

**Державний вищий навчальний заклад
«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»**

Кафедра фахових методик та технологій початкової освіти

**ТЕКСТИ ЛЕКЦІЙ ДЛЯ СТУДЕНТІВ 5 КУРСУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ
« ПОЧАТКОВА ОСВІТА» З КУРСУ « ТЕХНОЛОГІЇ ВИВЧЕННЯ
ПРЕДМЕТІВ ГАЛУЗІ « МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ» В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ»**

**Укладач: доцент кафедри
фахових методик та технологій початкової освіти
Максименко Н.Б.**

Івано-Франківськ

2016

Вступ

У сучасній педагогічній науці гостро постає проблема впровадження в навчальний процес початкової школи таких освітніх технологій, які активізують розвиток актуальної в нинішніх соціальних умовах креативної особистості.

Відомо, що підготувати творчого учня може тільки добре підготовлений педагог, який мислить нестандартно, володіє знаннями сучасної педагогічної теорії і вміє трансформувати їх в сучасний навчально-виховний процес початкової школи.

Курс «Технології вивчення предметів галузі «Мови і літератури» в початковій школі» власне і спрямований на досягнення такого результату, адже його **мета** – підготувати майбутніх учителів початкових класів до такої роботи в початковій школі, яка була б зорієнтована не тільки на розвиток особистості дитини, а й на саморозвиток та самовдосконалення вчителя, здатного працювати не стандартно, а творчо.

У результаті вивчення дисципліни студенти повинні знати:

- зміст, концептуальні основи, особливості сучасних педагогічних технологій, етапи їх становлення;
- складові технологій навчання, які реалізуються на уроках рідної мови;
- сутність та закономірності реалізації педагогічних технологій в навчально-виховному процесі початкової школи.

Вони мають навчитися застосовувати альтернативні методи навчання на уроках української мови з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Досягненню цієї мети сприятиме лекційний курс з дисципліни, який містить такі теми:

Лекція 1. Мета і завдання курсу «Технологія вивчення предметів галузі «Мови і літератури» в початковій школі. Педагогічні технології: сутність, особливості, класифікація. Характеристика освітньої галузі початкової школи «Мови і літератури» (за Державним стандартом початкової освіти)

Лекція 2. Ігрові навчальні технології в системі вивчення галузі «Мови і літератури» в початковій школі.

Лекція 3. Технологія диференційованого навчання молодших школярів на уроках рідної мови

Лекція 5. Технологія інтерактивного навчання на уроках української мови

Лекція 6. Технологія розвитку критичного мислення в початковій школі

ЗМІСТ І ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ЛЕКЦІЙ

Лекція 1. Мета і завдання курсу «Технологія вивчення галузі «Мови і літератури» в початковій школі. Педагогічні технології: сутність, особливості, класифікація. Характеристика освітньої галузі початкової школи «Мови і літератури» (за Державним стандартом початкової освіти)

План

1. Технологія як наука про майстерність. Сутність та особливості педагогічних технологій.
2. Класифікація педагогічних технологій.
3. Аналіз технологій початкової школи.
4. Характеристика освітньої галузі початкової школи «Мови і літератури» (за Державним стандартом початкової освіти)

Історично поняття *«технологія»* у значенні науки про майстерність виникло у зв'язку з технічним прогресом. Термін «педагогічна технологія» з'явився в освіті недавно. Вперше його було вжито англійським Вченим Джеймсом Саллі. Ян Амос Коменський одним з перших оприлюднив ідею технологізації навчального процесу, який вважав, що школа – це типографія, яка друкує людей. Технологія, на його думку, має бути машиною, що за умови правильного користування забезпечувала б чіткий результат, важливий засіб впровадження провідних дидактичних принципів. Йоган Генріх Песталоцці вважав основним завданням педагогіки встановлення «механізму освіти». У 20-ті роки ХХ ст. була створена так звана *педологія* – комплексна наука про дитину, яка мала стати антропологічною базою педагогіки. Саме вперше в працях М.Басова, В. Бехтерева, О. Ухтомського згадувались *педагогічні технології* – сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку

організацію навчальних занять. У 1940-50 роки – «педагогічні технології» спростувались просто до використання ТЗН у навчанні та вихованні. 60-ті роки – відбувся поділ на два напрямки щодо педагогічних технологій. Прихильники першого вважали, що необхідно поширювати аудіовізуальні засоби, другого – відстоювали підвищення ефективності організації навчального процесу, подолання відставання педагогічних ідей. А отже, один з них був означений як «технічні засоби», а інший – «технологія навчання». 1970-ті роки – утверджувалось тлумачення педагогічної технології як вивчення, розроблення та застосування принципів оптимізації навчальної діяльності на основі найновіших досягнень науки і техніки. Наступний період впродовж до поч. ХХІ ст. – створення і розвиток мережі комп'ютерних класів, розвиток інтерактивних засобів навчання, дослідження теоретичних питань педагогічної технології та шляхів її практичного впровадження.

Педагогічна технологія трактується на сьогоднішній день кожним вченим по-різному. За В.Сластьоніним – *це закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково-обґрунтований проект дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем ефективності, гарантованого результату, ніж за використання традиційних методик.* Існує загальноприйняте уявлення про технологію як конструювання навчального процесу за певною схемою:

1. Загальні цілі та зміст навчання
2. Навчальні цілі.
3. Навчання.
4. Оцінка
5. Виправлення, корекція

Розробленню нової технології передують нові потреби суспільства, наукові відкриття або результати наукових досліджень. Процес становлення педагогічної технології охоплює такі *етапи*: виникнення суспільної потреби; фундаментальні дослідження в галузі психології; прикладні психолого-педагогічні дослідження; розроблення нових технологій; відображення новостворених технологій у навчально-програмовій та навчально-методичній документації.

Об'єднують **освітню** (відображає загальну стратегію розвитку освіти) **технологію, педагогічну** (відображає тактику реалізації освітніх технологій у

навчальному процесі за наявності певних умов), **технологію навчання** (моделює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного навчального предмета, теми чи питання).

Середовищем реалізації педагогічної технології є **технологічний процес** – система технологічних одиниць, зорієнтованих на конкретний педагогічний результат. На результат технологічного процесу впливають: рівень майстерності педагога, ступінь розвитку дитини, психологічний клімат у колективі тощо. У педагогічній технології виокремлюють також **технологічні схеми** – умовне зображення технології процесу, поділ його на окремі функціональні елементи і позначення логічних зв'язків між ними (необхідне для унаочнення навчального процесу) **та технологічні карти** – опис процесу у вигляді поетапної послідовності дій із зазначенням засобів, що використовуються. Технологія навчання складається з таких компонентів: концептуальна основа; зміст (формулювання цілей та зміст навчального матеріалу); процесуальна частина (організація навчального процесу відповідно до поставлених цілей; методи і форми; управління навчальним процесом; заключна оцінка).

Педагогічній технології *притаманні ознаки*: логіка процесу, взаємозв'язок частин, структурна і змістова цілісність, соціо- і природодоцільність, інтенсивність процесів. Щоб не плутати означення методики та технології, слід зазначити, що поняття методика – ширше, оскільки в ній можуть співіснувати ряд технологій. Методика – окрема теорія, а технологія – алгоритм її втілення у практику. Педагогу в навчальному процесі необхідно вміти трансформувати свої знання, тобто володіти технологією отримання запланованого результату.

Складність і багатогранність педагогічної діяльності є чинником, що відкриває простір для існування багатьох педагогічних технологій. Відповідно виокремлюють **класифікації**:

1. *За рівнем застосування*: загальнопедагогічні (стосуються загальних засад освітніх процесів); предметні (призначені для окремих предметів); локальні (передбачають часткові зміни педагогічних явищ).

2. *За провідним чинником психічного розвитку:* біогенні (провідна роль належить біологічним чинникам); соціогенні (соціальні чинники); психогенні (психологічні чинники).

3. *За філософською основою:* матеріалістичні та ідеалістичні; діалектичні та метафізичні; наукові та релігійні; гуманістичні та антигуманні; антропософські (від гр. людина і мудрість) і теософські (засновані на вченнях про всезагальний абсолют); вільного виховання та примусу тощо.

4. *За науковою концепцією засвоєння досвіду:* асоціативно-рефлекторні (в основі – теорія формування понять); біхевіористські (поведінка); розвивальні (на основі теорії розвитку здібностей); сугестивні (на навіюванні); нейролінгвістичні (засновані на нейролінгвістичному програмуванні); гештальттехнології (нім. Гештальт – цілісна форма, заснована на психотерапевтичному впливі).

5. *За ставленням до дитини:* авторитарні; дидактоцентристські (центровані на навчанні); особистісно-орієнтовані (гуманно-особистісні);

6. *За орієнтацією на особистісні структури:* інформаційні (формування знань, умінь); операційні (формування способів розумових дій); емоційно-художні та емоційно-моральні (формування сфери естетичних відносин); саморозвитку; евристичні (розвиток творчих здібностей); прикладні (формування дієво-практичної сфери технології).

7. *За типом організації та управління пізнавальною діяльністю:* структурнологічні (поетапне формулювання дидактичних завдань); інтеграційні (інтеграція різнопредметних завдань); ігрові (ігрова форма); комп'ютерні; діалогові (створення комунікативного середовища); тренінгові (відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій).

Головні ознаки педагогічної технології: концептуальність, економічність, цілісність, коригованість, вуалізація. Сучасна педагогічна технологія повинна гарантувати досягнення успіху, бути ефективною, оптимальною щодо термінів впровадження, витрат сил і засобів.

Аналіз технологій початкової школи

Вчені та практики стверджують, що запровадження інноваційних технологій у навчальний процес з дітьми початкових класів дасть можливість учителям

активізувати розумову діяльність дітей молодшого шкільного віку, підвищити їхній пізнавальний інтерес до вивчення рідної мови, удосконалити навчальну діяльність школярів, задовольнивши особистісні внутрішні потреби кожної дитини. Розглянемо деякі технології навчання, які можуть бути реалізовані в початково-виховному процесі початкової школи.

Школа Монтесорі.

Марія Монтесорі – італійська жінка-лікар, педагог, психолог, антрополог, яка все своє життя присвятила створенню гуманістичної педагогічної системи, розробці свого методу навчання, який тепер відомий усім як **метод Монтесорі**.

Дванадцять пунктів методу Монтесорі.

1. Метод заснований на терплячому спостереженні за дитиною.
2. Виправдав себе як універсальний. Успішно застосовувався для дітей кожної генерації і кожної цивілізованої нації. Раса, колір, клімат, національність, соціальний статус, тип цивілізації — все це не має принципового значення для його успішного застосування.
3. Доводить, що маленька дитина любить роботу, інтелектуальну роботу, яка обирається спонтанно і виконується з великою насолодою.
4. Базується на бажанні дитини навчатись через самостійну роботу. На кожному етапі інтелектуального розвитку дитини їй пропонуються відповідні види завдань, які розвивають її здібності.
5. Пропонуючи максимум спонтанності, метод дає можливість кожній дитині досягти певного рівня схоластичних знань і вийти на вищий рівень, ніж в інших системах навчання.
6. Хоча в методі не застосовуються покарання і заохочення, він дає можливість досягти найвищого рівня дисципліни, і вона є активною, виходить з поведінки самої дитини, а не нав'язується ззовні.
7. Заснований на глибокій повазі до особистості, оберігає її від домінуючого впливу дорослого, дає можливість кожній дитині зростати і розвиватись, відчувати свою біологічну незалежність. Отже, дитині дається свобода (але не всюдозволеність), яка формує основи реальної дисципліни.
8. Дозволяє вчителю працювати з дитиною індивідуально з кожного предмета,

підводячи її до рівня відповідних індивідуальних вимог.

10. Кожна дитина працює у власному ритмі.

11. Метод не має нічого спільного з духом змагання і його згубними наслідками. Більше того, він постійно пропонує дітям можливості для взаємодії і взаємодопомоги, яка надається і приймається однаково радісно.

12. Оскільки дитина працює за своїм власним вибором, без елемента змагання і примусу, їй не загрожує перенапруження та комплекс неповноцінності, який може з'явитись у подальшому житті.

12. Метод Монтесорі всебічно розвиває особистість дитини, тобто не тільки її розумові здібності, а й можливість логічно мислити, виявляти ініціативу, вміти робити власний вибір. Дитина є часткою спільноти, але відчуває себе незалежною і вільною.

Відомі заповіді М. Монтесорі вчать правильно ставитися до дитини, розуміти і поважати її. Велику увагу педагог також приділяла мовному розвитку дитини з раннього віку під час життєвих взаємодій в оточуючому середовищі. Поради з цього приводу можна використовувати і в звичайних школах, навчаючи дітей під девізом «Школа радості».

Програма «ПЕРШІ КРОКИ»

Важливим аспектом Програми «Перші кроки» є особистісна зорієнтованість навчально-виховного процесу. Програма не передбачає однакових вимог для всіх дітей. На основі індивідуальних особливостей дитини, її інтересів, потреб, рівня інтелекту створюються індивідуальні програми розвитку кожної конкретної дитини. Результат навчання – зміни в дитині, а вже потім – обсяг засвоєних знань, умінь і навичок.

ПРОГРАМА ЧПКМ

(читання і письмо для критичного мислення)

Програму ЧПКМ розроблено фахівцями з Міжнародної асоціації читання. Україна залучилася до неї у 1998 році за сприяння Міжнародного фонду «Відродження».

Програма ЧПКМ має на меті допомогти **учням**: критично мислити; відповідально ставитися до навчання; співпрацювати з іншими; вчитися протягом

усього життя, а **учителям**: застосовувати види роботи, необхідні для розвитку в учнів критичного мислення, вміння самотійно вчитися; створювати в класах атмосферу, яка сприяє самотійності мислення та активному спілкуванню учнів у ході розв'язання навчальних завдань.

Одним з важливих завдань програми є формування в учнів навичок співпраці з колегами на уроці, вміння терпляче й доброзичливо слухати один одного, оцінювати різні погляди на проблему, намагаючись зрозуміти те, що визначає чийось позицію у певній ситуації, виявляти повагу до думки іншого.

Значної ваги надається роботі **у парах** та невеликих **групах**. Це пояснюється не лише необхідністю розвивати толерантність у стосунках школярів. Розробники програми слушно вважають, що учні по-справжньому засвоюють нові знання лише тоді, коли розказують своїми словами про те, що дізналися, комусь іншому. Широке застосування парних та групових видів роботи сприяє розширенню кола навчального спілкування на уроці.

Програма ЧПКМ пропонує різноманітні методи та прийоми, згруповані у рамках триступеневої моделі. Вона передбачає:

1) попередню активізацію учнів у роботі над матеріалом; 2) усвідомлення змісту та 3) міркування щодо виконаної роботи. Вчитель з успіхом може застосувати ці методи та прийоми, адаптувавши їх до умов своєї роботи.

Особливо зацікавляють учителя такі види діяльності як **мозкова атака, дискусія, читання з передбаченням, взаємонавчання** та ін.

Урок у сучасній школі має ввібрати передову методдику, найновіші методичні підходи до його проведення. В цьому контексті цікаві нетрадиційні методики навчання читання.

Б. В. Динга, народний вчитель Криулянської школи республіки Молдова, радить навчати читання за серією одинадцяти таблиць з організацією дидактичних ігор та конкурсів.

Як засвідчує досвід, робота з названими таблицями дає змогу побудувати навчання за вимогами педагогіки і психології, бо кожний наступний матеріал обов'язково базується на добре засвоєному попередньому, враховуючи вікові та

індивідуальні особливості розвитку дітей. Складність мовного матеріалу поєднується з доступною формою вивчення.

Цінність цієї нетрадиційної методики полягає в тому, що орієнтація на розвиток усного літературного мовлення сприяє активізації його складових: словникового запасу, пам'яті, логічного мислення, чіткості й виразності мови, спонукає до пошуків і накопичення якнайбільшої кількості інформації з різних галузей.

Нетрадиційна методика *Т. Т. Федоренка, В. М. Зайцева* допоможе ознайомитися з рекомендаціями, які підвищують ефективність швидкості читання учнів у будь-яких умовах і будь-якою методикою їхнього забезпечення. Цьому сприятимуть: частота тренувальних вправ; шумове читання; щоденні п'ятихвилинки читання; читання перед сном; вечірнє читання з метою розвитку оперативної пам'яті; багаторазове читання; виразне читання з переходом на незнайому частину тесту; читання із самозаміром швидкості.

Не менш ефективні вправи вченого *І. Г. Пальченка*, що розширюють і удосконалюють методику Т. Т. Федоренка:

- прочитування домашнього завдання скоромовкою (300 слів за хвилину з простукуванням ручкою);
- виконання вправ для розвитку пальців рук, що супроводжуються промовлянням скоромовок;
- вправи з цифровими стереоскопічними таблицями Шульте;
- проведення слухових диктантів на кожному уроці з насиченням кількості букв і слів у реченнях, що диктуються;
- швидке списування тексту;
- читання тексту скоромовкою на два голоси;
- читання з хвилинними замірами швидкості за 1 хвилину.

