглянуті на спеціальному методологічному семінарі в Національній Академії педагогічних наук України (2008). За результатами обговорення педагогічній спільноті запропоновано користуватися такими визначенням: «Компетентність – це інтегрована категорія, що виражає сформовану насамперед засобами освіти здатність індивіда успішно розв'язувати загальні і специфічні проблеми як у трудовій діяльності в якості фахівців, так і в суспільному житті в якості громадян. Набори компетентностей охоплюють знання, уміння, навички, особистісні якості, необхідні для виконання індивідом економічних і соціальних функцій» (реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С.349).

Отже, професійна компетентність педагога є якісно іншим поняттям ніж знання і професійні уміння чи здатність до виконання окремих професійних задач. *Вона є інтегрованим результатом набуття особистістю знань, умінь, навичок,*

індивідуального досвіду, професійної діяльності, ґрунтується на ціннісно-мотиваційних орієнтирах, що виявляються у поведінці, рефлексії. Професійна компетентність характеризує рівень професійної готовності педагога, що є значно ширшим поняттям, бо об'єднує його особистісний і професійний розвиток. Тому за таким підходом процес навчання виключає «передачу знань», пасивну роль студента як споживача інформації. Натомість утверджує, що компетентність не лише синтезує результати його сумлінного й систематичного навчання в аудиторії у співпраці з викладачем, а й самоосвіту, життєвий досвід, ставлення до майбутньої професії.

Як відомо, сутність педагогічної професії зумовлює виняткову важливість загальної культури і загальної освіченості вчителя. В контексті професійної компетентності постає складна проблема як поєднати у процесі її формуванні культурні особистісні смисли і професійно-діяльнісні досягнення майбутнього педагога.

5. У вітчизняному освітньому просторі дослідники виявляють надзвичайну активність щодо розроблення різних аспектів компетентнісного підходу у підготовці вчителя. Аналіз обґрунтування великої кількості дисертаційних тем, які надходять на розгляд до Ради з координації досліджень в галузі педагогічних і психологічних наук НАПН України (протягом року до 1600 тем), дозволяє зробити висновок про те, що стосовно компетентнісного підходу пошукувачі нерідко виявляють незнання сутності і структури базових понять вищезгаданої проблеми, слабо орієнтуються у виборі дійсно актуальних завдань. Гальмує цей процес вузький простір у науково-педагогічному середовищі фахових дискусій, дидактичних концепцій і узагальнюючих праць щодо компетентнісного підходу, обговорення ефективності різних технологій формування ключових і предметних компетенцій, що породжує дрібність і безсистемність наукових пошуків. (Принагідно рекомендуємо науковцям і дисертантам звертатися до підготовленого Державною науково-педагогічною бібліотекою України ім. В.О.Сухомлинського рекомендаційного списку бібліографії праць із компетентнісного підходу, що були видані в Україні та країнах СНД впродовж 2003-2008 рр. Див. ж. «Освіта і управління», 2009. – Т. 12. - № 2).

Враховуючи перспективність подальшого вивчення проблеми компетентнісного підходу у вищій педагогічній і загальній середній освіті пропонуємо читачам звернути увагу на актуальні, з нашого погляду, теоретичні і практичні аспекти дослідження якості підготовки майбутнього вчителя:

- концептуальне обґрунтування складу і структури універсальних (ключових) компетентностей для кожного рівня освіти; експериментальні дослідження їх формування;
- прогностична функція компетентнісного підходу у конструюванні змісту і результатів освіти для різних спеціальностей;
- технології реалізації компетентнісного підходу у різних умовах одержання педагогічної освіти;
- формування у студентів ключових і предметних компетенцій засобами системи професійних задач (за циклами методичної підготовки);
- порівняльна ефективність різних підходів до оволодіння студентами ключовими і предметними компетенціями (етапи, комплекс умов, способи моделювання, кейс-технології, електронні портфоліо та ін.);
- міжпредметні зв'язки у формуванні ключових компетенцій;

- моніторинговий супровід процесу формування компетенцій (діагностика, управління за результатами, критеріальне самооцінювання та ін.);
- формування інтелектуально-ціннісної складової компетентнісного фахівця (наприклад, відповідальність, ініціативність, творчість, рефлексія як імпульс удосконалення компетенцій та ін.);
- формування у майбутніх учителів контрольно-оцінювальних умінь у контексті вимог компетентнісного підходу;
- компетентнісний підхід як нормативний механізм побудови неперервної педагогічної освіти;
- інформаційно-комунікативні технології у формуванні ключових і предметних компетенцій майбутніх учителів.

Підсумовуючи викладене, відзначимо, що впровадження компетентнісного підходу не означає відкидання таких відомих підходів у педагогічній освіті як системний, діяльнісний, когнітивний, міждисциплінарний. З нашого погляду, вони певною мірою взаємодіють у процесі застосування компетентнісного підходу, який не може бути ізольованим засобом, бо передбачає глибокі, комплексні зміни у професійній підготовці майбутнього вчителя, що вимагають переосмислення цілей і результатів оновлення змісту і процесу навчання, особливо педагогічної практики, середовища ВНЗ, оцінювання якості підготовки. Ці перетворення мають бути системними, а їх результати прогнозованими і критеріально вимірюваними.

Науковий часопис НПУ ім. Михайла Драгоманова: серія 17, вип. 17. - 2010.



КОМПЕТЕНТНІСТЬ – це інтегрована категорія, що виражає сформовану насамперед засобами освіти здатність індивіда успішно розв'язувати загальні і специфічні проблеми як у трудовій діяльності в якості фахівців, так і в суспільному житті в якості громадян. Набори компетентностей охоплюють знання, уміння, навички, особистісні якості, необхідні для виконання індивідом економічних і соціальних функцій.



КОМПЕТЕНТНІСТЬ І КОМПЕТЕНЦІЇ У РЕЗУЛЬТАТАХ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Європейський вибір України позначається на її прагненні подолати бар'єри в вітчизняній і європейській освітніх системах, наблизитись до продуктивних надбань у цій галузі. Зокрема, в сучасних західноєвропейських країнах розроблена нова концепція підготовки вчителя, за якої вона стає більше школоцентрованою, за їхньою термінологією, «навчанням, повернутим до шкільної крейди». Основна ідея – більше часу в школі, більше знань про реальні потреби шкільної освіти в швидко змінюваних умовах. Спрямування підготовки майбутнього педагога – компетентний вчитель задля компетентного учня.

Можна погодитись із фахівцями в галузі компетентної освіти, що з відносно локальної педагогічної теорії вона перетворюється в суспільно значуще явище, яке стає основним у формуванні освітньої політики в державі, у формуванні змісту освіти, вивченні її результатів.

Із запровадженням компетентностей підведено своєрідну риску під знанієвою моделлю освіти. Серед причин, які викликали кризу традиційної системи, називають передусім надлишковість знань, їх розірваність, слабкий зв'язок із дійсністю, потребами практики. Так усталилося, що предметний зміст виводиться із логіки конкретної науки. Зі свого боку, акцент на когнітивному компоненті об'єктивно спрямовує пошуки в напрямку додавання знань, збільшення їх вишир.

Такий стан справ породжує дискусії щодо складу і актуальності змісту освіти.

Незважаючи на гостроту проблеми, її очевидність для всіх, неузгодженість між освітніми ланками, взаємне дублювання змісту залишаються неподоланими й досі.

Важливо, що в авторських педагогічних системах, передовому педагогічному досвіді останніх десятиріч визрівала ідея посилення діяльної складової освіти. Водночас вона нерідко розглядалась у розриві засобу і результату.

Компетентнісний підхід дозволяє подолати цей розрив, і так би мовити, технологічно переозброїти вчителя.

Орієнтація на компетентність як мету освіти зачаровує перспективою зв'язати воедино освітні рівні, логічно вибудувати зміст освіти у співвіднесенні з вимогами до результатів у системі їх ускладнення.

Важливо, що компетентнісний підхід дозволяє у результатах задіяти суб'єктність, досвід учня, що охоплює ті складові якості освіти, які лише

декларувались, а насправді не виступали об'єктом контролю, у тому числі, державного.

Тобто, компетентнісно орієнтована освіта, з одного боку, логічно випливає з попереднього етапу освоєння особистісно орієнтованого, діяльнісного базису. Водночас посилює результативний компонент, наповнює мету, зміст, процес, мотивацію, результати реалістичним смислом, орієнтованим на необхідну компетентність учня як інтегрований вираз рівня його освіченості.

За такої умови кардинально змінюються всі складові – мета, зміст, система оцінювання, тип педагогічної взаємодії.

Перехід до компетентнісного підходу потребує також опрацювання нового теоретичного базису, ідентифікації понятійного фонду європейської педагогічної термінології, узгодження з вітчизняною наукою, врахування необхідності запропонувати практиці ієрархію вимог до освітніх результатів, які б слугували об'єктивною оцінкою і були зрозумілими всім учасникам навчального процесу.

Наголосимо, що незважаючи на велику кількість наукових досліджень, у тому числі дисертаційних, присвячених компетентнісно орієнтованій освіті, усе ще відзначаємо різноголосся, суперечливість у поглядах на компетентність, її сутнісні характеристики, особливості презентації в змісті освіти.

Країни Європейського Союзу ще з 80-х років розпочали кожна зокрема і всі разом за допомогою спільноєвропейських організаційних інструментів досліджувати стратегічні питання реформування освіти з метою посилення її оперативності в умовах соціальних змін і перетворень.

Зокрема, організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) вивчала попит ринку і відповідність освітньої підготовки на різних етапах навчання. Тоді ж постало питання про компетентність як необхідний продукт освіти. У Доповіді Ради Європи (1996 р.) цей напрям конкретизувався рух від освітніх результатів за схемою: від **знаю що** до **знаю як**. Поступово в цих країнах напружувались засади спільного розуміння сутності компетентнісного підходу як цільової орієнтації освіти, розроблено види компетентностей, їх класифікації.

Фахівці з порівняльної педагогіки (Г.Єгоров, Н.Лавриченко, О.Локшина)¹ простежили розробку компетентнісної освіти у контексті реформування загальної середньої освіти в країнах Європейського Союзу в умовах інтеграції і актуалізували ці тенденції для наукового обігу.

Зокрема, повчальним для нашої освітньої системи є теоретичні погляди відомого шведського педагога Т.Хусена¹, одного із авторів реформи шведської школи, який сформулював перелік «залізних правил реформування освіти». Вони визнані для зразка в усіх країнах ЄС їх зміст полягає в тому, що будь-які зміни в освіті мають стати частиною цілісної програми соціального, економічного і культурного реформування країни і бути однією з передумов їх ефективності.

Необхідно, щоб реформа була концептуально, організаційно, фінансово та кадрово підготовленою. Теоретичне обґрунтування має охоплювати цілісний процес: цілі, зміст, процес, організаційні форми навчання, його структуру, базовий та типовий навчальні плани, їх варіанти.

¹ Див. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу (ч. I), - К., Педагогічна думка, 2008. – 146 с.

Мають бути здійснені заходи не лише для формування позитивної громадської думки до здійснюваних змін, але й передусім тих, хто буде їх реалізовувати (вчителі, керівники освіти, викладачі ВНЗ та ін.) у співпраці з батьками, які мають прийняти ці реформи і сприяти їх втіленню.

Ресурси (матеріальні, кадрові, інфраструктурні) мусять бути підготовлені з випередженням у часі, а не на марші, як у нас це відбувається, скажімо, із уведенням профільного навчання в школі.

Ще одним «залізним правилом» вважається необхідність організації випереджувальних педагогічних досліджень, ґрунтованих на серйозній базі соціологічних і психологічних даних, економічних розрахунках. Ця робота повинна бути безперервною і супроводжувати перебіг змін освітньої системи у всіх її складових.

На жаль, доводиться констатувати, що ми лише теоретично долучаємось до наведених вище позицій, визнаємо їх необхідність, оскільки модернізаційні процеси в освітянській сфері України, на наш погляд, не спрацьовували достатньою мірою саме через недостатнє наукове і організаційне опрацювання.

Водночас відзначимо позитиви теоретичної розробки компетентнісного підходу як ключового напрямку перебудови освітньої системи науковцями України. З урахуванням напрацювань у цій сфері в зарубіжному досвіді виформувалось розуміння **компетентності** як інтегрованого результату освіти, **присвоєного особистістю**, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід в проблемних умовах (коли, наприклад, неповні дані умови задачі, дефіцит інформації про щось, обмаль часу для розгорненого пошуку відповіді, коли невідомі причиново-наслідкові зв'язки, коли не спрацьовують типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності - здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату.

У зарубіжних джерелах **компетентність** часто передають через усталені поняття: «здатність до...», «комплекс умінь», «готовність до...». «знання в дії», «спроможність», «індивідуально-особистісна рефлексивна функція», «рівень засвоєння компетенцій».

Як впливає із зазначеного вище, компетентність – цілісна, тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю.

Розгорнене визначення системи понять, які обслуговують проблему компетентнісного підходу, подано в «Енциклопедії освіти»².

Компетенція на відміну від компетентності як особистісного утворення, є **відчуженою** від суб'єкта, наперед заданою соціальною нормою освітньої підготовки учня, вчителя, іншого спеціаліста, яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції виводяться як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлення до певної галузі, якостей особистості, яка діє в певному соціумі. Вони втілені в Державних стандартах освіти, в програмах, критеріях навчальних досягнень тощо. Ознакою компетенцій є їх специфічний

² Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень.- Юрінком Інтер, 2008.- С.408-410.

предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії).

Компетенції охоплюють не лише когнітивні і операційно-технологічні складові, але й мотиваційні, етичні, поведінкові, що ґрунтуються на ціннісних орієнтаціях.

У комплексі компетенцій закладено додаткову можливість подати освітні результати системно, що створює передумови для побудови чітких вимірників навчальних досягнень учнів.

У методиках навчання окремих предметів компетенції використовуються давно: лінгвістичні – в мовах, комунікаційні – в інформатиці. В останні роки компетенції вийшли на загальнодидактичний і методологічний рівні. Це пов'язано з їх системно-практичними функціями й інтеграційною роллю в освіті. Компетенції встановлюють набір системних характеристик для проектування освітніх стандартів, навчальної літератури, вимірників якості освіти, її наближення до замовлення суспільства.

Дискусійності у питаннях розрізнення понять «компетентність» і «компетенції» додають «Європейські вимоги до мовної освіти», де подано розуміння цих понять як тотожних.

Назріла необхідність виробити спільні позиції, щоб уникнути різночитань, зробити знання про компетентнісний підхід функціональним, придатним для застосування на практиці.

Привернемо увагу до виробленої ієрархії компетентностей: **ключові, базові**, що виявляються в різних контекстах, **загальнопредметні** (галузевого значення) і **предметні**.

Дж. Равен, відомий дослідник у цій галузі, побудував модель із 143 елементів компетентностей. У інших наукових джерелах зустрічаємо авторські переліки ключових компетентностей, різні їх комбінації, які частково збігаються. Крім відомих із зарубіжної літератури ознак ключових компетентностей, які наведено у матеріалах Лісабонської конференції (РС), у працях Локшиної О.І., Овчарук О.В., Пометун О.І., а саме поліфункціональність; надпредметність; міждисциплінарність; багатокомпонентність; спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції, відзначаємо ще такі. що на наш погляд, характеризують їх якісну відмінність від узвичаєних – ключові компетентності пов'язують воєдино особистісне і соціальне в освіті, відображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розробки індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; набуваються молоді людиною не лише під час вивчення предметів, але й засобами неформальної освіти, впливу середовища тощо.

Як свідчить практика участі в колективному виробленні підходів до побудови ієрархії ключових компетентностей, найбільші труднощі полягають у пошуку єдиної теоретичної основи для їх виділення. Маятник поглядів, як правило, хитається від спроб руху за аналогією – до пошуку специфічних, що відповідають вітчизняним освітнім традиціям.

Наведемо доступні нам із літератури види ключових компетентностей.

Таблиця 1. Види ключових компетентностей за різними джерелами

За документами Ради Європи	І.Єрмаков, Україна	Проект стандарту, Росія	А. Хуторської, Росія
Багатокультурна		У сфері культурної діяльності	Загальнокультурна
Інформаційна	Інформаційна		Інформаційна
Соціальна	Соціально- психологічна	У сфері громадського виховання	
Політична	Громадянська		
Комунікативна	Комунікативна		Комунікативна
Загальнокультурна			
Пізнавально- інтелектуальна	Методологічна	У сфері пізнавальної діяльності	Навчально- пізнавальна
Трудова, підприємницька	Життєва	У трудовій діяльності	Соціально-трудова
Побутова	Професійна	У побутовій сфері	Особистісного самовдосконалення
	Психологічна рефлексивна		

Одноставний вибір у різних країнах стосується таких компетентностей: інформаційної; соціальної; навчально-пізнавальної (методологічної); життєвої (соціально-трудової). Загальнокультурна, політична, як правило, охоплюються змістом інформаційної або соціальної, що за суттю узгоджується з цілями європейської освіти й потребами розвитку відповідних суспільств.

Такий підхід суголосний із фундаментальними цілями освіти, сформульованими ЮНЕСКО: навчати здобувати знання (вміння вчитися); працювати й заробляти (навчання для праці); жити (навчання для здорового, цікавого, достойного життя); жити разом (навчання для спільного життя). Зарубіжні й вітчизняні автори підкреслюють, що ключові компетентності, змінні, мають рухливу і перемінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі.

За результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, яка працювала в рамках проекту ПРООН, і у якій брали участь і співробітники Академії педагогічних наук України, Міносвіти і науки, запропоновано такий перелік ключових компетентностей:

- *уміння вчитись;*
- *соціальна компетентність;*
- *загальнокультурна;*
- *здоров'язбережувальна;*
- *громадянська;*

➤ *компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій*³.

Наведений зміст компетентностей адаптовано в систему компетенцій і розгорнено, зокрема, соціальну, громадянську і здоров'язбережувальну в програмових результатах з предметів «Я і Україна» (Бібік Н.М., Коваль Н.С.), «Основи здоров'я» (Бібік Н.М., Бойченко Т.Є., Коваль Н.С., Савченко О.Я.).

Отже, існують різні підходи до визначення сукупності ключових компетентностей, однак більшість дослідників єдині в тому, що компетентність належить до сфери узагальнених понять, що містить комплекс різних компонентів – знань, умінь, навичок, взаємин, цінностей та інших складників, що становлять особистісні й суспільні аспекти життя та діяльності людини.

Вияв компетентностей підкріплюється особистісними якостями (працьовитість, виносливість, захопленість, наполегливість, старанність).

У такому ж складі розглядається якість освіти. За методиками її оцінювання, які склалися в світовій практиці, якість освіти постає не як сумарний вираз знань і вмінь з предметів навчального плану, а як інтегрований показник становлення особистості, що охоплює не лише результати навчально-виховного процесу в порівнянні з нормативами, але й життєвий і навчальний досвід учня, умови і характеристики навчання і виховання.

Зазначимо, що нормативна база нової структури розроблялась із кінця 90-х. Тоді було здійснено теоретико-методологічне обґрунтування цілей, змісту освіти, створено концепцію розвитку початкової освіти (Савченко О.Я.). На базі тривалої апробації змісту освітніх галузей поступово виформовувався зміст початкової освіти на компетентнісних засадах. Необхідно було представити його таким, щоб знання набули енергії дії, у програмових вимогах передбачити ситуацію і контекст, в якому вони застосовуються; розгорнути компетенції, необхідні для цього застосування, у комплексі з діагностикою ефективності цього процесу.

Така робота проведена науковцями лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки АПН України.

Компетентнісні результати закладені у вимогах до програмового змісту з кожного предмета, розроблено критерії і показники їх засвоєння⁴.

Саме зміст постає визначальним засобом формування компетентності. Обґрунтоване конструювання компетенцій як соціально заданого результату створює об'єктивні умови для їх присвоєння учнями.

У розробках науковців лабораторії зреалізовано такі функції компетенцій, які відображають соціальне замовлення, є умовою реалізації особистісних смислів у навчанні; охоплюють реальні об'єкти навколишньої дійсності для цілеспрямованого застосування знань, умінь, способів діяльності, ціннісних орієнтирів; наявні в різних навчальних предметах і освітніх галузях; є міжпредметними елементами змісту освіти; постають інтегральними характеристиками якості підготовки учнів і комплексного контролю.

Зокрема, **компетенції** залежно від предметної специфіки, виражено такими, наприклад, вимогами, що дозволяють усунути суперечливості між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих задач:

³ Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий довід та українські перспективи. - К., 2004.- С. 34-47.

⁴ Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. – К., 2008. – 98 с.

- уміти розрізняти об'єкти, ознаки, властивості;
- аналізувати і пояснювати причини і наслідки подій, вчинків, явищ;
- створювати тексти, вироби, проекти;
- висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших;
- брати участь в колективних справах; у розв'язанні навчальних завдань; оцінювати вчинки, різні моделі поведінки та ін.;
- користуватись певними предметами; та ін.⁵

Формування компетентності через компетенції може бути реалізована на основі відповідної системи навчальних завдань, які передбачають способи діяльності залежно від предметної специфіки; створює ситуації, в яких учні набувають досвід вирішення практичних проблем і мотивованого ставлення до процесу і результату пізнання.

