



Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки
ВІДДІЛ НАВЧАННЯ МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІНСТИТУТ ПОЛЬЩІ ВОЛИНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ імені ЛЕСІ УКРАЇНКИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені В. Г. КОРОЛЕНКА
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені ІВАНА ОГІЄНКА
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

Навчання української мови та мов національних меншин учнів закладів загальної середньої освіти в контексті компетентнісного підходу

Збірник тез
Всеукраїнської наукової конференції

(електронне видання)



Київ
Педагогічна думка
2021

21 квітня 2021 р.

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
Відділ навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІНСТИТУТ ПОЛЬЩІ ВОЛИНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені ЛЕСІ УКРАЇНКИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Г. КОРОЛЕНКА
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ОГІЄНКА
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

**НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ТА МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН
УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

**Збірник тез
Всеукраїнської наукової конференції**

21 квітня 2021 р.

(електронне видання)

За науковою редакцією Н. І. Богданець-Білоskalенко

Київ
Педагогічна думка
2021

УДК 373.5.016-047.32:376-054.57:811.161.2

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 5 від 26 квітня 2021 року)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Богданець-Білокаленко Наталія Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України, професор Ізмаїльського державного гуманітарного університету;

Хорошковська-Носач Тетяна Петрівна, науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України;

Ліпчевська Інна Леонідівна, науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Кічук Надія Василівна, доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету;

Подлевська Неля Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри слов'янської філології Хмельницького національного університету.

Навчання української мови та мов національних меншин учнів закладів загальної середньої освіти в контексті компетентнісного підходу: збірник тез Всеукраїнської наукової конференції, Київ, 21 квітня 2021 р. / за наук. ред. д. пед. наук Н. І. Богданець-Білокаленко (електронне видання). Київ : Педагогічна думка, 2021. 100 с.

ISBN 978-966-644-592-9

До збірника увійшли тези учасників Всеукраїнської наукової конференції «Навчання української мови та мов національних меншин учнів закладів загальної середньої освіти в контексті компетентнісного підходу» (21 квітня 2021 року). У роботах висвітлено проблеми, що стосуються специфіки навчання української мови як державної, внеску Ольги Хорошковської в розвиток української лінгводидактики, питання технологій навчання української мови в початковій школі, особливостей навчання мов національних меншин у школах з національними мовами викладання, формування читацької компетентності на уроках української мови та літератури в початковій і середній школі.

Збірник адресовано науковцям, науково-педагогічним працівникам, педагогам, докторантам, аспірантам, студентам, практикам освітньої галузі та всім, хто цікавиться проблемами навчання української мови та мов національних меншин у закладах загальної середньої освіти.

УДК 373.5.016-047.32:376-054.57:811.161.2

За зміст публікацій, достовірність інформації, цитат, покликань на літературні джерела відповідальність несуть автори.

ISBN 978-966-644-592-9

© Інститут педагогіки НАПН України, 2021
© Педагогічна думка, 2021

ВСТУПНЕ СЛОВО

Виклики сьогодення зобов'язують пристосовуватися до непростих, мінливих умов. Уже звичним стало проведення конференцій в онлайн-форматі. Звісно, що кожен із нас надає перевагу живому спілкуванню. Проте, можливість узяти участь усім охочим з різних куточків країни забезпечується саме такою формою організації.

Діапазон тем доповідей конференції дозволив порушити важливі аспекти проблематики навчання української мови як державної та мов національних меншин, що стосувалася як теорії, так і освітньої практики.

На пленарному засіданні звучали наукові доповіді відомої мовознавиці, голови Національної комісії зі стандартів державної мови *Орисі Демської* та знаного дослідника в царині української лексикології, доктора філологічних наук, професора *Олександра Стишова* про основні тенденції в розвитку лексики української мови початку XXI століття.

Сучасні тенденції навчання української мови як державної окреслила у своїй доповіді доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича *Світлана Романюк*.

Головний спеціаліст відділу змісту освіти, мовної політики та освіти національних меншин Головного управління загальної середньої та дошкільної освіти Міністерства освіти і науки України *Світлана Харченко* та кандидат філологічних наук, провідний науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України *Олена Фідкевич* звернули увагу на можливості багатомовної освіти в Україні, її перспективи.

Координаторка проєкту Ради Європи «Захист національних меншин, включаючи ромів, та мов меншин в Україні» *Земфіра Кондур* розповіла про важливість кодифікації ромської мови в Україні.

На особливостях будови інтегрованого змісту підручників з мови іврит та польської зацентували увагу в доповідях кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України *Наталія Бакуліна* та доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри полоністики і перекладу Волинського національного університету імені Лесі Українки *Світлана Сухарєва*.

До дискусії на пленарному засіданні долучилися *Оксана Кучерук*, доктор педагогічних наук, професор кафедри журналістики та дидактичної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка, яка поділилася досвідом інтегрування інфомедійної грамотності в методику навчання української мови учнів старших класів, та *Любов Тарангул*, начальник Чернівецької філії Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти».

У збірнику оприлюднено доповіді учасників конференції. У роботах науковців та практиків висвітлено проблеми, що стосуються специфіки навчання української мови як державної, внеску Ольги Хорошковської в розвиток української лінгводидактики, питання технологій навчання української мови в початковій школі, особливостей навчання мов національних меншин у школах з національними мовами викладання, формування читацької компетентності на уроках української мови та літератури в початковій і середній школі.

Сподіваємося, що представлені тезово напрацювання стануть у пригоді й будуть корисними науковцям, практикам, усім, хто студіює проблеми вивчення української мови та мов національних меншин.

*З повагою
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України
Наталя Богданець-Білокаленко*

Секція 1

СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДЕРЖАВНОЇ. ВНЕСОК ОЛЬГИ ХОРОШКОВСЬКОЇ В РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Богданець-Білоskalенко Наталія,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: nataliabogdanets@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ДЕРЖАВНОЇ МОВИ

Ключові слова: українська мова, орфографічні навички, початкова школа.

Важливим у навчанні учнів початкової школи державної мови є увага до формування орфографічних навичок, які О. Хорошковською тлумачаться як «автоматизована дія, що формується на основі умінь, пов'язаних із засвоєнням комплексу знань і їх застосуванням на письмі» [4, с. 21]. Орфографічні уміння розглядаються як «орфографічні дії, засновані на чіткому усвідомленні орфограм і правил, а також операцій на застосування цих правил» [4, с. 21].

Інший знайомий сучасний дослідник І. Хом'як вважає, що для розвитку орфографічної пильності потрібно виробити в учнів загальнолінгвістичні вміння (визначати наголошеність складів, розрізняти глухі і дзвінкі приголосні, розбирати слова за будовою, відрізняти частини мови, члени речення тощо), навчити їх зіставляти факти літературної мови і деформованої та ознайомити школярів із характерними ознаками орфограм [3]. Проте, дослідник обґрунтовує думку, що для розвивального навчання більше уваги необхідно приділяти тим видам диктантів, які сприяють розвитку писемного мовлення учнів: творчим, вільним, диктантам-перекладам; широко практикувати написання переказів, творів, на матеріалі яких зручно закріплювати вживання вивчених орфограм.

На думку І. Хом'яка, учні припускатимуться значно меншій кількості помилок, якщо вмітимуть зосереджувати свою увагу на структурі слова, відчуватимуть «орфографічні місця», знатимуть особливості мовних явищ, які становлять зміст орфограм [3].

Для формування належної орфографічної грамотності, на думку С. Карамана, необхідно реалізувати такі завдання: 1) ознайомити учнів з основними орфографічними завданнями; 2) сформулювати на основі цих понять орфографічні вміння; 3) навчити писати слова з орфограмами, що не перевіряються; 4) сформулювати в учнів потребу й уміння користуватися

орфографічним словником; 5) забезпечити необхідні умови для навчання орфографії.

С. Караман пропонує два основні шляхи вироблення вмінь знаходити орфограму: 1) шукати сумнівні щодо написання місця на інтуїтивній основі, за допомогою цільових настанов; 2) на теоретичній основі внаслідок ознайомлення учнів з умовами, які вказують на орфограму [1, с. 218].

Інша сучасна дослідниця С. Яворська вбачає причину орфографічних помилок у диспропорції між знаннями і правописними вміннями та пояснює це насамперед недостатнім засвоєнням учнями теоретичного матеріалу. Не потрібно прагнути того, щоб учні механічно заучували правило, вони мають обґрунтовувати його, підкріплювати новими прикладами і таким чином свідомо його запам'ятовувати, вчитися правильно застосовувати у майбутньому [5].

Слушною є думка С. Яворської в тому, що вироблення орфографічних умінь і навичок має поєднуватися з розвитком мовлення. Учні охоче пишуть твори, перекази різного виду і змісту, але допускають при цьому велику кількість помилок. Тому кожній творчій роботі має передувати підготовка, спланована з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, набутих умінь тощо.

Дуже важливо в цьому аспекті спиратися на *комунікативно-когнітивний* підхід. Він ґрунтується на моделюванні ситуацій спілкування з метою активізації продуктивного мовлення у всіх виучуваних мовах, розвитку умінь вибирати доцільні комунікативні стратегії, які дозволяють учням ефективно взаємодіяти і реалізовувати свій інтелектуальний і творчий потенціал в умовах полікультурного середовища. Пріоритет надається власне-комунікативним вправам на основі вільного спілкування, ролевих ігор, драматизації, обговорення проблемних ситуацій, дискусій тощо.

Проте, у навчанні державної мови, особливо в контексті багатомовної освіти, доцільно використовувати лінгвістичний досвід учнів, на підґрунті якого свідомо засвоюються мовні одиниці, граматичні форми, зразки мовлення (міжмовний трансфер). Це передбачає аналіз і актуалізацію попередніх знань і вмінь учнів для вирішення навчальної проблеми, осмислення й узагальнення нової інформації за допомогою сформованих в учнів когнітивних стратегій, використання та корекція їх на новому рівні, в інших умовах [2].

Потрібно цілеспрямовано формувати орфографічні навички в учнів початкових класів на основі актуалізації правил у комунікативних ситуаціях, поєднувати теоретичні знання з їх практичним застосуванням.

Література

1. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназіях : навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с.
2. Фідкевич О., Богданець-Білокаленко Н. Зміст і функції багатомовної комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин. *Український педагогічний журнал*, 2020. № 3. С. 66–74.

3. Хом'як І. М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі. Рівне : ППФ «Волинські обереги», 1998. 228 с.

4. Хорошкова О. Н. Специфика формирования орфографических умений и навыков в условиях близкородственного двуязычия (На материале украинского языка во 2–3 классах школ с русским языком обучения) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения (украинский язык)». Киев, 1989. 170 с.

5. Яворська С. Т. Формування в учнів орфографічних умінь і навичок у процесі вивчення будови слова і словотвору (на матеріалі шкіл з російською мовою навчання) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1997. 204 с.

Караман Ольга,
*кандидат педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: Stanislavkaraman@gmail.com*

РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТВОРІВ-РОЗДУМІВ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОГО ДОСВІДУ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: роздуми, індуктивний спосіб міркування, дедуктивний спосіб міркування.

Роздуми (міркування) – це висловлення про причини якостей, ознак, подій. У роздумі обов'язкові три частини: **теза** – основне твердження, чітко сформульована думка; **аргументи**, що підтверджують висунуту тезу; **висновок**, що випливає з аргументів (узагальнення). В основі роздуму лежать причиново-наслідкові відношення. **Роздуми** бувають різних видів: *індуктивні* та *дедуктивні*.

Так, під час реалізації *індуктивного способу* спочатку розглядають й аналізують факти, а після вже роблять висновки, формулюють основну думку, під час *дедуктивного* навпаки – висловлену головну думку підтверджують необхідними аргументами, міркуваннями, наводять приклади для підтвердження, роблять висновки.

Написання *твору-роздуму* вимагає вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, аргументувати, робити відповідні висновки. До того ж твір-роздум, як і будь-який інший твір, має свої правила, закони, внутрішню логіку, мовностилістичне оформлення й таку композицію:

1. Вступ.
2. Доведення (аргументи).

3. Головна думка (теза).

4. Висновок.

Вступ зумовлює зміст головної частини. З неї випливає висновок, що відповідає задуму твору. Текст становить синтаксичне ціле, у якому враховано взаємозв'язок структурних елементів роздуму: *вступу, головної думки, доказової частини та висновку; зв'язок між мікротемами (з допомогою доречного використання лексичного повтору, займенників, синонімічних слів та виразів); зв'язок речень усередині мікротем; членування тексту за абзацами.*

Тематика і завдання до написання текстів-роздумів можуть бути найрізноманітнішими.

Навчити учнів писати твори-роздуми – досить складне завдання. Виконання його великою мірою залежить від вдало організованої підготовчої роботи, спрямованої на розвиток спостережливості, творчої уяви і збагачення мови.

Усі твори доцільно ускладнювати різними граматичними, орфографічними, стилістичними та іншими завданнями, що мають бути органічно пов'язані з вимогами мовного оформлення думки у творах різних жанрів. Ці завдання не повинні відвертати увагу учнів від виконання основного завдання.

У старших класах закладів загальної середньої освіти учні систематично пишуть різні види творів у певній послідовності, з наростанням труднощів. Це можуть бути *твори за власними спостереженнями, на матеріалі життєвого досвіду, за картинами, за матеріалами художніх та інших творів, за скульптурою, фотокарткою, кінофільмом, теле- й радіопередачею, за переглянутою виставою, за музичним твором тощо.*

Отже, послідовне вироблення потрібних умінь у поєднанні із засвоєнням особливостей творів різних видів дає змогу вчителю запобігати таким недолікам у роботах учнів, як відсутність певного задуму, неповне розкриття теми, логічної та структурної невпорядкованості викладу й сприяє загалом підвищенню мовленнєвої культури старшокласників.

Література

1. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназіях : навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с.
2. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені І. Франка, 2011. 420 с.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М. І. Пентилюк: М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін. Київ : Ленвіт, 2009. 400 с.
4. Фідкевич О., Богданець-Білокаленко Н. Зміст і функції багатомовної комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин. *Український педагогічний журнал*, 2020. № 3. С. 66–74.

Караман Станіслав,
*доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: Stanislavkaraman@gmail.com*

АЛГОРИТМ ЯК ПРИЙОМ ВИКОНАННЯ ПРОБЛЕМНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: алгоритм, алгоритм розпізнавання, алгоритм розв'язування.

Ефективним прийомом керування операційно-мисленнєвою діяльністю учнів старших класів є навчання за допомогою алгоритмів, який характеризується постановкою системи питань і алгоритмічних завдань. **Алгоритм** – це чітка, розумова, з методичною доцільністю продумана система логічних операцій, покрокове виконання поставлених питань неминуче призводить до правильного їх розв'язання. Алгоритми найповніше, найефективніше реалізують методичні принципи роботи з граматичними правилами, сприяють злиттю в одне ціле двох процесів – засвоєння і застосування правила на письмі. Алгоритми не замінюють правил підручника, а приводять їх у чітку систему і зближують теоретичні й практичні моменти. Алгоритми бувають прості і складні, а отже – легші й важчі. Чим старший клас, тим більше вони ускладнюються, подається більше запитань.