Ефективну методику навчання динамічного читання пропонує *Л. М. Юшкова*, співробітник центру інновацій Одеського ОІУВ.

На думку *Л. М. Юшкової*, потрібно, окрім навчання читати добре вголос, навчити дітей читати мовчки з діапазоном швидкості читання 300 – 800 слів на хвилину. Дотримуючись думки психологів, що одиницею сприйняття тексту є фраза, слово, а не склад, автор пропонує перевірені на практиці ефективні прийоми

роботи навчання динамічного читання: під рахунок; з прикриттям губ двома-трьома пальцями; з підняттям верхньої межі індивідуального діапазону швидкості; з пристроєм «віконечко»; з миттєвим знаходженням місця читання за командою «небо – кидок»; з використанням «буксиру» для стимуляції двох видів читання; читання парами (один учень з двох — сильніший); з використанням складових пірамідок і текстів, розрізаних вертикально на дві половинки та розсунутих на максимальну відстань.

Л. М. Юшкова наголошує, що методичні прийоми навчання учнів динамічного читання доречно використовувати поряд з традиційними, що в сукупності дає позитивні результати: оптимально зростає швидкість читання та якість розуміння прочитаного.

Методику нової системи читання можна запозичити в О. М. Кушніра з Благовещенського педінституту. Автор інноваційної методики пропонує дотримуватися логічно-послідовного навчання читання:

- *перший крок* — знайомство з буквами одночасним показом графічного символу і вимови звуків;
- *другий крок* — перехід до злиття букв і складів з одночасним пред'явленням графічного і фонетичного матеріалів у доступному темпі;
- *третій крок* — ідентифікація фонетичного і графічного матеріалів у супроводі диктора;
- *четвертий крок* — відтворення артикуляційної моделі слова на основі графічного образу;
- *п'ятий крок* — оволодіння вокалізацією та умінням читати (закріплення навичок голосного читання);
- *шостий крок* — удосконалення виразного читання, оволодіння інтонацією, емоційною експресією, наслідуючи диктора.

О. М. Кушнір пропонує одночасно використовувати два варіанти уроків — навчання виразного читання і навчання швидкого читання, їхнє оптимальне відношення 1:5 значно підвищує ефективність виразно-швидкого інформаційного читання.

І. 3. Постоловський у своїх наукових працях наголошує, що значну роль у навчанні швидкого читання відіграє вироблення догадки (латиною – антиципація). Вміння швидко антиципувати букви і буквосполучення, слово і словосполучення та навіть цілі смислові одиниці є однією з основних передумов швидкого, правильного, свідомого читання як вголос, так і мовчки. З широким спектром вправ, які розробив автор, можна ознайомитися, прочитавши наукову працю вченого «Догадка при читанні» (Одеса, 1991).

Характеристика освітньої галузі початкової школи «Мови і літератури» (за Державним стандартом початкової освіти)

Освітня галузь «Мови і літератури»

Метою освітньої галузі «Мови і літератури» є розвиток особистості учня, формування його комунікативної компетентності та загальних уявлень про мову як систему і літературу як вид мистецтва. Зазначена освітня галузь складається з мовного і літературного компонентів.

Мова навчання (українська мова, мови національних меншин)

Метою вивчення української мови, мов національних меншин як мов навчання є формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з мови навчання, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду.

Особливість мови навчання полягає в тому, що вона є не тільки навчальним предметом, а і найважливішим засобом навчання, виховання і розвитку особистості у процесі опанування всіх інших предметів початкової загальної освіти.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

- формування в учнів мотивації вивчення мови;
- забезпечення гармонійного розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма);
- формування комунікативних умінь;
- опанування найважливіших функціональних складових мовної системи з урахуванням особливостей фонетичної і граматичної систем кожної з мов навчання;
- соціально-культурний розвиток особистості;

- формування вміння вчитися.

З урахуванням мети і завдань мовного компонента освітньої галузі виділяються такі змістові лінії: мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна.

Основною змістовою лінією є мовленнєва. При цьому мовна, соціокультурна і діяльнісна змістові лінії спрямовані на забезпечення мовленнєвої.

Зміст початкової загальної освіти	Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів
Мовленнєва лінія	
Види мовленнєвої діяльності:	
Аудіювання	уміти уважно слухати і розуміти текст, запам'ятовувати з одного прослуховування його фактичний зміст, послідовність подій, визначати основну думку висловлювання
Говоріння	уміти будувати діалог з урахуванням ситуації та учасників спілкування, дотримуватися норм етикету; переказувати прослухані або прочитані тексти; створювати монологічні висловлювання комунікативного характеру
Читання	уміти правильно та з розумінням читати тексти, які відповідають віковим можливостям учнів початкових класів
Письмо	уміти будувати письмові перекази і твори з уживанням виражальних мовних засобів, висловленням власної думки, свого ставлення до того, про що йдеться в переказі або творі, дотриманням каліграфічних вимог і правописних норм у межах вивченого матеріалу
Мовна лінія	
Текст. Будова тексту. Типи текстів. Навчальні тексти різних стилів	знати основні ознаки тексту, його будову; вміти визначати тему та мету тексту, практично розрізняти типи і стильові особливості текстів; застосовувати здобуті знання про текст у процесі побудови власних висловлювань
Речення. Види простих речень за метою висловлювання та інтонацією. Головні і другорядні члени речення. Словосполучення. Однорідні члени речення. Звертання. Складне речення.	знати основні ознаки речення; розрізняти і правильно інтонувати види речень за метою висловлювання та інтонацією; встановлювати логіко-граматичні зв'язки між членами речення; мати уявлення про словосполучення; розпізнавати та вживати однорідні члени і звертання в реченні; практично розрізняти прості і складні речення; застосовувати здобуті синтаксичні знання та уміння у власному мовленні
Слово. Лексичне значення слова. Навчальні словники	уміти пояснювати пряме і переносне значення слів, розпізнавати в текстах і пояснювати синоніми, антоніми, омоніми, найуживаніші фразеологізми; використовувати

різних типів	здобуті знання з лексики у власному мовленні; уміти користуватися навчальними словниками різних типів
Будова слова	знати назви значущих частин слова і вміти знаходити їх у словах (у нескладних випадках); розпізнавати і добирати спільнокореневі слова; застосовувати знання про будову слова в мовленнєвій практиці
Частини мови. Загальні відомості про граматичні категорії частин мови	знати назви та істотні ознаки частин мови; розрізняти самостійні і службові частини мови; розпізнавати частини мови в текстах; правильно вживати граматичні форми частин мови в усних і письмових висловлюваннях
Звукова і графічна системи мови в їх взаємозв'язку. Каліграфія. Техніка письма. Алфавіт	уміти розрізняти звуки і букви; орієнтуватися у звуковій системі мови; дотримуватися найважливіших орфоепічних норм літературної мови у власному мовленні; володіти графічною навичкою і технікою письма; знати алфавіт; розташовувати слова за алфавітом і знаходити в словнику потрібне слово
Правопис. Найуживаніші орфографічні та пунктуаційні правила (норми). Орфографічний словник	уміти каліграфічно і грамотно списувати і писати з голосу тексти з дотриманням вивчених правил орфографії і пунктуації; дотримуватися правил правопису під час побудови письмових зв'язних висловлювань; самостійно користуватися орфографічним словником для з'ясування правильності написання слова, його окремих форм; знаходити і виправляти орфографічні та пунктуаційні помилки
Соціокультурна лінія	
Тематичні групи слів, що називають державу, її столицю, державну символіку, реалії життя народу	знати і вміти записувати назву держави та її столиці; знати державні символи України; розуміти і пояснювати значення слів — назв предметів побуту, народних звичаїв; використовувати тематичні групи слів народознавчого змісту в мовленні
Фольклорні твори великої і малої форми	знати казки, пісні, прислів'я, приказки, загадки, лічилки; уміти доречно використовувати їх в усному і писемному мовленні для його увиразнення
Особливості національного мовленнєвого етикету. Правила мовленнєвої поведінки під час спілкування	знати формули національного мовленнєвого етикету і використовувати їх під час спілкування; дотримуватися правил етикету під час спілкування з представниками різних вікових груп і статусів
Соціальні ролі	уміти встановлювати елементарні комунікативні контакти під час виконання тих чи інших соціальних ролей у різних життєвих ситуаціях
Діяльнісна лінія	

Загальнонавчальні вміння і навички, зокрема навчально- організаційні, навчально- інформаційні, навчально- інтелектуальні і творчі, контрольні- оцінювальні	уміти організувати свою навчальну діяльність; самостійно користуватися підручником, довідковою літературою; виконувати мисленнєві операції: спостерігати, аналізувати мовні явища, порівнювати, узагальнювати, виділяти головне, робити висновки; висловлювати і доводити власну думку; переносити знання та способи діяльності в нову ситуацію; проводити перевірку та самоперевірку усних висловлювань і письмових робіт, оцінювати результати навчання
---	---

Літературне читання

Метою літературного читання є формування читацької компетентності учнів, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентності, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення літератури в основній школі.

У процесі навчання відбувається становлення читача, що здатний до самостійної читацької, творчої діяльності, здійснюється його мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток, формуються морально-естетичні уявлення і поняття, збагачуються почуття, виховується потреба у систематичному читанні.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

- формування в учнів навички читання як виду мовленнєвої діяльності;
- ознайомлення учнів з дитячою літературою в авторській, жанровій, тематичній різноманітності; формування в учнів соціальних, морально-етичних цінностей за допомогою художніх образів літературних творів;
- формування умінь сприймати, розуміти, аналізувати різні види літературних і навчальних текстів з використанням елементарних літературознавчих понять;
- розвиток мовлення учнів, формування умінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого);
- формування в учнів прийомів самостійної роботи з різними типами і видами дитячих книжок; умінь здійснювати пошук, відбір інформації для виконання навчально-пізнавальних завдань;
- розвиток творчої літературної діяльності школярів;

- виховання потреби у систематичному читанні як засобі пізнання світу, самопізнання та загальнокультурного розвитку.

З урахуванням зазначеної мети і завдань мовного компонента освітньої галузі виділяються такі змістові лінії: коло читання, навичка читання, досвід читацької діяльності і літературна діяльність.

Літературне читання	
	Коло читання
Дитяча література в авторській, жанровій, тематичній різноманітності:	орієнтуватися у колі дитячого читання, а саме:
твори усної народної творчості; твори видатних письменників-класиків, сучасних письменників України; зарубіжних письменників	знати прізвища письменників-класиків, письменників сучасної дитячої літератури та їх твори, з якими учні неодноразово зустрічалися у процесі навчання, основні теми дитячого читання; окремі жанри вивчених творів
художня література (малі фольклорні форми, казки (народні, літературні), легенди, вірші, оповідання, повісті, п'єси, байки); науково-пізнавальна, енциклопедична література, дитяча періодика	розрізняти прозові, поетичні, драматичні, фольклорні та авторські твори
теми дитячого читання: про рідний край, Батьківщину, природу, дітей, сім'ю, стосунки між людьми, навчання, пригоди, фантастика	знати, поважати державні національні символи, культуру, національні традиції свого народу, інших народів, які живуть в Україні та за кордоном усвідомлювати морально-етичний зміст творів; роль читання для пізнання навколишнього світу, формування власної культури
Навичка читання	
Спосіб, правильність, усвідомленість читання, засоби виразності усного мовлення; розвиток темпу читання вголос і мовчки	володіти повноцінною навичкою читання вголос і мовчки як загальнонавчальним умінням: сприймати, розуміти зміст творів (текстів) різних видів, виділяти в них суттєву інформацію; читати вголос правильно, плавно, цілими словами і групами слів з дотриманням засобів виразності усного мовлення та основних норм літературної вимови у темпі, який дає можливість зрозуміти зміст твору (тексту); читати виразно напам'ять вірші (уривки із прози) з дотриманням мовних і

позамовних засобів виразності

Досвід читацької діяльності

<p>Способи опрацювання текстів різних видів: фактичний та основний зміст твору; тема, основна думка твору; структурний аналіз текстів; види переказу; постановка запитань до тексту; причиново-наслідкові зв'язки між подіями, вчинками персонажів; діалог, дискусія за змістом прочитаного (прослуханого)</p> <p>Особливості опрацювання художнього твору: жанрові ознаки, засоби художньої виразності; автор твору, герої (персонажі) твору; сюжет, власне ставлення до змісту прочитаного (прослуханого)</p> <p>Особливості опрацювання науково-художнього твору</p>	<p>уміти самостійно визначати тему, основну думку літературного твору (навчального тексту); самостійно ставити запитання за змістом прочитаного; орієнтуватися у структурі художніх, науково-художніх текстів; складати простий план; встановлювати причиново-наслідкові зв'язки між подіями, дійовими особами; доводити власні судження щодо прочитаного, спираючись на текст; передавати (детально, стисло, вибірково) зміст тексту;</p> <p>виділяти, розуміти засоби художньої виразності, використовувати їх у мовленні під час переказу, опису, характеристик; слідкувати за розвитком подій у творі; визначати героїв; характеризувати персонажів за їх вчинками, висловлювати до них своє ставлення; висловлювати оцінювальні судження морального змісту; визначати основні ознаки понять, явищ, узагальнені висновки у науково-художніх творах, навчальних текстах; орієнтуватися у структурі навчального тексту (заголовки, підзаголовки, абзац, ілюстрація, схема, таблиця, виноска)</p>
<p>Самостійна робота з дитячою книжкою; книгознавча пропедевтика, вибір книжки, типи дитячих видань; елементи дитячої художньої, науково-художньої, навчальної книжки, їх призначення; робота з інформацією</p>	<p>уміти самостійно розрізняти типи дитячих видань (книжка-твір, книжка-збірка, періодика, довідкова література; визначати орієнтовний зміст дитячих книжок; здійснювати пошук, відбір інформації для виконання навчально-пізнавальних завдань з використанням довідкових видань, дитячої періодики, орієнтуватися у підручнику за змістом; самостійно користуватися методичним і довідковим матеріалом підручника, складати коротку анотацію на прочитаний літературний твір, сприймати книжку як джерело поповнення знань</p>
<p>Спілкування за змістом прочитаного (прослуханого)</p>	<p>виявляти повагу до співбесідника, толерантність під час обговорення прочитаного (прослуханого) твору</p>

	усвідомлено будувати зв'язні висловлювання, використовувати мовленнєві засоби з урахуванням комунікативної ситуації
Літературна творча діяльність	
Розвиток творчої діяльності на основі прочитаного	мати уявлення про різні види творчого переказу; створювати свої варіанти розвитку сюжету твору, відтворювати в уяві картини життя, художні образи, зображені письменником
Самовираження особистості дитини у літературній творчості	уміти складати твори-мініатюри, художні описи за спостереженнями у природі, загадки, лічилки, казки, вірші; колективно та індивідуально інсценізувати художні твори, життєві ситуації

Література

1. Вісник (Збірник наукових праць) Асоціації Монтесорі-вчителів України, №№ 1, 2, 3, 4, 5. – К., 1997 – 2000.
2. Державний стандарт початкової освіти // Початкова школа. – 2011. - № 7. – С. 1- 7.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Остапенко Н. М. Технологія сучасного уроку рідної мови: навчальний посібник / Н. М. Остапенко, Т. В. Симоненко, В. О. Руденко. – К.: ВЦ «Академія», 2011. – 248 с.
5. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 360 с.

Лекція 3. Ігрові навчальні технології в системі вивчення галузі «Мови і літератури» в початковій школі.

План

1. Мета, завдання та функції дидактичної гри в навчальному процесі.
2. Різні підходи до класифікації дидактичних ігор.
3. Особливості застосування дидактичних ігор на уроках рідної мови в початковій школі.

Аналіз теорії та практики початкового навчання показує, що гра охоплює всі періоди життя людини. Це – важлива форма її життєдіяльності, а не вікова ознака.

Особливо важливе поєднання гри з навчальною діяльністю в початкових класах, коли складний перехід від дошкільного дитинства до школи зумовлює поступову зміну провідних видів діяльності – ігрової на навчальну.

Структура розгорнутої ігрової діяльності включає такі компоненти:

- спонукальний – потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання дитини брати участь у грі;
- орієнтувальний – вибір засобів і способів ігрової діяльності;
- виконавський – дії, операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету;
- контрольньо-оцінний – корекція і стимулювання активності ігрової діяльності.

У дитячих іграх вільна ігрова діяльність виступає переважно як самоціль. У дидактичних іграх, створених педагогікою (в тому числі й народною), ігрова діяльність спеціально планується і пристосовується для навчальних цілей. **Дидактичні ігри** – різновид ігор за правилами. У світовій педагогіці відомі системи дидактичних ігор, які вперше розробили для дошкільного виховання Ф. Фребель і М. Монтесорі, а для початкового навчання – О. Декролі.

Дидактичні ігри, які використовуються в початковій школі, виконують **різні функції**: активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, вміння і навички, тренують сенсорні вміння, навички. Правильно побудована цікава дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує вольові якості дитини.