Вивченням кінцевих результатів не вичерпується контрольно-оцінювальна діяльність учителя. У «Критеріях...» розроблено цілі і зміст різних видів контролю: поточного, тематичного, підсумкового.

Першорядними для вчителя залишаються цілі, пов'язані з досягненням міцності, усвідомленості, узагальненості знань, забезпечення індивідуалізації темпу виконання завдань, пошук раціонального способу розв'язання, відпрацювання прийомів і способів застосування на практиці, апробація різних навчальних стратегій тощо.

Важливою з погляду підготовки до нових форм оцінювання стає проблема забезпечення об'єктивної інформації про навчальну активність учнів, їхні досягнення, необхідність корекції.

Актуальними стають питання індивідуалізації навчально-виховного процесу, всебічна підтримка учня в процесі його підготовки до незалежного оцінювання, у тому числі емоційна, вольова.

Узагальнення теоретичних джерел і практики поширення компетентісного підходу як методологічної основи модернізації загальної початкової освіти, дає підстави для висновків про необхідність перегляду і узгодження змісту освіти, її складових на всіх рівнях, оволодіння оцінювальною компетентністю всіма суб'єктами цього процесу, перегляду поглядів на технології навчання, які мають сприяти виявленню набору унікальних здатностей кожного учня для успіху в певній сфері пізнання.

Список використаної літератури

1. Актуальные проблемы современного образования / Под ред. В.Г.Воронцевой и др. – СПб.; 2002. – 238 с.
2. Життєва компетентність особистості // Науково-методичний посібник / За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова та ін. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
3. Концепція 12-річної школи (керівник: Савченко О.). – 2002.
4. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / Г.С.Єгоров та ін. К., 2003. – 186.
5. Хуторской А. Деятельность как содержание образования // Народное образование. – 2003. - № 8, с.107-114.
6. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. - 2003. - № 2, с.58-64.

⁵ Див. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. - К.: Початкова школа, 2006.- 430 с.



КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ПОЧАТКОВІЙ ЛАНЦІ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ

Проблема реалізації компетентнісного підходу в процесі навчання учнів початкової школи зумовлена реформуванням початкової ланки освіти на нових концептуальних засадах у зв'язку з новими цілями, поставленими суспільством перед загальною середньою освітою на сучасному етапі його розвитку.

У науковій літературі поняття «підхід» трактується двояко: з позиції *об'єкта*, що досліджується і з точки зору загальної *стратегії* діяльності. Сутність даного поняття розкривається через розуміння його як *кута зору*, сукупності принципів, які визначають ціль і зміст роботи, або як пізнавального *засобу*, *методу*, інструменту пізнання і способу перетворення дійсності (М.М.Поташник, Т.І.Шамова).

Поняття «компетентнісний підхід» розкриємо з позиції окремих авторів у зв'язку з їхніми проблемами дослідження.

О.М.Новіков [13] компетентнісний підхід визначає як один із можливих шляхів розв'язання проблеми відображення суб'єктивних компонентів культури (образних, чуттєвих знань, умінь, навичок, індивідуальних здібностей, особистісних смислів, світогляду конкретної людини і т.ін.) в змісті освіти. «Цей підхід, - наголошує учений, - базується на концепції компетенцій як основі формування в учнів здібностей розв'язувати важливі практичні задачі і виховання особистості в цілому» [13, с.58]. Вважаючи компетентнісний підхід перспективним щодо розробки змісту освіти, оскільки він може надати йому діяльнісної і практикоорієнтованої спрямованості, О.М.Новіков водночас застерігає від його абсолютизації. Застереження пов'язується з тим, що компетентнісний підхід може продуктивно охоплювати лише суб'єктивний аспект змісту освіти, а не весь зміст в цілому.

Узагальнюючи результати дискусії українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті, О.І.Пометун констатує: «Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності і поведінкові моделі особистості» [9, с.66].

Характеризуючи парадигму сучасної освіти (діяльнісно-ціннісну) і відповідну їй модель освітньо-виховного процесу (антропоцентричну), М.В.Алексєєв виділяє ключові поняття компетентнісного підходу – це компетенція і компетентність [1].

Аналіз змісту цих понять у тлумаченні окремих учених та освітніх програм й організацій показує неоднозначне розуміння їх сутності.

Вважаємо, що відносно освітньо-виховного процесу правомірною є позиція тих учених, які розглядають «компетенцію» як категорію об'єктивну, тобто як норму, вимогу, ціль, а «компетентність» – суб'єктивну, особистісну, як результат оволодіння певною компетенцією.

Для теорії і педагогічної практики доречним є встановлення відмінностей між компетенцією взагалі й компетенцією освітньою. Необхідність розрізнення їх А.В.Хуторський пояснює так: «Компетенція для учня – це образ його майбутнього, орієнтир для освоєння. Адже в період навчання в учня формуються ті, або інші складові «дорослих» компетенцій, і, щоб не готуватися до майбутнього, але й жити в теперішньому, він освоює ці компетенції з освітньої точки зору.» [19, с.152].

Отже, *освітня компетенція* – це вимога до освітньої підготовки, яка виражається сукупністю взаємозв'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня відносно певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності (А.В.Хуторський).

Освітні компетенції охоплюють не всі види діяльності людини, а тільки ті, які відносяться до освітніх галузей і навчальних предметів. Вони забезпечують комплексне досягнення освітніх цілей, відображають предметно-діяльнісну складову освіти, пов'язують її особистісний і соціальний смисли.

Запровадження компетенцій в зміст освіти зумовлене потребою розв'язати ряд проблем, серед яких – неспроможність учнів застосовувати засвоєні знання, уміння, навички, способи діяльності і ціннісні орієнтації в реальних життєвих ситуаціях, виконувати вимоги суспільства щодо оновлення знань, тобто реалізації безперервного навчання. А також здатність пристосовуватися до швидкої зміни суспільно-економічних умов, адаптуватися в змінених умовах, уміти знаходити шляхи розв'язання проблем, що виникають в практичній, пізнавальній, комунікативній та інших видах діяльності.

Компетентнісний підхід став одним із шляхів оновлення освіти, запропонованих Радою Європи для країн європейського простору.

Освітні компетенції є структурними елементами змісту освіти, який являє собою педагогічно адаптовану культуру людства в аспекті соціального досвіду.

Зміст освіти, як відомо, ізоморфний. За структурою він аналогічний соціальному досвіду і складається з 4-ох структурних компонентів: досвіду пізнавальної діяльності – у формі її результатів знань; досвіду відомих способів діяльності – у формі вмінь діяти за зразком; досвіду творчої діяльності – у формі вмінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; досвіду встановлення емоційно-ціннісних відношень – у формі особистісних орієнтацій (В.В.Краєвський, А.В.Хуторський).

З позиції особистісно орієнтованої освіти, умовою оволодіння означеними видами досвіду є здійснення кожним учнем власної пізнавальної, репродуктивної, творчої й оцінної діяльності шляхом застосування відповідних способів їх виконання щодо об'єктів реальної дійсності та загальнокультурних знань про них.

Засвоєні види досвіду забезпечують основу формування в учнів здатності виконувати складні культуродоцільні дії, тобто оволодівати освітніми компетенціями.

Отже, освітні компетенції є структурним компонентом соціального досвіду й відповідним обов'язковим компонентом змісту освіти.

Розроблення освітніх компетенцій пов'язане з різними рівнями проектування змісту освіти, як педагогічної моделі соціального досвіду, – надпредметним, загальнопредметним і предметним, тому вони утворюють ієрархічно підпорядковану систему. Прикладом є трирівнева модель системи освітніх компетенцій, яка запропонована ученими тих країн, в яких реалізується компетентнісний підхід в освіті (О.Крисан). Компонентами цієї ієрархічної системи є компетенції: ключові (надпредметні, метапредметні, базові); загальнопредметні (галузеві); предметні (спеціальнопредметні).

Ключові компетенції належать до надпредметного рівня змісту освіти, є визначальними, характеризуються до певної міри універсальністю, оскільки реалізуються в «не занадто обмежених» і «не занадто специфічних умовах».

За визначенням учених, *кожна ключова компетенція* – це об'єктивна категорія, що фіксує суспільно визначений комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати в широкій сфері діяльності людини. Вона є інтегративною характеристикою якості навчання учнів, пов'язаною із здатністю цільового, осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, способів діяльності щодо міжпредметного кола проблем.

Найхарактернішими ознаками ключових компетенцій вважаються:

- поліфункціональність (дозволяють розв'язувати широке коло особистісно і соціально значущих задач і проблем);
- міждисциплінарність (застосовуються не тільки в освітньо-виховному процесі, але і в позашкільній діяльності, в сім'ї тощо);
- багатокомпонентність;
- спрямованість на розвиток критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції (самовизначення), поєднання особистісного і соціального;
- ситуативність виявлення. (Бібік Н.М., Овчарук О., Пометун О.І., Савченко О.Я.)

Ключові компетенції, як відзначають науковці, характеризуються рухливою, мінливою структурою, що зумовлено зміною пріоритетів в суспільстві і цілей освіти на певному етапі його розвитку, можливостей самовираження людини в соціумі. Це породжує одну з проблем, якою є пошук теоретичних засад для обґрунтування системи ключових компетенцій. Різні підходи до її розв'язання зумовили значну кількість класифікацій. Наприклад, Радою Європи, у рамках проекту «Середня освіта в Європі», сукупність ключових компетенцій розроблено з позицій їх актуальності для становлення демократичного суспільства і розвитку ринкової економіки. Список цих компетенцій включає здібності: вивчати, шукати, думати, співробітничати, братися за справу, адаптуватися.

А.В.Хуторський визначив ключові компетенції на основі головних цілей загальної освіти, структурної презентації соціального досвіду і досвіду особистості, а також основних видів діяльності учня, які дозволяють йому оволодіти соціальним досвідом, одержати навички життя і практичної діяльності. Запропонований перелік складають сім груп компетенцій: ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-

пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудові, особистісного самовдосконалення [11, с.153-154]. Сам автор зазначає, що його система ключових компетенцій досить узагальнена, потребує деталізації як за ступенями навчання, так і за освітніми галузями та навчальними предметами.

Шишов С.Є. пропонує сукупність ключових компетенцій, як перелік певних дій чи вмінь, що на його думку, забезпечить їх універсальність [23].

Модель системи ключових компетенцій, розроблена І.А.Зимньою, утворена трьома групами, зокрема, компетенціями, що стосуються самого себе як особистості, взаємодії з іншими людьми і діяльності людини [8].

Більшість українських вчених за основу розроблення ключових компетенцій схильні взяти принцип відповідності їх сферам суспільного життя, в яких особистість може успішно актуалізуватися і реалізувати себе завдяки володінню відповідними компетентностями.

До ключових компетенцій, які пропонуються для початкової ланки освіти, відносять: уміння вчитися, громадянська, загальнокультурна, інформаційно-комунікативна, здоров'язберезувальна, соціальна [10].

Ключові компетенції мають діяльнісну форму представлення, що дозволяє оперувати ними, використовувати в якості структурної основи проектування змісту освіти на трьох рівнях: теоретичному, навчального предмета, навчального матеріалу.

За висновками експертів Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) ключові компетенції становлять основний набір найзагальніших понять, які необхідно деталізувати за навчальними галузями й життєвими сферами. Оскільки вони належать до надпредметного змісту, то конкретизуються на рівні завдань і змісту освітніх галузей Державного стандарту як загальнопредметні за віковими ступенями навчання.

Загальнопредметні компетенції мають високий ступінь узагальнення і комплексності. Вони відносяться до певного кола навчальних предметів, визначаються для кожного предмета на весь термін вивчення. Їх стадіями і рівням виступають *предметні компетенції* в межах кожного предмета і року навчання.

Предметні компетенції – конкретні відносно ключових і загальнопредметних компетенцій, мають чітко визначені характеристики і можливість формування в межах відповідних навчальних предметів.

Компетенція має складну внутрішню структуру, оскільки її утворює велика кількість структурних елементів (Дж. Равен). На думку експертів міжнародної програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні і концептуальні засади» (De Se Co), будь-яка компетенція поєднує в собі взаємовідповідні пізнавальні ставлення і практичні навички, цінності, емоції, поведінкові компоненти, знання і вміння, все те, що необхідно мобілізувати для активної дії.

Поширеною в педагогічній літературі є загальна структура компетенції, розроблена А.В.Хуторським. Її структурними компонентами вчений вважає:

- назву компетенції;
- тип компетенції в загальній ієрархії;
- коло реальних об'єктів щодо яких вводиться компетенція;
- соціально-практичну зумовленість і значущість компетенції (для чого вона необхідна в соціумі);

- смислові орієнтації учня відносно даних об'єктів, особистісна значущість компетенції (в чому і для чого учневі потрібно бути компетентним);
- знання про дане коло об'єктів;
- уміння й навички, які стосуються кола реальних об'єктів;
- способи діяльності стосовно даного кола реальних об'єктів;
- мінімально необхідний досвід діяльності учня в сфері даної компетенції (за ступенями навчання);
- індикатори – приклади, зразки навчальних і контрольних завдань для визначення ступеня (рівня) компетентності учня (за ступенями навчання) [20, с.152].

Конкретизація ключових компетенцій на рівні навчальних предметів здійснюється шляхом виділення в їх змісті складових (елементів) окремих компетенцій, які набувають реального діяльнісного і соціально значущого втілення в певному предметному матеріалі. В навчальних програмах вони представлені як в «Змісті навчального матеріалу», так і в «Державних вимогах щодо рівня навчальної підготовки учнів».

Однак, не увесь зміст навчального предмета зводиться до компетенцій. Кожний предмет має об'єктивні можливості свого «внеску» у цілеспрямоване оволодіння учнями ключовими компетенціями. Такі можливості пов'язані з необхідною і достатньою кількістю реальних об'єктів, передбачених навчальною програмою. Адже знання, вміння, навички і способи діяльності, які формуються в процесі вивчення реальних об'єктів кожної предметної області є складовими змісту тих чи інших компетенцій.

Зауважимо, що зміст окремих ключових компетенцій представлений в одних предметах цілісно, як наприклад, комунікативної – в мовах, або через їх елементи. Прикладом є названа компетенція в природознавстві чи математиці.

Аналіз педагогічної і методичної літератури дозволив виявити окремі технологічні підходи до визначення переліку предметних компетенцій. Так, за А.В.Хуторським, цей процес охоплює:

1. Виявлення можливостей конкретного навчального предмета у засвоєнні учнями елементів ключових компетенцій, оскільки їх зміст виступає стратегічною ціллю навчання.

2. Визначення мінімального переліку структурних компонентів змісту навчального предмета, які необхідні для розроблення предметних компетенцій. Зокрема:

- об'єктів реальної дійсності (природні, соціальні або культурні предмети і явища і т.п.) з відповідної навчальному предмету науки чи області діяльності;
- загальнокультурних знань про реальну дійсність: культурно-значущих фактів, способів діяльності, понять, правил, проблем і т.п., відповідно до виділених об'єктів;
- загальних і загальнонавчальних умінь, навичок, способів діяльності, що систематизуються за групами як власне предметні і загальнопредметні.

Означені компоненти присутні в змісті і назвах предметних компетенцій. Зважаючи на те, що кожна предметна компетенція має комплексний характер, до її структури входять: а) об'єкти реальної дійсності; б) соціально значущі знання,

вміння, навички і способи діяльності щодо об'єкта; в) особиста значущість компетенції для учня.

Вимога особистої значущості формування в учня певної компетенції обмежує її зміст.

Динаміка розвитку *предметних компетенцій* полягає: а) у розширенні змісту й обсягу компетенцій, тобто кількості і якості їх елементів; б) у зміні чи розширенні об'єктів, яких стосуються компетенції; в) в інтегруванні чи взаємодії окремих компетенцій в комплексні особистісні новоутворення [19, 20].

Узагальнення предметних компетенцій до рівня *загальнопредметних* у межах освітньої галузі науковці пропонують здійснювати за спільними: а) реальними об'єктами пізнавальної дійсності; б) уміннями, навичками, способами дій.

Як було зазначено вище, компетенція є суспільною нормою, вимогою, яка стає особистісною характеристикою індивіда в процесі засвоєння і рефлексії учня, перетворюючись у його компетентність.

Компетентність – це володіння учнем компетенцією, що поєднується з його особистісним ставленням до неї і до предмета діяльності.

У змісті визначень компетентності увагу привертає відсутність єдиного підходу до характеристики цього особистісного утворення. Так, компетентність характеризується як «здібність особистості» (А.М.Новіков), «цілісний образ» (Н.Ф.Голованова), «здатність особистості» (С.П.Бондар), «якість особистості» (В.І.Бондар), «особистісна якість чи сукупність особистісних якостей» (А.В.Хуторський) тощо. Все ж більшість вчених, компетентністю вважають інтегративну якість чи сукупність якостей особистості школяра, які виникають в результаті набуття мінімального досвіду діяльності в певній особистісно і соціально значущій сфері.

Як і компетенції, компетентності – ключові (надпредметні, метапредметні, базові), загальнопредметні (галузеві) і предметні (спеціальнопредметні) ієрархічно підпорядковані. Тому, оволодіння ключовими компетентностями відбувається шляхом формування в учнів предметних і загальнопредметних компетентностей, як етапів цілісного процесу.

Компонентами змісту компетентності є складові відповідної компетенції, якою оволодіває учень. Однак компетентність не зводиться до знань, до вмінь, до способів діяльності, хоч вони є її структурними елементами. За словами С.Є.Шишова, компетентності належать до сфери відношень між знаннями і дією в реальній практиці. Їх можна розглядати, наголошує вчений, - «як можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією, а в ширшому розумінні, як здібність знайти, виявити процедуру (знання і дію), що придатна для розв'язання проблеми» [24, с.30].

Компетентність пов'язана з певними обставинами (умовами), тобто з конкретною ситуацією. Саме в конкретній ситуації виявляється компетентність – здатність мобілізувати необхідні (відповідні) досвід та якості особистості й одержати особистісно і соціально значущий результат. Невиявлена компетентність щонайбільше залишається прихованою можливістю суб'єкта.

Ситуативність компетентності зумовлює її креативну сутність. Креативність – це здатність учня до творчої діяльності, яка насамперед передбачає оволодіння вміннями творчого, критичного, нестандартного мислення.

Будь-яка самостійна діяльність, а реалізація компетентності має саме такий характер, не відбувається без *самоуправління*, яке охоплює вміння здійснювати самоцілепокладання, самопланування, самоорганізацію, самоперевірку й самооцінювання (самоконтроль), рефлексію.

Обов'язковими *складовими компетентності*, оскільки це особистісне утворення, є вольові, афективні, етичні якості й поведінкові відношення. Адже творча самостійна діяльність не може реалізовуватися і бути результативною без таких якостей учня як зосередженість уваги протягом певного часу, докладання зусиль для досягнення цілей, настирливості. Вона також супроводжується афективними процесами, пов'язаними з почуттями, які виявляються в уміннях учня позитивно емоційно налаштовуватися на виконання завдання, перетворювати відчуття напруги під час роботи на стимул, бажання одержати результат, а не причину відмови від неї.

Поведінкові відношення стосуються співробітництва суб'єктів діяльності, спілкування між ними (здібність діяти без конфліктів, надавати допомогу, виявляти ініціативу, встановлювати дружні стосунки тощо).

Отже, компетентність утворюють не тільки когнітивна й операційно-технологічна складові, але й мотиваційна, етична, вольова, афективна, поведінкова.

Компетентність виступає *цільовим і результативним* компонентами процесу навчання. Відповідно до діяльнісної форми представлення, компетентність позначається через «уміння» з урахуванням обставин її реалізації. Вміння є визначальними під час виявлення й оцінювання міри компетентності учня.

Міра виражається через рівень сформованості відповідних умінь, оскільки тільки вони доступні для спостереження, фіксації й оцінювання.

Зауважимо, що вчені відзначають складність оцінювання компетентності. Пояснюється це насамперед тим, що відповідні вміння *не аналогічні* предметним вмінням, а є певними видами досвіду, який набувається в спеціально змодельованих ситуаціях. Крім того, такі вміння тільки частково відображають компетентність учня, оскільки будучи складною реальністю, вона вважається як частково видимою, так і уявною.

Результатом реалізації компетентності може бути продукт у формі матеріалізований і суб'єктивний – особистісного прирощення.

Як було зазначено вище, зміст начального предмета не зводиться до компетенцій. Вони є складовою змісту і тим самим виступають додатковим фактором забезпечення його цілісності і системності.

Між компетенціями і предметним змістом існують певні взаємозв'язки. Розкриваючи їх, А.В.Хуторський зазначає, що компетенції знаходяться в окремій площині, тому не суперечать предметним знанням, умінням і навичкам, але перетинаються з ними. Адже компетенції охоплюють в себе комплекси ЗУНів і способів діяльності, що об'єднані на певній основі, наприклад, щодо реальних об'єктів чи міжпредметних проблем [18, с.61].

