

ТРОСТЯНЕЦЬКА РАЙОННА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
ВІДДІЛ ОСВІТИ

РАЙОННИЙ МЕТОДИЧНИЙ КАБІНЕТ

**ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ
І ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ:
ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ**

БІБЛІОТЕКА ПЕДАГОГА



НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЗБІРНИК

Випуск 21

м. Тростянець
2012

Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів: дидактико-методичні аспекти. Науково-методичний збірник. Серія «Бібліотека педагога». Випуск 21.

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

ЗМІСТ

- *О. Я. Савченко.*
Компетентнісний підхід як чинник модернізації змісту освіти
- *О.Я. Савченко*
Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури
- *О.Я. Савченко*
Дидактико-методичні вимоги до організації контрольної-оцінювальної діяльності вчителя
- *Н.М. Бібік*
Пізнавальний інтерес як умова суб'єктності навчання молодших школярів
- *О. В. Онопрієнко*
Формування змісту навчання математики в початковій школі на засадах компетентнісного підходу
- *О. В. Онопрієнко*
Наступність як чинник впливу на якість початкової математичної освіти
- *Н. П. Листопад*
Геометрична складова математичної компетентності молодшого школяра: сутність і зміст
- *В. О. Мартиненко*
Формування змісту літературного читання молодших школярів: сучасний вимір
- *О. В. Вашуленко*
Мовленнєва складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра
- *М.С. Вашуленко*
Мовленнєвий розвиток дошкільників – запорука успіху навчання молодших школярів
- *О. Ю. Прищеп*
Професійна компетентність учителя як умова навчання письма першокласників
- *К. І. Пономарьова*
Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів на уроках української мови
- *К. І. Пономарьова*
Компетентнісний підхід до перевірки усних видів мовленнєвої діяльності молодших школярів
- *Н. С. Коваль*
Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів з основ здоров'я на засадах компетентнісного підходу



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

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ



Компетентісний підхід у шкільному навчанні є інноваційним засобом його модернізації. Це зумовлено проблемами досягнення більш якісної освіти не загалом для системи, а для кожного учня. Компетентісна освіта — спроба вийти за межі традиційної парадигми навчання, коли результатом вважається система знань, умінь і навичок учня, а не його здатність діяти. Тому коротко можна визначити, що *компетентісна освіта — особистісно-діяльнісна*. Звичний результат навчання: «знаю що...», змінюється у напрямі «знаю як...».

Базовими поняттями компетентісного підходу є **компетентність і компетенція; ключові і предметні компетентності**. Охарактеризуємо їх сутність.

Передусім зазначимо, що компетентісний підхід вченими визначається як спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей. Результатом такого процесу має бути формування *загальної компетентності*, що є інтегрованою характеристикою досягнень учня. Вона набувається в результаті навчання, особистого пізнавального і життєвого досвіду. Компетентність — це володіння учнем певної компетенції.

Різні аспекти компетентісного підходу відображено у численних працях (І.О. Зимня, В.В. Краєвський, А.В. Хуторський, О.В. Овчарук, Н.М. Бібік, О.І. Локшина, О.І. Пометун, Т.М. Байбара та ін.).

Проаналізуємо сутність поняття компетентність і компетенція. Найбільш поширеним є такі визначення:

Компетентність — інтегрована здатність особистості, яка набута в процесі навчання, вона включає знання, досвід, цінності і ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці. Компетентність не може бути зведена лише до фактичних знань.

Компетенція розуміється як коло питань щодо яких особистість має бути обізнана, або певна сфера діяльності, в якій людина повинна володіти компетентністю. Вважається, що ідея компетентісної освіти виникла у 60-тих роках ХХ ст. у США. У 70—80-тих роках у європейських країнах відбувалось активне обговорення сутності цих понять.

На думку американського вченого Пола Хейджера, у розумінні поняття компетентність можна виділити три етапи:

- перший (1960—1970 рр.) — компетентність в освіті розуміється як проста демонстрація діяльності;

- другий — перехідний (1970—1990 рр.) — компетентність практикується як навички загального характеру, які визначають характер майбутньої діяльності або виконання певних дій;
- третій, починаючи з 1990рр., компетентності починають практикуватися такі, що обов'язково потребують як елементів виконання, так і володіння людиною певними інтелектуальними, моральними та соціальними якостями.

Тривалі наукові дискусії дозволили виокремити чотири базові характеристики поняття компетентність. А саме:

- використання компетентності завжди відбувається у певному контексті (скажімо, у конкретній навчальній ситуації);
- компетентність завжди є результатом, вона характеризує те, що може зробити індивід, а не описує чи розповідає про процес, під час якого він набув цю компетентність (наприклад, учень не показує, що саме він уміє, а розповідає «я читав, я писав...»);
- для вимірювання здатності індивіда користуватися компетентністю потрібні чітко визначені та затверджені стандарти;
- компетентність є мірою того, що індивід може зробити у конкретно визначений час [1].

Після використання сутнісних характеристик компетентностей розпочався відбір ключових компетентностей. Вважається, що імпульсом для цієї роботи були рекомендації Всесвітньої декларації про освіту для всіх «Назустріч базовим освітнім потребам» (Таїланд, 1990 р.). Хоча в тих рекомендаціях не вживався термін *компетентність*, однак наголошувалось на взаємодії знань, вмінь, мотивації, цінностей, ставлень у засвоєнні особистістю важливих соціальних і поведінкових контекстів.

Пізніше (у 1996р.) у доповіді ЮНЕСКО щодо освіти для ХХІ століття (згодом вона стала дуже відомою і цитованою в усіх країнах світу як доповідь Жака Делора) було сформульовано чотири напрями, за якими має будуватися освіта [2].

Це: *вміння жити разом, вміння вчитися, вміння бути*. Вчені визнали, що по суті це глобальні компетентності, значення яких з часом набуває все більшого значення для світу.

Що ж означають ці «стовпи» освіти ХХІ століття?

Вміння жити разом — знання і розуміння культури інших народів, інших традицій, духовних цінностей. На цій основі має формуватися мораль мирного співіснування народів, як між країнами так і в середині країни.

Вміння вчитися — проголошено як обов'язкова умова для навчання впродовж життя. Її пропонувалося формувати шляхом широкої академічної освіти з поглибленим вивченням низки окремих спеціальних предметів.

Вміння діяти — можливість людини діяти в різних ситуаціях, часом непередбачуваних, працювати в команді.

Вміння бути — повинно включати уміння і навички для повної реалізації природних задатків кожної людини (уява, фізична сила, естетичний смак, здатність до спілкування та ін.)

Наприкінці 90-тих років Рада Європи запропонувала освітянам перелік з п'яти груп ключових компетентностей, якими мають володіти молоді європейці. Наведемо їх, оскільки вони є орієнтиром для визначення ключових компетентностей у сучасній шкільній освіті. Зокрема, вони включають:

- 1) політичні та соціальні компетентності;
- 2) компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві;
- 3) компетентності, що стосуються володіння усним та письмовим спілкуванням, включаючи володіння більш ніж однією мовою;
- 4) компетентності, пов'язані із розвитком інформаційного суспільства;
- 5) вміння вчитись — як базис для навчання у професійному і соціальному контекстах.

Аналіз цього переліку і його змістового наповнення, проведений О.І. Локшиною, дозволив їй запропонувати такі висновки.

По-перше, ключові компетентності можна розділити на три групи:

- 1) компетентності, які використовуються як засоби взаємодії (знань, інформації, технологій та ін.);
- 2) взаємодії у гетерогенних (неоднорідних) групах людей;
- 3) дозволяють діяти автономно.

По-друге, компетентності мають рівневу природу володіння ними, а це поставило проблему визначення умов, засобів їх формування.

По-третє, враховуючи можливості змісту освіти, необхідно структурувати ключові компетентності на дві великі групи:

- предметно-базовані (здатність спілкуватися, базові наукові та математичні компетентності, комп'ютерна грамотність, здатність позиціювати себе членом суспільства);
- крос-предметні компетентності, що включають метакогнітивні, особистісні, які стосуються поведінки людини у розмаїтті).

Для середньої школи запропоновано формувати у дітей *сім груп ключових компетентностей* :

- 1) грамотність (читання, письмо, арифметика);
- 2) загальні навички(комунікація, здатність навчатися, лідерство);
- 3) особистісні компетентності (вмотивованість, цікавість, креативність, чесність, наполегливість тощо);
- 4) ІКТ-компетентності;
- 5) володіння іноземними мовами;
- 6) соціальні компетентності як інструмент підтримання стосунків для економічної і соціальної інтеграції в багатонаціональному та багатокультурному суспільстві;
- 7) компетентності з науки і технологій, які передбачають володіння науковою грамотністю.

У 2005 році в Європейському Союзі, враховуючи наявний досвід компетентнісної освіти і перспективи розвитку школи у XXI столітті, було визначено **довідкову систему ключових компетентностей**. Вона охоплює вісім компетентностей: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності з науки і технологій; цифрова компетентність; уміння вчитись; міжособистісна, міжкультурна і соціальна компетентності та громадянська компетентність; підприємливість; культурна виразність.

Коротко компетентність характеризується останнім часом як «*комбінація знань, вмінь та ставлень у відповідному контексті діяльності людини*», а ключову компетентність потребують передусім для особистісного розвитку активного

громадянства соціальної інтеграції та зайнятості». Звідси висновок, що ключові компетентності є як особистісною, так і соціальною цінністю, вони вигідні кожному учню і суспільству в цілому.

Українські вчені О.В. Овчарук, О.І. Локшина, Н.М. Бібік, О.І. Пометун, О.Я. Савченко та ін. на основі вивчення авторського досвіду і потреб розвитку української школи визначили таку **сукупність ключових компетентностей**:

- уміння вчитись (навчальна);
- громадянська;
- загальнокультурна;
- компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій;
- соціальна;
- підприємницька;
- здоров'язберезувальна [3].

Компетенція — об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Вона відчужена від людини, є наперед заданою соціальною нормою.

Предметна компетенція — сукупність знань, умінь та характерних рис у межах конкретного предмета, що дозволяє учневі автономно виконувати певні дії для розв'язання певної навчальної проблеми (завдання, ситуації).

Взаємозв'язок між категоріями компетентнісного підходу зображено на схемі.



Втілення ключових і предметних компетентностей у змісті шкільної і, зокрема початкової освіти, здійснюється шляхом виявлення можливостей конкретного предмета для кожної з них. Технологічно це означає, що сукупність компетентностей має відбиватися у цілях Державного стандарту, програмах обсягу змісту, а найбільшою мірою у державних вимогах до навчальних досягнень учнів. Власне саме остання складова змісту дає чітке розуміння про те, що має бути результатом вивчення того чи іншого матеріалу.

Компетенція — рівень реалізації предметної компетентності. «Компетенції охоплюють не лише когнітивні і операційно-технологічні складові, але й мотиваційні, поведінкові, що ґрунтуються на ціннісних орієнтаціях. У комплексі компетенцій закладено додаткову можливість подати освітні результати системно, що створює передумови для чітких вимірників навчальних досягнень учнів. У методиках окремих навчальних предметів вже використовуються компетенції: лінгвістичні — в мовах, комунікаційні — в інформатиці тощо [4].

У дидактичному вимірі результат компетентнісної освіти можна підкреслити таким виявом індивідуальності учня:

Знання	«Я знаю що...»
Діяльність	« Я вмію це зробити... Я можу... Я роблю...»
Творчість	«Я створюю... Я придумую...»
Емоційно-ціннісна сфера	«Я прагну... Я хочу...»

Ключові компетентності слід формувати через спеціально підготовлений зміст, технології і розвивально збагачене середовище, яке має такі ознаки: відкритість, цілісність, емоційна комфортність, суб'єктність навчальної взаємодії.

Кожна освітня галузь має внести свою частку у формування ключових компетентностей учнів, пояснюючи цим практичні і розвивальні результати початкової освіти.

Таким чином, компетентнісний підхід дозволяє системно осучаснити всі складові навчального процесу, починаючи з його мети і змісту. Це сприяє зосередженості вчителя і учнів на результативній складовій навчання, підвищує можливості для практико зорієнтованої освіти, мотивації дітей до навчання.

Список використаної літератури

1. Локшина О. І. Становлення компетентнісної ідеї в європейській освіті. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 21–30.
2. Делор Ж. Образование: необходимая утопия // Педагогіка. – 1998. – № 5.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За ред. О. В. Овчарук. – К.: « К.І.С.», 2004.
4. Бібік Н. Компетентність і компетенції в результатах початкової освіти / Н. Бібік // Початкова школа. – 2010. – № 9.

Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Серія «Педагогіка». – 2011. – №4.



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

СУЧАСНИЙ УРОК: СУБ'ЄКТНІСТЬ НАВЧАННЯ І ВАРІАТИВНІСТЬ СТРУКТУРИ



Урок як організаційна форма навчання постійно зазнає багатьох змін у своїй побудові у зв'язку із змінами вимог до якості освіти, що їх висувають у різні часи перед школою влада, суспільство і педагогічна наука. Це зумовлено тим, що урок є не лише організаційною формою, а й відрізком, клітинкою обмеженого в часі навчального процесу, характер якого залежить від його цілей, що мають на ньому розв'язуватися, змісту і методів навчання. Тому поширеними є вислови **сучасний урок, вимоги до сучасного уроку**.

Якщо в цілях і змісті шкільної освіти відбуваються суттєві зміни, вони обов'язково впливають на дидактичні і методичні аспекти організації уроку, оцінювання його ефективності. Це зумовлене тим, що під час уроку вчитель застосовує (більш або менш розгорнуто) всі основні категорії дидактики: мету навчання, зміст, форми, методи, технології, контроль, оцінювання тощо.

У проведенні уроку у практичній площині відображаються методологічні установки, цінності, нові методики, ставлення вчителя до дитини. У цьому розумінні у різні періоди розвитку шкільної освіти існують свої характеристики сучасного уроку. Так, у 80–90-х роках ХХ ст. проблема удосконалення уроку набула особливої гостроти в зв'язку з тим, що поширювався досвід педагогів-новаторів, в теорії і практиці все більшого значення надавалось ідеям розвивального навчання, педагогіці співробітництва. Це засвідчує аналіз низки праць з даної проблеми¹, чимало положень яких не втратили актуальності і зараз. Зокрема, залишається у вжитку *характеристика поняття урок, яка запропонована відомими дидактами ХХ ст. М.М. Скаткіним і І.Я. Лернером. «Урок – це обмежена у часі організаційна одиниця навчального процесу, функції якої полягають у досягненні завершеної, але часткової мети навчання»*.

Урок підпорядковується усім закономірностям процесу навчання, незалежно від форми навчання... У ньому, як у цілісному відрізку процесу

¹ Див.: Скаткін М., Лернер И. Современный урок // Народное образование. — 1985. — №1. — С.102-111.

Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. — М., 1980.

Махмутов М.И. Современный урок. — М., 1985.

Онищук В.А. Урок в современной школе. — М., 1986.

Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. — М., 1988;

Щукина Г.И. О проблемах современного урока // Сов.педагогика, 1987. — №1.

Божович Е.Д., Якиманская И.М. Психолого-педагогические требования к современному уроку // Сов.педагогика. — 1987. — №9.

Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и её развитие. — М., 1989.

Форми навчання у школі / За ред. Ю.І.Мальованого. — К.: Освіта, 1992.

Савченко О.Я. Сучасний урок у початковій школі. — К.: Магістр, 1997 та ін.

навчання, взаємодіють всі його компоненти – цілі, дидактичні задачі, зміст, методи, матеріальне оснащення та ін.²

У цьому тлумаченні вказано важливі для розвитку теорії і практики сучасного уроку ознаки: *взаємодія всіх компонентів і цілісність процесу навчання*. Разом з тим зауважимо, що у шкільній дидактиці ХХІ століття поняття *навчальна взаємодія збагачено особистісним компонентом*.

Для сучасної дидактики характерним є перехід від переважання об'єкт-суб'єктної парадигми освіти до утвердження *суб'єкт-суб'єктної*. Тому на сучасному уроці навчальна взаємодія (викладання – учіння) має бути *дитиноцентрованою*, забезпечувати рух розвитку кожної дитячої особистості, вносити свою лепту у соціальну і освітню підготовку дітей шляхом формування предметних і ключових компетентностей. У цьому контексті урок стає вагомішим ніж просто клітинка навчального процесу. *Це середовище суб'єкт-суб'єктної і полісуб'єктної взаємодії*. Вона ґрунтується на співпраці, співтворчості вчителя з учнями, набутті ними не лише пізнавального, а й соціального досвіду, врахування впливу навчального змісту, предметного та інформаційного середовищ.

Дослідження проблеми сучасного уроку як з дидактичного, так і методичного поглядів дозволяє вважати домінування *суб'єктності учня основною характеристикою його якості*. Коротко вкажемо, за яких умов вона досягається.

1. *Пріоритетність мотиваційного забезпечення навчального процесу на уроці*. Підкреслимо, що мова йде не лише про мотивацію як окремий етап, який зазвичай вчителі вказують у плані як початок уроку. Важливо, щоб мотивація учіння була впродовж всього уроку. Дбаючи про мотивацію учня на уроці, творчі вчителі орієнтуються не на молодшого школяра взагалі, а на конкретні групи і окремих дітей класу. Звідси висновок: на уроці має діяти широкий і водночас цілеспрямований діапазон стимулів, щоб була можливість підтримати і зміцнити навчальні мотиви різних груп і кожної дитини, бо вони є глибоко особистісною індивідуальною сферою.

2. *Урізноманітнення джерел інформації і засобів навчання щодо підготовки і проведення уроку*. Ця можливість забезпечується: виданням до одного предмету і одного підручника методичних посібників, створених різними авторами і у різних регіонах, що дозволяє здійснювати їх порівняльний аналіз, виданням різних робочих зошитів і збірників контрольних робіт; доступом вчителів до електронних видань; появою у початкових класах сучасних технічних засобів навчання; поширенням публікацій про альтернативні педагогічні системи, відкритість зарубіжного досвіду.

Цей масив інформації дозволяє зробити уроки більш динамічними, цікавими, як щодо змісту, так і використання окремих ще інноваційних для української школи методик. Скажімо, для врахування у навчанні стилів мислення і сприймання дітей (аудіовальний, візуальний, кінестетичний), застосування здоров'язбережувальних технологій, проектування освітнього середовища тощо. Разом з тим широкий доступ до інформації не завжди супроводжується вдумливим фільтруванням опублікованого, побаченого під кутом зору потреб свого класу. Прагнення «осучаснити» уроки додатковою інформацією часом зумовлює їх перевантаження, а дрібність етапів, недооцінку обов'язкового виконання вимог програми, обмаль часу на *індивідуальну роботу і етап застосування у процесі засвоєння, що є вкрай важливим*. Вчителю необхідно зважувати доцільність, доповнення існуючих

² Дидактика средней школы / Под ред. М.М.Скаткина. — М.: Просвещение, 1982. — С.226.

навчальних матеріалів новими, щоб не перевантажувати дітей зайвою інформацією, а батьків витратами на придбання засобів навчання. Треба використовувати не просто *нове, необхідне*.

3. *Технологічність навчання як інструмент суб'єктності і полісуб'єктності сучасного уроку*. Це зумовлено вимогами компетентісно орієнтованої освіти, що зобов'язують учителя досягати в системі уроків запланованих вимог до навчальних досягнень кожного учня. Позитивним є розроблення в теорії і освоєння на практиці загальнонавчальних технологій навчального співробітництва засвоєння матеріалу, диференційованого навчання, формування загальнонавчальних умінь і навичок, проектного навчання, ігрової діяльності. Окрім того, помітними є методичні напрацювання щодо технологій формування предметних компетентностей за освітніми лініями освітніх галузей. У цих технологіях від початку і до завершення – учень має бути активним суб'єктом навчання.

4. *Збагачення діяльнісного компоненту уроку різними видами активної навчальної взаємодії*. А саме: групова робота, включення інтерактивних методів і прийомів; розгортання діалогів і полілогів; виконання творчих і прогнозувальних завдань – створює реальні передумови для мотивації і активної пізнавальної позиції кожної дитини.

5. *Застосування інтегрованих уроків є досить продуктивним явищем*, що сприяє розвитку в учнів цілісного і водночас різнобічного сприймання і засвоєння тих понять, явищ, об'єктів, які у реальному світі взаємозв'язані. На практиці найбільш поширеними є уроки з міжпредметною інтеграцією, а також ті, що проводяться за інтегрованими програмами і курсами ("Громадянознавство", "Довкілля", "Мистецтво", "Художня праця" та ін.)

6. *Акцентування у контрольній-оцінювальній складовій уроку на субособистій відповідальності учня за якість своєї роботи*. Вчителю не слід самому все контролювати, перевіряти і оцінювати. Частина повноважень щодо контролю необхідно передати дітям. Поступово, у міру навченості, вони оволодівають прийомами самоконтролю, самоперевірки, самооцінки результатів своєї діяльності на різному предметному змісті, орієнтуючись на певні опори (зразок, схема, алгоритм тощо). Якщо ці уміння поєднуються із *потребою до самоконтролю*, це прямий стимул до оволодіння різними видами рефлексії (інтелектуальної, емоційної), без якої суб'єктності учіння не буде. Не менш важливо, що така суб'єктність у навчальній діяльності стимулює відповідальну поведінку дитини поза класом.

7. *Сприятливе психодидактичне, гігієнічне середовище уроку*. Цей аспект організації уроку є надзвичайно важливим критерієм реальної турботи вчителя про емоційне і психічне самопочуття дітей під час занять. Якщо учень суб'єкт учіння, це виключає маніпулювання його свідомістю, тиск, щоб за будь-яку ціну досягти запланованого результату, виключає скорочення часу відпочинку на перервах, неетичні звертання до дітей та ін.

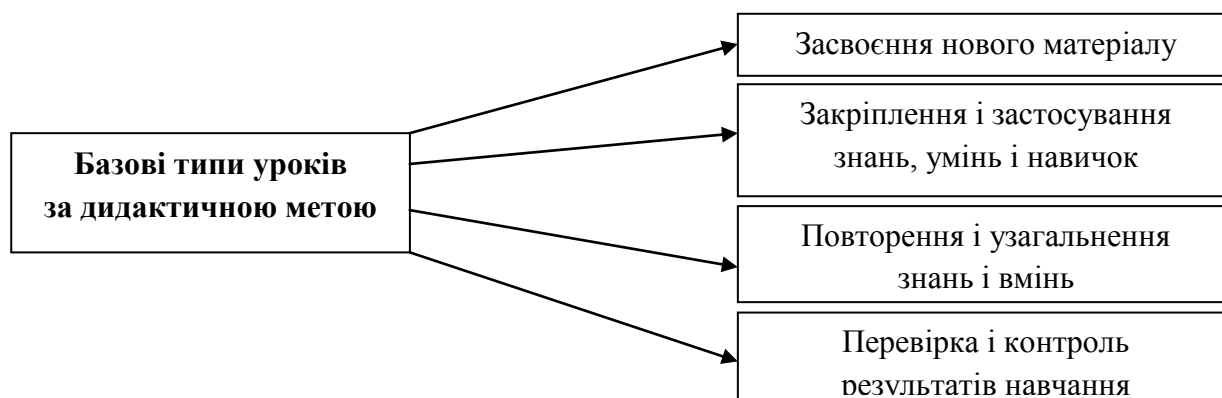
Натомість для сучасного уроку характерним є створення сприятливих психогігієнічних умов навчання, вчасна педагогічна підтримка дітей, запобігання перевантаженню, виховання людської гідності дитини, віри в свої сили, бажання досягти успіху.

Якою мірою сучасні тенденції у побудові уроку відбиваються на проблемі **класифікації уроків**? Саме цей аспект щільно пов'язує дидактику з методикою, теорію з практикою, впливає на удосконалення структури проведення уроків.

Класифікація уроків за типами досить різноманітна. Це зумовлене тим, за якими ознаками вчені її здійснюють. З підручників з педагогіки, дидактики, методичних посібників для вчителів відомі класифікації уроків Б.П.Єсипова, М.О.Данилова, І.М.Казанцева, І.Г.Огороднікова, В.О.Оконя, Ю.К.Бабанського, І.Я.Лернера, М. І.Махмутова, В.О.Онищука, В.К.Дьяченка та ін. Звертались до класифікації уроків відомі методисти в галузі початкового навчання А.М.Пишкало, М.В.Богданович, М.Г.Моро, Л.П.Кочина, Н.Ф.Скрипченко, Т.Г.Рамзаєва, М.Р.Львов, Г.П.Коваль, М.С.Вашуленко, Т.М.Байбара та ін. У методичних посібниках тлумачення сутності поняття *урок* та його типи здійснювалось на основі діючих на цей час підручників з педагогіки, дидактики.

Ми погоджуємося з тими авторами, які вважають, що універсальна класифікація уроків у сучасній школі в принципі неможлива³. З дидактичної точки зору найбільш узагальненим підходом є визначення типів уроків за основною дидактичною метою. Усталені визначення різних типів уроків у зіставленні з їх основною дидактичною метою показано на схемі 1.

Схема 1



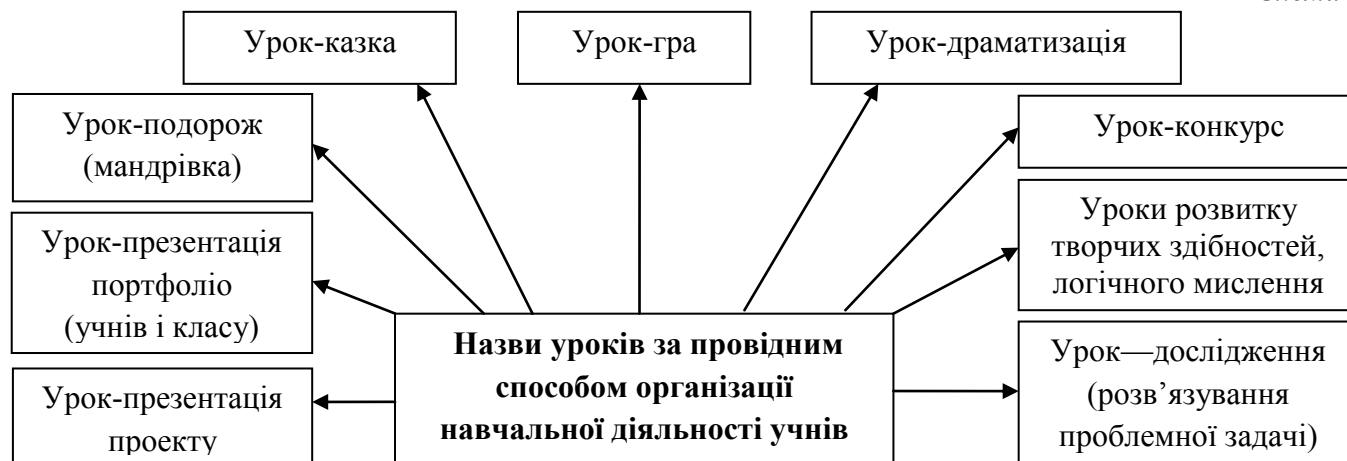
Перелічені типи уроків у "чистому вигляді" в початкових класах трапляються рідко. Як правило, переважає поєднання різних цілей навчання, а отже, маємо справу з уроком мішаного типу, або, як його називають дидакти, **комбінованим**, на якому розв'язується кілька дидактичних цілей, застосовують різні способи організації навчання.

В останні роки помітною тенденцією у початковій школі є урізноманітнення змісту, наочних засобів, варіантів структури уроків, що зумовлює появу нових назв цієї організаційної форми.

³Див.: *Форми навчання у школі* / За ред.. Ю.І. Мальованого. — К. 1992. — С. 24-30.

Наведемо перелік поширених назв уроків, які відбивають провідні способи організації навчальної діяльності учнів (схема 2).

Схема 2



Вкраплення таких уроків у канву звичної для учнів урочної діяльності посилює мотивацію учіння, активізує різні форми сприймання і мислення, співробітництво вчителя з учнями і учнів між собою. Їх проведення гарна нагода краще розкрити, виявити особисті якості як вчителю, так і учням. Важливою передумовою успіху цих уроків є спільна попередня підготовка до нього, під час якої можна умотивовано запропонувати цікаві і посильні групові чи індивідуальні завдання, навіть залучити батьків або дітей з дошкільного закладу. Для цих уроків учитель спершу визначає мету взаємозв'язку навчальних, виховних і розвивальних завдань, передбачає відповідні форми і методи роботи, демонстраційний матеріал, технічні засоби. Якщо проаналізувати структуру навчальної діяльності учнів на таких уроках, то вона відображає відому психологічну і дидактичну сутність процесу пізнання: учні сприймають, аналізують, усвідомлюють, застосовують. Нові назви таких уроків лише відображають нові форми навчальної взаємодії, а дидактична сутність уроку полягає чи у засвоєнні нового, чи у розширенні, збагаченні, узагальненні, застосуванні відомого.

Зазначені уроки відбуваються за гнучкою структурою. Окрім загальних вимог вона залежить: 1) від провідного методу і особливостей змісту предмету; 2) обсягу і оригінальності додаткової інформації; 3) можливостей використання відповідного обладнання (наприклад, план-карта уроку на сенсорній дошці, музичний супровід, ілюстрації, казкові персонажі, творчі роботи учнів та ін.); 4) місця цього уроку у системі уроків; 5) прогнозування способів оцінювання результатів досягнень учнів. За провідним способом організації навчальної діяльності учнів для таких уроків характерним є поєднання окремих з них. Наприклад, ігровий метод зазвичай є складовим елементом уроку – казки, уроку – мандрівки, уроку – інсценізації, уроку – конкурсу.

Спостерігаючи і аналізуючи уроки, знайомлячись з їх описом,⁴ доцільно звернути увагу на те наскільки вони цілісні, як підготовлені учні, як вони реагують

⁴Див.: Хворостіна Н. Урок-казка з математики у 1 класі // Початкова школа. — 2011. — №2.

Сушко Т. Казка на кожному уроці // Початкова школа. — 2011. — №2.

Митник О. Особливості побудови уроку як цілісного творчого процесу (із застосуванням методу синектики) // Початкова школа. — 2011. — №4.

Митник О. Проектний урок у 2 класі // Початкова школа. — 2011. — №1.

Сухонос С. Урок-подорож за темою "Я хочу сказати своє слово" // Початкова школа. — 2005. — №1.

на новизну, оригінальність, складність матеріалу, як завершено урок. А основне, що змогли засвоїти на цьому уроці діти різної підготовки. Принагідно підкреслимо, що такі визначення типу уроку як "особистісно зорієнтований" і "компетентнісний", на які ми натрапляємо у пресі, з нашого погляду, є неправомірним. Це зумовлене тим, що у сучасній школі лише тоді урок є ефективним, якщо він *доходить до кожної дитини*. Адже вчитель початкової школи навчає, виховує і розвиває не абстрактного "середнього учня". Тому особистісно зорієнтоване навчання – це методологічні засади сучасної дитиноцентрованої освіти, а не окремий тип уроку.

Стосовно назви "компетентнісний урок". Вчителі вже достатньо поінформовані про те, що оновлення змісту і методики шкільної, а отже і початкової освіти, перебудовується на засадах компетентнісного підходу.

Цей підхід є найважливішим засобом реалізації особистісно зорієнтованого навчання, адже компетентності і компетенції мають бути *особистісним надбанням кожного учня*. Компетентнісний підхід зобов'язує у плануванні і проведенні окремого уроку і системи уроків забезпечувати цілеспрямованість у формуванні предметних компетентностей відповідно до державних вимог до навчальних досягнень учнів за кожною змістовою лінією певного предмета різноманітними методами і технологіями, певну частотність вправ. Тому правильно вважати компетентнісний підхід теоретичною і методичною основою проведення сучасного уроку з усіх предметів, що орієнтує вчителя результативно-діяльнісну освіту.

Доцільно, на наш погляд, окремо виділити **варіанти уроків, на побудову яких передусім впливає особливість складу контингенту учнів**.

Зокрема, проведення уроків з *учнями 6-річного віку*, які мають значні відмінності у готовності до навчання і сильно тяжіють до ігрової діяльності. Окрім того, у 1 класі зменшено тривалість уроку до 35 хвилин, діє безбальне оцінювання; діти не одержують домашніх завдань; а структура відрізняється включенням ігор і двох фізкультхвилинок.

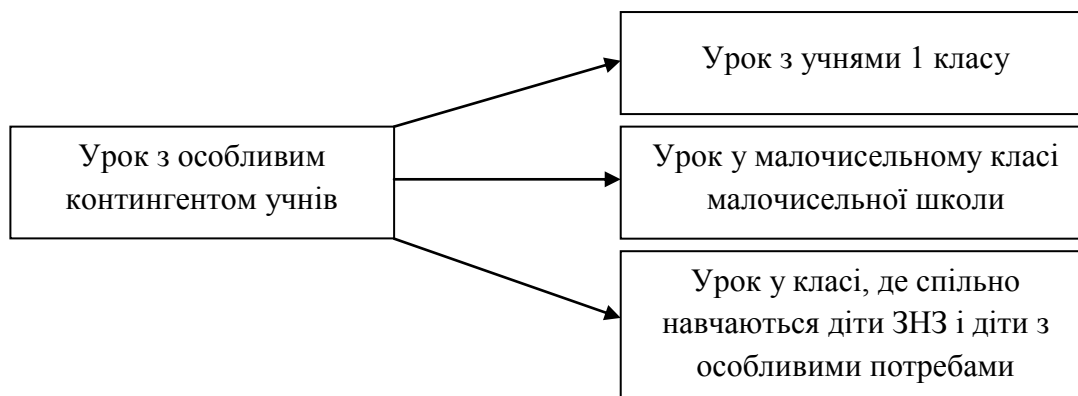
До цього підтипу уроків слід віднести також ті, що проводяться у *малочисельній школі* (раніше цей тип школи називався малокомплектною) у *малочисельному класі, де навчається до 5 учнів*. Таких шкіл в Україні зараз понад 600. У малочисельних школах ще залишилися класи-комплекти, де об'єднано для навчання дітей різного віку, які є учнями різних класів (наприклад, одночасно навчаються учні 2 і 3 класів).

В останні роки в Україні запроваджується у початкових класах *інклюзивне (інтегроване) навчання* – залучення до навчання у звичайних класах загальноосвітніх шкіл дітей, які мають вади у фізичному, мовленнєвому, пізнавальному розвитку. Цю категорію дітей називають – *учні з особливими потребами*. Навчання таких учнів в Україні тільки розпочинається у звичайних школах. Зарубіжний і вітчизняний досвід показує значну специфіку у змісті і методиці проведення таких уроків. Тут передбачено участь безпосередньо на уроці помічника вчителя, який здійснює різні форми педагогічної підтримки таких дітей з метою розвитку психічних функцій, здатних взяти на себе корекційно-компенсаторне навантаження.⁵ Варіанти таких кроків показано на схемі 3

Балицька Р. Урок-телепередача "Нема без кореня рослини, а нас, людей, — без Батьківщини" / Початкова школа. — 2010. — №12.

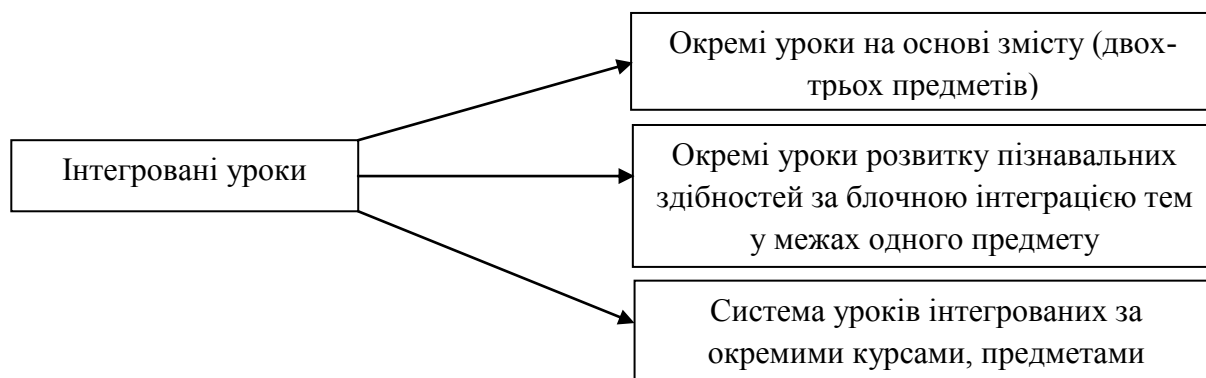
Зарічна В. Урок-презентація з української мови / Початкова школа. — 2010. — №9 та ін.

⁵Бондар Віт.І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен / Рідна школа. — 2011. — №3. — С.10-15.



У проведенні вищезазначених уроків учитель будь-яку досконалу методику, технологію розглядає у контексті можливостей дітей свого класу, надаючи перевагу груповим та індивідуальним завданням, широко використовує розвивальні можливості шкільного середовища.

Наступним підтипом уроків є їх проведення на основі інтеграції. Для цього у системі початкової освіти є об'єктивні передумови: 1) один вчитель веде кілька предметів; 2) за віковими особливостями пізнавального розвитку молодші школярі тяжіють до цілісного сприймання світу; 3) у змісті навчальних програм закладено передумови для міжпредметних зв'язків (як у межах однієї освітньої галузі, так і між галузями); 4) формування ключових компетентностей ґрунтується на інтеграції змістового і процесуального компонентів навчальної діяльності.



В освітньому просторі початкової школи діють **авторські педагогічні системи**, які передбачають певні зміни у змісті і методиці проведення уроків. До поширених належить система розвивального навчання, ядром якої є технологія формування в учнів розвиненої навчальної діяльності. Ця система в Україні почала впроваджуватися з 80-х років минулого століття. Засновники цієї системи – відомі російські психологи Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов. Їх активні послідовники з Центру психології і методики розвивального навчання (м. Харків) впродовж багатьох років готують українських учителів до роботи за цією системою.

В контексті проблеми структури сучасного уроку привертаємо увагу до визначення поняття "урок" вченими Харківського центру. "У розвивальному навчанні термін "урок" набуває принципово іншого смислу. Це не відрізок часу певної тривалості, а фрагмент навчальної діяльності з формування конкретної навчальної дії. Такий урок може тривати і 2 години, і 10 хвилин. Як наслідок, у розвивальному навчанні протягом 40 хвилин, як правило, реалізуються уроки

кількох типів, наприклад, уроки контролю і оцінювання часто проходять у межах одного часового відрізка, бо дії, які тут формуються, тісно взаємопов'язані".⁶

Автори пропонують вчителям орієнтири діяльності для методики організації навчальної діяльності у кожному класі. Підкреслено, що "задача вчителя початкової школи полягає у тому, щоб сформувати клас як колективний суб'єкт діяльності, учбову спільноту, що бажає і вміє вчитися разом, в межах якої, як відомо, відбувається становлення індивідуальних суб'єктів".⁷ В зв'язку з цим технологію розвивального уроку розробники ґрунтують на способах управління процесом розвитку колективного суб'єкта навчальної діяльності, основою якої є співробітництво учнів і вчителя за певною структурою з поступовим ускладненням дій.