У навчальному процесі ігрова діяльність має форму **дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому, ігрової вправи.**

Дидактичні ігри можуть:

- бути тільки в словесній формі;
- поєднувати слово й практичні дії;
- поєднувати слово й наочність;
- поєднувати слово і реальні предмети,

Структурні складові дидактичної гри – дидактичне завдання, ігровий задум, ігровий початок, ігрові дії, правила гри, підбиття підсумків.

Дидактичне завдання гри визначається відповідно до вимог програми з урахуванням вікових особливостей дітей. Наприклад, формування у дітей математичних уявлень, логічного мислення; розвиток мовлення; формування уявлень про природу, навколишнє середовище; розвиток оцінки та самооцінки, ініціативи, кмітливості, здатності виявляти волюві зусилля для досягнення поставленої мети, довільної уваги, зосередженості.

Ігровий задум – наступний структурний елемент дидактичної гри. Дидактичне завдання в грі свідомо маскується, воно постає перед дітьми у вигляді цікавого ігрового задуму. Дітей приваблюють відтворення уявного сюжету, активні дії з предметами, загадка, таємниця, перевірка своїх можливостей змаганням, рольове перевтілення, загальна рухова активність, кмітливість.

На створення ігрової атмосфери істотно впливає **ігровий початок**. Він може бути звичайним, коли вчитель повідомляє назву гри і спрямовує увагу дітей на наявний дидактичний матеріал, об'єкти дійсності, та інтригуючим, цікавим, захоплюючим, таємничим.

Ігрові дії – засіб реалізації ігрового задуму і водночас здійснення поставленого педагогом завдання. Виконуючи із задоволенням ігрові дії і захоплюючись ними, діти легко засвоюють і закладений у грі навчальний зміст.

Правила дидактичної гри діти сприймають як умови, що підтримують ігровий задум; їх невиконання знищує гру, робить її нецікавою. Без заздалегідь визначених правил ігрові дії розгортаються стихійно, і дидактичні завдання можуть лишитися невиконаними. Тому правила гри задаються вихователем до її початку і мають

навчальний та організуючий характер. Спочатку дітям пояснюється ігрове завдання, а потім – спосіб його виконання.

Проте, як показали дослідження вчених-психологів (Д.Б.Ельконін, Л.В.Артемова та ін.) і педагогів (І.О.Школьна, О.Я.Савченко та ін.), гра не забезпечує стійкого позитивного ставлення молодших учнів до навчального процесу, якщо використовується епізодично. **Дидактичні ігри можна включати у систему уроків.** Це передбачає попередній вибір ігор та ігрових ситуацій для активізації різних видів сприймання та обмірковування, де їх використання найбільш своєчасне й ефективне порівняно з іншими методами. Дослідження вчених дали можливість виділити оптимальні способи використання ігрової діяльності в системі уроків:

- весь урок будується як сюжетно-рольова гра (наприклад, деякі уроки навчання грамоти, що мають на меті ознайомити дітей з новими звуком і літерою; уроки-мандрівки; ознайомлення з навколишнім середовищем, розвитку мовлення тощо);

- гра під час уроку як його структурний елемент;

- під час уроку кілька разів створюються ігрові ситуації (за допомогою казкового персонажа, іграшки, незвичного способу постановки завдання, елементів змагальності тощо).

На уроці доцільно використовувати такі дидактичні ігри, організація яких не потребує багато часу на приготування обладнання, запам'ятовування громіздких правил. Перевагу слід віддавати тим іграм, які передбачають участь у них більшості дітей класу, швидку відповідь, зосередження довільної уваги.

Педагогічні ігри, що застосовують на уроках, можна **класифікувати за кількома критеріями**. Зупинимося на класифікації ігор за характером педагогічного процесу і за ігровою методикою.

За характером педагогічного процесу ігри поділяють на: навчальні (тренінгові, контролюючі, узагальнюючі); пізнавальні, виховні, розвивальні; репродуктивні, продуктивні, творчі; комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні тощо.

За характером ігрової методики: предметні; сюжетні; рольові; ділові; імітаційні; драматизації тощо.

Існує багато інших класифікацій дидактичних ігор, які можна застосувати на уроці. Наприклад, Шаталов пропонує таку:

1. Навчальні – найбільш прості і традиційні ігри, що допомагають закріпити навчальний матеріал і набути стійких навиків використання знань.
2. Комбінаторні – ігри, що передбачають швидке і ефективне прорахування варіантів, підбір комбінацій.
3. Аналітичні – розвивають аналітичне мислення, допомагають набути навички вільного, розкутого, але разом з тим конкретного аналізу, бачити закономірності, спільне і відмінне, причину і наслідок.
4. Асоціативні – в основі яких лежить звернення до асоціативного мислення, пошук порівнянь, розгадувань, натяків.
5. Конкретні – залучають увагу до складних смислових зв'язків, розвивають здібності інтерпретувати, розуміти те, що прямо не виражено і, навпаки, – передати інформацію різними способами.

О. Я. Савченко у роботі «Дидактика початкової школи» наводить таку класифікацію дидактичних ігор: сюжетно-рольові; ігри-драматизації; ігри-конструювання.

Г. І. Сорокіна пропонує таку: ігри-подорожі; ігри-доручення; ігри-передбачення; ігри-загадки; ігри-бесіди.

Ігри-подорожі покликані посилити враження, звернути увагу дітей на те, що відбувається поруч. Вони загострюють спостережливість, полегшують подолання труднощів. У цих іграх використовуються різні способи пізнавального змісту в поєднанні з ігровою діяльністю: постановка задач, пояснення способів їх розв'язання, поетапне вирішення тощо.

Ігри-доручення – за своїм змістом елементарніші, за тривалістю – коротші. У їх основі лежать дії з предметами, іграшками, словесні доручення

Ігри-передбачення («що було б...»). Перед дітьми ставиться завдання і створюється ситуація, що вимагає усвідомлення подальших дій. При цьому активізується мислительна діяльність дітей, вони вчаться слухати, розуміти один одного.

Ігри-загадки передбачають перевірку набутих знань, кмітливості. Відгадування загадок розвиває спроможність до аналізу, узагальнення, формує вміння міркувати, робити обґрунтовані висновки.

В основі **Ігор-бесід** лежить пізнавальне спілкування. Такі ігри вимагають активізації емоційних і мислительних процесів, виховують навичку слухати запитання і відповіді, зосереджувати увагу на змісті, доповнювати висловлене, міркувати.

Розглянемо методикку організації деяких ігор та ігрових прийомів.

Творчі ігри – це самодіяльні ігри дітей молодшого шкільного віку, в яких вони попередньо самостійно задумують зміст і творчо його реалізують. Характерною особливістю всіх творчих ігор є наявність уявного «Я-образу» (ролі), тобто «я хлопчик Сергійко», а «я начебто космонавт», «я начебто командир корабля», «я начебто інопланетянин». Обов'язковими для всіх творчих ігор є уявні обставини дії «Я-образу»: я-космонавт готуюсь до космічного польоту в центрі підготовки космонавтів; я-командир корабля в морському рейсі; я-інопланетянин на чужій планеті. Тобто характерною є уявна соціальна, казкова (фольклорна) або літературна, фантастична ситуація. Засобами її створення є або відповідна атрибутика, іграшка, або слово, а найчастіше ці засоби поєднуються. Для всіх творчих ігор характерними є вербальні рольові дії – уявне, залежне від обраного образу, ролі спілкування між учасниками гри. Його ще називають рольовим спілкуванням. За своєю сутністю воно є творчим, оскільки кожна дитина розгортає свою роль, будує свої звернення до партнера по грі так, як тільки вона уявляє собі цей образ у його взаємовідносинах з іншими уявними персонажами. Роль, уявна ситуація, рольові дії, з'єднуючись, створюють сюжет – зміст гри як логічного розгортання уявних подій, переростання однієї ситуації в іншу.

У всіх видах творчих ігор є реальне спілкування дітей як учасників гри. Воно зумовлюється необхідністю домовитись про зміст колективної гри, розподілити ролі, узгодити дії, що реалізують задум та ті, які спрямовані на влаштування матеріальної обстановки гри, а також на налагодження міжособистісних стосунків між дітьми.

Виходячи з аналізу предметних умов гри та спираючись на провідні компоненти гри як діяльності, творчі ігри молодших школярів поділяються на такі види: сюжетно-рольові, конструктивно-будівельні, ігри-драматизації та театралізації, ігри з елементами праці, ігри-фантазування. Усі види творчих ігор мають деякі спільні риси.

Сюжетно-рольові ігри. Мотивом цих ігор, який опредмечується їх змістом, є бажання дитини бути не собою, а іншим, в інших, нереальних обставинах. Мета дитини в сюжетно-рольовій грі – діяти як умовний персонаж, реалізовувати своє уявлення про іншого. Рольові дії сюжетно-рольової гри умовні: начебто шию, начебто стріляю, начебто готую їжу.

У сюжетно-рольовій грі є три види рольових дій – вербальні (рольове спілкування), паралінгвістичні (міміка, жести, поза тощо) та предметно опосередковані.

Результатом сюжетно-рольових ігор є задоволення дитини від процесу перевтілення, процесу реалізації задуму. Матеріального, реального результату такі ігри не мають, тому сюжетно-рольова гра не є продуктивною діяльністю. Вся сюжетно-рольова гра пронизана реальним спілкуванням дітей, яке здійснюється переважно шляхом вербальної взаємодії.

Конструктивно-будівельні ігри відрізняються від сюжетно-рольових на підставі специфічності уявної ситуації, яка реалізується у процесі гри – їх зміст пов'язаний з будівництвом і конструктивною діяльністю дорослої людини. Мотив гри – бути будівельником (архітектором, монтажником тощо) або конструктором космічного корабля, вигаданого засобу пересування, надзвукового літака та ін. Метою конструктивно-будівельної гри є бажання дитини діяти як дорослі люди, які щось будують або конструюють. Як і сюжетно-рольові, будівельно-конструктивні ігри мають три види рольових дій: рольове вербальне спілкування, паралінгвістичні дії та предметно-опосередковане зображення процесу будівництва, конструювання. За своїм результатом конструктивно-будівельні ігри є значним кроком до надання діяльності учня молодшого віку продуктивного характеру – результат цього виду ігор дитина вже може проаналізувати, оцінити и у подальшому вдосконалити власну

діяльність, намагаючись зробити споруду кращою. Обов'язково в будівельно-конструктивних іграх є реальне спілкування школярів.

Ігри-драматизації та театралізації відрізняються від інших видів творчих ігор специфікою мотиву – він полягає в бажанні перевтілення в якогось героя, персонажа за готовим, не дитиною придуманим задумом. Цей задум міститься у змісті літературного авторського або фольклорного твору, у змісті кіно чи вистави є телебачення. Ролі, послідовність дії визначені попередньо, але творчо інтерпретуються дітьми.

У молодшому шкільному віці гра-драматизація поступово трансформується в театралізовану, яка влаштовується учнями для глядачів, а не для себе, як це буває у характерній для дошкільного дитинства гри-драматизації. Показовим для процесуального компонента ігор-театралізацій є те, що, готуючи їх, дитина вимогливо ставиться до себе як до виконавця ролі у спектаклі, свідомо вдосконалює засоби виразності образу, який удає в грі. Свою творчість дитина проявляє в пошуках засобів для зображення того, що розігрується. Для виконання задуму діти використовують декорації, грим, костюми, жести, міміку, слово, атрибутику. На підставі особливостей ігрової процесуальності й матеріального ігрового середовища театралізовані ігри розподіляються на театр дітей-виконавців, ляльковий, тіньовий та інші види театрів. Серед групи театралізованих ігор можна виділити ігри-інсценізації, або, як ще їх називають, режисерські ігри.

Ігри з елементами праці (побутової, художньої, суспільно-корисної, праці із самообслуговування, сільськогосподарської праці). Часто такі ігри називають гра-праця.

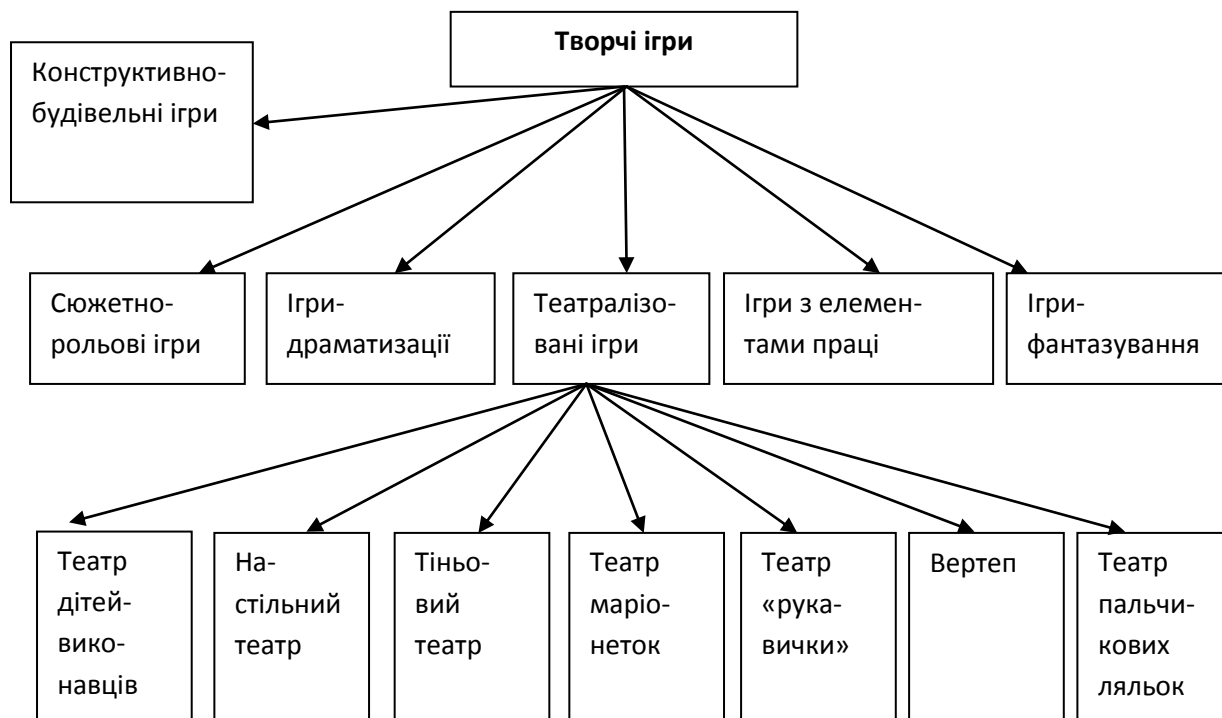
Ігри-фантазування, маючи всі структурні елементи творчих ігор, є одним з напрямів розвитку сюжетно-рольової гри. Від будь-якої іншої творчої гри їх відрізняє те, що сюжет відтворюється в уяві дитини, якщо гра індивідуальна, або суто у вербальному варіанті, коли гра групова чи колективна. Характерних для творчих ігор матеріальних опор у вигляді іграшок, деталей костюмів або чогось подібного вони не мають.

Ігри-фантазування — це такі ігри, які реалізуються за допомогою лише уяви та слова. Ігри-фантазування в методичному арсеналі досвідченого вчителя є

процесуальною складовою при створенні казок, ефективним прийомом розвитку мовлення учнів молодшого шкільного віку.

Отже, на підставі аналізу психологічної структури ігрової діяльності до групи творчих ігор віднесено: сюжетно-рольові, конструктивно-будівельні, ігри-драматизації та театралізації, ігри з елементами праці, Ігри-фантазування.

Класифікація творчих ігор



Чи не найактуальнішими в молодшому шкільному віці є **ігри за правилами**. Ця група вбирає такі різновиди: дидактичні, пізнавальні, рухливі, спортивні, хороводні, народні, інтелектуальні, комп'ютерні ігри.

Виходячи з назви, **дидактичні ігри** – це ігри, які спеціально розробляються для реалізації програмових завдань навчання.

Пізнавальні **ігри** відрізняються від дидактичних тим, що вони неузгоджені з програмою шкільного навчання. Мета пізнавальних ігор спрямована на загальний розвиток дітей, розширення їх кругозору, і тому зміст цих ігор виходить за межі програм навчання, він зорієнтований на зону найближчого розвитку дитини.

Рухливі, **спортивні, хороводні** (авторські) ігри теж виділяються з групи ігор за правилами на підставі особливостей їх мети, яка зумовлює собою зміст цих ігор: рухливі ігри базуються на основних рухах дітей; спортивні ігри у своєму змісті мають елементи спорту; хороводні – співи та музичний супровід.

Народні ігри. Серед інших різновидів за правилами народні ігри вирізняються за своїм походженням – авторство їх творців невідоме, протягом багатьох поколінь склав ці ігри народ, закладаючи в їх зміст те, що необхідне для всебічного розвитку дитини. Народні ігри за своїм змістово-процесуальним компонентом і функціональним призначенням надзвичайно різноманітні, що є підставою для їх поділу на підвиди – **скоромовки, лічилки, жеребкування, рухливі ігри, хороводні з фольклорними елементами, заклички, примовки** тощо.