Предметні знання, вміння і навички, - зауважує Н.Ф.Голованова, - не зникають із змісту навчання. Вони виконують роль «предметного поля», на якому предметна обізнаність і предметні вміння «переводяться на рівень базових й універсальних умінь» [6, с.198].

На орієнтувальну функцію предметних знань, а не вилучення їх із структури освіченості компетентної особистості вказує Д.Б.Ельконін. «Ми відмовляємося не

від знань, як культурного предмета, - пише вчений, - а від певної форми знань (знань «про всяк випадок», тобто відомостей)» [12, с.27].

Формування компетентностей нерозривно пов'язане з певним типом організації знань. Адже справа не в обсязі знань, не в їх міцності, а «в тому, як організовані індивідуальні знання, наскільки вони надійні в якості основи для прийняття ефективних рішень відносно тієї чи іншої конкретної ситуації» - наголошує М.А.Холодна [7, с.57]. Вона вважає, що знання компетентної людини мають відповідати таким вимогам:

- різноманітність (різні знання про різне);
- структурованість (чітко виділені елементи знань, які знаходяться у взаємозв'язку між собою; виділення ключових елементів, які усвідомлюються як основні, найважливіші);
- категоріальний характер (визначальна роль загальних понять, закономірностей);
- володіння не тільки предметними знаннями (про те «що»), але й процедурними (про те «як»);
- наявність знань про власне знання (метакогнітивні) і знань, що належать до особистісного досвіду («неявних знань»);
- гнучкість (можливість зміни сутності окремих елементів знань і зв'язків між ними під дією різних факторів);
- оперативність (швидкість актуалізації знань в конкретних ситуаціях, доступність знань);
- дієвість (можливість застосування в широкому аспекті ситуацій, в тому числі, в нових ситуаціях) [7, с.73-74].

Система вмінь і способів діяльності, яка охоплює всі складові компетенцій, конструюється на основі тих видів предметної й учбово-пізнавальної діяльності, які реалізуються учнями певного віку. Специфіка формування їх залежить від вікових особливостей школярів. Так, для I ступеня навчання визначальним є те, що учіння для дітей молодшого шкільного віку стає провідною діяльністю і першим етапом цілеспрямованого оволодіння нею.

Щодо мотивації, яка є стрижнем будь-якої діяльності, то засвоєння компетенцій спонукається не мотивами-стимулами, а особистісними смислами, які впливають на світогляд і життєву позицію учня.

Досягнення означеного типу організації особистісних знань, системи вмінь і способів діяльності зумовлює необхідність визначення чітких критеріїв добору і структурування предметного змісту та розробки теоретико-методичних засад процесу оволодіння ними.

Список використаної літератури

1. Алексеев М.В. Ключевые компетенции в педагогической литературе // Педагогические технологии. – 2000. – № 3. – С. 3–17.
2. Баханов К.О. Сучасна історична освіта: інноваційні аспекти: Монографія. – Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2005.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентносная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
4. Бондар В.І. Дидактика. – К.: Либідь, 2005.

5. Бондар С.П. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів // Біологія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8–9.
6. Голованова Н.Ф. Общая педагогика: Учеб. пособие для вузов. – СПб.: Речь, 2005.
7. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. – СПб.: Питер, 2006.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М., 2004..
9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: К.І.С., 2004.
10. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації / Авторський колектив: Бібік Н.М. (керівник), Савченко О.Я., Байбара Т.М., Вашуленко М.С. та ін. – К.: Початкова школа, 2008.
11. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
12. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. – Красноярск, 2002.
13. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М., 2005.
14. Поташник М.М. Управление развитием образовательного процесса // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 20–26.
15. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие, реализация. – М., 2002.
16. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003.
17. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. –
18. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
19. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
20. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и методикам обучения. – СПб.: Питер, 2004.
21. Чепышева Л.Н. Формирование общеучебной компетентности младших школьников в условиях безотметочного обучения // Педагогические науки. – 2007. – № 3(25). – С. 117–120.
22. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Т.Н. Управление образовательными системами: Учеб. пособ. / Под ред. Т.И.Шамовой. – М.: Издат. центр «Академия», 2002.
23. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М., 2000.
24. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования // Дайджест педагогических идей и технологий. Школа – парк. – 2002. – № 3. – С. 20–21.

ПРЕДМЕТНА МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ДИДАКТИЧНА КАТЕГОРІЯ



Світові тенденції модернізації загальної середньої освіти характеризуються тим, що знання перестають бути головною метою навчання, натомість пріоритетне значення надається формуванню в учнів здатності користуватися знаннями, застосовувати їх у різноманітних життєвих ситуаціях. Посилення діяльнісного компонента змісту освіти актуалізує необхідність формувати у молодших школярів ключові і предметні компетентності, необхідні для їхньої життєдіяльності.

У межах цієї статті ми не будемо доводити переваги компетентнісної моделі освіти над знанієвою, оскільки перша вже набула суспільно визнаного статусу. Наше завдання – означити сутність, структуру і функції предметної математичної компетентності як дидактичної категорії, показати перспективу її наукового та методичного розроблення.

Проблема формування в учнів ключових і предметних компетентностей нині перебуває у центрі уваги наукових співробітників НАПН України. Теорію освітніх компетенцій і компетентностей обґрунтовано в роботах учених – Н.Бібік, С.Бондар, О.Савченко, С.Трубаčeвої та ін. Методичні аспекти проблеми розкриваються у публікаціях науковців – Т.Байбари, М.Вашуленка, І.Гудзик, К.Пономарьової. Загальний аналіз сутності поняття «компетентність», порівняльну характеристику ключових компетентностей в європейських освітніх системах здійснили О.Овчарук, О.Пометун, О.Локшина.

Цінним для сучасних досліджень є науковий доробок російських колег. Культурологічну концепцію змісту освіти з визначенням у ній ролі й місця ключових і предметних компетенцій та компетентностей розроблено В.Краєвським і А.Хуторським. Теорію ключових компетенцій у шкільній освіті Росії розгорнено в працях М.Алексєєва, І.Зимньої, А.Маркової, І.Сергєєва, В.Серікова, С.Шишова та ін. Теоретичні та практичні питання реалізації математичних компетенцій досліджувалися М.Зуєвою, А.Тихоненко, Ю.Трофименком та ін.

Аналіз сутності категорії «математична предметна компетентність» ґрунтується на осмисленні родових понять і їх істотних ознак. Ключовими поняттями, що формують уявлення про предмет розгляду, є «компетенція» і «компетентність».

У вітчизняній педагогіці усталилось визначення освітньої компетенції як відчуженої від суб'єкта, наперед заданої норми (вимоги) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної діяльності в певній сфері [5]. Це свого роду модель навчальної діяльності випускника кожної ланки освіти. Ознакою компетенції є її надпредметний або специфічний предметний характер, який дозволяє визначити пріоритетні сфери формування – освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії.

В ієрархії компетенцій – ключові, загальнопредметні, предметні – наразі нашу увагу зосередимо на предметних.

Предметні компетенції формуються у процесі засвоєння учнями змісту навчального предмета, зокрема, математики. Тобто вони розглядаються як соціально закріплений результат навчання, репрезентований у Державному стандарті початкової загальної освіти (в частинах «Зміст освіти» і «Державні вимоги до навчальних досягнень учнів»), а також конкретизований у навчальних програмах (у графах таблиць «Зміст навчального матеріалу» і «Державні вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів»).

Для визначення переліку предметних компетенцій, за А.Хуторським, потрібно виділити такі компоненти змісту освіти: об'єкти реальної дійсності; загальнокультурні знання про дійсність, яка вивчається; загальнонавчальні уміння і навички, способи діяльності [14]. Коротко схарактеризуємо кожен компонент у контексті навчання математики.

До структури предметної компетенції входить сукупність смислових орієнтацій щодо певного кола об'єктів реальності, необхідних для здійснення учнем особистісно й соціально значущої продуктивної діяльності [6]. Незважаючи на дискусії про відношення математики до матеріальної дійсності, які точаться впродовж усієї історії цивілізації, заручимось авторитетною думкою М.Лобачевського про те, що «немає жодної галузі математики, якою б абстрактною вона не була, котра коли-небудь не виявиться застосованою до явищ дійсного світу [8, с.21]». У змісті початкового курсу математики до числа *об'єктів реальної дійсності* віднесено множини та геометричні об'єкти.

Загальнокультурні знання про дійсність є предметоутворювальним компонентом змісту навчання математики. Йдеться про початкові математичні знання, які відображаються у вигляді термінів («одноцифрові числа», «доданок», «сума», «чисельник», «знаменник» тощо); уявлень (натуральний ряд чисел, числовий вираз і його значення, рівняння з однією змінною, довжина, відстань, периметр тощо); понять (десяток, задача, розряди і класи чисел, дріб, площа фігури); законів (переставний і сполучний закони додавання і множення, розподільний закон множення); залежностей (між компонентами і результатами арифметичних дій, між швидкістю, часом і відстанню тощо); властивостей (частки, прямокутника) та ін. Це базові елементи складніших знань, які підлягатимуть засвоєнню учнями у процесі вивчення математики в основній школі.

Зазначені математичні знання застосовуються відповідними способами діяльності. Освоєння учнем способів виконання дій становить процес формування *загальнонавчальних умінь і навичок*. Уміння характеризують здатність учня на основі засвоєних знань виконувати певні види діяльності, використовувати раніше набутий досвід.

У процесі пізнання математичних об'єктів формуються розумові й практичні уміння. Державним стандартом початкової загальної освіти передбачено

опановування учнями, наприклад, такими розумовими вміннями: визначати кількість одиниць кожного розряду; усно виконувати обчислення в межах ста; знаходити значення числових виразів; перевіряти правильність виконаних арифметичних дій; використовувати закони і властивості арифметичних дій під час обчислень; розв'язувати рівняння з однією змінною та ін. До практичних умінь віднесено такі: записувати і читати числа у межах мільйона; письмово виконувати арифметичні дії в межах мільйона, ділити з остачею; будувати прямокутний трикутник, прямокутник (квадрат) за вказаними довжинами сторін; вимірювати часові проміжки за допомогою годинника та ін.

Прості вміння при достатньому вправлянні трансформуються у навички діяльності – здатність виконувати певні дії автоматично, без покрокового контролю. Так, у початковому курсі математики формуються навички порядкової лічби чисел; додавання у межах 10, яке базується на знанні складу числа; виконання табличного множення; скороченого запису одиниць вимірювання величин та ін.

Кожен із схарактеризованих компонентів структури компетенції відображений у її змісті та назві. Наприклад, у новій редакції Державного стандарту за галуззю «Математика» ми подавали предметні компетенції таким чином: «визначати периметр багатокутника і площу фігури, застосовувати формули під час обчислення периметра й площі прямокутника»; «моделювати відношення різницевого і кратного порівняння чисел»; «називати, читати, записувати, порівнювати числа у межах мільйона на основі десяткової системи числення» та ін. Таким чином враховувався комплексний характер компетенцій.

Оволодіння учнями предметними математичними компетенціями складає основу формування *математичної компетентності*.

Зауважимо, що компетентність в освіті розуміють як якість особистості учня, його здатність реалізовувати культуровідповідні види діяльності [3]. Це цілісне особистісне утворення, для якого характерне індивідуальне «забарвлення». Компетентність виявляється у конкретних життєвих ситуаціях як здатність учня адекватно реагувати на реальність, що пояснює її багатофункціональний і багатопредметний характер.

Поняття «математична компетентність» на сучасному етапі розвитку педагогіки визначається і як ключова, і як предметна. Так, Європейська довідкова система рекомендує розглядати математичну компетентність рівнозначно із базовими компетентностями у галузі науки і техніки як ключову. У її документі «Ключові компетентності для навчання впродовж життя» подається таке визначення: «Математична компетентність – це здатність застосовувати додавання, віднімання, множення, ділення та пропорції в усних та письмових обчисленнях у повсякденних ситуаціях... Математична компетентність включає – різною мірою – здатність та бажання використовувати математичні способи мислення (логічне та просторове) та викладу (формули, моделі, конструкції, графіки, діаграми) [11, с. 189]». На нашу думку, подане тлумачення суголосне з характеристикою предметної компетентності – специфічної здатності, необхідної для виконання конкретної дії у певній предметній галузі на основі вузькоспеціальних знань, предметних умінь, навичок і способів мислення.

Математичну компетентність відносять до ключових також деякі російські вчені. Зокрема, Г.Селевко називає її «ключовою суперкомпетентністю» і визначає як «уміння працювати з числом, числовою інформацією – володіння математичними

уміннями [9, с. 21]». З нашого погляду, такий висновок дещо суперечить сутнісній властивості ключової компетентності – приналежність до метапредметного, тобто спільного для всіх предметів змісту. Як відомо, початковий курс математики має особливий, відмінний від інших предметів характер змістового наповнення. Радше можна відзначити, що засобами математики формуються елементи ключових компетентностей, наприклад: здатність критично мислити, знаходити різні способи для розв'язування учбової задачі, складати алгоритм виконання дій, розподіляти час у роботі (уміння вчитися); аналізувати та відбирати потрібні для розв'язування задач дані чи інформацію, застосовувати інформаційні та телекомунікаційні технології для виконання творчих завдань (ІКТ); будувати зв'язні висловлювання з використанням математичної термінології (комунікативна); працювати і взаємодіяти в групі чи команді (соціальна) тощо.

У публікаціях А. Тихоненко, присвячених методиці навчання математики, також йдеться про математичну компетентність як ключову, хоча проблема розглядається на прикладах виключно предметного змісту [12; 13].

Вітчизняні педагоги на ранньому етапі дослідження відносили математичну компетентність до сфери функціональних компетентностей, «що передбачають компоненти інтелектуального розвитку, здатність застосовувати логіку, математичні знання та здібності, системне мислення та вміння розв'язувати складні логічні й математичні конструкції, просторові навички та моделювання [7, с. 19]». Таке бачення математичної компетентності спонукає до її визначення як ключової, оскільки функціональність полягає у готовності особистості застосовувати набуті впродовж життя знання, уміння та навички для розв'язування максимально широкого діапазону життєвих задач у різноманітних галузях діяльності [2].

Запровадження компетентнісного підходу у навчально-виховний процес зумовило доопрацювання змісту початкової математичної освіти. У зв'язку з цим метою і результатом навчання визначено математичну компетентність як предметну. Нині до такої думки прихилиється все більше дослідників теорії і практики початкової школи.

Узгоджене бачення цієї дефініції, вироблене співробітниками лабораторії початкової освіти, подано у проекті нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти [4]. У документі зазначається, що *предметну математичну компетентність* слід розуміти як здатність учня створювати математичні моделі процесів навколишньої дійсності, застосовувати досвід математичної діяльності для розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих задач. Це складне особистісне утворення, яке включає різноманітні розумові процеси, інтелектуальні й практичні вміння, а також психологічні характеристики – мотивацію, самостійність, самоконтроль, відповідальність, упевненість.

Математична компетенція і компетентність великою мірою визначають якість математичної освіти. Компетенцію можна розглядати як «повноваження» учня застосовувати досвід математичної діяльності, а компетентність – як відповідність таким «повноваженням», успішність у досягненні цілей навчання. Оскільки компетентність особистості формується упродовж тривалого часу (навіть, упродовж життя), то в контексті початкового навчання варто говорити про базові аспекти математичної компетентності. Міра їх сформованості визначається шляхом оцінювання рівня засвоєння відповідних предметних і загальнопредметних умінь.

Проведений аналіз наукових публікацій (О.Леонтьєв, А.Тихоненко, Ю.Трофименко та ін.) дозволив об'єднати уміння та способи діяльності, які формуються у процесі навчання математики, в групи умінь, необхідних у повсякденному житті, а саме:

- уміння здійснювати обчислення;
- уміння користуватися інформацією, поданою у різних формах;
- уміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати дані;
- уміння визначати довжини, площі, об'єми реальних об'єктів.

Згідно з цим переліком можна виокремити відповідні складові математичної компетенції – *обчислювальну, інформаційно-графічну, логічну, геометричну*. Це свого роду внутрішній ресурс предметної математичної компетентності.

Основу обчислювальної складової математичної компетентності утворює готовність учня застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях. У змісті початкової математичної освіти до їх числа, зокрема, відносять вміння порівнювати числа, виконувати арифметичні дії з ними; знаходити значення числових виразів; порівнювати значення однойменних величин і виконувати дії з ними тощо.

До інформаційно-графічної складової віднесемо уміння, навички, способи діяльності, пов'язані із графічною інформацією – читати й записувати числа; подавати величини в різних одиницях вимірювання; знаходити, аналізувати, порівнювати інформацію, подану в таблицях, схемах, на діаграмах; читати й записувати вирази із змінними, знаходити їх значення; користуватися годинником і календарем як засобами вимірювання часу тощо.

Логічна складова компетентності забезпечується здатністю учня виконувати логічні операції у процесі розв'язування сюжетних задач, рівнянь, ребусів, головоломок; розрізняти істинні й хибні твердження; розв'язувати задачі з логічним навантаженням; описувати ситуації у навколишньому світі за допомогою взаємопов'язаних величин; працювати з множинами тощо.

Геометрична складова виявляється у володінні просторовою уявою, просторовими відношеннями (визначати місце знаходження об'єкта на площині і в просторі, розкласти і переміщувати предмети на площині); вимірювальними (визначати довжини об'єктів навколишньої дійсності, визначати площу геометричної фігури) та конструкторськими вміннями і навичками (зображувати геометричні фігури на аркуші в клітинку, будувати прямокутники, конструювати геометричні фігури з інших фігур, розбивати фігуру на частини).

Оволодіння учнями зазначеними складовими компетенції у системі забезпечує формування у них предметної математичної компетентності як цілісного особистісного утворення. Розроблення методики цього процесу – перспективна проблема теоретиків і практиків початкового навчання.

Список використаної літератури

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

2. Губанова М.И. Функциональная грамотность младших школьников: проблемы и перспективы формирования / М.И. Губанова, Е.П. Лебедева // Начальная школа плюс до и после. – 2009. – № 12. – С.1–4.
3. Дахин А. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А. Дахин // Народное образование. – 2007. – № 7. – С. 145–146.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти (Проект) // Початкова школа. – 2010. – № 8. – С. 1–17.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 408–410.
6. Краевский В.В. Основы обучения: дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
7. Овчарук. О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти /Оксана Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: «К.І.С.», 2003.
8. Про математику і математиків / укл. А.Зоря, С.Кіро. – К.: Радянська школа, 1981.
9. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. – Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006.
- 10.Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – М.: АРКТИ, 2007.
- 11.Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / за ред. О.І.Локшиної. – К.: СПД Богданова А.М., 2006.
- 12.Теоретические и методические основы изучения математики в начальной школе / А.В. Тихоненко [и др.]; под ред. А.В. Тихоненко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008.
- 13.Тихоненко А.В. К вопросу о формировании ключевых математических компетенций младших школьников / А.В. Тихоненко // Начальная школа. – 2006. – № 4. – С. 78–84.
- 14.Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

Початкова школа. – 2010. – № 11.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ



Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті передбачає забезпечення особистісного розвитку школярів, зокрема, їхніх інтелектуальних, моральних якостей і фізичного удосконалення. Істотною передумовою реалізації зазначених цілей є зміст освіти, оскільки, крім традиційних знань, умінь і навичок,

вводяться нові елементи змісту, а саме: формування особистісного досвіду творчої діяльності; досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу в цілому і до мовленнєвої дійсності зокрема. З урахуванням соціальної і педагогічної значущості рідної мови для становлення і розвитку кожної особистості, цьому предметові в системі шкільного навчання і виховання відводиться об'єктивно особлива роль. Адже набуті в початкових класах особистісні якості, пов'язані з мовленням, не тільки забезпечують основу подальшого навчання, виховання і розвитку підлітків і старшокласників, а й значною мірою зумовлюють практичну, громадську і професійну діяльність дорослої людини.

Принципово важливим є те, що зазначені нові компоненти змісту вперше мають стати об'єктами контролю й оцінювання з виявленням обов'язкових результатів, які закладено в Державному стандарті навчання української мови.

Треба зазначити, що в останні десятиліття у визначенні і досягненні цілей початкового навчання української мови намітилися істотні позитивні зміни. Зокрема, висунуто на передній план ідею практичного опанування мови, однак слід визнати, що ні в програмах, ні в підручниках з української мови, створених у 70-ті роки, у процесі переходу на трирічне початкове навчання, розділ “Розвиток мовлення” не знайшов належної предметної реалізації. Один із провідних принципів програми – її мовленнєва спрямованість – на практиці залишався до певної міри тільки задекларованим. Недолік полягав передусім у тому, що учні не одержували будь-яких мовленнєвознавчих уявлень і понять, які могли б стати основою вироблення в них навичок усного і писемного зв'язного мовлення. Так, якщо окремі норми літературної мови (орфоепічні, орфографічні, граматичні) молодші школярі опановували з опорою на елементи відповідної мовної теорії, то формування вмінь зв'язно висловлюватися, робота над культурою мовлення і спілкування досі проводилася на основі мовного чуття, наслідування, суто практично. А тим часом у сучасній педагогічній науці діє положення про те, що на базі теоретичних узагальнень уміння і навички формуються значно успішніше.