Для виконання граматичних завдань використовуються різні види алгоритмів. З-поміж них найзручнішими і доступними є алгоритми **розпізнавання**, що вживають для визначення специфіки частини мови, категорій роду, відмінка, виду, часу та алгоритми **розв'язування**, за допомогою яких учні вчаться правильно вживати в усному й писемному мовленні граматичні форми.

Оскільки процес алгоритмізації полягає у відокремленні елементарних дій і порядку їх виконання для досягнення поставленої мети, а алгоритм як елемент програмованого навчання – це чітко організована послідовність однозначних операцій, що ведуть до досягнення повного результату, нами розроблено систему алгоритмів двох видів:

а) алгоритм розпізнавання.

I. (Робота в класі).

1. Установи зв'язок з іншими словами (у словосполученні).
2. Перевір, чи вказує слово на ознаку предмета? – Так.
3. Перевір, чи можна поставити питання *який?* або *чий?* – Так.
4. З'ясуй, чи змінюється слово за відмінками? – Так.

5. Визнач, чи змінюється слово за числами? – Так.
6. Визнач, чи змінюється слово за родами? – Так.
7. Визнач, чи вживається воно без іншого самостійного слова? – Ні.
8. Зроби **висновок**: це – прикметник.

Наприклад: *широкий степ*. 1. Слово *широкий* узгоджується зі словом *степ*. 2. Слово вказує на ознаку предмета. 3. Відповідає на питання *який?* 4. Змінюється за відмінками (*широкий степ* – Н. в., *широкого степу* – Р. в., *широкому степу* – Д. в. і т. ін.). 5. Слово *широкий* вжито в однині. 6. Слово *широкий* чоловічого роду. 7. Без іншого самостійного слова не вживається. Висновок: це – прикметник.

II. (Робота вдома).

1. Чи вказує залежне слово у словосполученні *печена картопля* на ознаку, зумовлену дією? – Ні.

2. Чи можна замінити у словосполученні *печена картопля* залежне слово дієсловом? – Ні.

3. Чи має слово *печена* наголошений суфікс **-ен-**? – Так.

4. Чи вказує наголошений суфікс **-ен-** у слові *печена* на неможливість ознаки або дії? – Ні.

5. Зроби **висновок**: у словосполученні *печена картопля* залежне слово виступає прикметником.

б) алгоритм розв'язування.

I. (Робота в класі).

Щоб визначити, який зв'язок у словосполученні *сторінка книжки*, треба:

1. З'ясувати характер дії:

а) чи зміна головного слова викликає зміну залежного? – Так.

б) чи є залежне слово відмінюваною частиною мови? – Ні.

в) чи є головне слово іменником, займенником або невідмінюваною частиною мови? – Ні.

2. Постав питання:

а) чи головне слово вимагає від залежного певної відмінкової форми? – Ні.

3. Зроби **висновок**: зв'язок між словами, при якому головне слово вимагає від залежного певної відмінкової форми, а під час зміни головного слова залежне лишається в одній і тій самій формі (*сторінка книжки*, *сторінку книжки*, *сторінкою книжки*), називається керуванням.

Отже, навчання за допомогою алгоритмів формує самостійність у навчальній діяльності старшокласників, позитивно впливає на розвиток і мотивацію їхньої розумової активності.

Література

1. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназіях : навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с.

2. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені І. Франка, 2011. 420 с.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М. І. Пентилюк: М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін. Київ: Ленвіт, 2009. 400 с.
4. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія. Київ: Генеза, 2014. 368 с.
5. Фідкевич О., Богданець-Білокаленко Н. Зміст і функції багатомовної комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин. *Український педагогічний журнал*, 2020. № 3. С. 66–74.

Коваленко Ольга,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики
викладання філологічних дисциплін у
дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди,
e-mail: olga_kovalenko2002@ukr.net*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДЕРЖАВНОЇ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

Ключові слова: державна мова, початкова школа, підручник.

Вільне володіння державною мовою є одним із пріоритетів сучасної початкової освіти. Реалізація цього завдання набуває особливої актуальності в класах, де вона вивчається як друга.

У зв'язку з цим чинним навчальним планом передбачено значне збільшення кількості годин на вивчення української мови в класах з російською мовою навчання. Безперечно, такий підхід сприяє підвищенню рівня володіння державною мовою, оскільки надає можливість учням кожного дня в школі відвідувати урок, на якому вони спілкуються українською.

Однак, розглядаючи чинний навчальний план, маємо констатувати тенденцію до зменшення в 3-ому і 4-ому класах кількості годин на вивчення мови, якою здійснюється навчання в школі. І за цим криються неабиякі ризики. Одним із основних принципів вивчення другої мови є її свідоме засвоєння з опорою на знання, отримані на уроках першої мови. Зменшення кількості навчальних годин на вивчення російської мови призведе до того, що учні

засвоюватимуть граматичний матеріал української мови як новий і не матимуть можливості цілеспрямовано здійснювати зіставлення і порівняння двох мовних систем. Тому, на нашу думку, для досягнення кінцевого результату – вільного володіння державною мовою, необхідно не зменшувати кількість годин на вивчення першої мови, а забезпечувати інтенсифікацію засвоєння української мови як державної. Саме на реалізацію цієї мети спрямовані створені нами підручники нового покоління.

Основним завданням у 1-ому і 2-ому класах є збагачення й активізація словникового запасу учнів. Тому в наших підручниках уперше чітко визначено лексичний мінімум для засвоєння на кожному уроці. Новизна підручників визначається і тим, що вже, починаючи з першого класу, ми пропонуємо залучати учнів до всіх видів мовленнєвої діяльності, тобто діти мають не лише оволодівати навичками слухання і говоріння, а й учитися читати і писати українською. Саме в такий спосіб підвищується рівень володіння державною мовою, оскільки, як зазначають психолінгвісти, розвиваючи один із видів мовленнєвої діяльності, ми тим самим позитивно впливаємо на розвиток інших.

Такий підхід дозволив нам, починаючи з 2-ого півріччя 2 класу, виділити окремі уроки для вивчення мовного та літературного матеріалу і повністю забезпечити реалізацію принципу урахування знань з першої мови. Сьогоднішні другокласники, які навчаються за нашими підручниками, мають можливість засвоювати навчальний матеріал з провідної для 2-ого класу теми «Звуки і букви» на основі свідомого порівняння двох мовних систем, спираючись на знання, які були отримані нещодавно на уроках російської мови. А це, у свою чергу, дає можливість забезпечити міцність знань з обох мов, а отже, сприяє формуванню автономного механізму породження цих мов.

Створені нами підручники для 3-ого і 4-ого класів є логічним продовженням системи навчання, закладеної в попередні роки. Вони складаються з двох окремих частин «Мова» і «Літературне читання».

Перша частина «Українська мова» спрямована на розширення кола знань учнів з української мови з опорою на вивчений на уроках російської мови лексико-граматичний матеріал. Навчальні вправи, вміщені в підручниках, спонукають учнів до мовного аналізу, міркування в процесі спостереження за мовним матеріалом, висновків з опорою на знання з першої мови. Правила, зміст яких повністю збігається в обох мовах, подаються в підручниках після того, як діти виконають практичне завдання. Правильність виконання вправи підтверджується текстом відповідного правила. Це сприяє розвитку в учнів навичок українського мовлення, уміння формулювати відоме з уроків російської мови правило українською. Закріплення набутих знань відбувається на основі виконання вправ різного ступеня складності.

Основним напрямом роботи в 4-му класі є узагальнення вивченого й удосконалення орфографічних навичок. Тому навчальний матеріал більшості уроків подається за такою схемою: виконання вправи, що націлює на спостереження за мовним матеріалом, звернення до знань з російської мови, висновок про особливості української мови, ознайомлення з правилом,

самостійне виконання завдань на вивчене правило, спрямованих на удосконалення орфографічних навичок, перевірка виконаного завдання за алгоритмом, поданим у вигляді зорової опори.

Така система роботи дозволяє закріпити в учнів набуті знання, сформувані вміння їх практичного застосування, а отже, створює необхідні умови для досягнення кінцевої мети навчання – забезпечення сформованості основ комунікативної та лінгвістичної компетентностей учнів російськомовних класів на рівні випускників початкових шкіл з українською мовою навчання.

Література

1. НУШ. Типові освітні програми для закл. заг. серед. освіти, розроблені під керівництвом О. Я. Савченко. 1–2 класи, 3–4 класи / уклад. А. В. Лотоцька. Харків : Ранок, 2020. 240 с.

2. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. *Верховна Рада України. Законодавство України.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 16.04.2021).

Криган Серафима,
*науковий співробітник Чернівецької філії
Державної наукової установи
«Інститут модернізації змісту освіти»,
e-mail: serafimacrigan@yahoo.com*

ПОЕТАПНІ ЗМІНИ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ВИВЧЕННЯМ МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Ключові слова: викладання української мови, європейські підходи, інновації, реформи, мовна освіта.

У сучасній Україні відбуваються динамічні реформи та зміни в усіх сферах суспільного життя. Євроінтеграційні процеси зумовлюють нові вимоги до володіння мовами, зокрема й корінних народів і національних меншин. Це чітко визначено в Законі України про освіту, концепціях мовної освіти та Державному стандарті [5].

У закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин до здобуття Україною незалежності українська мова ніколи не вивчалась. Усе почалось з нуля. Ні програм, ні підручників, ні словників, ні навчально-методичної літератури – нічого не було. Сукупність зазначених проблем вимагали вироблення комплексних заходів відповідно до особливостей мовного буття різних етносів, які проживають в Україні. Усе це

почалось на добровільних практично-творчих началах відповідно до потреб, вимог і за необхідності.

Упродовж 1991–2000 років проводилися виїзні авторські курси для учителів у Чернівецькій області (Новоселицький, Герцаївський, Глибоцький, Сторожинецький райони), а також – в Одеській і Закарпатській областях. У рамках цих зустрічей – семінарів, круглих столів, дискусій – обговорювалися нагальні проблеми освіти: стан і умови навчання, укладання програм і написання підручників, яких на той час не було у відповідних школах поліетнічних регіонів України. Аналізувалися рукописні програми та підручники.

Після тривалих обговорень (9 років) уперше були надруковані підручники з української мови: «Буквар» [3] для закладів загальної середньої освіти з румунською мовою навчання (2000 рік), «Українська мова. Усний курс» [4], підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти з румунською мовою навчання (2001 рік), «Українська мова» [1] 3 клас (інтегрований підручник «Українська мова і читання») для закладів загальної середньої освіти з румунською мовою навчання (2001 рік), «Українська мова» [2] 4 клас (інтегрований підручник «Українська мова і читання») для закладів загальної середньої освіти з румунською мовою навчання (2001 рік).

Завдяки належній якості та за потреби у цих підручниках колеги з Закарпатської області взялися за створення аналогічної навчальної літератури. Так, у співпраці з ними в 2003 році (після 12 років) з'явився перший «Буквар» для закладів загальної середньої освіти з угорською мовою навчання, а також «Українська мова. Усний курс» для 1 класу шкіл з угорською мовою навчання, «Українська мова», «Книга для читання» для 3 класу, «Українська мова» та «Книга для читання» для 4 класу для закладів загальної середньої освіти з угорською мовою навчання.

Проблеми з викладанням української мови як державної у закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин на сучасному етапі зумовлені багатьма факторами, серед яких:

- *об'єктивні фактори*: дистанційна форма навчання під час пандемії, відсутність Інтернету, неготовність взяти на себе відповідальність за процес та результати навчання; викладання державної мови випереджає вивчення румунської / угорської (іншої) мов;

- *суб'єктивні фактори*: відсутність Інтернету та сучасних гаджетів у вчителів початкових класів і старшої школи під час карантину; обмежена кількість гаджетів (телефон, комп'ютер) у родині (особливо у багатодітній, та в сільській місцевості); незнання державних документів (Державні стандарти, типові навчальні плани, навчальні програми, методичні рекомендації, методологічні норми, навчально-методична література); відсутність «альтернативних» підручників.

Інтегроване навчання – це не тільки забезпечення взаємозв'язку знань з різних предметів на одному уроці, а й інтеграція різних технологій, методів, форм навчання у межах одного навчального предмета і навіть уроку.

Однією з проблем щодо інтеграції і розвитку учнів є оптимальне співвідношення теорії і практики – проблема, що хвилює всіх: учених, учителів, батьків, проблема, що потребує розв’язання.

Перевагу слід надавати практичній роботі у 1–4 класах, оскільки саме в цьому віці вона має вирішальний вплив на формування мовленнєвих умінь і навичок. Ці ідеї викладені в концепціях мовної освіти в Україні і відображені в чинних шкільних підручниках (з аудіосупроводом). Підручники Нової української школи з української мови для 1–4 класів з навчанням мовами національних меншин також містять аудіосупровід. Такий підхід є ефективним для учнів, бо діти пізнають набагато більше, ніж те, що запропоновано в паперовому варіанті підручника, оскільки мають можливість навчатися граючись – співати, танцювати тощо.

Вивчення української мови в початкових класах з навчанням мовами національних меншин стало цікавим, різнобарвним. Ідеться тут, зокрема, про виразне літературне читання у виконанні професійних акторів, що стає зразком 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. І це зрозуміло: Нова українська школа переходить на сучасний зміст навчання, що базується на принципах особистісно зорієнтованого навчання, комунікативно-діяльнісного підходу, на врахуванні вікових та психологічних особливостей учнів, застосуванні сучасної методики викладання, реалізації нових здобутків лінгвістичної науки, забезпечуючи в такий спосіб належний науковий рівень викладу теоретичного матеріалу із вдалим поєднанням його з доступністю сприйняття.

Література

1. Криган С. Українська мова : Підручник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів з румунською мовою навчання. Чернівці : «Букрек», 2001. 256 с.
2. Криган С. Українська мова : Підручник для 4 класу загальноосвітніх навчальних закладів з румунською мовою навчання. Чернівці : «Букрек», 2001. 208 с.
3. Криган С. Українська мова. Буквар : Підручник для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів з румунською мовою навчання. Чернівці : «Букрек», 2000, 2003, 2007, 2012, 2018. 144 с.
4. Криган С. Українська мова. Усний курс : Підручник для 1 класу загальноосвітніх навчальних закладів з румунською мовою навчання. Чернівці : «Букрек», 2001, 2007, 2012. 2017. 144 с.
5. Про Стратегію сталого розвитку «Україна-2020» : Указ Президента України від 12 січня 2015 року № 5/2015. *Верховна Рада України. Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#Text> (дата звернення: 19.04.2021).

Лемко Галина,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника,
e-mail: halyna.lemko@pnu.edu.ua*

ВАЖЛИВІСТЬ НАВЧАННЯ РІДНОЮ МОВОЮ В ПОГЛЯДАХ ПЕДАГОГІВ ЗАХІДНОГО РЕГІОНУ УКРАЇНИ XX – початку XXI ст.

Ключові слова: рідна мова, навчання, виховання, школярі, педагоги Західного регіону України.