Зрозуміло, що урок за цією системою має значні відмінності як щодо відбору змісту, так і щодо структури.

У ХХІ столітті у початковій освіті в окремих школах апробовуються авторські системи *"Крок за кроком"*, *"Критичне мислення"*, *"Росток"*, *"Артпедагогіка"* й інші. Їх основною метою, на наш погляд, є розвиток учнів як активних суб'єктів навчального пізнання, що вміють самостійно мислити, бути ініціативними, взаємодіяти у групах, працювати з навчальними засобами.

У методиках з кожного предмету в межах діючої дидактичної класифікації уроків також розробляються предметні моделі, у яких відображено специфіку змісту предмету, враховано його провідні функції. *Наприклад*, на уроках читання основою навчальної діяльності є різні за жанром, обсягом, ідейно-художнім навантаженням текстами. Тому вчитель, перш ніж, планувати урок, ретельно аналізує, що являє собою новий твір як текст, яким є його навчальний, розвивальний і виховний потенціал. Кожного разу вчитель продумає таку структуру уроку, що враховує змістові і художні особливості творів передбачає способи організації активної читацької діяльності.

Дотримання у структурі уроку послідовності етапів опрацювання творів упереджує хаотичність, безсистемність у проведенні уроку і водночас дозволяє гнучко визначати його наповнення, передбачати різні види читацької і мовленнєвої діяльності. В контексті врахування предметної специфіки уроків читання природною є варіативність їх побудови: уроки вивчення творів одного жанру, уроки – сходинок до монографічного вивчення творчості письменника; уроки – роздуми; уроки – діалоги; уроки розвитку літературних творчих здібностей учнів; уроки – інсценізації, уроки з ігровим сюжетом.⁸

Отже, оновлення теоретичних засад змісту початкової освіти, розширення джерел інформації, відкритість зарубіжного досвіду стимулюють активний рух в теорії і практиці удосконалення уроку. Для сучасної початкової школи характерним є співіснування у педагогічному досвіді основних дидактичних типів і варіантів різних уроків, що засвідчує розвиток, значні резерви для удосконалення, осучаснення цієї давно відомої організаційної форми навчання.

Початкова школа. – 2011. – № 9.

⁶Дусаविцкий А.К., Кондратюк Е.М., Толмачева И.Н., Шилкунова З.И. Урок в развивающем обучении. — М.: Вита-Пресс, 2008. — С.11.

⁷Там само, с.12.

⁸Див.: Савченко О.Я. Методика читання у початкових класах. Панорама уроків читання. — К.: Освіта, 2007.



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

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

—▲▼▲▼▲—

Багатопредметність початкового навчання, різноманітність функцій, видів, способів контролю і оцінювання навчальних досягнень учнів визначають об'єктивну важливість і складність педагогічної праці вчителя.

Крім знання нормативних документів і базових понять, необхідно орієнтуватися на основні дидактико-методичні вимоги щодо ефективності контрольно-оцінювальної діяльності.

До організації контролювальної діяльності вчителя у дидактичних дослідженнях визначено такі **вимоги**: *систематичність, своєчасність, об'єктивність, дієвість, методична різноманітність*. Ці вимоги здійснюються на засадах гуманної навчальної взаємодії, коли учень є не лише об'єктом контролю, а й обов'язково *суб'єктом контрольно-оцінювальної діяльності*. Суб'єктність означає у даному випадку спеціальне створення навчальних ситуацій, залучення дітей до саморегуляції і самоконтролю. Поступово вони мають оволодівати структурою цього вміння і прогнозуванням зони можливих помилок.

Об'єктом контролю і оцінювання у сучасній початковій школі є навчальні досягнення учнів, які виявляються у *предметних компетентностях*, що визначені програмою з кожного предмета. (Ключові компетентності поки що є не мають типового інструментарію для масової перевірки).

Відомо, що контроль і перевірка ефективні, якщо здійснюються **систематично**. Ця вимога стосується і навчальних досягнень учнів. Проте помиляється той, хто вважає, що чим контроль частіший, тим краще.

Психологами доведено, що сам факт контролю як особливого виду діяльності, яка вимагає самостійності учнів та оцінювання їхніх досягнень, порушує «психічну рівновагу» дітей, збуджуючи або пригнічуючи їх. За таких обставин виявити справжній рівень навчальних досягнень досить важко. Індивідуальний підхід в процесі перевірки упереджує психологічне напруження дітей, створює умови для повнішого виявлення їх індивідуальних можливостей і об'єктивного оцінювання вчителем з урахуванням загальних вимог, що зазначені у програмі.

На наш погляд, першорядне значення має на частота, а **своєчасність контролю в межах певного етапу засвоєння чи окремого уроку і всієї теми**. Тому радимо перед вивченням теми чітко визначити, що й на якому рівні має бути засвоєне, заздалегідь продумати запитання і завдання тематичної контрольної роботи, які найкраще допоможуть перевірити знання і уміння дітей. Якщо тема

складна і вивчається тривалий час, доцільно передбачити різні види перевірки, поєднуючи усні й письмові, фронтальні, групові та індивідуальні завдання.

Об'єктивність контролю і оцінювання полягає у запобіганні вчителем суб'єктивних і помилкових оцінних суджень і балів, які не відображають реальних досягнень учнів у навчанні. Об'єктивність контролю залежить від багатьох умов, найсуттєвішими серед яких є:

- 1) чітке визначення загальних і конкретних цілей оволодіння учнями всіма компонентами змісту навчального предмета;
- 2) врахування вимог до навчальних досягнень учнів з кожного предмета;
- 3) обґрунтоване виділення об'єктів контролю (перевірки й оцінювання);
- 4) адекватність мети, змісту і способів перевірки вимогам програм і методик;
- 5) застосування науково обґрунтованих критеріїв оцінювання навчальних досягнень.

У визначенні змісту контрольних, перевірних робіт, способу їх проведення важливо знаходити такі форми, які дозволяють за короткий час виконати більше завдань, що дають об'єктивну інформацію про підготовку учнів, допомагають діяти до кожного. У цьому полягає **дієвість** контролю. Для цього слід ширше використовувати роздавальні дидактичні матеріали, тестові завдання на заповнення пропусків у тексті, з'єднання частин тексту, продовження розпочатої роботи, дописування відповідей підкреслювання тощо, тобто різні види індивідуального контролю та умовних позначень.

У початкових класах перевірка і контроль навчальних досягнень учнів здійснюються **в усній і письмовій формах**, а також шляхом **спостереження**. Учителю слід уміло використовувати великі можливості методів усного опитування: бесіда, групові відповіді, розповідь, індивідуальне опитування учнів. В усному опитуванні треба урізноманітнювати діапазон тих засобів, які допомагають швидко і одночасно одержати відповіді учнів, що посилює навчальну і виховну функції перевірки.

До засобів індивідуального повідомлення відповіді відносять: індивідуальні, парні і групові відповіді, сигнальні картки, планшет, кольоровий круг-сигнал, коментоване управління, конструювання відповіді за схемою-опорою, програмований контроль.

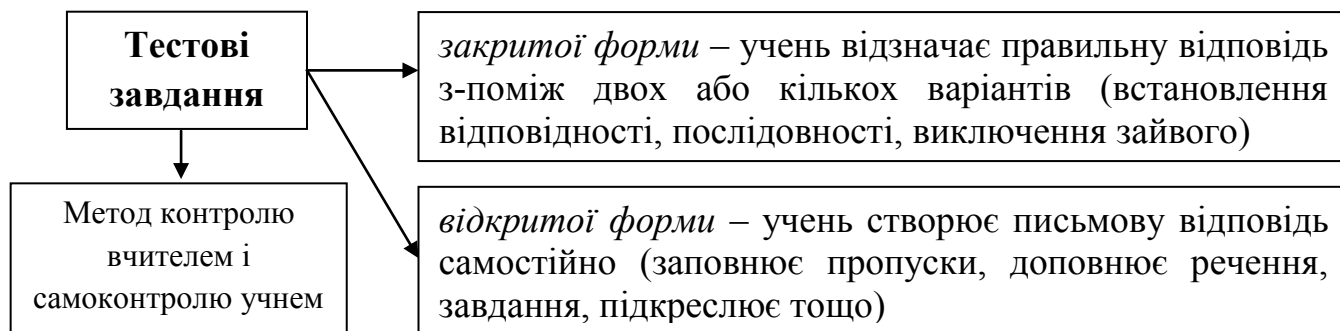
Значно розширює можливості індивідуальної перевірки знань учнів раціональне використання розсувної дошки, а також переносних чи стаціонарних дошок, які вчитель може розмістити на бічній чи задній стіні класу. Завдяки цьому можна одночасно залучити до індивідуальної роботи 8-10 учнів, а з іншими дітьми в цей час проводити колективну роботу.

Досвідчені вчителі практикують у 3-4-х класах вибіркове опитування учнів наприкінці вивчення теми за індивідуальними кратками із запитаннями або практичними завданнями. Обмірковуючи запитання, вміщене в картці, учень узагальнює матеріал, учиться зв'язно, послідовно викладати свої думки. Цей прийом готує молодших школярів до роботи в основній школі.

Вважаємо за доцільне зазначати в планах уроку орієнтовні кандидатури учнів для опитування. Якщо вчитель завжди покладається тільки на ситуацію уроку, то певна частина класу випадає з поля його уваги під час опитування, оскільки відповідають здебільшого активні діти. Особливе значення має система опитування на уроках з тих предметів, які проводяться раз чи два на тиждень. У цьому разі усне

опитування обов'язково доповнюється короткочасними письмовими роботами з тестовими завданнями.

Види тестових завдань



Слухаючи усні відповіді учнів, треба тактовно й доступно прищеплювати їм культуру оформлення думки. Зокрема, на зразках, опорах роз'яснювати дітям, яка відповідь вважається правильною, розгорнутою, де приклад, а де – пояснення. З цієї метою рекомендуємо залучати учнів 3–4 класів до *самоаналізу відповідей за певними орієнтирами*. Наприклад, чи всі ознаки поняття ти назвав? В якій послідовності? Чи задоволений своєю відповіддю? тощо. Визначаючи велику роль усного опитування, водночас наголошуємо, що використання цієї найбільш давньої і доступної форми контролю потребує від учителя високої зосередженості та розподілу уваги. Оцінка усної відповіді великою мірою залежить від суб'єктивних факторів. Потрібне гостре слухове сприймання, адже відповідь звучить один раз, тому можна пропустити щось істотне. Крім того, іноді невміння школяра конструювати речення заважає йому висловитися, передати наявні знання; у сором'язливих, невпевнених дітей через почуття скутості теж виникають додаткові труднощі.

У зв'язку з цим усну перевірку треба доповнювати **письмовими формами контролю**, які теж мають тривалу історію розвитку, свої переваги і недоліки. З одного боку, письмовий контроль заощаджує час і, якщо завдання складені за варіантами, дає досить повну і об'єктивну інформацію про засвоєння учнями матеріалу. Однак підготовка і перевірка письмових завдань, особливо тестової форми, потребує чимало часу. У процесі виконання самостійної письмової роботи складно помітити, хто з учнів потребує допомоги, кому треба поставити навідне запитання, недостатньо формується зв'язне логічне мовлення.

У методиці кожного предмету пропонується широкий діапазон видів письмової перевірки навчальних досягнень, і цим треба вміти користуватися, виходячи з мети контролю, можливостей учнів, специфіки вивченого матеріалу. Наприклад, тільки диктантів – найпоширеніших видів письмових граматико-орфографічних, аналітико-синтетичних вправ – у початкових класах можна використати понад 10 видів – слуховий, зоровий, вільний, творчий, вибіркового, «перевіряю себе», комбінований тощо. Стосовно списування, зауважимо, що як форма перевірки воно використовується, на жаль, обмежено й одноманітно, хоча є дуже широкий діапазон варіантів ускладнення цієї вправи. Враховуючи велику роль зразка і зорової пам'яті в навчанні молодших учнів, рекомендуємо застосовувати різновиди списування як форму перевірки протягом усього періоду початкового навчання. До письмових форм контролю на уроках математики належать, як відомо, математичний диктант, самостійні фронтальні роботи – з використанням індивідуальних завдань, тематичні і підсумком контрольні.

Ефективна форма письмового контролю – використання **графічних форм повідомлення відповідей**. Приклади таких завдань на уроках мови – складання звукової моделі слова, схеми речення, підкреслення речення (чи слова), яке є відповіддю на запитання, тощо. Елементи графічного контролю можна застосовувати під час роботи учнів з індивідуальними кратками на уроках математики (підкреслити серед кількох цифр потрібну, з'єднати лінією певні відрізки, завершити побудову геометричної фігури тощо), природознавства (домальовування схеми, ілюстрації), трудового навчання (читання і складання креслень саморобок).

Для оптимізації контрольної-перевірочної діяльності радимо вчителям у межах системи уроків, які відводяться на розділ чи тему, завчасно намітити зміст і форми усної і письмової перевірок, передбачити спосіб урахування результатів.

Що стосується перевірних робіт з контролювальною функцією, то їх учитель може проводити лише тоді, коли знання й уміння, які перевіряються, вже мають бути засвоєні. **Контрольна робота повинна бути посиленою, не перевищувати за обсягом і складністю тих вправ, які учні виконували протягом опрацювання теми.** До вимог щодо оформлення контрольної роботи не слід вносити нічого нового порівняно з тим, що було на звичайних уроках; на всі запитання, пов'язані зі змістом роботи, розміщенням її у зошиті, треба відповісти до її початку. Бажано, щоб тематичні контрольні роботи були складені за варіантами і деякі завдання в них мали творчий характер, що дало б змогу не тільки перевірити знання, а й з'ясувати рівень мислення учнів.

Для заощадження часу уроку слід установити певний порядок збирання виконаних контрольних робіт, заздалегідь подбати про додаткові завдання для учнів, які швидше закінчать роботу.

Варто користуватися різноманітними прийомами виправлення учнівських помилок, використовуючи ручку із зеленою пастою. Крім простого перекреслювання, можна підкреслювати помилкову літеру, все слово або приклад, у якому є помилка, вказувати у кінці роботи загальну кількість помилок, давати взірці правильного виконання тощо. Отже, **помилки треба виправляти диференційовано з навчальною і виховною метою.**

Радимо повідомляти результати контрольних робіт якомога раніше. Це зніме з дітей напругу чекання результатів і сприятливо позначиться в роботі над помилками.

З якою функцією не проводилася б контрольна чи перевірна робота, вчитель робить після неї **всебічний аналіз помилок** з метою визначення діапазону прогалин, частоти тих чи інших помилок, причин їх виникнення. На наш погляд, постійна схема аналізу помилок недоцільна, адже на їх характері істотно позначається не тільки специфіка предмета, а й особливості змісту кожної роботи, рівень індивідуальної підготовки учня. Найкращим є підхід, що поєднує відомості про загальну успішність класу і типові помилки, а потім індивідуальний облік. Наступний крок – групова чи індивідуальна робота з учнями над помилками. Отже, на етапі корекції йдемо від досягнень учня, адже в одного, скажімо, власна назва написана з малої літери випадково, а в іншого ця помилка постійна, один учень переплутав цифри або знаки дій через неуважність, а інший не вмів обчислювати тощо.

Учителі по-різному ставляться до роботи над помилками. Більшість схильна до того, щоб не виділяти на це окремий урок, а включати в систему уроків

фронтальні (якщо помилка поширена) та індивідуальні завдання (для окремих учнів) на опрацювання помилок, або розпочинати кожний урок короткочасною перевіркою роботою з наступним аналізом помилок.

Зазначимо, що **найефективніша робота над помилками – їх запобігання**, отже, варто подбати про створення умов, за яких дитина могла б уникнути помилок, бачила труднощі в роботі ще до її виконання. Дуже добре, якщо вчитель не обмежується контролем результату, а вчить дітей *поопераційного контролю, що є основою оволодіння самоконтролем*. З цією метою корисні: поелементне коментування процесу роботи, зіставлення виконаного завдання із взірцем, опора на таблицю, схему, стимулювання учнів, застосування ігрових ситуацій, змагання, взаємоперевірки. Таке поєднання сприяє взаємозв'язку операційної і мотиваційної складових самоконтролю. Отже, на окремому уроці і в системі уроків мають застосовуватися різноманітні види і форми контролю та перевірки знань.

Розглянемо **дидактичні вимоги до оцінювальної діяльності вчителя**.

Педагогічна оцінка є складовою діагностики досягнень і труднощів учіння. На основі співвідношення навчальних досягнень учнів з критеріями і показниками рівнів успішності з'являється можливість не тільки судити про якість педагогічного процесу, а й прогнозувати перспективи розвитку дітей, реалізувати індивідуальний підхід. Водночас оцінка вчителя є психологічним і дидактичним засобом розвитку у школярів внутрішньої самооцінки як найважливішої передумови самонавчання і саморозвитку. Виставляючи оцінку, учитель опосередковано керує розвитком оцінювальних взаємовідносин у класі, які мають стимулювати співробітництво з учнями.

Молоді педагоги часто бувають безпорадними в оцінюванні знань учнів, не уявляють достатньою мірою складності і відповідальності цього процесу. Щоб об'єктивно оцінити учня, слід дуже швидко зорієнтуватися, з якої причини він не відповів правильно. А це важко, якщо вчитель не орієнтуватиметься в послідовності операцій, які має виконати дитина, щоб відповісти на якесь запитання.

Оцінювання навчальних досягнень учнів вголос має важливе виховне значення. Стиль спілкування, міміка, жести вчителя позитивно чи негативно впливають на сприймання дітьми значущості оцінки-балу чи словесного судження.

Про вплив оцінки на навчальну активність і мотивацію учіння школярів йдеться в багатьох працях Г.С.Костюка, В.О.Сухомлинського, Ш.О.Амонашвілі.

Прочитайте і поміркуйте над порадами В.О.Сухомлинського, який застерігав учителів від невмілого, негуманного оцінювання праці учнів. «Не допускайте, щоб єдиною метою перевірки знань було – поставити учневі оцінку. Нехай найчастіше оцінювання знань поєднується з іншими цілями, передусім з новим осмисленням, розвитком, поглибленням знань. Не допускайте крайності – оцінювання кожної відповіді, кожної письмової роботи – це призводить до негативних результатів»⁹. Чому саме так вважав Василь Олександрович? Очевидно тому, що педагогічною аксіомою для нього було твердження, що оцінки мають бути вагомими, а школяр мусить добре знати, за що він їх одержує. Не менш важливим є те, що, викладаючи протягом свого вчительського життя всі предмети, крім креслення, Василь Олександрович ніколи не ставив дітям незадовільних оцінок, якщо учень *не міг* через ті чи інші обставини опанувати знання. «Я завжди прагнув того, щоб учень вірив у свої сили. Якщо учень *хоче знати*, але *не може*, треба йому допомогти

⁹Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти томах. Т.2. — К.: Рад. школа, 1976. — С. 464.

зробити хоч би маленький крок уперед, і цей крок стане джерелом емоційного стимулу думки – радості пізнання»¹⁰.

У творах Сухомлинського читач знайде чимало роздумів про ставлення вчителя до «важких» дітей, які дуже різняться між собою і водночас схожі тим, що їм важко вчитися, в них слабкі розумові здібності. Оцінюючи працю таких дітей, треба бути особливо вдумливим і терплячим. Василь Олександрович запитує: «Якщо цим дітям оволодіти знаннями важче, ніж іншим, то якими ж критеріями вимірювати їхні знання? У кожного з них є щось своє, особливе, індивідуальне, не схоже на інших важких дітей: своя причина, свої особливості, відхилення від норми, свої шляхи виховання»¹¹. Тому якісної зміни в розумовій діяльності важкої дитини неможливо досягти якимись надзвичайними заходами чи засобами впливу на волю дитини. *«Не можна примусити бути розумнішим. Той, хто намагається діяти на дитину сильними, «вольовими» засобами, робить важкопоправну помилку...»*¹². Найважливіше, - радить педагог, - зміцнювати у дитини віру в свої сили, терпляче працювати з нею і чекати того моменту, коли можна позитивно оцінити її працю. «Від успіху до успіху – в цьому й полягає розумове виховання важкої дитини... Оптимізм, життєрадісне світосприймання, почуття впевненості у своїх силах – це, образно кажучи, світлий вогник, який осяває шлях важкій дитині. Погасне цей вогник – і дитина опиниться в мороці, в самоті, їх охопить безвихідна туга і безнадія»¹³.

Слідом за В.О. Сухомлинським, Ш.О. Амановілі образно писав: «Двійки—млинці кульгавої педагогіки».

Результати спеціальних досліджень підтверджують, що у початкових класах має домінувати оцінка у вигляді вмотивованого оцінного судження, що дає учневі можливість усвідомити, як саме він справився з роботою, що вийшло добре, в чому помилка, як її краще виправити. Цю змістову оцінку вчитель висловлює так, щоб дитина не втратила стимулу до праці.

У першому класі оцінку у вигляді балів не слід застосовувати, доцільно розвивати інтерес до самого процесу праці, заохочувати щонайменші прагнення дитини до самовдосконалення. Вважаємо помилковим використання матеріальних замінників оцінок – усіляких рибок, зірочок, квітів, паперових прапорців тощо. Це, по суті, використання миттєвого стимулу «добре виконав – щось одержав», яке перетворює навчання в свідомості дитини на гонитву за відмінними оцінками.

Зрозуміло, чим молодший учень, тим частіше йому потрібна опора на позитивну оцінку. Але гуманне ставлення до вихованців зовсім не означає надмірного й одноманітного заохочення дітей висловами: «Молодець!», «Чудова робота». Такі вислови мають короткочасний емоційний вплив і не замінять розгорнутих оцінних суджень про те, що добре, а над чим ще треба попрацювати. Крім того, діти швидко звикають, що вчитель хвалить всіх однаково, а отже, похвала з часом втрачає стимулювальне значення.

Треба поступово привчати дітей оцінювати не стільки своє ставлення до роботи («Я дуже старався», «Я довго вчив»), а сам кінцевий результат.

¹⁰Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти томах. Т.2. — К.: Рад. школа, 1976. — С. 466.

¹¹Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти томах. Т.4. — К.: Рад. школа, 1976. — С. 509.

¹²Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти томах. Т.4. — К.: Рад. школа, 1976. — С. 51.

¹³Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти томах. Т.4. — К.: Рад. школа, 1976. — С. 512.

Досить поширеною є хибна практика словесного обґрунтування оцінок слабких і сильних учнів: виставляючи оцінку сильним учням, учителі здебільшого обмежуються коротким: «Молодець», «Дуже добре», а для слабких дітей коментування нагадує чергову нотацію.

Треба розрізняти критеріальне і відносне оцінювання. У процесі відносного оцінювання дитина порівнюється сама з собою, із своїми здобутками: з чого почала і чого досягла. Таке оцінювання більш продуктивне, бо показує сходинки розвитку конкретної дитини. Чи треба дітей порівнювати між собою у процесі оцінювання? Як правило, це негативно впливає на емоційне самопочуття школяра і на відносини між учнями, які стабільно мають слабкі знання, і тими, хто одержує найвищі бали. Якщо вчитель час від часу вдається до порівняння навчальних досягнень дітей, то це не повинно принижувати їх гідності, а навпаки стимулювати до взаємодопомоги і підтримки, не роз'єднувати дитячий колектив.

Будь-яка оцінка суб'єктивна, хоч учителі користуються одними нормативами до визначення рівнів навчальних досягнень. Анкетування вчителів і спостереження уроків свідчать, що більшість педагогів по-різному (і з великими розбіжностями) використовують можливості різних уроків для оцінювання робіт своїх вихованців, перевага надається оцінному судженню і балам, майже зовсім не практикується самооцінювання учнів. А це означає, що суб'єктом контрольно-оцінювальної діяльності є лише вчитель. За такою односуб'єктністю лише він сам перевіряє зроблене, оцінює, висловлює остаточну думку. Тому поступово учні звільняються від потреби себе контролювати і оцінювати, бо дії самоконтролю і самооцінки стають зайвими. *Учень, навіть молодший школяр, теж має набувати статус суб'єктності, тобто усвідомлено і зацікавлено брати участь у навчанні.*

Недостатньо у педагогічному досвіді використовуються контролі та оцінюванні *перспективна і відтермінована оцінка*. Вони справляють на дітей позитивний вплив, якщо вчитель чітко і доброзичливо роз'яснює, за яких умов учень може досягти значно вищої оцінки. Особливо важливо розкривати кожній дитині, як відбувається саме її рух по сходинках пізнання («на минулому уроці ти не вмів виразно прочитати вірш, а сьогодні у тебе значно краще виходить» і т. ін.).

Певні складності в деяких учителів пов'язані з оцінюванням усних відповідей. Помічено, що не кожний учень, який добре засвоїв матеріал, може переконливо показати свої знання. Інколи вчителі схильні занижувати оцінки дітям флегматичним, меланхолікам, а холерикам – завищувати; часом упевненість відповіді, стереотип сприйняття сильного учня заважає вчителю правильно його оцінити. Однак зовнішня активність не завжди свідчить про високий рівень знань, тим часом як зовні пасивний учень, що не піднімає руки, тихо відповідає, бо боїться помилитися, може добре знати матеріал. Такого учня треба вчасно похвалити, підбадьорити його.

Чи можна оцінити групову роботу учнів і наскільки це буде об'єктивно? Розмірковуючи над цим питанням, учителі запитують: як оцінити роботу в групі, якщо працювали один-два учні, а інші – спостерігали? Або, наприклад, група справилась добре із завданням. Чи ставити усім дітям однаково високу оцінку, якщо серед виконавців є дуже слабкий учень? На наш погляд, традиційний підхід не дозволяє адекватно оцінити результати групової роботи. На початку впровадження цієї форми навчального співробітництва з дітьми слід обговорити від чого залежить успішна робота в групі. Наші спостереження показали, що вже другокласники

достатньо впевнено відзначають необхідність дотримання при цьому таких правил поведінки: не говорити усім разом, спершу розподілити обов'язки, узгоджувати один з одним свої дії. Після завершення роботи разом з учителем слід обговорити по групах: що їм вдалося зробити; які були труднощі; як вони справилися з ними; яку б оцінку собі поставили. Радимо вчителям в *оцінюванні групової роботи поєднати три критерії*: ставлення дітей до роботи, уміння співробітничати і якість навчального результату. Далі корисно зіставити оцінки дітей і оцінки вчителя, бо вони суб'єкти оцінювання, і пояснити, якою є більш точна.

Анкетування досвідчених учителів, яким було поставлено три запитання (на яких уроках легше оцінити учня; коли можна поставити точнішу оцінку; коли діти гостро реагують на оцінку), показало: більшість педагогів вважає, що легше оцінити учня на уроках мови і математики під час письмових робіт. Що стосується усних відповідей, то чимало опитуваних вважає, що точнішу оцінку можна поставити на уроках узагальнення і закріплення. Стосовно реакції дітей на оцінку маємо різні судження. Гостра реакція спостерігається, коли вони вважають оцінку несправедливою, коли вона для них несподівана, при завищеній самооцінці, під час змагання, оцінюванні контрольної роботи, взаємооцінці відповідей.

Успіх кожного вчителя значною мірою залежить від того, чи зуміє він зробити батьків своїми однодумцями і помічниками, викликати до себе довіру, переконати в необхідності прислухатися до своїх порад. Під час зустрічей з батьками вчитель доброзичливо й конкретно розповідає про досягнення і труднощі в роботі дитини, відзначає позитивне, пропонує спільні дії для поліпшення результатів навчання. Цікаво знайомити батьків на зборах, які проводяться наприкінці семестру чи навчального року, з *освітнім портфоліо*, куди протягом року учні складають свої найкращі зошити, вироби, творчі роботи тощо.

Назвати освітні портфоліо (папку) можна по-різному, скажімо: «Від вересня – до червня», «Я – першокласник», «Що я вмію», «Мій подарунок», «Останній рік початкової школи» тощо.

Учитель тактовно коментує ці матеріали, дає батькам доброзичливі і конкретні поради щодо подальшого розвитку й виховання сина чи доньки. Крім цього, важливо доступно й водночас професійно розповісти й показати, над чим діти працюватимуть наступного року, що треба придбати, які книжки читати протягом літа, над чим бажано замислитись, як запобігти глибокому забуванню набутого за рік тощо.

Таким чином, важливо контролювати й оцінювати не тільки результати, а й процесуальний бік навчальної роботи (яким саме способом виконувалася), при цьому слід ураховуватися рівень пізнавальної самостійності учнів, культуру праці.

Особливо важливо, щоб дітям була зрозуміла справедливність оцінки, інакше найкращі наміри вчителя можуть призвести до протилежного результату. Треба гуманно і відповідально ставитися до оцінювання, не оцінювати незасвоєне, формулювати оцінні судження по-різному, але ніколи не принижувати людської гідності дітей, всіляко заохочувати їх до рефлексивних суджень, самоконтролю і самооцінки.



*Н.М. Бібік ,
академік НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор*

ПІЗНАВАЛЬНИЙ ІНТЕРЕС ЯК УМОВА СУБ'ЄКТНОСТІ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ



Побудова українського суспільства на засадах демократичних цінностей і національних пріоритетів потребує створення нових методологічних теорій гуманістичного спрямування, у центрі яких не задані авторитарно функції, а внутрішні можливості людини, її потреби, інтереси.

Відомо, що саме інтерес є тим особистісним утворенням, яке корелює з провідними потребами в кожному віковому періоді; як інтегрована якість потребує розгляду знань з різних галузей науки, врахування сенситивності в формуванні окремих ознак.

Установлено, що пізнавальний інтерес активізує всі психічні процеси людини, на високому рівні розвитку спонукає до постійного пошуку (змін, ускладнення цілей діяльності, виділення з предметного середовища актуальних аспектів для її реалізації, випробовування нових способів діяльності, привнесення до них творчого елементу (Г.С.Костюк, Г.І.Щукіна).

Важливою є роль інтересу і в становленні особистості школяра. Оскільки дитина реалізує свій інтерес (мету, вибір) у процесі провідної діяльності, найсильнішим її мотивом слід вважати пізнавальний інтерес, який активно взаємодіє з системою ціннісних орієнтацій, смислом, цілями, результатами діяльності. відображає найістотніші сторони особистості (інтелект, волю, почуття). За певних умов інтерес стає засобом живого, захоплюючого навчання, зумовлює інтенсивний і зосереджений перебіг пізнавальної діяльності, переростає в стійку рису характеру.

Експериментальні пошуки доводять, що пізнавальний інтерес є ключовим елементом в розкритті особистісних смислів у навчанні і, нарешті, перетворенні особистості в суб'єкт цієї діяльності. Недаремно пізнавальний мотив, - інтерес — називають синім птахом пізнання. Удалось педагогу впіймати за хвіст цього птаха — учні зачаровані, не помічають дзвоника на перерву, працюють зосереджено і результативно. І навпаки – вислизнув птах із класу – у ньому панує нудьга і бажання списати, підглянути, швидше закінчити, обійти мимо суті тему уроку.

Зміна соціальної позиції дитини шестирічного віку, становлення її як школяра наділяє процес формування пізнавальних інтересів значною своєрідністю. Адже шестирічний школяр переживає перехідний віковий період, коли яскраво проявляються риси дошкільного дитинства, і водночас в сучасних умовах це вже шкільний вік, який вимагає зосередженості, вольових зусиль, активності й самостійності. Оскільки навчальна діяльність стимулює виникнення й розвиток пізнавального інтересу, її характеристики вивчались фізіологами, психологами, педагогами.

Зокрема, за даними фізіологів, шестирічний вік визначається як сенситивний для розвитку мозкових механізмів зорового сприйняття, довільної уваги й еволюції орієнтувальної реакції. Відзначається своєрідність ускладнення механізмів довільної уваги, яка виявляється у вибіркового реагуванні на емоційно значущі об'єкти. Високий рівень емоційності дітей пояснюється тією роллю, яку емоційна активізація відіграє в здійсненні різноманітних психофізіологічних функцій, і, зокрема, сприймання. Встановлено, що у шестирічному віці удосконалюється розвиток активності, пов'язаної з оцінкою інформаційної значущості стимулу. Отже, пізнавальний матеріал може слугувати стимулом активності шестирічної дитини, регулятором її поведінки.

Хоч вікові межі інтересу надзвичайно рухливі, дослідники виділяють молодший шкільний вік як найяскравіший у вираженні інтересу й найсприятливіший для педагогічного керування. Природна допитливість дитини зумовлює готовність до пізнання, чутливість до нового, потребу в самоствердженні. Для педагога це означає заохочення всіх ініціатив, творчих намірів дитини, необхідність забезпечити пошуковий характер їх діяльності.

Процес навчання містить специфічні засоби формування пізнавальних інтересів учнів, і його побудова має спиратись на знання основних закономірностей в утворенні названої якості.

У процесі цілеспрямованого дослідження умов формування пізнавальних інтересів у шестирічних учнів вдалось визначити закономірності його удосконалення: від «голоду фактів» до виділення зв'язків і залежностей у явищах, встановлення їх причини й наслідку. Якісні зміни емоційних реакцій дітей на пізнавальні процеси проходять шлях у напрямку переростання в прагнення досягти результату в діяльності, а за сприятливих педагогічних умов – в зацікавленість пізнавальними діями. Однак, у структурі мотивів 6-річних учнів ще переважають ігрові; у них відзначається розпорошеність інтересів, спрямованість їх у позаурочну сферу; фіксується нетривкий характер їх функціонування. У зв'язку з цим характеристики пізнавального інтересу в цієї вікової групи відрізняється особливостями, які зумовлені, передовсім, зміною соціальної ролі дитини, найважливішим психологічним новоутворенням якої є навчальна діяльність. Саме ця обставина є вирішальною в тому, що шестирічні першокласники починають вперше диференціювати зміст навчальних предметів, виявляти до них вибіркоче ставлення.

Оскільки шестирічні учні починають діяти в умовах регламентованої діяльності, у них цілеспрямовано розвиваються довільні процеси, зосередженість вольових зусиль, що позитивно відбивається на прагненні до знання, завершеності навчальних дій, досягненні кращих результатів. Усе це, безумовно, сприяє появі особистісного ставлення до пізнавального процесу.

У семирічному віці, за даними психологів і педагогів, діти легше сприймають умови й вимоги нормативної організації діяльності і в цьому розумінні керування їхньою пізнавальною активністю і всією гамою пізнавальних інтересів значно відрізняється від роботи з шестирічними учнями.

Надалі результативний бік навчання значно впливає на вияв пізнавального ставлення учнів до змісту знань і процесу його набуття; накопичення навчальних невдач у багатьох із них гальмує розвиток пізнавального інтересу. Зазначимо, що саме неврахування відмінностей пізнавальної сфери 6-ти і 7-річних учнів зумовили нижчі показники навчальних досягнень у класах, які комплектувалися одночасно дітьми 6-ти і 7-річного віку. У такому разі організація навчального процесу не дає змоги учням у повному обсязі реалізовувати ресурси свого віку, одержувати актуальну педагогічну підтримку.

Визначаючи домінуючі тенденції у характеристиках розвитку мотивів, учені підкреслюють, що в них не виявлено вікових лімітів, насправді вікові межі вияву мотивів навчання окреслити неможливо, вони мають різну часову перспективу дозрівання, яка багато в чому залежить від методики її формування.

Методологічно мотиваційна сфера особистості потребує системного підходу до організації формуючого процесу як цілісної системи педагогічних впливів на мотиваційне поле особистості.

Такий діапазон освоєння проблеми продемонстрував В. О. Сухомлинський. Від глибокої психологічної і педагогічної інтерпретації сутності феномену інтересу до перевірених на практиці засобів його підтримки й розвитку на різних вікових етапах.

Виняткова поінформованість В. О. Сухомлинського дозволила йому критично переосмислити надбання класичної і сучасної людинознавчих наук щодо інтересу як пружини особистісного розвитку, найенергійнішого мотиву пізнання.

Аргументуючи своє бачення, він ґрунтується на безлічі фактів прояву інтересу, на апробованих засобах захоплюючого навчання і додає нові смислові відтінки у розуміння цього феномена, розширює межі його тлумачення на структурному і функціональному рівнях. Зокрема, вчений виділяє такі ознаки пізнавального інтересу: зібраність думок, зусилля волі, виявлення почуттів, що ведуть до переборення труднощів; пошукова активність – «праця думки», що виявляється в ініціативності та самостійності; поступальний рух від поверхового до глибокого проникнення у сутність причинно-наслідкових зв'язків.

Водночас пізнавальний інтерес – «це тонка і примхлива річ», вразливо залежить від багатьох чинників: перевантаження учнів, нехтування їхніми потребами, використання невмотивованих оцінок та ін.

Питомим середовищем для пізнавального інтересу В. О. Сухомлинський вважав передусім навчальне спілкування: «Навчання може стати для дітей цікавою і захоплюючою справою, якщо воно осягається яскравим світлом думки, почуття, творчості і краси» [2, с. 126].

Як же організувати допитливе пізнання світу, як забезпечити гармонію трьох начал: **треба, важко, прекрасно**; як вдихнути енергію інтересу в повсякденний ритм навчання?

Над цими питаннями замислювався вчений-педагог, досліджуючи, перевіряючи свої сумніви щодо віку учня, з якого треба починати розвиток бажання вчитись. У результаті дійшов висновку: витoki інтересу – в дошкіллі, в молодшому шкільному

віці. Відтоді стали відомими на весь світ його «Школа радості» для шестирічних, де навчання проводилось серед природи, «біля джерела думи і слова», де розум дитини тренувався з кінчиків пальців. За партою, - переконував В. О. Сухомлинський, - можна простежити результат розумового розвитку дитини. Натомість необхідно бачити взаємодію дитини з навколишнім світом, з речами, явищами, з людьми, з силами природи: Чим сильніше прагнення до пізнання, тим з більшим інтересом працюють діти, тим глибше розкривається дослідницький характер праці. Потік інформації з навколишнього світу стає особливо сильним стимулом пізнання за умови, коли мислити допомагають руки, коли в праці дитина прагне знайти відповідь на хвилююче питання, відкрити загадку, переконатися в правдивості того, що поки що осмислюється як припущення. Справжнім мислителем стає дитина, коли починає трудитися, але не з примусу, а з щирого бажання. Джерелом дитячого бажання трудитися є насамперед *бажання дізнатися*. Якщо це бажання розвивається, в дітей зміцнюється інтерес до праці. Те, що в практиці виховної роботи називають любов'ю до праці, є сплавом цікавості, допитливості і почуття власної гідності дитини [2, с. 140].