З огляду на зазначене конструювання нового курсу української мови для 4-річної початкової школи означає не просто деяке його доповнення розділами, окремими мовними і мовленнєвими поняттями, хоча й це, безумовно, має місце, а передбачає докорінну перебудову змісту і структури, спрямовану на досягнення головних цілей, що впливають із завдань, поставлених перед школою. У початковому курсі української мови дедалі чіткіше виявляються дві взаємозв'язані складові – мовленнєвий розвиток учнів і їхня мовна освіта, причому, саме в такому співвідношенні, а не навпаки, як це було раніше, в традиційних програмах. Основні методичні принципи, за якими мають реалізуватися зазначені аспекти, такі: система вивчення предмета повинна забезпечувати зв'язок мови і мовлення, мовлення і мислення, постійне тренування учнів у висловлюванні думок; мовні знання тут – не самоціль, а засіб формування й удосконалення структури думки, що виявляється у побудові висловлювань; знання, уміння і навички розглядаються як умова і компонент розвивального навчання.

Доцільно взяти до уваги те, що сучасний процес удосконалення змісту і методів навчання української мови в початковій школі ґрунтується на нових досягненнях лінгвістичної науки, зокрема, теорії тексту, а також психолінгвістики, предметом вивчення якої є закономірності сприйняття і породження висловлювань [4]. Саме вони лягли в основу розвитку зв'язного мовлення школярів, яке до цього переважно спиралося на інтуїцію, мовне чуття, найчастіше – на зразок. Саме теорія мовленнєвої діяльності послужила поштовхом для нових досліджень мовленнєвого розвитку дошкільників, молодших учнів, підлітків; її основні ідеї, пов'язані з чотирма фазами зв'язного висловлювання, стали активно застосовуватися методистами у навчанні мови [1; 6].

Нині особливої ваги набуло також обґрунтування, відображення у програмах і реалізація в навчально-методичних комплексах ідеї міжрівневих мовних зв'язків [8]. У сучасній лінгвістичній науці визначено п'ять основних рівнів: фонетико-фонематичний (фонологічний), лексико-семантичний, словотворчий, морфемно-морфологічний та синтаксичний. Діалектична єдність існуючих сторін (рівнів) мови виражається в її комунікативній функції, де кожен із зазначених компонентів органічно взаємопов'язаний з іншими. Тому в побудові сучасного курсу української мови в 4-річній початковій школі ми виходимо із загального положення про те, що мова становить не лише структурну єдність, але й складне функціональне ціле; що її функціонування обумовлене суспільним значенням мови і зв'язком із психічною діяльністю людини. Взаємозв'язки в мові об'єктивні і представлені різноманітними видами і формами свого вияву. Для теорії і практики навчання української мови в початкових класах особливого значення набуває забезпечення таких міжрівневих зв'язків, які б у загальних рисах відображали живу природу мовної системи з урахуванням принципу навчально-методичної доцільності.

Недоліком традиційного структурування програми з української мови було те, що вона в своїй основі відповідала вузівському принципу лінійного опису рівнів – від фонетики і графіки до синтаксису. Така орієнтація, безумовно, відводила процес навчання мови в початкових класах від його основної мети – розвитку мовлення, зводячи до засвоєння молодшими школярами сухої мовної теорії. Мовленнєві вміння і навички за такого структурування курсу, як справедливо зазначає відомий російський методист А.Ю. Купалова, ставали не основними, а залишалися другорядними. Їх можна було формувати, враховуючи тільки можливості того чи

іншого розділу мови. Вторинною, додатковою у багатьох випадках була і сама робота над навичками мовлення [3].

З орієнтацією на нову мету навчання – формування й удосконалення вмінь і навичок володіння мовою в усіх сферах, видах і типах мовленнєвої діяльності – постала необхідність змінити передусім структуру цього предмета. Учитель початкових класів має допомогти школярам усвідомити, що вони повинні говорити і писати зрозуміло для інших, що існують спеціальні правила (норми), яких необхідно дотримуватись. А тому традиційних знань з фонетики і граматики недостатньо, щоб користуватися мовою як засобом спілкування. Для цього слід знати ще й найважливіші соціальні, ситуативні та контекстуальні правила і зважати на них. Існують норми комунікативної компетенції: що саме? де? коли? як? говорять і мають говорити люди в тих чи інших ситуаціях. Саме вони зможуть забезпечити кожному випускникові загальноосвітньої школи важливу для їхньої життєдіяльності загальну мовленнєву компетентність. Тому вчитель у доступній формі має ознайомити наймолодших школярів з цими правилами, навчити користуватися ними в повсякденному житті.

Таким чином, у змісті початкового мовного курсу ми поєднали системно-описовий і комунікативно-діяльнісний підходи до відбору і структурування навчального матеріалу, надавши перевагу останньому. А це передбачає орієнтацію на відомі чотири фази мовленнєвих дій (орієнтування, планування, висловлювання, контроль і корекцію висловлювання), яка поєднується з традиційним підходом до розвитку мовлення школярів, що ґрунтується на знаннях і вміннях щодо основних мовних одиниць. Йдеться про удосконалення (а в роботі з нинішніми шестирічними першокласниками – і формування) звуковимови і на цій основі – нормативних орфоепічних навичок; про збагачення, уточнення й активізацію словникового запасу школярів; про удосконалення граматичного ладу дитячого мовлення.

Перша складова системи роботи над мовленнєвим розвитком молодших школярів полягає в удосконаленні дитячої звуковимови, розвитку різних сторін мовленнєвого слуху, що забезпечує успішне *аудіювання* і правильне *говоріння*. У цій роботі ми, методисти, маємо враховувати такі основні моменти:

- **п о - п е р ш е**, до школи приходить частина дітей-шестирічок з недосконало сформованими органами мовлення, з так званими, органічними вадами вимови. Вони потребують кваліфікованої логопедичної допомоги, яку з відомих причин не завжди, особливо в сільській місцевості, зможуть отримати. Зважаючи на це, на сторінках журналу "Початкова школа" подано ряд публікацій з рекомендаціями для класоводів щодо цієї проблеми;
- **п о - д р у г е**, до шкіл і класів з українською мовою навчання приходить частина дітей, які в дошкільному житті спілкувалися в сім'ї іншою мовою – російською, угорською, польською, кримськотатарською та ін. У цих випадках учитель обов'язково має враховувати, що рівень аудіювання цих дітей буде набагато нижчим, ніж їхніх українськомовних ровесників. І якщо з таких дітей складається цілий клас, то добукварний (підготовчий) період навчання грамоти тут не можна ніяк скорочувати, а то й слід буде продовжити;

- п о - т р е т ь, не можемо не брати до уваги впливів на дитячу вимову діалектного середовища.

Процес формування мовної особистості молодшого школяра, часові рамки, які відводяться, зокрема, на період навчання грамоти, де є можливість послідовно приділити увагу всім без винятку звукам української мови, дозволяють скоригувати дитячу вимову щодо нормативного вимовляння голосних і приголосних української мови. Зауважимо при цьому, що сам процес навчання читати українською мовою також помітно сприятиме успіхові цієї роботи, оскільки українське письмо переважно ґрунтується на фонетичному принципі. Порівняймо, наприклад, з російською мовою, де так широко і яскраво виявлене нормативне редукування (скорочення) голосних звуків або їх взаємонаближення у вимові. Натомість, в українській мові, за винятком звуків [е] – [и] в ненаголошених позиціях, в усіх інших випадках маємо повноголосу, чітку вимову голосних. Таку саму картину маємо і в системі дзвінких та глухих приголосних, де, на відміну від російської, польської та інших мов, дзвінкі приголосні звуки у так званих слабких позиціях вимовляються чітко, не втрачаючи своєї дзвінкості. Знову ж таки, в процесі опрацювання кожної окремої літери – б, д, з, ж, г, буквосполучень дз, дж учитель має достатньо можливостей, щоб сформувати в учнів правильну навичку літературного, нормативного вимовляння цих звуків (відповідно й читання) в окремих словах, у реченнях і текстах.

Кілька слів щодо нормативного наголошування слів. Найчастіше чуємо помилки в наголошуванні не звичайних, загальновживаних слів (хоча й тут вони трапляються), а в тій лексиці, яку вводить до учнівського словника саме вчитель-класовод у процесі навчальної діяльності. Візьмімо до уваги таку особливість професіограми вчителя початкових класів, як багатопредметність. Якщо до п'ятого класу приходять учні з неправильною вимовою таких термінів, як *читання, виразне, завдання, запитання, вірші, ознака предмета, добуток, множник, чисельник, знаменник, одинадцять, чотирнадцять, сантиметр, кілометр, об'єм, листопад, множині, котрий, новий* та ін., то вчителі-предметники, як правило, неспроможні подолати цих вимовних помилок до закінчення учнями середньої школи. І це колесо помилок робитиме в майбутньому нові оберти.

Те саме стосується і роботи над словом. Адже за умови повсякденної уваги вчителя до словникової роботи (на уроках з різних предметів!) у початкових класах словниковий запас молодших школярів, за даними дослідників дитячого мовлення, щоденно збільшується в середньому на 5–7 слів. Якщо на початку шкільного навчання, за даними дослідників дитячого мовлення, він становить у середньому від 3 до 4,5–5 тис. слів, то на завершення початкового навчання він майже потроюється і становить 9–12 тис. І забезпечується це насамперед систематичною, цілеспрямованою словниковою роботою. Новий підхід до формування і структурування змісту початкового мовного курсу передбачає опрацювання спеціального лексичного розділу, у якому роботу над окремими лексикологічними поняттями (багатозначність, синоніми, антоніми, омоніми) зведено не до принагідних вправ, а в чітку систему.

Таким чином, виходячи з принципу змістового узагальнення, новий курс початкового навчання української мови для 4-річної школи ми побудували з таких безпосередньо взаємопов'язаних розділів: “Мова і мовлення”, “Текст”, “Речення”, “Слово” (сюди належать підрозділи “Значення слова”, “Будова слова”, “Частини

мови”), “Звуки і букви”. Нове структурування навчального матеріалу, як бачимо, дає змогу опановувати всі мовні одиниці – речення, слова, звуки мовлення – на основі зв’язних висловлювань (тексту), а також з опорою на здобуті учнями і відомості про текст, усне і писемне мовлення. Саме такий підхід до структурування шкільного мовного курсу забезпечує його функціональність, коли мовні одиниці нижчого рівня функціонують у структурі одиниць вищого рівня.

Зауважимо, що із введенням до програм і підручників нового розділу “Мова і мовлення” ці поняття чітко розмежовуються:

- **м о в л е н н я** – діяльність, сукупність практичних умінь людини, що формуються у процесі *слухання, говоріння, читання, письма*, власне це *сам процес спілкування*;
- **м о в а** – це *засіб спілкування*, знакова система, яка використовується у мовленні.

Перед методикою початкового навчання стоїть проблема забезпечити насамперед усвідомлення учнями комунікативної функції мови. А тому більшість мовних і мовленнєвих вправ має виконуватись саме з метою комунікації, спілкування. Сюди належать і створення мовленнєвих ситуацій для побудови учнями коротких монологічних і діалогічних висловлювань і розвиток мотивації до таких висловлювань, орієнтування їх на слухача або читача, і вироблення вмінь накопичувати для цього мовний матеріал, і робота над удосконаленням власних висловлювань.

Виділення в структурі початкового курсу в розділі “Слово” невеликого підрозділу “Значення слова” дає змогу організувати роботу над ним на принципово нових засадах порівняно з тим, як це було в програмах до 80-х років, коли цей розділ, надзвичайно значущий для проблеми мовленнєвого розвитку школярів, був представлений виключно з граматичного боку частинами мови – іменник, прикметник, дієслово, прислівник, особові займенники. Нині опрацювання кожної частини мови здійснюється в двох аспектах: спочатку засвоюються учнями її лексичні характеристики (наприклад, іменники бувають багатозначні, серед них є синоніми, антоніми, омоніми), а потім паралельно здійснюється робота над лексико-граматичними і суто граматичними категоріями цієї частини мови, з виявленням їх функціональних значень у реченні, в тексті.

У роботі над формуванням і вдосконаленням граматичного ладу мовлення, над власними висловлюваннями учнів учитель скеровує їхню мовленнєву діяльність таким чином, щоб жоден із її закономірних етапів не скорочувався або не випадав. Спостереження свідчать, що з чотирьох видів мовленнєвої діяльності вчителі найменше приділяють уваги аудіюванню (слуханню і розумінню), сподіваючись, очевидно, що дитина, яка опанувала мову в дошкільному віці, не потребує в цьому спеціальних навчальних вправ. Водночас практика показує, що це не завжди так. Текстова основа у вивченні і мовної теорії, і в засвоєнні текстологічних знань потребує посиленої уваги до формування в учнів умінь слухати і розуміти, сприймати інформацію, сортувати її, виділяти головне й утримувати його в пам’яті, орієнтуючись на логіко-сміслові частини прослуханого під час його переказування. Взагалі, ця робота тісно пов’язана з різними видами навчальних переказів, здійснюваних школярами в усній і писемній формах.

У сучасній методиці текст з будь-якого предмета (математики, природознавства, навіть музики і співів) слід розуміти не як пакунок, з якого можна

здобути певну інформацію, а як своєрідний діалог між його творцем і читачем або слухачем. Творець тексту, мовець, у тому числі й школяр, має орієнтуватися на адресата мовлення, у чомусь його переконуючи, щось доводячи, описуючи, розкриваючи істотні ознаки предмета, явища, події, про щось розповідаючи так, щоб слухач одержав чітке уявлення про мету і зміст сприйнятого висловлювання. Як бачимо, у результаті такої роботи може бути створено тексти різних типів – *розповіді, описи і міркування*. Такий, по суті, діалогічний підхід до творення текстів необхідно виробляти в учнів під час роботи над переважною більшістю їхніх зв'язних висловлювань.

Треба зазначити, що слабкою стороною традиційної системи навчання мови було розрізнене засвоєння молодшими школярами знань, що належать до різних рівнів мовної системи, а також відсутність їх функціональної спрямованості. Причиною цього була слабка опора на текст.

Саме тому автори навчально-методичних комплектів з рідної мови, призначених для молодших школярів, у доборі текстів для підручників, навчальних посібників, дидактичних матеріалів мають орієнтуватися на читача 6–9-річного віку. Адже не всі твори, написані, письменниками навіть на дитячу тематику, можуть бути успішно сприйняті дітьми. Є твори для дітей, а є – про дітей, і вони не є однозначними для сприйняття і розуміння. Дібраний текст вправи у підручнику з рідної мови повинен дати можливість організувати роботу над ним у руслі всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності: учні сприймають текст на слух і в ході бесіди засвідчують його розуміння, читають, відпрацьовуючи необхідні якості читання, відтворюють його зміст уголос, співвідносять відтворене з авторським оригіналом, уточнюють, здійснюють само- або взаємооцінку, при потребі записують його повністю або частково. Крім цього, відповідно до виучуваної мовної теми, учитель на основі цього тексту має можливість запропонувати учням цілий комплекс завдань, метою яких є спостереження і виявлення функціональної ролі тієї чи іншої мовної одиниці, її лексичної чи граматичної категорії в тексті, у структурі зв'язного висловлювання.

До речі, якщо в основі вправи лежить текст, а не розрізнений мовний матеріал, то вчитель-класовод з огляду на потреби класу, окремих учнів сам може дібрати за його змістом такі додаткові завдання, навіть не передбачені в самому підручнику.

Нині ідея комунікативного навчання все більше охоплює і граматику. Нам імпонує думка відомого психолінгвіста Аеліти Маркової, яка вважає, що на відміну від традиційної практики, коли робота з розвитку мовлення тільки вкраплювалась у граматичні теми, необхідно включити шкільний розділ граматики в курс теорії висловлювання. Замість двох паралельних ліній у шкільних програмах – **граматика і розвиток мовлення** – вона пропонує побудувати єдиний курс теорії висловлювання[5: с. 44]. Тому на відміну від традиційної описової, граматика має стати у шкільному курсі функціональною.

Перед методикою початкового навчання стоїть проблема забезпечити насамперед усвідомлення учнями комунікативної функції мови. А тому більшість мовних і мовленнєвих вправ має виконуватись саме з метою комунікації, спілкування. Сюди належать і створення мовленнєвих ситуацій для побудови учнями коротких монологічних і діалогічних висловлювань і розвиток мотивації до таких висловлювань, орієнтування їх на слухача або читача, і вироблення вмінь накопичувати для цього мовний матеріал, і робота над удосконаленням власних

висловлювань.

Це допоможе школярам краще зрозуміти роль виучуваних мовних засобів для досягнення комунікативної мети (спілкування, вираження думки). Наприклад, для художнього опису певного предмета, особи чи явища використовують різноманітні прикметники, а трудовий процес описують за допомогою дієслівних форм. Про один і той самий предмет можна розказати не лише художньо, із застосуванням різноманітних виражальних засобів, а й науково-популярно, де на першому плані – точна, достовірна характеристика предмета. За такого підходу робота з розвитку мовлення набуває більшої цілеспрямованості, діти вчать конкретних умінь: будувати текст, створювати тексти різних типів (розповідь, опис або міркування) та стилів (художнього, науково-популярного, ділового), підпорядковуючи його меті, ситуації та адресату висловлювання.

У сучасній методиці розвитку мовлення розроблено також перелік конкретних умінь, які формуються в учнів у процесі підготовчої роботи до написання творів. Відповідно до цього нові підручники та навчально-методичні комплекти з української мови підпорядковані розвитку таких умінь.

Зазначимо, що пропонована концепція конструювання початкового курсу рідної мови співвідноситься з розроблюваним у сучасній дидактиці принципом єдності змістової і процесуальної сторін навчання. Це вимагає розглядати зміст освіти на рівні навчального процесу і дає можливість коригувати його, видозмінювати, удосконалювати, виходячи з реальних особливостей кожного класу, вчителя. Таким чином, дидактична модель предмета – це певна цілісність, що охоплює два блоки: основний, куди входить насамперед зміст, заради якого цей предмет введено до навчального плану, і додатковий або процесуальний, який забезпечує засвоєння знань, формування спеціальних умінь, загальний розвиток і виховання.

У сучасних дослідженнях з методики навчання мови підкреслюється, що вдосконалення цього процесу визначається не лише пошуками нових його шляхів і способів, але й характером опису, способом викладу тем у підручниках. При цьому зазначається, що принципи добору мовного матеріалу на сьогодні розроблено глибше, ніж його опису і структурування. Треба погодитися з цим зауваженням і щодо методики навчання української мови. Зважаючи на це, класифікацію виучуваного матеріалу, його опис і введення у навчальний процес ми здійснили в нових підручниках з орієнтацією на його навчально-методичну доцільність, придатність для спілкування. Такий принцип Т.Г. Рамзаєва називає частотно-мовленнєвим [8: с. 25].

У процесі розробки державного стандарту з української мови бралось до уваги положення сучасної дидактики, що навчальний зміст будь-якого шкільного предмета не повинен бути скороченим і спрощеним віддзеркаленням курсу відповідної науки. Він має враховувати насамперед провідну мету її шкільного вивчення. Саме тому початковий (і весь шкільний) курс української мови, на відміну від вузівського, маючи за мету не системну лінгвістичну освіту, а достатній мовленнєвий розвиток школярів, складається з таких трьох змістових ліній – мовленнєвої, мовної і соціокультурної. Кожна з цих ліній має набути відповідного змістового наповнення і мати своє місце, відображення практично на кожному уроці [2].

Побудова сучасного мовно-мовленнєвого шкільного курсу сприятиме активному, динамічному формуванню мовної особистості. Адже ті види навчальної діяльності, які здійснюються в руслі комунікативного, лінгвістичного, культурологічного і діяльнісного аспектів курсу, забезпечуватимуть водночас соціалізацію школярів. За такого підходу до шкільної мовної освіти учень на уроці не залишається пасивним слухачем і мовчазним виконавцем письмових вправ за підручником, а в ролі активного співрозмовника, доповідача, коментатора, учасника діалогу і полілогу. Саме в таких формах активної навчальної діяльності виявляються адаптивні можливості освіти, відбувається активна соціалізація школярів, які в процесі навчання беруть участь у таких видах і формах діяльності, з якими їм доведеться зіткнутися в дорослому житті.

Важливою дидактичною ознакою нових підручників з мови є та, що подані в них теоретичні відомості та мовно-мовленнєві правила розраховані не стільки на запам'ятовування, скільки на практичне засвоєння. Таким чином, посилюється їх інструментальна роль, що вимагає піднесення пояснювальної функції. Зростає також значення і методичних вказівок та вимог до виконання учнями вправ. Формулювання їх доцільно спрямовувати на самого школяра, робити їх доступними для дитячого сприйняття. Тому удосконалюється і система умовних позначень. Зазначимо, що у сучасних підручниках чіткіше розмежовано ті теоретичні відомості, які молодші школярі мають засвоїти, і ті, котрі подаються з пропедевтичною метою, для загального ознайомлення та вивчення практичним шляхом.