Розвиток України як держави повинен відбуватися на основі виховання в її громадян, особливо молодого покоління, національної, політичної, економічної самосвідомості, громадянської відповідальності та громадянської позиції. Тому важливо передавати молодому поколінню соціальний досвід, культурне багатство українського народу, його надбання та світогляд. Одним із найважливіших засобів формування етнічної свідомості є рідна мова.

У концепції Нової української школи спілкування рідною й іноземними мовами вважається однією з ключових компетентностей. Зокрема О. Вишневський писав, що українська мова має «бути базовим предметом <...>, фундаментом вивчення всіх інших предметів, включаючи точні науки» [1, с. 458]. У зв'язку з цим посилюється увага педагогічних працівників до мовної освіти школярів. Її основними завданнями стають збереження та відродження рідної мови, шанобливе ставлення до української мови, формування культури українського мовлення тощо.

Рідна мова має важливе значення для розвитку держави і суспільства, формування особистості, яка володіє рідною мовою.

За допомогою рідної мови діти пізнають навколишній світ, приєднуються до національної культури, соціалізуються. Рідна мова є засобом саморозвитку, самопізнання і самовираження людини.

У наукових дослідженнях проблема вивчення рідної української мови порушувалася неодноразово. Серед педагогів Західного регіону України кінця XX – початку XXI століття, які працювали над цим питанням, можемо виокремити С. Домбровського, О. Вишневського, Р. Скульського, М. Стельмаховича, Б. Ступарика та ін.

У мові одухотворяється весь народ і вся його батьківщина. Покоління народу проходить одне за одним, але результати життя кожного покоління залишаються в мові, яка змінюється, адже вона постійно формується, удосконалюється. Так, Р. Скульський та Б. Ступарик зазначали: «Мова – найбагатший і найцінніший зв'язок, що з'єднує усі покоління в одне, велике,

історичне ціле». Учені, досліджуючи значення рідної мови для навчання та виховання молодого покоління, підкреслювали, що здійснювати навчання і виховання підростаючих поколінь рідною мовою є найпершою турботою будь-якого народу [3, с. 18].

Мирослав Гнатович Стельмахович, пройшовши шлях від учителя української мови і літератури до вченого, серйозно і ґрунтовно досліджував українську народну педагогіку та значення її складових для виховання особистості школяра.

Досліджуючи проблему ролі рідної мови в системі виховання, учений зробив висновок, що рідне слово має бути ключовим у вихованні та навчанні молодого покоління й у формуванні та становленні особистості. За переконаннями Мирослава Гнатовича, рідна мова є засобом національного виховання, рушієм духовної культури народу, «кращим тлумачем природи і життя, що оточують дітей», «чинником для існування нації» [4, с. 286–288].

В українській мові існує багато виражальних засобів і пізнавально-навчальних прийомів. Через використання всіх жанрів і видів народної творчості (казок, легенд, оповідань, пісень, прислів'їв і приказок, загадок, скоромовок, сміховинок), засвоєння школярами народного мовленнєвого етикету, приєднання їх до збирання скарбів народної мудрості педагоги мають змогу прищепити учням любов до народного слова, до рідної мови.

Народний фольклор, який учитель застосовуватиме з початку навчання учнів у школі, сприятиме формуванню в них почуття любові до рідної української мови, виробленню вміння виразно, логічно й чітко передавати свої думки, закладатиме патріотичні зерна через національно-культурні концепти мови, що найбільше збережені у фольклорі.

Учителю початкових класів та вчителю української мови і літератури в старших класах доцільно було б розробити певну систему, яка допомагала б учням поступово оволодівати культурою мовлення. Вона повинна спиратися на українську народну творчість. Завдяки такій діяльності учні будуть прислухатись до народних думок про рідну мову та дбати про її чистоту й культуру.

Педагоги мають наголошувати школярам, що такі твори народної творчості створювались упродовж віків і живуть у народній пам'яті. Прилучаючи учнів до багатств народної творчості, джерел рідної мови, потрібно акцентувати увагу на тому, що наш народ здавна захищає рідну мову, бореться за культуру мовлення, «насміхаючись над балакунами, пустословами, тими, хто не дорожить словом, був байдужим до краси рідної мови» [2, с. 6–12].

Зокрема, Б. Ступарик уважав, що для формування комунікативних здібностей дитини необхідно не тільки вдосконалювати викладання рідної мови, збільшуючи кількість уроків і розширюючи програму, а слід упроваджувати ефективні методики, які б дозволяли досконало опановувати мовлення, розуміння мови, письмо і читання [5, с. 157].

Таким чином, рідна українська мова є засобом набуття знань школярів про свій народ, його історію, звичаї та традиції. Педагоги Західного регіону

України кінця XX – початку XXI століття у своїх дослідження також наголошували про важливість вивчення рідної мови та врахування її специфіки.

Література

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. Вид. 3-є, доп. Київ : Знання, 2008. 566 с.
2. Домбровський С. Використання народознавства у педагогічній діяльності учителя початкових класів. Івано-Франківськ, 1996. 82 с.
3. Скульський Р., Ступарик Б. Як вивчати народознавство в школі. Івано-Франківськ, 1991. Частина I. 1991. 113 с.
4. Стельмахович М. Вибрані педагогічні твори : у двох томах. Т. 1 : Українське національне виховання/ Упоряд.: Л. Калуська, В. Ковтун, М. Ходак / За заг. ред. Л. Калуської. Івано-Франківськ – Коломия : Видавничо-поліграфічне товариство «Вік», 2011. 520 с.
5. Ступарик Б. Школі – національне виховання молоді (вибрані статті). Івано-Франківськ : Плай, 2005. 283 с.

Ліпчевська Інна,
*науковий співробітник відділу
навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: innalipchevska@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДЕРЖАВНОЇ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Ключові слова: українська мова, державна мова, іноземна мова, національні меншини, компетентнісний підхід.

У Державному стандарті початкової освіти (далі – ДСПО) першою ключовою компетентністю визначено вільне володіння українською мовою [1]. Її основою є ґрунтовні знання з мови (тобто, системи фонетичних, лексичних і граматичних засобів) та мовлення (мовних засобів у дії). На них будується мовленнєва діяльність – уміння та навички використання цих знань у стандартних і нестандартних ситуаціях. У ДСПО вони визначаються як «уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти» [1]. Також практичне застосування української мови, як і будь-якої іншої, безпосередньо пов'язане з особистісними якостями (вмотивованістю та ціннісними установками особистості), тому володіння нею передбачає любов до читання українською мовою, відчуття краси українського

слова, усвідомлення ролі державної мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність уживати українську мову в різних життєвих ситуаціях.

Компетентнісний підхід у формуванні вільного володіння українською мовою як державною має ґрунтуватися на аналізі наявного світового досвіду з вивчення рідної та іноземної мов (зокрема із зануренням у мовне середовище), виділенні найбільш успішних складових методик, їх подальшому переосмисленню та розвитку в контексті вивчення української мови як державної. Водночас є принципові відмінності між підходами до навчання української мови як державної та української мови як рідної або іноземної мови.

Так, на уроках української мови як рідної, навчальний процес зосереджується на поглибленні вже наявної в дітей мовної та мовленнєвої компетентностей [3]. Учні вчаться читати та писати, опрацьовують правила граматики та орфографії, оволодівають літературним стилем мови, збагачують словниковий запас, усвідомлюють норми та правила комунікації в суспільстві. Усне мовлення, зокрема використання в ньому граматичної будови мови, діти загалом засвоюють до початку шкільного навчання. Тобто, у школі вони не навчаються усному мовленню «з нуля», а вже мають великий об'єм відповідних знань та практичних умінь, навичок. Учні структурують їх та удосконалюють власну комунікативну компетентність.

У школах з навчанням мовами національних меншин на початковому етапі вивчення державної мови перед учнями постає зовсім інше першочергове завдання – оволодіти навичками україномовного спілкування. Очевидно, що вивчати українську мову як державну за методикою для носіїв мови недоцільно та неефективно. Великий об'єм різнопланової лексики, починаючи з першого року навчання, швидка динаміка у вивченні граматики мови, складні комунікативні вправи (для початкового рівня вивчення мови), а також першочергова увага до оволодіння писемним мовленням – все це не відповідає потребам навіть носіїв близькоспоріднених мов. Навчання молодших школярів польської, російської чи, тим паче, румунської, молдавської, угорської національних меншин згідно із зазначеною методикою призведе до недостатнього рівня сформованості відповідної предметної компетентності, зокрема вмінь та навичок україномовної комунікації.

Порівнюючи методичні засади навчання української мови як державної та іноземної мови [2], зазначимо, що стрижневим їх спільним елементом є визначення мов, які вивчаються, другими (не рідними). Проте, діти з сімей національних меншин України є її громадянами, вони безпосередньо залучені до сучасної української культури в повсякденному житті. Отже, спостерігаються суттєві відмінності в соціальній ситуації формування української та іноземної мовних компетентностей. Це, у свою чергу, обумовлює специфіку педагогічних умов вивчення державної мови, тобто особливу сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення у школах з навчанням мовами національних меншин.

Насамперед, це природність та широкі можливості реалізації комунікативного підходу в освітньому процесі, високий рівень умотивованості учнів до опанування державною мовою, розвиток вторинної мовної особистості дітей та формування їх соціокультурної компетентності як безпосередньо в освітньому процесі, так і в повсякденному житті. Останнє передбачає здатність та готовність підростаючого покоління до міжкультурного спілкування, його занурення в соціальну сферу життя та культуру українського народу, усвідомлення державних ціннісних орієнтирів, а також формування активної громадянської позиції.

Той факт, що кількість національних меншин в Україні досить невелика і переважна більшість учителів у школах з навчанням мовами національних меншин вільно володіють як українською, так і рідною мовою учнів, дозволяє вузькоспрямовано враховувати в методиці навчання державної мови явища її інтерференції та транспозиції з рідною – тобто, як небажане, так і доцільне (корисне) застосування сформованого в учня та закріпленого у вигляді навички способу мовних дій у контексті практики вживання другої мови. Зазначене питання ґрунтовно та глибоко розглядалося в роботах О. Хорошковської [4].

Окреслені відмінності та особливості визначають необхідність дотримання специфічної методики навчання української мови як державної у школах (або окремих класах) з навчанням мовами національних меншин, яка спрямована на прискорене оволодіння мовленнєвими вміннями та враховує вплив наявної соціальної ситуації на формування україномовної компетентності дітей національних меншин України.

Література

1. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. *Офіційний вісник України*. 2018. № 19, С. 637.
2. Дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі : навчально-методичний посібник / за наук. ред. В. Г. Редька. Київ : Педагогічна думка, 2019. 413 с.
3. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : посібник. Київ, 2019. 131 с.
4. Хорошковська О. Н. Теоретико-методичні засади навчання української мови і мовлення у школах І ступеня з мовами викладання національних меншин України : монографія. Київ : Педагогічна думка. 2012. 160 с.

Петрук Оксана,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: k.ordinat@ukr.net*

ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Ключові слова: вміння, діалог, діалогічне мовлення, комунікативна компетентність, підручник, учні – представники національних меншин.

Запорукою успішної соціалізації здобувачів освіти, які є представниками національних меншин, підготовки їх до самореалізації, активної взаємодії в українському суспільстві є сформованість умінь діалогічного мовлення, що становлять невід'ємну частину комунікативної компетентності учнів.

Проблема діалогічного мовлення не є новою в науці, різні її аспекти досліджувалися як українськими, так і зарубіжними вченими. До питань структури діалогічного мовлення, обсягу діалогу і його меж, зв'язків між мовленнєвими діями всередині діалогів, напрямів розгортання діалогу тощо звертаються методисти, що досліджують викладання іноземних мов. Діалог як форма мовленнєвого спілкування й психічні реакції, що виражаються ним, проблема «діалогової взаємодії» є предметом вивчення психологів і психолінгвістів. Досліджують діалог соціологи й фахівці з комунікативних систем.

Попри широке висвітлення проблеми формування діалогічного мовлення в дидактичній і методичній літературі, аналіз практики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) з навчанням мовами національних меншин свідчить, що вміння діалогічного мовлення в учнів цілеспрямовано не формуються: на уроках продовжує домінувати монолог учителя; діалог відбувається здебільшого у форматі «вчитель запитує – учень відповідає»; активна спонтанна мовленнєва взаємодія дітей відбувається переважно рідною мовою. Причини епізодичної роботи над діалогом вбачаємо як у методичній підготовці вчителів, так і в змісті підручників. Виявлення низки суперечностей: між соціальною значущістю формування діалогічного мовлення учнів та епізодичною увагою до цього процесу на практиці, наявністю теоретичного обґрунтування проблеми та недостатньою реалізацією в навчально-методичній літературі тощо – підтверджують актуальність порушеної теми.

Володіння діалогічним мовленням передбачає формування у здобувачів освіти умінь і навичок вести бесіду у зв'язку з прочитаним, прослуханим або побаченим у межах тем і сфер спілкування, визначених програмою;

розв'язувати комунікативні завдання, найбільш типовими серед яких є: розпитати, запропонувати, повідомити, уточнити, заперечити, пояснити, оцінити, обґрунтувати тощо. У типовій програмі з української мови для 3–4-х класів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин окреслено коло вмінь діалогічного мовлення, якими повинні оволодіти випускники початкової школи. Це зокрема: уміння відповідати на прості запитання за змістом прослуханого; відтворювати в ролях сприйнятий діалог; відповідати на прості запитання, що стосуються самоідентифікації, місця перебування, навчання, проживання, уподобань та пріоритетів; ставити прості запитання, що стосуються сфери невідкладних особистих потреб; брати участь у діалозі у зв'язку зі сприйнятим на слух чи прочитаним текстом, ситуативним малюнком, описаною ситуацією; самостійно формулювати репліки (запитання) до співрозмовника за змістом попередньо підготовленої короткої бесіди на добре знайому тему; ініціювати або вступати в діалог на теми, які викликають зацікавлення; уміння вживати під час діалогу прості фрази для початку, підтримання/ведення та завершення діалогу; використовувати формули мовленнєвого етикету; дотримуватися правил спілкування [4, с. 11, 20].

Формування вмінь діалогічного мовлення на уроках української мови (другої, неспорідненої) – це складний багатоаспектний, поетапний процес пізнавальної і практичної діяльності учнів. Важливу роль у ньому відіграють підручники української мови, що визначають певний сценарій навчального процесу, покликані представляти варіанти впровадження методів роботи, націлених на розвиток комунікативної компетентності здобувачів освіти.

Нами було проведено дослідження з метою виявлення потенціалу змісту підручників початкового курсу української мови в реалізації програмових вимог до формування в учнів – представників національних меншин умінь діалогічного мовлення. Результати проведеного дослідження [1, с. 106] дозволяють стверджувати, що у низці підручників української мови, які, до слова, є переможцями Всеукраїнського конкурсного відбору, відсутня система вправ для формування в учнів умінь діалогічного мовлення: розрізнені завдання, їх вкрай мала кількість, однотипність не можуть забезпечити формування зазначених умінь.