Із перших днів перебування в школі діти складали вірші, оповідання на основі спостережень, описи природи. Творець Школи радості справедливо вважав, що в творчому процесі формується уява, образне і понятійне мислення. Так само важливим він уважав стан розвитку в учнів швидкого й осмисленого читання. Досвід йому підказав, що невдачі в навчанні, ослаблення інтересу, розчарування на наступних рівнях навчання, в підлітковому віці зокрема, нерідко зумовлені невмінням читати. Тому «живильним джерелом» підтримки жаги знань В. О. Сухомлинський вважав успіхи в навчанні, усвідомлення і переживання думки, що я роблю крок уперед, піднімаючись сходинкою пізнання.

Учений підкреслював, що в навчанні важливо не тільки спиратися на інтерес як такий. Це може призвести до швидкого його насичення.

Більш ефективною визнана методика постановки спеціальних навчально-пізнавальних проблемних завдань, які спираються на практичний смисл вивчення теми, використовують життєвий досвід учня і сприяють результативності навчання. Як свідчить практика, часто перешкодою до захоплюючого навчання є відмінності в інформованості учнів у різних галузях знань, життєвих обставинах тощо.

Правильне відображення взаємозв'язку між двома або більше об'єктами як єдиного цілого дав змогу В. О. Сухомлинському послідовно підводити учнів до розуміння досить складних зв'язків і відношень. Спрямовуючи думку на ще непізнане, звертаючи увагу на ті сторони явищ, які залишилися непоміченими, Вчитель сприяв тому, що новизна результатів пізнавальної діяльності викликає емоційні переживання. Цьому сприяли художні тексти — задачі, притчі, які ставили учнів у позицію дослідників.

Оволодіваючи операціями, необхідними для визначення причин і наслідків, учні поступово оволодівали вмінням узагальнювати причинові зв'язки, бачити загальне й відмінне в явищах, з'ясовувати, що з ним пов'язане, що від нього залежить: Навіщо півневі гребінець. Як бджола стала золота. Яке щастя? Хто ж муруватиме печі? Корисний чи шкідливий. Хто найкращий майстер на землі Чи можна перехитрити сонечко. Як заходить сонце. Що буде, як зупиниться час. Який слід повинна залишити людина на землі [4].

Таким чином, мотиваційний тонус діяльності учнів у досвіді діяльності В. О. Сухомлинського з шестирічними підтримувався станом їхньої допитливості в процесі безпосереднього спілкування з навколишнім середовищем, установкою на пошук внутрішніх зв'язків і залежностей у світі природи й людських відносин, посиленням усвідомлення учнями смислу навчальної діяльності, користі знань. Це забезпечувало індивідуально-особистісний ефект навчання, умови для докорінної зміни позиції дитини, перетворення її в суб'єкт особистісно значущої діяльності.

Список використаної літератури

1. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – 467 с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. / Рад. школа. – К., 1977. – Т.3. – 670 с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. / Рад. школа. – К., 1977. – Т.5. – 639 с.
4. Сухомлинський В.О. Вогнегровий коник: Казки. Притчі. Оповідання. 2-ге вид. – К.: Вікар, 2008. – 200 с.

Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. – Хмельницький: ПП Балюк І. Б., 2011. – Вип. 10.

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

—■—■—



О. В. Онопрієнко,
*завідувач лабораторії початкової освіти,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

На сучасному етапі розвитку освітньої галузі перед початковою школою постає завдання створити сприятливі умови для розвитку й саморозвитку особистості учня, забезпечити його пізнавальними засобами, необхідними для ефективного функціонування у суспільстві. Передумовою для виконання такого завдання виступає формування нового змісту навчання як педагогічної моделі втілення культури людства – системи наукових знань про людину, суспільство, природу, техніку; способів діяльності, відображених у правилах, інструкціях, алгоритмах; досвіду творчості; емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень до об'єктів навколишньої

дійсності, а також ставлень до оточуючих і самого себе, мотивів і потреб у навчальній, суспільній, трудовій діяльності (В. І. Загвязинський, В. В. Краєвський, О. М. Новиков, М. М. Скаткін та ін.).

Питання розроблення змісту навчання актуальне упродовж всього існування школи. Особливо воно загострюється в часи реформування, як тепер, коли в освіті реалізовується ідея компетентнісного підходу.

Проблема формування змісту початкового навчання на засадах компетентнісного підходу нині перебуває у центрі уваги вітчизняних науковців і практиків. Теорію освітніх компетенцій і компетентностей обґрунтовано в роботах вітчизняних учених – Н. М. Бібік, О. Я. Савченко, С. Е. Трубаčeвої та ін. Методичні аспекти проблеми розкриваються у публікаціях науковців – Т. М. Байбари, М. С. Вашуленка, О. В. Вашуленко, Н. А. Глузман, І. П. Гудзик, К. І. Пономарьової. Загальний аналіз сутності поняття «компетентність», порівняльну характеристику ключових компетентностей у європейських освітніх системах здійснили О. І. Овчарук, О. І. Пошетун, О. І. Локшина.

До питання оновлення змісту навчання математики в початковій школі у 2001–2010 рр. (роки реалізації Концепції загальної середньої освіти у 12-річній школі) долучалися вітчизняні науковці й методисти – М. В. Богданович, О. В. Гайштут, Л. В. Коваль, М. В. Козак, Я. А. Король, О. П. Корчевська, Л. П. Кочина, М. М. Левшин, Н. П. Листопад, С. П. Логачевська, О. Я. Митник, С. О. Скворцова та ін. Пріоритетною метою цих авторів стало втілення у змісті ідей гуманізації і гуманітаризації, узгодження обсягу та складності змісту з віковими можливостями молодших школярів, проектування їх особистісного розвитку. Водночас, цілісних науково-методичних досліджень з проблеми побудови компетентнісно спрямованого змісту навчання математики не виявлено.

У межах цієї статті спробуємо окреслити сучасні підходи до відбору й формування змісту навчання математики молодших школярів на засадах компетентнісного підходу.

Вихідним положенням нашої наукової розвідки оберемо визначення предметної математичної компетентності як здатності учня актуалізувати, інтегрувати й застосовувати в конкретній життєвій або навчальній проблемній ситуації набуті математичні знання, уміння, навички, способи діяльності.

Для розкриття заявленої проблеми необхідно зупинитися на історії цього питання. Ідеї реформування змісту освіти виявлялися на різних етапах становлення початкової школи. Так, до кінця XIX ст. були яскраво виражені два напрями щодо побудови змісту. Перший спирався на теорію дидактичного матеріалізму, відповідно до якої головною метою навчання було транслявання учням якнайбільшої суми знань (так званий «знаннєцентризм»). Другий – будувався на теорії дидактичного формалізму, згідно якої навчання розглядається як засіб розвитку природних здібностей учнів, їхніх пізнавальних інтересів і психічних процесів. Як довів К. Д. Ушинський, обидва напрями не були самодостатніми. Педагог писав про те, що не можна «набивати голову учня» не пов'язаними між собою корисними відомостями; так само не слід обмежуватись лише безпосереднім зверненням до практичної діяльності [6].

Водночас, цінним для сьогодення виявляється звернення формальної теорії до особистості дитини. Власне вона дала поштовх для розвитку нових ідей у педагогіці на межі XIX і XX століть. У цей період розгорнувся рух «нових шкіл»,

зорієнтованих на дитину. Одним із перших поширював і реалізовував ідею дитиноцентризму американський педагог і філософ Дж. Дьюї [5]. У результаті філософсько-педагогічних пошуків учений розробив концепцію змісту освіти з такими основними позиціями: реальність навчального матеріалу (вивчаються ті речі, які мають життєве значення для дитини); цілісність (поєднання у пізнавальній діяльності розумових, фізичних та емоційно-вольових сил дитини); діяльнісний підхід у навчанні (введення в навчальні програми проєктів); проблемність у навчанні як обов'язкова умова розвитку самостійного та критичного мислення; ігрова діяльність як важливий засіб виховання молодших школярів; урахування інтересів дитини як першорядного фактору, що впливає на навчання.

Співзвучні ідеї були реалізовані у період реформування вітчизняної шкільної освіти. Дослідник історії педагогіки Л. Д. Березівська, здійснивши ґрунтовний аналіз змін в українському шкільництві, відзначає такі важливі для нас періоди: 1904–1914 рр., коли розроблення змісту освіти відбувалось у зв'язку з навколишнім середовищем учня, у поєднанні матеріальної та формальної складових освіти, з урахуванням принципу наступності; 1914–1916 рр., коли зміст освіти розроблявся з урахуванням природних здібностей дитини, реалій її життя, поєднувались формальна і реальна складові, простежувалась концентричність побудови навчального матеріалу [2]. Такі ж ідеї реалізовувалися в часи наступних освітніх реформ аж до контрреформи 30-х – початку 50-х років ХХ ст., яка відзначилась переходом до «школи навчання».

Під час реформи, пов'язаної із відновленням зв'язку школи з життям (1956–1964 рр.), у змісті освіти виявлялися деякі ознаки, суголосні сучасним ідеям компетентісно зорієнтованого навчання, а саме: системність, комплексність, наступність і взаємозв'язок усіх освітніх ланок. Саме для цього періоду властива активізація педагогічних пошуків, у тому числі в сфері навчання математики. Їх аналіз подано в монографії Н. А. Глузман [3]. Науковець показує, що мета засвоєння основ математичних знань, умінь їх застосування визначена в цей період як цілком природна для предмета. Її реалізація, хоча й мала виразне знаннєве спрямування, передбачала також розвивальну й виховну складові, важливі для активної мислєдіяльності учнів.

Яскравим представником педагогів-новаторів означеного періоду є В. О. Сухомлинський – провідник ідеї дитиноцентризму. У своїх роботах «Розумова праця і зв'язок школи з життям», «Розум і руки», «Людина неповторна» та ін. Василь Олександрович довів необхідність пов'язувати розумові зусилля з умінням користуватися здобутими знаннями в повсякденні. На думку педагога, у такому поєднанні виявляється готовність дитини до життя [9]. В педагогічній системі В. О. Сухомлинського виявлено такі ознаки «компетентісно зорієнтованого» змісту навчання, як інтегративність, проблемний характер, міжпредметність, багатофункціональність, практична спрямованість. Оскільки наші наукові інтереси перебувають у сфері дослідження предметної математичної компетентності, цінними є висновки педагога про поліфункціональність змісту навчання математики, оскільки він включає різноманітні розумові процеси, інтелектуальні й практичні вміння, опанування ним дозволяє розв'язувати різноманітні проблеми у повсякденному житті [10].

Зміст навчання збагатили новаційні ідеї, науково обґрунтовані й практично реалізовані в період «часткових перетворень в шкільній освіті 1964–1984 рр. [2, с.

335]» такими науковцями і педагогами, як М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова, М. В. Богданович, П. М. Ерднієв, М. І. Моро, Л. М. Скаткін та ін. Реформа загальноосвітньої і професійної школи, запроваджена 1984 р., забезпечила оновлення змісту початкової математичної освіти. Розгортання інноваційних процесів сприяло виникненню на тлі традиційного теоретико-множинного підходу до побудови змісту навчання математики більш прогресивного – зорієнтованого на розвиток в учнів функціонального й просторового мислення. Так сформувався новий напрям у математичній освіті – теорія розвивального навчання. Її ідеї втілили Н. Я. Віленкін, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Л. В. Занков, Н. Б. Істоміна, Л. Г. Петерсон та ін. Як і в «традиційному» курсі математики, вони будували зміст навчання у початкових класах від засвоєння поняття числа, формування усних і письмових обчислювальних умінь до застосування їх у розв’язуванні текстових задач. Відмінність полягає у меті навчання математики – інтелектуальному розвитку учня. Отже, в першому випадку ми спостерігаємо пріоритетність інформативної функції навчання (знансєцентричної), в другому – розвивальної, що кардинально змінює побудову курсу навчання.

Ми не поділяємо думку деяких педагогів (і представників громадськості), що так званий традиційний курс математики не є розвивальним. Переконані, що розвивальна спрямованість навчання залежить передусім від методики роботи вчителя і способів організації навчальної діяльності учнів. Водночас, стратегічний напрям діяльності на уроці математики задається змістом навчання предмета, окресленим у стандартах і навчальних програмах.

Своєрідною точкою відліку інноваційних змін у системі вітчизняної початкової освіти став 2001 рік, позначений черговою реформою – переходом загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і термін навчання. Упродовж наступного десятиліття було розроблено й реалізовано нормативне і навчально-методичне забезпечення організації навчально-виховного процесу на засадах гуманізму і дитиноцентризму.

Зміст навчання, репрезентований у Державному стандарті початкової загальної освіти і нових навчальних програмах, уперше в історії вітчизняної освіти був суттєво збагачений діяльнісним компонентом, ціннісними аспектами виховання і розвитку молодших школярів. Їх відмінною особливістю стало введення поняття «компетентності», відображення результативної складової змісту освіти, посилення інтеграції на рівні змістових ліній і діялісно-практичного спрямування навчально-виховного процесу. В них визначено курс на зменшення питомої ваги готової інформації на користь засвоєння учнями особистісно значущого, емоціогенного навчального матеріалу, набуття особистого досвіду творчої діяльності.

Науково-критичний аналіз розвитку змісту освіти впродовж двох останніх десятиліть розгорнутий у публікації О. Я. Савченко [8]. У роботі розкрито основні принципи відбору і структурування навчального змісту, з-поміж яких – відповідність соціальним запитам розбудови демократичного суспільства, потребам розвитку громадян як вільних особистостей; багатоконпонентність; взаємозв’язок цілей навчання, розвитку і виховання, що передбачає наявність у змісті сукупності компонентів, які відображають соціальний досвід людства, особисті потреби учнів, враховують вплив середовища; диференціація та інтеграція та ін.

Таким чином, в оновленому змісті початкового навчання поєдналися знансєва і діялісна (функціональна) складові. До змісту включено на рівні навчального

матеріалу ситуації і події з навколишнього життя, які є джерелом аналізу і набуття дітьми особистісного досвіду, його оновлення і збагачення [8].

Упровадження Державного стандарту сприяло розробленню і використанню у процесі початкового навчання математики варіативних навчальних програм і підручників, численних навчальних посібників. Так, одночасно з «класичною» навчальною програмою (авт. Богданович М. В., Кочина Л. П., Листопад Н. П., Шпакова В. С.), функціонують інші – «Математика», 1—4 класи (авт. Скворцова С. О., Тарнавська С. С.); «Математика. Росток», 1—4 класи (авт. Петерсон Л. Г.); «Програми для початкових класів загальноосвітніх шкіл. Система розвивального навчання Б. Д. Ельконіна — В. В. Давидова» (ННМЦ «Розвиваюче навчання»); «Програма інтегрованого курсу з математики, читання, курсу «Я і Україна», основ здоров'я», 1 клас (авт. Вашуленко М. С., Бібік Н. М., Кочина Л. П., Коваль Н. С.). Хоча розподіл матеріалу за роками навчання у програмах різний, всі вони реалізують зміст освітньої галузі «Математика», окреслений у Державному стандарті.

Нині затверджено нову редакцію Державного стандарту початкової загальної освіти, де визначено курс розвитку системи освіти – компетентісно спрямований [4]. Відповідно до нього, навчання математики зорієнтовується на досягнення нового освітнього результату – опанування молодшими школярами на лише знань, умінь, навичок, а й ключових і предметних компетенцій, необхідних для їхньої самореалізації у швидкозмінному світі. Ця мета зумовила зміни у змісті навчання, які знайшли відображення у новій навчальній програмі з математики (авт. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В., Листопад Н. П.) [1].

В основу розроблення програми, як і Державного стандарту з освітньої галузі «Математика», покладено ідею реалізації компетентісної освіти. Відповідно конкретизовано цілі, пов'язані із формуванням ключових компетентностей у процесі навчання математики, з-поміж яких основною виступає «уміння вчитися» як здатність до самоорганізації у навчальній діяльності. У програмі зазначено, що в результаті засвоєння предметного змісту математики учні мають виявляти такі показники уміння вчитися:

- сприймати та визначати мету навчальної діяльності;
- зосереджуватися на предметі діяльності;
- організовувати свою діяльність для досягнення суб'єктно чи суспільно значущого результату;
- відбирати й застосовувати потрібні знання і способи діяльності для розв'язання навчальної задачі;
- використовувати досвід діяльності в конкретній навчальній або життєвій ситуації;
- висловлювати ціннісні ставлення щодо результату й процесу діяльності;
- усвідомлювати, аналізувати, оцінювати, коригувати свої результати.

Центральним завданням навчання математики визначено опанування учнями предметних математичних компетенцій – обчислювальних, інформаційно-графічних, логічних, геометричних, алгебраїчних. Предметні компетенції є структурними елементами змісту математичної освіти. Їх базис становлять знання, уміння, навички, способи діяльності, яких набувають учні в процесі навчання. Результатом засвоєння предметних компетенцій є математична компетентність учнів.

Предметна математична компетентність учнів виявляється у таких ознаках:

- цілісне сприйняття світу, розуміння ролі математики у пізнанні дійсності;
- розпізнавання проблем, які розв'язуються із застосуванням математичних методів;
- здатність розв'язувати сюжетні задачі, логічно міркувати, виконувати дії за алгоритмом, обґрунтовувати свої дії;
- уміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією;
- уміння орієнтуватися на площині та у просторі;
- здатність застосовувати обчислювальні навички й досвід вимірювання величин у практичних ситуаціях.

Зміст навчання математики, репрезентований у програмі, сприятиме виконанню низки значущих для загального розвитку індивідуальності учня завдань, серед яких: формування культури мислення як прояву розумових властивостей, здатності логічно, доказово й точно міркувати, уміння виділяти суттєві й несуттєві властивості предметів і явищ навколишньої дійсності; виховання особистісних якостей – зосередженості, наполегливості, працьовитості, самостійності; розвиток інтелекту, пам'яті, мовлення, уяви; виховання характеру, моральних й естетичних якостей.

Відповідно до Концепції розроблення Державного стандарту, у новій програмі зміст навчання виразно наближений до життєвих реалій і особистісних потреб соціалізації сучасного молодшого школяра [7]. Так, наприклад, вивчення нумерації чисел поєднується з вивченням арифметичних дій, одночасно вивчаються також прийоми усного додавання, віднімання, множення і ділення відповідної множини цілих невід'ємних чисел. Завдяки цьому спрощується ознайомлення учнів із прийомами усного виконання дій, які застосовуються до розв'язування математичних задач, виконання обчислень, тобто, теоретичні відомості відразу знаходять практичну реалізацію.

На потребу часу зміст навчання математики в початковій школі вперше доповнений дидактичною лінією «Робота з даними». На доступному рівні шляхом виконання практично зорієнтованих задач молодші школярі ознайомляться із найпростішими способами подання інформації, навчаються читати і розуміти, знаходити, аналізувати, порівнювати інформацію, подану в різний спосіб. Навчальний матеріал цієї змістової лінії дозволить сформувати в учнів первинні уявлення про деякі прийоми обробки даних спостережень за навколишнім світом. Матеріал поданий наскрізно у вигляді основних понять і фактів, які формуються шляхом розгляду конкретних ситуацій і використання міжпредметної змістової інформації.

Для досягнення наступності між дошкіллям і початковою ланкою освіти зміст навчання у першому класі ґрунтується на засвоєних учнями у передшкільний період математичних уявленнях, які на елементарному рівні відображають ознаки, властивості та відношення предметів навколишнього світу. З цією метою, а також для забезпечення поступового нарощення складності матеріалу, його актуалізації, формування знань і способів діяльності на вищому рівні узагальнення зміст кожного

розділу програми починається із узагальнення і систематизації навчального матеріалу, який вивчався у попередньому класі (на попередньому ступені освіти).

Автори програми забезпечили можливість для диференціації навчання – до програми кожного класу подано орієнтовний перелік додаткових тем для розширеного вивчення курсу. Учитель може обирати їх самостійно з огляду на індивідуальні можливості й потреби учнів.

Нової якості набула структура опису вимог до навчальних досягнень – вони подані в результативно-діяльнісних категоріях компетентнісного підходу: «розпізнає», «розрізняє», «знає», «розуміє», «застосовує», «користується», «моделює», «коментує», «аналізує», «класифікує», «перетворює», «перевіряє» тощо. Вимоги розташовані відповідно до чотирьох рівнів засвоєння, що підвищить об'єктивність і технологічність оцінювання.

Таким чином, розробниками Базової навчальної програми з математики враховано багатий, вивірений часом досвід формування змісту навчання. Реалізуючи компетентнісний підхід, у змісті поєднали інтелектуальну, розвивальну, виховну й діяльнісну складові, узгодили його із сучасними вимогами до побудови навчально-виховного процесу з орієнтацією на особистість дитини, її соціальний досвід. На часі – розв'язання проблеми реалізації представленого у програмі змісту в підручниковому і навчально-дидактичному забезпеченні.

Список використаної літератури

1. Базова навчальна програма з математики для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / Скворцова С. О., Онопрієнко О. В., Листопад Н. П. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/gr/pr/>
2. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія / Л. Д. Березівська. – К.: Богданова А. М., 2008.
3. Глузман Н. А.. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів: монографія / Н. А. Глузман. – К.: Вища школа – ХХІ, 2010.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/newstmp/2011/20_04/12/
5. Дьюи Дж. Школа и общество: [пер. с англ.] / Джон Дьюи. – М.: Работник просвещения, 1925.
6. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: уч. пос. / [науч. ред. З.И. Васильева]. – М.: Академия, 2001.
7. Савченко О.Я. Концепція розроблення нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти / О. Я. Савченко // Початкова школа – 2010. – №4.
8. Савченко О. Я. Розвиток змісту початкової освіти в умовах Державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2011. – № 8.
9. Сухомлинський В. О. Розумова праця і зв'язок школи з життям // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 53–69.



Проблеми сучасного підручника. – К. :

Педагогічна думка, 2011. – Вип. 11.

О. В. Онопрієнко,

завідувач лабораторії початкової освіти,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник

НАСТУПНІСТЬ ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА ЯКІСТЬ ПОЧАТКОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ

Однією з актуальних проблем розвитку українського суспільства, яке претендує на входження до європейського освітнього простору, є побудування у країні системи безперервної освіти. Її розв'язання визнається у владних, наукових і громадських колах як пріоритетна мета, що має «консолідувати зусилля державних і недержавних інституцій різних сфер діяльності для створення умов і механізмів задоволення різноманітних освітніх потреб, розвитку в людей ключової компетентності – здатності навчатися впродовж життя» [1, с. 61–62].

Серед заходів, спрямованих на скорішу адаптацію України до європейських освітніх стандартів, формування вітчизняної системи навчання впродовж усього трудового життя, підвищення її якості, можна виокремити розроблення Національної рамки кваліфікацій (НРК), де описані вимоги до практичних і загальноосвітніх компетенцій людини на різних рівнях освіти – від дошкільного до постдокторського. Описи (дескриптори) результатів навчання, які мають бути досягнуті згідно з відповідним рівнем освіти, чітко відрізняють одну від одної кваліфікації, надають логічний зв'язок між цими рівнями. НРК є основою вітчизняної системи стандартизації, тобто документом, який концептуально визначає ключові засади побудови галузевих стандартів, навчальних програм, критеріїв оцінювання результатів навчання тощо. Одним із принципів, урахованих під час створення зазначених документів, названо принцип наступності.

Оскільки наші наукові інтереси більшою мірою пов'язані з початковою математичною освітою, зосередимось на аспекті нормативного забезпечення наступності у формуванні предметної математичної компетентності між дошкільцями і школою першого ступеня.

Проект НРК розроблявся на основі Європейської системи кваліфікацій (ЄСК) – рамкової конструкції, де описана узагальнена структура кваліфікацій освіти всіх рівнів [2]. Однією із особливостей вітчизняної НРК стало введення нульового рівня. Підставою для цього послужили внесені зміни до Закону України «Про дошкільну освіту» (Закон N 2442-VI від 06.07.2010), які зумовили обов'язковість здобуття дошкільної освіти дітьми п'ятирічного віку. Основна мета нововведення полягає у створенні рівних стартових умов для їхнього майбутнього навчання у школі й

забезпеченні якості загальної освіти [3]. Це знайшло своє відображення в проекті НРК у частині опису результатів навчання – знань, умінь і компетенцій, які має опанувати випускник певного рівня освіти. Проаналізуємо зміст нульового і першого рівнів НРК¹⁴.

Знаннєвий компонент дескрипторів виявляється у володінні дитиною інформацією, яка відбиває факти, уявлення, поняття, принципи тощо, здобуті в процесі засвоєння та оброблення впродовж дошкільного виховання та навчання у початковій ланці. Якщо на нульовому рівні кваліфікацій дитина засвідчує засвоєння найпростіших уявлень із опорою на повсякденний досвід, то випускник початкової школи – фактологічних знань про число, геометричні фігури, вимірювання величин, найпростіші способи подання інформації.

Складник «уміння» розуміється як здатність дитини застосовувати набуті знання. До вимог нульового рівня віднесено вміння здійснювати з допомогою дорослих найпростіші розумові операції. До першого – уміння виконувати прості (арифметичні) обчислення та вимірювання; застосовувати логічні способи мислення під час розв'язування пізнавальних і практичних задач, пов'язаних із реальними об'єктами у сфері відношення: «людина – природа», «людина – техніка»; порівнювати й упорядковувати об'єкти за різними ознаками (довжиною, масою, місткістю, площею, матеріалом, походженням тощо); користуватися знаковою й образною (графічною) інформацією.

Компетенцію у НРК подано як інтегроване поняття; вона відображає здатність людини самостійно застосовувати в певному контексті різноманітні знання та вміння. До їх числа віднесено такі характеристики: формування суджень, комунікативність, автономність і відповідальність, здатність до навчання і розвитку (уміння вчитися).

В описі вимог щодо формування суджень дошкільником виділимо уміння висловлювати прості емоційно-ціннісні ставлення щодо знайомих ситуацій. На першому рівні НРК цей аспект виявляється в умінні формувати прості судження щодо причиново-наслідкових взаємозв'язків, закономірностей, істотних і неістотних ознак явищ та предметів навколишньої дійсності, вибору дій і операцій у навчальних ситуаціях, змісту інформації, прогнозування її застосування.

Комунікативність на обох рівнях розглядається як уміння взаємодіяти в групах під час виконання колективних завдань, реалізовувати рольову поведінку, логічно висловлювати думки, вести діалог з використанням термінології (зокрема, математичної). Відмінність полягає у характері координації такої діяльності з боку дорослого.

Автономність і відповідальність дошкільника виражається в умінні виконувати завдання під безпосереднім керівництвом дорослого. На першому рівні це виявляється як самостійність учня, який діє у знайомих ситуаціях. До показників цієї характеристики також віднесемо здатність і бажання дитини застосувати компоненти інтелектуального розвитку, логіки, моделювання для пояснення світу природи й техніки; здійснювати поопераційний контроль за ходом виконання навчальних завдань із різною мірою керівництва вчителя; усвідомлення відповідальності за свою діяльність.

¹⁴У статті подаються пропозиції до проекту, розроблені в НАПН України робочою групою на чолі з академіком-секретарем відділення загальної середньої освіти О. І. Ляшенком.

Узагальненим результатом навчання (компетентністю) на нульовому рівні освіти має стати готовність дитини вчитися у початковій школі. На першому – здатність відбирати й знаходити потрібні знання та способи дій для розв’язування навчальних задач; здатність до навчання і розвитку на основі оволодіння загальними способами організації навчальної діяльності; усвідомлення необхідності продовжувати освіту, розвивати індивідуальний досвід пізнання.

Зміст НРК розгортається і конкретизується в проектах інших нормативних документів – Базовому компоненті дошкільної освіти (БКДО) й Державному стандарті початкової загальної освіти (ДСПЗО). Проаналізуємо їх частини, пов’язані з галуззю «Математика» [4; 5].

Провідною метою галузі на цих рівнях освіти визначено формування у дітей компетентності у логіко-математичній діяльності в дошкільлі та предметної математичної компетентності в початковій школі. Як зазначено у відповідній частині БКДО, «логіко-математична компетентність – це здатність дитини в межах свого віку обстежувати та досліджувати ознаки та властивості предметів, здійснювати класифікацію, серіацію, узагальнення набутого сенсорного досвіду, використовувати знакові математичні системи для узагальнення отриманих знань та класифікації предметів за величиною, масою, об’ємом, розташуванням у просторі, часі; обчислення та вимірювання кількості, відстані, довжини, ширини, висоти, об’єму, маси, часу, усвідомлювати різні способи пізнання дійсності [4, с. 40]». Уточнимо, що компетентність дитини дошкільного віку в логіко-математичній діяльності характеризується сформованістю елементарних математичних уявлень і прийомів розумових дій; умінням слухати й виконувати прості завдання під безпосереднім керівництвом дорослого; умінням висловлювати емоційно-ціннісні ставлення. У формулюванні категорії «предметна математична компетентність», поданому в ДСПЗО, ми зазначили, що це – поліфункціональне особистісне утворення, яке засвідчує здатність учня створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв’язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих задач.

Для забезпечення наступності між двома ланками освіти важливо встановити зв’язки між цілями та завданнями виховання, розвитку і навчання, оскільки «...школа не повинна вносити різкий перелам у життя дітей. Хай, ставши учнем, дитина продовжує робити сьогодні те, що робила вчора. Нехай нове з’являється у її житті поступово й не приголомшує лавиною вражень [6, с. 88]». Для цього, на нашу думку, зміст розділу БКДО «Компетентність дитини в логіко-математичній діяльності» має охоплювати систему доступних для дітей дошкільного віку математичних уявлень, які на елементарному рівні відображають ознаки, властивості та відношення предметів навколишнього світу. Показником засвоєння цих уявлень постане вміння дитини визначати ознаки та властивості предметів за формою, розміром, кольором, матеріалом, призначенням тощо; порівнювати предмети за однією або кількома ознаками; здійснювати серіацію предметів; орієнтуватися у просторі та визначати розташування предметів у ньому; встановлювати найпростіші причиново-наслідкові та просторово-часові зв’язки; лічити предмети; вживати у мовленні логічні сполучники; робити елементарні умовиводи; висловлювати оцінювальні судження. Реалізація таких завдань сприятиме розвитку в дошкільника уважності, організованості, самостійності,

спостережливості, розсудливості, творчості, в цілому, – пропедевтиці навчання на наступному етапі.

Відповідно, зміст початкового навчання математики має забезпечити подальший розвиток основ математичної діяльності. Цьому сприятиме розв'язання таких завдань курсу математики в школі першого ступеня:

- формувати цілісне сприйняття світу, розуміння ролі математики у пізнанні дійсності; готовність до розпізнавання проблем, які можна розв'язати математичними методами; здатність розв'язувати контекстні задачі, логічно міркувати, обґрунтовувати свої дії, виконувати дії за алгоритмом;
- формувати вміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією, орієнтуватися на площині та в просторі, застосовувати обчислювальні навички в практичних ситуаціях; розуміння сутності процесу вимірювання величин;
- формувати інтерес до вивчення математики, творчий підхід та емоційно-ціннісне ставлення до виконання математичних завдань; уміння навчатися [5].

Одним із шляхів розв'язання проблеми наступності в математичній освіті є побудова єдиних змістових ліній у предметній галузі, узгоджених із обґрунтованою методичною системою. У зазначених нормативних документах містяться такі складники змісту: «Кількість (лічба, обчислення, множини)» і «Числа. Дії з числами»; «Форма» і «Геометричні фігури»; «Величина» і «Величини»; «Просторово-часове орієнтування» і «Просторові відношення». Водночас, привертає увагу невинуватене змістове навантаження на рівні дошкільної освіти, а також деяке форсування формування математичних знань і вмінь, передбачених програмою першого класу. Наприклад, в БКДО передбачено, що результатом засвоєння складника «обчислення» стане здатність дитини здійснювати «найпростіші усні обчислення – на додавання, віднімання, пов'язані з природним, предметним та соціальним середовищем». Тоді, як це уміння потребує оперування абстрактними поняттями на основі співвіднесення предметної, вербальної, схематичної і символічної моделей і переходу від однієї моделі до іншої [7]. На рівні дошкільної освіти радше мало йтися про підготовку до засвоєння арифметичних дій. Також недоцільно вводити на цьому етапі поняття «задача», тим більше, викладати відповідну вимогу в такому формулюванні: «Розв'язує елементарні математичні та логічні задачі – може скласти задачу про себе, свою сім'ю та найближче природне та предметне оточення, прагне віднаходити свої шляхи розв'язання завдань [4, с. 41]». Спонукає до аналогічного критичного зауваження викладення змістової лінії «Величина», де у вимогах зазначається, що дитина дошкільного віку повинна володіти «способами вимірювання величин: відстань – метром, об'єм – літром, масу – кілограмом, довжину – сантиметровою стрічкою, лінійкою...[там само]». Доцільніше зазначити: «вимірює величини предметів за допомогою запропонованої мірки».

З погляду фахівця початкової ланки освіти, найважливішими завданнями дошкільця в галузі математичної підготовки є розвиток у дітей сенсорних умінь, ознайомлення з окремими питаннями, на основі яких формуватиметься поняття числа та властивості натурального ряду. Зокрема це питання взаємного розміщення предметів у просторі; властивостей і відношень предметів; лічби предметів; порівняння предметних множин (більше – менше, порівну – не порівну) та ін.

Йдеться про розвиток у дитини якостей, необхідних для опанування нової діяльності, формування передумов учіння.

Отже, підготовку до шкільного навчання математики варто розглядати не на змістовому, а на діяльнісному рівні, тобто розвивати ті специфічні компоненти діяльності та психічні процеси, які забезпечать наступність між ланками освіти, а також легку адаптацію до нового етапу життя. До числа показників готовності дитини до навчання за лініями розвитку особистості і діяльності віднесемо мотиваційну готовність, наявність довільної поведінки, розвинуту уяву, уміння виконувати певну роль, засвоєні елементарні норми спілкування з оточуючими людьми. Відповідність змісту вимогам, що визначені стандартами й іншими нормативами, цілеспрямована взаємодія між провідними лініями навчання і виховання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку створять умови для їхнього подальшого розвитку, в цілому, – для здобування якісної освіти.

Список використаної літератури

1. Біла книга національної освіти України / за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010.
2. Закон України про дошкільну освіту: станом на 6 липня 2010 р. / Відомості Верховної Ради України. – Офіц. вид. – К.: Парлам. вид-во. – 2010. – № 46. – (Бібліотека офіційних видань).
3. Европейская рамка квалификаций [электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.volsu.ru/rus/info/part5.doc>.
4. Базовий компонент дошкільної освіти України (Проект) [електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/gr>.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти (Проект) // Початкова школа. – 2010. – № 8.
6. Сухомлинский В. А. Сердцеотдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В. А. Сухомлинский. – К.: Рад. шк., 1985.
7. Скворцова С. О. Методика формування у молодших школярів поняття про арифметичні дії додавання та віднімання / С. О. Скворцова // Початкова школа. – 2011. – № 3.
8. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2009. – № 8.
9. Белошистая А. В. Современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования // А. В. Белошистая // Начальная школа плюс до и после. – 2002. – № 7.

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. – Випуск 34. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011.

ГЕОМЕТРИЧНА СКЛАДОВА МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА: СУТНІСТЬ І ЗМІСТ



Сучасна початкова школа не може залишатися осторонь від процесів модернізації освіти, які проходять сьогодні в усьому світі, і в Україні зокрема. Початкової ланки освіти стосуються всі світові тенденції і інновації: особистісно-орієнтований підхід, інформатизація, інтеграція тощо. До них належить і компетентнісний підхід, поява якого пов'язана, насамперед, з кризою освіти, що полягає в протиріччі між програмовими вимогами до учня, запитами суспільства і потребами самої особистості в освіті. Адже довгий час у вітчизняній системі освіти домінував знаннєвий підхід, результатом навчання якого була сукупність накопичених учнем знань (як інформації), умінь і навичок.

Сучасне інформаційне суспільство формує нову систему цінностей, в якій володіння знаннями, вміннями і навичками є необхідним, але недостатнім результатом освіти. Від людини вимагається вміння орієнтуватися в інформаційних потоках, освоювати нові технології, самонавчатися, шукати і використовувати нові знання, володіти такими якостями, як універсальність мислення, динамізм, мобільність.

Ідея компетентнісного підходу – одна із відповідей на питання, який результат освіти необхідний особистості і затребуваний сучасним суспільством. Формування компетентності учня є на сьогоднішній день однією із актуальних проблем освіти і може розглядатися як вихід із проблемної ситуації, що виникла із-за протиріччя між необхідністю забезпечити якість освіти і неможливістю розв'язати цю проблему традиційним шляхом.

Проблема формування компетентної особистості освіти стала предметом глибокого і різнобічного дослідження, яке проводять міжнародні організації, що працюють у сфері освіти, – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Ради Європи, Організації європейського співробітництва, Міжнародного департаменту стандартів та ін.

Йдеться про компетентність як про нову одиницю виміру освіченості людини, при цьому увага акцентується на результатах навчання, в якості яких розглядається не сума завчених знань, умінь, навиків, а здатність діяти в різноманітних проблемних ситуаціях.

Зарубіжними і вітчизняними науковцями виділено ключові, загальнопредметні і предметні компетентності, які визначають сучасну якість освіти.

Теоретичні засади, які розкривають сутність понять «компетентність», «компетенція», визначають структуру компетентності, класифікацію компетентностей, їх ієрархію тощо, висвітлені у низці публікацій науковців Росії і

України (Байбара Т. М., Бібік Н.М., Бондар С.П., Єрмаков І.Г., Зимня І.А., Краєвський В.В., Локшина О.І., Овчарук О.В., Пометун О.І, Савченко О.Я., Трубачева С.Е., Хуторський А.В. та інші).

Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів є предметом дослідження співробітників лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН.

Серед предметних компетентностей, якими має оволодіти молодший школяр, виокремлено і математичну компетентність, яка визначається, як особистісне утворення, що характеризує здатність учня (учениці) створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних і практико-зорієнтованих задач.

Зазначимо, що це не єдине означення поняття «математична компетентність», адже воно постійно трансформується і по-різному інтерпретується науковими школами. Наразі немає і єдиного підходу до структури математичної компетентності та визначення її рівнів.

В загальному будемо вважати, що математична компетентність учня сприяє адекватному застосуванню математики для розв'язання конкретних життєвих завдань.