Істотною складовою державного освітнього стандарту з української мови як мови навчання мови є система контролю й оцінювання навчальних досягнень школярів. У розроблюваних науковцями лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки АПН України методичних рекомендаціях щодо цього визначено об'єкти, функції і види контролю, в основі яких лежить компетентнісний підхід. Обґрунтовуються критерії оцінювання навчальних досягнень з усіх видів мовленнєвої діяльності за 12-бальною системою. У методичних рекомендаціях розробляються вимоги до усного і писемного мовлення школярів, до ведення учнівських зошитів, до оформлення письмових робіт [9].

У підготовці цієї важливої складової державного освітнього стандарту з рідної мови ми спираємося на думку й експертну оцінку наших провідних методистів у галузі початкової освіти, викладачів вищих навчальних закладів, досвідчених учителів-практиків, які мають досвід працювати в ситуаціях вибору педагогічних технологій і самостійного їх конструювання.

Усі, хто причетний до навчально-виховного процесу в початковій школі (учителі, керівники школи, методисти, автори програм і підручників, батьки), мають усвідомити, що початковий курс мови є справді початковим. І тут у вимогах до молодших школярів треба знайти розумну міру доступності. Практична мовленнєва спрямованість початкового навчання полягає передусім у тому, що контролюватися мають не стільки знання про мову, скільки мовні вміння, а саме: будувати речення, різні за структурою, метою висловлювання та інтонацією; правильно утворювати форму слова й поєднувати її з іншими; будувати словосполучення, додержуючи норм лексичної сполучуваності, не порушувати норм вимови й наголошування уживаних знайомих слів.

Звертаємо увагу на те, що сучасна програма з мови для початкових класів [7], на відміну від програм попередніх десятиліть, високо технологізована. Вона містить

чіткий перелік практичних мовленнєвих і мовних умінь, якими мають оволодівати учні.

Реформування шкільної мовної освіти природно розпочинається з початкової ланки, але проблеми, які виникають у цьому процесі, мають вирішуватися у тісній співпраці класоводів з учителями-словесниками. Тільки за умови професійного спілкування вчителів, початкових класів, по суті, першовчителів рідної мови, з педагогічним колективом основної школи можна буде чекати істотних досягнень у результативності і дієвості шкільної мовної освіти, реалізації поставлених перед нею сучасних цілей.

Список використаної літератури

1. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посіб. — К.: Освіта, 2006. — 268 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа, 2001. — № 1.
3. Купалова А.Ю. Интеграция двух начал в обучении // Советская педагогика. — 1988. — № 3.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. — 216 с.
5. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. — М.: Наука, 1974. — 240 с.
6. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: Посібник для вчителя. — К.: Рад. шк., 1986. — 168 с.
7. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1 — 4 класи. К.: “Початкова школа”. — 2007. — 432 с.
8. Рамзаева Т. Г. Содержание курса русского языка в четырехлетней начальной школе // Начальная школа. — 1987. — №8.
9. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з окремих предметів у системі початкової загальної освіти.. / Поч. шк., 2008. — № 10, С 25-28.



М. С. Вашуленко,
*академік НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор;*

В. О. Собко,
кандидат педагогічних наук, доцент

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ МОВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

З-поміж предметів початкового шкільного курсу вирішальна роль у навчанні, вихованні і розвитку особистості належить рідній мові. Адже саме від умінь і навичок з рідної мови (читати, запитувати і відповідати, розповідати, переказувати почуте й прочитане, висловлювати свої думки усно й письмово) залежатимуть успіхи школяра в оволодінні знаннями з усіх інших предметів, зростання його загального розвитку, підвищення культурного рівня, розширення кругозору.

Реалізація нової мети шкільної мовної освіти – формування й удосконалення умінь і навичок учнів щодо володіння рідною мовою в усіх сферах і видах мовленнєвої діяльності – вимагає якісної мовно-мовленнєвої і методичної підготовки вчителя початкових класів у вищому педагогічному навчальному закладі.

Майбутній спеціаліст початкової ланки освіти має осмислити основні цілі й завдання початкового курсу української мови, сприйняти й усвідомити ті науково-методичні концептуальні засади, на яких ґрунтується його сучасна модернізація; знати актуальні проблеми методики української мови на сучасному етапі, особливості змісту й організації навчання мови і мовлення, методичні поради до вивчення окремих розділів шкільної програми.

Проблеми професійної підготовки вчителів початкових класів розглядаються у працях учених Ш.Амонашвілі, Н.Бібік, В.Бондаря, І.Зязюна, О.Савченко, Л.Хомич, І.Шапошнікової та ін. Мовленнєві вміння вчителя як об'єктивна ознака його готовності до професійної діяльності вивчалися в дослідженнях Ш.Амонашвілі, Н.Головань, О.Горської, О.Іванової, В.Каліш, В.Усатого та ін. Проте питання підготовки студентів до формування мовної особистості молодшого школяра ще потребує додаткової уваги.

Завдання нашої статті – розкрити окремі аспекти методики підготовки майбутніх учителів до формування мовно-мовленнєвої компетентності учнів початкових класів, апробованої нами в курсах "Методика викладання української мови" та "Актуальні проблеми початкового навчання мови".

Формування мовної особистості молодшого школяра має здійснюватися з урахуванням компетентнісного підходу, оскільки саме володіння ключовими компетентностями передбачає готовність використовувати засвоєні знання, навчальні вміння й навички, способи діяльності для розв'язання практичних, пізнавальних, комунікативних завдань.

Аналіз висновків дослідників О.Лурія, І.Горелова, І.Зимньої, О.Кубрякової та ін. дав можливість розглядати явище компетентності у мові як результат її застосування, "володіння мовою, поєднуючи в цьому понятті ознаки двох понять "мовна і мовленнєва компетенція".

Мовленнєва компетентність є поняттям комплексним. Спираючись на мовну компетентність, вона охоплює систему мовленнєвих умінь (основних елементів культури слухання і мовлення), формування яких має здійснюватися в 1 – 4 класах відповідно до вимог програми [4].

Мовно-мовленнєва компетентність особистості виявляється у засвоєнні знань про мову і сформованості умінь користуватися нею, багатством її виражальних засобів залежно від мети та умов спілкування.

Досліджуючи питання підготовки студентів до формування мовної особистості учнів початкових класів, ми брали до уваги технологічний підхід в освіті, а також визначені у педагогіці професійні особливості мовленнєвої діяльності вчителя: а) учитель спеціально організовує цю діяльність, керує нею залежно від умов педагогічного спілкування; б) кінцевим результатом такої діяльності є досягнення гуманістично спрямованої мети, пов'язаної з вихованням учнів; в) добір мовних і мовленнєвих засобів здійснюється залежно від потреб, завдань взаємодії вчителя з учнями; г) мовленнєва діяльність педагога в реальній ситуації спілкування будується на відтворенні (рефлексії) стану, поведінки, реакції учнів, вона регулюється змістом зворотної інформації, яку отримує вчитель; д) мовлення вчителя є предметом його педагогічного аналізу й самоаналізу, постійного самовдосконалення [3].

Ознайомлення майбутніх фахівців з психолого-педагогічними, лінгвістичними і методичними передумовами формування мовно-мовленнєвої компетентності учнів здійснюється на лекціях, практичних заняттях з методики викладання української мови, під час самостійного опрацювання окремих тем курсу та в науково-дослідній роботі. Студентам необхідно дати орієнтири в тому, які вимоги до знань учнів вони мають ставити. Як у цих вимогах поєднувати настанову на запам'ятовування окремих лінгвістичних відомостей з прагненням стимулювати мислительну активність учнів, спрямовану на творче застосування здобутих теоретичних знань у практичній мовленнєвій діяльності. Йдеться про те, що коли мовне або мовленнєве поняття, мовна або мовленнєва норма подаються в підручнику у формі визначення, правила, то це зовсім не означає, що й питання для перевірки їх засвоєння мають бути зорієнтовані переважно на звичайне відтворення поданих у підручнику формулювань. Наприклад: "Що таке текст?" "Що називається розповідним реченням?" "Що називається прикметником?" та ін. Зауважимо, що коли такі запитання інколи і ставляться перед учнями, то вони мають з вуст учителя звучати не як самоціль, а як засіб актуалізації засвоєних учнями мовних знань і їх застосування у процесі виконання завдань і вправ з різним рівнем самостійної мовленнєвої діяльності.

Учителів важливо переконатися передусім у тому, що учень у с в і д о м и в подане правило чи формулювання і домагатися того, щоб він на основі здобутих знань навчився розв'язувати особистісно значущі практичні мовленнєві завдання, які виникають перед ним у процесі не тільки навчальної діяльності, а й у різних ситуаціях повсякденного життя і спілкування в школі і поза школою. Для цього слід поставити перед ним такі запитання або завдання, які вимагають певного

розчленування правила, визначення, опори на істотні ознаки мовного поняття, на прийоми застосування засвоєного правила, поняття в мовній і мовленнєвій діяльності, на наведення відповідних мовних прикладів або мовленнєвих ситуацій, які свідчитимуть, що учень свідомо засвоїв це поняття, правило, настанову чи пораду. Виявлені мовні і мовленнєві вміння можуть розглядатися як предметномовна компетентність у дії, як уміння ефективно здійснювати комунікацію, яка в сучасному суспільстві набуває всеохоплювального характеру. Важливо, щоб майбутні вчителі початкових класів, користуючись програмними вимогами, уміли добирати відповідні завдання для учнів з метою формування в них предметної компетенції з розділу, який опрацьовується.

Для прикладу наводимо такі завдання з двох розділів програми для 3 класу — «Текст» і «Речення».

ТЕКСТ

Уявлення про текст та його будову. Уявлення про змістовий зв'язок між частинами тексту.

1. 1. Прочитай текст. Який заголовок можна до нього дібрати?

Усі знають цю квіточку. Вона схожа на маленьке сонечко. Ціле літо цвітуть кульбабки на луках. Їхнє насіння зібране в пухнасту білу кульку. Дмухнеш на неї – і попливуть у повітрі легенькі насінинки. Жовта квітка кульбабки увесь день повертає за сонцем свою голівку.

2. Визнач у цьому тексті зачин.

3. Про що можна сказати в кінцівці цього тексту?

Типи текстів. Текст-розповідь, текст-опис, текст-міркування.

1. 1. Прочитай текст.

Пугач – красивий птах. У нього довгі крила жовтого кольору. Очі у пугача великі і круглі. Це нічний птах. Уночі він подає голосні звуки: „Пу-гу! Пу-гу!” Тому і називають цього птаха пугачем.

1. Це розповідь чи опис? Доведи свою думку.

2. 1. Послухай загадку. Про кого вона?

Пташечка невеличка,
в неї білі щічки,
сірі лапки, гарна шапка,
фартушок жовтенький,
голосочок тоненький.
Та ж ця пташка невеличка
називається ...

2. За допомогою якої частини мови автор зробив опис цієї пташки?

3. 1. Прочитай текст. До якого типу ти його віднесеш – до розповіді, опису чи міркування? Доведи.

РОМАШКА

Проклюнулася на леваді маленька ромашка. Навколо високі трави стоять, і всім їм до ромашки байдуже.

Незатишно стало ромашці. Коли чує: хтось грає. Срібно так, солодко.

Розплющила ромашка очі – аж то бджілка кружляє. Її крильця бринять, і від того – музика.

Радіє зелена земля. Радіє синє небо. Ромашка підвела голову і розквітла: біла, біла, ще й з крапелькою жовтогарячого сонця.

І від того, що ромашка розквітла, літо стало ще краще.

Борис Харчук

4. 1. Прочитай текст і віднеси його до опису, розповіді чи міркування.

ОСА ЧИ МУХА?

А це що – також оса? Ану подивимося. В ос жорсткі щелепи-жувальця, а в цієї комахи довгий хоботок. Оси мають чотири крила, а тут тільки два. Отже, це муха, хоча й схожа вона на осу. Такі мухи називаються великоголовками.

Володимир Танасійчук

2. Доведи свою думку.

Виконуючи такі завдання, студенти самостійно знаходять відповідний мовний матеріал і пропонують різні методичні прийоми роботи з ним, наприклад:

1. Спостереження за мовними засобами тексту.

– Прочитайте текст.

Узимку чути посвисти червоно-рудих красенів-снігурів. З'являються вони в нас пізньої осені. Без них неможливо уявити зимовий ліс. Яскраво-червоні грудки відтіняють синювато-сірі спинки і гарненькі шапочки на голівках. Червоні й сіренькі пухнасті кульки зависають на тонких гілочках горобини, бур'янів. (А.Волкова)

– Які слова використав автор, щоб описати цих птахів? Чи можна описати снігурів без прикметників? Якими словами користується автор, щоб показати, що він любить птахами, що вони йому дуже сподобались?

2. Доповнення тексту словами.

– Які перші весняні квіти ви знаєте? Розгляньте квітку, зображену на малюнку. Як ви її впізнали? На що схожі листочки? Яка квіточка? Доповніть речення, щоб вийшов опис проліска (фіалки, сон-трави, конвалії). Чим приваблює ця квітка?

3. Добір лексики.

1) – Прочитайте текст.

У лисички зубки гострі, мордочка тоненька. Вушка в неї на маківці, хвостик довгий, кожушок тепленький. Добре лисичка прибрана: хутро пухнасте, золотисте. На грудях у неї жилет, а на шиї біленький комірець. (Костянтин Ушинський)

– Які ознаки лисички описано в тексті? Як описано лисичку – художньо чи науково? Уявіть, що вам треба розказати про лисичку на уроці природознавства. Як зміниться текст?

2) – До якого стилю – наукового чи художнього – ти віднесеш цей текст?

Сосну в лісі зразу видно. В неї зверху стовбур, мов начищений самовар: мідно-чорний, блищить на сонці. Знизу – кора інша: коричнева і дуже товста. Сосновий ліс світлий і радісний. Приємно пахне смолою. (Ю.Єлін)

– Доведи правильність своєї думки. Опиши сосну так, як це робиться в довіднику про рослини. Почни так: "Сосна – це багаторічне дерево..."

3) – Якими словами можна описати кору берези? Як найкраще сказати про листочки? Хто бачив листочки берези? Розкажіть, які вони. Як описати березу, щоб передати її красу влітку? Уявіть, що до нас прийшла весна. Якою ми побачимо березу? А якою вона стане в пору пізньої осені?

Розробку студентами таких і подібних завдань спрямовано на розвиток практично-методичних умінь, необхідних для формування мовно-мовленнєвої компетентності молодших школярів.

РЕЧЕННЯ

Речення, різні за метою висловлювання та за інтонацією.

1. 1. Прочитай речення.

З ким ти дружиш? До кого ти ходиш у гості? Де ти береш книжки для читання? Який вид спорту ти найбільше любиш? Ким ти мрієш стати?

2. Які речення за метою висловлювання ти прочитав?

3. Які речення будуть звучати у відповідях на них?

4. Дай відповідь на останнє запитання окличним реченням.

2. Склади речення з метою про щось повідомити. Яке це речення за метою висловлювання?

3. Склади речення з метою про щось дізнатися. Яке це речення за метою висловлювання?

4. Склади речення, у якому ти товаришеві даєш якусь пораду. Яке це речення за метою висловлювання?

5. Склади речення, у якому ти з радістю повідомляєш, що розв'язав складну задачу. Яке це речення за метою висловлювання? А яке це речення за інтонацією?

6. Якими за метою висловлювання можуть бути окличні речення? Наведи приклади таких речень.

7. 1. Послухай народну пісеньку.

– Добрий вечір, зайчику, куди йдеш?

Скажи мені правдоньку, де живеш?

– Отут живу в хатоньці край води.

А ти туди, лисонько, не ходи.

2. Скільки запитань прозвучало у пісеньці? Кому ці запитання були адресовані? Хто поставив зайчикові ці запитання?

8. 1. Прочитай текст. З яких речень за метою висловлювання він побудований?

ДОТРИМУЙСЯ ГІГІЄНИ ОЧЕЙ

Ніколи не читай лежачи. Частіше відривай очі від книги і давай їм відпочити. Не дивися довго на яскраве світло.

Чи дотримуєшся ти цих правил? Які ще правила гігієни очей ти знаєш?

Звертання. Розділові знаки при них.

1. Побудуй речення зі звертанням до товариша по партії.
2. Побудуй речення до старшої людини, яку звуть Марія Петрівна (Володимир Павлович).
3. Побудуй речення зі звертанням до учнів свого класу. Запиши це речення.
4. Яким реченням розпочнеш лист до своєї бабусі? Запиши це речення.
5. 1. Прочитай вірш і спиши. Встав пропущені розділові знаки.

Роси, роси дощику ярині,
рости, рости житечко на лану.
На крилечках вітрику полети,
колосочки золотом обмети.

Олександр Олесь

2. Підкресли звертання.

Головні і другорядні члени речення.

1. Як називаються головні члени речення? Що означає в реченні підмет? Що означає присудок?
2. Склади речення тільки з підмета і присудка. Пошир це речення другорядним членом.
3. Склади речення тільки з присудка і підмета. Пошир це речення другорядним членом.
4. Склади речення, у якому другорядний член відповідає на питання *звідки?* (*як? коли? де?*).
5. Додай до речень потрібний за змістом підмет.
Яскраво світить весняне
На деревах розпустилися перші
У березні розтанув останній
6. 1. Прочитай. За питаннями, що в дужках, пошир речення другорядними членами.

ГРОЗА

(Як?) насувалася гроза? (Де?) блиснула яскрава блискавка. (Де?) прокотився далекий грім. Поховалися (куди?) птахи. У верхів'ях дерев (як?) зашумів вітер. (Куди?) упали перші важкі краплини дощу.

7. 1. Прочитай речення. Яке воно за метою висловлювання?
На березі річки росте одинока берізка.
2. Побудуй різні питальні речення, які б стосувалися кожного слова в поданому.
8. Послухай речення. Назви в кожному з них головні члени.
Червоні снігурі стрибають по дворі. В задумі чорний крук присів на білий сук. Синиці голубі співають на вербі. На зиму омелюх пошив рудий кожух.

Володимир Лучук

9. Прослухай два речення і об'єднай їх в одне.
У нашому парку росте багато кленів.
У нашому парку росте багато беріз.

Орієнтовні тестові завдання до розділу «Речення»

1. Обведи кільцем номер правильного твердження.

За метою висловлювання речення поділяються на:

- | | | |
|-----------|---------------|---------------|
| 1. прості | 2. розповідні | 3. розповідні |
| складні | питальні | питальні |
| поширені | спонукальні | окличні |

2. Заверши твердження.

У кінці спонукального речення може стояти ...

3. Визнач, скільки речень у тексті.

Боцман вийшов полити гарячу палубу в руках у нього мідна трубка насоса з неї струмує прохолодна морська вода боцман чомусь забув одягти бріль, без кого в такі спекотні дні не обійтися.

1. Два.
2. Три.
3. Чотири.

4. Визнач, у якому реченні є звертання. Познач його (+).

1. Хай широке поле засівають зерном іскристим сівачі.
2. Засівайте, сівачі, широке поле іскристим зерном.
3. Широке поле сівачі засіяли іскристим зерном.

5. Познач речення, яке відповідає такій схемі.

===== куди? які? _____.

1. Калина вбралася в червоне намисто.
2. Крихким льодом укрилися калюжі.
3. Відлетіли у вирій сизокрилі журавлі.

6. Побудуй з поданих слів спонукальне речення.

Михайлик, дитячий, у, відводити, Оленка, садок.

Виконуючи такі завдання, студенти самостійно знаходять відповідний мовний матеріал і пропонують різні методичні прийоми роботи з ним, наприклад:

Відомо, що в структурі мовленнєвої діяльності важлива роль належить лексико-семантичному рівню, тому у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання мови приділяємо значну увагу роботі зі словом, спрямованій на збагачення, уточнення, закріплення й активізацію лексичного запасу.

Специфіка лексико-семантичного рівня мовної структури, його зв'язки з усіма іншими основними й неосновними рівнями визначає необхідність різнобічного підходу до слова в процесі вивчення рідної мови. У сучасних шкільних програмах з української мови розглядається широке коло питань, пов'язаних з вивченням лексики як системного явища. Наукове обґрунтування методики формування у молодших школярів лексичних умінь спирається на лінгвістичне положення про єдність мови і мовлення. З огляду на це в процесі ознайомлення учнів з лексичними явищами рідної мови необхідно, керуючись принципом практичної доцільності, відібрати насамперед такі лексичні засоби, які дадуть можливість активно використовувати їх у власному мовленні.