Принагідно зазначимо, що нами було розроблено систему вправ і завдань, що забезпечує поетапне формування у здобувачів освіти умінь діалогічного мовлення: перехід від відтворення окремих реплік, простих діалогів літературних героїв, персонажів підручника до самостійного конструювання запитань, побудови реплік, продукування висловлювань з певною комунікативною метою [1, с. 107–109]. Розроблена система знайшла своє втілення у змісті підручників української мови та читання для ЗЗСО з навчанням румунською мовою [2; 3]. Вміщені у структуру навчальної книжки завдання для роботи над діалогом, з одного боку, націлені на формування в учнів умінь діалогічного мовлення, з іншого – певним чином обумовлюють діяльність вчителя, координують на реалізацію завдань програми, пов'язаних з мовленнєвим розвитком здобувачів освіти.

Вважаємо, що комплексний розвиток мовленнєвих умінь учнів за домінуючої ролі усного мовлення, зокрема діалогічного, має забезпечити формування в них елементарного рівня комунікативної компетентності, підготувати їх до активного користування українською мовою як засобом спілкування і пізнання в повсякденному житті та на наступних етапах освіти. Важливу роль у цьому процесі відіграють підручники як виразники певної моделі, концепції навчання.

Література

1. Петрук О. Потенціал підручників української мови у формуванні в учнів – представників національних меншин умінь діалогічного мовлення. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. Київ : Педагогічна думка, 2020. Вип. 25. С. 103–111. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/723988/> (дата звернення: 16.04.2021).
2. Петрук О. Українська мова та читання : підручник для 3 класу з навчанням румунською мовою закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах, з аудіосупроводом) : частина 1. Львів, Україна: «Світ», 2020. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/720508/> (дата звернення: 18.04.2021).
3. Петрук О. Українська мова та читання : підручник для 3 класу з навчанням румунською мовою закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах, з аудіосупроводом) : частина 2. Львів, Україна: «Світ», 2020. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/720511/> (дата звернення: 18.04.2021).
4. Петрук О. Українська мова : типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин. 3–4 класи, 2019. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/716169/> (дата звернення: 15.04.2021).

Романюк Світлана,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
та методики початкової освіти
Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича,
e-mail: svdelev@gmail.com*

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДЕРЖАВНОЇ

Ключові слова: українська мова, державна мова, методика викладання, національні меншини.

Питання мови завжди було, є і буде ключовим у формуванні й розвитку нації, держави, у життєдіяльності людини. Актуальність його зумовлена тим, що Україна багатонаціональна за складом населення і повинна забезпечувати

всебічний розвиток та функціонування української мови в усіх галузях суспільного життя на всій території. Саме тому мовна освіта є важливим напрямом освітньої політики держави і спрямована на обов'язкове оволодіння її громадянами державною мовою, яка є необхідною умовою включення усіх громадян у суспільне життя і водночас розширює освітні, культурні, економічні, політичні перспективи особистості.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що навчання української мови як державної в системі освіти України перебуває в колі наукових інтересів відомих вітчизняних дослідників, зокрема О. Куця, І. Лопушинського, Л. Мацько, М. Пентилюк, М. Плющ, О. Хорошковської, І. Ющука та ін. Проте зміна суспільних реалій, освітніх орієнтирів ставить нові завдання перед працівниками освіти і насамперед вчителями початкових класів, які закладають основи формування мовної особистості громадянина України, його комунікативної компетентності. Тому актуальним наразі є дослідження сучасних напрямів у навчанні української мови як засобу консолідації громадян держави, зростання її міжнародного авторитету і статусу.

В умовах сьогодення провідною тенденцією навчання української мови як державної є те, що цей процес базується на компетентнісному підході, який передбачає, що учні закладів загальної середньої освіти мають не тільки опанувати зміст навчальної дисципліни, а передусім набути необхідні для життя в суспільстві уміння й навички комунікативно доцільно користуватися виражальними засобами мови, її типами, стилями, жанрами, формами в усіх видах мовленнєвої діяльності. У процесі комунікативно орієнтованого навчання здійснюється підготовка до міжкультурного діалогу, усвідомлюється важливість толерантного спілкування як у своєму близькому оточенні – класі, школі, регіоні, державі, так і за межами України.

Важливо зазначити, що сьогодні освітній процес у закладах загальної середньої освіти здійснюється одинадцятьма мовами: державною (українською), дев'ятьма мовами корінних народів і національних меншин (болгарською, кримськотатарською, молдовською, німецькою, польською, російською, румунською, словацькою, угорською) та англійською, де українську мову вивчають як державну, тобто як шкільний предмет. Ускладнює його той факт, що українська мова і мова окремих національних меншин (угорська, кримськотатарська, румунська, молдовська) не є близькоспорідненими і, отже, вимагають особливої методики викладання. Ці мови мають не тільки різні граматичні системи, фонетичний та словниковий склад, словотворчі особливості, а й інший алфавіт – латиницю [2].

Зважаючи на зазначене, вивчення мовного матеріалу в школах з викладанням мовами національних меншин має мати більш виражений функціональний характер, а функціонально-комунікативне навчання української мови допомагає вирішувати ряд складних теоретичних та методологічних питань, які виникають на сучасному етапі. Адже кінцевою метою української мови в цих школах є вироблення комунікативних умінь і навичок, тобто набуття мовної та комунікативної компетенцій [1, с. 62].

Ефективними методами навчання української мови як державної є ті, за допомогою яких можна здійснювати освітній процес в умовах білінгвізму на контрастивно-альтернативній основі (мета контрастивної лінгвістики – вивчення, як правило, двох мов для виявлення їхніх подібностей і відмінностей). Досвід переконує, що її вивчення має ґрунтуватися на комунікативно-діяльнісному, культурологічному, проблемно-пошуковому та функціональному принципах. У навчанні державної мови важливо усвідомити, що сучасний стан функціонування української мови вимагає роботи, спрямованої на те, щоб школярі оволодівали всім спектром мовних стилів. Сприяти цьому повинні не тільки різні типи сучасного уроку, забезпечення міжпредметних зв'язків, а й позакласна робота – участь учнів в олімпіадах, конкурсах, тижнях української мови, інших виховних заходах, які сприяють якісному й активному засвоєнню державної мови і набуттю відповідних видів мовно-мовленнєвої компетенції.

Важливу роль у навчанні української мови як державної відіграє вчитель, його висока професійно-педагогічна підготовка, особистий приклад у повсякденному спілкуванні. У школах з мовами навчання національних меншин державну мову треба викладати методом зіставлення рідної мови учнів з українською мовою, тому її вчителям потрібно володіти мовою національної меншини, у середовищі якої він працює. Тому в системі вищої освіти навчальна дисципліна «Методика викладання української мови» має бути іншого спрямування для студентів, які викладатимуть у школі українську мову як рідну, і для студентів, які викладатимуть державну мову України у школах з мовою навчання національних меншин. Такий підхід до навчання української мови вже має практику.

Проте вважаємо, що в закладах вищої освіти, які працюють у районах компактного проживання національних меншин, доцільно запровадити вивчення майбутніми вчителями початкових класів, а, можливо, і вчителями-філологами навчальної дисципліни «Методика викладання української мови як державної».

Нагальною проблемою є забезпечення учнів шкіл з мовами навчання національних меншин підручниками з української мови. Адже детальний аналіз наявних навчальних книг засвідчує, що одні з них побудовані за принципом підручника з української мови як рідної або, навпаки, настільки спрощені, що можуть використовуватися лише в школах діаспори. Іншою проблемою чинних програм та підручників є те, що основну увагу в них приділяють не формуванню практичних умінь володіння українською мовою, а засвоєнню теоретичних знань. Тут можна погодитися лише в одному: в ситуації двомовності звичайно відбувається перехід, кодове переключення з однієї мови на іншу, і, щоб цей перехід був повноцінним, слід володіти насамперед фактичним знанням іншої мови. Тим паче, що випускники школи з мовою навчання національних меншин мають володіти тими ж знаннями і вміннями, що й випускники шкіл з українською мовою навчання, щоб успішно пройти зовнішнє незалежне оцінювання.

Удосконалення вимагають і додаткові навчальні матеріали: робочі зошити, посібники для вчителів, словники, відео- чи аудіоматеріали, які дали б змогу інтенсифікувати навчальний процес. Це дуже важливо для учнів, які проживають у місцях компактного поселення національних меншин і рідко стикаються з державною мовою поза шкільними стінами.

Отже, у школах з мовами навчання національних меншин особливу увагу слід звертати на те, щоб учні могли розуміти державну мову та спілкуватися українською, а тому робота вчителя повинна зосереджуватися на гармонійному розвитку чотирьох основних мовних навичок (слухання і спілкування, читання і писання), тобто на розвиток комунікативної компетенції та компетентності учнів. Це передбачає значну роботу на початковому етапі, етапі засвоєння мови, коли слід домагатися високої комунікативної компетенції, а не засвоєння сукупності граматичних правил. Викладання української мови у школах з мовами навчання національних меншин повинно ґрунтуватися насамперед на напрацюваннях методики вивчення мови як державної, а не як рідної, щоб учні оволоділи нею і вільно спілкувалися у всіх життєво важливих ситуаціях.

Література

1. Пилип М. Проблеми вивчення української мови в школі з польською мовою навчання. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*, 2008. Вип. 3. С. 60–65.
2. Черничко С. Напрямки мовної освіти України і угорськомовна освіта на Закарпатті. *Acta Beregsasiensis*, 2009. № 2. С. 97–106. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42934373.pdf> (дата звернення: 20.04.2021).

РуденкоЮлія,

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
e-mail: rudenkoJ@gmail.com

СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЕТНОНАЦІОНАЛЬНИХ СПІЛЬНОТ У ПІВДЕННОМУ РЕГІОНІ

Ключові слова: методика навчання української мови в закладах дошкільної освіти, психолого-педагогічний супровід, майбутні вихователі ЗДО.

Відповідно до статті 12 Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» робочою мовою закладів освіти є державна мова. У статті 21 «Державна мова у сфері освіти»

громадянам, які належать до національних меншин (болгари, вірмени, євреї та ін.), гарантується право на навчання для здобуття дошкільної та початкової освіти, поряд із державною мовою, мовою відповідної національної меншини [4].

Це право має реалізовуватись шляхом створення окремих груп у закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО) з навчанням мовою національних меншин поряд із державною мовою. Як зазначає А. Богуш, нагальним для вирішення є питання долучення дітей всіх національностей до вивчення державної мови. Зауважимо, що визначальними чинниками організації освітнього процесу з навчання української мови дітей у ЗДО етнонаціональних спільнот є: особливості мовного регіону; характер освітнього впливу (методика); мовленнєва ситуація в сім'ї; рівень володіння мовами педагогами закладу тощо [1, с. 4]. Зазначимо, що означені чинники в процесі навчання дітей другої мови мають скеровувати розробку програми психолого-педагогічного супроводу майбутніх вихователів щодо організації освітнього процесу навчання української мови в ЗДО етнонаціональних меншин з урахуванням мовних особливостей полікультурного простору. Солідарні з Аллою Михайлівною Богуш у необхідності організації умов щодо створення розвивального середовища та оптимальних умов спілкування українською мовою в умовах закладів дошкільної освіти. Необхідною передумовою Алла Михайлівна вважає розробку «для кожного регіону програми й методичних рекомендацій з урахуванням етнічної та культурної гетерогенності мовленнєвого середовища, вихідного рівня володіння дітьми цього регіону як рівня, так і українським мовленням, а також рівня володіння українським мовленням педагогів» [1, с. 6].

Однією з нагальних проблем сьогодення є розробка психолого-педагогічного супроводу у формуванні професійно-методичної спрямованості культуромовної особистості майбутніх вихователів до організації освітнього процесу з навчання української мови дітей у дошкільних навчальних закладах національних спільнот. У межах наукової теми кафедри «Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості майбутніх фахівців дошкільної освіти» наразі проводиться дослідження щодо визначення оптимальних педагогічних умов, побудови індивідуальної траєкторії кожного студента до навчання української мови в ЗДО Одеси та Одеського регіону. Оскільки студенти заочного відділення, які навчаються на факультеті, територіально розташовані майже у всіх регіонах Одеської області, слушним є коригування індивідуальної траєкторії психолого-педагогічного супроводу ґрунтовно особливостей того чи того регіону, села, району. Індивідуальна траєкторія розвитку студента – майбутнього вихователя коригується відповідно до запитів кожного конкретного ЗДО. Пошуково-розвідувальний експеримент передбачав з'ясування мовної ситуації і ЗДО, у яких працюють студенти – майбутні вихователі заочного відділення, а саме: анкетування батьків, анкетування вихователів щодо з'ясування рівнів володіння українською мовою; визначення статусу української мови в сімейному

вихованні та в ЗДО тощо. На основі отриманих результатів на констатувальному етапі було розпочато укладання методики діагностування рівнів сформованості лексичної, фонетичної, граматичної, діалогової компетенції українського розмовного мовлення майбутніх вихователів ЗДО. Отримані результати сприяли розробці психолого-педагогічного супроводу майбутніх вихователів ЗДО щодо успішної організації освітнього процесу з навчання української мови в ЗДО Одеського регіону.

Література

1. Богуш А. М. Навчання державної мови дітей етнічно меншин. Дошкільне виховання, 2019. № 10. С. 3–6.
2. Богуш А. М. Навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах національних спільнот: програма та навчально-методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2016. 136 с.
3. Казанцева Л. І. Теоретичні і методичні засади навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі: монографія. Донецьк: Ландон – XXI, 2014. 449 с.
4. Про забезпечення функціонування української мови як державної: Закон України. Верховна Рада України. Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text> (дата звернення: 20.04.2021).

Руснак Іван,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри іноземних мов*

*Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії,
e-mail: delevsv@yandex.ua*

ІННОВАЦІЙНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ДІАСПОРІ

Ключові слова: українська мова, програма «Нова», двомовне середовище, діаспора.

Міграційні процеси, які активізувалися на початку 90-х років минулого століття, значно розширили українську присутність у світі і, оскільки значна частина закордонних українців прагне зберегти свою етнокультурну самобутність, актуалізували потребу у вивченні їх рідної мови в полілінгвальному / іншомовному середовищі держав проживання. Дослідники цього процесу, як вітчизняні (Ажнюк Б., Демченко В., Джус О., Жлуктенко Ю., Ключковська І., Масенко Л., Пономаревський С., Романюк С., Руснак І., Степаненко М. та ін.), так і зарубіжні (Білаш Б., Білаш О., Луців В., Яр Славутич, Шкандрій Б. та ін.), аргументовано стверджують, що в цих обставинах українську мову вже потрібно вивчати як іноземну і зважати на її

суспільний та нормативно-правовий статус. Адже українці перебувають в неоднакових умовах в Австралії і Канаді, де офіційно проголошено політику багатокультурності, що стосується й мовних питань, Аргентині, Великобританії і США, де традиційно діє система рідномовного шкільництва, та в країнах поселення новітньої української еміграції, якій доводиться започатковувати цей складний і неоднозначний процес.

Майже столітній досвід педагогів української діаспори в Канаді (а саме вони, за слушним твердженням С. Романюк [2], заклали теоретичні основи української лінгводидактики) переконливо доводить, що найбільш ефективним методом у навчанні рідної мови як іноземної / другої в чужому мовному оточенні особливо на початковому етапі є розмовний зорово-слуховий метод. Його успішно використовували у своїй педагогічній діяльності Ілля Шклянка (автор першого підручника української мови як іноземної), Борислав Білаш, Яр Славутич, Рома Франко, Марія Дейко, Богдан Шкандрій та багато інших їхніх послідовників. Сьогодні цей метод і в діаспорі, і в Україні активно поширює разом зі своїми однодумцями і колегами творець програми (навчально-методичного комплексу) «Нова» професор Альбертського університету (Канада) Оленка Білаш, творчі напрацювання якої знаходять все більше прихильників серед педагогів українського шкільництва в діаспорі.