Аналіз ситуацій, які виникають в повсякденному житті, і для вирішення яких потрібні математичні знання і вміння, показує, що їх перелік невеликий, а саме:

- вміння вести підрахунки (лічба, обчислення), для обчислень використовувати відомі формули та правила;
- вміння читати та інтерпретувати інформацію, подану у різній формі (таблиці, графіки, діаграми);
- вміння доказово міркувати і пояснювати свої дії, доводити істинність чи хибність тверджень;
- вміння знаходити довжину, площу, об'єм, масу реальних об'єктів під час розв'язування практичних задач;
- вміння користуватися креслярськими інструментами.

Це загальні вміння, які потрібні кожній людині впродовж її життя. На різних етапах становлення особистості, в професійному і соціальному аспектах її життя вони виявляються і використовуються неоднаковою мірою. Проте їх формування і розвиток відбувається у роки шкільного навчання і в початковій ланці зокрема.

Відповідно до зазначеного переліку вмінь виокремлено складові математичної компетентності молодшого школяра – обчислювальну, інформаційно-графічну, логічну, геометричну. Зрозуміло, що такий розподіл є умовним і може змінюватися в процесі розвитку цього напрямку науки.

Мета даної статті – розкрити сутність геометричної складової математичної компетентності молодшого школяра.

Геометрія була відкрита єгиптянами і виникла у зв'язку з розливами Нілу. Ця наука, як і інші, виникла з потреб людини. Як у Єгипті, так і у Вавилоні, Китаї, Індії багато геометричних відомостей було добуто в результаті практики будівництва зерноосховищ, будинків, іригаційних споруд тощо. Сьогодні геометричні знання у людській діяльності набувають особливої значущості, спектр їх застосування широкий – хімія, фізика, астрономія, географія, архітектура, будівництво, мистецтво тощо. Курс геометрії, який вивчається у основній і старшій ланках школи, закладає міцні підвалини для подальшого професійного становлення спеціалістів, які

пов'язуватимуть свою діяльність із застосуванням геометрії. Необхідні елементарні геометричні вміння і навички і для вирішення побутових задач. Сьогодні, як ніколи, актуальний вислів давньогрецького філософа і математика Платона «Хто не знає геометрії – із школи не випускається».

На основі аналізу наукових досліджень, спостережень за діяльністю людей встановлено, що основу геометричної складової математичної компетентності складають уміння орієнтуватися в просторі, вимірювальні і конструкторські вміння, здатність застосовувати ці вміння у життєвих ситуаціях.

У початковій школі геометрія вивчається як пропедевтичний курс. Метою оволодіння молодшими школярами елементами геометрії є підготовка їх до вивчення систематичного курсу в основній школі, здатності використовувати набуті знання і вміння під час вивчення інших предметів та для вирішення життєвих задач.

Геометричний зміст початкового курсу математики сприяє не тільки опануванню молодшими школярами математичною компетентністю, а ще й формуванню та перевірці елементів ключових компетентностей, наприклад: здатність критично мислити, знаходити різні способи для розв'язування учбової задачі, складати алгоритм виконання дій, аналізувати та відбирати потрібні для розв'язування задач дані чи інформацію, будувати зв'язні висловлювання з використанням математичної термінології, працювати і взаємодіяти в групі чи команді тощо.

Аналіз програми з математики для початкової школи показав, що учень початкової школи має опанувати такими предметними геометричними вміннями (компетенціями):

- визначати місцезнаходження об'єкта на площині і в просторі;
- розміщувати і переміщувати предмети на площині і в просторі;
- впізнавати навколишні предмети (об'єкти) за описом їх форми;
- впізнавати геометричні фігури за їх описом;
- визначати форму об'єкта;
- визначати вид фігури;
- описувати фігуру (визначати істотні ознаки);
- вибирати, класифікувати, впорядковувати фігури за заданими ознаками;
- будувати фігури (відрізок, прямокутник, коло);
- конструювати нові фігури із відомих фігур;
- користуватися креслярськими інструментами (лінійка, циркуль, кутник);
- визначати довжину, площу об'єкта;
- порівнювати предмети за розміром різними способами.

Визначені уміння є необхідною, але не достатньою умовою оволодіння предметною компетентністю по геометрії. Учні потрібна також здатність мобілізувати ці вміння в потрібний момент. Якраз на формування цього якісного утворення особистості і повинен бути спрямований сучасний освітній процес.

Саме потреба в оновленні освітнього процесу зумовила внесення змін у Державний стандарт початкової загальної освіти. На відміну від попередньої редакції у новому документі вимоги до результатів навчання сформульовані з урахуванням компетентнісного підходу до оцінювання знань, зокрема вимоги до змістової лінії «Просторові відношення. Геометричні фігури»: «визначати істотні ознаки геометричних фігур; називати елементи многокутників, кола та круга; зображувати геометричні фігури на аркуші в клітинку, будувати прямокутники;

позначати геометричні фігури буквами латинського алфавіту; конструювати геометричні фігури з інших фігур; розбивати фігуру на частини».

Стандарт, не нормуючи навчальний процес, дає учителю вказівки, якого роду завдання будуть формувати в учнів геометричну компетентність.

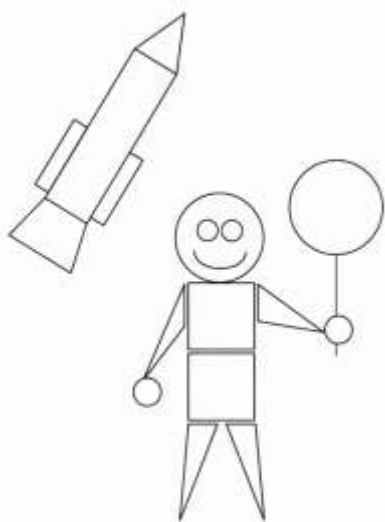
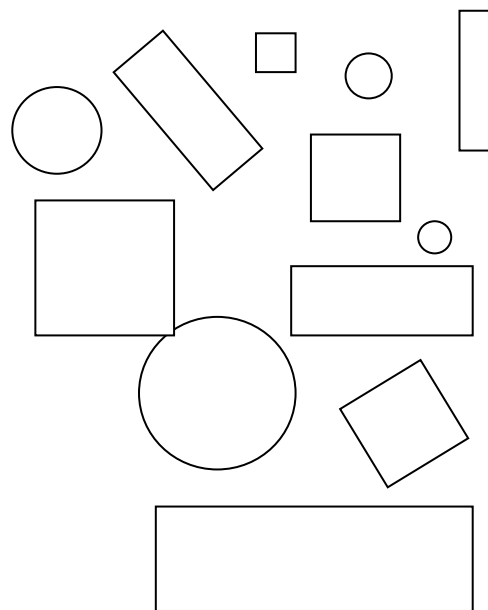
Як приклад покажемо завдання, які використовуються для визначення рівнів сформованості предметної і ключової компетенцій у початковій школі Франції. Принагідно зазначимо, що в зарубіжні науковці визначають 3 рівні математичної компетентності:

- 1) відтворення математичних фактів, методів і виконання обчислень,
- 2) встановлення зв'язків і інтегрування матеріалу із різних змістових ліній, необхідних для розв'язання поставленої задачі,
- 3) міркування, які вимагають узагальнення та інтуїції.

Компетенція (предметна) вміти визначати вид фігури

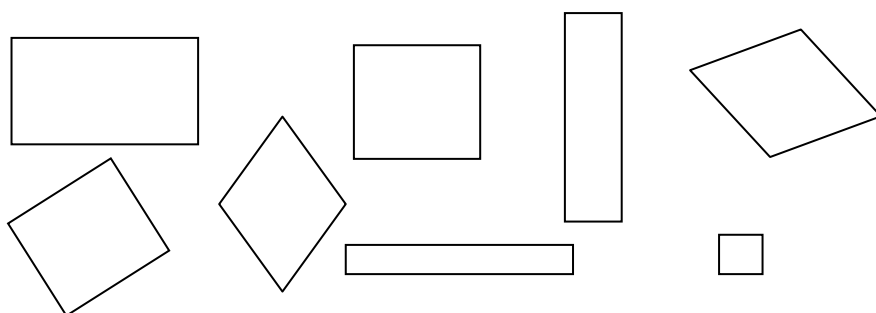
Рівень 1

Розглянь геометричні фігури. Жовтим кольором замалюй квадрати. Зеленим кольором замалюй прямокутники. Червоним кольором замалюй круги.



Рівень 2

Із геометричних фігур намалювали чоловічка і ракету. Червоним кольором зафарбуй прямокутники. Голубим кольором замалюй круги. Коричневим кольором зафарбуй квадрати.



Рівень 3.

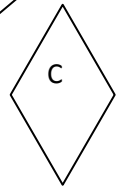
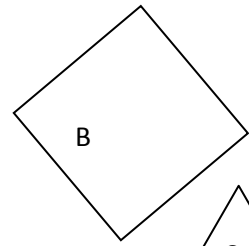
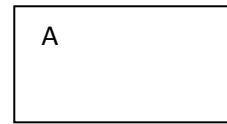
Завдання 1. Зафарбуй червоним кольором квадрати.

Завдання 2. Познач правильну відповідь. Поясни чому.

Фігура А є квадратом. Так / Ні

Фігура В є квадратом. Так / Ні

Фігура С є квадратом. Так / Ні



Компетенція (ключова) вміти вибрати необхідні дані для вирішення проблеми

Рівень 1

Постав хрестики в усіх фігурах, які необхідні для побудови цієї статуї.

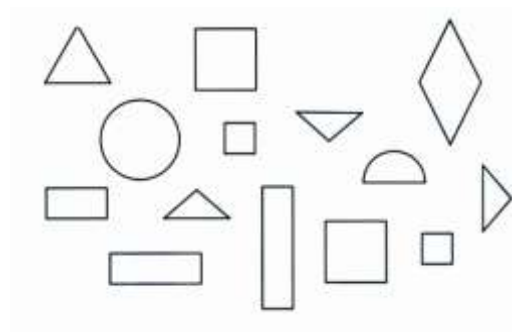
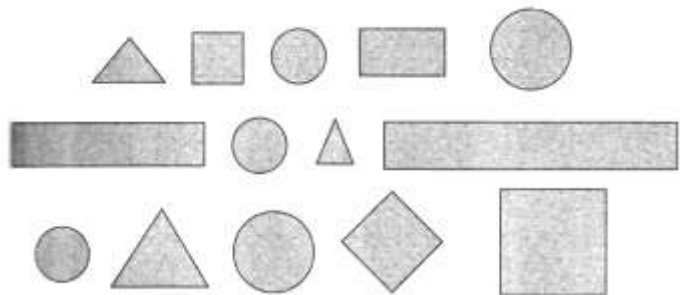
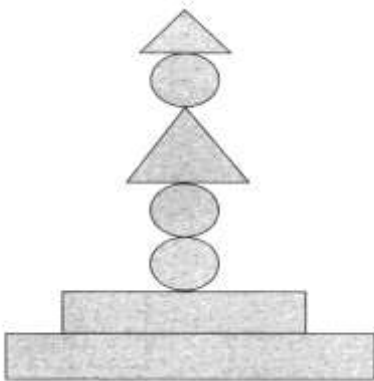
Рівень

Я отримав коробку з фігурами для побудови певної конструкції. Мені потрібно 2 великі квадрати, 1 круг, 3 малі трикутники, 2 прямокутники, 1 малий квадрат. Решту фігур я повертаю.

Зафарбуй фігури, які мені не потрібні.

Рівень 3.

Іван від'єднав поверхні а, b, c, d, e від моделей геометричних тіл і зробив із них поєднання, яке зображено на малюнку праворуч. Три шматки в ньому не належать цим тілам. Зафарбуй їх.



Список використаної літератури

1. Байбара Т.М. Компетентнісний підхід в початковій освіті: теоретичні засади // Тетяна Байбара // Початкова школа. — 2010. — №8.
2. Бібік Н.М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Надія Бібік // Науковий часопис НПУ ім. Михайла Драгоманова: серія 17, вип. 17. — 2010.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // <http://www.mon.gov.ua>
4. Онопрієнко О.В. Предметна математична компетентність як дидактична категорія / Оксана Онопрієнко // Початкова школа. — 2010. — № 11.
5. Паршукова Н. Б. Создание и использование виртуальной лаборатории как средства формирования предметной компетенции по геометрии у учащихся основной школы / Наталия Паршукова // Дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.02. — Екатеринбург, 2009. — 205 с.
6. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1 — 4 класи. К.: «Початкова школа». — 2006. — 432 с.
7. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ/ Сергій Раков// Монографія. — Х.: Факт, 2005. — 360 с.
8. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За заг. ред. О.В.Овчарук. — К.: «К.І.С.», 2005.
9. 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>.
10. Chrétien D., Lesterlin B. Evaluation continue en mathématiques. Géométrie et mesure. Cahier de l'élève. — Nantes: CRDP, 2000. — 110.

Початкова школа. — 2011. — № 8.



ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: СУЧАСНИЙ ВИМІР



Курс літературного читання є початковим у цілісній неперервній системі шкільної літературної освіти. Він ґрунтується на засадах компетентнісного підходу і спрямований на досягнення молодшими школярами предметних, метапредметних і особистісних результатів. В основу розроблення оновленого змісту курсу літературного читання учнів 2-4 класів, його структурування, технологій опрацювання покладено концептуальні ідеї нової редакції Державного стандарту загальної початкової освіти («Літературне читання»), у якому основною метою літературного читання визначено формування читацької компетентності молодших школярів, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентності, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі» (І, І).

Сутність читацької компетентності полягає в оволодінні учнями сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, які дають змогу їм відповідно до вікових можливостей самостійно орієнтуватися у колі дитячого читання; усвідомлено сприймати зміст текстів різних видів, добирати, аналізувати, інтерпретувати, узагальнювати інформацію, представлену у різних джерелах друкованої продукції, і успішно її використовувати, застосовувати для вирішення навчально-пізнавальних і практичних завдань як на предметному, так і на метапредметному рівні. Набутий читацький досвід забезпечує готовність і здатність молодших школярів до подальшого навчання, пізнання, саморозвитку.

Оновлення змісту літературного читання у початковій школі продиктоване також змінами у сучасному інформаційному освітньому просторі (широкий доступ учнів і користування ними мережею Інтернет, електронними, аудіовізуальними засобами, у т. ч. дитячими електронними бібліотеками, які містять тексти сучасної, класичної художньої, науково-пізнавальної літератури).

Збільшення питомої ваги комунікативних контактів учнів з мультимедіа засобами вплинуло на їхній темпоритм, особливості сприймання інформації; сприяло розвитку умінь і навичок роботи з невербальним матеріалом; посилило роль відеоряду в осмисленні явищ і подій. Пасивне споглядання розважальної інформації стало для більшості школярів основним способом проведення дозвілля. Як засвідчує практика, все це утруднює читання у традиційному сенсі, яке вимагає уваги і зосередження.

Активне користування школярами електронними засобами відчутно позначилося також на їхньому мовленні. В активному словнику дітей з'явилося багато нових іншомовних слів, виразів. З одного боку, це є ознакою збагачення словникового запасу учнів, з іншого, спостерігається збіднення, згрубілість, сленговий характер спілкування між дітьми, що значною мірою є наслідком низької питомої ваги читання учнями високохудожніх творів, на зразках яких освоюється, розвивається мовленнєва культура.

Зазначені чинники обумовили становлення нового типу читача-школяра, для якого притаманні переважно прагматичне ставлення до читання («знайти», «здобути» інформацію), слабо виражена особистісна читацька мотивація, потреба в читанні як засобі проведення цікавого дозвілля, задоволення пізнавальних інтересів, тенденції до фрагментарного, поверхового (на рівні фактуальної інформації) сприймання змісту літературних текстів, зниження рівня умінь самостійно працювати з традиційними дитячими друкованими виданнями (художніми, науково-пізнавальними книжками, довідковою літературою, періодикою). У більшості сучасних школярів відсутня потреба в повторному читанні (перечитуванні) навчального матеріалу з метою його глибшого засвоєння.

Оскільки сьогодні письмові (друковані) тексти, з якими стикаються учні, представлені в різних форматах, постає нагальна потреба спеціального навчання дітей самостійно з ними працювати з метою одержання нової, додаткової навчально-пізнавальної інформації, її добору, систематизації, розв'язання практичних завдань тощо. Цей аспект проблеми має знайти ширше відображення в нових навчальних програмах.

Зміна медійних пріоритетів, співвідношення користування учнями електронними засобами і традиційними паперовими виданнями не на користь останніх спонукає до пошуку привабливих, цікавих нових навчальних технологій, які б враховували, задовольняли запити, духовні потреби, пізнавальні інтереси сучасних школярів і стали б впливовим засобом залучення дітей до активної читацької діяльності.

Це, передусім, посилення уваги до формування в учнів позитивних читацьких мотивів, усвідомлення ними значущості читання для особистого розвитку, успішності навчання з усіх шкільних предметів.

Оновлений зміст літературного матеріалу, який різнобічно охоплює сферу інтересів молодших школярів, його емоційність, новизна, художнє оформлення, цікаві форми і методи роботи з текстами творів і дитячими книжками з наданням переваги проблемним, творчим завданням мають переконати учнів у тому, що художня література – це особливий вид мистецтва, а читання – особливий, унікальний засіб задоволення пізнавальних інтересів, пізнання світу і самопізнання, який не можуть замінити ніякі інші засоби масової культури. Як зазначають дослідники Порядна М.Є. і Сухоруков К.М. «у процесі взаємодії з книжкою читач вступає у складний процес соціальної адаптації, прилучаючись не лише до національних цінностей, але і до всіх аспектів міжкультурної комунікації» (4.127).

У контексті компетентнісного підходу до змісту літературного читання посилюється увага до формування умінь, способів діяльності, які мають метапредметний характер. Йдеться, зокрема, про оволодіння школярами повноцінною навичкою читання вголос і мовчки, різними видами читання, продуктивними, технологічними способами самостійного опрацювання текстів

різних видів (художніх, науково-пізнавальних, навчальних); способами пошуку, обробки, аналізу організації інформації з навчально-пізнавальною метою; розвитку умінь усвідомлено будувати зв'язні усні й письмові висловлювання відповідно до завдань комунікації. Оволодіння учнями цими вміннями і способами діяльності сприятиме формуванню ключової компетентності шкільної освіти – умінню вчитися.

Коротко прокоментуємо вищесказане.

Оскільки читання здійснюється з різною метою, то застосовуються і різні види читання. Аналітичне (поглиблене) читання передбачає детальне ознайомлення із змістом тексту. Пошукове читання має на меті знайти у тексті відповідь на те чи інше питання, ознайомлювальне – передбачає ознайомлення із змістом тексту загалом, не вдаючись у деталі.

Остаточно ці види читання відпрацьовуються в основній і старшій ланках школи. У початковій школі учні глибше опановують аналітичне читання, оволодівають початковими вміннями інших його видів.

Під час опрацювання текстів різних видів, учні, відповідно до своїх вікових можливостей, освоюють прийоми повноцінного сприймання прочитаних і прослуханих художніх, науково-пізнавальних, навчальних творів, спираючись не тільки на текстову інформацію, але і на формальні елементи тексту (жанр, структура, мова); прийоми їх аналізу (розуміння фактичного змісту, основної думки твору, структурний аналіз, встановлення причиново-наслідкових зв'язків між подіями героями, фактами; усвідомлення основних понять, ознак, явищ природничого, суспільствознавчого змісту; формулювання запитань до тексту, простих висновків тощо). Особливої ваги у цьому сенсі набуває також питання формування в учнів (переважно 3 – 4 класів), умінь самостійно освоювати зміст значних за обсягом творів (повість, повість-казка), питома вага яких суттєво збільшується під час навчання в основній школі. Йдеться про посилення уваги до розвитку умінь визначати провідну тему таких творів, розуміти цілісний зміст та окремих частин, пояснювати, як вони між собою пов'язані; визначати головних та другорядних персонажів, групувати їх за ознакою ставлення до них письменника та власного ставлення.

Як зазначалося, важливим завданням у змісті літературного читання є інтенсивний розвиток в учнів на уроках і в позаурочний час інформаційних умінь (умінь самостійно усвідомлювати, формулювати свої інформаційні запити, засвоювати і використовувати основні алгоритми пошуку, обробки аналізу інформації відповідно до комунікативних і пізнавальних завдань літературного читання, напр., у тексті, дитячій книжці, довідковому, періодичному виданні, медіатексті, на сайті дитячої електронної бібліотеки і т. ін.). Окремо варто виділити вміння школярів задовольняти свої інформаційні запити, користуючись засобами бібліотечно-бібліографічної допомоги, умінь виділяти інформацію із запитання, залучати інформацію, яка знаходиться за межами завдання, використовуючи особистий досвід, знання з інших навчальних предметів.

Цей блок метапредметних умінь сприяє вихованню й розвитку якостей особистості школяра, які відповідають вимогам інформаційного суспільства.

У контексті сказаного варто зробити акцент на тому, що сучасні мультимедійні засоби мають коректно використовуватися у тих навчальних

ситуаціях, де вони слугують розвитку інтересу учнів до читання, а також доповнюють традиційні засоби чи компенсують їх відсутність.

У процесі реалізації основної мети курсу літературного читання важливо зберегти баланс між завданнями формування в учнів знань, умінь, досвіду читацької діяльності для розв'язання конкретних навчальних чи практичних завдань і розвитком у школярів сприймання літератури як особливого виду мистецтва, духовної сфери учнів, емоційного відгуку на прочитаний (прослуханий) твір, виховання естетичного ставлення до дійсності, відображеної у художній літературі. У сучасному прагматичному світі ці питання набувають особливої ваги. І художня література у цьому сенсі має неоціненні можливості.

Літературне читання у початковій школі має важливе значення у вирішенні не лише навчальних завдань, а й виховних. Виховний потенціал курсу реалізується у доборі літературного матеріалу, системі завдань, в організації змістовного спілкування учнів.

Під час навчання школярі ознайомлюються з доступними їхньому віку високохудожніми творами, духовно-моральний та естетичний зміст яких сприяє розвитку емоційно-чуттєвої сфери, вихованню ціннісного ставлення до прекрасного, формуванню особистісних якостей, що відповідають національним і загальнокультурним цінностям. Традиції українського народу, його звичаї, культуру учні усвідомлюють під час освоєння змісту фольклорних творів. Орієнтування учнів на високодуховні, моральні цінності розвиває у них уміння співвідносити свої вчинки з етичними принципами поведінки людини, формує навички спілкування в колективі, стимулює діалогізм, толерантність.

Оновлений зміст літературного читання визначається на основі таких принципів: тематично-жанрового, художньо-естетичного, літературознавчого, комунікативно-мовленнєвого.

Тематично-жанровий і художньо-естетичний принципи визначають стратегію добору творів для читання за такими основними критеріями:

доступність віку. Зміст творів для дитячого читання, їх жанрово-родові форми добираються з урахуванням особливостей сприймання літератури у молодшому шкільному віці, яке характеризується такими основними ознаками:

- жива, яскрава, емоційна реакція на зміст прочитаного (прослуханого); цілісність вражень;
- перевага наївно-реалістичного характеру сприймання творів мистецтва; ототожнення подій, що відбуваються у творі, з реальною дійсністю;
- характер і повнота сприймання визначаються в першу чергу конкретно-чуттєвим досвідом школяра;
- освоєння сюжетної лінії художнього твору відбувається інтенсивніше ніж розвиток творчої уяви дитини.

Отже, до кола читання добираються дитячі твори, зміст, тематика, художні образи, характери героїв яких є близькими і зрозумілими дітям, відповідають їхньому життєвому, читацькому, емоційно-чуттєвому досвіду, рівню розвитку мислення, мовлення, пам'яті;

жанрово-родова, тематична розмаїтість: художня література (казки (народні і літературні), легенди, вірші, оповідання, повісті, п'єси, байки); малі фольклорні форми, науково-пізнавальна, енциклопедична література, дитяча періодика, - твори для дітей про рідний край, Батьківщину, природу, дітей, сім'ю, взаємини між людьми, навчання, пригоди, фантастика і т. ін.;

висока художня цінність. До кола дитячого читання входять насамперед художні твори словесного мистецтва, зміст яких розкриває школярам багатство і красу навколишнього світу людських взаємин, пробуджує почуття гармонії, вчить розуміти прекрасне у житті, формує у дитини власне ставлення до дійсності, утворює загальнолюдські духовно-моральні, національні цінності, сприяє розвитку чуттєвої сфери, творчої уяви дитини як домінуючих (провідних) у процесі спілкування з мистецтвом слова. Це найкращі зразки творів для дітей видатних письменників-класиків, сучасних письменників України; зарубіжних письменників.

Художньо-естетичний принцип передбачає встановлення зв'язків літератури з іншими видами мистецтва.

Комунікативно-мовленнєвий принцип є визначальним у мовленнєвому розвитку учнів, формуванні у них досвіду міжособистісного спілкування, комунікацію з джерелом інформації. Під час навчання відбувається інтенсивний розвиток всіх характеристик навички читання вголос і мовчки при провідній ролі смислового читання; учні оволодівають прийомами виразного читання, уміннями будувати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого), виявляти готовність уважно слухати і розуміти співбесідника, брати участь у діалозі.

Впровадження комунікативно-мовленнєвого принципу передбачає діалогову взаємодію читача з текстом, автором, героями його твору, застосування технологій кооперативного навчання, створення спеціальних навчальних ситуацій, (робота в парах, малих групах, колективне обговорення змісту прочитаного, прослуханого, участь у літературній бесіді, рольових літературних іграх, декламація, драматизація тощо), у процесі яких формується культура спілкування.

Літературознавчий принцип передбачає введення до системи підготовки дитини-читача початкових літературознавчих понять, які засвоюються учнями практично, на рівні уявлень. Він реалізується в процесі практичного елементарного аналізу літературного тексту. Об'єктом уваги читача стає слово, що осмислюється ним як засіб створення словесно-художнього образу, за допомогою якого автор виражає свої думки, почуття, ідеї, ставлення до світу. Впровадження цього принципу передбачає усвідомлення учнями на практичному рівні таких понять, як тема, ідея, жанрові особливості твору, автор твору, герой (персонаж), засоби художньої виразності.

Формування читацьких умінь здійснюється в нерозривній єдності з мовленнєвими. Якщо система читацьких умінь **відображає закономірності процесу сприймання твору**, то мовленнєві уміння – **закономірності процесу створення власного висловлювання** за прочитаним (прослуханим). При цьому діти не копіюють текст-зразок, а використовують для побудови власних висловлювань засоби, аналогічні тим, з якими ознайомились на уроках читання.

На завершенні навчання у початковій школі учні досягають таких основних навчальних результатів:

особистісні результати* :

учень:

- прилучається під час читання до важливих морально-етичних цінностей, культури людських взаємин: має уявлення про те, що таке доброта, дружба, співпереживання, доброзичливість, любов до природи, відповідальність за свої вчинки; з повагою ставиться до батьків, старших людей, традицій українського народу та інших народів;
- розуміє роль систематичного читання для успішного навчання з усіх предметів, у пізнанні навколишнього світу, формуванні загальної культури людини, збагаченні власного життєвого досвіду;
- усвідомлює необхідність знаходження спільної думки, толерантного ставлення один до одного для досягнення поставленої мети, навчального результату у колективній співпраці (інсценізація, драматизація, читання по ролях, робота в парах і т. ін.);
- дотримує етичних норм поведінки під час перегляду, слухання, обговорення змісту художніх творів поза школою

метапредметні результати:

у комунікативно-мовленнєвій сфері

учень:

- володіє повноцінною навичкою читання вголос і мовчки як загальнонавчальним умінням: сприймає, розуміє (під час читання, слухання) зміст творів (текстів) різних видів, виділяє в них суттєву інформацію; самостійно готується до виразного читання; добирає та правильно застосовує під час читання, декламації, інсценізації різножанрових творів мовленнєві та позамовні засоби художньої виразності; передає з їх допомогою своє та авторське ставлення до змісту твору;
- володіє уміннями конструктивно-мовленнєвої взаємодії: діалоговою формою спілкування, уважно, зацікавлено слухає і розуміє співбесідника; бере участь у колективній бесіді за прочитаним, розмірковує, доповнює міркування; дотримує мовленнєвий етикет;
- висловлює власні судження щодо прочитаного, прослуханого, спираючись на текст

в інформаційній сфері

- усвідомлює призначення, функції ілюстративного, довідково-інформаційного апарату дитячої книжки (малюнки, обкладинка титульний аркуш, зміст (перелік) творів, передмова, анотація);
- самостійно визначає орієнтовний зміст різних типів і видів дитячих книжок, спираючись на ілюстративний та довідково-інформаційний апарат книжки;

* Особистісні результати учнів розглядаються як досягнення школярів в їхньому особистісному розвитку і не підлягають бальному оцінюванню.

- самостійно здійснює пошук потрібної книжки, користуючись видами бібліотечно-бібліографічної допомоги (тематичний, алфавітний каталог, бібліографічно-інформаційні видання для дітей);
- самостійно здійснює пошук потрібної інформації, користуючись різними джерелами друкованої продукції (науково-пізнавальні книжки з різних галузей знань, словники, довідники, енциклопедії, періодичні видання для дітей), а також Інтернет-ресурсами дитячої бібліотеки;
- розуміє інформацію, представлену в різних форматах (словесно, у вигляді схеми, таблиці, умовних позначок);
- використовує формальні елементи тексту (підзаголовки, рубрики, виноски, посилання) для пошуку потрібної інформації

у сфері застосування загальнопізнавальних читацьких умінь

- усвідомлює зміст базових міжпредметних і предметних понять, які відображають істотні зв'язки між об'єктами і процесами (книжка, твір – художній, науково пізнавальний, автор, творчість, спілкування та ін.);
- володіє аналітичним видом читання; ознайомлювальним і пошуковим – з допомогою вчителя, застосовує їх відповідно до мети читання; володіє уміннями стисло, у повному обсязі (усно і письмово) передавати зміст прочитаного;
- розрізняє різні види текстів (художній, науково-пізнавальний, навчальний, довідковий), спираючись на особливості кожного виду (практично);
- самостійно орієнтується у логічній структурі текстів різних видів; застосовує найпростіші прийоми їх аналізу: складає простий план, встановлює послідовність подій у творі, взаємозв'язки між подіями, вчинками героїв, явищами, фактами і т. ін.;
- прогнозує орієнтовний зміст тексту з опорою на заголовок, опорні слова, ілюстрації, невербальну інформацію (таблиці, схеми, графіки і т.ін.);
- визначає тему і основну думку твору;
- формулює нескладні висновки, спираючись на текст; знаходить аргументи, що підтверджують висновки;
- самостійно ставить запитання за змістом прочитаних текстів різних видів

предметні результати:

- сприймає художню літературу як особливий вид мистецтва;
- розрізняє прозові, поетичні, драматичні, авторські, фольклорні твори (практично);
- правильно називає художній твір за жанровими ознаками (казка, оповідання, вірш, байка і тощо);
- розрізняє художні твори за емоційним настроєм;
- визначає героїв твору, висловлює власну думку щодо вчинків персонажів; розуміє авторське до них ставлення;

- сприймає засоби художньої виразності (порівняння, епітет, метафора – без вживання термінів), розуміє їх роль у творі, використовує у мовленні під час переказу, опису, характеристик;
- вміє читати літературний твір по ролях;
- знає (правильно називає) прізвища письменників-класиків, сучасних письменників та їхні твори, з якими неодноразово зустрічалися під час навчання;
- складає коротку анотацію на прочитаний твір.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт початкової загальної освіти (Проект) // Початкова школа. – 2010. - № 8.
2. Ісаєва О.О. Про основні парадигми шкільної літературної освіти. – Всесвітня література в середніх навч. закл. України. – 2011. - № 1. – С. 2-4.
3. Планируемые результаты начального образования / Под ред. Г.С.Ковалевой, О.Б.Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с.
4. Порядина М.Е. Сухоруков К.М. Чтение и книжный рынок в информационном обществе. – М., 2006. – 248 с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
6. Чепелєва Н.В. Технології читання. – К., 2004. – 95 с.
7. Чепелєва Н.В. Психологічна характеристика діалогічного тексту // Психологія; Зб. наук. праць. – К., 2000. – Вип. 1(8). – С. 3-8.

Українська література в загальноосвітній школі. – 2011. – № 9.



МОВЛЕННЄВА СКЛАДОВА У СТРУКТУРІ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА



На сучасному етапі реформування початкової школи і оновлення змісту початкової освіти одним із найголовніших завдань є формування ініціативної, інтелектуальної, творчої, самостійно мислячої особистості, яка вміє успішно реалізувати свій потенціал у різних сферах діяльності, спроможна вільно і досконало володіти мовою як засобом спілкування і пізнання навколишнього світу.

Нові сучасні підходи до модернізації початкової освіти актуалізують проблему мовленнєвого розвитку молодших школярів, зокрема удосконалення їхньої мовленнєвої культури. Це пояснюється змінами в соціально-культурному житті суспільства, які спричинили негативний вплив на формування культури мовлення дітей. Сучасні діти живуть у складному суперечливому світі. З одного боку, це світ нових досягнень науки і техніки, світ великих можливостей для індивідуального розвитку особистості. З іншого боку, це світ, у якому люди менше спілкуються, більшість самотні, позбавлені елементарної системи моральних цінностей; це поява тенденції до спрощення мови, часте використання сленгу, смайлів та ін., невиправдана заміна українських слів іноземними, зниження інтересу до рідної мови і культури. Як наслідок, значна частина випускників загальноосвітньої школи не вміють спілкуватися в різних життєвих ситуаціях, а саме: ввічливо попросити, відмовити, порадити, висловити свою думку, аргументувати її; брати участь у діалозі, дискусії, обговоренні певної проблеми тощо.

Зазначене вище переконливо доводить актуальність окресленої проблеми і необхідність пошуку шляхів для підвищення ефективності мовленнєвого розвитку молодших школярів.

Проблема мовленнєвого розвитку учнів завжди привертала увагу учених, методистів і вчителів. І це не випадково. Адже розвиток мовлення – це одночасно розвиток особистості, її духовних здібностей – інтелекту, мислення, моральних якостей.

Як свідчить аналіз науково-методичної літератури, проблема мовленнєвого розвитку молодших школярів не є новою. Значний внесок у розроблення цієї проблеми зробили Бадер В.І., Бунаков М.Ф., Буслаєв Ф.І., Варзацька Л.О., Вашуленко М.С., Горецький В.Г., Гудзик І.П., Джежелей О.В., Каніщенко А. П., Ладиженська Т.О., Львов М.Р., Пономарьова К.І., Савченко О.Я., Хорошковська

О.Н. та ін. Ученими визначено шляхи, методи, прийоми, способи роботи з розвитку мовлення учнів початкової ланки освіти. Заслужують на увагу й дисертаційні дослідження Артемової О.І., Вовкотруб Р.П., Гавриш Н.В., Зимильдінової А.С., Орап М.О., Пономарьової К.І. та ін. з різних проблем розвитку мовлення дітей. Водночас аналіз наявних досліджень засвідчив, що окремі аспекти цієї проблеми потребують подальшого розроблення, зокрема це стосується мовленнєвого розвитку молодших школярів на уроках читання.

Розвиток мовлення учнів є одним із основних завдань курсу «Літературне читання» в початковій школі. Від рівня сформованості мовленнєвих умінь і навичок під час навчання читати залежить успішність вивчення всіх навчальних предметів початкової школи і їх подальше усвідомлене засвоєння у наступних класах загальноосвітньої школи та розвиток мовлення в майбутньому. Розвиток мовлення сприяє розвитку інтелекту, емоційної і моральної сфери дитини, удосконаленню її мислення, уяви тощо.

Основною метою навчального предмета «Літературне читання» є формування у молодших школярів читацької компетентності, яка має такі складові:

- мовленнєва;
- літературознавча;
- бібліотечно-бібліографічна;
- літературно-творча;
- емоційно-ціннісна.

Цілеспрямоване формування читацької компетентності залежить передусім від рівня мовленнєвого розвитку учнів як необхідної передумови засвоєння основ наук, психічного, особистісного та соціального розвитку. Тому формування і розвиток мовленнєвих умінь і навичок, провідною з яких є повноцінна навичка читання, є одним із головних завдань уроків читання в початковій школі. Завдання кожного вчителя зробити мовлення учнів змістовним, правильним, чітким, виразним і багатим.

Можливості літературного читання в мовленнєвому розвитку молодших школярів важко переоцінити. Література занурює учнів у стихію рідної мови, знайомить їх з творами, які увійшли до золотого фонду літератури, вчить сприймати художнє мовлення. Усі функції мовлення: комунікативна, когнітивна, емоційна, поетична, естетична – реалізуються в процесі вивчення літератури. Дитина є учасником процесу спілкування з художнім твором, з іншими читачами, вона висловлює свої емоції, викликані під час читання художнього твору, пізнає закономірності літератури як мистецтва слова, розширює та поглиблює свої уявлення про дійсність. Таким чином, метою мовленнєвого розвитку учнів у процесі навчання є оволодіння мовленням як видом спілкування, засобом пізнання, висловлення почуттів, оволодіння художнім мовленням.

Реалізується це завдання через мовленнєву складову читацької компетентності, яка передбачає розвиток форм мовлення й усіх видів мовленнєвої діяльності, які забезпечують уміння працювати з творами різних жанрів.

У початковій школі на уроках читання розвиваються такі форми мовлення: внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє і зовнішнє мовлення є важливим засобом формування особистості. Внутрішнє мовлення – це не озвучене або ненаписане мовлення, тобто мовлення в думках, з самим собою, для себе (Львов М.Р.), не розраховане на безпосереднє сприймання іншими людьми. Людина користується

внутрішнім мовленням, коли щось обмірковує, планує свої дії, не висловлюючись уголос і не записуючи на папері, не контактуючи при цьому з іншими людьми. Хоча внутрішнє мовлення беззвучне, тобто не вимовляється вголос, воно часто виявляється у вигляді шепотіння, а то й починає звучати, переходячи в розмову із самим собою. Це трапляється у разі великого напруження думки, що супроводжується виразними емоціями [6, 8].

Внутрішнє мовлення відрізняється від зовнішнього тим, що воно дуже скорочене, уривчасте, у ньому виключається більшість другорядних членів речення. Унаслідок цього внутрішнє мовлення справляє враження незв'язності та незрозумілості для іншого, часто в реченні залишається тільки його основа – підмет і присудок, що є центром думки, навколо якого об'єднуються образи. Можливість такого скорочення внутрішнього мовлення пов'язана з тим, що людині, яка міркує подумки, добре відомо, про що йдеться. Тому й відпадає нібито необхідність розгорнуто викладати свої думки для себе [6].