Знання лексичного значення слова і вміння його визначати відіграють важливу роль у поповненні словникового запасу молодших школярів, у їхньому

мовленнєвому розвитку. Адже зв'язне мовлення учнів має ґрунтуватися на їхньому словниковому запасі, на вмінні знаходити для вираження думки відповідні лексичні засоби та співвідносити їх зі сферою вживання, з орієнтацією на стилеву особливість створюваного тексту. Тому, як свідчить практика, майбутніх спеціалістів початкової ланки освіти в процесі роботи над різними розділами методики викладання української мови, а особливо над методикою розвитку мовлення, необхідно навчити добирати завдання, які забезпечують тісний взаємозв'язок лексико-граматичних знань та розвитку мовленнєвих умінь і навичок учнів.

З цією метою на заняттях з методики викладання української мови рекомендуємо розробляти підготовчі вправи для формування у молодших школярів умінь відбирати мовний матеріал для складання текстів різних типів і стилів та користуватися мовними засобами відповідно до мети висловлювання. Треба мати на увазі, що в сучасній методиці навчальний текст з будь-якого предмета, не тільки в підручниках з мови і читання, а й математики (текстові сюжетні задачі, певні визначення математичних понять, поради, алгоритмічні настанови щодо практичного застосування окремих правил тощо), тексти в підручниках з природознавчих предметів, музики і співів учні вчать розглядати і розуміти не як певний пакунок, з якого можна дістати якусь інформацію, а як своєрідний діалог між його творцем і читачем або слухачем. Творець тексту, у тому числі й молодший школяр, який самостійно створює його в процесі навчальної діяльності, має орієнтуватися на адресата висловлювання: у чомусь його переконувати, щось доводити, описувати, розкриваючи істотні ознаки, характеристики предмета, події, явища, про щось розповісти так, щоб адресат одержав чітке уявлення про мету і зміст створеного тексту. Такий, по суті, діалогічний підхід до сприйняття і створення учнівських висловлювань учитель має виробляти в молодших школярів на кожному уроці мови.

Текстова основа в системі навчальних вправ підручників сприяє посиленню учнівської уваги до опанування таких важливих загальнонавчальних умінь, як слухати, читати і розуміти почуте й прочитане, не тільки сприймати інформацію, а й здобувати її, сортувати, трансформувати, активно обмінюватися нею, виділяти логіко-сміслові частини прослуханого, прочитаного під час переказування. Звертаємо увагу на нові рубрики на сторінках підручників з рідної мови для початкових класів: *Попрацюймо разом! Попрацюймо колективно! Попрацюйте в парах! Виконайте завдання в групах! Побудуйте діалог! Міркуйте так. Візьми до уваги! Перевір за словником* та ін.

Як бачимо, побудова сучасного початкового мовно-мовленнєвого курсу, на відміну від того, коли мовленнєві відомості, мовленнєві завдання тільки принагідно вкраплювалися в мовну теорію, у навчальний процес, сприяє активному, динамічному формуванню дитячої мовної особистості, її активному інтегруванню в суспільне середовище. Слід підкреслити, що ті види навчальної діяльності, які відповідно до Державного освітнього стандарту з освітньої галузі "Мови і літератури" здійснюються в руслі мовленнєвої, мовної і соціокультурної змістових ліній курсу, значною мірою сприяють забезпеченню соціалізації молодших школярів. Сучасний школяр на уроці рідної мови виступає не тільки в ролі слухача, тим більше пасивного, а насамперед у ролі активного співрозмовника, доповідача, коментатора навчальних ситуацій, у яких беруть участь однокласники, учасника

навчальних діалогів і полілогів. Саме в таких формах активної навчальної діяльності школярів виявляються адаптивні можливості сучасної мовної освіти, відбувається активна соціалізація учнів, які в процесі шкільного навчання, здобування уже початкової мовної освіти беруть участь у таких видах і формах мовленнєвої діяльності, спілкування, з якими їм доведеться зіткнутися в старших класах, у майбутньому дорослому житті і професійній діяльності.

Готуючи майбутніх учителів до роботи над розділом "Слово" у 2-4 класах, зокрема до опрацювання таких тем, як "Значення слова", "Будова слова" та "Частини мови", на лекційних і практичних заняттях акцентуємо увагу на тому, що сучасна шкільна програма передбачає в роботі над словом двобічний підхід: учнів необхідно знайомити з деякими доступними для них лексичними і граматичними відомостями в межах кожної частини мови. Студенти мають усвідомити, що, формуючи і розширюючи уявлення про будову слова, частини мови, їх граматичні ознаки, синтаксичну роль, необхідно працювати над лексичним значенням слова, практично знайомити учнів з найуживанішими синонімами, антонімами, багатозначними словами, словами, які вживаються в прямому і переносному значенні, з деякими омонімами та фразеологічними зворотами – у межах кожної частини мови. Цьому сприяє включення у практичні заняття з методики української мови завдань на аналіз вправ для роботи над словом та визначення серед них найдоступніших і найефективніших, наприклад:

- 1) добір антонімів (синонімів) до поданих слів;
- 2) виділення з тексту (мікротексту – прислів'я, приказки, загадки) слів, протилежних (близьких) за значенням;
- 3) заміна в реченнях, у тексті виділених слів їх антонімами, спостереження за тим, як змінилося при цьому висловлювання;
- 4) дописування речень, які мають антонімічний зміст;
- 5) складання речень, коротких висловлювань з поданими антонімічними парами.

Студенти досліджують, що спочатку доцільно пропонувати учням не тільки слова, до яких треба дібрати антоніми, але й самі антоніми, подані в окремому списку і розташовані в іншому порядку, наприклад:

– До кожного поданого слова в лівій колонці дібрати протилежне за значенням з правої і записати їх парами:

<i>північ</i>	<i>низький</i>
<i>високий</i>	<i>відгадка</i>
<i>відлетіти</i>	<i>південь</i>
<i>загадка</i>	<i>прилетіти</i>

Важливо орієнтувати майбутніх спеціалістів на добір та розробку вправ, які поєднують у собі два завдання – лексичне і граматичне:

– До поданих колонок іменників, прикметників і дієслів доберіть і запишіть слова, протилежні за значенням. Які частини мови ви в кожному випадку дібрали?

У процесі такої діяльності студенти переконуються, що завдання для формування лексико-граматичних умінь молодших школярів немає потреби виділяти в окремий етап роботи, їх використовують як дидактичний засіб для досягнення основних цілей уроку.

На сучасному етапі важливо підготувати вчителя, який може змінити акценти з інформаційного на проблемно-діяльнісний тип навчального процесу, працювати в

умовах особистісно орієнтованої системи навчання і виховання, особливості якої майбутній спеціаліст має відчувати і засвоїти, ще навчаючись у вищому педагогічному навчальному закладі.

Наше дослідження переконує, що ефективним у процесі викладання методики української мови є використання різного роду моделей організації практичної діяльності. Суть таких нетрадиційних форм роботи зі студентами зводиться до того, що вони одержують відповідні проблемні завдання, продумують можливі варіанти їх вирішення, обирають оптимальний із них, обґрунтовують його. Так, для розгляду теоретичних засад побудови сучасного початкового курсу української мови майбутні вчителі одержали завдання для роботи у малих групах:

1. Доведіть, що класифікація відібраного матеріалу, його опис і введення в навчальний процес у нових підручниках здійснено з орієнтацією на його навчально-методичну вагомість, доцільність, придатність до спілкування (враховано частково мовленнєвий принцип).

2. Доведіть, що форма подачі теоретичних відомостей та орфографічних правил, а також методичний підхід до їх опрацювання в шкільних підручниках для початкових класів орієнтує учнів не стільки на запам'ятовування, скільки на усвідомлене засвоєння **с п о с о б і в** їх застосування в мовленнєвій діяльності.

3. Доведіть, що зв'язний текст значно розширює можливості вчителів щодо постановки до нього цілої системи різноманітних комплексних завдань фонетико-графічного, орфографічного, пунктуаційного, лексичного та граматичного характеру, а також завдань текстологічного рівня. Доберіть текст і побудуйте до нього низку комплексних завдань.

4. Обґрунтуйте, як оптимально використати широкі можливості, закладені в тексті, для вивчення молодшими школярами рідної мови на нових науково-методичних засадах. Наведіть приклади комплексних завдань до тексту для формування мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетенцій.

5. Доведіть, що теоретичні відомості, які подаються для учнів у підручнику у формі визначень, правил, пам'яток, таблиць тощо, в тому чи іншому вигляді, варіюються потім у завданнях до вправ, побудованих на зв'язних текстах, під час вивчення інших розділів програми.

Результати досліджень студенти мають представляти у формі захисту проектів, що стимулює їх до швидкого і якісного вирішення методичних завдань.

Викладачі методики навчання мови мають привернути увагу майбутніх учителів до формування у молодших школярів надзвичайно важливого загальнонавчального вміння користуватися в повсякденній практичній мовленнєвій діяльності різними словниками — орфографічним, тлумачним, перекладним, словниками синонімів, антонімів та ін., оскільки на кожному уроці, проводячи словникову роботу, формуючи в учнів правописні вміння, працюючи над удосконаленням їхньої вимови, вчитель має сам продемонструвати потребу в користуванні словниками, наявними в класі-кабінеті, і привчати до цього учнів. З огляду на це майбутній учитель повинен добре опанувати методику навчання швидко знаходити потрібне слово в словнику, володіти відповідними алгоритмічними прийомами, що ґрунтуються на доброму знанні алфавіту.

Досвід показує, що запропонована робота, апробована нами у процесі викладання методики навчання української мови, сприяє підготовці студентів до формування в учнів початкових класів мовно-мовленнєвої компетентності,

вирішенню проблеми освіти, виховання, розвитку молодших школярів засобами рідного слова.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт початкової загальної освіти// Поч. школа. – 2006. - № 2. – С.23 - 44.
2. Методика викладання української мови. Програма навчального курсу (за вимогами кредитно-модульної системи) – Тернопіль. ТНПУ ім.. В.Гнатюка, 2008. – 48 с.
3. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М.С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД. 2010. – 364с.
4. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред.. І.А.Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.:Вища шк..., 2004. – 422 с.
5. Програми для середньої загальноосвітньої середньої школи. 1 – 4 класи. – К.: "Початкова школа". – 2006. – 432 с.

Початкова школа. – 2011. – № 6.



Учителеві важливо переконатися передусім у тому, що учень у с в і д о м и в подане правило чи формулювання і домагатися того, щоб він на основі здобутих знань навчився розв'язувати особистісно значущі практичні мовленнєві завдання, які виникають перед ним у процесі не тільки навчальної діяльності, а й у різних ситуаціях повсякденного життя і спілкування в школі і поза школою.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХІДУ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ



Сучасне суспільство вимагає виховання самостійних, ініціативних, відповідальних громадян, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує розвитку особистісних якостей і творчих здібностей людини, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства. Саме ці пріоритети лежать в основі реформування

сучасної загальноосвітньої школи, головне завдання якої – підготувати компетентну особистість, здатну до знаходження правильних рішень у конкретних навчальних, життєвих, а в майбутньому і професійних ситуаціях. Тому актуальним завданням сучасної школи є реалізація компетентісного підходу в навчанні, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетенцій особистості. Результатом такого процесу має бути сформованість загальної компетентності людини, яка включає сукупність ключових компетенцій і є інтегрованою характеристикою особистості.

Зазначимо, що компетенція і компетентність – два різних поняття. **Компетенція** – це суспільна норма, вимога, яка включає знання, уміння, навички, способи діяльності, певний досвід. Компетенція сама по собі не є характеристикою особистості. Нею вона стає в процесі засвоєння і рефлексії учня, перетворюючись у компетентність.

Компетентність – це здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід в нестандартних ситуаціях з метою розв'язання певних життєво важливих проблем. Компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини.

Запровадження компетентісного підходу в навчанні передбачає реформування освіти за такими **основними напрямками**:

- уточнення мети (цілей) навчання;
- удосконалення змісту навчання;
- оновлення навчально-методичного забезпечення навчального процесу (створення нових підручників, посібників, дидактичного матеріалу, мультимедійних засобів тощо);

- добір ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності;
- підготовка вчителя до реалізації компетентнісного підходу в навчанні.

Метою навчання української мови в умовах компетентнісного підходу є формування предметних компетенцій, змістове наповнення яких впливає зі змісту ключових.

Нагадаємо, що *ключові* компетенції формуються в процесі реалізації цілісного змісту освіти загальноосвітньої школи, а *предметні* – передбачені змістом конкретного предмета і набуваються впродовж конкретного року або ступеня навчання.

Формування ключових компетенцій реалізується в освітніх галузях і навчальних предметах. При цьому кожний предмет забезпечує реалізацію тих складових змісту ключових компетенцій, для формування яких має необхідні умови. З огляду на свою специфіку, предмет українська мова спроможний забезпечити формування і розвиток таких ключових компетенцій як: *комунікативна, соціальна, загальнокультурна, уміння вчитись*.

Для забезпечення ключової *комунікативної* компетенції в учнів необхідно сформувати готовність до спілкування з іншими людьми. З цією метою у процесі навчання української мови школярі повинні оволодіти:

- різними видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо);
- мовою як засобом спілкування.

Ключова *соціальна* компетенція передбачає здатність діяти в життєвих ситуаціях відповідно до соціальних норм і правил. Для цього на уроках української мови в учнів треба сформувати здатність:

- продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді;
- виконувати різні соціальні ролі;
- брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання.

Загальнокультурна ключова компетенція стосується сфери розвитку культури особистості в усіх її аспектах. Реалізація цієї компетенції в процесі навчання української мови передбачає передусім формування:

- культури міжособистісних відносин;
- толерантної поведінки;
- моральних якостей;

а також ознайомлення з:

- культурною спадщиною українського народу;
- найважливішими досягненнями національної науки й культури;
- визначними подіями та постаттями в історії України.

Ключова компетенція *уміння вчитись* проявляється у здатності учня організовувати і контролювати свою навчальну діяльність. Ця компетенція реалізується на уроках української мови шляхом формування мотивації навчання і здатності:

- організовувати свою працю для досягнення результату;
- виконувати розумові операції й практичні дії;
- володіти уміннями й навичками самоконтролю та самооцінки.

На основі визначеної мети компетентісно орієнтованого навчання української мови і відібраного змісту тих ключових компетенцій, формування яких спроможний забезпечити цей предмет, можна визначити **предметні компетенції**. Їх ми виділяємо чотири, а саме: *мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна*.

Мовленнєва компетенція включає:

- здатність розуміти зміст і головну думку усних і письмових висловлювань;
- здатність вести діалог з дотриманням правил мовленнєвого етикету;
- уміння будувати повноцінні в комунікативному відношенні усні і письмові зв'язні висловлювання, які відображають знання учнів про предмет розмови, їх думки, почуття, наміри;
- уміння налагоджувати взаємодію з оточуючими, будуючи відповідним чином свої висловлювання.

Мовна компетенція передбачає володіння:

- доступним і необхідним обсягом мовних знань;
- здатністю застосовувати мовні засоби у власному мовленні відповідно до орфоепічних, лексичних, граматичних, орфографічних, синтаксичних, стилістичних норм літературної мови.

Соціокультурна компетенція покликана сприяти загальнокультурному розвитку молодших школярів, адаптації їх до життя в певному соціальному середовищі, а тому передбачає:

- знання про свою державу Україну;
- здатність використовувати в мовленнєвій практиці знання про особливості української національної культури, звичаї, традиції, свята;
- знання і використання у власному мовленні найбільш відомих малих українських фольклорних форм;
- уміння успішно користуватися мовою під час виконання різноманітних соціальних ролей;
- знання формул національного мовленнєвого етикету і вміле використання їх під час спілкування;
- дотримання етикетних правил спілкування з представниками різних вікових груп і статусів;
- здатність вирішувати за допомогою мови різні навчальні і життєві проблеми.

Діяльнісна компетенція передбачає володіння загальнонавчальними уміннями і навичками, які поділяються на чотири групи:

- 1) *навчально-організаційні* – здатність розуміти визначену вчителем мету навчальної діяльності, організовувати робоче місце, раціонально розподіляти час, планувати послідовність виконання завдання,

організовувати навчальну діяльність у взаємодії з іншими її учасниками (у парі, малій групі);

- 2) *навчально-інформаційні* – здатність самостійно працювати з підручником, шукати нову інформацію з різних джерел, користуватися довідниковою літературою, зосереджено слухати матеріал, зв'язно, послідовно, доказово відповідати, вести діалог;
- 3) *навчально-інтелектуальні і творчі* – здатність аналізувати мовні явища, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати, встановлювати та пояснювати причиново-наслідкові зв'язки, вилучати зайве, групувати й класифікувати за певними ознаками, висловлювати аргументовані критичні судження, доводити власну думку, переносити знання й способи діяльності в нову ситуацію, застосовувати аналогію;
- 4) *контрольно-оцінні* – уміння використовувати різні способи перевірки та контролю своєї діяльності, знаходити і виправляти помилки, оцінювати власні навчальні досягнення.

Відповідно до зазначених предметних компетенцій **основними завданнями** початкового курсу української мови є:

- 1) формування в учнів мотивації вивчення української мови;
- 2) гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності — слухання, говоріння, читання і письма;
- 3) формування комунікативних умінь;
- 4) опанування найважливіших функціональних складових мовної системи;
- 5) соціально-культурний розвиток особистості;
- 6) формування вміння вчитися.

Для забезпечення визначених предметних компетенцій і реалізації основних завдань початкового курсу української мови необхідно відібрати відповідне змістове наповнення предмета українська мова. Воно представлене чотирма змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною і діяльнісною.

Основною змістовою лінією є мовленнєва. Мовна, соціокультурна та діяльнісна лінії забезпечують реалізацію мовленнєвої.

Мовленнєва змістова лінія передбачає формування і розвиток мовленнєвої компетенції. Зміст цієї лінії включає:

- слухання і розуміння усних і письмових висловлювань;
- читання доступних текстів;
- побудова діалогів;
- створення усних і письмових зв'язних висловлювань.

Мовна змістова лінія покликана забезпечити формування мовної компетенції. До змісту цієї лінії належать одиниці мовних рівнів:

- *текстологічного* – будова тексту, типи і стилі текстів;
- *синтаксичного* – словосполучення, речення, види речень за метою висловлювання й інтонацією, звертання, головні і другорядні члени речення, однорідні члени речення;
- *морфологічного* – частини мови, їх граматичні форми;

- *лексичного* – значення слова, лексичні групи слів (багатозначні слова, пряме і переносне значення слів, синоніми, антоніми, омоніми), лексична сполучуваність слів;
- *фонологічного* – звуки мовлення, склад, наголос, інтонація.

Соціокультурна змістова лінія спрямована на формування соціокультурної компетенції. Зміст цієї лінії включає:

- державну символіку України;
- особливості української національної культури;
- малі фольклорні форми;
- соціальні ролі;
- формули національного мовленнєвого етикету;
- етикетні правила спілкування.

Діяльнісна змістова лінія передбачає формування в молодших школярів діяльнісної компетенції. До змісту цієї лінії належать загальнонавчальні уміння і навички:

- 1) навчально-організаційні;
- 2) навчально-інформаційні;
- 3) навчально-інтелектуальні і творчі;
- 4) контрольні-оцінні.

Компетентісно зорієнтований зміст початкового курсу української мови і державні вимоги до навчальних досягнень учнів визначено в новій редакції Державного стандарту початкової загальної освіти і буде конкретизовано в базовій навчальній програмі для 1-4 класів. Варто підкреслити, що у державних вимогах до навчальних досягнень учнів здійснюється акцент на застосування загальнонавчальних, мовних, мовленнєвих і соціокультурних знань, умінь і навичок в мовленнєвій практиці з метою розв'язання комунікативних завдань, адаптації школярів до соціального середовища.

Реалізація зазначеного змісту потребує **оновлення навчально-методичного забезпечення** навчального процесу, тобто створення нових підручників, посібників, дидактичного матеріалу, мультимедійних засобів тощо.

Оновлення навчально-методичного забезпечення необхідно здійснювати виходячи із функцій, які покликані виконувати навчальні засоби. Компетентнісний підхід у навчанні вимагає, щоб сучасні навчальні засоби виконували не тільки інформаційну, а й мотиваційну і розвивальну функції.

Для виконання **інформаційної функції** навчальні засоби з української мови повинні містити передбачений навчальною програмою мовний матеріал, призначений для реалізації мовної змістової лінії, а також завдання, які передбачають розвиток чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письма (забезпечення мовленнєвої змістової лінії).

З метою забезпечення **мотивації** учіння, в навчальних засобах мають бути використані:

- цікавий текстовий матеріал;
- ілюстрації;
- дидактичні ігри;

- вправи, що передбачають цікавий для учнів процес виконання;
- завдання, що спонукають до пошуку значущих для учня результатів тощо.

Для реалізації **розвивальної функції** у сучасних навчальних засобах має бути система завдань, спрямованих на розвиток пізнавальних здібностей учнів, а саме, на оволодіння мисленнєвими операціями (аналіз, порівняння, узагальнення, доведення тощо), а також на формування здатності застосовувати набуті знання, способи дій, досвід у нових нестандартних ситуаціях. Крім того, компетентісно орієнтовані навчальні засоби повинні готувати дітей до самонавчання. З цією метою в них мають бути алгоритми міркувань, пам'ятки, схеми, таблиці, зразки виконання завдань і т.ін.