Дидактичні, пізнавальні, рухливі, спортивні, хороводні ігри структурно схожі між собою, їхні характерні структурні елементи розглянемо на прикладі дидактичних ігор.

Оскільки дидактичною грою передбачається розв'язання триєдиного педагогічного завдання: зацікавити дітей змістом навчання, сприяти засвоєнню певного програмового матеріалу й організувати навчання шляхом спеціально створеної гри, у структурі якої органічно поєднуються три групи компонентів: ігрові, навчальні та організаційно-процесуальні.

До ігрових компонентів дидактичної гри належать:

- ігрова мотивація (узяти участь у грі, отримати виграш);
- уявна мета (наприклад, мета у грі «Змагання рибалок» — спіймати якомога більше рибок, що в умовах реального уроку відбувається тільки в уяві дитини);
- уявний зміст (уявна ситуація, ролі, рольові дії), який найчастіше впливає з назви гри («Змагання рибалок», «Школа Мальвіни», «Подорож у країну рослин» тощо);
- ролі;
- рольові дії;
- результат (досягнення уявної мети).

Групу навчальних компонентів дидактичної гри складають:

- мотиваційний (правильно виконати пізнавальне завдання, яке є умовою перемоги, тобто мотивація дидактичних ігор подвійна – ігрова в поєднанні з навчальною);

- програмовий (дидактична мета, яка визначається завданнями навчального предмета);
- змістовий (пізнавальний, виховний, розвивальний аспекти);
- процесуальний (процесуальні дії з навчального предмета);
- контрольньо-оцінний.

До групи організаційно-процесуальних (ігрових) компонентів належать:

- ігрова прелюдія (вступ);
- визначення ведучого;
- правила або умови досягнення уявної мети (наприклад, рибку можна спіймати, якщо правильно буде виконане творче завдання, яке вона пропонує).

Особливості застосування дидактичних ігор на уроках рідної мови в початковій школі (на прикладі уроків навчання грамоти).

Відомо, що ігрові форми на уроках навчання грамоти – це найважливіший шлях залучення дітей до читання. Заглиблюючись у цікаві ігри зі словесним матеріалом, першокласники не помічають, як у них формується ряд дуже важливих навичок, які лежать в основі читання. Оволодівши ними, вони непомітно для себе, невимушено, легко і швидко навчаються читати.

Приклади дидактичних ігор добукварного періоду.

Правда чи ні

Мета. Формувати в учнів уміння сприймати речення як синтаксичну одиницю.

Обладнання: фішки червоного і зеленого кольорів для кожного учня, малюнок із зображенням Незнайка.

Ігрова дія. Незнайко написав для мене декілька речень, але я ніяк не можу вирішити, це правда чи жарт. Допоможіть мені, будь ласка.

Правила гри: вчитель зачитує речення. Якщо воно правдиве, учні піднімають зелену картку, якщо хибне – червону. Один з учнів пояснює Незнайкові, яка у реченні помилка. Приклади речень:

Узимку кури відлітають у теплі краї. Подорожник – це корисна лікарська рослина. На нашій яблуні виросло багато смачних шишок. У сосновому лісі ми збирали моркву. Сова вдень спить, а вночі шукає собі їжу.

Уважні долоньки

Мета. Узагальнити знання дітей про слова – назви істот та неістот.

Ігрова дія. Зараз ми потренуємо ваші долоньки.

Правила гри: вчитель називає слова – назви істот та неістот, учні мають "упіймати", плескаючи у долоні, ті слова, які відповідають на питання хто?

Телеграф

Мета. Формувати в учнів уміння визначати кількість складів у слові.

Ігрова дія. Зараз ми з вами будемо телеграфістами і передаватимемо слова до іншого міста (попередньо вчитель пояснює дітям, як працює телеграф).

Правила гри: вчитель називає учню слово, а той має відстукати по парті стільки разів, скільки складів у цьому слові. Усі інші– "контролери" – перевіряють правильність виконання завдання. Пізніше учні можуть грати самостійно в парах, даючи завдання один одному.

Ланцюжок

Мета. Вдосконалювати вміння дітей ділити слово на склади.

Ігрова дія. Вчитель показує учням ланцюжок (на малюнку або справжній), звертаючи увагу на те, як одне кільце з'єднане з іншим. Потім пропонує створити ланцюжок зі слів так, щоб вони з'єднувались однаковими складами.

Правила гри: клас ділиться на команди (за рядами). Кожній команді вчитель пропонує перше слово, а далі учні самостійно продовжують складати ланцюжок: *миша — шапка — картина* і т.д. На кожне правильне слово, яке називає команда, вчитель малює на дошці кільце ланцюжка. Якщо хтось помиляється або довго розмірковує, ланцюжок рветься. Перемагає команда, в якій він розірветься найменшу кількість разів.

Букварний період.

У цей період діти вивчають букви на позначення голосних і приголосних звуків, прийоми читання з орієнтуванням на голосні, ознайомлюються з літерами *я, ю, є, ї*, апострофом, розділовими знаками. Дидактичні ігри, розроблені для цього періоду, можна застосовувати під час вивчення будь-якої літери, змінюючи лише лексичний матеріал.

Овочі

Мета. Узагальнити та систематизувати знання учнів про голосні та приголосні звуки.

Обладнання: малюнки із зображенням овочів.

Ігрова дія. Восени люди завжди збирають урожай. Ми з вами сьогодні теж будемо збирати урожай, але незвичайний: він складатиметься із назв овочів.

Правила гри: малюнки із зображенням овочів розміщені по всьому класу. Вчитель дає завдання, а учні підбігають до того малюнка, який відповідає йому.

Приклади завдань:

Знайдіть овоч, назва якого:

- починається з голосного звука;

- починається з приголосного звука;

- починається з приголосного твердого (м'якого);

- містить звук [а] (о, у, і, м, в, к) і т. д.

Оскільки гра рухлива, то її краще використовувати наприкінці уроку після етапу підбиття підсумків.

Змійка

Мета. Формувати в учнів навички правильного читання складів (слів) із виучуваним звуком.

Обладнання: склади (слова), написані на дошці.

Ігрова дія. Ваша команда має прослизнути між складами, мов змійка між камінцями.

Правила гри: клас ділиться на команди (за варіантами). Члени кожної команди по черзі читають по одному складу (слову). Перемагає команда, яка не помилиться.

М'ячик

Мета. Формувати в учнів уміння добирати слова із виучуваним звуком.

Обладнання: невеликий м'яч.

Ігрова дія. До нас у гості закотився м'ячик. Той, до кого він потрапляє, має навчити його слова, у якому є звук

Правила гри: вчитель дає першому учневі м'яч, той називає слово із виучуваним звуком і передає м'яч наступному, який теж називає слово, і т.д.

Збери слово

Мета. Формувати вміння самостійно складати й записувати слова із заданих літер.

Обладнання: літери, написані на дошці.

Ігрова дія.

В нас на дошці напис був.

Котик йшов, хвостом махнув –

Та й розсипав букви всі.

Ти ж швиденько їх збери

І, як правильно розставиш,

Слово швидко прочитаєш.

Правила гри: Із запропонованих учителем букв учні складають слова та "друкують" їх у зошиті. Перемагає той, хто складе найбільше слів. Виконання завдання слід обмежити в часі. Наприклад, хто збере найбільше слів за три хвилини.

Післябукварний період

У цей період відбувається закріплення та вдосконалення навичок читання. Учні вчаться працювати з текстами, виробляють правильну інтонацію читання.

Впіймай помилку

Мета. Формувати в учнів уміння розуміти прочитане, стежити за читанням інших.

Обладнання: текст Букваря.

Ігрова дія. У нашому Букварику щойно заховалися помилки. Я читатиму текст, а ви спробуйте ці помилки впіймати.

Правила гри: вчитель читає текст із Букваря, навмисно змінюючи якісь слова, Учні уважно стежать за читанням учителя та текстом і, помітивши помилку, зупиняють його та виправляють. Перемагає той, хто "впіймає" найбільше помилок,

Розвідники

Мета. Формувати в учнів уміння орієнтуватися в тексті.

Обладнання: текст Букваря.

Ігрова дія. Зараз ви станете розвідниками і шукатимете потрібні слова на чужій території.

Правила гри: вчитель ділить клас на три команди. Перша команда шукає в тексті всі слова, що означають назви предметів, друга – слова - назви дій, третя – назви ознак предметів. Потім команди зачитують, що вони знайшли. Перемагає та команда, яка жодного разу не помилиться і не пропустить слова.

Література

1. Борщ О. Впровадження змісту ігрового навчання в педагогічну практику / О.Борщ // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 39-41.
2. Борщ О. Дидактичні ігри на допомогу вчителю під час вивчення теми «Іменник» / О. Борщ // Початкова школа. – 2012. – № 3. – С. 10-12.
3. Дубіч Т. А. Ігрові технології навчання у початковій школі / Т. А. Дубіч. – Тернопіль – Харків: Видавництво «Ранок», 2010. – 128 с.
4. Куйдан О. М. Дидактичні ігри на уроках читання в початкових класах. Метод. посібник / О. М. Куйдан. – Тернопіль: Мальва-ОСО, 2008. – 120с.
5. Куріпта В. І. Навчальні ігри на уроках читання. 1 – 4 класи / В. І. Куріпта. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 160 с.
6. Мишник О, Литвинчук Л. Ігрова діяльність із музичним супроводом як засіб самореалізації учнів на уроках у початковій школі / О. Мишник, Л.Литвинчук // Початкова школа. – 2013. – № 6. – С. 45 – 47.
7. Панасюк С., Рибаківська Н. Гра – віконце до знань С. Панасюк, Н.Рибаківська // Початкова школа. – 2011. - № 11. – С. 7-9

Тема 4. Технологія диференційованого навчання молодших школярів на уроках рідної мови

План

1. Диференціація як засіб здійснення індивідуального підходу до організації навчальної діяльності.
2. Види диференціації та умови її реалізації на уроках рідної мови.
3. Дидактичні можливості диференційованої групової навчальної діяльності учнів початкових класів.
4. Моделювання структури уроку рідної мови з елементами диференціації на різних етапах уроку.

Державним стандартом початкової загальної освіти передбачається одне з найголовніших завдань школи – всебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів бажання і вміння вчитися, повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок відповідно до пізнавальних можливостей дітей молодшого шкільного віку.

У цих рядках вказується конкретний напрям роботи вчителів початкових класів. Це, насамперед, навчити всіх, без винятку, добре читати, писати, рахувати, в кожного учня формувати вміння самостійно працювати з підручником, посібником.

Одним із головних шляхів реалізації цих завдань є **диференціація**. Слід завжди пам'ятати, що диференціація, як принцип навчання в нашій школі передбачає таку організацію роботи на уроці, коли одному або групі учнів учитель пропонує в певній системі посилені завдання різної складності і цим самим створює сприятливі умови для розвитку і навчання кожного.

Багаторічний досвід роботи вчителів дозволяє зробити висновок, що диференційовані завдання передбачають індивідуальну роботу з усіма категоріями учнів, конкретну допомогу кожному для максимального

розвитку його розумових здібностей, дають змогу одночасно працювати з учнями різного рівня готовності до навчальної діяльності.

Всі диференційовані завдання можна звести до таких: **диференціація за ступенем самостійності та за ступенем складності завдань.**

При диференціації за ступенем самостійності всім учням пропонується завдання однакової складності, але при цьому диференціюється міра допомоги різним групам школярів. Зокрема, кількість інформації про хід розв'язання допускається від найбільш повної до найстислішої.

Інформація також варіюється за характером: конкретизація завдання; розв'язання допоміжних завдань, що приводять до вирішення основного завдання; вказівка на прийом розв'язання, навідні питання, наочне підкріплення тощо.

У завданнях першій групі учнів вказується лише мета, а шляхи її досягнення вони знаходять самі. Учні другої групи дається підказка, на що слід звернути увагу під час роботи над завданнями. З учнями третьої групи детально розглядається послідовність мислительних операцій, необхідних для пошуку рішення.

Робота над такими завданнями дає змогу учням оволодіти раціональними прийомами розумової діяльності. Поступову кількість необхідної інформації для учні 2 і 3 груп зменшується. Але зменшення залежить від сформованості в учнів певних навичок розв'язування пізнавальних завдань. Тому значну увагу слід приділяти навчанню школярів прийомів аналізу і синтезу, порівняння, абстрагування і узагальнення.

У наукових дослідженнях видатних вітчизняних і зарубіжних вчених відзначається, що термін «*диференціація*» означає розподіл, розчленування цілого на різноманітні частини, форми, ступені, а диференціація навчання – форма організації навчальної діяльності, що враховує нахили, інтереси, здібності учнів. Поступово роль процесів диференціації в навчанні зростала і набула значення обов'язково дидактичного принципу, який стосується організації педагогічної роботи.

Додаткові можливості максимального розвитку дітей з різним рівнем здібностей та вікових особливостей учнів О.І.Бугайов вбачає в рівневій і профільній диференціації змісту навчання. При цьому він зазначає, що диференціацію не слід розуміти як мету. Індивідуалізація навчання – мета, диференціація – спосіб її досягнення. Основною ідеєю (концепцією) рівневої диференціації він вважає планування обов'язкових результатів з даного предмета (мінімуму базових знань) і вже на цій основі – вищі рівні оволодіння навчальним змістом.

Розрізняють: **зовнішню (профільну) і внутрішню (рівневу) диференціацію**. Терміном «зовнішня диференціація» позначають таку організацію навчального процесу, за якої для задоволення різнобічних інтересів, здібностей і нахилів учнів створюються спеціальні диференційовані класи, школи. Термін «внутрішня диференціація» застосовують до такої організації навчального процесу, за якої розвиток індивідуальності здійснюється в умовах роботи вчителів у звичайних класах.

Зовнішня диференціація навчання здійснюється за двома напрямками:

- шляхом створення класів і шкіл на основі спеціальних здібностей, інтересів, нахилів, бажань та можливостей учнів і професійних нахилів учнів (профільні та спеціалізовані навчальні заклади, класи з поглибленим вивченням окремих предметів);

- шляхом створення шкіл і класів за певним рівнем загального розумового розвитку учнів і стану здоров'я учнів (школи для обдарованих дітей та підлітків, школи для дітей з відхиленням у здоров'ї, класи вирівнювання).

У педагогічній теорії відзначається, що диференційоване навчання спрямоване на оптимальний інтелектуальний розвиток кожного учня і передбачає насамперед відповідне структурування змісту навчального матеріалу згідно з типологічними особливостями учнів.

І.П.Внукова вважає, що індивідуалізація і диференціація – дві сторони єдиного процесу – збереження, врахування і розвитку якостей кожного учня. Індивідуалізація – основа диференціації. Тільки знання індивідуальних типологічних особливостей учнів дозволяє продиференціювати їх, згрупувавши якнайкраще для якісної навчально-виховної діяльності. Індивідуалізація і диференціація навчання та виховання не можуть існувати одне без одного, це взаємопов'язані процеси соціалізації учнів.

О.Я. Савченко зазначає, що індивідуалізація і диференціація навчання – не мета, а засіб розвитку особистості учня. А основним критерієм ефективності індивідуалізації і диференціації навчання є успішність самовияву і самоствердження, відповідність результатів навчання і виховання потребам та запитам природи і суспільства.

Існує кілька видів диференціації:

1) за здібностями: учнів розподіляють на навчальні групи за загальними чи окремими здібностями. У першому випадку за результатами успішності їх розподіляють по класах А, В, С і навчають за відповідними програмами, маючи можливість переведення з одного класу в інший. У другому випадку учнів групують за здібностями до вивчення певної групи предметів (гуманітарних, природничих, фізико-математичних);

2) за недостатністю здібностей: учнів, які не встигають із певних предметів, групують у класи, в яких ці предмети вивчають за заниженим рівнем і в меншому обсязі;

3) за майбутньою професією: навчання у школах, які формують і розвивають навички майбутньої професії (музичні, художні та класи з поглибленим вивченням іноземних мов тощо);

4) за інтересами учнів: навчання в класах чи школах з поглибленим вивченням певних галузей знань (фізики, математики, хімії, інших предметів);

5) за талантами дітей: пошук (проведення різноманітних олімпіад, конкурсів) талановитих дітей і створення умов для їх всебічного розвитку.

Отже, процесуально різниця цілей освіти і запланованих результатів навчання для різних категорій учнів реалізується в існуючих освітніх моделях через диференціацію навчання. Під терміном «диференціація навчання» сьогодні розуміють «взаємопов'язаний комплекс організаційно-методичних заходів, спрямованих на створення умов для оптимального розвитку і освіти школярів з урахуванням їхнього здоров'я, готовності до шкільного навчання, психофізіологічних можливостей та інтересів. Цим виражається загальне в багатоманітних концепціях диференціації навчання».