Внутрішнє мовлення породжується потребою, перш ніж виразити щось усно чи письмово, спланувати його, побудувати вислів, схему міркування. Таким чином внутрішнє мовлення супроводжує підготовку учнів до будь-якої мовленнєвої діяльності.

Зовнішнє мовлення – мовлення для інших, тобто мовлення-спілкування, поділяється на чотири види: *слухання, говоріння, письмо, читання*. Слухання і говоріння – є видами усного мовлення, а письмо і читання – видами писемного мовлення.

Обидві форми мовлення – зовнішнє та внутрішнє – перебувають у тісному взаємозв'язку та постійних взаємопереходах. Легкість і швидкість таких взаємопереходів залежать від багатьох умов, а саме: змісту, складності та новизни розумової діяльності, мовного досвіду та індивідуальних особливостей людини.

Мовлення у різних людей має індивідуальні особливості, які виявляються в темпі, ритмі, емоційності, виразності, точності, плавності, звучності, логічній послідовності, образності висловлювання думок. Індивідуальні особливості мовлення людини залежать від її вміння володіти мовленням, використовувати його як засіб спілкування, регулювати його [5, 6].

Формування мовленнєвих умінь і навичок та розвиток зв'язного мовлення на уроках літературного читання забезпечують такі види мовленнєвої діяльності: *слухання, говоріння і читання*.

Слухання (аудіювання) – сприйняття органами чуття мовленнєвих акустичних сигналів та їх розуміння (сміслова обробка інформації). Сформованість аудіативних умінь у навчальному процесі має особливе значення, оскільки ці вміння є основним засобом одержання усної інформації. Уміти слухати означає розчленовувати потік усного мовлення; виділяти окремі його елементи (слова, словосполучення, речення); подумки фіксувати важливі для розуміння тексту слова і синтезувати їх у смислове ціле; одночасно розуміти і запам'ятовувати інформацію; визначати головне і другорядне; узагальнювати почуте; робити висновки на основі сприйнятих фактів; мати власну думку з приводу почутого.

Таким чином, навчання молодших школярів слухати передбачає формування й розвиток на уроках літературного читання таких умінь і навичок:

- уважно слухати;

- швидко й точно сприймати усне мовлення;
- розуміти слово, словосполучення, речення, тексти різних жанрів;
- стежити за розвитком думки, подій у тексті;
- розуміти й утримувати в пам'яті повідомлення;
- помічати слова, найбільш важливі для розуміння висловлювання, тексту;
- ділити повідомлення на логічно-сміслові частини;
- встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;
- визначати головну думку;
- прогнозувати тему на основі назви тексту;
- складати план висловлювання чи тексту, сприйнятого на слух;
- орієнтуватися в ситуації спілкування;
- усвідомлювати значення загального тону, тембру, темпу й сили голосу;
- робити висновки з почутого.

Навчання слухати й розуміти текст на уроках літературного читання має свою специфіку. Сприймання на слух і розуміння художнього тексту потребує від учнів високого рівня розвитку мислительних операцій, аналізу й синтезу. Молодші школярі повинні вміти виділяти основні елементи матеріалу та поєднувати їх в одне ціле. Це ускладнюється тим, що відображення дійсності в художньому творі опосередковане її авторським розумінням. Тобто зміст літературного твору становить не сама предметна діяльність, а думки автора про неї. Тому, зрозуміти художній твір означає за мовною формою побачити систему думок і вже на цій основі відтворити картину дійсності.

Розуміння прослуханого тексту школярем являє собою послідовне опанування таких рівнів:

- правильне сприйняття окремих фактів та подій у їх логічній послідовності;
- усвідомлення зв'язків між фактами, розуміння того, як з окремих фактів постає ціла картина;
- розуміння елементів змісту, вміння відрізнити головне від другорядного;
- вміння вловити суть, зрозуміти думку автора, давати власну оцінку подіям, дійовим особам;
- усвідомлення позитивних якостей чи недоліків твору;
- уміння відчутти красу мови художнього твору.

Отже, слухач проходить кілька етапів від сприймання тексту до його осмислення.

Перед слуханням художнього твору повинна здійснюватися *підготовка до його сприймання*. На ефективність сприймання учнями тексту впливає мотивація слухання, тобто чітке визначення мети сприймання, систематичне, цілеспрямоване навчання учнів слухати. Виховання уваги – перша умова навчання ефективного слухання. Підсиленню уваги може сприяти створення спеціальної настанови, настрою на сприймання. Тому вчителів необхідно використовувати такі прийоми або їх поєднання, які допомогли б учням психологічно підготуватися до уважного, вдумливого сприймання змісту літературного твору. Настанова на сприймання тексту стимулює діяльність слухача, допомагає усвідомити кінцеву мету, яка може бути різною: зрозуміти; зрозуміти і запам'ятати; зрозуміти й оцінити; зрозуміти і зробити. Визначивши мету сприймання певного тексту, вчитель повинен

сформулювати її у вигляді завдання чи запитання, тобто, здійснити настанову на цілеспрямоване сприймання твору.

Наприклад:

- *Послухайте казку. Запам'ятайте дійових осіб.*
- *Послухайте уважно текст і поміркуйте, яку пору року описав письменник у ньому.*
- *Послухайте оповідання і подумайте, чому автор так його назвав.*
- *Слухаючи оповідання, подумайте, від чого застерігає нас автор.*
- *Слухаючи байку, будьте дуже уважними, щоб відразу самотійно дати відповідь на запитання: «Яку рису людського характеру засуджує автор?».*
- *Подумайте, про яке народне свято розповідає автор у своєму творі.*

Завдання можуть бути різноманітними. Це залежить від змісту твору, підготовки учнів, від мети уроку та кінцевого результату, якого хоче досягти вчитель у роботі над змістом матеріалу, що вивчається. Відсутність настанови на сприймання робить процес слухання не результативним.

Для підготовки до сприймання тексту на уроках літературного читання у початкових класах використовуються такі види роботи:

- вступна бесіда, розповідь учителя про події чи явища, зображені в літературному творі;
- ознайомлення з біографією письменника, розглядання його портрета; пробудження інтересу до його творчості; через виставку книжок письменника;
- словникова робота, пояснення або уточнення лексичного значення слів, без розуміння яких ускладнюється розуміння змісту художнього твору;
- розповідь учнів про власні спостереження на тему тексту;
- перегляд відеоматеріалу близького до теми тексту;
- повідомлення цікавої інформації про рослини, з життя тварин, які є дійовими особами твору та ін.

Наступний етап – *це первинне сприймання тексту*. Надзвичайно важливою для правильного та глибокого сприймання змісту тексту є виразність презентації нового художнього твору. З огляду на це текст має читати сам учитель або заздалегідь підготовлений учень. Можна використати фонозапис із читанням тексту акторами, майстрами художнього слова.

Образна форма художнього твору зумовлює необхідність цілісного сприймання тексту молодшими школярами. Тому під час первинного сприймання, незалежно від обсягу, текст слухається учнями повністю, від початку до кінця. Лише науково-популярна стаття може бути поділена логічно закінчені частини.

Під час первинного сприймання тексту підручники в учнів мають бути закритими. Не можна вимагати від школярів слухати твір і стежити за текстом у підручнику. Це пов'язано з тим, що швидкість сприймання письмового мовлення в учнів початкових класів ще недостатньо висока і вони не встигатимуть за усним мовленням, якщо воно буде виголошуватися в нормальному темпі.

Необхідно враховувати й те, що вибір способу ознайомлення учнів із художнім твором залежить від його жанру. Так, наприклад, казку краще розповідати, а вірші – читати напам'ять тощо.

Після прослуховування тексту здійснюється *перевірка первинного сприймання*. На цьому етапі вчитель за допомогою запитань виявляє, як діти в цілому сприйняли прослуханий твір, які з'явилися у них враження, та перевіряє загальне розуміння учнями прослуханого тексту. Запитання потрібно дібрати такі, які спонукають школярів висловлювати власні враження та перевіряють загальне розуміння прослуханого тексту. Потрібно викликати у дітей бажання із задоволенням розповідати про почуте. Дуже корисно це здійснювати в «живій» бесіді, інколи у формі діалогу (обмін враженнями). Звісно, що перевіряючи рівень розуміння матеріалу, сприйнятого на слух, учитель і сам має пояснювати те, що залишилося незрозумілим або неправильно зрозумілим учням. Подаємо зразки орієнтовних запитань.

– Коли відбувалися події описані в творі?

– Яку пору року описує поет? Доведіть правильність своєї думки прикладами з вірша.

– Що вас найбільше вразило, схвилювало?

– Що в цьому оповіданні смішного, а що – повчального?

– З яким настроєм ви починали слухати текст? Чи змінювався він протягом слухання? Як саме? Чим це було викликано?

– Хто з дійових осіб твору вам сподобався? Чому?

– Що цікавого чи нового ви дізналися з цього оповідання?

– Яку картину ви уявляли, слухаючи оповідання?

– Який епізод казки ви слухали з особливо великою увагою? Чому?

– Кого зустріли діти в лісі?

Після проведеної роботи відбувається самостійне читання тексту і його поглиблений аналіз.

Відомо, що вміння слухати є основою, на якій формується вміння говорити. **Говоріння** – озвучення (усне висловлення) думки. Усне мовлення має свої переваги, а саме, воно може поєднуватися з невербальними засобами спілкування (жести, міміка, інтонація тощо).

Як різновид мовленнєвої діяльності говоріння забезпечує *діалогічне і монологічне мовлення*, спрямоване до однієї особи або до необмеженої кількості осіб; має певну мету, мотив, в основі говоріння – потреба; воно є предметом думки того, хто говорить. Отже, мовлення виникає із потреби. Розглянемо, у чому буде виникати потреба в учнів у процесі вивчення літературного читання.

Тексти, які опрацьовує учень на уроках літературного читання, мають естетичну цінність. Для повноцінного сприйняття творів мистецтва читачеві необхідно здійснювати аналіз тексту, оволодіти спеціальними читацькими вміннями. Аналіз твору будується як діалог, точніше, полілог читачів, що вимагає від учнів роздумів, аргументування своєї думки, підтвердження її цитатами, обміну думками з певної теми, де кожен учасник має власну, відмінну від інших точку зору. Таким чином, на уроках літературного читання школярі оволодівають діалогічним мовленням.

Діалогічне мовлення – це процес взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець. В основі діалогу лежить діалогічна єдність: вираження думок та їх сприйняття, реакція на них, що знаходить відображення у структурі цього акту мовлення. Діалог складається з взаємопов'язаних реплік співрозмовників.

Діалогічне спілкування – це не один вид мовленнєвої діяльності його учасників, а мовленнєвий акт (обмін інформацією), у якому говоріння і слухання як види мовленнєвої діяльності нерозривно пов'язані. На уроках літературного читання в початкових класах найпоширенішими є такі види діалогів: діалог-розпитування / уточнення / інтерв'ю («питання-відповідь»), діалог-бесіда, діалог-дискусія, діалог-обговорення, діалог-обмін думками/ повідомленнями.

Звичайно, бесіда як метод навчання використовується практично на кожному уроці в початкових класах. Однак на уроках літературного читання вона має свою специфіку. Адже на цих уроках учень-читач формується як особистість, яка має свою власну думку про твір, співвідносить її з позицією інших учнів-читачів і вчителя, порівнює свої емоції.

Умовою розвитку змістовного діалогічного мовлення молодших школярів є вміння відповідати на запитання і ставити їх самостійно. З формування таких умінь, власне, і починається процес навчання діалогічної мовленнєвої діяльності.

Навчання школярів діалогічного спілкування сприяє також аналіз зразків діалогів, розміщених у художніх творах. Спілкування літературних героїв – приклад для повноцінного використання лексичного багатства української мови, вміння слухати співбесідника і враховувати його психологічний стан, добирати точні й переконливі аргументи у суперечці, здійснювати на партнера емоційний вплив тощо.

У процесі діалогу важливе значення для вчителя мають чітко поставлені запитання, вміння чути відповідь учнів, швидко реагувати на відповідь, у випадку необхідності перебудовувати формулювання запитання, вміння керувати діалогом, не відходити від головної дидактичної мети певного моменту і уроку в цілому.

На основі діалогу формується *монолог* – висловлювання однієї особи з метою повідомлення інформації, впливу або спонукання до дії. *Монологічне мовлення* – це тривале висловлювання однієї особи, звернене до аудиторії, яке не переривається репліками. Прикладами монологічного мовлення є доповідь, пояснення вчителем нового матеріалу, виступ тощо. Основною формою монологічного мовлення є *розповідь*. Крім розповіді, виділяють й інші форми монологічних висловлювань: *опис, роздум (міркування), повідомлення, оцінку і доказ*.

Особливістю монологу, на відміну від діалогу, є те, що він довільніший, потребує вольових зусиль, певної підготовки. Монологічне мовлення не може бути стихійним, воно завжди організоване. Підготовка полягає у попередньому відборі змісту, чіткому плануванні та відповідному словесному оформленні. Той, хто говорить, наперед планує увесь монолог подумки або як запис у вигляді плану чи конспекту.

У початкових класах на уроках літературного читання використовуються такі види монологічних висловлювань:

1. Репродуктивні висловлювання: переказ художнього твору.
2. Продуктивні висловлювання: розгорнута усна відповідь учня на поставлене запитання; повідомлення; розповідь про письменника, героя твору; коментування

подій, вчинків героїв твору; відгук про прочитану книгу чи твір; анотація до прочитаної книжки; самостійно складені учнями вірші, оповідання, казки та ін.

Працюючи над розвитком мовлення молодших школярів на уроках літературного читання, вчителеві необхідно формувати в учнів культуру усного мовлення як засобу вільного спілкування та самовираження. З огляду на це актуальності набуває проблема формування *якостей мовлення*.

Культура мовлення залежить від змісту й послідовності, точності й доречності висловлювання, багатства словника, досконалого володіння умінням поєднувати слова в реченні, будувати різноманітні структури, активно застосовувати норми літературної мови. Тому найголовнішими ознаками культури мовлення є: *змістовність, логічність, точність, правильність, багатство, доречність, виразність, чистота* [4, 5, 8].

Наступний вид мовленнєвої діяльності – **читання**. Слухання і говоріння належать до усного мовлення, читання – до писемного.

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. 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, і особистісні – підтвердження своєї компетентності, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.

Предметом читання є книга, писемне мовлення у вигляді тексту.

Засобами досягнення мети є навичка читання (технічна сторона процесу читання), система умінь, необхідних для повноцінного сприймання й осмислення прочитаного.

Процес читацької діяльності – це прийоми, якими користується читач для сприймання, усвідомлення і розуміння написаного чи надрукованого 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) [9].

У методиці викладання літератури під читанням розуміють процес сприймання словесного твору, який полягає в зоровому сприйнятті тексту як набору буквених символів, перекодуванні символів (букв) у звуки і вимовлянні слів, розумінні їх значення, відтворенні образів, понять і змісту тексту, осмисленні прочитаного і рефлексії на його основі.

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

Перекодування графічної форми слова в звукову – це техніка читання. Методичним аспектом цього поняття є: спосіб читання, правильність, виразність, швидкість у єдності з усвідомленням прочитаного.

Важливим завданням розвитку навички читання є розуміння прочитаного (смилова сторона читання), техніка читання – це засіб для досягнення цієї мети. Тому, працюючи над текстом, учителям необхідно одночасно удосконалювати техніку читання учнів та їхнє вміння розуміти зміст прочитаного.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що повноцінний мовленнєвий розвиток молодших школярів у процесі опрацювання курсу літературного читання можна забезпечити тільки в результаті добре спланованої системи роботи над формуванням мовленнєвої складової читацької компетентності, основними напрямками якої є:

- формування навички правильного, свідомого, виразного читання;
- удосконалення уміння слухати і розуміти усне мовлення;
- формування й розвиток зв'язного мовлення у різних видах читацької діяльності;
- оволодіння нормами українського літературного мовлення.

Список використаної літератури

1. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. – СПб.: КАРО, 2006.
2. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Наука, 1976.
3. Коваль Г.П., Іванова Л.І., Суржук Т.Б. Методика читання: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008.
4. Ладыженская Т.А. Развитие речи: школьная риторика. – М.: Дрофа, 1997.
5. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985.
6. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія: Навч. Посібник. – К.: МАУП, 2000. – С. 95-98.
7. Маранцман В.Г. Литературное и речевое развитие школьников в их взаимосвязи и специфике // Литературное и речевое развитие школьников. – СПб., 1992. – С. 68.
8. Пономарьова К.І. Методика розвитку мовлення // 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. – С. 307-315.
9. Рыжкова Т.В. Литературное развитие младших школьников: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006.
10. Савченко О.Я. Методика читання у початкових класах: Посіб. для вчителя. – К.: Освіта, 2007.

МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ – ЗАПОРУКА УСПІХУ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ



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

В.О.Сухомлинський перший в українській системі освіти і в педагогічній науці зробив неперевершений за своїм значенням внесок у розв'язання проблеми перспективності і наступності між дошкільною і початковою ланками освіти. Саме він побачив можливість і необхідність підготовки і залучення шестирічних дітей до педагогічно організованого навчання, створивши для них у Павлиші «школу радості». І коли в 1975 році ми в Україні розпочали створення підготовчих класів із шестирічних учнів, передусім у сільській місцевості, досвід, набутий і так неформально описаний Василем Олександровичем у його «Школі радості», став для нас неоцінним предметом вивчення.

У згаданій праці педагог застерігає, щоб його підготовчу роботу з дітьми, яка ґрунтувалася на їхньому всебічному мовленнєвому розвитку, не розглядали як новий метод навчання грамоти, який зможе замінити ті методи, що вироблені десятиліттями. Він просто спостерігав і бачив, якою тяжкою, стомлювальною і нецікавою працею стають для дитини перші дні її шкільного життя, які труднощі долає першокласник у процесі опанування таких необхідних для подальшого навчання навичок, як читання і письмо. Бачив, яку негативну роль виконує на цьому етапі шкільна оцінка. І робить висновок: «Вона (оцінка) повинна прийти до дитини тоді, коли вона вже буде розуміти залежність якості своєї розумової праці від особистих зусиль, затрачених на навчання. ... Оцінка повинна нагороджувати працелюбство, а не карати за лінь. Якщо учитель бачить в оцінці батіг, яким можна підігнати лінивого коня, а в четвірці і п'ятірці пряник, то дуже скоро діти зненавидять і батіг, і пряник». І робить висновок, який стає дороговказом для нас, його послідовників – учителів, керівників шкіл та методичної служби і, врешті, стає нормою сучасної початкової освіти: «Двійка і одиниця – це дуже гострий і тонкий інструмент, який у мудрого, досвідченого вчителя початкових класів завжди лежить про запас, але він ним ніколи не користується». Василь Олександрович вважає, що в початковій школі цей інструмент для того й має існувати, щоб ним ніколи не користуватися. І він дає розгорнуті поради, наводить конкретні приклади спостережень з дітьми в природі, організовує з ними спілкування, їхнє пізнання

навколишньої дійсності, що забезпечує мовленнєвий і розумовий розвиток у їх органічному поєднанні.

У процесі організованих спостережень він спонукає дітей, по-перше, до висловлювань різних типів – розповіді, опису і міркування; по друге, до різних видів мовленнєвої діяльності. З цього ми робимо висновок, що Василь Олександрович у праці «Школа радості» не відкрив нового методу навчання грамоти (основний метод є звуковий аналітико-синтетичний, розроблений К.Д. Ушинським), а В.О. Сухомлинський описав один із методів навчання першокласників **рідної мови**. І сьогодні, йдучи за ним, програма з рідної мови в 1 класі не зводиться до елементарного навчання грамоти, а охоплює всі 4 змістові лінії, передбачені Державним стандартом початкової мовної освіти, насамперед, мовленнєву і соціокультурну, діяльнісну і мовну.

Мовленнєвий розвиток є однією з найважливіших складових формування дитячої особистості взагалі і, зокрема, її готовності до шкільного навчання. Спостереження свідчать, що нерідко про рівень готовності дитини до шкільного навчання судять за тим, якою мірою вона в дошкільному віці опанувала елементи грамоти: скільки букв вона знає і вміє впізнавати їх у таблиці алфавіту або в тексті; чи вміє читати склади, найпростіші за графічною будовою слова; у кращому випадку перевіряючого цікавить, чи вміє вона відтворювати звуки в почутих словах. Інші види мовленнєвих умінь, які становлять справжню основу успіхів майбутньої навчальної діяльності першокласника, і передусім мовленнєвої, інколи залишаються поза увагою тих, хто готує його або приймає до школи.

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], які лягли в основу розвитку зв'язного мовлення школярів, яке до цього переважно спиралося на інтуїцію, мовне чуття, найчастіше – на зразок. Теорія мовленнєвої діяльності слугувала 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 всіх освітніх рівнів у навчанні мови [1; 6].

З огляду на зазначене в роботі зі старшими дошкільниками, спрямованій на підготовку їх до систематичного шкільного навчання з шестирічного віку, у сфері мовленнєвого розвитку необхідно приділити увагу насамперед цим його найістотнішим складовим. Саме від них будуть значною мірою залежати успіхи шкільного навчання, в основі яких лежать такі види мовленнєвих дій, як слухання з розумінням почутого (аудіювання), говоріння, читання і письмо. За цими параметрами розвитку дитячого мовлення ми й побудуємо наші методичні рекомендації для вихователів дошкільних установ, з якими варто в доступній, популярній формі ознайомлювати батьків.

Перша складова системи роботи над мовленнєвим розвитком дошкільників полягає в **удосконаленні дитячої звуковимови, розвитку різних сторін мовленнєвого слуху**, що забезпечує успішне *аудіювання* і правильне *говоріння*. У цій роботі 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. Тому вихователі дошкільних закладів мають опанувати основні прийоми постановки в дитячій вимові тих чи інших проблемних звуків;

п о - д р у г е, у групі, де виховання здійснюється українською мовою, приходять частина дітей, які в сімейному оточенні спілкуються іншою мовою – російською, угорською, польською, кримськотатарською та ін. У цих випадках вихователь обов'язково має враховувати, що рівень аудіювання у таких дітей буде набагато нижчим, ніж у їхніх українськомовних ровесників;

п о - т р е т ьє, не можемо не брати до уваги впливів на дитячу вимову діалектного середовища, яке в різних регіонах України має свої особливості.

Нагадаємо про найважливіші правила вимовляння звуків, характерних для української літературної мови.

Голосні звуки в українській мові здебільшого вимовляються чітко, повноголосно, не піддаючись як у наголошеній, так і в ненаголошеній позиціях помітній редукції (скороченню). Це стосується голосних [а, о, у, і]. Наприклад, у словах *молоко, корова, ріка, русалка* та ін. ці звуки і під наголосом, і в переднаголошених та післянаголошених складах вимовляються практично однаково – чітко, без будь-якого наближення до інших звуків. Тому наявність у дітей з російськомовних сімей так званого „акання” – „карова”, „сабака”, „вагонь” тощо помітно знижує його культуру у сфері звуковимовляння і навіть може негативно впливати на розуміння висловленого.

З-поміж голосних взаємно наближаються у вимові тільки звуки [е] та [и] в ненаголошеній позиції: *с[eu]ло, л[ue]мон, з[eu]мля* та ін. Тому чітке вимовляння цих звуків, особливо це спостерігається під впливом графіки під час читання, звичайно, є помітним для українського слухача, однак істотно не впливає на розуміння почутого і на загальну мовленнєву культуру такою мірою, як це маємо у наведених вище прикладах зі звуком [о].

У системі приголосних вихователі мають пам'ятати про таку важливу особливість української мови, як збереження дзвінкості парних дзвінких звуків [б, г, ґ, д, д', ж, з, з', дж, дз, дз'] у кінці слів і в позиції перед наступним глухим звуком. Наприклад, у словах *дід, віз, лід, діжка, казка, слизько, їдьте, гедзь* ці звуки не можна замінювати парними глухими, як це, наприклад, є нормою у російській і польській мовах. Тільки в небагатьох словах допускається „оглушення” дзвінкого приголосного [г] – ле [х] ко, во [х] ко, ми [х] тіти.

Важливим умінням щодо звуків мовлення є **опанування дітьми елементарного звукового аналізу нескладних за будовою слів**. Під елементарним звуковим аналізом треба розуміти уміння послідовно і правильно назвати в слові звуки. Наприклад: дим – [д и м], дім – [д' і м], лось – [л о с'], літо – [л' і т о], [л' а л' к а].

У цій роботі важливо навчити дітей розрізнявати звуки на слух, правильно відтворювати парні твердий та м'який приголосні звуки заздалегідь до того, як вони ознайомляться з відповідною буквою, якою ці два різні звуки позначаються. Якщо, скажімо, дитина чує у слові *лимон* перший звук [л], а в слові *літак* – звук [л'] і коротко, без призвуку голосного звука, їх відтворює, то можна бути певним, що в

майбутньому шкільному навчанні у неї не буде проблеми в опануванні і читання, і грамотного письма.

Серед дітей дошкільного віку і шестирічних першокласників поширеною є гра-змагання в доборі якомога більшої кількості слів на певну літеру. Буде дуже добре, якщо в основі цієї гри було покладено і звуки: „Доберіть слова, які розпочинаються звуком [н] – *небо, намисто, наш, Наталка, новій*”. „А тепер доберіть слова, в яких на початку вимовляється звук [н'] – *ніс, Ніна, кінь, ніжний*. Візьмімо до уваги, що в будь-яких вправляннях, в основі яких лежить добір слів за певною фонетичною ознакою (за кількістю звуків, складів, першим чи останнім звуком у слові, наголошеним звуком тощо) доцільно спонукати і спрямовувати дітей до того, щоб вони добирали слова, які належать до різних частин мови, не вживаючи, звичайно, цього терміна, але орієнтуючи їх на різні лексико-граматичні питання та відповідну семантику слів. Наприклад: „Доберіть слова зі звуком [л'], які відповідають на питання: *що?* – назва місяця (*лютий*), пора року (*літо*); *хто?* – (*вихователька, лікар*); *який?* (*лівий, кольоровий,*); *що робить?* (*малює, літає*) тощо”.

Слід мати на увазі, що вправи на добір слів із заданим початковим чи кінцевим звуком, на впізнавання заданого звука в середині слів треба розглядати як частковий звуковий аналіз слова, що є надзвичайно важливим підготовчим умінням на шляху до повного звукового аналізу – послідовного і автономного називання звуків у почутих словах. Не можна при цьому обминати відомі дітям загальноновживані слова, до складу яких входять „проблемні” щодо вимовляння звуки – *жук, машина, коза, гудзик, дзьоб* та ін.

Наступна проблема, пов'язана з мовленнєвим розвитком дошкільників, стосується поповнення їхнього словникового запасу. Успішне збагачення, уточнення й активізація дитячого словника може бути забезпечене шляхом застосування цілої низки спеціальних, відомих у методиці навчання мови, вправ, з-поміж яких найдоступнішими і найпродуктивнішими для застосування в роботі з дошкільниками, на наш погляд, є **словниково-логічні** вправи. Їх результативність полягає не тільки в кількісному нарощуванні словникового запасу дітей, а й у їхньому загальному розумовому розвитку, в умінні розв'язувати прості логічні задачі, що постійно постають перед дітьми 3-5-річного віку у процесі пізнання ними навколишнього світу. Наприклад, знаючи, що *малина, смородина, агрус* – це *кущові ягоди*, діти легко віднесуть за зовнішніми ознаками і ті, що побачать уперше, скажімо, *калину, чорноплідну горобину, порічки*. Або, маючи в своєму словниковому запасі загальну (родову) назву *метали*, яка стосується добре відомих дітям її видових назв (*залізо, золото, срібло*), діти віднесуть до металів за зовнішніми фізичними ознаками і *сталь, алюміній, мідь* тощо.

Отже, словниково-логічні вправи на взаємне співвідношення родових (загальних) і видових (часткових) понять, вилучення „зайвого” з ряду однорідних понять (слів), на доповнення, поширення логічного ряду, протиставлення предметів за певними ознаками (зовнішніми і внутрішніми) є одним із простих для застосування навіть у домашніх умовах, у побуті дуже ефективним засобом загальнорозумового і, зокрема, мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

Наведемо низку доступних для 5-6-річних дітей загальних (родових) назв, коло яких можна поступово розширювати за рахунок усе нових видових, конкретних найменувань чи ознак:

гриби – це *опеньки, лисички, масляки, підосичники, грузді* ...

ягоди – це *малина, смородина, ожина, полуниці, суниці ...*
овочі – це *помідор, огірок, картопля, цибуля, гарбуз, капуста ...*
одяг – це *пальто, плащ, сорочка, штани, кофта, светр ...*

Перелік цих логічних рядів можна продовжити такими родовими назвами, як: *взуття, навчальне приладдя, посуд, птахи, комахи, звірі, музичні інструменти, квіти, дерева, куці* та ін.

Треба не забувати, що під поняття *родові* і *видові* назви підпадають і прикметникові форми, що характеризують добре відомі дітям предмети з різних боків: кольору, смаку, розміру, форми, матеріалу, ваги, різних фізичних якостей. Тому, користуючись назвами ознак предметів, можна пропонувати дітям виконати цілу низку словниково-логічних вправ, в основі яких лежать важливі розумові операції зіставлення і протиставлення, вилучення „зайвого”, продовження логічних рядів, всебічної характеристики добре знайомих дітям предметів, явищ, природних об’єктів.

Наприклад:

– Продовжіть речення:

Глечик із глини, а стіл ...

Річка широка, а струмок ...

Море глибоке, а струмок ...

– Поміркуй і скажи, що чим роблять:

Ручкою пишуть, а пензликом ...

Лопатою копають, а граблями ...

– Доповни сказане за змістом:

Сорока стрекоче, а зозуля ...

Соловей тьохкає, а ворона ...

У курки курча, а в качки ...

– Вилучи зайве слово:

Олівець, пенал, ручка, зошит, молоток, лінійка.

Картопля, слива, гарбуз, цибуля, помідор, огірок.

Широкий, довгий, глибокий, вузький, солодкий.

– Упізнай предмет за цими словами:

Він білий, сипучий, солодкий.

Вона рідка, прозора, чиста, смачна, джерельна.

Безумовно, з приходом дитини до школи зміст початкового навчання рідної мови та інших навчальних предметів просуватиме її у пізнанні навколишнього світу і не обмежуватиметься сприйняттям й усвідомленням суто зовнішніх ознак предметів і явищ. Навчальні тексти букваря, читанки, підручників з природознавства, математики вводитимуть учнів у внутрішній світ предметів живої і неживої природи. Вони поступово почнуть вирізняти з-поміж різних ознак не тільки зовнішні (колір, розмір, вагу, смак, красивий, чорнявий, голубоокий тощо), а й внутрішні, такі, що відображають риси характеру, спосіб пересування, силу та ін.

Наприклад: швидкий – повільний, сміливий – боязливий, щедрий – скупий, ввічливий – нечемний тощо. У спілкуванні з дорослими дошкільники повинні мати можливість активно вживати в своєму українському мовленні ті слова, які в шкільному навчанні стануть для них загальнонавчаними на різних уроках, скажімо: *олівець, гумка, фарби, пензлик, термометр, папір, крейда, портфель, годинник, хвилинка, червоний* та ін. Засвоєння дітьми цієї навчальної та іншої лексики в українському звучанні позбавить учителя в процесі шкільного навчання необхідності витрачати навчальний час на переучування, усунування з дитячого мовлення ненормативних слів, введення до їхнього словника власне української лексики.

Робота над реченням як основа розвитку говоріння. Проводиться вона виключно в усній формі, тому й сприяє передусім умінню висловлюватись. Найголовніше аудіативне вміння щодо речення полягає у виділенні речень з мовленнєвого потоку. Діти мають усвідомити, що люди висловлюються, спілкуються між собою за допомогою речень. Тільки в реченні може бути висловлена певна думка. Хоча речення в мовленні зв'язані між собою, все ж їх можна виокремити, орієнтуючись на завершеність думки та інтонації. Вправи, спрямовані на вироблення у дітей уміння виділяти почуті речення з мовленнєвого потоку. Сприятимуть усвідомленню ними найістотнішої ознаки цієї основної одиниці мови і мовлення, удосконалюватимуть мовленнєвий слух, зокрема інтонаційний, формуватимуть граматично правильне мовлення.

1. Послухайте уважно. Скажіть, скільки речень ви почули. Повторіть останнє речення.

– *Весною ми пішли до лісу. Там кожне дерево співало свою пісню.*

– *Поблискують черешеньки в листі зелененькім. Черешеньки ваблять очі діточкам маленьким.*

– *Був морозний ранок. Кругом тиша. Раптом у шибку хтось постукав.*

2. Вправи на розрізнення завершених і незавершених речень спрямовані на усвідомлення дітьми інтонаційної і змістової цілісності речення. У випадках, коли речення є розрізнені за змістом, то їх завершення може мати різні варіанти, до реалізації яких слід заохочувати дітей, показуючи їм різні можливості змістової сполучуваності слів. Наприклад:

Петрик пасе на лузі (гусей, теля, козу, корову, овець).

Корисними для розвитку говоріння є вправи на завершення складних речень. Вони розвивають у дітей асоціативне мислення, спонукають до добору відповідних слів і надання їм відповідної граматичної форми.

Доповніть речення.

Ми пішли до лісу, щоб ...

Діти припинили гру, бо ...

Більше простору для дитячої мовленнєвої творчості дають вправи, які лише узагальнено орієнтують на побудову речень, наприклад:

– Складіть речення, щоб у ньому були слова:

а) *мама, спекла;*

б) *тато, наловив;*

в) *бабуся, рукавички;*

Пропоновані вправи, безумовно, не вичерпують усіх можливостей розвитку мовлення дошкільників, але вони можуть слугувати певним орієнтиром для групової й індивідуальної роботи з дітьми щодо удосконалення їхньої звуковимови і фонетичного слуху, збагачення й активізації словникового запасу, формування граматично правильного мовлення.

Ідучи до школи, шестирічні діти мають володіти такими вміннями:

- говорити чітко, виразно і правильно;
- спілкуватися з дорослими і між собою, дотримуючись правил ввічливості;
- звертаючись до дорослих і ровесників, вживати кличну форму імені, загальної назви (тату, мамо, бабусю, дідусю, сестричко, братику), слова ввічливості;
- уміти розповісти про себе, про своїх членів родини без тривалих пауз і повторень;
- розповідати про улюблених домашніх тварин, іграшки, усно їх описувати;
- розрізняти на слух вірш, казку, оповідання;
- переказувати близько до почутого казку (уривок казки), читати вірші напам'ять, відповідно їх інтонуючи;
- домислювати кінцівку дитячого оповідання, казки (фантазувати).

Опанування дошкільниками зазначених умінь створить надійний ґрунт для їхнього успішного шкільного навчання, найважливішою передумовою якого є розвинене дитяче мовлення.

Список використаної літератури

1. Вашуленко М.С. Навчання грамоти в 1 кл. : посіб. для вчителя / М.С. Вашуленко – К. : Освіта, 2002. – 176 с.
2. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: метод. посіб. / М.С.Вашуленко – К. : Освіта, 2006. – 268 с.
3. Гудзик І.П. Аудіювання українською мовою : посіб. / І.П. Гудзик. – К. : Педагогічна думка, 2003. – 144 с.
4. Галькова Н.Д. Цели и содержание обучения говорению в начальной школе / Н.Д. Галькова, М.Б. Чепцова. – М., 1995. – 235 с.
5. Джежелей О.В. Навчаємо слухати, говорити, читати // О.В. Джежелей, О.М. Коваленко, А.А. Ємець. – Початкова школа. – 1994. – № 6. С. 17–26.
6. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать /Д.Б. Эльконин. – М. : Знание, 1976. –64 с.
7. Преемственность и перспективность в обучении русскому языку: сб. статей из опыта работы: пособие для учителей [сост. А.М.Матвеева]. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
8. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения : в 3-х т. Т. 1 / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979. – 560 с.
9. Хорошковська О.Н. Розвиток мовлення і підготовка до засвоєння грамоти / О.Н. Хорошковська // Початкова школа. – 2001. – № 5. – С. 32–37.

Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. – Хмельницький: ППБалюк І. Б., 2011. – Вип. 10.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА НАВЧАННЯ ПИСЬМА ПЕРШОКЛАСНИКІВ



О. Ю. Прищеп,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник



Пріоритетним завданням мовного курсу початкової освіти сьогодні є формування комунікативної компетентності молодших школярів. Комунікативна компетентність нами розглядається як здатність учнів успішно користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності в процесі пізнання навколишньої дійсності: слухати, сприймати й відтворювати інформацію, читати й розуміти текст, вести діалог, брати участь у дискусіях, висловлювати власні думки, міркування як в усній, так і в письмовій формах.

Компетентнісний підхід у навчанні мови полягає у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і застосовувати досвід успішних дій у мовленнєвих усних і письмових ситуаціях.

Комунікативна компетентність представлена трьома змістовими лініями: мовною, мовленнєвою і соціокультурною. Основною є мовленнєва змістова лінія, оскільки вона передбачає формування в молодших школярів умінь користуватись мовою як засобом комунікації.

Мовний курс початкової школи розглядає складові комунікативного мовлення – усне і писемне мовлення.

Усне мовлення безперечно вважається основним. Однак сучасні дистанційні технології надають можливість спілкуватись писемним мовленням більшою мірою, ніж усним.

Писемне мовлення – це особливий вид мовлення, який має свою специфіку – зовнішні і внутрішні чинники. Воно включає орфографічні й пунктуаційні уміння, графічні й технічні навички письма, культуру викладення змісту й зовнішнє оформлення письмових робіт.

Необхідною складовою мовленнєвої писемної компетенції є навичка письма. Її сформованість – одна з умов переходу до формування культурного писемного мовлення, в основі якого лежить зміст, логіка, зв'язність, зрозумілість, точність, виразність, переконливість. У першому класі **починається** продуктивна письмова співпраця спочатку з учителем, потім – з батьками, однокласниками, друзями.

Кожна дитина, яка приходить до першого класу, бажає навчитися красиво і швидко писати, а кожний учитель прагне її навчити писати якнайшвидше. Дослідження показує, що 47,4% першокласників на кінець навчального року

навчилися писати відповідно вимогам. Тож переважна більшість дітей ще **не готова** до початку роботи над писемним мовленням і з цим переходять до навчання у другому класі. Через деякий час навчання вони попадають у «пастку» труднощів саме через письмо, що й призводить до небажання писати, а отже, вчитися.

Перемогти невдачі може і повинен тільки компетентний у цій справі вчитель.