Крім того необхідно, щоб навчальні засоби містили:

- цілісну систему завдань і вправ, доступних для учнів певної вікової категорії;
- диференційований матеріал з урахуванням рівнів розвитку дітей;
- раціональне співвідношення завдань для тренування і творчого використання;
- завдання, що передбачають роботу в парі й групі, фронтальну та індивідуальну;
- завдання на вільний вибір тощо.

Важливим фактором успішної реалізації компетентісного підходу в навчанні української мови є **добір ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності**.

Метод навчання – це спосіб взаємної діяльності учителя й учнів, спрямований на розв'язання навчально-виховних завдань.

Компетентісно орієнтоване навчання української мови вимагає застосування **методів**, які передбачають активну діяльність учнів. До таких належать:

- *продуктивні* (вивчений мовний матеріал застосовується в мовленнєвій практиці);
- *евристичні* або *частково-пошукові* (окремі елементи нових знань учень знаходить завдяки розв'язанню пізнавальних завдань);
- *проблемні* (учень усвідомлює проблему і знаходить шляхи її вирішення);
- *інтерактивні* (активна взаємодія всіх учнів, під час якої кожний школяр осмислює свою діяльність, відчуває свою успішність).

Остання група методів чи не найбільше відповідає вимогам компетентісно орієнтованого навчання, оскільки організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, які сприяють формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Інтерактивні методи сприяють розвитку здібностей кожної особистості, дають можливість кожній дитині продемонструвати свої навчальні досягнення в конкретних ситуаціях, порівнювати свій рівень розвитку з іншими учасниками навчального процесу.

Однак використання інтерактивних методів у початковій школі потребує від учителя ретельного попереднього їх аналізу на предмет доступності й доцільності застосування в початкових класах, а також прогнозування результатів. Враховувати

при цьому потрібно той фактор, що використання інтерактивних методів потребує від учнів певної мовної, мовленнєвої і соціальної підготовки, яку молодші школярі здебільшого ще не одержали.

Використання інтерактивних методів можливе за умови готовності учнів до виконання тих розумових і практичних дій, які передбачає той чи інший метод. Над формуванням такої готовності педагог повинен працювати заздалегідь.

Кожному методу відповідають ті чи інші **прийоми** навчання. Крім загальнодидактичних (пояснення, зіставлення, аналіз, узагальнення, систематизація знань тощо), у практиці навчання української мови використовуються предметні прийоми, які визначаються конкретною темою і метою навчального матеріалу. Наприклад, під час вивчення теми «Текст» використовуються такі предметні прийоми: відновлення деформованого тексту, продовження тексту за поданим зачином, побудова різних типів тексту тощо. Цінними є прийоми, що спонукають учнів до активної діяльності, пошуку шляхів вирішення поставлених завдань чи проблем.

Комунікативно спрямоване навчання української мови вимагає урізноманітнення **форм організації навчальної діяльності**. При цьому перевага надається формам, які створюють таку мовленнєву ситуацію, коли кожний учень має можливість висловитись, проявити себе в комунікативному процесі. Найбільш цінними з точки зору компетентнісного підходу є індивідуальна навчальна діяльність, робота в парах, групах.

Дуже важливо, щоб використання тих чи інших методів, прийомів, форм навчання не були «даниною моді». Їх добір і використання слід підпорядковувати змісту і меті навчального предмета, враховуючи при цьому вікові особливості учнів молодшого шкільного віку, їх можливості і здібності.

Одним із найважливіших факторів успішного запровадження компетентнісного підходу в навчанні української мови є **готовність учителя** до реалізації поставленої мети.

Щоб успішно формувати компетентну особистість сучасний педагог повинен володіти певними властивостями. Назвемо лише декілька найактуальніших:

- успішно вирішувати свої власні життєві проблеми, проявляючи ініціативу, самостійність і відповідальність;
- усвідомлювати мету компетентнісно орієнтованого навчання;
- планувати урок з використанням усього розмаїття форм і методів навчальної діяльності і, насамперед, усіх видів самостійної роботи, діалогічних евристичних і проблемних методів;
- пов'язувати навчальний матеріал з повсякденним життям та інтересами учнів;
- залучати до обговорення попередній досвід школярів;
- демонструвати учням рольові моделі на прикладі реальних людей, літературних персонажів;
- оцінюючи навчальні досягнення школярів, брати до уваги не тільки продемонстровані знання і вміння, а, насамперед, здатність застосовувати їх у навчальних і життєвих ситуаціях.

Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови буде успішною за умови комплексного забезпечення усіх складових навчального процесу, а саме: чіткого визначення цілей навчання, відбору відповідного змісту навчання, оновлення навчально-методичного забезпечення, добору ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності, відповідної професійної підготовки вчителя.

Список використаної літератури

1. Гудзик И.Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения). – Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2007. – 496 с.
2. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – с. 66-72.
3. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
4. Пометун О.І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – с. 16-25.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
6. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. – СПб.: Питер, 2004. – с. 63-74.

Початкова школа. – 2010. – № 12.





*К. І. Пономарьова,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий
співробітник*

СОЦІОКУЛЬТУРНА СКЛАДОВА У ЗМІСТІ ПОЧАТКОВОГО КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Пріоритетним завданням сучасної шкільної освіти є виховання цілеспрямованої особистості, прагнучої до максимальної реалізації своїх можливостей, готової до опанування нового досвіду, здатної робити свідомий і відповідальний вибір у різних життєвих ситуаціях. Тому метою навчального процесу стає формування не просто умінь і навичок, а певних якостей особистості, які сприятимуть успішній адаптації молодого покоління в суспільстві і реалізації власних можливостей. Такий підхід передбачає особливий акцент на формуванні соціокультурної компетентності школярів.

Кожний навчальний предмет, залежно від умов і можливостей, має свою специфіку реалізації цього завдання. Шкільний курс української мови паралельно із забезпеченням опанування учнями всіма видами мовленнєвої діяльності, основами культури усного й писемного мовлення, базовими вміннями і навичками використання мови в різноманітних сферах і ситуаціях спілкування, покликаний формувати соціальну активність особистості, здатної орієнтуватися в сучасному світі, підвищувати її загальну культуру, формувати в неї творчі, світоглядні, морально-етичні якості.

Розпочинається ця робота вже в початковій ланці загальноосвітньої школи. Її зміст визначено Державним стандартом початкової загальної освіти в соціокультурній змістовій лінії освітньої галузі «Мови і літератури» (мовний компонент). Там передбачено ознайомлення молодших школярів з тематичними групами слів – назвами предметів і реалій матеріальної та духовної культури українського народу; усталеними виразами, українськими народними прислів'ями, приказками, загадками, лічилками, скороговками, потішками, піснями, казками, легендами, як відображенням народного досвіду, українського характеру;

особливостями національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки та врахуванням їх у реальних життєвих ситуаціях.

Реалізація змісту соціокультурної лінії передбачає формування в молодших школярів соціокультурної компетентності, яка має дві складові – соціальну і загальнокультурну. **Соціальна складова** – це готовність учнів до адаптації в українському соціумі. Соціум, у якому перебувають молодші школярі, можна умовно структурувати таким чином: *держава, рідний край, сім'я, школа, громадські місця*.

Розглядаючи адаптацію учнів у соціумі на рівні **держави**, в якій ми живемо, варто дбати про те, щоб молодші школярі знали і правильно записували її назву та назву столиці, знали державні символи України та могли розповісти про їх особливості, усвідомлювали значення державної мови, роль якої в нашій державі виконує українська мова, мали почуття гордості за свою державу Україну, українську мову й український народ. З цією метою доцільно використовувати навчальні тексти відповідної тематики, пропонувати учням давати інтерв'ю про свою країну для «іноземного журналіста», написати листа ровесникові, що живе за рубежом, з повідомленням про те, що відрізняє Україну від інших держав і т. ін.

Належне місце на уроках української мови повинно займати використання красномовного й особливо лінгвокраєзнавчого матеріалу. Як свідчить досвід, діти завжди прагнуть знати історичне минуле свого рідного села чи міста, походження його назви, відомих земляків, у чому багатство й неповторність **рідного краю** тощо. У процесі опрацювання малих фольклорних форм доцільно пропонувати школярам записувати усталені вирази, прислів'я, приказки, співанки та інші перлини народної творчості, які вживають у своєму мовленні їхні родичі, знайомі, що проживають у рідному краї. Для побудови зв'язних висловлювань варто обирати тематику, пов'язану з рідною місцевістю: складати описи рідної природи, писати про події і людей того міста чи села, в якому діти проживають. Значну увагу на уроках української мови слід відводити роботі над місцевими діалектами: порівняння їх з аналогами української літературної мови, формування літературного мовлення з одночасним трепетним ставленням до діалектизмів і спонукання дітей до вживання їх під час усного спілкування із земляками, особливо з бабусями й дідусями, виражаючи таким чином повагу до них і зберігаючи мовну неповторність рідної землі.

Формуванню культури поведінки в **сім'ї** сприятиме робота над текстовим матеріалом, у якому йдеться про українські традиції стосунків між батьками і дітьми, бабусями, дідусями й онуками, між братами і сестрами, про традиційні українські форми звертання членів родини один до одного, про повагу до старших членів сім'ї і турботливе ставлення до молодших. Важливо пропонувати дітям порівнювати традиційні правила поведінки в родині із сучасними змінами у стосунках між членами сім'ї, спонукати до підтримування добрих та мудрих традицій і звичаїв в сучасних українських сім'ях.

Для забезпечення успішної адаптації в **шкільному середовищі** дітей потрібно вчити спілкуватися з учителями, однокласниками, старшими і молодшими школярами, технічним персоналом, дотримуватись правил поведінки на уроці і перерві, в класі, коридорі, спортзалі, їдальні, актовій залі, на стадіоні, подвір'ї школи тощо. На цю тему на уроках української мови доцільно слухати, читати і

переказувати тексти, аналізувати сюжетні малюнки, складати діалоги, обговорювати конкретні ситуації і робити висновки, писати власні тексти.

Предмет українська мова має умови для підготовки учнів початкових класів до адаптації у *громадських місцях*. Зокрема, в процесі вивчення теоретичних знань з мови і формування та розвитку навичок мовленнєвої діяльності доцільно готувати дітей до виконання соціальних ролей – читача бібліотеки, глядача театру чи кінотеатру, покупця, пішохода, пасажира, перехожого, відвідувача різноманітних культурних заходів тощо. З цією метою варто пропонувати учням вивчати мовні явища на матеріалі текстів, у яких ідеться про поведінку людей у громадських місцях, з обов'язковим аналізом не лише мовного матеріалу, а й культури і правил поведінки персонажів текстів. З метою вправлення учнів у правильному і доречному вживанні формул мовленнєвого етикету та формування в молодших школярів етики спілкування доцільно пропонувати складати діалоги за ситуативними малюнками, словесно описаними ситуаціями на теми: «В театрі», «На виставці», «У магазині», «На вулиці», «У транспорті», «В їдальні», «У гостях» і подібні.

Загальнокультурна складова соціокультурної компетентності молодшого школяра передбачає володіння знаннями про особливості української національної культури, звичаї, традиції, свята і використання цих знань в мовленнєвій практиці; вживання у власному мовленні найбільш відомих малих українських фольклорних форм; сформованість морально-етичних якостей.

З метою формування загальнокультурної складової соціокультурної компетентності в процесі навчання української мови доцільно використовувати *народознавчий матеріал*; тексти, в яких розкриваються сторінки *історичного минулого України*; інформацію про *відомих українців* минулого і сьогодення; залучати і готувати дітей до проведення *народних та релігійних свят, обрядів*, ознайомлювати з історією їх виникнення; використовувати тексти на *морально-етичну тематику* для побудови переказів, репродукції картин для написання тексту за картиною тощо.

Наведемо окремі фрагменти методики формування соціокультурної компетентності в процесі навчання української мови в початкових класах.

Під час вивчення слів, які звучать однаково, але мають різне значення, можна запропонувати учням прочитати такі речення:

1. *Неподалік від берега чайки на мить зависали в повітрі і з криком падали на воду.* 2. *Козаки швидко сіли в чайки і попливли від небезпечного берега.*

Далі провести бесіду за такими запитаннями:

- Про яких чайок йдеться в першому реченні?
- Чи в другому реченні чайками названо також птахів?
- Що ви знаєте про човни-чайки?

Після власних повідомлень учням цікаво буде послухати розповідь про те, що запорозькі козаки будували вузькі, довгі, легкі в русі човни і називали їх чайками, мабуть тому, що вони були обшиті просмоленими снопиками очерету і зовні нагадували птахів, котрі, склавши крила, погойдувалися на хвилях. Порожнистий очерет додавав човнам плавучості. Чайка мала перевагу над морським кораблем – коли виникала потреба хутко змінити напрям руху, вона не розверталась. Гребці просто пересідали на лавах і вже за секунду гребли у зворотному напрямку, тому що корма (задня частина човна) і ніс (передня його частина) у чайки були однаково гострі.

Така інформація, безумовно, зацікавить школярів і збагатить їх не лише знаннями про **історичне минуле України**, а й сприятиме пробудженню гордості за кмітливість і винахідливість наших предків.

З почуттям гордості за Україну буде сприйнятий, на наш погляд, текст про перший трамвай у Європі.

Виявляється, перший у Європі трамвай пустили в Києві.

У кінці дев'ятнадцятого століття у великих містах популярна була конка-вагончик, яку по рейках тягли коні. У Києві такий транспорт працювати не міг через гористу місцевість.

Все змінилось після створення парового трамвая. Однак і він не хотів долати круті підйоми. У цей час було винайдено електродвигун і спеціальні проводи. Тоді, в 1892 році, в Києві пустили перший у Європі трамвай.

Нововведення швидко завоювало популярність серед киян. А невдовзі трамваї почали курсувати по вулицях багатьох міст Європи і Росії. Українські інженери почали диктувати моду в трамвайній справі. У столиці України вперше у світі було пущено здвоєний трамвай, а пізніше – тролейбус. Три підряд зчеплені вагони теж уперше з'явилися у Києві.

(З газети)

З великим інтересом молодші школярі сприймають **народознавчий матеріал**. Тому вивчення мовних знань радимо здійснювати на текстах, у яких йдеться про українські національні обереги, народні звичаї, традиції, обряди тощо. Їх опрацювання сприятиме формуванню в учнів національної свідомості, допоможе збагнути глибину свого національного коріння, пробудить інтерес до української народної культури і бажання примножувати її, прищепить любов і повагу до своїх предків, гордість за свій народ. Пропонуємо декілька зразків таких текстів.

1. В Україні був звичай, а в деяких родинах, селах є й сьогодні: на щастя дарувати рушник. Він залишався у дітей і переходив до наступних поколінь, як сімейна реліквія. Реліквія – це все те, що переходить до дітей і внуків на згадку про батьків. Родинною реліквією були також вишита сорочка, скатертина, скриня, фотографії.

2. Споконвіку батько в сім'ї вважався господарем. На нього покладалися обов'язки піклуватися про родину, годувати її та захищати. Батьків приклад, батькове слово, батьків наказ були законом для дітей. Тому батька поважали в сім'ї, він був авторитетом.

3. Одне з найвеличніших свят календаря, яким започатковується рік, є Різдво Христове, що в народі йменується просто Різдвом. Розпочинається воно опівночі після Святвечора між 6 і 7 січня. У давнину це була Коляда – свято народження Сонця. З прийняттям християнства його було приурочено до дня народження Ісуса Христа.

Першими про народження Христа сповіщали діти. Вони йшли до односельців і вітали їх зі святом Різдва, співали колядки, а ті пригощали колядників ласощами, грішми. У день Різдва люди віталися по особливому:

– Христос рождається!

– Славимо його!

4. Івана Купала святкують 7 липня. Основні символи свята, навколо яких у давнину відбувалися дійства, були купальське вогнище – символ Сонця і Купало –

солом'яне опудало, вдягнуте у жіночу сорочку. Голову йому квітчали стрічками, а на шию чіпляли намисто.

На свято Івана Купала дівчата й хлопці виходили зі співами за село, обкладали Купало соломною та кропивою і запалювали. Коли вогнище спалахувало, вони бралися за руки й перестрибували через вогонь. Якщо пара не роз'єднувала рук, то це був знак, що хлопець з дівчиною одружаться.

По всій Україні вірили в цілющу силу трав, зібраних уранці на Івана Купала.

Важливе місце на уроках української мови повинна займати робота над збагаченням мовлення учнів початкових класів **малими фольклорними формами** – лічилками, примовками, мирилками, які діти молодшого шкільного віку залюбки вивчають напам'ять і використовують під час рухливих ігор, розваг. У процесі педагогічних спостережень і бесід з учнями 1-4 класів нами було з'ясовано, що діти знають і використовують в іграх здебільшого російські лічилки та мирилки, бо не знають українських. Тому пропонуємо під час вивчення теоретичних знань з мови використовувати такі перлинки української усної народної творчості:

Лічилки

1. Приступаємо до гри!

М'яч один, а нас аж три.

Грав я сам, і грали вдвох.

А тепер пограєм втрьох!

2. Раз, два – дерева!

Три, чотири – вийшли звірі!

П'ять, шість – пада лист!

Сім, вісім – птахи в лісі!

Дев'ять, десять – он сунічки
підвели червоні личка!

3. Один, один, одиничка –

до вікна летить синичка.

Та синичка лиш одна.

– Дзінь, дзінь, дзінь, –
біля вікна.

Один, один, одиничка –
полетіла синичка.

4. Еники, беники, їли вареники.

Еники, беники, квас,
вийшов старенький Тарас.

Примовки

1. Лякаючи мурашок, примовляють:

Мурашки, мурашки,

ховайте подушки,

таргани прийдуть

і вас обкрадуть.

2. Після купання приказують:

Вода, вода холодная,

стечи з мене, нагрій мене.

А з кого не стече,

того сонце спече.

3. Коли бачать у небі журавлів,
примовляють:

Журавлі, журавлики,

колесом-лесом!

Ваші діти журавлята

за лісом, за лісом.

4. Як попаде щось в око,
примовляють:

Порошко, порошко,

вийди на дорожку,

дам тобі горошку.

Мирилки

1. Мирись, мирись, мирись
і більше не сварись.

2. Мир-миром,
пироги з сиром,
варенички в маслі,
ми дружечки красні,
поцілуймося!

Потішки

1. Цілий день цукерки хрума
неслухняний наш Тарас.
Про цибулю як подума –
сльози котяться ураз.

2. Шие Люба, вишиває,
шубку ляльці дошиває.
Шапку, шарф і шаровари
шити мама помагає.

Розвитку загальнокультурного рівня молодших школярів сприятиме ознайомлення їх з **народними і релігійними святами**, які відзначають українці. Особливо зацікавлює дітей інформація про походження цих свят, а також безпосередня участь у них. Тому доцільними на уроках української мови будуть тексти про Святого Миколая, Вертеп, Водохреще, День матері, походження писанки та інші. Залюбки діти вивчають колядки, щедрівки, співанки, примовки, веснянки, які супроводжують ці свята. Пропонуємо деякі з них:

Колядки

1. Що в дядька, дядька два стоги жита.
А третій – гречки та на варенички.
А четвертий – пшениці та на паляниці.
А п'ятий вівса, та й колядка уся.

У ріг буду трубити,
волом буду робити,
хвостом буду поганяти,
та на гречку орати.
Добрий вечір!

2. Я, маленький хлопчик,
заліз на стовпчик,
з мішком походжаю,
коляду збираю.
Дайте пиріг добрий!
Як не дасте пирога,
візьму бика за рога
та поведу на моріг,
та виломлю правий ріг.

3. Коляд, коляд, колядниця,
добра з медом паляниця,
а без меду не така,
дайте, тітко, пирога.
А як не дасте пирога,
візьму бика за гора,
поведу на торжок,
куплю собі пиріжок.

Щедрівки

1. Сидить півень на криниці,
спустив крила ще й косиці.
Сюди мах, туди мах,
а у Вас тут млинець пах.

2. Місяченьку, мій братику,
зійди рано, постій мало,
поки я бички позапрягаю,
жито-пшеницю порозсіваю.
Роди, Боже, жито й пшеницю
без кукілю, без мітлиці,
а нам, діткам, на варениці.

Формуванню загальнокультурної компетентності учнів сприятиме ознайомлення їх з **відомими українцями** минулого і сьогодення – художниками, музикантами, письменниками, спортсменами, артистами, винахідниками тощо. Особливо викликають інтерес і запам'ятовуються цікаві події з життя цих людей, тому доступні тексти про це також можна використовувати в процесі навчання української мови: для аудіювання, написання переказу, аналізу певного мовного матеріалу. Пропонуємо кілька із них:

1. Середульшій доньці київського князя Ярослава Мудрого судилася незвичайна доля. Анна вийшла заміж за короля Франції Генріха I. Коли її чоловік помер, а син був ще малий, Анна стала королевою Франції. Вона підписувала всі важливі папери. На старовинних документах стоять і хрестики короля Генріха, бо він був неписьменний.