У сучасній початковій школі диференціація переважно здійснюється у класах, де навчаються різні за розвитком учні. **Метою диференційованого навчання** в початкових класах є: по-перше, запобігти прогалинам у знаннях або усунути їх, «вирівняти» підготовку учнів, збудити у них інтерес до навчання; по-друге, поглибити й розширити знання, вміння й навички школярів, задовольнити їхні різноманітні пізнавальні потреби.

Як показує аналіз теорії і практики, успішне здійснення диференційованого навчання можливе **за умов**, коли вчитель:

- уміє передбачати труднощі, що можуть виникнути в дітей під час засвоєння матеріалу;
- враховує загальну готовність своїх підопічних до наступної діяльності, тобто рівень сформованих знань, здатність самостійно працювати, ставлення до роботи;
- використовує в системі диференційовані завдання індивідуального та групового характеру;
- проводить перспективний аналіз: для чого плануються завдання, чому їх треба використати на цьому етапі уроку, як продовжити роботу на наступних уроках.

Одноразове, епізодичне використання диференційованих завдань не дає істотних змін у знаннях і розвитку дітей.

Диференційовані завдання мають бути постійним засобом навчання, їх зміст і методика визначатися за результатами вивчення готовності дітей до навчання.

Спеціальні дослідження і передовий педагогічний досвід стверджують, що в диференційованні навчальних завдань для молодших школярів доцільні такі **способи**:

- зміст однаковий для всього класу, а для сильних учнів зменшення часу на роботу, збільшення обсягу завдання або ускладнення способу виконання;

- спільне завдання для всього класу, а для слабких дітей допоміжний матеріал, що полегшує його виконання (зразок, таблиця, відповідь, схема тощо);

- використання на одному етапі уроку завдань різного змісту і складності для сильних і слабких учнів;

- самостійний вибір учнями завдання з кількох, запропонованих учителем на етапі закріплення;

- самостійний вибір учнями відповідного завдання на етапі засвоєння нового складного матеріалу.

Вчені та практики стверджують, що значні можливості для здійснення диференціації навчання має **групова робота**, особливо в тому разі, якщо групи створюються за певною, спеціально заданою ознакою.

Найбільш реальним шляхом здійснення рівневої диференціації навчання в початковій школі вважається внутрішньокласне групування учнів. Коло інтересів, індивідуальні особливості характеру молодших школярів ще не стабільні, тому для них більш сприятлива диференціація, заснована на створенні в класі мобільних груп, яка вирізняється легкою динамічністю.

Сучасна концепція диференційованого навчання у своїй методологічній основі спирається на великі можливості більшої частини учнів отримати повноцінну освіту. Її принципова різниця порівняно із попередніми концепціями полягає не в зниженні вимог до навчання учнів, а

поширенні реальних навчальних можливостей кожного учня. Індивідуальні можливості школярів у психічних процесах та якості особистості формуються і проявляються під час безпосередньої активної суспільно-корисної (зокрема навчальної) діяльності під впливом соціальних умов та можливостей.

Огляд проблеми диференційованого навчання у історичному й теоретичному плані дозволяє розглядати проблему диференційованої групової навчальної діяльності школярів у масштабі одного уроку та одного класу, виділяючи, принаймні, чотири її різні аспекти.

Перший аспект пов'язаний з вибором програм навчання, а також з організацією різнорівневого (диференційованого за рівнем) навчання, другий – з інтенсивністю та формою спілкування учнів на уроці, третій – з питанням формування груп, четвертий з визначенням критеріїв ефективності навчального процесу. Останній аспект має методологічний характер щодо перших трьох. Відомо, що серед цілей шкільної підготовки виділяють навчальні, виховні і розвивальні, ступені досягнення яких можуть розглядатися як критерії ефективності підготовки.

Дидактичні можливості диференційованої групової навчальної діяльності учнів початкових класів

Аналіз теорії і практики з проблеми дослідження дозволяє нам зробити висновки про те, що основне місце на уроках посідає традиційна фронтальна робота, яка припускає найменшу індивідуалізацію керівних впливів учителів. Вона займає 60-70% часу уроку, групова – меншу частину часу: від повного прийняття її до 50 % уроку. Індивідуальна робота, дає протизагугу груповій, займає достатньо стабільне місце на заняттях – від 10 до 40%. У середньому фронтальна робота охоплює 62,5% часу уроку, індивідуальна – 20,5%, а групова – 17%. Отже, використання групової форми і роботи на уроках у початковій школі явно недостатнє, тому неможливо належною мірою індивідуалізувати і диференціювати процес навчання молодших школярів.

Групова форма навчальної діяльності виникла як альтернатива існуючим екзаменаційним формам навчання. В її основу покладено ідеї Ж.-Ж.Руссо, Песталоцці, Дж. Дьюї про вільний розвиток і виховання дитини. Всі недоліки фронтальної та індивідуальної діяльності вдало компенсує групова. **Групова навчальна діяльність** – це модель організації навчання учнів у малих класах, об'єднаних спільною навчальною метою.

Вчені стверджують, що методику застосування групової форми навчання молодших школярів слід впроваджувати поетапно.

I етап – передбачає привчання дітей співпрацювати у навчальній діяльності з використанням таких прийомів:

- а) для оцінювання своєї відповіді учень сам призначає «вчителя»;
- б) у випадку виникнення труднощів під час відповіді, учень сам викликає собі помічника;
- в) вводяться прийоми безсловесного спілкування: позначки "+" – згоден; "-" – не згоден; "!" – хочу додати, "?" – не зрозумів; використовуються жести, міміка;
- г) пропонуються дидактичні ігри, які розвивають уміння слухати один одного;
- г) після кожної групової роботи обов'язковим є обговорення з учнями успіхів виконаної діяльності.

Коли учні засвоїли прийоми та правила колективної співпраці, тоді вони готові працювати у складі малої групи.

II етап – впроваджує перехід до систематичного використання на уроці педагогічних прийомів, які наочно і практично переконують у можливості групування людей для досягнення ними найкращого результату:

- залучення батьків учнів для наведення яскравих життєвих прикладів;
- аналіз успішно проведених конкурсів, вікторин, учнівських свят і подорожей на уроці;
- використання завдань, які дають змогу учням на власному досвіді переконатися у користі їхньої спільної роботи.

Для правильності цієї роботи доцільно поділити клас на дві частини, щоб одна група учнів працювала індивідуально, а друга – парами. Всім дітям можна запропонувати подібні завдання – розгадати літературний кросворд до оповідання, які склали інші учні. Діти, які працюють парами можуть виконувати завдання швидше і якісніше.

На уроках доцільно поступово ускладнювати зміст навчальних завдань, здійснювати перехід від репродуктивних завдань до творчих, проблемно-пошукових.

Диференціація за ступенем складності – це добір різноманітних завдань, які можна класифікувати таким чином: завдання, що вимагають різної глибини узагальнення й висновків; завдання, розраховані на різний рівень з теоретичного обґрунтування роботи, що виконується; завдання репродуктивного і творчого характеру.

Диференціація за ступенем складності використовується як засіб систематичного і послідовного розвитку мислення учнів, особливо з низьким рівнем розвитку, а й для формування позитивного ставлення до навчання, тому що розв'язання посильного завдання стимулює роботу у подальшому і підвищує самооцінку своїх можливостей. Для цього ми також добирали завдання з нарощуванням ступеня складності.

Приклад уроку рідної мови у 1 класі із застосуванням **системи різнорівневих завдань**.

Навчання грамоти

Тема. Буква «ер» для позначення приголосних звуків [p], [p']

Мета. Ознайомити учнів з літерою «ер» для позначення пари приголосних [p], [p']. Розвивати фонематичний слух, уміння проводити звуковий аналіз слів; зв'язне мовлення. Збагачувати активний словниковий запас. Навчати читати склади та слова з літерою «ер». Виховувати любов до рідного слова.

Обладнання. Сюжетні та предметні малюнки, фішки, картки з малюнками для групової роботи.

Хід уроку

I. Організація класу.

— Привітайтеся. Усміхніться одні одним. Розпочнемо урок навчання грамоти. Сьогодні урок особливий. Ми помандруємо різноманітними водоямами. Розпочнемо зі струмочка, далі подорожуватимемо вздовж річки, посидимо біля озера, далі річка доведе нас до моря. Отож, вирушаймо.

II. Робота над темою і метою уроку.

1. Постановка проблемного завдання.

— Прислухайтесь, струмочок щось лагідно наспівує. Це він дзюркоче для діток нашого класу загадку. Відгадайте: «Я *вечір* закінчую, а *ранок* починаю. Без мене *рік* не мав би початку, а *календар* — кінця. Немає мене у *воді*, бо сиджу в *струмочку*. Хто я?» (Звук [р].)

2. Повідомлення теми і мети уроку.

— Уся наша подорож пов'язана зі звуком [р]. Ми проведемо дослідження цього звука, дізнаємось, якою літерою його позначають на письмі, навчимося читати склади та слова зі звуком [р].

3. Звуковий аналіз слів. Групова робота.

Учитель формує групи по чотири учні. Кожна група одержує картку з малюнком. Завдання: скласти звукову модель і надрукувати слово. Кожен учень виконує певну роботу: перший учень складає звукову модель, другий — поділяє слово на склади, третій — ставить наголос, четвертий — підписує літери під звуками, що вивчені.

Слова для аналізу: *струмок, рибка, озеро*.

Обговорюють правильність виконання завдання.

— Назвіть слова. Який звук є в усіх словах? (Звук [р].)

— Опишіть цей звук. (Звук [р] приголосний, дзвінкий, твердий.)

4. Ознайомлення з артикуляцією звука [р].

- Послухайте казку: «Сидів Язичок у своїй хатці. Раптом почув він у небі пісеньку мотора літака. «Ото спробувати б і собі цю пісеньку!»

Усміхнувся, показав усі зубки, широко відчинив двері своєї хатки, увімкнув звук, підкинув швидко хвостик до верхніх дверцят і пустив холодний вітерець.

- Р-р-р-р! Я заспівав, у мене вийшло! Язичок відчув, як у нього від радості задрижав хвостик.

- Це ж найважча пісенька, — радів за себе Язичок».

- Порадіймо і ми за Язичка. Заспіваймо цю пісеньку: *р-р-р!*

5. Артикуляція звуків [р], [р'], розрізнення твердого та м'якого приголосних.

- Скажіть, як я:

рад — ряд бура — буря рив — рів

грим — грім Крим — крім рак — буряк

- Розгляньте малюнки, скажіть, хто на них зображений. Визначте місце звуків [р], [р']. (*Курка, риба, кролик, баран, корова.*)

6. Ознайомлення з літерами Р, р.

Учитель звертає увагу учнів на стилізований малюнок літери Р.

- Літера Р, мабуть, виросла на луках серед трав і квітів. У неї струнке стебельце. Вона стала б, напевне, красивою квіткою, та, засоромившись, так і не розкрила бутон. Буква ця скромна, не любить, коли її зайвий раз згадують, промовляючи її ім'я. Тому їй легше декому написати Р, ніж вимовити.

7. Друкування літер Р, р у зошитах.

8. Фізкультхвилинка.

Ра-ра-ра — висока гора.

Ро-ро-ро — синє озеро.

Рі-рі-рі — сонце угорі.

Ру-ру-ру — присядь на траву.

Ри-ри-ри — книжечку бери.

9. Добір слів зі звуками [р], [р'].

Ходить буква рядами,
Дружити хоче із нами.
Кого за руку візьме,
Хай той слово назве.

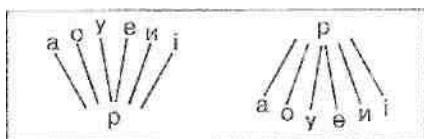
10. Читання складів, слів зі звуками [p], [p'].

— Подорожуючи річкою, ми виконали чимало завдань. Та гляньте хто це на дні?

Має клешні й довгі вуса,
Я й сама його боюся,
Бо щипає, мов гусак,
Ну, а звуть щипаку ... (*рак*).

- Рак учить вас читати склади та слова з його улюбленою літерою «ер».
Вчимося читати склади з таблиці.

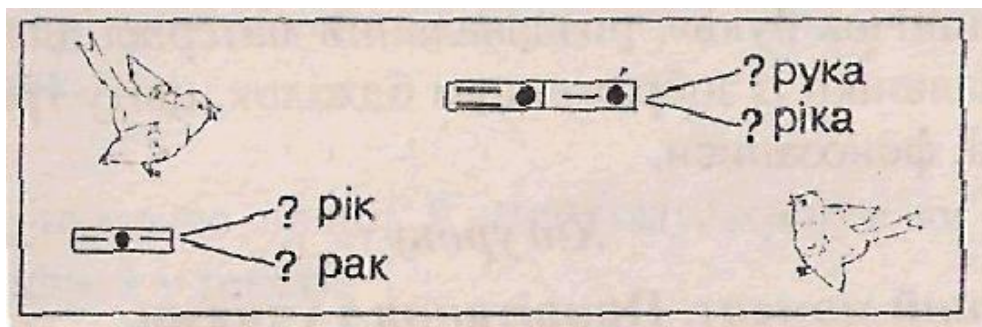
Учитель звертає увагу учнів на таблицю, прикріплену на дошці:



- Вчимося читати слова з підручника (с. 5) (*Вашуленко М. С, Скрипченко Н. Ф. Буквар: Підручн. для 1 кл. – К.: Освіта. 2001.*)

11. Робота в парах.

- На нашому шляху мальовниче озеро. А на березі сперечаються гомінливі горобці. Вони знайшли картки зі звуковими моделями й просять вас допомогти визначити, які слова мають такий звуковий склад.



Учні пояснюють, що це звукові моделі слів *ріка*, *рак*.

12. Промовляння скоромовки

Сороки-білобоки на хвості принесли новину, скрекочуть без упину.

Сорока сорок років сорок сорочок вишивала.

Сорока сорок сорочок на сорок сороченят одягала.

13. Розвиток зв'язного мовлення учнів.

На дошці – сюжетний малюнок: хлопчики прикріплюють годівничку.

- Хто зображений на малюнку? У яку пору року відбувається подія? З якою метою хлопчики прилаштовують годівничку?

- Складіть висловлювання за малюнком. *(Діти вішають годівниці. До їдальні прилетить чимало пташок. Пташки дякують дітям веселим співом.)*

III. Підсумок уроку.

- Принесла ріка свої води до моря. Які ж знання ми отримали під час подорожі? Який звук розглядали? Він голосний чи приголосний? глухий чи дзвінкий? твердий чи м'який? Якою літерою на письмі позначають пару приголосних [p], [p']? Ми наповнили море нашими знаннями, усмішками, радістю за спільну працю. Подякуйте одні одним.

Приклад різнорівневих завдань для групової навчальної діяльності на уроці рідної мови.

Мета: Формувати вміння визначати час дієслів за допомогою постановки питань та за смислом.

I етап. 1В. Поставте питання і визначте час дієслів: ходив, прийшов, іде, бігає, побіг, набіжить, ріс, росте, виросте. Над дієсловами скорочено запишіть час.

2В. Продовжіть записи:

Теп. час	Мин. час	Майб. час
що робить?	що робив?	що зробить?
Читає
Пише
Малює
Шие

3В. Працюють з учителем.

II етап

1В. За зразком таблиці запишіть окремо дієслова теп., мин. і майб. часу.

2В. Поставте питання і визначте час дієслів: шумить, прошумів, летів, сидить, сказав, пришиє, заросте, зірвав. Над дієсловами скорочено запишіть час.

3В.Продовжіть записи:

Теп.час	Мин.час	Майб.час
що робить?	що зробив?	що зробить?
Гріє
Будує
Складає
Співає

III етап. 1В.Складіть кілька речень з дієсловами вправи (перші дві групи)

2В.За зразком таблиці запишіть окремо дієслова теп., мин, майб. часу.

3В.Поставте питання, визначте час дієслів. Над дієсловами запишіть час.

IV етап. Спільне завдання. Запишіть дієслова, поставте до них питання, визначте час.

Після фронтальної роботи над мовним матеріалом з метою виділення істотних ознак понять «теперішній час», «минулий час», «майбутній час» учням

пропонується поетапна робота з метою вироблення умінь самостійно працювати з елементами творчих завдань для сильніших і зменшення мір допомоги для слабкіших. Така форма диференціації займає до 20 хв. уроку.

Навчити дітей самостійно виконувати завдання – робота складна і відповідальна. Реалізації цієї мети сприяє використання способу диференціації завдання. Можна виділити два підходи до розв'язування завдань: 1). Коли ніхто з учнів не може виконати завдання після самостійного читання умови, тоді проводиться колективний аналіз даного завдання і вся робота виконується за даною схемою.