Базисним концептом програми «Нова» стало створення в класі освітнього середовища, максимально наближеного до того, у якому дитина вперше вивчає рідну мову. При цьому вивчення мови розглядається не як самоціль, а як засіб, завдяки якому учні зможуть удосконалити свої творчі навички, розширити світогляд і навчитися глибше пізнавати світ. Дітям у процесі оволодіння мовою також треба навчитися читати і писати, щоб засвоїти мову, з якою вони пізніше працюватимуть у художній літературі і підручниках. Щоб досягти цієї мети і розробити інноваційні матеріали для навчання української мови, О. Білаш адаптувала методику цілісного вивчення мови наголосом на розумінні значень, а не на зазубрюванні, а також методику «природного вивчення мови», суть якої полягає у підсвідомому оволодінні мовними навичками в певній комунікативній ситуації. Водночас вона врахувала досвід франкомовних програм, побудованих на ідеї «занурення» в автентичне мовне середовище й інші корисні методики викладання другої мови в Канаді [1]. Завдяки появі нових інформаційних технологій та навчання українською мовою в мережі інтернет значна частина наявних ресурсів комплексу «Нова», а також новоутворюваних розміщується на інтернет-сторінці «Українознавчий консорціум інтернет-порталу», що робить їх доступними для всіх бажаючих прилучитися до україномовної освіти.

В умовах діаспори головне завдання в навчанні української мови – сформулювати в учнів бажання і навички користуватися нею в різних життєвих ситуаціях. Комунікативна лінія в цьому процесі основна: їй підпорядковуються не тільки знання з мови, а й удосконалення вмінь спілкуватися в усній і письмовій формах. На початковому етапі оволодіння мовою у двомовному середовищі важливе місце займає формування вмінь виразного мовлення.

Досягнути цього можна шляхом вправлення на основі вироблення вмінь і навичок зв'язного монологічного мовлення. Завдяки такому підходу учні набувають певних мовних знань і мовленнєвих вмінь, а саме: досконало знати те, про що маєш говорити; знати мовні багатства і вільно володіти ними; уміти розрізнити текст, визначити його тему, дібрати заголовок; уміти побудувати власні невеличкі тексти (розповідь, опис тощо). Ефективному формуванню логічності мовлення сприяють, наприклад, вправи на вилучення зайвих слів, відновлення деформованого тексту, виявлення порушень у послідовності висловлення думки, завдання, які вимагають увійти в ситуацію, уявити себе в певній ролі та ін. Завдяки цьому розвиваються навички монологічного та діалогічного мовлення учнів, зростає їх інтерес до культури мовлення.

Успішному навчанню української мови у двомовному середовищі сприяє застосування таких основних прийомів: а) паралельне ознайомлення з текстами різних типів; б) опора на зразок і малюнок; в) зіставлення науково-популярного і художнього опису на одну й ту саму тему; г) складання опису за опорними словами та початком. Основною умовою вироблення в учнів умінь будувати висловлювання типу описів є створення спеціальних мовленнєвих ситуацій, компонентами яких є: мета висловлювання, умови, у яких воно відбувається, адресат. Мовленнєві ситуації сприяють також усвідомленому відбору мовних засобів відповідно до мети та умов висловлювання [2]. У навчанні мови важливо так добирати завдання, щоб кожне наступне відрізнялося від попереднього, позаяк такий підхід розвиває образне мислення і вдосконалює мовленнєву культуру учнів, для яких українська мова є другою / додатковою. Для кожної ситуації рекомендується використовувати кілька різних вправ. Так, тему «Школа» вивчають за такими варіантами: «Моя школа», «По дорозі до школи», «Навчальні предмети» тощо. Створення мовленнєвих ситуацій вимагає від педагога посиленої уваги та великого напруження, оскільки активність учнів необхідно постійно спрямовувати в потрібне русло для досягнення навчальної мети: засвоєння мовленнєвого матеріалу і практичного володіння ним.

Отже, найважливіше завдання навчання української мови в білінгвальному середовищі – забезпечити його спрямованість на те, щоб навчити учнів не тільки засвоювати її лексичне багатство, а й активно використовувати його в життєво важливих ситуаціях, які зазнають постійних змін. Використання інноваційних засад у цьому процесі цілком закономірне, оскільки відбулася зміна соціальної та життєвої ролі знань і пізнавально-творчих можливостей людини, особливо в полілінгвальному соціумі.

Література

1. Білаш О. Використання програми «НОВА». *Всеукраїнська вчительська конференція*, м. Торонто, пров. Онтаріо (5 трав. 2012 р.). URL: <http://shkola.ucc.ca/wp-content/uploads/2012/corrected.pdf> (дата звернення: 20.04.2021).

2. Романюк С. З. Розвиток рідномовної освіти українців у західній діаспорі (XX – початок XXI століття) : монографія. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. 518 с.

Хорошковська-Носач Тетяна,
науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: khoroshkovska@ukr.net

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ОЛЬГИ НАЗАРІВНИ ХОРОШКОВСЬКОЇ У ВИМІРАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Ключові слова: лінгводидактика, Ольга Назарівна Хорошковська, українська мова, заклади загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин.

Ім'я Ольги Назарівни Хорошковської – доктора педагогічних наук, професорки, почесного академіка НАПН України, авторки низки навчальних програм, підручників і методичних посібників з української мови для початкових класів закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) з навчанням мовами національних меншин – широко відоме з-поміж науковців, учителів, методистів, студентів, аспірантів і всіх, хто цікавиться проблемами навчання української мови як державної.

Ольга Назарівна зробила вагомий внесок у розвиток української лінгводидактики – функціональної частини методики, у якій досліджуються закономірності засвоєння мови, розв'язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння матеріалу з мови та їх причини, визначаються принципи й методи навчання, шляхи та засоби формування комунікативної компетентності [3, с. 123]. Саме багаторічні дослідження в галузі української лінгводидактики, активна участь у вирішенні її актуальних проблем, що постійно обговорювались на міжнародних, всеукраїнських і регіональних конференціях, круглих столах, семінарах, під час зустрічей з учителями-словесниками, студентами, аспірантами, сприяли становленню О. Хорошковської як відомої української науковиці, яка має чимало однодумців.

Майже 50 років свого життя дослідниця присвятила науково-педагогічній діяльності. Вона закінчила філологічний факультет (українське відділення) Київського державного університету ім. Т. Г. Шевченка, працювала вчителькою української мови й літератури у школі № 177 м. Києва, редакторкою редакції літератури видавництва «Радянська школа» (нині – «Освіта»), а з 1972 року пов'язала свою долю з Науково-дослідним інститутом педагогіки (нині –

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України). Саме тут науковиця почала активні дослідження проблеми навчання української мови як другої в початкових класах шкіл з російською мовою викладання. У 1977 році О. Хорошковська захистила кандидатську дисертацію з актуальної на той час проблеми «Специфіка формування орфографічних умінь і навичок в умовах близькоспорідненої двомовності» (на матеріалі української мови у 2–3 класах шкіл з російською мовою навчання). Як зазначає сама дослідниця, у закладах освіти цього типу українська мова на той час була необов'язковою, і, як наслідок, спостерігалась масова неграмотність учнів [2]. У 2000 році Ольга Назарівна захистила докторську дисертацію «Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання».

У 2004 році О. Хорошковська очолила новостворену в Інституті педагогіки АПН України лабораторію української словесності у школах національних меншин України й діаспори, якою керувала до 2013 року. У 2015 році лабораторію було об'єднано з лабораторією навчання російської мови та мов інших етнічних меншин та реорганізовано у відділ навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури. Як досвідчена науковиця, Ольга Назарівна порушила низку актуальних проблем української лінгводидактики. Під її керівництвом аспіранти й наукові співробітники відділу досліджували проблеми змісту й методів навчання української мови як державної, формування граматичних умінь, збагачення й активізації словникового запасу учнів, здійснили порівняльний аналіз мовних систем рідної для учнів (національної) та української мов, розробили програми з української мови для початкових класів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин (молдовською, польською, російською, румунською, угорською) з урахуванням відмінностей у фонетико-графічних і граматичних системах української та кожної національної мови, підготували лінійку підручників з української мови для 1–4-х класів, розробили методичні рекомендації для вчителів тощо.

На переконання Ольги Назарівни, основною метою навчання української мови в початкових класах ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин є формування й розвиток комунікативної компетентності молодших школярів, яка полягає у здатності успішно користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності в процесі спілкування [4, с. 3]. Головні завдання уроків української мови О. Хорошковська вбачає у прищепленні любові до українського слова, залученні учнів до національної культури українського народу, навчанні молодших школярів слухати й розуміти українську мову, розмовляти й писати нею. Саме тому навчальний процес, на думку вченої, має спрямовуватись на збагачення словникового запасу, формування й розвиток в учнів умінь діалогічного й монологічного мовлення, читацьких умінь, розвиток писемного мовлення тощо. Дослідниця завжди наголошувала, що уроки української мови в початкових класах мають водночас виховувати соціально активну й духовно багату особистість.

Доробок О. Хорошковської вражає чисельністю публікацій і налічує понад 200 наукових праць [1; 2]. Вона— співавторка Державного стандарту початкової загальної середньої освіти (галузь «Мови і літератури»), авторка і співавторка навчальних програм і лінійки підручників з української мови для 1–4 класів шкіл з навчання мовами національних меншин, монографій («Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання», «Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання», «Теоретико-методичні засади навчання української мови у школах І ступеня з мовами викладання національних меншин України»), методичних посібників («Розвиток мовлення молодших школярів», «Давай поговоримо», «Звуковий посібник до уроків української мови» та інших) і численних наукових статей. Варто зазначити, що на підручниках Ольги Назарівни виховано не одне покоління молодших школярів.

Не обійшла увагою дослідниця й проблеми навчання дошкільників і першокласників української мови як рідної. Так, для дошкільників О. Хорошковська разом із авторським колективом розробила програму «Мова рідна, слово рідне», підготувала посібник з навчання грамоти «Дошколярик», який Міжнародним фондом «Відродження» було визнано одним із кращих. Для учнів шкіл з українською мовою навчання Ольга Назарівна видала буквар «У світі чарівних букв». Окрім того, разом із авторським колективом науковиця розробила й видала підручники з усного українського мовлення для шкіл з угорською («Чарівне слово») і румунською («Жайворонок») мовами навчання [2].

Дослідження О. Хорошковської вирізняються глибиною та результативністю. Її праці широко цитовані, що є сьогодні важливим критерієм ефективної наукової діяльності вченого й свідчить про її значущість і актуальність.

Під керівництвом О. Хорошковської успішно захищено понад 10 кандидатських дисертацій, теми яких віддзеркалюють коло наукових інтересів дослідниці. Справу Ольги Назарівни гідно продовжують учні її наукової школи з проблем лінгводидактики другої мови, які нині представляють установи й заклади вищої освіти різних регіонів України: Інститут педагогіки НАПН України (Петрук О., Шевчук Л., Яновицька Н.), Кримський інженерно-педагогічний університет (Яєва Н.), Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (Джэнджеро О., Притулик Н., Янко Н.), Педагогічний фаховий коледж Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича (Палій Н.), Херсонський державний університет (Коршун Т.) та інші.

Відома О. Хорошковська і як активна громадська діячка. Вона була організаторкою і головою Освітнього науково-методичного центру «Україна – діаспора», що є міжнародною громадською організацією, а також головною редакторкою науково-методичного часопису «Рідні джерела», який видавався

на громадських засадах, та головною редакторкою журналу «Українська мова і література в школі».

Результати багаторічної праці Ольги Назарівни визнані державою та відзначені численними нагородами, подяками, грамотами. За розробку нового змісту навчання української мови як державної О. Хорошковська одержала звання лауреата Державної премії України в галузі освіти в номінації «Загальна середня освіта» за цикл робіт «Нова початкова школа». За вагомий особистий внесок у розвиток педагогічної науки, багаторічну плідну наукову й педагогічну діяльність їй присвоєно почесне звання заслуженого діяча науки і техніки України.

Проблема, якою опікувалась дослідниця упродовж своєї науково-педагогічної діяльності, – вивчення української мови в ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин – була і залишається актуальною для нашого суспільства й донині. А особистий приклад, активна життєва позиція, працьовитість, високий рівень професіоналізму, шляхетність, висока моральність, людяність Ольги Назарівни Хорошковської гідні захоплення та наслідування.

Література

1. Бібліографічний покажчик науково-методичних праць відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України (2004–2019 рр.) / упор.: Т. П. Хорошковська. (електронне видання). Київ: Педагогічна думка, 2019. 50 с. URL: <http://undip.org.ua/upload/iblock/844/bibliografichnyy-pokazhchyk-viddilul.pdf>; <http://lib.iitta.gov.ua/718995/> (дата звернення: 16.04.2021).
2. Ольга Хорошковська: до 65-річчя від дня народження: каталог виставки / АПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; уклад. Н. В. Компанієць; наук. ред. П. І. Рогова; відп. за вип. та ред. Л. О. Пономаренко. Київ, 2004. 20 с. (Серія «Ювіляри АПН України»; вип. 20). URL: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2016/01/index_13_27.pdf (дата звернення: 09.04.2021).
3. Пентиліук М. І. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні. *Вісник Львівського університету. Серія: Філологічні науки*. 2010. Вип. 50. С. 123–130.
4. Хорошковська О. Н., Яновицька Н. І. Навчальна програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з польською мовою викладання. 1–4 класи. Київ: Педагогічна думка, 2012. 72 с.

Чемес Галина,
учитель-методист початкових класів
загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів
з польською мовою навчання
м. Городка Хмельницької області,
e-mail: chemeshalina1196@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ВПРАВ НА УРОКАХ ДЕРЖАВНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Ключові слова: початкова школа, державна мова, види вправ, метод вправ.

Багаторічний досвід роботи засвідчує, що дієвим методом під час навчання української мови є *метод вправ*, за допомогою якого відбувається відтворення й вивчення, систематизація й узагальнення, повторення й запам'ятовування матеріалу. Традиційно в лінгводидактиці виокремлюють групи вправ: 1) за змістом, 2) за формою проведення, 3) за складністю: а) підготовчі, б) вступні, в) пробні, г) тренувальні, г) творчі, д) контрольні.

У методиці навчання орфографії М. Вашуленко розрізняє такі основні види орфографічних вправ: списування, орфографічний розбір, вправи з орфографічними словниками, різні види диктантів, перекази, твори [1] та пунктуаційних вправ: пунктуаційний розбір, синтаксичний аналіз, різні види списування, диктантів, переконструювання речень, відновлення деформованих речень, добір прикладів з певною пунктограмою в текстах літературних творів, складання власних речень за схемами, опорними словами, розділовими знаками тощо [1].