Дійсно, досягнення заданого рівня навченості учня було б неможливим без учителя, його професійної компетентності, оскільки процес навчання двосторонній: з одного боку – учитель, з другого – учень. З даного питання поняття професійної компетентності можна звести до таких характеристик:

- володіння необхідною сумою знань, умінь і навичок з навчання грамоти;
- володіння прийомами формування навичок письма;
- уміння писати відповідно встановленим вимогам письма для учнів 1-го класу;
- знання психофізіологічних можливостей дітей шестирічного віку, індивідуальних особливостей;
- володіння культурою спілкування з учнями шестирічного віку.

Спостереження показують, що важливою причиною невдач першокласників в період навчання письма є **недостатня обізнаність учителя про рівень підготовки дітей до цього виду діяльності та їхні психофізіологічні можливості**, а відтак, орієнтування відбувається просто на так званого середнього учня.

Досвід доводить, що для навчання письма шестирічних учнів учителям важливо знати про те:

- якою рукою пише дитина,
- як тримає ручку чи олівець,
- в якій мірі розвинений окомір,
- як вона координує рух руки під час малювання, розфарбовування,
- як розвинене просторове сприймання,
- вольові якості,
- самоконтроль,
- довільна увага,
- в якій мірі зміцніли дрібні м'язи кисті,
- здатність до автоматизації рухів руки,
- скоординованість дій зорового і рухового аналізаторів,
- швидкість запам'ятовування послідовності дій,
- рівень сформованості розумових дій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення),
- міра загальної працездатності,
- розвиток артикуляційного апарату,
- розуміння прохань, настанов учителя,
- зв'язність висловлювань,
- міра рухливості дитини,
- ставлення учня до цього виду діяльності.

Недостатня увага з боку вчителя до таких чинників призводить до стійких помилок, які часто повторюються:

- вихід букв за межі рядка,
- різна висота букв у слові,

- - різна відстань між окремими елементами букв, словами,
- різний нахил елементів у букві,
- - відсутність плавності письма,
- наявність тремтячих ліній у буквах,
- неправильно поєднані елементи у букві, букви у слові,
- дописування зайвих елементів у букві,
- зворотний порядок написання літери,
- написання друкованої літери замість рукописної,
- невміння побачити складові елементи у букві,
- пропуск рядків у сітці зошита,
- письмо поза основним рядком,
- повільний процес переведення друкованої букви у рукописну,
- дзеркальне зображення букви,
- заміна однієї рукописної букви подібною за формою або іншою,
- швидка стомлюваність руки,
- надмірний натиск на папір,
- міцне утримання ручки,
- порушення гігієнічних правил письма.
- пропуски голосних і приголосних букв,
- пропуски складів,
- заміна букв, що позначають схожі звуки,
- вставляння зайвих букв, що позначають голосні звуки,
- переставляння букв і складів,
- злиття слів у письмі.

Розглянемо кілька важливих для вчителя аспектів навчання письма у 1 класі.

Звісно, що до першого класу діти приходять підготовлені по-різному. Правильно виділені учителем групи дітей стимулюють його до такої фронтально-індивідуальної роботи, за якої, ні в кого з учнів не виникне сумніву щодо неуспішності навчання письма. А це можливо буде тільки в тому випадку, якщо рівень складності письмових завдань відповідатиме рівню можливостей дитини, процес навчання письма буде проходити з доступними таким дітям видами роботи. Пам'ятаючи про це учитель дає шанс кожному першокласнику стати успішним у навчанні письма.

Умовно можна виділити дітей, які у певній мірі вже вміють писати букви, слова, відносно самостійно виконувати елементарні завдання і тих, у яких є проблеми, що згадані вище. Якщо першим не приділити потрібної уваги, тобто не запропонувати їм завдання, що сприяють удосконаленню умінь їхнього письма, то вже через кілька місяців у них знизиться інтерес до письма, з'являться ілюзії того, що вони це все вже вміють і настане момент, коли такі діти не усвідомлять появи нових знань стосовно письма, того матеріалу, що їм ще невідомий. Отже, для таких дітей ефективним буде шлях удосконалення письмових умінь у межах навчальних операцій і дій, що засвоюються всіма дітьми на уроці письма. Добре, якщо є додаткові графічні матеріали, а саме роздаткові.

Якщо першій групі дітей можна пропонувати завдання для відносно самостійного виконання, то другій – тільки фронтальне виконання і бажано вголос

разом з учителем. Однак постійна фронтальна робота в період навчання письма неможлива, бо існує варіативність труднощів навіть у одного й того ж учня, групи учнів. Якщо, наприклад, є діти з недостатньо сформованою моторною координацією, то цій групі варто пропонувати у зошитах для письма завдання, що пов'язані з розфарбуванням певних предметних малюнків коловими рухами пальців (в залежності від малюнка – м'яч, вишня) чи рухами пальців згори вниз, зліва направо і навпаки (стовбур дерева, машина), за умови, що штрихи не будуть виходити за межі малюнка. Подібні завдання варто пропонувати і в звичайних книжечках для розфарбовування. Доброю допомогою таким дітям експериментальних груп став, створений нами разом з групою дослідників, «Зошит для підготовки до письма ліворуких і праворуких дітей». Тут представлені в ігровій формі графічні вправи, що сприяють розвитку, закріпленню, удосконаленню необхідних для навчання письма умінь. Особливого значення тут надається дітям, які пишуть лівою рукою.

Одним із завдань періоду навчання грамоти є формування в учнів уміння розбірливого-пришвидженого письма. Це зобов'язує учителя виробляти в дітей **автоматизоване письмо**. Доведена до автоматизму навичка письма сприяє швидкому викладенню думок на папері – розвитку письмової мовленнєвої практики. Як і будь-яка інша дія, автоматизована – підлягає контролю, до того ж постійному, і не тільки з боку вчителя, а й з боку учня. У свою чергу контроль теж є автоматизованою дією, тож має формуватись поетапно. Якщо ми говоримо про автоматизацію письма букви, то перший етап контролю за її самостійним написанням буде звіряння її із зразком, знаходження схожості. Другий етап – письмо букви під голосний самокоментар: від називання місця початку письма до місця закінчення письма. Третій – самокоментар мовчки. Якщо учень робить помилку, то повертається до попереднього етапу, доки не засвоїть дії контролю до автоматизму. Важливим критерієм сформованості дії контролю є її наближення до основної дії і основного взірця. При цьому слід пам'ятати про те, що шестирічні здатні займатися справою продуктивно тільки 10-15 хвилин, а писати безвідривно 5 хвилин.

Зазначимо, що **автоматизацію** різнонаправлених рухів пальців і написання букв **жоден зошит** для навчання письма **не забезпечує**. Тому тут варто підключити такі форми роботи, як письмо ліній, букв, складів, слів у повітрі; «наведення» цих же букв, складів різного розміру на дошці, маючи за рядок верхню і нижню частини дошки, писати під тактування у нелінованому папері поєднані безвідривно прямі із закругленням внизу елементи, при цьому індивідуально кожному учню, зважаючи на його можливості, вказувати, скільки елементів поєднувати безвідривно.

Варто зазначити, що **автоматизації письма важко досягти за неправильної сформованості технічних навичок**. Останнім часом спостерігається тенденція зростання відсотка дітей, які приходять до школи, начебто, з умінням писати. Однак, великий відсоток першокласників неправильно тримають ручку, як ті, що пишуть лівою рукою, так і ті, що пишуть правою рукою. А саме цей інструмент за вільного положення у руці, ритмічного натискання на папір допомагає формувати автоматизоване, швидке письмо. Мінливе положення зошита на парті, посадки під час письма також впливають на формування позитивних чи негативних якостей письма, а саме його автоматизації.

Зазначимо, що під час навчання письма букв, складів, слів ми наближуємо дітей до писемного мовлення, тож необхідним є також відпрацювання кожної операції, що відбувається у процесі звукового аналізу, якісної характеристики звука, визначення позиції кожного звука у слові, позначення його буквою. У період навчання грамоти настає час, коли учні самостійно починають писати слова, навіть речення, ті якими користуються в усному мовленні. Постійне виправлення вчителем помилок часто призводить дітей до сумніву у своїх можливостях, закритості в собі, заміні слів іншими. Тому вчителеві слід не боятися пропонувати першокласникам (здебільшого у II півріччі) писати на уроці хоча б одне **своє особисте** слово з вивчених букв у зошиті чи на дошці. Слово може бути конкретизоване темою (наприклад, предмет у класі), а іноді навіть і без уточнення теми. Звісно, такий етап роботи, як переведення звука у букву – нелегкий, особливо для другої групи дітей. Однак допомагати у одержанні відчуття успішності у складній діяльності – навчанні письма – завдання учителя. Звісно таким прийомом роботи закладаються й певні елементарні орфографічні знання.

Більшість завдань у зошитах для навчання письма – комплексні. Візуально добре сприймаються, бо красиво представлені. Під час їх виконання безумовно діти набувають необхідних навичок. Однак ні для кого не є секретом, що деякі вчителі не можуть показати зразкового письма, як у зошиті. Найкращим же взірцем для навчання розбірливого, чіткого, автоматизованого письма першокласників, як відомо, залишається рукописний зразок учителя на дошці і обов'язково у зошиті. Це має стимулювати учителя до набуття почерку відповідного встановленим вимогам.

Професійно компетентний учитель розуміє, що правильно поставлений процес навчання письма у 1 класі закладає підґрунтя для розвитку таких необхідних у житті якостей, як акуратність, витривалість, відповідальність, врешті, сприяє виробленню правильної постави.

Список використаної літератури

1. Квитова Л.Ф. Формирование профессиональной компетентности педагогов, работающих по УМК «Начальная школа XXI века» // Начальное образование. – 2006. – № 4. – С.53–56.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112с.
3. Кондратенко Л.О., Макіна Л.Б., Прищепа О.Ю. Зошит для підготовки до письма ліворуких і праворуких дітей. У 2-х ч. – К.: Грамота, 2010. – 123 с.:іл.
4. 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.

Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. – Вип.18: збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, вимагають переорієнтації системи шкільної освіти на формування в учнів життєвих компетентностей, які дозволять їм орієнтуватися в сучасному соціумі, інформаційному просторі, на ринку праці, навчатися, виконувати соціально важливі завдання, реагувати на потреби часу.

Одним із основних напрямів компетентісно орієнтованого навчання є формування мовленнєвої компетентності школярів, яка полягає у здатності слухати, сприймати й відтворювати інформацію, читати і розуміти текст, вести діалог, брати участь у дискусіях, переконувати і відстоювати свою точку зору, висловлювати власні думки, міркування, погляди в усній і письмовій формах.

Для забезпечення зазначеної компетентності базовою навчальною програмою з української мови для 1-4 класів (розділ «Мовленнєва діяльність») визначено зміст навчального матеріалу і державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Програма націлює на те, що основну увагу в навчанні української мови слід приділяти розвитку в молодших школярів навичок чотирьох видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання і письма.

В основі формування мовленнєвої компетентності молодших школярів лежить уміння слухати і розуміти усне мовлення. Тому, починаючи з 1 класу на уроках навчання грамоти, а в 2-4 класах на уроках української мови, передбачена робота над формуванням **аудіативних умінь**. Учням пропонуються завдання на сприймання різних мовних одиниць (звуків, слів, словосполучень, речень, текстів), усвідомлення значень окремих елементів тексту (слів, словосполучень, речень), а також розуміння тексту (його теми, фактичного змісту, основної думки, окремих особливостей побудови, стилю).

Добираючи вправи з аудіювання, необхідно дбати про те, щоб вони були пов'язані з іншими завданнями уроку. Наприклад, ознайомлюючи першокласників з новим звуком і буквою, яка його позначає, доцільно запропонувати визначити місце цього звука в конкретних словах (на початку, в середині, у кінці слова), розпізнати нову букву серед вивчених раніше літер і т.ін. Якщо аудіативне завдання передбачає роботу з цілим текстом, то наступні етапи уроку можуть будуватися на матеріалі цього ж тексту (скажімо, учням пропонується знайти в ньому синоніми, речення зі звертанням чи однорідними членами, вибрати певну частину мови тощо).

Найефективнішим способом перевірки розуміння тексту є запитання за його змістом з кількома варіантами відповіді на кожне з них, серед яких треба вибрати правильну. Перевірка аудіативних умінь шляхом переказування тексту чи бесіди за його змістом не є об'єктивною, оскільки часто трапляється так, що учень розуміє текст, але не може логічно побудувати його переказ чи правильно сформулювати відповідь на поставлені запитання під час бесіди за його змістом.

Важливе місце у формуванні мовленнєвої компетентності учнів початкових класів відводиться розвитку навичок усного діалогічного і монологічного мовлення (говоріння). Робота над **діалогом** передбачає два етапи: 1) відтворення, розігрування діалогу із прослуханого чи прочитаного тексту; 2) складання діалогу за ситуативним малюнком, словесно описаною ситуацією, опорою на допоміжний матеріал, а також самостійно, дотримуючись правил етикету, культури спілкування.

Методика роботи над розвитком діалогічного мовлення передбачає врахування психологічної **структури** цього виду мовленнєвої діяльності, яка включає такі складові: *мотив, мету, засіб (мова) і кінцевий результат (очікувана реакція співрозмовника)*.

Необхідним для створення діалогу є *мотив*, бажання висловити ту чи іншу думку, що реалізується по-різному залежно від ситуації мовлення. Тому навчальний процес слід будувати так, щоб у дітей виникала потреба щось повідомити, з'ясувати певні питання, висловити ставлення до проблеми, що розглядається.

Вступаючи в діалог співрозмовники мають знати, яка *мета* їхнього спілкування, що вони хочуть з'ясувати в ході розмови.

У побудові діалогу значну роль відіграє ініціативна репліка. Вона є мовленнєвим стимулом і носієм *теми*.

Важливою умовою досягнення мети діалогу є досконале володіння його учасниками мовою як *засобом* спілкування. Діалог вимагає чіткого формулювання запитань, точних і лаконічних відповідей, ввічливого звернення до співрозмовника, толерантного і коректного висловлювання зауважень, заперечень, порад тощо.

Діалог можна вважати *результативним*, якщо досягнуто мети всіх учасників спілкування, ніхто в процесі розмови не був ображений, невислуханий чи незрозумілий.

У процесі формування діалогічного мовлення велика увага приділяється засвоєнню школярами *формул мовленнєвого етикету* – ввічливих слів, які вживаються під час вітання, прощання, прохання тощо. Учні початкової школи повинні запам'ятати найуживаніші формули етикету, знати, за яких обставин кожна з них уживається, а також правильно й доречно використовувати їх у власному мовленні.

Формування усного **монологічного мовлення** має здійснюватися шляхом: 1) переказування прочитаних чи прослуханих текстів; 2) побудови власних висловлювань на основі побаченого, пережитого.

Монолог зазвичай адресований не одній людині, а багатьом. Відповідно, автор повинен побудувати його так, щоб він був зрозумілий будь-якому слухачеві. Тому до монологічного мовлення висуваються високі вимоги. Воно має характеризуватися такими ознаками, як: *змістовність, логічність, точність, багатство мовних засобів, виразність, чистота, правильність*.

Аби забезпечити *змістовність* висловлювань, потрібно пропонувати дітям говорити чи писати тільки про те, що їм добре відомо. Треба, щоб розповідь школяра була побудована на відомих йому фактах, на основі його власних спостережень, життєвого досвіду. Необхідно, щоб висловлювалися добре обмірковані думки, щирі переживання.

Важливою вимогою до мовлення є його *логічність*: послідовність, обґрунтованість викладу думок, відсутність пропусків і повторів, наявність висновків, які випливають зі змісту.

Точність мовлення забезпечується не тільки вмінням учнів точно передавати факти, спостереження чи почуття, а й здатністю вибирати для цього відповідні мовні засоби – слова та словосполучення, які з максимальною точністю передають найхарактерніші риси того, про що або про кого йдеться у висловлюванні.

Отже, точність вимагає володіння всім *багатством мовних засобів*, а також уміння вибирати в кожному конкретному випадку слова, конструкції речень, найвідповідніші змісту повідомлення чи твору.

Оскільки монологічне висловлювання призначене для слухача, то автор, зацікавлений у тому, щоб його почули, зрозуміли і правильно сприйняли, має подбати про *виразність* свого мовлення. Під виразністю слід розуміти не тільки дотримання розділових знаків та інтонації, а й уміння яскраво, переконливо і стисло висловлювати думку, здатність впливати на людей через відібрані факти, слова, побудову фраз, настрій розповіді.

Важливе місце в роботі над розвитком монологічного мовлення має належати постійному контролю за його *чистотою*. Слід викорінювати з мовлення так звані «слова-паразити», замінювати літературними аналогами діалектизми, вилучати русизми тощо.

Особливого значення слід надавати *правильності* мовлення, тобто відповідності його літературним нормам.

Одним із найважливіших видів мовленнєвої діяльності в початковій школі є **читання**. У 2-4 класах йому відведено окремі уроки. Однак на уроках мови читання також повинно бути предметом навчальної діяльності, специфіка якої полягає в зосередженні уваги учнів на: 1) правильному вимовлянні слів відповідно до орфоепічних літературних норм та усвідомленні їх лексичного значення; 2) інтонуванні речень, різних за структурою і метою висловлювання; 3) змістовому поділі речень за допомогою пауз, мелодики тощо.

Розвиток **писемного мовлення** молодших школярів полягає у формуванні умінь записувати свої думки, враження, спостереження за подіями оточуючої дійсності. Цей процес передбачено здійснювати за такими напрямками: 1) написання докладних і вибіркового переказів прочитаних чи сприйнятих на слух текстів; 2) побудова власних письмових висловлювань (розповідей, описів, міркувань) на близькі і зрозумілі теми; 3) створення висловлювань з безпосередньою комунікативною метою (лист, оголошення, привітання, запрошення, інструкцію і т.ін.)

Цінність докладного **переказу** як прийому розвитку мовленнєвої компетентності полягає в тому, що він сприяє збагаченню й активізації словникового запасу школярів, формує вміння правильно використовувати виражальні засоби мови, сприяє виробленню правописних навичок. Дослівне відтворення прослуханого чи прочитаного тексту сприяє також зосередженню уваги, розвитку пам'яті й мислення учнів.

Добираючи текст для переказу, слід керуватися такими критеріями. Текст має бути доступним і цікавим дітям відповідного вікового періоду, не переобтяженим новими для них словами і зворотами, нескладним за композицією, з невеликою кількістю дійових осіб (якщо текст сюжетний). Учні мають добре зрозуміти його зміст, мету, образи і мову. Необхідно враховувати також граматичні вміння учнів: у тексті не повинно бути малознайомих морфологічних форм, ускладнених типів

речень і т.п. Теми текстів для переказів мусять мати виховну й освітню цінність, розширювати пізнавальний досвід учнів, формувати їхній світогляд.

Результативність формування в школярів умінь будувати докладний переказ тексту значною мірою залежить від уміння вчителя правильно спланувати роботу учнів над переказом.

Пропонуємо орієнтовний план роботи над докладним переказом. Важливе місце в ній належить підготовці учнів до побудови цього зв'язного висловлювання, яка передбачає низку послідовних етапів.

Попередня бесіда. Вона проводиться не завжди, але в більшості випадків необхідна для з'ясування знань учнів про те, про що йтиметься в тексті для переказу.

На наступному етапі – *читання вчителем тексту* – дуже важливим є чіткість і виразність. Після читання відбувається *аналіз змісту тексту*. В ході цієї роботи учні повинні усвідомити головну думку та ідейний зміст твору, чітко уявити собі послідовність подій, причинно-наслідкові зв'язки.

Під час підготовки до переказу необхідно розглянути також *будову прочитаного тексту*. Діти визначають зачин твору, з'ясовують, про що йдеться в основній частині, виділяють кінцівку тексту.

Наступним етапом є *складання плану* майбутнього переказу. Робота над складанням плану може проводитися по-різному. Найпростішим є варіант, коли учням пропонується текст, поділений на логічні частини. Після його перерахування школярі виділяють головне в кожній частині, записують його одним реченням, одержуючи таким чином план переказу. Поступово робота над планом ускладнюється. Учні читають текст мовчки, самостійно визначають кількість частин у творі та їх межі й виділяють у кожній частині найголовніше. Складений таким чином план записується на дошці. Можливе так зване зворотнє планування. Учні пропонується складений і записаний на дошці план. Вони читають текст і ділять його на частини відповідно до плану. Можна записати план непослідовно. Тоді школярам, перш ніж почати працювати, доведеться поставити пункти плану в належній послідовності. Після виконання таких видів роботи учні зможуть приступати до самостійного складання плану. Варто зазначити, що план переказу може складатися як із розповідних, так і з питальних чи називних речень.

Важливим етапом підготовки до написання переказу є *аналіз мови*, якою написаний текст. У процесі цієї роботи необхідно звернути увагу дітей на точність, виразність, забарвленість окремих слів і виразів. Обов'язково слід зосередити увагу учнів на яскравих словах, образах, які використав автор. Корисно окремі найяскравіші слова й вирази записати в зошити чи на дошку, щоб учні могли використати їх у переказі.

Обов'язковою має бути *словникова робота*, яка полягає не тільки в тлумаченні незрозумілих школярам слів, а насамперед у збагаченні й активізації лексичного запасу дітей. Доцільно спонукати учнів до спостереження за синонімічним багатством прослуханого тексту. Дітям варто запропонувати знайти й записати на дошці синонімічні ряди, використані автором, з'ясувати, з якою метою він їх використав. Учні можуть доповнити синонімічні ряди, а вчитель має спрямувати їх на обов'язкове вживання слів-синонімів у власних переказах, щоб уникнути невиправданих повторів тих самих слів, для точнішого висловлення думки, передачі свого ставлення до того, про що вони писатимуть.

Наступним етапом у роботі над написанням переказу є *усне складання фрагментів тексту* за пунктами плану. Під час цієї роботи вчитель має заохочувати школярів не повторювати зразок та один одного, а створювати індивідуальні варіанти текстів.

Письмовому оформленню переказу має передувати *орфографічна робота* над словами, під час написання яких можуть виникнути труднощі. Їх доцільно записати на дошці, підкресливши орфограми.

Перед записуванням переказу активізуються знання учнів про культуру оформлення тексту. У зошити діти записують переказ тексту самостійно.

Під час аналізу учнівських робіт педагог повинен обов'язково відзначати і зачитувати найкращі з них.

Структура уроку, присвяченого написанню *твору*, залежить від виду твору та рівня розвитку учнів. Наприклад, під час написання твору за картиною на уроці відводиться час на її розглядання й бесіду за змістом; твір про побачене під час екскурсії вимагає бесіди з метою відтворення в пам'яті учнів одержаних на екскурсії відомостей; перед написанням твору про тривалі спостереження за природою діти самостійно аналізують календарі погоди і природи, узагальнюють зроблені власноруч записи.

Однак, незалежно від виду твору, завжди чітко виділяються *три етапи роботи* над ним:

1) накопичення матеріалу (спостереження, екскурсії, походи, прогулянки, розглядання картин, читання художніх творів тощо);

2) відбір і розташування матеріалу (обговорення, визначення головного, складання плану);

3) словесне, мовленнєве оформлення, тобто власне складання тексту, його запис, удосконалення, самоперевірка.

Перший і другий етапи можуть виходити за межі уроку. Так, накопичення матеріалу для твору за екскурсією, за спостереженнями здійснюється задовго до письма. На уроці ж матеріал відновлюється в пам'яті школярів, систематизується й оформлюється.

На уроках, що передують написанню твору, добирається лексика для нього, можуть бути створені фрагменти тексту. Іноді заздалегідь складається план.

Тому урок, на якому пишеться твір, у більшості випадків має розглядатися як підсумок проведеної попередньої роботи.

Побудова уроків, на яких учні вчать писати твори, залежить від проведеної підготовчої роботи. Однак можна виділити *основні етапи* таких *уроків*:

1) повідомлення(чи уточнення) теми і завдань майбутнього твору та обговорення їх з учнями;

2) бесіда з метою впорядкування матеріалу, якщо він накопичений заздалегідь під час спостережень, чи для його накопичення (наприклад, розглядання картин);

3) складання плану чи його уточнення, якщо він був складений раніше;

4) мовна підготовка до створення тексту: запис необхідних слів, їх орфографічна перевірка тощо; складання окремих речень, частин тексту;

5) записування твору школярами, спостереження педагога за роботою кожного учня, надання індивідуальної допомоги;

6) самоперевірка, вдосконалення тексту, виправлення виявлених недоліків та помилок;

7) зачитування одного-двох кращих творів.

Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів у процесі 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. Ефективним з таких позицій є інтерактивне навчання, організація якого передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, які сприяють формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Однак різноманітні методи, прийоми, форми навчання не повинні бути самоціллю. Їх добір і використання слід підпорядковувати змісту й меті навчального предмета, у нашому випадку – формуванню в молодших школярів мовленнєвої компетентності.

Початкова освіта. Методичний poradник. Випуск 34. – 2009. – № 40 (520).

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПЕРЕВІРКИ УСНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасний підхід до вивчення початкового курсу української мови передбачає формування в молодших школярів комунікативної компетентності – здатності спілкуватися за допомогою мови в будь-якій життєвій ситуації, користуватися мовою не тільки як засобом спілкування, а й навчання, пізнання оточуючої дійсності.

Щоб забезпечити повноцінне формування, перевірку й оцінювання комунікативної компетентності важливо знати, з яких компонентів вона складається, що включає.

Виходячи з того, що для успішного спілкування необхідно вміти сприймати на слух і розуміти почуту інформацію, читати текст і розуміти його зміст, вести діалог, висловлювати і доводити власну думку, переконувати, обґрунтовувати свої дії, міркування тощо, в базовій навчальній програмі з української мови для 1-4 класів передбачено формування таких усних видів мовленнєвої діяльності, як: аудіювання (слухання і розуміння тексту), говоріння (діалогічне і монологічне мовлення), читання.

Спрямованість початкового мовного курсу на формування в молодших школярів комунікативності зумовила такі *об'єкти* перевірки та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів з усного мовлення: *аудіювання, діалог, усний переказ, усний твір, читання*.

Компетентнісний підхід лежить в основі визначення не лише об'єктів контролю, а й видів і методів (способів) перевірки й оцінювання результатів навчальної діяльності школярів.

Для встановлення рівня навчальних досягнень учнів з української мови (зокрема усних видів мовленнєвої діяльності) в початковій школі здійснюються два *види* перевірок: *поточна і періодична*.

Поточна перевірка здійснюється в процесі формування мовленнєвих умінь. Її мета – визначити рівні розуміння і первинного засвоєння певних знань, умінь і навичок, встановити зв'язки між новим змістом навчального матеріалу і раніше засвоєним, закріпити засвоєні знання, уміння й навички та актуалізувати їх перед вивченням нового матеріалу. Результати поточної перевірки є основою для корегування навчальної діяльності на уроці, надання окремим учням індивідуальної допомоги.

Періодичний перевірці підлягають такі об'єкти контролю усних видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання, діалог, усний переказ і усний твір, читання. Цей вид перевірки здійснюється через певний період часу у фронтальній чи індивідуальній формі (залежно від об'єкта контролю).

Зазначені види перевірки навчальних досягнень учнів здійснюються за допомогою різних *методів* (способів).

Для перевірки аудіювання використовують тестові завдання. Усне мовлення перевіряється шляхом складання діалогів, усних переказів і творів. Сформованість

навички читання, як виду мовленнєвої діяльності, перевіряється шляхом читання учнями текстів, які відповідають їхнім віковим можливостям.

Компетентнісний підхід до контролю й оцінювання рівня сформованості в молодших школярів усних видів мовленнєвої діяльності передбачає, що завдання для перевірки зазначених об'єктів контролю матимуть практичне спрямування, тобто будуть наближеними до умов реальних життєвих ситуацій. Ці завдання повинні відповідати віковим можливостям учнів і рівневі їх підготовки.

Так, для встановлення рівня сформованості в учнів аудіативних умінь потрібно використовувати незнайомий дітям текст, зміст якого вони спроможні зрозуміти з першого прослуховування. Саме в таких умовах перебувають школярі в реальному житті, коли слухають передачу по радіо, переглядають телевізійну програму, виставу в театрі тощо.

Під час читання вголос найважливішим критерієм комунікативності є вміння учня прочитати невідомий для слухачів текст так, щоб вони його зрозуміли, зацікавилися ним. Тому в ході цієї перевірки оцінювати потрібно не тільки швидкість читання, а й здатність учня пристосувати своє читання до специфіки тексту, а також можливостей, потреб та інтересів слухачів.

При перевірці сформованості у школярів умінь будувати усні зв'язні висловлювання необхідно брати до уваги насамперед самостійність учнів у складанні діалогів і монологічних висловлювань, уміння користуватися мовленням для розв'язання немовленнєвих завдань. Тому діалогічне мовлення доцільно перевіряти в невимушеній обстановці – створити ситуацію, коли діти в парах чи невеликих групах працюють над виконанням певного завдання, спілкуючись між собою, переконуючи одне одного. Під час оцінювання утворених у ході такої роботи діалогів варто враховувати не лише їх обсяг, дотримання етикетних норм, а й вплив спілкування на результативність виконаної роботи.

Добираючи завдання для перевірки монологічного мовлення, необхідно дбати про мотивацію цих завдань, створювати ситуації, за яких виникає потреба висловлюватись (щось розповісти, описати, пояснити, довести, когось переконати тощо). Доцільно також пропонувати учням говорити про те, що їх цікавить, хвилює, висловлювати своє ставлення до прочитаного, побаченого, почутого, пережитого. При оцінюванні учнівського висловлювання потрібно брати до уваги, наскільки зрозумілим, цікавим, переконливим воно було для слухачів.

Під час перевірки умінь переказувати текст необхідно спонукати учнів не тільки переказати почутий чи прочитаний незнайомий текст, а й висловити своє ставлення (схвалення, сумнів) до того, про що учень прочитав чи почув, прокоментувати його. Саме таке вміння необхідне для школярів у їхньому повсякденному житті, а тому є вагомим при перевірці результатів навчання.

Завдання для перевірки повинні мати практичне спрямування, бути пов'язаними з життєвою дійсністю, наближеними до реальних умов існування, викликати в учнів життєвий інтерес. Саме такі вимоги були враховані під час розробки поданої нижче системи завдань для перевірки усних видів мовленнєвої діяльності молодших школярів.

Завдання для перевірки усних видів мовленнєвої діяльності в 1 класі

Аудіювання

У 1 класі здійснюється *поточна* перевірка з аудіювання. Вона проводиться в процесі формування в учнів умінь слухати й розуміти усне мовлення. Завдання для перевірки розробляються на матеріалі різних мовних одиниць: звуків, слів, словосполучень, речень, текстів. Ними передбачається визначення рівнів сприймання першокласниками відповідного мовного матеріалу на слух, вирізнення певної мовної одиниці з-поміж інших, розуміння почутого. На основі результатів перевірки здійснюється корегування навчального процесу, надається індивідуальна допомога окремим учням.

Пропонуємо орієнтовні зразки завдань для поточної перевірки аудіативних умінь.

Звуки

1. Прослухай звуки: [м, о, в, л, у].
 - Який звук був вимовлений першим?
 - Який останнім?
2. Прослухай, з яких звуків складається слово **школа**. Визнач, який звук названо неправильно.
[ш, к, о, л', а]
3. Прослухай звуки. Назви «зайвий». Поясни, чому так думаєш.
[а, о, и, і, у, е, м]
4. **Прослухай звуки. Який із них є «зайвим»? Чому?**
[м, н, р, й, в]
5. Прослухай назви букв. Знайди серед них «зайву».
я, ю, є, ї, і.
6. **Прослухай склади. Який серед них закритий?**
ма, ло, сін, бу, ди, те
7. Прослухай слова. Вибери з них ті, що починаються зі звука [б].
Хліб, булка, батон, рогалик, коровай.
8. Прослухай слова. Вибери ті, що закінчуються звуком [н].
Сосна, клен, верба, каштан, ялина.

Слово

1. Прослухай і порахуй, скільки слів вимовлено.
Пенал, ручка, зошит, лінійка, олівець.
2. Прослухай і скажи, яке слово прозвучало двічі.
Сміятися, радіти, веселитися, реготати, радіти, хихикати.
3. Прослухай слова. Назви те, яке означає колір.
Широкий, гладенький, жовтий, блискучий.
4. Прослухай слова. Знайди серед них «зайве».
Лисиця, вовк, корова, заєць, білка.
5. Прослухай слова. Визнач, яке з них близьке за значенням до слова **говорити**.
Співати, розмовляти, думати, мовчати.
6. Прослухай пари слів. Вибери ту, в якій слова мають протилежне значення.
Добрий – хороший, веселий – смішний, гарячий – холодний.

Словосполучення

1. Послухай і скажи, яке сполучення слів не може існувати.
Високий дуб, старий дуб, розумний дуб, зелений дуб.
2. Прослухай і вибери словосполучення, близьке за значенням до словосполучення **замок короля**.
Царська корона, королівський замок, королівська варта.
3. Прослухай і визнач, у якій парі словосполучення мають протилежне значення.
*а) лежить під столом – лежить за столом;
б) дивиться у вікно – дивиться на вікно;
в) іде до школи – іде зі школи.*
4. Прослухай і вибери слово, яке разом зі словом **курличуть** може утворити словосполучення.
Лелеки, ворони, журавлі, горобці.
5. Прослухай словосполучення. Визнач, у якому з них слова поєднані неправильно.
Весела дітвора, біля гірської річки, після зимові морози.

Речення

1. Послухай речення. Скажи, яким словом вони відрізняються.
*Діти прийшли до школи.
Діти зайшли до школи.*
2. Визнач, скільки слів у реченні.
На шкільному подвір'ї гралися діти.
3. Послухай, з якою інтонацією вимовлені речення. Скажи, яке з них закінчене, а яке – ні.
*Дівчинка зустріла бабусю.
Дівчинка зустріла бабусю... (і привіталася).*
4. Послухай і скажи, яким словом відрізняються речення. Чи змінився від цього зміст речення?
*Сергійко і Наталочка були в зоопарку.
Сергійко та Наталочка були в зоопарку.*
5. Послухай речення. Визнач, у якому з них про щось запитується.
*Діти люблять канікули.
Діти люблять канікули?
Діти люблять канікули!*
6. Прослухай речення. Визнач, яке слово в ньому вжито недоречно. Яким би словом ти його замінив?
Над кожним листочком суниці ховалися червоні ягоди.

Текст

1. Прослухай текст.
На ігровому майданчику гралися діти. Наталочка і Марійка гоїдалися. А Сергійко спускався з гірки. Усі були веселі.
– Скажи, як звали дітей, що гралися на майданчику?
2. Прослухай уривок з вірша.
Там шпак доспіває пісні,

*всю душу виливає,
якісь брехеньки голосні
сорока розпускає.*

Олександр Олесь

– Скажи, про яких пташок розповідається у вірші?

3. Прослухай вірш.

*Два хлопчики на ставочку
ловлять рибку в холодочку.
Золотеньку і срібненьку,
і велику, і маленьку.*

Олександр Олесь

– Яку рибку ловили хлопчики?

4. Прослухай текст.

Я дуже люблю свою кімнату. Вона не велика, але світла і затишна. Ліворуч від дверей розташована шафа для одягу і книжкова полиця. Праворуч стоїть диван. Біля вікна – письмовий стіл і стілець.

– Які меблі були в кімнаті?

Діалогічне мовлення

У 1 класі проводиться тільки *поточна* перевірка діалогічного мовлення, в процесі якої вивчається рівень засвоєння першокласниками формул мовленнєвого етикету, вміння ставити запитання, підтримувати розмову на певну тему, відтворювати почутий або прочитаний діалог (уривок із казки чи іншого прозового твору).

Пропонуємо орієнтовні зразки відповідних завдань.

1. Вибери слова, якими треба вітатися.

Доброго дня, до побачення, вибачте, здрастуйте, щиро дякую, привіт.

2. Вибери слова, якими люди прощаються.

Доброго ранку, до побачення, перепрошую, прощавай, спасибі, на все добре.

3. Уяви, що ти зустрівся з другом після вихідних днів. Про що ти в нього запитаєш?

4. Дай відповіді на такі запитання:

– Чи любиш ти дивитися мультфільми?

– Які з них тобі найбільше подобаються?

5. Прочитай уривок із казки. Разом із сусідом по парті відтвори діалог між лисицею і вовком.

Лисиця позбирала рибу, сіла та й їсть. Зирк – аж вовк-панібрат біжить.

– Здорова була, лисичко-сестричко!

– Здоров!

– А що це ти робиш, лисичко-сестричко?

– Рибу їм.

– Дай же й мені!

– Піди сам собі налови!

– Та як же я наловлю, коли не вмію? Хоч навчи, як її ловити!

– Піди до ополонки, встроми хвоста у воду і сиди тихенько та й приказуй: «Ловися, рибко, велика й маленька!» То вона й наловиться.

– Спасибі за науку!

Побіг вовк мерщій на річку та хвіст в ополонку...

Усне переказування тексту

У 1 класі здійснюється *поточна* перевірка умінь усно переказувати прочитаний текст. Для цього першокласникам пропонується переказати текст букварного типу (розповідного характеру) або уривок з цього тексту.

Наводимо зразки таких текстів.

1. Прослухай текст. Перекажи його.

Дідусь і яблуні

Дідусь садив у саду яблуні. Діти побачили та й питають:

– Навіщо, дідусю, ти садиш оті яблуні? Адже ти старий, а їм ще довго треба виростати. Чи їстимеш ти з них яблука?

– Хіба тільки задля себе треба робити? – відповів мудрий дідусь. – Не я з'їм, то інші з'їдять, мені спасибі скажуть.

Лев Толстой

2. Прослухай текст. Перекажи його.

Мудра кицька

На столі стояв кухлик з молоком. Кицька його побачила – і схотілося їй молока. Скочила на стіл – та до кухлика. Аж тут лихо: голова в кухлик не влезить. Так гарно пахне молоко, а язиком до нього кицька не дістане. Засмутилась вона, але не надовго... Скоро кицька зміркувала, що їй робити. Вона почала вмочати лапку в молоко й обсмоктувати її. Так і застали її над кухликом, коли вона добувала з нього молоко.

За Борисом Грінченком

3. Прослухай текст. Перекажи його.

Кіт-невдаха

Вийшов кіт на поріг. Аж чує – горобці зацвірінькали. Тихенько підкрався до тину, та як плигне. Хотів горобця схопити. А горобчик – пурх та й утік. Кіт перелетів через тин та в калюжу. Вискочив мокрий, брудний. Чалапає додому. А горобці позіталися з усього подвір'я, над невдахою літають та цвірінчать. Сміються над котом.

4. Прослухай текст. Перекажи його.

Василькові чоботи

Улітку мама купила Василькові гумові чоботи. Тільки взути хлопець їх не може: в усьому селі – жодної калюжі.