Самостійна робота над завданнями

I етап	Коллективний аналіз завдання з підручника. Огляд планшетів з коротким записом виконання завдання. Виділення варіантів.	
	1 варіант	2 варіант
II етап	Самостійний запис у зошитах виконання завдання	Коллективний аналіз подібного завдання (змінено тільки деякі дані). Запис виконання з коментуванням.
III етап	Самостійне виконання подібного завдання	Коллективний аналіз подібного завдання (змінено сюжет попередньої завдання). Самостійно записати виконання завдання з коротким поясненням.
IV етап	Творче завдання	Самостійно виконати подібне завдання (змінено сюжет та деякі дані завдання).

2). Якщо декілька учнів після самостійного читання умови завдання можуть її виконати, то проводиться робота за даною схемою .

Самостійна робота над ускладненими творчими завданнями.

I етап	Самостійно виконати завдання з підручника. Огляд планшетів з коротким записом виконання завдання. Виділення варіантів.	
	1 варіант	2 варіант
II етап	Самостійний запис у зошитах виконаного завдання	Коллективний аналіз подібного завдання (змінено тільки числові дані). Запис виконання з коментуванням
III етап	Творче завдання	Коллективний аналіз подібного завдання (змінено сюжет попередньої завдання). Самостійно записати виконання завдання з поясненням

Відмінність таких підходів у тому, що для 1 варіанта в першому випадку менше ускладнень, оскільки вони самостійно записують завдання після групового розбору, а в другому – більше ускладнень, бо учні відразу записують самостійно виконують завдання. Для 2 варіанта в обох випадках завдання однакові, і всі вони спрямовані на поступовий перехід до самостійності.

Література

1. Бугайчук Ф. Диференційований підхід до навчання / Ф. Бугайчук // Початкова школа. – 2000. – № 5. – С.10-14.

2. Заперченко Н. Диференційований підхід до навчання / Н. Заперченко // Початкова школа. – 2000. – №5. – С.10-12.
3. Коновець С. Впровадження креативних освітніх технологій у практику початкової школи С. Коновець // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 44
4. Корсакова О. Диференційоване завдання з навчання грамоти / О. Корсакова // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С.44-46.
5. Корсакова О. Різномірні диференційовані завдання з української мови для початкових класів / О. Корсакова // Початкова школа. – 2005. – №7. – С. 14- 44.
6. Костенко Г. Диференціація процесу навчання в умовах функціонування різновікових перших класів / Г. Костенко // Початкова освіта. – 2003. – №33. – С.2-5.
7. Нечипоренко О. Диференціація – одна з форм інноваційних технологій / О.Нечипоренко // Початкова школа. – 2011. – № 5. – С. 21 – 24.
8. Остапенко Н. М. Технологія сучасного уроку рідної мови: навчальний посібник / Н. М. Остапенко. – К.: ВЦ «Академія», 2011. – 248 с.
9. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. - К.: Абрис, 1997. – 416 с.
10. Савченко О. Я. Сучасний урок: суб'єктивність навчання і вправність структури / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2011. – № 9. – С. 11 – 16.
11. Стрілець Світлана. Диференційований підхід на уроках української мови під час вивчення окремих орфограм у 2-3 класах / Світлана Стрілець // Початкова школа. – 2012. – № 6. – С. 9-11.

Тема 5. Технологія інтерактивного навчання на уроках української мови

План

1. Взаємодія вчителя і учнів у навчально-виховному процесі як педагогічна проблема.
2. Спілкування та співробітництво учнів на уроці – один з головних принципів формування особистості в системі розвивального навчання.

3. Впровадження інтерактивних методів на уроках читання.
4. Використання інтерактивних прийомів навчання на уроках рідної мови у 1 класі.

1. Взаємодія вчителя і учнів у навчально-виховному процесі як педагогічна проблема.

З урахуванням нової філософії освіти і суспільної потреби у творчій особистості, в педагогічній теорії і практиці тривають пошуки оптимальних і перспективних шляхів демократизації, гуманізації та індивідуалізації навчально-виховного процесу, спрямованих на реалізацію можливостей кожного. В ході реформування початкової школи особливо актуальною є проблема взаємодії учасників навчально-виховного процесу, що зумовлює потребу у виявленні, науковій розробці та апробації ефективних способів організації взаємодії вчителя й учнів у навчально-виховному процесі.

У психолого-педагогічних дослідженнях термін "педагогічна взаємодія" позначається різними поняттями: "педагогічні відносини", "педагогічний взаємозв'язок", "співробітництво", "співпраця", "співтворчість". У наукових працях визначилася думка про те, що передумовою ефективності педагогічної взаємодії є емпатія – розуміння емоційного стану, проникнення в переживання іншої людини, в її суб'єктивний світ.

Взаємодія учителя й учнів – цілісна соціально-психологічна система, яка складається з єдності перцептивного (співсвідомість), комунікативного (спілкування) та інтерактивного (співробітництво, співтворчість) компонентів, які взаємообумовлюють один одного: вчитель може зрозуміти внутрішній світ учня спілкуючись з ним; довіра і відкритість у спілкуванні виникає за умови розуміння вчителем внутрішнього світу учня; результат співпраці та співтворчості залежить від передбачення емоційних реакцій іншої людини в конкретних ситуаціях.

Важливими є не стільки комунікативний бік цієї взаємодії вчителя та учнів, скільки інтерактивний та перцептивний і виявлення ефективних способів їх організації. Адже інтеракція – це шлях формування творчої

особистості, створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу дитини, для її саморозкриття, самоутвердження. Це співнавчання, в якому вчитель й учні рівноправні суб'єкти процесу навчання.

Зазначимо, що **способи організації взаємодії** – організована система об'єднаних за певним принципом прийомів, зумовлених сукупністю засобів та особливістю взаємозв'язків учасників навчально-виховного процесу. Як відомо, вчені визначають п'ять основних сфер людської життєдіяльності: **людина – людина, людина – природа, людина – знакова система, людина – художній образ, людина – техніка.** Навчально-виховний процес не відбувається ізольовано від суспільного життя лише безпосередньо відносинами "вчитель – учень", а обумовлюється цими сферами життєдіяльності. Тому систематизуємо способи організації взаємодії за принципом "Дитина – сонце, навколо якого обертаються всі засоби навчання" і розділимо їх на 5 груп.

До *першої групи* належать способи організації взаємодії вчителя й учнів, опосередковані соціально-культурним навчальним середовищем і відносинами в системі людина – людина. До них ми віднесемо діалоги "вчитель – учень", "вчитель – учень – учні", "вчитель – учень – компетентні особи"; бесіди в групі, дискусії, диспути, функціонально-рольова гра "Я – вчитель", уживання в образ, "крісло автора", письмова конференція, дитячі збори тощо. Перераховані способи використовуються в різних ситуаціях: для виявлення здібностей та інтересів учнів, самооцінки, самоаналізу, самоконтролю; спільного вибору теми й мети діяльності, планування роботи; обговорення і прийняття рішень; виявлення і виправлення помилок; взаємоперевірки та взаємооцінки; участі в оцінці уроку; пояснення під час вивчення нового матеріалу; розв'язання проблемних ситуацій тощо. Фронтальна бесіда чи дискусія передбачають використання цікавих прийомів: мозкова атака, бесіда в колі (діти сидять по колу), мікрофон.

Діалог між учителем і учнем чи двома учнями починається як ситуація для бесіди на визначену тему на уроці, при цьому використовується довіра дітей, які вчаться вислуховувати думки інших та обґрунтовувати власні. Концентрація уваги під час такої розмови дуже висока.

Бесіда має починатися вільно, бо головну роль відіграє добровільність і задоволення потреби у спілкуванні з партнером. Учитель створює атмосферу, за якої у дітей є шанс висловитись.

Мозкова атака – спосіб колективного обговорення, пошук рішень, який досягається шляхом вільного висловлення думок усіх учасників.



Бесіда в колі – учні по колу, як сидять, мають змогу висловити свою думку.

Бесіда в групі – має бути троє або більше учасників. Соціальна структура групи відіграє важливу роль: у класі є такі діти, які не хочуть спілкуватися з усіма, а лише з деякими учнями.

Мікрофон – говорять лише ті учні, які тримають символічний мікрофон. Інші не можуть говорити чи кричати з місця.

Оригінальною формою роботи для дітей 3 – 4 класів є письмова конференція. Учні мають подати складений самостійно текст, який підлягає дискусії, під час якої учасники отримують вказівки щодо його переробки. Дитина не може прийняти всі думки. Вона дослуховується до тієї поради, яка б допомогла висловити власну думку. Перед письмовою конференцією

повідомляється її тема, доступна для всіх, та розробляються її правила. Основне завдання вчителя — досягти того, щоб діти могли говорити один із одним і мали що сказати.

Особливе значення для учнів початкових класів має організація взаємодії в ігровій формі. Так, діти люблять сюжетно-рольову гру "Я – вчитель". Учень, який має виступати в цій ролі, безпосередньо включається в проведення уроку. Змістова і мотиваційна підготовка До такої діяльності відбувається заздалегідь з допомогою вчителя. Учень може пояснювати новий матеріал під час проведення уроків математики та української мови і без попередньої підготовки для розв'язання проблемних ситуацій, будуючи повідомлення за аналогією чи асоціацією. «Уживання» в образ – це детальне вивчення якостей певних персонажів з оповідань, казок чи ознак об'єктів природи для складання запитань для товариша на наступному уроці. З практики відомо, що учням більше подобаються розповіді товаришів, ніж учителя.

Організація взаємодії за схемою «вчитель – учень – компетентні особи» полягає у знаходженні учнями інформації для повідомлення на уроці з розповідей батьків, старших товаришів, інших компетентних осіб, які можуть безпосередньо брати участь у проведенні уроку.

Друга група способів передбачає взаємодію вчителя з учнями, опосередковану природно-розвивальним середовищем: діалог «вчитель – учні – природа» з метою здобуття практичного життєвого досвіду для наступних уроків. Теоретичним підґрунтям організації такої взаємодії є ідеї С.Френе, Л.Толстого, В.Сухомлинського. "Школа під голубим небом" — яскравий приклад такої практичної діяльності.

Системотворчим компонентом *третьої групи* способів організації взаємодії вчителя й учнів є предметно-розвивальне та пізнавально-розвивальне середовище (обладнання класної кімнати, ігротека, підручники, довідкова література, комп'ютер). Цінним є досвід роботи С.Френе, Р.Кузіне, М.Монтессорі. Важлива новація М.Монтессорі – відмова від традиційної

класно-урочної системи і побудова оригінального навчального процесу для дітей від 3 до 12 років, що базувався на визнанні за кожним учнем права на значну автономію і самостійність, на свій темп роботи і специфічні способи оволодіння знаннями.

Вчителі-практики використовують у своїй роботі різні способи організації взаємодії з учнями: спільне умеблювання й оформлення класної кімнати, вільний вибір видів діяльності та навчального матеріалу, підготовка завдань для товариша, виготовлення дидактичного матеріалу, написання вільних текстів, створення тематичних альбомів, випуск газет і обмін їх між школами, групове створення композицій тощо.

Четверта група способів передбачає взаємодію між учителем та учнем, опосередковану засобами художнього мовлення: образотворчого, музично-пісенного, предметно-пластичного, хореографічного, літературного, якими дитина володіє як природним даром для безпосередньої передачі вражень від довкілля. Концептуальні основи зазначеного способу викладені у працях С.Френе і В.Сухомлинського. В Україні над цією проблемою працює В.Тименко. На його думку, завдяки засобам художнього мовлення підтримується дитяча своєрідність, єдність думки, почуття і дії; необхідно активізувати принцип рекламування знань, подавати словесно-понятійну інформацію на художньо-образному тлі, так, як на телеекрані подається реклама. Впроваджуючи початкову дизайн-освіту, він пропонує поєднувати різні види роботи в поетапній діяльності для створення художніх образів: бесіди, роздуми, розповіді, дискусії, художнє конструювання тощо.

П'ята група способів передбачає взаємодію з дітьми через техніку. Одним із них є діалог за схемою «вчитель – учень – комп'ютер», який завбачує різні види роботи, характерні для третьої групи в тому випадку, коли комп'ютер не джерело інформації, а засіб для створення учнями навчальних завдань для товаришів.

Під час досліджень було з'ясовано, що вчителі використовують способи організації взаємодії зазначених груп на різних уроках. Перевага надається

ігровим формам роботи. Цікавим є досвід поєднання способів організації взаємодії в проектно-технологічній діяльності.

2. Спілкування та співробітництво учнів на уроці – один з головних принципів формування особистості в системі розвивального навчання.

Традиційно процес навчання розглядається як процес взаємодії вчителя та учня, в ході якого вирішуються завдання освіти, виховання та розвитку. До основних структурних компонентів, які розкривають його суть, належать цілі навчання, зміст, діяльність викладання та навчання, характер їх взаємодії, принципи, методи, форми навчання.

Висунення на перший план, а здебільшого обмеження тільки освітніми завданнями, які передбачають набуття знань, умінь та навичок предметного характеру, розгляд при цьому розвитку і виховання як процесів, що виходять з рішень освітніх завдань, визначають сутність традиційного, навчання. Розвивальне навчання не заперечує важливості освітніх завдань, але і не визначає трьох паралельно діючих завдань, а припускає їх злиття в триєдине завдання, яке забезпечує органічне злиття навчання та розвитку, при якому навчання виступає не самоціллю, а умовою розвитку школярів. Суть взаємозв'язку освітніх та розвивальних завдань, навчання та розвитку в цілому розкрита Л.С. Виготським: його дослідження дозволяють вирішити кардинальне питання типології навчання. Те навчання, яке обмежується в своїх цілях тільки оволодінням зовнішніми засобами культурного розвитку (до них належать оволодіння читанням, письмом, лічбою), можна, вважати традиційним, яке вирішує суто освітні завдання. Навчання, яке головною метою ставить забезпечення (організацію) розвитку вищих психічних функцій особистості в цілому через оволодіння зовнішніми засобами культурного розвитку з розвивальним, набуває при цьому цілеспрямованого характеру. Результатом такого навчання стає досягнутий дитиною рівень розвитку особистості, її індивідуальності.

Відповідно до мети, змісту навчання змінюється і позиція вчителя в навчальному процесі, і характер його діяльності, принципи, методи і форми навчання. У традиційному навчанні переважає пояснювально-ілюстративний характер діяльності вчителя, спрямованої на те, щоб доступно пояснити, показати виконання дії, домогтися того, щоб учням все стало зрозуміло, щоб з уроків діти пішли з чіткими уявленнями, зразками виконання дій. Одним з показників успішної діяльності вчителя є відсутність запитань дітей після пояснення, що свідчить про добре засвоєння. Саме цією ситуацією і визначається першорядна важливість таких принципів навчання як доступність, наочність, міцність. Школа розвивального навчання вибирає наступні цільові напрямки шкільної освіти: зберегти або відновити духовне здоров'я та емоційне благополуччя кожної дитини; формувати навички спілкування та співробітництва й виховувати ті людські якості, вміння, які необхідні в спілкуванні й спільних справах; навчити дитину вчитися, самостійно накопичувати нові знання й уміння.

Для традиційного навчання характерна відсутність власне навчальних стосунків, відношень між дітьми на уроках, що пояснюється домінуванням фронтального способу організації діяльності дітей, за якого всі учні зв'язані з учителем, спілкування замкнено на ньому.

Психологи всього світу довели, що, відсікаючи пряме спілкування між дітьми під час занять (не дозволяючи їм перемовлятися, підходити один до одного, обмінюватися думками), ми робимо кожну дитину більш безпорадною, незахищеною, несамостійною, а тому значною мірою залежною від учителя, схильною у всьому наслідувати його й не шукати власної точки зору. Роз'єднуючи дітей, ми робимо їх більш піддатливими нашому впливу, але менш творчими, самобутніми. З'єднуючи дітей, ми створюємо для них ґрунт, у якому виросте самоповага, почуття особистої гідності, які можливі тільки серед рівних собі.

Керуючись метою виховання навичок спілкування та співробітництва, для того, щоб навчити вчитися маленького школяра, докорінно змінюється

зміст діяльності вчителя в розвивальному навчанні. Тепер головне його завдання не «донести», «пояснити» і «показати» учням, а організувати спільний пошук розв'язання завдання, яке виникло перед ними. Учитель виступає як режисер міні-вистави, що народжується безпосередньо в класі.

Розвивальне навчання не може існувати без постійного навчального спілкування, при якому учень, зрозумівши, чого він не знає, не вмє робити, сам починає активно діяти, включаючи в цей процес учителя як більш досвідченого партнера. Думка вчителя при цьому сприймається дітьми як одна з можливих точок зору, яку треба співвіднести з власною, і думками інших учнів. Необхідність такого спілкування впливає з природи пошукової, дослідницької діяльності, за якої пошук істини поодиноці неможливий, необхідний колективний пошук, який супроводжується постійним обміном думками. Дорослий може реально будувати спілкування з дитиною на уроці лише в тому випадку, коли він постійно утримує особливості дитячої точки зору на предмет і на самого себе.