Сучасні українські лінгводидакти М. Пентилюк та Т. Окуневич обґрунтовують такі види орфографічних вправ: спеціальні (списування, диктанти), орфографічні вправи, неспеціальні (конструювання, добір слів) [3]. Для формування пунктуаційних умінь і навичок М. Пентилюк рекомендує застосовувати списування тексту, у якому зовсім відсутні розділові знаки або відсутні розділові знаки на якесь одне (кілька) правил; різні види диктантів; заміна одних синтаксичних конструкцій іншими; пунктуаційний аналіз; складання власних прикладів для ілюстрації пунктограм, речень за схемами; відшукування прикладів з певною пунктограмою у творах художньої літератури; вправи, що вимагають перестановки компонентів речення; запис тексту, вивченого напам'ять; перекази; твори тощо [3, с. 92].

Відомо, що одним із ефективних видів вправ є диктант. В. Горбачук поділяє диктанти на типи: 1) мета виконуваної роботи; 2) особливості тексту, який диктуємо; 3) характер відтворення учнями продиктованого тексту – без змін чи із заданими змінами і якими саме; 4) спосіб (методика) проведення диктанту. Залежно від мети виконуваної роботи диктанти бувають навчальними або контрольними (перевірними). Текст, що диктується, може бути зв'язним

(єдиним, цілісним синтаксично і за змістом) або складатись з окремих речень, словосполучень або слів. Залежно від того, як записують продиктований текст – без змін чи зі змінами і якими саме, – диктанти поділяються на чотири групи: 1) текстуальні (дослівні); 2) вибіркові; 3) вільні; 4) творчі. Залежно від способу проведення навчальні диктанти поділяють на попереджувальні й пояснювальні [2, с. 16].

Література

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі. Київ : Літера ЛТД, 2012. 364 с.
2. Горбачук В. Т. Види диктантів і методика їх проведення : посібник для вчителя. Київ : Рад. шк., 1989. 96 с.
3. Пентиліук М. І., Окунович Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах : навчальний посібник. Київ : «Ленвіт», 2006. 134 с.

Шевчук Лариса,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу
навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: sh_l_m@ukr.net*

ДО ПИТАННЯ ПРО ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЗЗСО З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО І ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДІВ

Ключові слова: словниковий запас, навчання української мови, вивчення державної мови, компетентнісний підхід, диференційований підхід, освітній процес у закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин.

Навчання української мови в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) з навчанням мовами національних меншин вирізняється своєю важливістю і специфікою, адже володіння державною мовою є важливим і необхідним для кожного громадянина або громадянки України, незалежно від віку, а оволодіння другою мовою (у порівнянні з рідною) має свої труднощі.

За визначенням Олександри Савченко, компетентність – це «інтегрована здатність особистості, набута в процесі навчання, що охоплює знання, уміння, навички, досвід, цінності, ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці» [2, с. 137]. У контексті збагачення словникового запасу учнів ЗЗСО з

навчанням мовами національних меншин на засадах компетентнісного підходу є важливим урахування сутності терміна-словосполучення «лексична компетентність». Так, згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [1], – це знання і, водночас, «здатність використовувати мовний словниковий запас» (що складається з граматичних і лексичних елементів [1, с. 165]). Влучно і лаконічно із зазначеного питання висловила Наталія Сіранчук, яка вважає компонентами лексичної компетентності здатність школяра оперувати семантичними полями, з їх складу школяр (або школярка) обирає необхідне слово або словосполучення, для того, щоб, опираючись на граматичну структуру мови, висловити власну думку в мовленні, спілкуванні [3, с. 40].

На нашу думку, запорукою ефективного збагачення словникового запасу з української мови учнів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин на засадах компетентнісного підходу є дотримання таких умов:

- виховання поваги та прищеплення любові до української мови, розвиток інтересу до її вивчення;
- здійснення порівняння двох мовних систем (української та рідної мов) з метою урахування виявлених результатів;
- урахування рівня знань, умінь і навичок учнів з рідної мови;
- з'ясування специфіки мовного середовища та штучне збільшення частки української мови шляхом перегляду фільмів та передач, слухання аудіозаписів, читання книг тощо;
- застосування різних видів вправ [4], – мовних (наприклад, побудова словосполучень або речень), умовно-мовленнєвих (підстановка слів у фразу, перебудова мовних зразків та ін.), мовленнєвих вправ (участь у діалогічній взаємодії двох або більше учасників, створення текстів та ін.);
- поступове оволодіння українською мовою (наращування кількості та складності мовленнєвих дій) та перехід від рецептивного виду білінгвізму до репродуктивного і продуктивного.

Водночас, для досягнення оптимальних результатів вважаємо доцільним збагачення словникового запасу з української мови учнів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин на засадах компетентнісного підходу, що зумовлює необхідність усвідомлення сутності термінів-словосполучень «диференціація навчання» та «диференційований підхід». Уточнимо, що в довідкових виданнях поняття «диференціація» визначено як поділ або роздрібнення на відмінні частини (форми тощо). Застосування диференціації роботи зі збагачення словника учнів з української мови в ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин створює можливості для оптимальної навчальної діяльності кожного з них та містить такі основні компоненти:

- виявлення та облік індивідуальних особливостей учнів;
- роздрібнення та різнорівнева класифікація навчального матеріалу;
- відповідна організація навчання (чергування або одночасне застосування під час уроків індивідуальної роботи та колективної,

індивідуальної та роботи у групах, самостійної та напівсамостійної роботи (спільної або з наданням допомоги).

Через обмежений обсяг тез неможливо більш детально висвітлити аспекти проблеми. Більш детальна інформація буде вміщена на сторінках посібника «Компетентнісний підхід до збагачення в учнів 3–4 класів словникового запасу з української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин» (автор Л. Шевчук), розроблення якого зараз на заключному етапі.

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за наук.ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
3. Сіранчук Н. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Рівне, 2018. 428 с.
4. Хорошковська О. Н. Теоретико-методичні засади навчання української мови і мовлення у ЗНЗ I ступеня з мовами викладання національних меншин України. Київ : Педагогічна думка, 2013. 160 с.
5. Шевчук Л. М. Сутність та специфіка поняття «диференціація навчання»: інформація для ознайомлення педагогів. *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць.* / голов. ред. О. М. Топузов. Київ : Педагогічна думка, 2020. Вип. 25. С. 219–227.

Секція 2

ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Барляк Галина,
*педагогиня, психологиня,
керівниця Центру вивчення та плекання
української мови «Зернятко»,
м. Брешія, Італія,
e-mail: stany961@gmail.com*

ПСИХОГРАМАТИКА МОНТЕССОРІ ТА ГРАМАТИЧНІ СИМВОЛИ ЧАСТИН МОВИ В АСПЕКТІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Ключові слова: педагогіка Марії Монтессорі, дидактика, психограматика, граматика, частини мови, символи, фігури.

У 2017 році вперше було опубліковано «Психограматику» відомої італійської педагогині та науковиці Марії Монтессорі. Разом з іншими двома книгами, надрукованими в Іспанії ще в 1934 році, «Психогеоμετρία» та «Психоарифметика», «Психограматика» становить тріаду так званої Психодидактики Монтессорі, основи котрої науковиця заклала у 20-х роках минулого століття.

Психодидактика Монтессорі – це три педагогічні філософії, розроблені згідно з особливостями дитячої психіки, підлаштовані під дитину.

Їх мета – задовольнити справжню дитячу потребу: дізнаватися все більше і більше, отримувати нові знання та компетенції про мову, цифри та форми.

Педагогиня відштовхується від думки, що дитина вже володіє власною граматикою, спонтанно набутою в процесі мовленнєвого розвитку. Відтак, дитина повинна керуватися процесом свідомого відкриття структурних та функціональних закономірностей мови, яку вона вже застосовує. Педагогиня вважає, що це відкриття повинно проходити через дії та рух, і сенсорику.

Психограматика Марії Монтессорі – це справжня «дорожня карта» щодо організації навчально-виховного процесу в площині вивчення граматичної будови мови.

Навчання – це рух від найпростішого до складного, у процесі якого відбувається постійне з'єднання попереднього досвіду з наступним, це перехід від відомого до невідомого.

Психодидактика Монтессорі базується на трьох стовпах:

- самоосвіта: створення необхідних умов, які сприяють формуванню в дитини самостійності в дослідженні граматики та застосуванні навчального матеріалу;

- спеціальний монтессоріанівський роздатковий матеріал: інструменти, що дозволяють виявити, вивчити ту чи іншу граматичну парадигму та застосувати на практиці, виконуючи різноманітні вправи та завдання; ці інструменти – так звані «граматичні коробочки» Монтессорі та граматичні символи частин мови. Особливість цього монтессоріанівського дидактичного матеріалу визначено педагогинею в триєдності форми, кольору і розміру.

- вчительський супровід: для сприяння дитячій автономії під час дослідження, вивчення граматики та набуття конкретних компетенцій, постать учителя є принципово важливою. Учитель готує роздатковий матеріал, налаштовує навчальний процес та контролює самостійну діяльність дитини.

Психограматика Монтессорі побудована на безпосередній діяльності дитини, у процесі котрої дитина досліджує правила, що лежать в основі мови.

В аспекті монтессоріанської психограматики граматика не видається більше складною і незрозумілою. Навпаки, для дитини вона стає цікавим супутником у низці відкриттів загадкового світу мови.

Як зазначила Клара Торна, співукладачка методичного посібника Марії Монтессорі «Психограматика», що «саме дія дозволяє зрозуміти та відчувати всі

відтінки мови. Сьогодні ми знаємо, що ділянки мозку, які обробляють сенсорну інформацію та рухи, також беруть участь у мові. Існує тісний взаємозв'язок між руховими навичками та абстрактними процесами, який Монтессорі зрозуміла завдяки своїм простим спостереженням ще задовго до появи магнітного резонансу».

Педагогіка Монтессорі, таким чином, збагачується новим важливим елементом – психограматикою. Навіть більше, ніж «методом», «підходом», оскільки, як пояснила Грація Хонеггер Фреско, учениця та послідовниця Марії Монтессорі, співукладачка вищезазначеного посібника, «психограматика – це науковий та філософський підхід... Основна ідея цього підходу полягає в тому, що, розвиваючи вроджену допитливість дитини, навчання повинне проходити без будь-яких зусиль і з максимальним задоволенням (отже, з максимальним прибутком), без необхідності нав'язування».

Вивчаючи психограматику Марії Монтессорі, особливу увагу варто звернути на запропонований педагогинею метод вивчення частин мови, який використовується в італійських школах десятками років. У світовій практиці адаптований для вивчення інших мов, не тільки в аспекті «рідної», але як іноземної.

В італійській граматиці існує 9 частин мови. Немає числівника, але є артикль.

Іменник, прикметник, дієслово чи інша частина мови для Марії Монтессорі – це не прості інертні поняття. Це поняття, наділені психологічними та фізичними якостями. Але перш за все, вони виражаються в дитячій уяві через символи.

З метою розрізнення кожен частину мови науковиця визначає конкретним геометричним символом і кольором, які несуть своє філософське навантаження.

Так, іменник Марія Монтессорі асоціювала з пірамідою, відтак, відповідним граматичним символом: чорним трикутником. Піраміда – древня конструкція, стійка в часі. Педагогиня була переконена, що саме іменники були першими словами, які людина почала використовувати для спілкування. Отож, піраміда як об'ємна фігура, а трикутник – плоска, влучно підкреслюють значимість цієї частини мови.

На думку Марії Монтессорі, іменник не просто називає предмет. Він – ім'я предмета, сповнене життям, секретами, які живлять нашу допитливість.

«Іменник необхідно пізнавати, аби полюбити. Полюбити, аби пізнавати що раз краще. У своєму словесному потоці іменники нагадують потік ідей, які в змозі генерувати людський розум. Люди, країни, предмети, каміння, гори, ріки, тощо, предмети, створені людиною, усе, що пізнала людина, усе має ім'я ... Людський розум наче дзеркало, в якому відображається все і з якого починають старт всі ідеї, виражені у словесній формі» [1, с. 44–45].

Отже, для позначення іменника як частини мови педагогиня використовує геометричний символ – рівносторонній трикутник чорного кольору: стійкий і непохитний. Цим символом вона позначає не просто назви

предметів: тварин, людей, конкретних, абстрактних, власних, загальних. Цим символом вона «позначає все побачене, відчуте, обмірковане і висловлене в словесній формі» [1, с. 45].

Чорний представляє матерію, а трикутник – статичний, елемент, який вона порівнює з одиницею.

Дієслово педагогиня асоціює з червоною сферою, а отже, граматичним символом дієслова обирає червоний круг.

Червоний колір символізує енергію, а сфера і, отже, круг означають рух і динамізм.

«У Всесвіті існують дві речі: матерія та енергія. Предмет, який рухається. Матерія, яка взаємодіє, поєднується з енергією. Але людина виражає ці дві речі окремо, роздільно, двома різними групами слів: іменником і дієсловом. Чорний непохитний, стійкий рівносторонній трикутник чудово передає символізм іменника. Дієслово вдало передає круг, червоний наче сонце, яке ніколи не зупиняється і випрмнює свою силу, наділяючи життям матерію» [1, с. 121].

Згідно зі своєю теорією педагогиня розглядає фундаментальними для граматичної будови мови дві «родини» частин мов: іменникова та дієслівна. До «родини» іменника входить артикль, прикметник. В адаптованій авторській версії для української мови, артикль замінюється числівником. До «родини» дієслова Монтессорі долучає прислівник і займенник, котрий через своє постійне бажання замінити іменник, заходжує і до іменникової «родини». Саме тому він і позначається маленьким трикутником на протигагу великому іменниковому трикутникові.

Між іменником та дієсловом ми знаходимо й інші частин мови, символи яких дозволяють зрозуміти їх подальший зв'язок або з дієсловом, або з іменником.

«Прислівник – це слово, яке супроводжує дієслово, так само як прикметник супроводжує іменник. Якщо дієслово ми позначили символом розжареного диску, бо дієслово – сонце мови, то прислівник ми передамо за допомогою іншого астрономічного тіла, лишень меншого розмірами, наприклад повним місяцем, меншим за дієслівний диск і помаранчевого кольору» [1, с. 183].

Дуже влучно педагогиня розмірковує над сполучниками. «Сполучники – це маленькі слова, які служать для зв'язку двох слів. Вони наче сполучна тканина, яка здатна з'єднати або роз'єднати простіші матеріали...» [1, с. 213].

Або ж про прикметник, який вона називає персональним індикатором іменника. Для символічного позначення прикметника науковиця обирає рівнобедрений трикутник. Адже, прикметник належить до «родини» іменника. І ця іменникова «родина» вирізняється від іншої «родини» – «родини» дієслова, своїм символом – геометричною фігурою – трикутником.

Марія Монтессорі наголошувала, що «усе це навчання – це чудовий засіб розумової гімнастики, проникнення в самих себе, а також спосіб вдосконалити мову... Граматика не дає мови – і не робить письменником. Вона дає спосіб проникати в мову, якою вже володієш, утверджувати і вдосконалювати її.

Відтак, надзвичайно корисно, аби дитина це проникнення в мову через граматику здійснювала самостійно» [1, с. 27].