Ходить хлопчик по двору і щохвилини на хмаринку поглядає. А дощик собі спить. В'януть бабусині помідори, схилилися мальви у Марійки, чоботи без діла стоять.

Вийшла Марійка з подругами на подвір'я і заспівала дощику пісню. Линув рясно він на грядки і квіти. Василько взувся в чоботи і гайда по калюжах.

Самостійні усні висловлювання

У 1 класі здійснюється *поточна* перевірка умінь будувати усне зв'язне висловлювання. Для цього першокласникам пропонується скласти розповідь за малюнком чи на задану тему.

Наводимо зразки таких завдань.

1. Розглянь малюнок (груша, лимон, яблуко, банан). Які плоди ти бачиш? Розкажи про одного з них: який він за кольором, формою, смаком.

2. Розглянь малюнок (діти з батьками відпочивають на березі моря). Склади за ним розповідь.

3. Розглянь малюнки (заєць, тигр, білка, їжак, жирафа, лисиця). Про одного із зображених звірів склади невелику розповідь. Скористайся запитаннями:

— Який вигляд має звір?

— Де він живе?

— Чи доводилося тобі бачити цього звіра живого? Де саме?

4. Склади розповідь про те, що за чим ти одягаєш, коли збираєшся до школи.

5. Розкажи про те, як ти допомагаєш удома?

6. Розкажи про рослину, яка тобі найбільше подобається. Розповідай у такому порядку:

— Яка рослина тобі подобається?

— Який вона має вигляд?

— Чому вона тобі подобається?

Читання

У 1 класі здійснюється *поточна* і *контрольна* перевірка умінь читати текст. Для *поточної* перевірки використовуються невеликі за обсягом (20-30 слів) і доступні для розуміння тексти, у яких вжито вивчені першокласниками букви.

Наводимо зразки таких текстів.

Текст 1.

Вадиків кашель

— *Ти, Вадик, мабуть, простудився?* – запитує Василянка.

— *Ні, – каже Вадик.*

— *А чого ж тоді так гучно кашляєш?*

— *Це я навмисне, – шепоче Вадик. – Щоб і мама на кухні почула.*

— *Навіщо?*

– Хочу меду.

М. Герасименко

Текст 2.

Джмелик і павук

Якось попавсь джмелик у павутиння. Але не розгубився і закричав:

– Ану, хто проти мене? Усіх з'їм!

Нажаханий павук кинувся навтьоки. А джмелик і не збирався нікого їсти... То він вигукнув таке з переляку.

Ю. Нікітський

Текст 3.

Не вміє

Першокласник Сергійко, повернувшись зі школи, сказав:

– Я в школу більше не піду.

– Чому? – запитала бабуся.

– Бо там треба читати й писати, а я не вмію; а розмовляти я вмію, так на уроках не дозволяють.

П. Гальченко

Текст 4.

Усе я та я

– Уставай, Петрику, – будить мати першокласника, – пора до школи збиратися.

– Не хочу, – пхикає Петрусь, – усе я та я, хай сьогодні Оленка піде. – І показав на молодшу сестру.

Ой і жартівник наш Петрусь. А ти як думаєш?

П. Гальченко

Текст 5.

Лев та миша

Лев спав. Миша пробігла по ньому. Він прокинувся і спіймав її. Миша почала просити, щоб він її відпустив. Вона сказала: «Якщо ти мене відпустиш, я тобі теж добро зроблю». Лев засміявся, що миша обіцяє йому добро зробити, і пустив її.

Згодом мисливці спіймали лева і прив'язали мотузкою до дерева. Миша почула лев'ячий рев, пробігла, перегризла мотузку і мовила: «Пам'ятаєш, ти сміявся, не думав, що я могла б тобі добро зробити, а тепер бачиш – буває і від миші добро».

Л. Толстой

Текст 6.

З кого песик приклад бере?

– Хто це просто із слоїка варення їв і на скатертину наляпав? – запитала бабуся.

– Це не я! – ніяково кліпнув Олесь. – Це песик Пушок!

– Дивись-но мені! – насварилася на Пушка бабуся...

– Хто це мої тапці пошматував? – зарюмсав Олесь.

А Пушок з-під лави «Гав-гав!» на Олесеву сестричку Віру.

– Неправда! – закричав Олесь. – Віри півдня вдома не було. Вона зі школи недавно вернулася.

– І з кого наш песик приклад бере? – докірливо похитала головою бабуся.

І справді – з кого?

Б. Вовк

Контрольна перевірка сформованості вміння читати в 1 класі здійснюється індивідуально наприкінці навчального року на матеріалі, в якому використано всі букви алфавіту, склади різних типів.

Перевіряються такі вміння: спосіб, правильність, виразність, швидкість читання. Орієнтовна швидкість читання на кінець 1 класу – 20-30 слів за хвилину.

Матеріалом для перевірки є тексти з дитячих книжок, які відповідають віковим особливостям школярів.

Орієнтовні тексти для перевірки:

Текст 1.

Дві вишеньки

Якось дав дідусь Мартин Василькові два вишневі деревця. Прибіг хлопчик додому, шукає місце, де б їх посадити.

– Посади одну вишеньку під вікном, – порадила мама.

– А другу?

– А для другої вибери місце сам.

Посадив Василько одну вишеньку під хатою.

– Це ж буде вона щомиті заглядати до мене в кімнату, цвісти навесні, червоніти ягодами влітку і звеселяти всю родину, – думає хлопчик. – А де ж посадити другу?

Дунав, дунав і вирішив:

– А ця хай буде для інших людей.

І посадив біля паркану від вулиці.

Текст 2.

Невдячний горобчик

Зголоднів Горобчик. Літає в саду, шукає поживу. Аж тут помітив на городі Соняшника. Мить – і вже на ньому. Наївся і весело заспівав.

– Чи помітив ти, Горобчику, що я схожий на сонечко? – запитав Соняшник. – Моя голівка з пелюстками, як сонечко в небі.

– Ну що ти! Яка схожість? Сонце дарує нам тепло, – відказав Горобчик.

А я подарував тобі радість, хоч ти й не помітив, – сумно сказав Соняшник і схилив голівку.

Текст 3.

Не вдалося пообідати

За річкою на луках жили два зайчики. Одного звали Стрибунець, а другого – Сірошубка. Якось вирішили зайчики позмагатися, хто швидше бігає. Суддею взяли лисичку Хитрунку.

Облизнулася хитра лисичка.

– Добре сьогодні пообідаю, – думає. – Як мені, нарешті, пощастило!

Зрозуміли зайчики, чому облизнулась Хитрунка, але відступати пізно. Стали на стежині. Махнула лисичка хустинкою, і побігли зайчики... в кущі. А Хитрунка тільки ахнула:

– Перехитрили косоокі! Не вдалося смачно пообідати.

Текст 4.

Акація підказала

Зібралися ми до лісу. Вчитель каже:

– Треба спершу дізнатися, чи не буде сьогодні дощу.

– А як?

– Спитаємо жовту акацію, – мовить учитель. – Як на її квітках багато бджіл, – нічого й їти.

Подивились ми на квіти, а там справді – аж гуде. Не підемо сьогодні до лісу.

– Перед дощем на квітках жовтої акації виступає солодкий сік, – пояснив учитель. – Бджоли й летять на той сік. А ми з вами дізналися, що буде дощ.

В. Сухомлинський

Текст 5.

* * *

Настала зима. Випав сніг. Вийшов уранці Сашко на город і бачить: неподалік катаються на санчатах з гори хлопчики й дівчатка. Дивився, дивився він на них і раптом заплакав.

Підійшла до нього мама:

– Чого ти, Сашко?

– Я також хочу покататися, – крізь сльози відповідає Сашко.

– То чому ж не йдеш? У тебе ж є санчата.

– Не можу я взяти їх туди, – схлипує Сашко.

– Чому?

– Бо діти проситимуть покататися...

Щедрий Сашко, чи не так?

М. Герасименко

Завдання для перевірки усних видів мовленнєвої діяльності в 2 класі

Аудіювання

У 2 класі здійснюється поточна і періодична контрольна перевірки аудіативних умінь учнів.

Для *контрольної* перевірки використовується зв'язний текст художнього стилю обсягом 120-200 слів. Після прослуховування тексту учням пропонується 4 закритих тестових завдання з двома варіантами відповіді. Завданнями перевіряються вміння школярів сприймати на слух незнайомий текст і розуміти елементи фактичного змісту (хто? що? де? коли? як?) та запам'ятовувати послідовність подій.

За кожен правильну відповідь на запитання учень одержує 3 бали.

Подаємо орієнтовні зразки таких завдань.

1. Послухай текст.

Боягузка

Валя боялася мишей, жаб, павуків, гусені. Усі її так і звали – боягузка.

Одного разу діти гралися в піску. Разом з ними був і малий Андрійко. Він ще не вмів ходити, а тільки повзав.

Раптом хтось закричав:

– Кудлай з ланцюга зірвався! Бережіться, діти!

Усі кинулися тікати. Валя побігла в садок і зачинила хвіртку. На піску лишився малий Андрійко.

Собака наближався до Андрійка. Валя вискочила з хвіртки і затулила собою Андрійка.

Великий злий собака біг прямо на Валю.

Валя кинула в нього совком і закричала:

– Йди геть!

Тут підбіг сторож і забрав собаку.

Валя заплакала.

– Чому ти плачеш? – запитали діти.

– Я дуже злякалася... – сказала Валя.

За Н. Артюховою

Виконай тестові завдання:

1. Де гралися діти?

1. У піску.

2. У садку.

2. Якою була кличка в собаки?

1. Рекс.

2. Кудлай.

3. Чому Андрійко не втік від собаки?

1. Бо не помітив собаки.

2. Бо не вмів ходити.

4. Чи справедливо діти називали Валю боягузкою?

1. Так, бо вона всього боялася.

2. Ні, бо вона забула про страх і затулила Андрійка від собаки.

2. Послухай текст.

Гарна

Коли Валя залишилась вдома сама, вона одягла шапочку з помпоном і підійшла до дзеркала.

– Я гарна, – сказала вона, побачивши у дзеркалі великі сині очі.

Валя вдягла шубку, взяла санчата й пішла у двір кататися з гірки.

– Валю, Валю! – закричали діти. – Покатай нас!

– Відійдіть, – сказала Валя. – Це мої санчата.

Діти відійшли.

Згодом на гірку прийшла інша дівчинка із санчатами. Ніс у неї був кирпатий, весь у ластовиннячку.

– Катю, Катю! – закричали діти. – Покатай нас!

І Катя по черзі покаталася з усіма дітьми. Покатала і закутаного товстого малюка Володю, який гуляв у дворі з бабусею.

Коли Катя і Володя, сміючись, з'їхали з гірки, Володина бабуся сказала:

– Хороша ти, Катю, добра... І очі в тебе гарні ... сині.

– Я теж гарна... У мене теж очі сині, – сказала Валя і подивилася на бабусю. Але бабуся нічого їй не відповіла.

О. Глібок

Виконай тестові завдання:

1. Чим любивалася Валя перед дзеркалом?

1. Своїми гарними синіми очима.
2. Своєю шапочкою з помпоном.
2. Що відповіла Валя дітям на прохання покатати їх?
 1. Відійдіть, це мої санчата.
 2. Почекайте, спочатку покатаюся я.
3. Як Катя поставилася до прохання малюків?
 1. Дала їм свої санчата.
 2. Покаталася по черзі з усіма дітьми.
4. Як ти гадаєш, у кого більше буде друзів?
 1. У Валі, бо вона гарненька.
 2. У Каті, бо вона добра.

3. Послухай текст.

Найлегше слово

Сів Юрко розв'язувати задачу. Незрозуміла якась задача. Не виходить.

– Тату, я не знаю, як її розв'язати.

А тато в сусідній кімнаті. Можливо, телевізор дивиться. Нічого не відповідає.

Ще посидів Юрко. Не виходить.

Підійшов тато, подивився в задачник. Усміхнувся.

– А чого ти смієшся? – образився Юрко.

– Я не сміюсь. Важка задача, що й казати.

– От бачиш, і я кажу тобі, що не знаю...

– Ну, гаразд, можеш її не розв'язувати.

Юрко аж не повірив: «Жартує тато?»

– Тільки тоді відгадай загадку: яке найлегше слово на світі?

Ой, тату! Усі слова легкі, легші за пух. Вимовивши слово – і нема його, ніби полетіло.

А все-таки є найлегше. Ось ти і відгадай загадку. Або задачу розв'яжи. Що хочеш.

«Звичайно, загадка легше, – подумав Юрко. – Тільки яке це слово найлегше?»

Думав, думав, ніяк не міг здогадатися. У вікно подивився. Відпочив трохи. Ще раз прочитав задачу. «Е!... Не така вже вона, виявляється, важка.»

Прибіг із зошитом до батька.

– Молодець! Попрацював і розв'язав... Ну, а яке ж все-таки найлегше слово?

– Не знаю.

Засміявся батько, поплескав Юрка по щоці:

– Ось ти й сказав його. Сказати «не знаю» – це ж найлегше.

Б. Рябінін

Виконай тестові завдання:

1. Що порадив Юркові батько?
 1. Добре подумати.
 2. Не розв'язувати задачу.
2. Що швидше зробив Юрко?
 1. Розв'язав задачу.
 2. Відгадав загадку.
3. Чому хлопчик нарешті розв'язав задачу?
 1. Йому допоміг батько.
 2. Вдумливо прочитав задачу.
4. Яке слово в світі найлегше?
 1. Не знаю.
 2. **Молодець.**

Діалогічне мовлення

У 2 класі, крім поточної, здійснюється ще й періодична контрольна перевірка умінь будувати діалог, під час якої школярам пропонується створити діалог за малюнком ситуативного характеру на побутові теми або теми із шкільного життя.

Подаємо в описовій формі орієнтовні зразки ситуативних малюнків.

1. Разом із сусідом по парті розгляньте малюнок, розподіліть ролі і розіграйте сценку.

Малюнок 1. Хлопчик вітає дівчинку з днем народження. Дарує їй букет квітів і книжку.

Малюнок 2. Дівчинка тримає на руках кішку, а її подружка гладить тваринку і про щось запитує.

Малюнок 3. Мама пересаджує вазони, а донька їй допомагає.

Малюнок 4. Двоє друзів ліплять снігову бабу.

Малюнок 5. Дівчинка прийшла провідати хвору однокласницю, яка лежить у ліжку з перев'язаним горлом.

Малюнок 6. Хлопчик і дівчинка знайшли на снігу замерзлу пташку.

Усний переказ

У 2 класі проводиться поточна і періодична контрольна перевірка умінь переказувати текст.

Для *контрольної* перевірки учням пропонується прочитати чи прослухати текст розповідного характеру обсягом 40-50 слів.

Подаємо зразки таких текстів.

1. Прослухай і перекажи текст.

Павучок-повзунець і мурашка

На ставку живе павучок-повзунець. Він бігає по воді. Бо на ногах у нього маленькі човники. От він і не боїться, що втопиться.

Підбіг павучок-повзунець до берега. А назустріч йому біжить мурашка. Біжить та й дивується: як це ти, павучку по воді бігаєш?

– Ходімо, я й тебе навчу, – каже павучок. Спробувала мурашка ступити на воду, та мало не втопилася. Ледве що врятувалася. І каже павучкові-повзункові:

– Більше не обдуриш мене.

За В. Сухомлинським

2. Прослухай і перекажи текст.

Кіт і пес

(Українська народна казка)

Було це чи не було, а зустрілися якось кіт і пес. Пес цілий день гасав лугами, допомагав пастухові череду пасти, а ввечері гарно вечеряв, що там давав йому хазяїн, і міцно засипав.

От кіт і питає у пса:

– Скажи-но мені, як це так: життя твоє таке клопітне, а їси ти всмак і спиш добре. Тим часом я живу в теплі, без турбот, а проте не маю ні спокійного сну, ні смаку до їжі.

Пес і каже котові:

– Потрудись, побігай, а тоді вже обідай. Поробиш усю роботу, то й поспиш в охоту.

3. Прослухай і перекажи текст.

На вулиці

Іде дівчинка в школу. Бантики чистенькі, платтячко випрасуване, черевики блищать. Поряд з нею мама, несе їй портфель. А позаду двоє хлопців ідуть, розмовляють.

Один каже:

– Дивись, яка чепурна дівчинка. Аж глянути любо. Чепуруха!

– І зовсім не чепуруха вона.

– Це чому? – здивувався перший. – Вона ж он яка чистенька.

– А тому ще все за неї мама робить. Навіть портфель їй до школи носить, я щодня бачу. Ліниві охайними не бувають.

Так чи не так?

О. Буцень

4. Прослухай і перекажи текст.

Чому кіт умивається тільки після обіду?

(Казка народів Африки)

Зловив якийсь кіт необережного горобця та й збирається його з'їсти. А горобець і каже:

– Вихований кіт ніколи не обідатиме невмиваний.

– Твоя правда, – погодився кіт.

Кинув він горобця й почав умиватися.

А горобець тим часом утік, сів на високій гілці та й глузує з дурного кота.

Обурився кіт:

– Наступного разу, – каже, – я спочатку пообідаю, а вже потім умиватимусь!

От з того часу коти вмиваються завжди після обіду.

Усний твір

У 2 класі проводиться *поточна* перевірка умінь складати усне зв'язне висловлювання. З цією метою учням пропонується розповісти про побачене, почуте, прочитане чи пережите у власному житті.

Пропонуємо орієнтовні теми для усних зв'язних висловлювань.

Тема 1. Розкажи, які ознаки осені ти бачиш за вікном.

Тема 2. Що ти найбільше любила/любиш робити у вільний час?

Тема 3. Чим тобі подобається зима?

Тема 4. Розкажи, як ти зустрічав (зустрічала) Новий рік.

Тема 5. З ким із дітей класу ти хотів би (хотіла б) дружити? Чому?

Завдання для перевірки усних видів мовленнєвої діяльності в 3 класі

Аудіювання

У 3 класі здійснюється **поточна і періодична контрольна перевірка аудіативних умінь учнів.**

Для *контрольної* перевірки використовується зв'язний текст художнього стилю обсягом 220–300 слів. Після прослуховування тексту учням пропонується 6 закритих завдань тестового характеру з трьома варіантами відповіді на кожне. Запитання мають стосуватися фактичного змісту, послідовності подій, головної думки тексту.

За кожен правильну відповідь на запитання учень одержує 2 бали.

Подаємо орієнтовні зразки таких завдань.

1. Послухай текст.

Папуга та горобець

Папугу багато чого можна навчити, можна навіть навчити вимовляти кілька слів. Зелені папуги ведуться в Південній Америці, а сірі з червоним хвостом в Африці. Звідти їх привозять, і багаті люди купують і держать у себе задля втіхи.

Один чоловік купив собі сірого папугу, на імення Джек. Жив він у клітці, а влітку брали його з клітки, виносили з хати на танок і там прив'язували за ногу. Там йому ставили їжу: кришки з хліба та зерно. Папуга клював, і зерно часом розсипалося. Це помітив горобчик і почав прилітати клювати розсипане зерно. І от через якийсь час папуга Джек та горобчик дуже заприятелювали. Горобчик почав уже прилітати не тільки зерно клювати, а й просто в гостину до Джека.

Тільки принесуть Джека на танок, зараз і горобчик прилітає. Папуга піднімає ногу вгору і простягає її, горобчик сідає на ногу і тріпоче крильцями з радіщів, а папуга ласкаво дивиться на свого малого приятеля. Потім обидва птахи починали снідати.

Поснідавши, Джек розпускав одне крило, горобчик залазив під нього і починав дзьобиком нишпорити Джекові між перами та чухати йому тіло. Видно було, що Джекові це дуже подобається. Потім він піднімав друге крило, і горобчик підлазив під нього і там нишпорив дзьобиком.

Нарешті Джек задовольнявся, і тоді обидва приятелі сідали поруч, ховали голови під крила і спали. І так робилося щодня.

Одного разу Джек чогось занедужав. Побачивши його хворого, горобчик зараз кудись полетів і довгенько його не було. Нарешті прилетів і приніс у дзьобикові якусь травину. Він дав її Джекові і той з'їв. І так днів зо три носив горобчик Джекові якусь травину, а Джек її їв і нарешті видужав.

І Джек оддячив горобчикові за піклування. Одного разу горобчик клював зерно і не помічав, що до нього підкрадається кіт. А Джек це побачив і так страшно крикнув, що кіт перелякався і втік.

Борис Грінченко

Виконай тестові завдання:

1. Де водяться зелені папуги?
 1. У Південній Америці.
 2. В Австралії.
 3. В Африці.
2. Якого кольору був папуга Джек?
 1. Зеленого.
 2. Сірого.
 3. Рожевого.
3. Чому до папуги прилітав горобчик?
 1. Поклювати розсипане зерно.
 2. Попити води.
 3. Погрітися.
4. Які стосунки зав'язалися між птахами?
 1. Птахи подружили.
 2. Папуга зненавидів горобчика.
 3. Птахи стали ворогами.
5. Що зробив горобчик, коли папуга захворів?
 1. Перестав прилітати до Джека.

2. Зчинив галас, щоб привернути увагу людей.
3. Полетів шукати ліки.
6. Як папуга віддячив горобчикові?
 1. Сказав йому “Спасибі”.
 2. Врятував його від кота.
 3. Пригостив його зерном.

2. Прослухай текст.

Він живий!

В кінці городу, за густо-зеленою картоплею, за стіною золотавих погордливих соняшників сховалася під похилими вербами копанка. Ой, як вабить туди Славу! Надто літнього спекотливого дня, коли сонце роздмухує в небі величезне горно і на землю рясно сипляться гарячі іскри.

Але за копанкою зелено-червоним муром стоять верболози. Там, казала мама, живе дід Шило. У нього в руках аж тисяча голок-циганок, і ними він штрикає неслухняних дітей, котрі наближаються до копанки...

Слава сидить на призьбі, зорить туди, де дихає прохолодою копанка, і ноги його нетерпляче тупають. Але перед очима весь час крутяться оті довгі-довгі й гострі-гострі голки-циганки і не дають ногам зірватися з місця й щодуху побігти стежкою між соняхів.

Раптом від копанки лине пронизливий хлоп'ячий крик. Слава перелякано здригається: невже дід когось схопив і безжалісно штрикає голками? Наступної миті знов лунає крик, але немає в ньому страху, тільки нетерплячий запал.

Слава незчужся, як ноги кинули його на стежку. І вже тільки вітер свистить у вухах та соняхи здивовано похитують важкими головами десть у синьому небі.

Хлопці стояли так тісно, що Слава ледь проліз між ними. Він хутко глянув на темнувату воду, помережену тінню від вербових листочків, і йому забракло повітря.

Посеред копанки безпорадно борсався їжак, а хлопці наввипередки кидали в нього грудки, не даючи пристати до берега.

У Слави самі собою бризнули сльози з очей. Все навколо нього поійнялося туманом. І малюк, стиснувши кулачки, щосили крикнув туди, де невиразно коливалися в тумані хлопці:

– Він же... він... живий!

Опам'ятався Слава у воді. Схопив нещасного їжака, притис до грудей.

Він зовсім не відчув, що на їжаку повнісінько гострих-прегострих, як голки, колючок...

В. Кава

Виконай тестові завдання:

1. Куди хотілося піти Славі?
 1. До копанки.
 2. До ставка.
 3. До річки.
2. Що стримувало хлопчика?
 1. Боявся втопитися.

2. Боявся, що його штрикатиме голками дід Шило.
3. Боявся йти, бо не добре знав туди дорогу.
3. Що линуло від водоймища?
 1. Дитячий сміх.
 2. Дитячий крик.
 3. Дитячий спів.
4. Кого побачив Слава у воді?
 1. Кошеня.
 2. Цуценя.
 3. Їжака.
5. Що робили хлопці?
 1. Кидали по тварині грудками.
 2. Били тварину вербовими різками.
 3. Топили тварину жердиною.
6. Як Слава врятував тваринку?
 1. Кинувся у воду і виніс тварину звідти.
 2. Прогнав хлопців від водоймища.
 3. Покликав дорослих на допомогу.

3. Прослухай текст.

Подарунок Морської Свинки

Її прозвали Морською Свинкою – таку мала масть: по білій шкурці чорні й жовті плями. Вона була нічия. Грілася на сонці або полохливо перебігала подвір'я, бо деякі недобрі хлопчаки кривдили її. Надто ж Валерка з першого поверху: то ногою піддасть, то камінцем пожбурить, то водою обіллє...

Якось під обід до двору з веселим гуркотом заїхала вантажна машина, і з Валериної квартири почали виносити речі. А другого дня в'їхала інша машина. З іншими речами і з іншою людиною, що стала жити у Валериній квартирі. То була тиха лагідна жінка із срібним волоссям. Забачивши Морську Свинку, жінка поклікала її.

– Кицю, кицю! А йди до мене!

Але Морська Свинка боялася. Жінка кинула їй шматочок ковбаси. Кицька ухопила його і гайнула на горнище, щоб ніхто не відняв. Відтоді безпритульній Морській Свинці стало житися краще. Якось уночі вона крадькома проскочила крізь відхилену кватирку до кімнати і вмостилася на канапі. Вранці хазяйка прокинулася і обережно зачинила кватирку.

– Доброго ранку, Морська Свинко!

Здичавіла кицька майнула під канапу. Жінка налила в блюдце молока, поставила на підлозі, відчинила кватирку і пішла на роботу.

Морська Свинка пожадливо вихлебтала молоко і подалась через кватирку надвір...

Тепер для неї настало щасливе життя: вона мала хазяйку! Ряба шкурка на Морській Свинці стала лискучою, ясно-зелені очі повеселіли.

Одного разу вночі прокинулася хазяйка від надто голосного «мурняю!». Вона простягла руку, ввімкнула світло і перелякано зойкнула. На ліжку, біля подушок,

лежала велика миша, а над нею, горда собою, стояла Морська Свинка. Вона мала такий урочистий вигляд, що хазяйка аж засміялася. Зрозуміла: вдячна кицька принесла їй найкращий свій подарунок.

Л. Письменна

Виконай тестові завдання:

1. Чому кішку прозвали Морською свинкою?
 1. Таку мала масть.
 2. Вела себе як морська свинка.
 3. Була товстою і неповороткою.
2. Хто був господарем кішки?
 1. Валерка з першого поверху.
 2. Кішка була нічия.
 3. Кішку хтось підкинув.
3. Чому Морська Свинка була полохливою.
 1. Бо її кривдили хлопчаки.
 2. Бо боялася собак.
 3. Бо боялася людей.
4. Чому життя кішки змінилося?
 1. Виїхав Валерка.
 2. Нова хазяйка квартири на першому поверсі підгодовувала кішку.
 3. Кішку підібрали добрі люди.
5. Як жінка приручила Морську Свинку?
 1. Зачинила кішку на кілька днів у своїй квартирі.
 2. Поселила кішку у своїй кімнаті.
 3. Підгодовувала кішку.
6. Як кішка віддячила хазяйці за її добро?
 1. Ловила мишей у її кімнаті.
 2. Принесла жінці в подарунок велику мишу.
 3. Віддано щодня чекала хазяйку з роботи.

Діалогічне мовлення

У 3 класі здійснюється поточна й періодична контрольна перевірка умінь будувати діалог за словесно описаною вчителем ситуацією.

При оцінюванні враховується змістовність діалогу і відповідність його запропонованій темі, використання формул мовленнєвого етикету (ввічливі слова, форми звертання тощо), реплік для стимулювання, підтримання діалогу, дотримання правил спілкування (не перебивати співрозмовника, доброзичливо, толерантно ставитись до його слів, заохочувати до висловлення власної думки тощо), здатність аргументувати свою думку. Обсяг складеного діалогу учнями 3 класу становить 4-5 реплік на кожного учня без урахування етикетних формул початку і кінця розмови.

Пропонуємо орієнтовні завдання для складання діалогу.

1. Двоє друзів після вихідних днів ідуть до школи і розповідають, як провели ці дні. Складіть діалог їхньої розмови.
2. Складіть діалог «Яка твоя сім'я?»

3. Розпитай у сусіда по парті, як він допомагає старшим удома. Розіграйте діалог вашої розмови.

4. Поділися з другом (подругою) своїми враженнями від прочитаної книги. Складіть про це діалог.

Усний переказ тексту

У 3 класі проводиться *поточна* перевірка умінь переказувати текст. З цією метою учням пропонується прочитати чи прослухати текст розповідного характеру обсягом 50-70 слів.

Пропонуємо зразки таких текстів.

1. Прослухай і перекажи текст.

Захисник

Маленький хлопчик Петрик ішов якимось стежкою. Бачить: біжить назустріч чорний кудлатий пес. Хлопчик дуже злякався, хотів тікати. Та раптом до його ніг притулилося маленьке кошеня. Воно втекло від собаки і наче просило Петрика захистити його від страшного звіра.

Стоїть пес, дивиться на кошеня, а воно підняло голову до нього і жалібно нявчить. Хлопчикові стало соромно перед кошеням. Він узяв його на руки і пішов собаці назустріч.

Пес зупинився, злякано подивився на Петрика й сховався у кущах.

2. Прослухай і перекажи текст.

Як італійці зустрічають Новий рік

Якщо ви під Новий рік опинитесь в Італії, не підходьте близько до стін будинків. Так уже повелося, що італійці у новорічну ніч викидають з вікон старі речі. Летять на вулицю горщики для квітів, стільці, чобітки. Трапляється, що величезна дерев'яна шафа зі страшним гуркотом звальюється дотолу. Чим більше викинеш речей, вважають італійці, тим краще житиметься в новому році.

3. Прослухай і перекажи текст.

Жирафи

Жирафи – найвищі тварини в світі. Завдяки своїй довгій шиї жираф може дістати смачний листочок, де схоче. На волі жирафи живуть тільки в Африці. У себе вдома вони без упину мандрують по безмежних висушених сонцем рівнинах у пошуках їжі. За гарної погоди жираф бігає зі швидкістю до п'ятдесяти кілометрів на годину. А от по болотистих місцях ходити зовсім не здатний.

4. Прослухай і перекажи текст.

З комфортом

Я прогулювався сквером і побачив, як дві сороки ретельно вичищають торішнє гніздо. А через кілька днів білобокі скрекотухи почали будувати над гніздом інше. Що за дивна двоповерхова споруда? Аж ось будівлю було завершено. Усе одразу стало зрозуміло. Це своєрідний дах над гніздом. Тепер, коли сорока висиджуватиме пташенят, гніздо не мочитимуть дощі, а влітку дах захищатиме від спеки.

За І. Корнющенком

Усний твір

У 3 класі проводиться поточна і періодична контрольна перевірка умінь складати усний твір. Для *контрольної* перевірки учням пропонується будувати висловлювання на задану тему, за власними спостереженнями, життєвою ситуацією, картиною, прочитаним твором, переглянутою передачею тощо. Орієнтовний час звучання усного твору в 3 класі – 1-2 хвилини.

Пропонуємо орієнтовні теми для складання усних зв'язних висловлювань.

1. Розкажи про свою маму чи тата.
2. Яке дерево тобі найбільше подобається? Розкажи, чому.
3. Поясни, чому різні перелітні птахи не одночасно відлітають у вирій.
4. Розкажи, яка зима в цьому році.
5. Розкажи інструкцію до улюбленої рухливої гри.

Завдання для перевірки усних видів мовленнєвої діяльності в 4 класі

Аудіювання

У 4 класі здійснюється поточна і періодична контрольна перевірка аудіативних умінь учнів.

Для *контрольної* перевірки використовується зв'язний текст художнього стилю обсягом 320-400 слів. Після прослуховування тексту учням пропонується 6 закритих завдань тестового характеру з трьома варіантами відповіді на кожне. Запитання мають стосуватися фактичного змісту, послідовності подій, головної думки тексту.

За кожну правильну відповідь на запитання учень одержує 2 бали.

Подаємо орієнтовні зразки таких завдань.

1. Послухай текст.

Лісовий санаторій

Погожий ранок. Лісове повітря напоєне приємними пахощами весняного цвітіння. А скільки звуків! Ген-ген на верхівці височенної сосни діловито каркає ворона. В осичняку скрекотухи невгамовні балакухи-сороки. Весело виспівують дрозди, зяблики.

На схилі байрака ми помічаємо свіжонакопану землю. Звідки вона? Що за таємничі землекопи працювали вночі у глухому лісовому закутку?

То підземні жителі – борсуки. Весна принесла їм чимало клопоту: треба підправити нору, годувати і доглядати борсученят. Всіма цими справами вони займаються тільки вночі. Удень борсуки сплять.

Та ось із темної нори з'явилась гостра мордочка з короткими вухами. Вологий носик виблискує, наче намащений. Це – борсучиха. Вона вилізла з нори, почала довго принюхуватись (на зір свій борсуки покладатися не можуть: очі у них короткозорі). Переконавшись, що небезпеки поблизу немає, борсучиха побігла до берези, потім до засохлої сосни. Пошаруділа там листям, подивилась на сонце, що зійшло вже з-за ялин, і сховалася в нору.

Цікаво! Чому борсучисі не спиться? Чого це вона вибігла? Невже тільки задля того, щоб помилуватися ясним ранком?

За хвилинку все з'ясовується. З нори знову вилазить коротконога борсучиха, тримаючи в зубах якусь грудку. Ні, ні, це не грудка. Придивившись, я бачу, що це – борсученя з маленьким хвостиком. Отже, перед цим мати виходила на розвідку.

Поклавши своє маля біля берези, борсучиха ще раз зникла в чорному отворі нори і швидко винесла друге звірятко. Через кілька хвилин уже четверо сліпих борсученят лежало на сухому листі. Вони були невеликі: трохи більші, ніж новонароджені кошенята, і вкриті негустою білою шерстю. Ранкове сонячне проміння пригріло їх, вони скрутилися калачиками і ледь-ледь ворухнуть лапками. Чим не санаторій з сонячними ваннами!

А мати весь час турбується. Ось вона понюхала повітря, перевернула борсученят на другий бік, потім трохи відбігла від берези і прислухалась.

Невдовзі одне борсученя затрусилось і зіщулилось. Очевидно, яскравий промінь сонця, що проник крізь гілля, трохи обпек його ніжне крихітне тільце. Борсученя запищало. Мати негайно підбігла до нього, схопила за шкірку і понесла в підземелля.

А тим часом, поки борсучиха носила в нору перше маля, запищало друге. Згодом вона позаносила в нору всіх діток і вже більше звідти не вийшла.

Сонячна процедура закінчилась. Тепер аж до пізнього вечора тут нічого не побачиш. Але я довго ще сидів у своєму сховищі. Ще б пак, підгледіти таку картину в лісовій гущавині – хіба це не рідкісна вдача!

П. Стефаров

Виконай тестові завдання:

1. Де живуть борсуки?
 1. У підземній норі.
 2. У барлозі з хмизу.
 3. У дуплі старого дерева.
2. Коли сплять борсуки?
 1. Вночі.
 2. Вдень.
 3. Коли ситі.
3. Що допомагає борсукам відчувати небезпеку?
 1. Гарний зір.
 2. Добрий нюх.
 3. Гарний зір і добрий нюх.

4. Куди борсучиха поклала своїх малят?
 1. На сонячну галявину.
 2. Біля старої сосни.
 3. Біля берези.
5. Чому борсучиха негайно позаносила малят у нору?
 1. Бо припекло сонце.
 2. Бо відчула наближення небезпеки.
 3. Бо заховалося сонце.
6. Чому оповідання називається «Лісовий санаторій»?
 1. Бо події, описані в оповіданні, відбувались на території лісового санаторію.
 2. Бо неподалік був розташований лісовий санаторій.
 3. Бо борсучиха влаштувала борсученятам сонячні ванни, як це роблять у санаторіях.

2. Прослухай текст.

Про короля і мудрого шевця (Казка)

Жив колись принц-нероба. Вчитися керувати державою лінувався, а коли став королем, то вмів тільки веселитися й розважатися. Від пустого королівського життя спорожніла державна скарбниця. Тоді й замислився юний король, як жити на світі. А з ким порадитись? Мудреці порозбігалися, залишилися одні блазні. Зовсім затужив правитель. До біди цієї додалася ще одна: щоранку його будила весела пісня шевця.

Не стерпів роздратований король і звелів слугам привести ремісника до замку. Блідий від недосипання король прокаркав:

– Як смієш ти, простолюдине, порушувати мій спокій?

Ремісник відповів:

– О владико! Я співаю, бо я щасливий! Більше того: я щасливіший за тебе!

– Та хіба простий смерд буває щасливіший за короля? – здивувався володар.

І ремісник відповів:

– Як бачиш, володарю! Ти великий – і нещасний, а я смерд – і щасливий! Вся справа в тім, що проста людина трудиться, а знатна від неробства нудиться. Навіть як би ти був багатим, то всі твої скарги не змогли б заповнити бездонну прірву нудьги. Тільки праця може заповнити цю безодню!

– О! – вигукнув король. – То ти вчений дуже! Може, навчиш, як стати щасливим і заповнити скарбницю?

Ремісник присів поруч із королем і спитав:

– Чи є в тебе руки, володарю?

– Так ось же вони! – прояснів король.

– І що ти ними робиш?

– Ну... – замислився владика, – тримаю скіпетра...

– Краще б ти взяв якийсь інструмент. Ну хоча б шевську голку. Хочеш, я навчу тебе чоботи шити? Ось такі, як у мене.

Король глянув на добрі чоботи шевця і похнюпився, та ремісник підбадьорив:

– Не сумнівайся, владико. Це не так уже й важко.

– Тоді, – сказав король – завтра приходь до замку.

Наступного дня ремісник з'явився до королівського замку, в якому знайшлося приміщення для майстерні. Серед учнів, окрім короля, були усі міністри та вельможі, які спочатку нудьгували, а потім виявили неабиякі здібності у шевській справі.

Минав час. Королівська майстерня розширювалась. Королівство почало багатіти, кількість замовників – зростати, а робітників – не вистачати...

– Чого сумуєш, владико? – звернувся ремісник до короля.

– Як же мені не сумувати? – відповів той. – Робітників не вистачає... Цехи розширити можна, а де взяти людей?

– Твій обов'язок, володарю, зробити людей щасливими! Сам ти завдяки нашому ремеслу став багатим і щасливим. Ти дав щастя і своїм придворним... Але чому ж залишаєшся байдужим до нещасних підданих, які від неробства і нудьги знемагають? Оглянь свої володіння, і побачиш, скільки таких людей! Ними ти поповниш ряди своїх шевців і зробиш їх щасливими.

– Геніально! – вихопилось у короля. – Твоя порада допоможе мені ошчасливити і збагатити все наше королівство!