Психологи розвивального навчання виділили три провідні характеристики навчального співробітництва дитини з дорослим:

1) воно несиметричне, дитина не імітує дорослого. Пошук відсутніх у дитини знань чи способів дій може відбуватися тільки тоді, коли дорослий не дає готових зразків та визначень. Учитель може стимулювати й раціоналізувати дитячий пошук, але не повинен його продемонструвати. Отже, основна форма спілкування учня з учителем – неімітаційна, несиметрична, де дитина не робить те ж саме, що й дорослий;

2) навчальне співробітництво передбачає пізнавальну ініціативу дитини, яка вказує дорослому найближчу навчальну мету їх спільних зусиль;

3) у ситуації самостійного пошуку розв'язання завдань учень здатний звертатися до дорослого з пізнавальним запитанням: вказати, яких саме знань бракує йому для розв'язання завдання.

У ситуації невизначеності, а це ситуація перших шкільних днів, коли дитина ще не знає, чого від неї чекають оточуючі, різко зростають імітаційні

тенденції. Першокласники копіюють учителя буквально в усьому. Вчитель може закріпити імітаційну форму взаємодії з класом, і учні будуть наслідувати його, із задоволенням повторюючи дії, слова, думки дорослого. Але дуже важливо з першого дня показати класу, що шкільний вчитель чекає від дітей не тільки довірливого та старанного наслідування, а й критичності, здатності діяти по-своєму.

Для того, щоб діти навчилися розпізнавати дві основні ситуації взаємодій з учителем – ситуацію наслідування та ситуацію неімітаційну – з перших днів вводяться веселі завдання-пастки, які не можна розв'язати, якщо діяти чітко за інструкцією дорослого: щось треба зробити по-своєму, необхідно застосувати логічне мислення. Наприклад, такі задачі: "Скільки яєць знайшов Петро, якщо біла курка знесла одне яйце, руденька – жодного, а півень – цілих три?"; "Візьми три палички. Зроби з них трикутник. А тепер з цих самих паличок склади квадрат". Такі завдання потребують не стільки знань, скільки постійного аналізу вимог дорослого.

Завдання розвивального навчання – навчити дітей самостійно міркувати, уміння сперечатися, відстоювати свої думки, ставити запитання, бути ініціативними в набутті нових знань. Психологи стверджують, що "інкубатором" самостійною мислення, пізнавальної ініціативи дитини є не індивідуальна робота під керівництвом найчутливішого вчителя, а робота в групі спільно діючих дітей. Умовою народження перших пізнавальних запитань до вчителя є суперечка між дітьми, які пропонують різні способи розв'язання спільного завдання. Тут з'являється ще одна важлива проблема для вчителя: організувати спільну роботу дітей так, щоб їхня дискусія була змістовною, не переросла у взаємозвинувачення. Для цього співбесідники повинні вміти: сформулювати свою точку зору; з'ясувати точку зору своїх партнерів; виявити різницю точок зору; спробувати розв'язати розходження за допомогою логічних аргументів, не переводячи логічну суперечність у площину особистих відношень.

Учитель розуміє, що нормальна, рівноправна дискусія можлива тільки в атмосфері довіри й доброзичливості. Тому у ризиковану ситуацію суперечки розходження він вводить дітей тільки після встановленої згоди, взаємного інтересу, прихильності один до одного. Спільно працюючи, діти усвідомлюють нові стосунки з дорослими й однолітками, пізнають їх "етикет", заряджаються новими комунікативними цінностями.

3. Впровадження інтерактивних методів на уроках читання.

Проголошений в освітньому просторі України принцип варіативності освіти дає змогу будувати навчальний процес на досконаліших стратегіях і технологіях, із застосуванням яких відбувається саморозвиток особистості, забезпечується успіх діяльності учителя.

Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації діяльності, яка має на меті створити комфортні умови навчання, за яких кожний учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Інтерактивне навчання – це певний різновид активного, який, проте, має свої закономірності та особливості, навчального процесу. Навчальний процес завдяки вищезгаданій технології відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), коли учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами уроку.

Розробку елементів інтерактивного навчання ми можемо знайти у працях В.О.Сухомлинського, учителів-новаторів 70 – 80-х років (Ш.Амонашвілі, В.Шаталова, Є.Ільїна, С.Лисенкової та ін.), теорії розвивального навчання. У Західній Європі та США групові форми навчальної діяльності активно розвивалися і удосконалювалися. Наприкінці ХХ ст. інтерактивні технології набули поширення в теорії та практиці американської школи, де їх використовують при викладанні різних предметів від молодшого шкільного віку до старшого. Дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 1980-х роках, свідчать, що інтерактивне навчання уможливило різке збільшення відсотка

засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, волю, дії і практику.

Інтерактивні технології потребують певної зміни у житті всього класу, а також значної кількості часу для підготовки як учнів, так і педагога. Спочатку слід провести з учнями особливе організаційне заняття і розробити разом з ними правила роботи в класі. Налаштувати дітей на сумлінну підготовку до інтерактивних занять. Використовувати спочатку потрібно прості інтерактивні технології: роботу в парах; роботу в малих групах; «мозковий штурм» тощо.

Досвід подібної роботи показує, що такі заняття проходять цікаво, продуктивно, знімають закомплексованість в учнів з різним рівнем навчальних досягнень. Головне, що настає розвиток творчих здібностей учнів, пізнавальних інтересів, значно зростає ефективність уроків читання, у них виникає бажання читати художню, наукову літературу, дитячі газети і журнали. Використання інтерактивних технологій – не самоціль. Це лише засіб створення тієї атмосфери в класі, що найліпше сприяє співробітництву, порозумінню і доброзичливості, надає можливості дійсно реалізувати особистісно-орієнтоване навчання.

Для ефективного застосування інтерактивних технологій, зокрема, для того, щоб охопити увесь необхідний обсяг матеріалу й глибоко його вивчити, педагог повинен старанно планувати свою роботу: дати завдання учням для попередньої підготовки – прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання. Наприклад, на уроці читання у 4 класі, вивчаючи тему "Ніколи не завдавай природі лиха" (М.Думич, "Гніздо"), учні готували розповіді про лелек, енциклопедичні відомості про цих птахів, складалі вірші, ребуси, кросворди, "заглянули" до народознавчих знань наших пращурів, робили малюнки. За виконання завдань діти бралися, враховуючи власні інтереси, індивідуально, в парах, у малих групах – по 3 учні. Отже, щоб зрозуміти авторський задум, учні здобули додаткові знання, виконали ряд творчих завдань, і їм легко було визначити головну думку твору.

Організована таким чином робота над сприйманням художнього тексту веде до покращення навичок читання, викликає інтерес до цієї діяльності. Водночас розвиваються в учнів морально-естетичні відчуття, їхні творчі здібності. Адже навчання молодшого школяра має бути цікавим, радісним і одночасно забезпечувати глибоке засвоєння програмового матеріалу.

На одному занятті можна використовувати одну – дві інтерактивні вправи, а не цілий комплекс. Дібрати для уроку або заняття такі інтерактивні вправи, які дали б учням «ключ» до засвоєння теми. Під час цих вправ дати учням час подумати над завданням, щоб вони виконували його вдумливо, а не механічно або «граючись». Важливо провести спокійне глибоке обговорення за підсумками інтерактивної вправи.

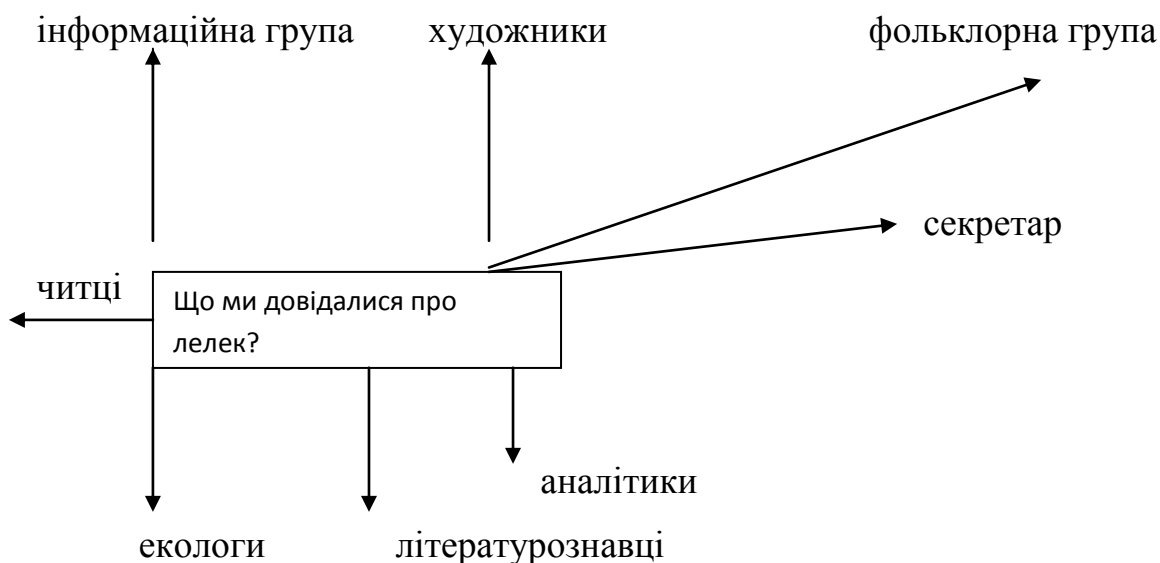
Для здійснення контролю за ходом навчання на підставі інтерактивних технологій учитель має попередньо добре підготуватися: глибоко вивчити і обміркувати матеріал, у тому числі й додатковий: різноманітні тексти, приклади, ситуації, завдання для груп тощо; ретельно планувати й розробляти заняття, визначити хронометраж, ролі учасників, підготувати питання і можливі відповіді, виробити критерії оцінювання ефективності заняття; заохочувати учнів до вивчення теми шляхом добору найцікавіших випадків, проблем; оголошувати очікувані результати (мету) заняття і критерії оцінювання роботи учнів; передбачати різноманітні методи привернення уваги учнів, налаштувати їх до занять, підтримувати дисципліну, необхідну для нормальної роботи; цьому, зокрема, можуть сприяти різноманітні вправи-розминки, розподіл ролей у групах.

Використання інтерактивних методів навчання веде до фахового зростання самого вчителя. Варто зробити перший крок, і після декількох старанно підготовлених уроків учитель зможе відчути, як змінилося ставлення до нього учнів, сама атмосфера в класі, що послужить додатковим стимулом роботи за інтерактивними технологіями.

Серед інтерактивних методів навчання педагоги віддають перевагу побудові «асоціативного куща», читанню із зупинками, грі «так – ні». Так,

при побудові «асоціативного куща» вчитель визначає тему одним словом, а учні згадують все, що виникає в пам'яті стосовно цього слова. Спочатку виникають найстійкіші асоціації, потім другорядні. Вчитель фіксує відповіді у вигляді своєрідного «куща», який поступово «розростається». Цей метод універсальний на всіх етапах уроку, зокрема під час активізації, в основній частині, як засіб перевірки знань.

Наприклад. У 4 класі на уроці читання у підготовці учнів до сприймання нового тексту М.Думича «Гніздо» будується «асоціативний кущ».



1. Інформаційна група дає відомості про різні назви птаха, беручи інформацію з тематичного словника.

2. Фольклорна група підготувала розповіді з народознавства, зокрема легенду про те, як чоловік став буслем.

3. Художники намалювали цього птаха на оселі господаря.

4. Літературознавці підготували відомості з додаткової літератури, в якій розповідається про лелек.

5. Читці – вміння виразно читати вірші про лелек.

6. Екологи – Закон з Конституції України (ст. 66) про охорону природи та занесення цього птаха до Червоної книги України.

7. Аналітики підсумовують сказане, роблять висновки про ставлення людей до цього птаха.

8. Секретар фіксує найцікавіші думки.

Отже, на дошці перед очима дітей виникає за їхніми відповідями цікавий «кущ», на «гілках» якого знаходяться відомості про птаха.

Таким чином, навчання молодших школярів стає цікавим, радісним, водночас створюються умови для бажання читати, самостійно поповнювати свої знання, пробуджується емоційне задоволення, радість від отриманих знань і самого процесу їх засвоєння.

Використання методу «асоціативного куща» будується на груповій (кооперативній) формі навчального процесу. Кооперативна (групова) навчальна діяльність – це модель організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою.

Методику застосування групової форми навчання молодших школярів слід впроваджувати поетапно.

I етап – привчання дітей співпрацювати у фронтальній навчальній діяльності з використанням таких прийомів:

а) для оцінювання своєї відповіді учень сам призначає «вчителя»;

б) у випадку виникнення труднощів під час відповіді, учень сам викликає собі помічника;

в) вводяться прийоми безсловесного спілкування: позначки "+" – згоден; "-" – не згоден; "!" – хочу додати, "?" – не зрозумів; використовуються жести, міміка;

г) використовуються дидактичні ігри, які розвивають уміння слухати одне одного;

г) після кожної групової роботи обов'язково обговорювати з учнями успіхи виконаної діяльності.

Коли учні засвоїли прийоми та правила колективної співпраці, тоді вони готові працювати у складі малої групи.

II етап – перехід до систематичного використання на уроці педагогічних прийомів, які наочно і практично переконують у важливості кооперації людей для досягнення ними найкращого результату: залучення батьків учнів для наведення яскравих життєвих прикладів; аналіз успішно

проведених конкурсів, вікторин, учнівських свят і подорожей на уроці; використання завдань, які дають змогу учням на власному досвіді переконатися у користі спільної роботи.

4. Використання інтерактивних прийомів навчання на уроках у 1 класі.

Інтерактивне навчання дає змогу залучити до процесу пізнання практично всіх учнів, дає їм можливість розуміти і рефлектувати з приводу того, що вони знають і думають. Інтерактивні прийоми, які можна використати на уроках у 1 класі: незвичний початок уроку, побудова «асоціативного куша», прийом самооцінки та взаємооцінки, творче завдання.

Актуальним є підвищення взаємодії між учнями і вчителем, але значно впливовішою є взаємодія у процесі пізнання між самими учнями. Такі ситуації слід створювати, застосовуючи групові методи роботи. Наприклад, у 1 класі на уроці української мови під час закріплення звука [e] і букви *е* можна на кожному парту роздати картку із кросвордом і запропонувати разом із сусідом розмістити в клітинках букви *л, а, н, е* так, щоб утворилися слова *лан, але, не*. Пара, яка виконає завдання першою, заповнить кросворд на дошці.

Можна використати гру «Доміно». Дітям роздають картки, на яких останній склад є початком слова, кінець якого є першим складом на наступній картці. Кожний ряд отримує комплект карток. Учні кожного ряду мають стати в коло за годинниковою стрілкою так, щоб утворилися слова. Першим стає учень, у якого перше віконечко вільне, а останнім той, у якого друге віконечко вільне. Виграє група, яка першою правильно виконала завдання.

Колективна діяльність учнів і вчителя у процесі пізнання передбачає, що кожний привносить щось своє: іде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. І весь цей процес обов'язково повинен відбуватися в атмосфері доброзичливості та взаємодопомоги, що є поштовхом до розвитку пізнавальної діяльності, переводить її на вищий і якісніший рівень. Тому для кожної дитини необхідно створити ситуацію успіху.

Література

1. Давиденко В. Використання інтерактивних прийомів навчання на уроках у 1 класі / В. Давиденко // Початкова школа. – 2004. – №1 – С.17-18
2. Дячук І. Інтерактивні методи навчання на уроках розвитку зв'язного мовлення в 2 класі / І. Дячук // Початкова школа. – 2011. – № 1. – С. 5 – 11.
3. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / Авт.-упор. І.І.Дівакова. – Тернопіль: Мандрівець, 2007. – 180 с.
4. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти. Монографія /О.А.Комар. – Умань: РВЦ. «Софія», 2008. – 331 с.
5. Карнаух Т. Впровадження інтерактивних методів навчання на уроках читання / Т. Карнаух // Початкова школа. – 2005. – №11 – С.5-8
6. Чупса Н. Застосування інтерактивних способів вивчення українських народних паремій у початковій школі / Н. Чупса // Початкова школа. – 2012. – №8. – С. 60 – 62.
7. Шевченко Н. Застосування інтерактивної методики «Крокування картиною» на уроках розвитку зв'язного мовлення / Н. Шевченко // Початкова школа. – 2012. - № 12. – С. 11 – 13.
8. Явдошенко І. Інтерактивні методи навчання на уроках української мови / І.Явдошенко // Початкова школа. – 2008. – № 2. – С. 4 – 7.

Тема 6. Технологія розвитку критичного мислення на уроках рідної мови

План

1. Загальні цілі програми ЧПКМ (читання та письмо для критичного мислення).
2. Елементи технології розвитку критичного мислення на різних етапах уроку в початковій школі.
3. Моделювання структури уроку з елементами критичного мислення.

На сучасному етапі вітчизняна та зарубіжна педагогічна наука розробляє численні концепції, системи, теорії, моделі, методи та прийоми, спрямовані на розвиток самостійного творчого мислення особистості. Із-поміж великої кількості різноманітних проектів, які підтримуються міжнародними організаціями, слід відзначити проект «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» (ЧПКМ), який в Україні впроваджує Науково-методичний центр розвитку критичного та образного мислення «Інтелект».