Висновок. Вивчення граматики української мови за допомогою адаптованої авторської методики Марії Монтессорі в дошкільному та молодшому шкільному віці – це абсолютно новий інноваційний сучасний підхід, який немає аналогів в методиці викладання української мови і який базується на функціональному вивченні граматики. Завдяки роботі з «граматичними коробочками» Монтессорі, дитина вчитиметься визначати частини мови за їх граматичними ознаками, вчитиметься відчувати не тільки лексичне єство мови, але сформує компетенції правильно будувати речення в усному та писемному мовленні.

У процесі аналітичної роботи із граматичними символами частин мови, наприклад, складанні речень, дитина вчитиметься розпізнавати синтаксичну роль того чи іншого слова в реченні шляхом аналізу, порівняння.

Грамматичні символи частин мови допомагають дитині сенсорно закріпити уявлення про частини мови. Грамматичні символи частин мови створюють схематичну кольорову візуалізацію речення як мовної конструкції. А також сприятимуть підготовці молодших школярів до систематичного вивчення курсу граматики в наступних класах.

Література

1. Maria Montessori. Dattiloscritto inedito revisionato, annotato e introdotto da Clara Tornar e Grazia Honegger Fresco – Ed. FrancoAngelli. Milano, 2017. 282 p.

Біла Олена,
*доктор педагогічних наук, професор
кафедри дошкільної та початкової освіти
Ізмаїльського державного
гуманітарного університету,
e-mail: lenabila@gmail.com*

Цзінь Яоцюань,
*аспірант кафедри
дошкільної та початкової освіти
Ізмаїльського державного
гуманітарного університету*

ДО ПИТАННЯ ПРО РІЗНОВИДИ ТЕАТРАЛІЗОВАНИХ ІГОР ДЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК АКТИВНИХ ЧИТАЧІВ

Ключові слова: молодший школяр, театралізована гра, гра-драматизація, гра-інсценізація.

Залучення молодших школярів як суб'єктів активного читання в різноманітні театралізовані проєкти дозволяє підвищити в них рівень спостережливості, викликати більш уважне ставлення до довколишнього світу, спонукати до прояву щирості та співчуття людям, готовності до продуктивної співпраці з ровесниками, педагогами, батьками та іншими.

Слід зауважити, що такий різновид творчої діяльності для дітей специфічним у зв'язку з наявністю низки складових, а саме: занурення молодших школярів у процес елементарної сценарно-режисерської роботи, тобто в індивідуальне (авторське) або групове написання альтернативних сценаріїв до вже прочитаних (або прослуханих) творів дитячої літератури; сприйняття та критичне осмислення учнями різних сценічних ролей; творче створення декорацій і костюмів; спільний вибір і добір цікавого музичного фону та танцювальних рухів; творча імпровізація ролей, їх виконання в дитячому спектаклі спільно з іншими учасниками тощо [1, с. 25].

Підкреслимо, що безпосередня участь дітей у театралізованих іграх дозволяє їм значно збагатити й активізувати комунікативний потенціал. Ідеться, насамперед, про розвиток виразності й образності мовлення; невимушене засвоєння вже раніше сприйнятих мовленнєвих форм тощо.

Театралізовані ігри класифікуються згідно зі способом реалізації сюжету.

Зокрема, в іграх-драматизаціях учні самі є акторами. Вони беруть участь у різноманітних інсценівках народних, побутових і авторських казок, дитячої поезії, невеличких п'єс, власних творів і віршів тощо. Важливою в цьому зв'язку виступає й дитяча імпровізація, коли за поданою або обраною темою учень створює образ через вислови, міміку, пантоміму [2, с. 45].

До наступної групи театралізованих ігор належать ігри-інсценізації, у яких діючими особами виступають виокремлені речі (іграшки, ляльки до настільного, пальчикового або лялькового театру). У цьому сенсі в умовах початкової школи, продуктивним є використання фланелеграфів, тіньових театрів, театрів маріонеток, театрів повітряних кульок, театрів коробок, театрів рукавичок, театрів-пуфів, магнітних театрів тощо.

Примітно, що цінним внеском щодо інноватизації освітнього процесу для молодших школярів як активних читачів сьогодні виступає логопедична ритміка. Як зазначає Л. Чеснокова, «симбіоз слова, музики та руху в логоритміці заради подолання вад у дитячому мовленні має на меті: поєднати у свідомості дитини мовлення з рухом і музичним ритмом; розвинути основні рухи; розвинути музично-ритмічне чуття дитини» [3, с. 8].

Через це, саме в контексті позаурочних занять з логоритміки, комплексне використання ігор-драматизацій та ігор-інсценізацій набуває здоров'язбережувальний ефект для різних цільових груп дітей молодшого шкільного віку.

Література

1. Біла О. О. Першооснови соціально-педагогічного проектування : навчально-методичний посібник. Одеса : Астропринт, 2012. 260 с. URL:

<http://dspace.idgu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/656/1/%D0%91%D1%96%D0%BB%D0%B0%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf> (дата звернення: 20.04.2021).

2. Біла О. О. Соціально-педагогічне проектування в закладах дошкільної, початкової та позашкільної освіти (контекст університетської підготовки соціологів) : навчально-методичний посібник. Одеса : Астропринт, 2019. 192 с. URL: <http://dspace.idgu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/656> (дата звернення: 20.04.2021).

3. Чеснокова Л. В. Заняття з логоритміки для дітей із вадами мовлення. Харків : Основа, 2017. 160 с.

Kovalenko Olena,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Researcher,
Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine,
e-mail: cicekci@ukr.net

TEACHER ADVANCED EDUCATION FOR IMPLEMENTATION THE COMPETENCY-BASED APPROACH: THE CURRICULUM COMPETENCE

Key words: teacher competency; competency-based approach; curriculum design; assessment; competency-based curriculum planning.

The education system of Ukraine underwent a number of transformations in various spheres of its functioning so that the quality of teaching can be improved. The professional preparation of a teacher, acquisition of core competencies is of great importance for Ukrainian education system reform. Nowadays, we are facing a growing concern of the national policy makers regarding the introduction of programs on training teachers to implement competency-based approach.

The theoretical basis for Ukrainian teacher training programs constitute the National Qualification Framework (2020) and Professional standards for professions “Primary school teacher for an institution of secondary education” and “Teacher of an institution of secondary education” (2020). The scope of competences an educator should possess is defined by the enacted orders.

Particularly, the aforementioned Professional standards specify under the category “Management of the education process” prognostic, organizational and assessment-analytical competencies as competencies any teacher is to acquire. The prognostic competence is determined as an ability to anticipate learning outcomes and plan the educational process. In its turn, the organizational competency is construed as an ability to arrange the learning, educational and advancement process. The assessment-analytical competency is defined, firstly, as an ability to assess

pupils' learning outcomes and analyse them and, secondly, as and ability to perform both self-assessment and mutual assessment [1].

The implementation of the perspectives envisaged by the Professional standards of a Ukrainian teacher into new learning practices affects teachers' role perception. Teachers will have to change their roles from being transmitters of the content to becoming coaches in the learning process. The increasing emphasis on real life problem solving tasks requires teachers to develop complex design skills. Teachers' participation in the curriculum design process is deemed to be the major factor in impactful curriculum improvement. In this regard, implications for the support of teachers' design activities should be discussed.

Practice shows that secondary school teachers often attempt to transfer and convert curricular goals straightforwardly into concrete lessons and they direct relatively little attention to evaluation. Consequently, they underrate the two innovative teacher roles. The first one is of a 'diagnostician' who is to perform the prognostic function anticipating learning outcomes and planning the educational process. The second role is the 'evaluator' one. Pursuant to it, the teacher is to assess pupils' learning outcomes and analyse them. In competence-based approach, a wide range of supporting educational goals should be formulated, ordered and allocated within the framework of educational programs and curricula. When learning objectives and outcomes are defined and arranged, a conceptual scaffold is created for the work of teachers and learners. Adherence to competency-based education implies thorough analysis of how teachers design, train, assess within the educational programs which are structured in line with the competency-based approach.

In our view, the acquisition of expertise in instructional design and competency-based curriculum planning can help teachers transfer the conceptual innovative curriculum framework into new learning tasks. This process requires widening teacher repertoire of skills and competences in curriculum design. The system approach to instructional and curriculum design is believed to assist in solving the problems of converting the new curriculum principles into learning tasks.

The initial goal of the educational design process is to identify transformational endpoint competencies that would satisfy expectations which should match the pre-specified outcome competencies. Program design techniques should be chosen in such a way as to comply with the existent situation and facilitate the evolving goals, outcomes and objectives appropriate to the learners and school settings.

References

1. Ministry for Development of Economy, Trade and Agriculture of Ukraine. Order 2736 "On approval of the professional standard of the professions 'Primary school teacher of the institution of general secondary education', 'Teacher of the institution of general secondary education' Available at <<https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=22daac6a-f0db-4de0-8d49-47aa6b2ecb99>> Accessed March 30, 2021.

Котик Тетяна,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри фахових методик і
технологій початкової освіти
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника
e-mail: tetiana.kotyk@pnu.edu.ua

НАУКОВІ ЗАСАДИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ЕЛЕМЕНТАМИ МОВНОЇ ТЕОРІЇ

Ключові слова: методика навчання фонетики, граматики, правопису.

Методика навчання фонетики, граматики і правопису ґрунтується на основних положеннях мовознавства, психології, педагогіки. Наведемо приклади роботи, зважаючи на такі окремі положення.

Мовознавство. Методика навчання мови спирається на наукову граматику, фонетику. Усі знання з мови, незважаючи на їх елементарність у молодших класах, повинні бути науковими, тобто такими, що відбивають дійсну природу мовних явищ. Щоб вивчення української мови в початковій школі відповідало даним науки про мову, вчитель повинен бути в курсі розвитку сучасної мови, знати, як науково висвітлювати ті факти і явища мови, які він буде вивчати з дітьми. Розглянемо окремі положення мовознавства, відповідно до яких і впливають методичні вимоги до організації процесу навчання мови.

1. Положення мовознавства: *усі граматичні правила склалися унаслідок узагальнення й абстрагування.*

Методична вимога: для засвоєння граматичних понять і визначень учні повинні усвідомити такі загальні поняття, як граматичний предмет, ознака, дія, число, час, рід. Тільки на цій основі вони зможуть оволодіти такими граматичними категоріями, як іменник, прикметник, дієслово, теперішній час, однина.

До прикладу: граматичну категорію «множина іменників» визначають за смисловою (багато) та формальною (відповідне закінчення слова) ознаками. Слова «ножиці», «двері», що позначають один предмет, можна замінити словом «вони», що позначає багато предметів; натомість закінчення цих слів указує на формальну ознаку множини (-і, -и). Відтак множина іменника – це лише форма слова, значення якого не завжди вказує на багато предметів. Так само категорії «істота / неістота» не завжди вказують на живі / неживі якості предмета: формальними ознаками цих категорій є запитання Хто? або Що? (Дерева дихають, розвиваються, живуть..., але відповідають на запитання Що?, яке співвідноситься з категорією мови «неістота»).

2. Положення мовознавства: *у сучасному мовознавстві підмет і присудок розглядають як головні члени речення, незалежні один від одного.*

Методична вимога: під час аналізу речення за його членами ставити питання як від підмета до присудка, так і від присудка до підмета, щоб показати їх незалежність, двосторонній зв'язок та відмінність від словосполучення.

3. Положення мовознавства: *сучасна наука про мову вимагає чіткого розрізнення понять «звуки» і «букви»; «тверді» й «м'які» приголосні.*

Методична вимога: учитель повинен домогтися того, щоб учні молодших класів практично засвоїли, що м'якість приголосного звука на письмі позначається наступною буквою (позначається, а не залежить від неї!).

Не можна в зошиті або на дошці підкреслювати дзвінки й глухі, м'які й тверді приголосні, тому що це звуки, а звуки лише вимовляємо й чуємо, а не пишемо. Можна підкреслювати **букви**, які позначають на письмі дзвінки й глухі, м'які й тверді приголосні.

Буває так, що вчитель, ніби для полегшення сприймання учнями навчального матеріалу, вдається до спрощених, неточних, а іноді й науково недостовірних характеристик мовних явищ. До прикладу: «Голосні – це такі звуки, які можна тягти». Таке визначення є неточним, воно не допомагає учням відрізнити голосні звуки від сонорних ([м], [н], [р], [л]) і фрикативних ([з], [с], [ж]) приголосних, які теж можна «тягти».

Зважаючи на вікові особливості учнів та міру їхньої підготовленості на ранньому етапі навчання, можуть бути названі не всі ознаки мовного поняття зразу, але все, що повідомляється учням, повинно бути науково достовірним.

Так, у 1 класі можна утримуватися від звукового аналізу слова «сміється» [с'м'ійец':а], але не можна говорити, що в цьому слові перший [с] – твердий, а передостанній звук [с] – м'який (у цьому слові перший звук [с] – м'який, а передостанній [ц':] – подовжений, м'який).

Психологія. Спираючись на фізіологічне вчення І. Павлова про вищу нервову діяльність, психологія допомагає вчителю зрозуміти, як дитина реагує на навчальний мовний матеріал і на ті методи й прийоми, що застосовують на уроках української мови. Відтак, розглянемо, які методичні вимоги щодо організації процесу засвоєння граматичних знань і формування орфографічних навичок в учнів початкових класів впливають з психологічних положень.

1. Психологічна наука доводить, що *в молодших школярів можна і треба формувати розуміння зв'язку між змістом (значення) слова і його формою (рід, число, час, відмінок тощо).*

Методична вимога: під час вивчення граматичного матеріалу слід однаковою мірою спиратися як на формально-граматичні ознаки (запитання до слова, закінчення тощо), так і на смислові ознаки, властиві тим чи іншим мовним категоріям (позначає предмет, або дію, або ознаку тощо).

Під час ознайомлення учнів з частинами мови (іменником, прикметником, дієсловом) не потрібно вказувати на всі їх ознаки зразу, але ті ознаки, на які вказується, повинні відповідати науковим даним про частину мови (а) на яке питання відповідають, б) що означають).

2. Методика викладання граматики й правопису в початкових класах спирається на такі наукові дані психології: *про вікові можливості засвоєння*

знань молодшими школярами; про те, що пізнавальні можливості учнів не лише використовуються, а й розвиваються в процесі навчання.

Методична вимога: організувати так освітню діяльність учнів на уроках мови, щоб діти отримували знання не готовими, а весь час долали доступні для них труднощі для самостійного їх здобування, до прикладу: в пошуковій, дослідницькій діяльності, спостерігаючи за мовними явищами та роблячи самостійні висновки.

3. Численні психолого-педагогічні дослідження В. Давидова, Д. Ельконіна, Г. Костюка, Н. Менчинської [2], довели, що *дитина вже в молодшому шкільному віці здатна на абстрагування й узагальнення на доступному матеріалі й у доступних видах розумових дій.*

Методична вимога: необхідно й доцільно під керівництвом учителя розкривати учням граматичні характеристики окремих явищ: зіставляти слова, змінювати їх, знаходити спільне й відмінне між мовними явищами, робити певні граматичні узагальнення. Усе це сприяє активізації розумової діяльності, розвитку логічного мислення дітей.