Ще Анна привезла до Франції багато книг із бібліотеки свого батька. Читала їх сама, вчила читати свого сина і французьких дітей.

(За М. Слабоштицьким)

2. Катерина Білокур – відома українська народна художниця. Вона народилася в селянській сім'ї у 1900 році. До школи не ходила, самотужки навчилася читати і писати. Всупереч волі своїх рідних, малювала картини з квітів. Для цього власноруч робила пензлики та фарби.

Вона ніде не вчилася малювати, але коли три її картини потрапили до Парижу, сам Пабло Пікасо – відомий у світі художник, визнав геніальність українки. Весь світ облетіли його слова: «Якби ми мали художницю такого рівня майстерності, то змусили б заговорити про неї цілий світ!»

3. Микола Лисенко походив із старовинного козацького роду. Займатися музикою почав з п'яти років і виявив неабиякі здібності. Його талант розкрився завдяки матері. Годинами хлопчик підбирав різні мелодії на роялі. Всі були здивовані його чудовою музичною пам'яттю і смаком. Лисенко був здібний до науки взагалі. Гімназію він закінчив зі срібною медаллю. Був успішним випускником Лейпцизької консерваторії.

Ставши композитором, Микола Лисенко подарував світові безліч музичних творів – від мініатюр до опер. Він був і є гордістю України.

(За Л. Архимович, М. Гордійчуком)

Неоціненну роль у формуванні соціокультурної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови відіграють тексти на **морально-етичну** тематику. Аналіз учнями позитивних і негативних вчинків персонажів, пошук відповіді на запитання: «Як би ти поступив у такій ситуації?», «Що б ти порадив героєві сюжету?», «Кому з персонажів ти співчуваєш?» і подібні, готують дітей до реалій життя, формують готовність знаходити вихід із складних життєвих ситуацій. Для написання розповідей чи міркувань можна запропонувати школярам продовжити текст за початком, у якому змодельовано проблемну ситуацію, або придумати кінцівку тексту.

Наведемо зразки таких завдань:

1. Прочитай зачин тексту.

На урок праці всі учні принесли картон, щоб вирізати ялинкові іграшки, а Дмитрик забув. Глянув навколо – всі працюють, а він без діла сидить.

– Продовж текст. Напиши, що зробили однокласники хлопчика? Як ти ставишся до Дмитрика – співчуваєш йому чи засуджуєш?

2. Прочитай текст.

На шкільній ділянці діти працювали дружно. Усі намагалися виконати роботу добре.

Тарас теж старався. Але в нього не виходило швидко, і він відставав від товаришів. Ось уже майже всі учні закінчили копати свої ділянки, а Тарасу залишалось ще чимало. Хлопчик почав хвилюватися: «Коли ж це я встигну все скопати?»

– Придумай кінцівку тексту. Напиши, як могла закінчитися ця історія. Які почуття викликає в тебе Тарас – він тебе дратує, ти його засуджуєш чи співчуваєш хлопчикові?

3. Прочитай текст.

Вулицею йде старенька бабуся. Вона несе кошик з яблуками. Раптом кошик випав у бабусі з рук, і яблука розсипалися.

Назустріч їй біг хлопчик. Він поспішав до школи.

– Продовж текст. Напиши, як міг поступити хлопчик. Що для тебе важливіше – не запізнитися на урок чи допомогти бабусі?

Соціокультурний розвиток молодшого школяра має перебувати в полі зору вчителя на кожному уроці української мови. Увага виховній меті уроку повинна бути не меншою, ніж навчальній і розвивальній. Адже багатий духовний світ дитини, різнобічна ерудиція та орієнтація в реаліях життя допоможуть молодшому школяреві адаптуватися в соціальному середовищі, яке його оточує, знайти своє місце й реалізуватися.

Список використаної літератури

1. Гудзик И.Ф. Компетентносно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения). – Чернівці: Видавничий дім "Букрек", 2007. – 496 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти (зі змінами, затвердженими колегією Міністерства освіти і науки України від 20.10.2005 року "Про підсумки переходу початкової школи на новий зміст та структуру навчання") // Початкова школа. – 2006. – № 2.
3. Пометун О.І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – с. 16-25.

Початкова школа. – 2011. – № 5.



ЧИТАЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Сьогодні в Україні відбувається процес реформування змісту та гуманізація і демократизація цілей початкової освіти України, який є складовою процесу оновлення світових та європейських освітніх систем і спрямований на особистісний розвиток молодших школярів, **формування в них ключових і предметних компетентностей.**

Сучасне суспільство потребує сьогодні гармонійної, самостійної, ініціативної особистості, здатної ефективно функціонувати в сучасних постійно змінюваних умовах. Очікування суспільства пов'язані насамперед з формуванням особистості, яка здатна гнучко та оперативно адаптуватися до нових вимог, адекватно реагувати на нові виклики, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, навчатися упродовж життя, компетентно застосовувати здобуті знання, розвиватися та творити.

Тому важливим завданням реформування змісту сучасної української освіти є створення умов для особистісного зростання і творчого самовираження кожного громадянина нашої держави. Одним із шляхів оновлення змісту освіти та узгодження його з сучасними потребами є створення нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти, оновлення навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм та методів навчання, орієнтованих на набуття учнями ключових і предметних компетентностей та на створення ефективних механізмів їх реалізації.

Реалізація компетентісного підходу в процесі навчання читати молодших школярів зумовлює необхідність **з'ясування сутності читацької компетентності, її структури, складових, визначення ролі й місця у системі інших компетентностей.**

В історії розвитку людства читання завжди відігравало важливу роль. Сьогодні читання пронизує усі сфери нашої життєдіяльності. Воно покладене в основу освітньої, пізнавальної, інформаційної, професійної діяльності людини. Розвиток сучасних технологій потребує набагато вищого рівня сформованості вміння читати, ніж раніше. Стрімке зростання обсягу інформації, яку необхідно засвоїти для успішної подальшої життєдіяльності, потребує збільшення темпу читання, швидкості і якості розуміння прочитаного й прийняття рішення. З огляду на це, читання стає основою освіти і самоосвіти, провідною навичкою самоосвіти людини упродовж життя.

Отже, навчальному предмету «Читання», який є важливою складовою освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту початкової загальної освіти, належить особлива роль у розвитку і вихованні особистості молодшого школяра.

Пригадаємо, що читання є одним із видів мовленнєвої діяльності школяра, дотичної до творчої. Читацька діяльність зумовлена навчальними і суто особистісними потребами людини, має свої завдання і мотиви, засоби і способи, спрямована на певний предмет і результат.

Завдання читача залежать від його віку, рівня культурного розвитку, зумовлені певною навчальною ситуацією. Так, наприклад, вчителі, звертаються до книги для того, щоб пригадати текст літературного твору, який вивчається на уроці, проаналізувати його і підготуватися до уроку; знайти нову інформацію, необхідну для підготовки й успішного виконання своєї професійної діяльності. Але у вільний час вони звертаються до книги для того, щоб отримати естетичну насолоду, зазнати різноманітні емоції, переживаючи разом з героями літературного твору життєві колізії та й за самих героїв; щоб відкрити для себе нового письменника або ще раз перечитати твори улюблених авторів.

Необхідність у читанні формується поступово і пов'язана з емоційним, естетичним впливом літератури як виду мистецтва, з її інформаційним потенціалом (можливість відкриття нової інформації для читача).

Мотивами читацької діяльності є: соціальні, обумовлені запитами суспільства (тобто отримання інформації, необхідної для діяльності, спрямованої на розвиток суспільства), і особистісні – власний розвиток, естетичне переживання. Наукові мотиви (отримання нових знань) можуть бути як соціальними, обумовлені запитами суспільства, так і особистісними (підтвердження своєї компетентності, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення).

Предметом читання є книга, писемне мовлення у вигляді тексту.

Засобами досягнення мети – навичка читання (технічний аспект процесу читання), система умінь, необхідних для повноцінного сприймання й осмислення прочитаного.

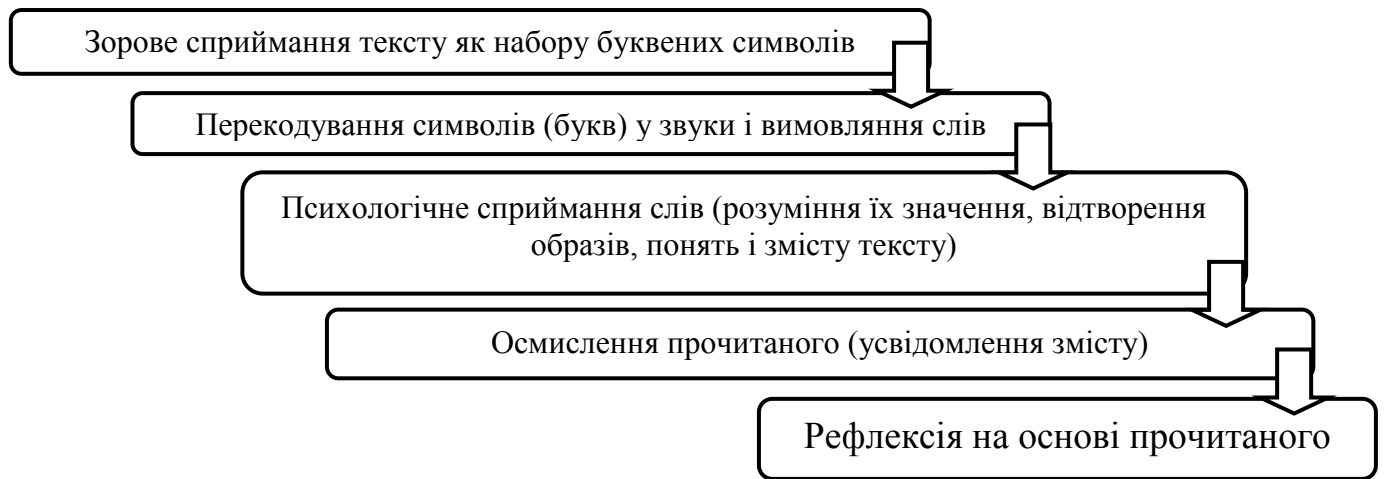
Процес читацької діяльності – це прийоми, якими користується читач для сприймання, усвідомлення і розуміння тексту, здатності до рефлексії на основі прочитаного.

Читання – це не тільки вид діяльності особистості, а й складний психологічний процес, який характеризується двома взаємопов'язаними сторонами: технічною (рух очей і мовленнєва діяльність) і мислительною (сприймання і розуміння прочитаного, тобто взаємодія почуттів і думок читача) [3].

У методиці викладання літератури під читанням розуміють процес сприймання словесного твору. Це можна подати у вигляді схеми.

Очевидно, що читацька діяльність залежить як від специфіки тексту (художнього чи наукового), так і від завдань, які ставить перед собою читач.

Аналіз змісту, мети і завдань літературної освіти молодших школярів дозволив нам зробити такі висновки.



Літературний розвиток трактується в сучасній методиці як *віковий* і одночасно *навчальний тристоронній* процес, який охоплює:

- 1) формування читача (навчання сприймати, осмислювати й інтерпретувати художній твір у єдності його форми і змісту, оцінювати його з естетичних позицій і висловлювати власну оцінку);
- 2) розвиток літературної творчості школярів, здатність адекватно висловлюватися і виражати себе в слові;
- 3) розширення культурного поля школяра, його розвиток як носія і творця культури [2; 3].

Літературний розвиток – процес віковий, оскільки в міру розвитку світогляду, збагачення читацького досвіду сприйняття людиною того самого твору з роками буде поглиблюватися, сприйматися з іншого погляду. Але це і навчальний процес: характер навчання обов'язково позначається на процесі літературного розвитку, що може як сприяти його розвитку, так і гальмувати його. Сучасна методична наука шукає засоби й умови, технології, які сприятимуть літературному розвитку школяра, який, сприяє реалізації психічного розвитку особистості, забезпечує формування механізмів її спілкування з культурою, розширює уяву й емоційну чуйність до літературних творів.

Сутність літературної освіти молодшого школяра полягає в розвитку інтелектуальної та емоційної сфери кожного учня, повноцінних навичок читання, мовлення, ознайомленні школярів з дитячою літературою в поєднанні жанрових форм, авторської і тематичної розмаїтості, у художньо-естетичному освоєнні тексту і дитячої книжки, у формуванні творчих здібностей [4].

Таким чином, у процесі літературної освіти:

- відбувається становлення дитини-читача, здатної до самостійної читацької, творчої діяльності;
- здійснюється її мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток;
- формуються морально-естетичні уявлення і поняття, збагачуються почуття, виховується потреба в систематичному читанні.

Для досягнення мети виконуються такі **завдання**:

- формування в учнів повноцінної навички читання як базової у системі початкового навчання;
- ознайомлення учнів з дитячою літературою в авторській, жанровій, тематичній різноманітності;

- формування у дітей соціальних, морально-етичних цінностей через художні образи літературних творів;
- формування у школярів умінь сприймати, розуміти, аналізувати літературні і навчальні тексти різних видів; з використанням елементарних літературознавчих понять;
- розвиток мовлення учнів; формування умінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого);
- розвиток творчої літературної діяльності школярів;
- формування у школярів прийомів самостійної роботи з різними типами і видами дитячих книжок; умінь здійснювати пошук, відбір інформації для вирішення навчально-пізнавальних завдань;
- виховання потреби в систематичному читанні як засобові пізнання світу, самопізнання, загальнокультурного розвитку.

Досягнення зазначеної мети сприятиме *формуванню у молодших школярів читацької компетентності*.

Читацьку компетентність у системі початкового навчання доцільно розглядати як предметну. Як уже зазначалося, предметну компетентність ми розуміємо як особистісне утворення, що інтегрує відповідно до вимог певного предмета, знання, уміння й навички, особистий досвід, ставлення до процесу і результату. Відтак і *читацьку компетентність учня ми будемо розуміти* як сукупність освітніх елементів, яка виявляється у володінні системою літературних знань, умінь і навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості та здатності їх використовувати з метою пізнання навколишньої дійсності, задоволення власних потреб (пізнавальних, естетичних, самоосвітніх та ін.). Як бачимо, читацька компетентність визначається не лише обсягом літературних знань, початкових читацьких умінь і навичок з їх відтворенням, а й здатністю школяра засвоювати знання та застосовувати їх у власній літературній діяльності.

Передумовами оволодіння читацькою компетентністю є достатньо сформована навичка читання молодшого школяра, спеціальні здібності та інтерес до читання літературних творів.

У методичному аспекті *читацька компетентність* молодшого школяра – це володіння комплексом читацьких знань, умінь і навичок, ціннісних ставлень учнів, які надають можливість учневі свідомо здійснювати пошук книг, відбір інформації для вирішення навчально-пізнавальних завдань і виявляються у процесі сформованості повноцінної навички читання, розуміння текстів різних жанрів, обізнаності з колом читання (доступного дітям цього віку), сформованості особистісних ціннісних суджень щодо прочитаного.

У широкому значенні – *читацьку компетентність молодшого школяра* можна розглядати як комплексну характеристику особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку, володіє достатньо сформованою навичкою читання, читацькими вміннями та навичками; має здатність до читацької самостійності, самооцінки, самоконтролю, творчого розв'язання літературних завдань; сформованість інтелектуальних операцій для повноцінного сприймання й осмислення твору, творчих літературних здібностей [1].

Можна зробити висновок, що читацька компетентність інтегрує в собі такі компоненти:

- когнітивний (знання);

- комунікативний (слухання, читання, говоріння, письмо);
- ціннісний (оцінні судження і ставлення учня до прочитаного);
- діяльнісний (уміння, навички, способи діяльності);
- особистісно-творчий (мотиваційно-ціннісні ставлення, прагнення особистості до навчання, пізнання і діяльності)

Коротко зупинимося на сутності компонентів читацької компетентності.

Когнітивний компонент передбачає володіння загальнокультурними і предметними знаннями як результатом навчально-пізнавальної діяльності, а також знаннями про способи діяльності. Отже, *когнітивний компонент читацької компетентності* передбачає, що читання текстів розглядається як пізнавальна діяльність учня, що охоплює смислове сприймання, мислительну обробку й інтерпретацію прочитаного, ознайомлення з біографічними відомостями майстрів художнього слова, володіння елементарними теоретико-літературними знаннями, розширення кола читання, формування свідомої мотивації до читання.

До *комунікативного компонента читацької діяльності* молодших школярів можна віднести мовленнєвий розвиток, який визначається зв'язністю, змістовністю та образністю мовлення, влучністю та доречністю використання мовних засобів у створенні художнього образу, вживання тропів та інтонаційних засобів виразності з метою передачі власних думок, почуттів; сформованість умінь, необхідних для повноцінного спілкування з художнім твором, уміння вести бесіду про прочитане, створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого), робити висновки, формулювати власну думку щодо прочитаного; відповідати на запитання за змістом прочитаного, уміти обґрунтовувати свою відповідь.

До складу *ціннісного компонента читацької діяльності* можна віднести розуміння соціальних, морально-етичних цінностей, відображених у літературі; сформованість системи моральних і етичних цінностей учня (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання та ін.); уміння визначати і обґрунтовувати своє ставлення до цих цінностей, відстоювати свої моральні позиції.

До діяльнісного компонента ми відносимо сформованість способів діяльності, володіння певними вміннями і навичками. Отже *діяльнісний компонент читацької діяльності* молодших школярів охоплює: удосконалення навички читання, системи читацьких умінь; активне застосування теоретико-літературних знань; аналіз твору; уміння фантазувати, уявляти, нестандартно мислити, вступати в діалог «автор-читач», самостійно і продуктивно працювати з книжкою, різними джерелами друкованої продукції, орієнтуватися у світі книжок, для знаходження необхідної інформації і задоволення власних пізнавальних потреб; активне спілкування.

До складу *особистісно-творчого компонента читацької діяльності* можна віднести розвиненість мотивації до літературно-творчої діяльності, художніх здібностей, естетичної чутливості, творчої уяви; здатність до творчої діяльності; рівень читацької культури.

Кожен із компонентів може бути представлений як інтегрована якість особистості.

На нашу думку, у структурі читацької компетентності можна виділити такі складові:

- мовленнєва, яка передбачає формування і розвиток мовленнєвих умінь і навичок. Це розвиток:
 - уміння будувати усні й письмові монологічні висловлювання;

- брати участь у діалозі в процесі обговорення прочитаного твору;
- уміння висловлювати свої думки, використовуючи для цього як мовні, так і позамовні та інтонаційні засоби виразності мовлення;
- уміння ставити запитання; відповідати на запитання за змістом прочитаного твору;
- переказувати твір;
- образного мовлення;
- уміння виразно читати;
- літературознавча, яка передбачає формування основ теоретико-літературних знань і вмінь ними користуватися. Це практичне ознайомлення з літературознавчими поняттями; сприймання, аналіз літературного твору;
- бібліотечно-бібліографічна – передбачає уміння учня працювати з книгою, періодичними виданнями як джерелами отримання інформації; наявність у молодших школярів певного кола читання; знання початкових бібліотечно-бібліографічних понять та вмінь користуватися довідковою літературою;
- літературно-творча – передбачає розвиток і реалізацію літературно-творчих умінь і здібностей учнів;
- емоційно-ціннісна – передбачає розвиток емоційної і почуттєвої сфери учнів, уміння висловлювати оцінні судження щодо прочитаного.

Зазначимо, що всі виокремлені складові читацької компетентності взаємопов'язані, а результатом їх взаємодії є сформованість читацької компетентності молодшого школяра, яка буде свідчити про: стійкість інтересу до читання; сформованість у нього знань про літературу як вид мистецтва і літературу як науку; сформованість основних умінь, необхідних для сприйняття, розуміння змісту творів різних жанрів і висловлення обґрунтованої оцінки твору; здатність застосовувати здобуті знання і вмінь у власній літературній діяльності; розвиток творчих, власне, літературних здібностей; вироблення системи цінностей і емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, до інших людей і до самого себе.

Рівень сформованості читацької компетентності свідчитиме про готовність випускника початкової школи до повноцінного сприйняття складніших за художньою формою і змістом літературних творів, засвоєння літературознавчих термінів в основній школі.

Список використаної літератури

1. Коваль Г.П., Іванова Л.І., Суржук Т.Б. Методика читання: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 280 с.
2. Маранцман В.Г. Литературное и речевое развитие школьников в их взаимосвязи и специфике // Литературное и речевое развитие школьников. – СПб., 1992. – С. 68.
3. Рыжкова Т.В. Литературное развитие младших школьников: Учебное пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006.
4. Савченко О.Я. Методика читання у початкових класах: Посіб. для вчителя. – К.: Освіта, 2007.

This image shows a full page of blank white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for writing or drawing. There are no margins, text, or other markings present.



Наша адреса:

Сумська обл., м. Тростянець,
вул. Червоноармійська, 53/в,
тел.: 5-19-02, 5-18-82, 5-16-91,
факс: (054-58)-5-18-82,
e-mail: viddil.osvitu@mail.ru
<http://education-trost.at.ua>