За А. Закревським

Виконай тестові завдання:

1. Чому спорожніла державна скарбниця?
 1. Бо на королівство напали загарбники.
 2. Бо в країні був голод.
 3. Бо король жив пустим життям.
2. Що допомогло королеві зустрітися із ремісником?
 1. Король хотів замовити нові чоботи.
 2. Короля дратувала весела пісня шевця.
 3. Король випадково зустрівся із шевцем на базарі.
3. Чому швець був щасливішим за короля?
 1. Бо мав улюблену роботу.
 2. Бо знав гарну пісню.
 3. Бо мав більше грошей ніж король.
4. Як поставився король до простого майстра?
 1. Прогнав його геть.
 2. Наказав покарати за зухвальство.
 3. Попросив мудрої поради.
5. Чому король вдруге засумував?
 1. Бо праця не принесла йому щастя.
 2. Бо працювати набридло.
 3. Бо не вистачало робітників.
6. Що вдруге порадив королеві швець?
 1. Дати роботу простим людям.
 2. Завоювати чужі землі.
 3. Шукати скарби.

3. Прослухай текст.

Про сіль

Чому їжу солять – і хліб, і м'ясо, і картоплю? Скажеш, тому, що без солі їжа несмачна? Правильно. Та не тільки в цьому річ. Людині сіль конче потрібна, вона без неї довго не проживе.

Сіль майже в усьому, що ми їмо: і в моркві, і в м'ясі, і в молоці. Навіть в яблуці. Але нам цього замало – в їжу треба ще додавати солі.

Звідки ж береться сіль, яку купують у крамниці?

Чи не добувають її, як цукор, з рослин? Ні, це було б дуже важко. Можна значно простіше дістати сіль. Її дуже багато в природі – і на землі, і під землею, і у воді.

Трапляються навіть цілі соляні гори. А під землею вона лежить пластами, як кам'яне вугілля. Така сіль зветься кам'яною. У нас її багато на Донбасі.

Щоб видобути кам'яну сіль, копають шахту – дуже глибокий колодязь, від якого під землею по соляному пласту прокладено коридори.

У шахту везе робітників підйомник. Сіль звичайно лежить під землею дуже грубими пластами, заввишки метрів 20-30.

Опускають у шахту машину, яку називають врубовою. Вона врубується в пласт, робить у ньому довгу щілину.

Підрубану сіль легше відділити від пласта. Великі куски кам'яної солі вантажать на вагонетки, і електровоз доставляє їх до підйомника.

Підйомник підіймає сіль на поверхню землі. Там великі куски кам'яної солі подрібнюють і потім розмелюють у млині.

Залишається тільки запакувати сіль і відправити у крамниці.

А під землею, там, де вирубали сіль, залишаються величезні білі печери. В кожній із них можна було б побудувати шестиповерховий будинок.

Та не тільки під землею добувають сіль.

Ти ж знаєш, що море солоне. Якщо довго кип'ятити в казані морську воду, вона перетвориться на пару, і на дні казана залишиться жменька солі. Тільки ця сіль гірка. Треба ще її очистити, щоб дістати сіль, придатну для їжі – кухонну сіль.

Але добувають у воді й таку сіль, що її очищати не треба, - її добувають не в морі, а в солоних озерах. Там сіль не гірка.

А знаєш, скільки в кожному з нас солі? У дорослої людини в крові, у м'язах і в кістках понад півкілограма солі. Запас її треба поповнювати весь час, бо ж, наприклад, коли ти плачеш або пітнієш у спеку, з твого організму виділяється і сіль.

А ти, мабуть, і не подумав, що сльози солоні просто тому, що в них є сіль!

А.Івч

Виконай тестові завдання:

1. Чому їжу солять?

1. Бо без солі їжа несмачна.
2. Бо в продуктах немає солі.
3. Бо людському організму потрібна сіль.

2. З чого добувають сіль?

1. З рослин

2. Під землею.
3. У горах.
3. Де добувають сіль у нашій країні?
 1. На Донбасі.
 2. У Криму.
 3. В Карпатах.
4. У якому вигляді піднімають сіль із шахти?
 1. Великими кусками.
 2. Розчинену у воді
 3. Подрібнену у вигляді піску.
5. Чому не можна вживати неочищену сіль, добуту з морської води?
 1. Бо вона отруйна.
 2. Бо вона брудна.
 3. Бо вона гірка.
6. Скільки солі в організмі дорослої людини?
 1. Понад півкілограма.
 2. Понад кілограм.
 3. Понад півтора кілограма.

Діалогічне мовлення

У 4 класі здійснюється поточна й періодична контрольна перевірка умінь будувати діалог за словесно описаною вчителем ситуацією. Обсяг складеного діалогу має становити 5-6 реплік на кожного учня без урахування етикетних формул початку і кінця розмови.

При цьому перевіряються вміння учнів складати, розігрувати діалог відповідно до запропонованої ситуації; використовувати формули мовленнєвого етикету (ввічливі слова, форми звертання тощо), репліки для стимулювання, підтримання діалогу; вміння дотримуватись правил спілкування (не перебивати співрозмовника, заохочувати його висловити свою думку, доброзичливо, толерантно ставитись до слів співрозмовника); говорити змістовно, аргументувати свою думку.

Пропонуємо орієнтовні завдання для складання діалогу.

1. Двоє товаришів ідуть у спортивний клуб: один у футбольну секцію, а другий у секцію боксу. По дорозі вони розмовляють про спорт. Складіть діалог їхньої розмови.

2. Після канікул зустрілися двоє друзів і розповідають, як вони провели свої канікули. Розіграйте діалог їхньої розмови.

3. Разом із сусідом по парті складіть діалог на тему: «Який дитячий журнал тобі найбільше подобається?»

4. Запитай у друга (подружки), про що він (вона) мріє. Побудуйте діалог «Яка твоя заповітна мрія?»

5. Складіть діалог «Яке дерево найкраще?»

6. Уяви, що твій однокласник застудився і не прийшов до школи, а ти дзвониш йому по телефону, цікавишся, що сталося. Складіть діалог вашої розмови.

Усний переказ тексту

У 4 класі проводиться *поточна* перевірка умінь переказувати текст. З цією метою учням пропонується прочитати чи прослухати текст розповідного характеру обсягом 70-90 слів.

Пропонуємо зразки таких текстів.

1. Прослухай і перекажи текст.

Розумний їжак

Їжака зловили вночі в Сахарі й завезли за тридцять кілометрів. Через тиждень, теж уночі, їжак утік. Уранці на піску побачили чіткі сліди. Шлях їжака простежили протягом семи кілометрів. З'ясувалося, що він одразу попрямував до того місця, де його зловили. Правда, кілька разів він збочував від прямої дороги додому. Але це було тоді, коли він обходив густі зарості і коли харчувався. Як знайшов їжак дорогу додому? Цю загадку природи вчені не можуть розв'язати. Встановлено тільки, що кожна тварина може знайти свій дім навіть уночі.

За В. Мезенцевим

2. Прослухай і перекажи текст.

Новорічні сюрпризи

У Румунії в новорічний пиріг запікають різні кумедні сюрпризи – монети, каблучки, гіркі перчини...

Той, кому припаде такий кусень пирога, радіє, бо він віщує щастя в новому році.

А в Болгарії в новорічному пирозі можна знайти чотири дрібнички: кизилу паличку, монету, клптик паперу та білий гудзик. Кожна з них має своє значення. Кизилова паличка віщує здоров'я, монета – багатство, клптик паперу – успіх у навчанні, а білий гудзик – велику овеу отару.

Спробуй і ти так розважити своїх новорічних гостей. Тільки дивись, щоб ніхто не проковтнув разом з куснем пирога один із таких сюрпризів!

За С. Могилевською

3. Прослухай і перекажи текст.

Звідки взялася назва

Хто знає, звідки прийшло до нас слово кенгуру?.. А було ось як. Англійці вперше прибули до Австралії. І що за диво?! Якись тварини з маленькою головою, короткими передніми і довгими задніми лапами пересувалися стрибками. Дуже здивувала англійців сумка на животі у тварин, з якої виглядали малята. Європейці запитали, як називаються дивовижні тварини. І почули у відповідь – «кенгуру», що означає по-австралійськи «не розумію». Сталася плутанина. Англійці сприйняли відповідь місцевих жителів як назву тварини.

За І. Вихованцем

4. Прослухай і перекажи текст.

* * *

Чи знаєш ти, що серветкам уже понад 2000 років? Ними користувалися ще в Стародавньому Римі під час бучних бенкетів. Кожному гостеві клали по дві серветки. Однією він витирав рота й лоба. А в другу серветку гість загортав гостинці для своєї родини. Так було заведено. За тих часів серветки перекидали через плече або через ліву руку.

У пору середньовіччя серветками не користувалися. Але в епоху Відродження вони знов увійшли в моду. Треба було дбати про чистоту мереживних комірців та вишиваних жабо. Тоді серветки пов'язували навколо шиї.

У наш час серветкою з лляного полотна прикривають коліна, а паперова лежить біля тарілки, нею користуються в міру потреби.

За С. Могилевською

Усний твір

У 4 класі проводиться поточна і періодична контрольна перевірка умінь складати усний твір. Для *контрольної* перевірки учням пропонується будувати висловлювання на задану тему, за власними спостереженнями, життєвою ситуацією, картиною, прочитаним твором, переглянутою передачею тощо. Тривалість звучання усного твору в 4 класі – до 3 хвилин.

Пропонуємо орієнтовні теми для складання усних зв'язних висловлювань.

Тема 1. Склади розповідь про свою улюблену телепередачу.

Тема 2. Розкажи про найцікавішу прочитану тобою книжку.

Тема 3. Яка пора року тобі найбільше подобається? Розкажи, чому.

Тема 4. Розкажи, чим ти любиш займатися у вільний час.

Тема 5. Чи є у тебе домашня тваринка? А може ти про неї мрієш? Розкажи про це.

Тема 6. Чи хотів би ти відправитись у подорож? Куди саме? Розкажи про це.

Початкова школа. – 2009. – № 10, 12.

КОНТРОЛЬ І ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ОСНОВ ЗДОРОВ'Я НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Життя і здоров'я дитини будуть забезпечені за умови, якщо вона не тільки знатиме що і як треба робити, а й здатна застосувати в дієво практичній формі знання щодо здоров'я, здорового і безпечного способу життя, здоров'язбережувальні уміння і навички, набутий досвід, ціннісні ставлення до здоров'я у повсякденному житті. Отже, йдеться про сформованість здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів.

У визначенні складових здоров'язбережувальної компетентності ми орієнтувались на дослідження Н.М.Бібік, О.В.Овчарук, О.І.Пометун, О.Я.Савченко та ін., які зазначають, що кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних знань, умінь, навичок, емоцій, цінностей, ставлень, поведінкових компонентів – усього того, що можна реалізувати у навчально-виховному процесі. Спираючись на зазначене, було виділено складові здоров'язбережувальної компетентності як предметної:

- знання про здоров'я, його складові, здоровий і безпечний спосіб життя, зв'язки і залежності між ними;
- Способи здоров'язбережувальної й навчально-пізнавальної діяльності, які засвоюються учнями у формі розумових і практичних умінь і навичок у сфері здоров'я;
- досвід здоров'язбережувальної діяльності (уміння застосувати набуті знання, сформовані уміння й навички у навчальних і життєвих ситуаціях);
- досвід емоційно-ціннісного ставлення до засвоєних знань про здоров'я, здоровий спосіб життя і безпечну поведінку, власного життя і здоров'я та здоров'я інших; ставлення до міжособистісних стосунків;
- мотивація на здоровий спосіб життя і безпечну поведінку (удосконалення і творення фізичної, соціальної, психічної та духовної складових здоров'я; активна протидія чинникам ризику і цим самим підвищувати рівень своєї безпеки).

Знання про здоров'я (факти, уявлення, поняття) можуть бути засвоєні учнями тільки в єдності з умінями і навичками, досвідом їх застосування та системою ціннісних ставлень до свого здоров'я.

Формування знань не єдина ціль навчання. Знання, як об'єкт засвоєння, є лише однією із цілей навчання. Але це така ціль, у якій, як у фокусі лінзи, концентруються інші (І.Я.Лернер). Набуті знання є основою для розкриття нових знань і встановлення найпростіших зв'язків між:

- складовими здоров'я (фізична, соціальна, психічна, духовна);
- здоров'ям і навколишнім природним середовищем;
- здоров'ям і соціумом, у якому перебуває дитина;
- здоров'ям і поведінкою дитини в природі та соціумі.

Набуті знання містять інформацію про способи навчальної й здоров'язбережувальної діяльності. Щоб оволодіти цими способами, знати їх

недостатньо. Треба ще засвоїти досвід їх реалізації, тобто вміти їх виконувати. Способом засвоєння цього досвіду є неодноразове надійне відтворення дій, які входять до складу певних розумових і практичних умінь і навичок. Сформовані способи навчальної й здоров'язбережувальної діяльності – це і є розумові й практичні уміння і навички.

Уміння з цих позицій означають доведену готовність досягати мети в зазначених видах діяльності. Щодо основ здоров'я – це діяльність зі збереження здоров'я, оволодіння способами здорового, якісного життя, додержання правил безпечної поведінки тощо.

Зауважимо, які б уміння ми не формували (розумові чи практичні) необхідно вдаватися до багаторазових вправлянь.

Неабияка роль у цьому відводиться практичним методам навчання, за яких переважають практичні дії і вправляння учнів у засвоєнні навчального матеріалу.

Учителі-експериментатори Броварської ЗОШ 1-III ступенів №2 м. Бровари Київської області (С.В.Варламова, Л.В.Горбунова, Л.М.Михайова, О.В.Панченко, Т.В.Тарнавич), Великодимерського НВК Броварського району Київської області (Л.М.Карпець, Н.П.Овдієнко, Т.М.Семиног, Л.Г.Товстенко) переконані – практичні методи є основним засобом формування умінь і навичок здорового способу життя і безпечної поведінки: особистої гігієни, розпорядку дня, режиму харчування, праці і відпочинку як важливої умови зміцнення здоров'я, попередження захворювань; безпечної поведінки в різних ситуаціях та видах діяльності (навчальній, трудовій, ігровій); надання само-і взаємодопомоги тощо.

Формування зазначених умінь учителі здійснюють у такій послідовності (за Савченко О.Я.):

- 1) демонстрування дії в нерозривній єдності зі словесним коментуванням, спрямованим на свідоме оволодіння нею;
- 2) вправлянням учнів виконувати дію з опорою на пам'ятки;
- 3) виконання учнями цієї ж дії без підтримки (самостійно);
- 4) виконання дії самостійно в частково змінених умовах (за можливості).

Надійне відпрацювання алгоритму способів дій, на думку педагогів-експериментаторів, доречно здійснювати у процесі ігрової діяльності. Одним із ефективних способів формування практичних умінь і навичок є рольові ігри.

Вчителі переконалися, що рольова гра пробуджує та формує в дітей зацікавленість до предмета, викликає в них установку на роботу; створює атмосферу позитивного настрою до практичної діяльності; сприяє усвідомленню моральної цінності учіння тощо.

Зважаючи на це, педагоги залучають до рольових ігор усіх учнів. Кожний має можливість по чергово зіграти роль регулювальника, пішохода, пасажера, лікаря або рятувальника; висловити власну думку, необхідне рішення. Крім того, рольові ігри створюють умови для учнів перевірити себе, потренуватися й одночасно виявити найхарактерніші помилки. Вони допоможуть підготувати дитину до правильних і вмілих дій у реальних життєвих ситуаціях.

Життєва ситуація, – як зазначає І. Г. Єрмаков, – це фрагмент середовища, тобто зовнішніх об'єктивних обставин життєдіяльності, з якими безпосередньо контактує людина. У тій чи іншій життєвій ситуації людина перебуває завжди. Доки ситуація природна для людини, вона становить з нею єдине ціле. Коли сприймається людиною як проблемна, тоді людина вступає у взаємодію з тими обставинами, що

створили дану ситуацію (певне становище). У результаті взаємодії проявляється здатність людини знаходити оптимальне розв'язання даної ситуації (знаходити вихід із становища).

Учителі-експериментатори засвідчують, що будь-яку тему з основ здоров'я можна опрацювати, використавши рольові ігри. Але найкраще молодшими школярами сприймаються ті, які передбачають моделювання стосунків однокласників у різних життєвих ситуаціях; виконання правил здорового способу життя та безпечної поведінки.

Сформованість практичних умінь і навичок перевіряється (за можливості) в реальному житті, в наближених умовах до реального життя, в процесі розв'язання життєвих ситуацій, виконання практичних робіт, затівання рольових, дидактичних ігор, участі в діалогах тощо.

Водночас, засвоєння знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку та формування відповідних розумових і практичних умінь та навичок стане дієвим лише тоді, коли навчання приносить дітям радість і внутрішнє задоволення. Це досягається завдяки використанню елементів цікавості на уроках, яке вносить різноманітність у навчальну діяльність, підвищує пізнавальний інтерес до предмета, дає можливість учневі здійснити самооцінку своїх знань. Наприклад, щоб розгадати кросворд, ребус, відповісти на запитання вікторини необхідно, аби знання були міцними, вирізнялись повнотою, узагальненістю, дієвістю. Це можливо також за умови, якщо:

- в процесі засвоєння знань і способів діяльності (навчальної та здоров'я-збережувальної) акцент робиться на позитивних показниках дитини;
- взаємодіють інтелектуальні та емоційні сили, переживання і активні почуття.

Формування в учнів досвіду здоров'язбережувальної діяльності передусім передбачає формування в молодших школярів умінь застосовувати (за потреби) в практично-дієвій формі набуті знання і способи здоров'язбережувальної діяльності. Це можливо зреалізувати за умови використання у навчально-виховному процесі таких форм організації зазначеної діяльності, які б викликали в учнів інтерес до предмета, бажання засвоювати його зміст. Зважаючи на особливості основ здоров'я, пізнавальні можливості учнів 1-4 класів, виокремлено такі: переважання практичних дій і вправлянь молодших школярів у засвоєнні змісту предмета; спостереження за об'єктами (предмети і явища), подіями, поведінкою пішоходів, водіїв, рухом транспортних засобів, спеціальних машин тощо; виконання практичних робіт, дослідних проєктів, практичних і творчих завдань; обговорення навчальних і життєвих ситуацій; залучення дітей до рольових ігор, інсценізацій казок, діалогів з однокласниками, медичними працівниками школи щодо збереження і зміцнення здоров'я; моделювання різних типів поведінки; робота в парах, малих групах; запрошення на уроки, здоров'язбережувальні заходи працівників ДАІ, медичних працівників, батьків, водіїв, свідків ДТП.

Формуванню досвіду здоров'язбережувальної діяльності сприяє також поєднання теоретичної і практичної підготовки молодших школярів, тобто на основі знань про здоровий спосіб життя і безпечну поведінку учні набувають практичних умінь. Наприклад, засвоїли діти правила переходу нерегульованого перехрестя, після чого вправляються переходити таке перехрестя (його можна обладнати на шкільному подвір'ї).

Оцінні знання слугують базою для формування в молодших школярів ставлення до власного здоров'я як найвищої цінності. Адже без знань про особливості кожної складової здоров'я, взаємозв'язки і залежності між ними; про корисні і шкідливі звички, залежність здоров'я від них; залежність здоров'я від природних і соціальних чинників; рухової активності тощо не може формуватися й ціннісне ставлення як до власного життя та здоров'я, так і до здоров'я оточуючих.

На думку Ш. О. Амонашвілі, якщо до знань не виникає ставлення, ці знання мертві. Учень забуває їх одразу, як тільки це буде можливо.

Досвід емоційно-ціннісного ставлення до здоров'я - специфічний елемент змісту предмета. Способами його засвоєння є:

- переживання, випробувані особистістю у зв'язку зі значущими для неї цінностями: об'єктами, діяльністю тощо;
- залучення учнів до досліджень, спостережень, активної співпраці з однокласниками, взаємодії з дорослими;
- аналіз наслідків своїх дій у найближчому оточенні;
- встановлення взаємозв'язків між способом життя і здоров'ям. Оволодіння досвідом емоційно-ціннісного ставлення до здоров'я забезпечує:
- формування особистості здатної берегти і зміцнювати своє здоров'я;
- свідоме засвоєння учнем знань щодо здоров'я, здорового і безпечного способу життя, оскільки вони є ціннісними і значущими для нього і відповідають його потребам.

Для формування повноцінної мотивації учіння, збереження і зміцнення здоров'я молодших школярів особливо важливо,- як зазначає О.Я. Савченко,- забезпечити такі умови:

- утверджувати гуманне ставлення до всіх учнів, бачити в дитині особистість;
- заохочувати успіхи дітей в опануванні здоров'язбережувальними вміннями;
- здійснювати неперервний вплив на формування в учнів практичних результатів на основі засвоєного навчального матеріалу;
- утверджувати прагнення молодших школярів до саморозвитку, самовдосконалення ;
- виявляти інтерес до здоров'я молодшого школяра, піклуватися про його здоров'я;
- формувати бажання вчитися, пізнавати нове.

Для того, щоб знання, вміння, навички, ставлення стали переконаннями, необхідно їх систематично відпрацьовувати на практиці. Отже, здоров'язбережувальна компетентність – здатність учня застосовувати в дієво-практичній формі знання про здоров'я, здоровий і безпечний спосіб життя, способи навчальної діяльності, набутий досвід здоров'язбережувальної діяльності, досвід ціннісного ставлення до здоров'я в умовах конкретної ситуації.

Вихідним положенням здоров'язбережувальної компетентності є розуміння здоров'я як взаємоузгодженої життєдіяльності людини.

Здоров'язбережувальна компетентність як предметна формується на змісті предмета «Основи здоров'я». Орієнтиром для формування здоров'язбережувальної компетентності слугують результати навчання, або компетенції, зафіксовані в Державному стандарті загальної початкової освіти, в програмі з предмета «Основи здоров'я».

До основних учнівських компетенцій з основ здоров'я відносимо вміння:

- застосовувати набуті знання, уміння, життєвий досвід в конкретних навчальних і життєвих ситуаціях;
- виявляти і встановлювати причиново-наслідкові зв'язки щодо здоров'я, здорового і безпечного способу життя;
- співвідносити власну поведінку з поведінкою людей, з прийнятими нормами і системою загальнолюдських цінностей;
- спілкуватися, висловлювати власну думку, захищати свої погляди, брати до уваги думки інших;
- вести переговори і досягати згоди;
- аналізувати явища, події, випадки та оцінювати їх вплив на безпеку здоров'я, життя людини та безпеку довкілля;
- організовувати власну діяльність (здоров'язбережувальну, пізнавальну, трудову, ігрову);
- здобувати знання про здоров'я людини, гігієну тіла, здорове харчування, культуру безпеки тощо.

Зміст освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» утворюють дві змістові лінії: «Здоров'я» і «Фізична культура».

Об'єктом контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів з предмета «Основи здоров'я» є здоров'язбережувальна компетентність, тобто її компоненти.

Критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів визначено:

- якість знань про здоров'я, здоровий і безпечний спосіб життя (правильність, міцність, усвідомленість, перенесення знань тощо);
- рівень сформованості розумових і практичних умінь і навичок щодо збереження і зміцнення здоров'я (учень копіює зразок; виконує за зразком; застосовує аналогію; володіє досвідом елементарної творчої діяльності);
- рівень оволодіння досвідом здоров'язбережувальної діяльності: частково-пошуковий, пошуковий;
- рівень опанування цінностями, нормами, ставленням до власного життя і здоров'я, здоров'я інших; до знань про здоров'я, здоровий і безпечний спосіб життя;
- рівень самостійності учня (працює під безпосереднім керівництвом учителя; потребує значної допомоги вчителя; потребує незначної допомоги вчителя; працює самостійно).

Перевірка навчальних досягнень учнів здійснюється під час поточного і тематичного контролю.

Поточна перевірка – динамічна і гнучка перевірка результатів навчання. На уроках з основ здоров'я вона здебільшого супроводжує процес становлення умінь і навичок. На цьому етапі неможливо стверджувати про їх остаточну сформованість. Тому й проводиться поточна перевірка, щоб педагог і учні мали змогу помітити недоліки, з'ясувати їх причини та повернутися до ще незасвоєних правил, операцій, дій. Під час поточної перевірки учень повинен мати право на помилку, на пробний аналіз своїх здобутків разом з учителем. Це допоможе зрозуміти йому свої помилки та з його допомогою впоратися з ними.

Такий підхід до поточної перевірки формує в молодших школярів позитивне ставлення до неї.

Зауважимо, що поточна перевірка навчальних досягнень учнів застосовується на всіх етапах уроку як у фронтальній, так і в індивідуальній та груповій формах різними методами: усної перевірки; письмової перевірки; практичної перевірки.

З цією метою доцільно використовувати завдання відповідно до програмних вимог. Для усної перевірки (прочитай, розкажи, пригадай, вибери) — письмової (напиши, підпиши, з'єднай, допиши). Письмова перевірка охоплює й графічні завдання (домалою малюнок, доповни схему, склади схему, склади таблицю тощо).

Одним із завдань поточної перевірки є визначення рівня первинного розуміння того, що опрацьовувалося на уроці.

Наведемо приклади завдань (за класами) для усної і письмової перевірки, результати виконання яких засвідчать розуміння учнями навчального матеріалу на етапі його засвоєння (зауважимо, що на цьому етапі оцінюються балами (3—4 класи) лише повні і правильні відповіді відповідно до рівнів навчальних досягнень учнів).

Завдання на відтворення знань.

1 клас. Завдання для усної перевірки.

1. Розкажи про свої права.
2. Місце перетину двох доріг називають ...
3. Назви правила чемного спілкування.

1 клас. Завдання для письмової перевірки.

1. Познач (+) правильну відповідь. З друзями добре:
спілкуватися; інколи ображати менших; йти в похід.
2. Познач (+) рядочок, у якому перелічено тільки назви частин дороги.
Проїзна частина дороги, тротуар, перехід, перехрестя.
Тротуар, перехрестя, перехід, стежка.

Завдання на встановлення правильної послідовності алгоритму виконання певних способів дій.

2 клас. Завдання для усної перевірки.

1. Якими були б твої дії, якби ти відчув (відчула) запах газу?
2. Розкажи і покажи, як ти будеш переходити нерегульоване перехрестя.

2 клас. Завдання для письмової перевірки.

Що за чим треба робити дитині, на якій загорівся одяг? Пронумеруй. Неправильне закресли.

Перекачуватися з боку на бік.

Стояти і чекати на допомогу.

Падати на підлогу або землю.

Завдання на встановлення відповідності.

3 клас. Завдання для усної перевірки.

Що у твоїй оселі сприяє здоров'ю?

3 клас. Завдання для письмової перевірки.

1. Напиши, які правила тобі допоможуть зберегти і зміцнити здоров'я.
2. Коли закінчилася екскурсія до Природничого музею, настрій учителя другого класу був зіпсований. Напиши, що може зіпсувати настрій учителя.

4 клас. Завдання для усної перевірки.

1. Миколка їздив на велосипеді, не тримаючись за кермо. Раптом на його шляху з'явився песик. Що може статися з Миколкою?
2. Розкажи, що треба робити, аби не піддатися паніці.

4 клас. Завдання для письмової перевірки.

1. Слова лівого стовпчика поєднай зі словами правого.

Діти до 1 року	Молодші школярі
Діти від 1 до 3 років	Дошкільники
Діти від 3 до 6 років	Немовлята
Діти від 6 до 11 років	Діти ясельного віку

2. Напиши, від чого залежить довжина гальмівного шляху.

Метод практичної перевірки це – перевірка умінь виконувати практичні роботи; відтворювати в практично дієвій формі правила, поради, приписи; спостерігати; аналізувати, порівнювати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові, функціональні зв'язки та інші розумові дії. А також коментувати свої дії, наприклад, під час: визначення показників свого фізичного розвитку; епідемії грипу, інших інфекційних хвороб; отруєння зіпсованими продуктами; загартовування; користування електричними приладами, газовою плитою, інструментами; користування найпростішими засобами захисту органів дихання; надання самопомогі та допомоги іншим під час травмування; руху по слизькій дорозі, дорозі з обмеженою оглядовістю; переходу залізничних переїздів, колій; катання на велосипеді; переходу проїзної частини дороги, регульованих і нерегульованих перехресть; екстремальних ситуацій у природному середовищі та в соціумі тощо.

Засобами оцінювання навчальних досягнень учнів під час поточної перевірки також можуть бути: текстовий та ілюстративний матеріали, методичний апарат підручника; життєві ситуації до окремих тем; сконструйовані різнорівневі завдання в зошитах з друкованою основою; практичні роботи в практично дієвій формі та на виконання мислительних дій; самооцінювання та оцінювання однокласниками та ін.

Тематична перевірка здійснюється після засвоєння учнями змістових ліній чотири рази на рік: перша – охоплює змістові лінії «Людина та її здоров'я» і «Фізична складова здоров'я», друга і третя – «Соціальна складова здоров'я», а четверта – «Психічна і духовна складові здоров'я».

Під час тематичної перевірки знання учнів уточнюються, поглиблюються, розширюються, систематизуються. Вона вимагає від учнів максимальної самостійності і здійснюється переважно у письмовій формі.

Для реалізації поточного й тематичного контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів розроблено систему завдань відповідно до змістової специфіки предмета, рівнів засвоєння його змісту, вікових мікроперіодів молодших школярів (1-2 класи, 3-4 класи) та змісту здоров'язбережувальної компетентності.

Завдання відображають визначені рівні навчальних досягнень учнів з основ здоров'я: початковий, середній, достатній, високий.

В основу побудови завдань покладено внутрішні й зовнішні ознаки. До внутрішніх ознак належать прийоми розумової діяльності й способи виконання дій. До зовнішніх – оформлення відповіді на завдання. Це зумовило поділ завдань на дві групи. До першої групи належать завдання різного виду і характеру, що передбачають самостійне формулювання відповідей у довільній формі.

Оформлення відповіді у завданнях другої групи обмежуються запропонованим вибором. До цієї групи здебільшого належать тестові завдання багатовибіркового типу (І.Є.Булах, М.Р.Мруга).

Тестові завдання багатовибіркового типу складаються з умови, що характеризує певну проблему та списку варіантів відповідей, серед яких один є правильною відповіддю, а решта – неправильними. Наведемо приклад.

Для збереження і зміцнення здоров'я необхідно:

1. Час від часу стежити за чистотою свого одягу.
2. Додержувати розпорядку дня.
3. Їсти тоді, коли захочеться.

Залежно від вибору форм відповіді розрізняють різні види тестових завдань: альтернативні, вибіркові, відповідності, знаходження помилок, з пропущеними словами. Проілюструємо їх можливі варіанти.

1. Твердження „Діяльність людини завдає шкоди природі” правильне?

а) так; б) ні. (*Альтернативне завдання*).

2. Безпечна життєдіяльність – це:

- а) відсутність загрози людині;
- б) відсутність загрози довкіллю;
- в) відсутність загрози людині й довкіллю.

Вибери правильну відповідь. (*Вибіркове завдання*).

3. Пронумеруй, що за чим будеш робити при опіку. Що не так, закресли:

- звернуся по допомогу до дорослих або лікаря (за потреби);
- охолоджую обпечене місце;
- зачекаю, поки вщухне біль;
- прокалю пухир;
- уражене місце змащу кремом. (*Завдання на знаходження помилки*).

4. З'єднай лінією назву машини з номером телефону, за яким її викликають.

Швидка медична допомога	101
Пожежно-рятувальна служба	102
Аварійна служба газу	103
Міліцейська машина	104

(*Завдання на встановлення відповідності*).

5. Допиши потрібне слово.

Перехрестя, яке займає велику площу – це _____

(*Завдання з пропущеним словом*).

Для перевірки навчальних досягнень молодших школярів на початковому рівні використовують завдання, які вимагають від учнів перцептивної діяльності з метою упізнання за певними ознаками :

- явищ природи і предметів, виготовлених людиною; подій, випадків;
- ознак базових понять навчального предмета: здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечна поведінка.

Такі завдання передбачають вибір правильної відповіді або твердження «так» чи «ні», тобто учень має елементарні уявлення про те, що вивчалось або ж вивчається. Наприклад. Учням третього класу слід виконувати посильну роботу: а) так; б) ні. Підкресли правильну відповідь (Змістова лінія «Людина та її здоров'я», 3 клас).

Для перевірки навчальних досягнень учнів на середньому рівні використовують завдання, які вимагають від учнів репродуктивної діяльності,

спрямованої на відтворення навчального матеріалу. Зокрема, за допомогою засвоєних знань, сформованих умінь і навичок учні:

- відтворюють фактичний матеріал, зміст сформованих уявлень, елементарних понять про здоров'я, здоровий і безпечний спосіб життя; алгоритм способів дій ;
- формулюють стислі відповіді, ілюструють їх прикладами з підручника;
- застосовують здобуті знання, уміння і навички за зразком.

Наприклад. Природні лиха – це ... (Змістова лінія «Соціальна складова здоров'я», 3 клас).

Для перевірки навчальних досягнень учнів на достатньому рівні використовують завдання, які вимагають від учнів частково-пошукової діяльності. Засвоєні знання, набуті уміння й навички дозволятимуть учням:

- розкривати причини явищ, вчинків, особливості різних типів поведінки ;
- застосовувати засвоєні знання і способи дій шляхом порівняння, класифікації, аналогії, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо для розв'язання навчальних і життєвих ситуацій;
- самооцінювати стан здоров'я, поведінку свою та інших;
- ілюструвати відповідь прикладами з власного досвіду.

Наприклад. Дорослі тобі постійно нагадують, аби ти не вибігав на проїзну частину дороги, не затримувався на ній. Як ти думаєш, чому? (Змістова лінія «Соціальна складова здоров'я», 4 клас).

Для перевірки навчальних досягнень учнів на високому рівні використовують завдання з довільною побудовою відповіді, що вимагають від учнів елементарної творчої діяльності, а саме:

- – встановити взаємозв'язки між елементами знань;
- ілюструвати відповіді прикладами з життя, схемами, таблицями;
- застосувати способи здоров'язбережувальної діяльності у частково змінених життєвих ситуаціях (за можливості) ;
- обґрунтувати цінність набутих знань і сформованих практичних умінь для власного здоров'я;
- аргументувати свої дії та дії інших.

Наприклад. Як ти розумієш прислів'я: «Не той пропав, хто в біду попав, а той, хто духом занепав».

Поясни на власному прикладі або на прикладах героїв художніх творів чи мультфільмів (Змістова лінія «Соціальна складова здоров'я», 4 клас).

Завдання від рівня до рівня сконструйовано з урахуванням логіки процесу засвоєння навчального матеріалу (від упізнання за певними ознаками предметів, явищ, ознак здоров'я, здорового і безпечного способу життя до завдань творчого характеру).

Результати навчальних досягнень учнів 1-2 класів оцінюють розгорнутими судженнями (вербально) відповідно до визначених рівнів (початковий, середній, достатній, високий), а не обмежуючись лише окремими словами типу «молодець», «розумниця» тощо. Учні 3-4 класів оцінюють у балах (знання про здоров'я, його складові, здоровий і безпечний спосіб життя; сформованість розумових і практичних умінь і навичок; уміння застосовувати набуті знання, сформовані уміння і навички) та розгорнутими судженнями (досвід емоційно-ціннісного ставлення до засвоєних знань, власного здоров'я та здоров'я оточуючих; мотивації щодо

дбайливого ставлення до здоров'я). Наприклад, висловлені учнем міркування про власну поведінку й поведінку інших в ситуаціях вибору; ставлення до свого здоров'я, до здоров'я вчителя, однокласників, друзів, членів родини; зміст навчального матеріалу для зміцнення, збереження свого здоров'я; уміння звернутися по допомогу (певних служб, окремих громадян), щоб зменшити негативний вплив небезпечної для життя і здоров'я ситуації; орієнтування на народні традиції у ставленні до власного здоров'я; використання знань з інших предметів та інших інформаційних джерел.

Як оцінити результати виконання учнями (3-4 класів) завдань усіх рівнів (від початкового – до високого)? Покажемо на прикладі теми «Безпека на дорогах» (4-й клас).

Якщо відбір завдань здійснюється відповідно до чотирьох рівнів складності, тоді завдання кожного рівня оцінюється з урахуванням їх кількості та кількості балів, яка визначена для кожного рівня. Так, за 12-ти бальною шкалою оцінювання загальна кількість балів (12) ділиться на 4 рівні. У результаті кожен рівень має по 3 бали. Далі: 3 бали кожного рівня ділимо на загальну кількість завдань для цього рівня і одержуємо відповідну кількість балів за кожне завдання.

Початковий рівень. На цьому рівні учні виконують 3 завдання.

За кожне завдання, виконане правильно – 1 бал, максимально – 3 бали.

Підкресли правильні відповіді.

1. Гальмівний шлях транспортного засобу залежить від його габаритів:

а) так; б) ні.

2. Вийшовши із громадського транспорту на тротуар чи узбіччя, негайно треба переходити дорогу: а) так; б) ні.

3. Твердження «Порушення Правил дорожнього руху пішоходами спричиняє ДТП» правильне: а) так; б) ні.

Середній рівень. На цьому рівні учні також виконують 3 завдання.

За кожне завдання, виконане правильно – 1 бал, максимально – 3 бали.

Встав пропущені слова.

1. Проїзну частину дороги треба переходити _____, _____, _____ переходами.

2. Посадку й висадку необхідно здійснювати після _____ лише з _____.

3. Пасажири мають знати правила _____ громадським транспортом і _____ їх.

Достатній рівень. На цьому рівні учні виконують 1 завдання – 3 бали. Повністю виконано завдання – 3 бали; більше половини – 2 бали; менше половини – 1 бал.

Пішоходи часто створюють аварійні ситуації на дорогах. Якими мають бути дії пішоходів, щоб уникнути їх?

Поясни одну з наведених тобою дій (на вибір).

Високий рівень. На цьому рівні учні виконують 1 завдання – 3 бали. Повністю виконано завдання – 3 бали; більше половини – 2 бали; менше половини – 1 бал.

У містах, у час «пік» та за несприятливої погоди, утворюються транспортні «затори». Як їх, на твою думку, можна уникнути.

Список використаної літератури

1. Булах І.Є., Мруга М.Р. Створюємо якісний тест: Навч. посібн.– К.: Майстер-клас.– 2006.– 160 с.
2. 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. – 112с.
3. 3. Матяш Н.Ю. Контроль навчальних досягнень учнів з біології.– К.: Генеза, 2006. – 72 с.

Початкова школа. – 2010. – № 9.

**ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ
І ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ:
ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ**

Дайджест 2

Підписано до друку 02.02.2012. Формат 60х84/16.
Ум. друк арк.8,25. Тираж 1000 прим. Зам. № 16.

Надруковано в ТОВ «Каштан»
83017, м. Донецьк, б. Шевченка, 29