Проект «Розвиток критичного мислення через читання та письмо» (РКМЧП) – це спільний проект освітян усього світу. Мета такого співробітництва – запропонувати школі навчальні методи, що розвивають критичне мислення та удосконалюють освітній процес. Ефективним можна вважати той навчальний процес, коли діти здобувають максимум знань. І саме використання елементів технології розвитку критичного мислення на практиці є одним із напрямків підвищення якості освіти.

Починаючи з початкових класів, дітей слід привчати правильно реагувати на будь-яку інформацію, толерантно ставитись до людей та їх думок, до того, що існують різні точки зору на проблему, прищеплювати вміння комунікабельності, взаєморозуміння у спілкуванні. Учням на уроках читання подобається не просто слухати, а ставити

запитання, обговорювати проблеми, брати інтерв'ю, приймати рішення, придумувати, фантазувати і т.п. Тому перед вчителем має завжди стояти завдання: як зробити дітей активними учасниками навчально-виховного процесу, привчити їх думати, усвідомлювати суть явищ і при тому забезпечити якісне здобування знань, вмінь і навичок, передбачених навчальною програмою.

Освітня технологія ЧПКМ – це сукупність різноманітних педагогічних прийомів, які спонукають учнів до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, узагальнення одержаних знань. В Україні проект ЧПКМ почав впроваджуватися з 1997 року за підтримки Інституту відкритого суспільства (США) та Міжнародного фонду «Відродження».

Ця технологія допомагає готувати дітей нового покоління, які вміють розмірковувати, спілкуватися, чути та слухати інших. В її основу покладено ідеї Ж.Піаже та Л.Виготського щодо творчого співробітництва вчителя та учня.

Технологія формування та розвитку критичного мислення – система діяльності, що базується на дослідженні проблем та ситуацій на основі самостійного вибору, оцінки та визначення міри корисності інформації для особистих потреб і цілей. Ця технологія має унікальний набір прийомів і технік, що дозволяють на уроці створювати ситуацію мислення. Матеріалом для такої ситуації можуть слугувати навчальні тексти, параграфи підручників, уривки наукових статей, художні твори, відеофільми.

Мета технології – навчити такому сприйняттю навчального матеріалу, у процесі якого інформація, що отримує учень, розумілась і співставлялась би з власним досвідом, і на її ґрунті формувалось б власне аналітичне судження.

Технологія користується прийомами, за допомогою яких можна інтенсифікувати процес читання текстів, прослуховування розповіді

вчителя тощо. Відомо, що в процесі тривалого слухання чи читання притуплюється увага, втрачається інтерес і, як результат, знижується рівень розуміння. Отже, необхідно створити такі механізми, які постійно підтримували б необхідний рівень уваги і зацікавленості. Дана технологія приділяє значну увагу формуванню вмінь викладання своїх думок на письмі. Прийоми, пов'язані з письмом, дають можливість, з одного боку, організувати та ініціювати процес мислення учня, а з іншого – можуть бути матеріалом для діагностики цього процесу з боку вчителя.

Схема методик, які виступають елементами технології розвитку критичного мислення і які можна і потрібно використовувати на уроках читання в початковій школі, розроблена дослідниками відповідно до трьох етапів базової моделі уроку для розвитку критичного мислення (актуалізація, усвідомлення змісту, міркування (рефлексія)) і має такий вигляд:

Актуалізація (викликання)	Усвідомлення змісту	Міркування (рефлексія)
Читання в парах, групах.	Система позначок "Поміч"	Дискусія в парах, групах
"Мозкова атака"	Багатовимірне опитування	Огляд за категоріями
Огляд за категоріями	Джигсоу	Сенкан
Дискусія в групах	Взаємонавчання	Кубування
Гронування	Реакція читача	Гронування
Кубування	Передбачення за ключовими виразами	Запис кількох рішень про найважливішу/ найцікавішу ідею
Питання-відповідь	Кероване читання	Запитання – відповідь
Запис ідей, що виникли під впливом картини / теми	Гронування	Речення з відкритим кінцем
Мислення (в парах) – обговорення	Порушена послідовність	Вільне письмо

Порушена послідовність	Понятійна таблиця	Дискусійна сітка
Вільне письмо	Написання звіту за різними джерелами	Діаграма Венна
Аналіз семантичних особливостей		Шкала цінностей
Передбачення		Методика "Есе"
Дискусійна сітка		

Використання елементів технології розвитку критичного мислення на уроках читання в початковій школі має відповідати меті, навчальним цілям та змісту навчальної програми, тематичного блоку, окремої теми. Доцільність підібраних методик та прийомів роботи з учнями на уроці має бути засвідчена як навчальними результатами, так і підвищеною активністю учнів на уроці, ефективністю та продуктивністю навчального процесу.

Підвищенню рівня знань, читацьких, аналітичних, творчих вмінь і навичок, розвитку критичного мислення учнів сприяє використання на уроках не одного-двох завдань чи прийомів роботи (наприклад, критичного читання чи "мозкової атаки"), а розроблена вчителем відповідно до індивідуальних особливостей учнів класу послідовна система використання елементів технології розвитку критичного мислення на уроках читання протягом всього навчання.

Підбираючи методики роботи на уроці, слід також врахувати педагогічні умови формування критичного мислення учнів, серед яких найважливіші наступні чотири: соціологізація навчально-виховної діяльності; демократичний характер педагогічного спілкування і свобода слова; самостійність та індивідуальність мислення; розвиток пізнавального інтересу.

Специфіка уроків читання з розвитку критичного мислення проявляється, по-перше, у вільному підході вчителя до їхньої організації, змісту й форми проведення, по-друге, правильному і доцільному використанні завдань тієї чи іншої методики, прийому, стратегії.

Основними **принципами**, якими повинен керуватися вчитель в організації читання, є: цілеспрямованість; тісний зв'язок із програмним матеріалом, що базується на знанні літературної підготовленості учнів; систематичність і послідовність у підборі матеріалу, способів організації, методів і форм роботи; використання художніх засобів (музики, живопису, кіно й ін.).

Урок розвитку критичного мислення має певну структуру та складається з 5 основних етапів, що схематично можна зобразити так:

Основні етапи уроку критичного мислення:

1. **Розминка** (створення сприятливого психологічного клімату на уроці).
2. **Обґрунтування навчання** (постановка мети уроку, розвиток внутрішньої мотивації до вивчення теми та предмета в цілому).
3. **Актуалізація** (зацікавленість, спрямованість на навчання, відтворення знань, потрібних для наступних етапів уроку).
4. **Усвідомлення змісту** (знайомство з новою інформацією, аналіз інформації, особисте розуміння).
5. **Рефлексія** (критичний момент уроку).
 - учні переробляють нові знання на власні;
 - запам'ятовують матеріал, так як розуміють його;
 - активно обмінюються думками;
 - удосконалюють і поповнюють словниковий запас;
 - складається різноманітність міркувань;
 - вибір правильного варіанта.

Процес планування уроку для розвитку критичного мислення учнів можна поділити на **три етапи**:

- Готуємо урок.
- Проводимо урок.
- Організовуємо роботу після уроку.

Готуємо урок.

Обдумування мотивації.

Учитель, обираючи певну тему уроку й розробляючи свої підходи до реалізації, уважно аналізує навчальний матеріал для того, щоб виявити всі можливості для розвитку критичного мислення шляхом активного навчання.

Так, перед початком уроку вчитель ставить перед собою ряд питань, щодо мотивації корисності змісту уроку:

- Як цей урок пов'язаний з іншими темами?

- Як цей урок пов'язаний з подальшими уроками за темою, які знання, навички, компетенції учнів, сформовані на цьому уроці, є головними для подальшого вивчення теми?

- Як тема, що вивчається, пов'язана з досвідом учнів?

З'ясувавши, яку цінність має урок, учитель повинен бути готовим пояснити це учням.

Визначення очікуваних результатів. Учитель, обмірковуючи, яким бути уроку, безумовно, починає його планування з дидактичної мети. Залежно ж від обраної мети він продумує очікувані результати уроку.

Визначення передумов. Перед уроком учитель визначає, які знання, уміння повинен мати учень, щоб успішно засвоювати матеріал уроку.

Визначення критеріїв оцінювання. Під час планування уроку вчитель повинен чітко визначитись, що буде оцінюватись на уроці, які критерії оцінювання і, головне, що буде доказом того, що в учнів відбулася навчальна діяльність та сформовано певні знання, навички тощо.

Визначення шляхів групування. Якщо на уроці плануються групові форми роботи, учитель повинен визначитись, як будуть згруповані учні для реалізації навчальних завдань.

Розподіл часу. Якщо тема планується вчителем на один урок, то до розподілу часу, який відводиться на різні види діяльності, треба поставитись особливо ретельно. Для того щоб учні працювали

максимально ефективно, вкладаючись у рамки часу, бажано провести перед кожним етапом діяльності на уроці чіткий інструктаж щодо того, що повинні робити учні.

Проводимо урок

Планування актуалізації

Учитель на цьому етапі ставить перед собою такі питання:

- Як спонукати учнів зосередити думку на темі саме цього уроку?

- Як пробудити в учнів зацікавленість до вивчення цієї теми?

- Якими шляхами будуть відновлені попередні знання?

- Як нагтовхнути учнів на те, щоб питання, необхідні для повторення, були сформульовані самими учнями?

На цьому етапі вчитель обирає необхідні методи для ефективного їх використання.

Планування усвідомлення змісту. Учитель планує модель уроку з провідним компонентом – знання чи способи діяльності. Передбачає, якими шляхами і методами, в якій формі ця модель буде реалізована?

Учитель розробляє зміст діяльності учнів на уроці, з'ясовуючи:

- Де, коли, ким, яким чином учням буде надано навчальний матеріал?

- Що конкретно будуть робити учні на уроці, у чому проявлятиметься їх діяльність?

- Скільки часу триватиме кожний етап їх роботи, чи обмежиться діяльність уроком?

Планування рефлексії. Головне питання цього етапу, відповідь на яке повинен спланувати вчитель, використовуючи різні методи: як можна застосувати знання, уміння і навички, отримані на уроці, щоб переконатися в їх сформованості?

Планування закінчення уроку. Учитель заздалегідь вирішує, як найкраще закінчити урок. Наприклад, можна проаналізувати з учнями такі питання:

- Які результати уроку вони вважають найбільш значущими?
- Чи вдалося їх досягнути?
- Що є для учнів критерієм досягнення результатів?

Організуємо роботу після уроку. Учитель може планувати діяльність учнів у позаурочний час, яка продовжує роботу, розпочату на уроці. Така діяльність надає можливості учням самостійно працювати над проблемою, яка розв'язувалась на уроці, та її практичним використанням, вони мають нагоду винести свої знання за межі школи, у своє суспільне оточення.

Найчастіше уроки з розвитку критичного мислення проводяться у формі бесіди, при організації якої краще йти від вражень учнів від прочитаного.

На етапі **актуалізації** застосовують такі стратегії як: «Знаю – хочу дізнатися – дізналася», «Дошка запитань», «Рюкзак», «Мозкова атака», «Сенкан», «Гронування», «Метод прес», «Розумний куб», «Ключові слова».

На етапі **усвідомлення** застосовують такі форми роботи з розвитку критичного мислення, як «Кероване читання», «Читання з позначками», «Подвійні щоденники», «Дискусія», «Різнокольорові капелюшки».

Для того, щоб активізувати знання учнів, пробудити їх цікавість до теми уроку чи вирішити певну проблемну ситуацію, доцільно застосовувати «Мозковий штурм». Це відома інтерактивна технологія колективного обговорення для вирішення певного завдання. Необхідно, щоб група, яка його вирішує, запропонувала якомога більше ідей, можливо, несподіваних. Шляхом обговорення всіх ідей група оцінює їх. «Мозковий штурм» орієнтований на вирішення проблем, що включає: створення проблемної ситуації; формування ідей; перевірку, оцінку і вибір кращих ідей.

Різновидом загальногрупового обговорення є технологія «Мікрофон», яка надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. Для цього вчитель ставить запитання класу та пропонує якийсь предмет (ручку, олівець, іграшковий мікрофон і т. п.), який виконуватиме роль уявного мікрофона. Учні передають його один одному, по черзі беручи слово.

Правила проведення такі: говорити має тільки той, у кого мікрофон; подані відповіді не коментуються і не оцінюються; коли хтось висловлюється, інші не мають права перебивати, щось говорити, викрикувати з місця.

Приєм «Незакінчені речення» часто поєднуються з «Мікрофоном» і дають можливість ґрунтовніше працювати над висловленням власних ідей, порівнювати їх з іншими, долати стереотипи, вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті й переконливо. Визначивши тему, з якої учні будуть висловлюватися, використовуючи уявний мікрофон, учитель формулює незакінчене речення і пропонує учням закінчувати його. Кожен наступний учасник обговорення повинен починати свій виступ із запропонованої формули. Учні працюють із відкритими реченнями, наприклад: «На сьогоднішньому уроці для мене найважливішим відкриттям було...», або «Ця інформація дозволяє нам зробити висновок, що...», або «Це рішення було прийнято тому, що...» і т. ін.

Кластери («Групування») – малюнкова технологія, суть якої полягає в тому, що посередині аркуша записується чи замальовується основне слово (ідея, тема), а по сторонах від неї фіксуються ідеї (слова, малюнки), певним чином пов'язані з ним. Такі замальовки можна використовувати не тільки для підведення підсумків, але і для пробудження цікавості учнів до теми заняття, спонукання їх до подальшого дослідження, для систематизації знань школярів. При використанні технології «Групування» учні вчаться активно сприймати матеріал, співвідносити старі знання з новими.

Згадані технології тісно пов'язані між собою. Адже «грона» з'явилися завдяки «мозковому штурму» чи «мікрофону». Чим більше правдивих (а можливо, і помилкових) відомостей діти зможуть зібрати, тим більшим буде їх резервний фонд для пізнання нового. Чим більше ідей висловлять учні, тим вищим буде інтерес до теми уроку.

Для того, щоб підтримати цікавість до нового, слід використовувати технологію «Читання з позначками». При читанні тексту вчитель пропонує школярам робити відповідні позначки: «v» – позначаються ті знання, котрі були вже відомі («Я це знав»), «+» – позначаємо нові знання, «?» – помічаємо те, чого не зрозуміли або про що хочемо більше дізнатись. Педагог може дібрати й інші позначки, головне, щоб вони були прості та зрозумілі школярам. Ставити значки необхідно по ходу читання тексту. Проте на початку роботи з молодшими школярами кількість значків слід зменшити до двох: «v» («Я це знав») і «+» («Це для мене нове»). Активне читання сприяє розвитку систематичності мислення, розвитку вмінь класифікувати отриману інформацію і виділяти нове.

На етапі **рефлексії** можна використовувати методики «Сенкан» «Кубування», «Гронування», «Парну мозкову атаку», «Маркувальну таблицю», методику «Обери позицію», «Метод прес», «Рюкзак», «Сюрприз», «Асоціативний куш».

Обов'язкові умови при проведенні таких форм роботи: бути доброзичливим; не критикувати; дотримуватися регламенту повідомлення дітей; прийняти і записати всі ідеї; запропонувати свою думку повинен кожен.

Навчально-виховний процес слід організувати так, щоб він **відповідав вимогам сучасності**, а саме: мав особистісно орієнтовану спрямованість; надавав можливості для диференціації навчання; забезпечував реалізацію діяльнісного підходу до мовленнєвого розвитку особистості.

Література

1. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П. Критичне мислення: як цього навчати / Н.В. Вукіна, Н. П. Дементієвська. – Харків: "Основа", 2007. – 108 с.
2. Зенько А. Методи розвитку критичного мислення на уроках читання. Мій досвід / А. Зенько. // Початкове навчання. — 2009. – №1.
3. Каменєва І. Л. Активізація розумової діяльності учнів засобами стратегії розвитку критичного мислення. Моя методика / І. Л. Каменєва. // Початкове навчання. – 2009. – № 13 (197).
4. Ковальова В. І. Формування творчих та пізнавальних здібностей учнів з використання технології розвитку критичного мислення (компетентісно орієнтована освіта) / В. І. Ковальова //Початкове навчання та виховання. – 2009. – № 16 - 18. – С.12 – 16.
5. Красовицький М. Ю., Белкіна О. В. Проблеми виховання критичного мислення учнів у контексті теорії і практики американської школи / М.Ю.Красовицький, О. В. Белкіна // Рідна школа. – 2003. – № 2. – С.73-76.
6. Тарасенко С. Прийоми розвитку критичного мислення на уроках читання. 2 клас / С. Тарасенко // Початкова освіта. – 2010. – № 6.
7. Третяк О. Розвиток критичного мислення школярів / О. Третяк // Школа першого ступення: теорія і практика. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – Вип. 6. – С. 79 – 87.