Також учителю необхідно керуватися положеннями психології про значення усвідомлення мовних узагальнень у навчанні правопису (Божович Л.) [1]; про психологію засвоєння граматики учнями початкової школи (Жуйков С.); про психологію засвоєння орфографічних правил (Богоявленський Д.) тощо.

Література

1. Божович Л. И. Готовность ребенка к школьному обучению в области познавательной деятельности. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. СПб. [и др.]: Питер, 2008. 398 с. URL: http://elibrary.gnpbu.ru/text/bozhovich_lichnost-i-ee-formirovanie_2008/ (дата звернення: 20.04.2021).

2. Психическое развитие младших школьников : Экспериментальное психологическое исследование / под ред. В. В. Давыдова; Науч. исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. Москва : Педагогика, 1990. 160 с.

Скрипник Надія,
кандидат філологічних наук,
завідувач кафедри української філології
Комунального закладу вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»,
e-mail: nadiyvnu@gmail.com

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ключові слова: освітній простір, інтерактивні технології, інтерактивні методи та прийоми, професійна компетентність учителя початкової школи.

Інноваційний підхід до навчання мовно-літературної освітньої галузі в новій початковій школі має пізнавально-практичне спрямування, тобто зорієнтований на формування в учасників освітнього процесу комунікативної компетентності, на виховання мовної особистості, яка бездоганно володіє лінгвістичними знаннями. Нині специфіку сучасної системи освіти неможливо реалізувати без інноваційної модернізації української системи освіти танационального фундаменту інноваційного розвитку суспільства. Педагогічна наука пропонує комплекс засобів освітніх технологій і показує шляхи їхнього практичного застосування.

Процес формування професійних компетенцій в освітньому процесі передбачає застосування новітніх інтегративних педагогічних технологій, розширення сфери міжпредметних зв'язків, урахування потенційних і ресурсних можливостей особистості майбутнього вчителя, його знань і досвіду, розвитку їхньої відповідальності за отримання результату власної діяльності.

Проблему розвитку професійної компетентності в системі професійно орієнтованої підготовки педагогів розглядали А. Алексюк, Н. Бібік, А. Бойко, В. Караковський, С. Караман, Л. Карпова, А. Маркова, О. Мороз, В. Максимова, М. Нечаєв, А. Нікуліна, О. Пехота, А. Павленко, О. Пометун, О. Савченко, І. Хом'як, П. Худоминський, Т. Шамова, Р. Шакуров та ін. Дидактичні проблеми і перспективи використання інформаційних технологій у навчанні досліджували М. Бухаркин, В. Вихруш, Є. Дмитреєв, І. Вітковська, А. Єршов, М. Жалдак, Ю. Машбіц, К. Нор, І. Роберт та інші.

На нашу думку, для підвищення ефективності освітнього процесу під час проведення занять із лінгводидактичних дисциплін, необхідно використовувати не лише традиційні, а й інтерактивні технології, які сприяють постійній активізації взаємодії усіх учасників освітньої діяльності. За допомогою інтерактивних технологій здобувачі освіти вчаться: доводити свою точку зору; слухати іншу людину; формувати власну думку; аргументувати і дискутувати; розвивати навички самостійної роботи.

Варто акцентувати на тому, що мета інтерактивного навчання – створити комфортні умови навчання, за якихкожен учасник освітнього простору відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [1, с. 50]. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що освітній процес відбувається шляхом постійної активної взаємодії всіх здобувачів освіти. Учитель (викладач) при цьому виступає в ролі організатора процесу навчання.

Як активізувати пізнавальну діяльність здобувачів початкової школи? Які методи використовувати, щоб викликати інтерес до навчання, зробити його цікавим? Ці питання завжди хвилювали науковців, лінгводидактів і педагогів.

Взаємодія вчителя й молодшого школяра робить усіх учасників освітнього простору суб'єктами. Інтерактивні форми, методи і прийоми роботи допомагають приділити увагу кожному учню. Крім того, інтерактивні форми

навчання розвивають комунікативні вміння та навички, допомагають встановленню емоційних контактів між здобувачами освіти, вони вчаться критично мислити.

Моделювання педагогічних ситуацій на заняттях під час підготовки майбутніх учителів початкової школи сприяє формуванню в останніх таких рис: ціннісне ставлення до освітньої діяльності; професійно орієнтована компетентність, що виявляється в знаннях предмета та психологічних особливостях його сприймання; знаннях методів мотивації здобувачів освіти до пізнавальної діяльності, у володінні методами вивчення груп і колективів тощо; професійна спрямованість; професійна відповідальність [2, с. 139].

Водночас, інноваційні заняття удосконалюють мовленнєві та розумові навички, створюють ситуацію успіху, де кожен учасник освітнього простору відчувається невимушено, а це, у свою чергу, сприяє самовдосконаленню його як особистості. А вчитель (викладач) тут виступає в ролі друга, товариша.

На практиці необхідно використовувати інтерактивні форми в цілому, або ж узявши елементи, які більш доцільні для певної аудиторії. Наприклад, індивідуальні завдання (картки, схеми), робота в парах «Обличчя до обличчя», «Один, удвох – усі разом», інтерактивні ігри «Третій зайвий», «Інтерв'ю», «Акваріум», «Мозковий штурм», літературні ігри, кросворди, анаграми, творчі завдання, дискусія, («Метод «Прес» – *Тема: Однорідні члени речення. Чотири пари працюють одночасно. Перед кожною стоїть завдання відповідати на поставлене запитання виключно за поданим кліше: 1-ша пара – «Я думаю, що ...» 2-га пара – «... тому, що ...» 3-тя пара – «..., наприклад, ...» 4-та пара – «Отже, ...» Таким чином, міркування набуває такого вигляду: – Я думаю, що ці члени речення є однорідними, тому що вони відповідають на одне й те саме питання, наприклад, Вінниця – охайне, чисте місто. Отже, однорідні члени залежать від одного й того ж слова.*), «Займи позицію», «Коло ідей», прийом «Спіймай помилку», «Незакінчене речення», «Дивуй!», «Мікрофон». Нестандартні форми занять: – заняття-гра – заняття-казка – заняття-подорож – заняття-КВК – заняття-спостереження.

Отже, інтерактивні технології дають змогу створити освітнє середовище, у якому теорія і практика засвоюється одночасно.

Література

1. Сучасні педагогічні технології : Навчально-методичний посібник / Автор-укладач Федорчук Е. І. Кам'янець-Подільський : АБЕТКА, 2006. 212 с.
2. Тафінцева С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутніх учителів початкової школи до соціалізації школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія : Педагогіка.* 2009. № 5. С. 137–141.

Фідкевич Олена,
*кандидат філологічних наук,
провідний науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: elena.fid@ukr.net*

ОСОБЛИВОСТІ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ ЯК ЕТАПУ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ В 3–4 КЛАСАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ключові слова: зворотний зв'язок, початкова школа, формувальне оцінювання, рефлексія.

За новим Державним стандартом початкової школи: «Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [1].

Вимоги до оцінювання обов'язкових результатів навчання згідно із Державним стандартом визначаються з урахуванням компетентнісного підходу, в основу якого покладено процес формування ключових і предметних компетентностей.

Утім сучасне оцінювання не зводиться лише до визначення рівня сформованості компетентності учня відповідно до очікуваних результатів. Це процес безперервного моніторингу індивідуального розвитку школярів, а система оцінювання – механізм проведення діагностико-розвивальної діяльності вчителя і учнів як повноправних учасників освітнього процесу.

У початковій школі система оцінювання – це поєднання формувального та підсумкового оцінювання.

Формувальне оцінювання відображає нове осмислення навчального процесу, в якому учень / учениця поряд з учителем стає активним суб'єктом навчання. Воно передбачає відмову від жорсткої звітності та розвиток нових оціночних технологій. Формувальне оцінювання – індивідуалізований процес, який має для учня / учениці ціннісне значення і націлений передусім на підвищення ефективності навчання. Його головна мета – підтримка кожної дитини та створення мотивації до навчання.

Модель формувального оцінювання, його основні етапи представлені в роботах англійських учених Г. Айзенка, П. Блека, Б. Блума, М. Скрівена, Д. Вільяма, С. Берта, К. Гіпса, М. О'Лірі, Л. Шепарда, В. Харлена та інших. Проблему запровадження формувального оцінювання в практику української школи досліджували науковці: Н. Бібік, О. Овчарук, О. Онопрієнко, Н. Пархоменко, А. Цимбалару, Р. Шиян та інші.

Одним із важливих етапів формувального оцінювання є етап зворотного зв'язку, який надає інформацію учням і вчителю, де вони знаходяться, допомагаючи відповісти на питання: «Де я тепер?».

Зворотний зв'язок – це інструмент, що забезпечує взаємодію учня і вчителя, учнів між собою; дає інформацію про те, як відбувається процес навчання, про досягнення та проблеми учнів з метою їх подальшого прогресу.

Принципи та умови формувального оцінювання визначають специфіку зворотного зв'язку. Він здійснюється доброзичливо, без негативних коментарів та оцінки особистості учня, акцент робиться на позитивних аспектах навчальної діяльності дітей.

Зворотний зв'язок триває впродовж всього уроку за допомогою різноманітних прийомів оцінювання, які обов'язково передбачають саме оцінювання та взаємооцінювання. Проводиться як в усній, так і в письмовій формі, за допомогою як індивідуального, так і фронтального опитування.

За результатами зворотного зв'язку вчитель оцінює процес навчальної діяльності для його корекції: підбір нових методик, прийомів, підтримка учнів. Учень, у свою чергу, також оцінює свою діяльність, отримує мотивацію для подальшої співпраці, до покращення своїх результатів. Алгоритм здійснення зворотного зв'язку в 3–4 класі такий самий, як і в 1–2. Але учні другого циклу навчання вже знайомі з прийомами зворотного зв'язку, мають розуміти його цілі. Прийоми зворотного зв'язку вже стають складнішими і спрямовуються не тільки на визначення емоційного стану дитини, рівня усвідомлення результатів навчання, власної поведінки, але й спонукають до осмислення причин і наслідків тих чи інших дій, певного настрою. Основою зворотного зв'язку є рефлексія.

Рефлексія (від лат. *refleció* – повернення назад) у навчанні – це аналіз учнем і учителем своєї участі у процесі навчальної діяльності та якості її результатів з метою їх покращання.

Рефлексія надає учням і вчителю можливість осмислити різні чинники навчального процесу. Вона здійснюється впродовж усього уроку, а не тільки наприкінці.

Процес рефлексії містить три стадії:

1. Установлення, з'ясування (На якому етапі я знаходжуся? Як я відчуваюся?).
2. Аналіз причин (Які причини мого настрою? Чому так сталося?).
3. Планування дій (Що я хочу і можу змінити? Що для цього треба зробити?).

Утім, як показує практика, часто вчителі зупиняються на першій стадії рефлексії.

Уже в першому класі учитель має активно залучати учнів до рефлексії. Головне, щоб питання для визначення рефлексії, не перетворилися на формальну процедуру, саме тому їх форма має змінюватися. Наведемо приклади таких питань:

1. Про що ви сьогодні дізналися? Чого ви сьогодні навчилися? Що вам сподобалося на уроці найбільше? 2. Чи хотіли б ви дізнатися більше? Чи є для вас корисною ця інформація? Чому це вас зацікавило?

1. Чи сподобалось тобі працювати у групі? Чи стане тобі у нагоді те, про що дізнався на уроці? Що привернуло твою увагу? Що тебе найбільше схилювало? 2. Чому тобі сподобалося (не сподобалося) працювати в групі? Чому ти звернув на це увагу? Чому це тебе так схилювало?

Інколи учні не можуть чи не хочуть відповідати на прямі питання з визначення рефлексії. Тому як у 1–2 класах початкової школи, так і в 3–4 активно використовуються різноманітні ігрові прийоми, які допомагають учителю визначити не тільки рівень знань й умінь, але й емоційно-психологічний стан учня / учениці, готовність їх до практичної діяльності. Це переважно усні форми рефлексії. У 3–4 класах активніше використовуються письмові форми рефлексії, передовсім наприкінці вивчення теми. Важливо також, щоб учні не тільки були здатні визначити власну рефлексію, але й зрозуміти її причини.

Учитель має змінювати прийоми рефлексії через певний час, для того щоб урізноманітнити цю роботу, щоб вона не набула ознак формальності. Утім не потрібно процес зміни прийомів рефлексії перетворювати на калейдоскоп.

Отже, зворотний зв'язок – це інструмент, що забезпечує ефективну взаємодію учня і вчителя, учнів між собою; дає інформацію про те, як відбувається процес навчання, про досягнення та проблеми учнів з метою їх подальшого прогресу.

Література

1. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року № 87. *Верховна Рада України. Законодавство України.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12> (дата звернення: 20.04.2021).

Шкребтієнко Людмила,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри психології
Київського інституту бізнесу і технологій,
e-mail: ludmilas@online.ua

РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ТА МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Ключові слова: українська мова, особистість, дошкільник, молодший школяр.

Формування особистості дошкільника та молодшого школяра значно залежить від впливу рідної мови, яка бере витоки від дитячої колиски і здатна вплинути на її свідомість, цінності. На думку багатьох культурно-громадських та освітніх діячів (Ващенко Г., Вишневський О., Грінченко Б., Огієнко І., Русова С., Франко І., Чепіга Я., Черкасенко С., Шерстюк Г. та ін.), важливу роль у формуванні особистості відіграє українська мова, фольклор (народна творчість). Зокрема, у Т. Шевченка любов до мови висвітлена у простоті, разом із тим, піднесено: «Ну що б, здавалося слова, слова... Слова та голос – більш нічого. А серце б'ється – ожива...» [5, с. 45].

Діяльність культурно-освітніх представників України другої половини ХІХ – поч. ХХ століття (Грінченко Б., Дурдуківський С., Єфремов С., Леся Українка, Огієнко І., Потебня О., Франко І., Юркевич П., Чепіга Я. та ін.) була пронизана ідеями любові до української мови, людяності та гідності. Про це свідчать їхні статті, поезії, епістолярій, україномовні підручники. Це був період поживавлення в культурному та політичному житті України.

Культурно-громадський діяч II пол. ХІХ ст. М. Драгоманов підкреслював важливість вивчення української мови для становлення особистості підтверджував свої думки в роботі «Що таке українофільство?»: «... мова є явищем суспільним, і тому треба дбати про українську літературну мову для піднесення рівня освіти, культури, науки народу» [2, с. 439].

Зосереджуючись на творчості письменників, слід звернути увагу на мову українську, мелодійну та милозвучну. Вона є початковою стадією виховання любові до близького оточення, у якому живе дитина, до рідної природи, рідного краю, яку можна за допомогою відповідних позитивних умов розвинути, таким чином, позитивно вплинути на формування особистості дитини дошкільника, молодшого школяра тощо.

Одним із головних елементів формування особистості є наявність мови, без неї не може бути народу, держави, нехтування якою може призвести до втрати коріння. Такими словами про мову висловлювалися педагоги та відомі діячі минулого (Грінченко Б., Огієнко І., Русова С., Чепіга Я. та ін.). Зокрема, І. Огієнко зазначав: «Мова – душа кожної національності, її святощі, її національний скарб... Звичайно, не сама по собі мова, а мова як складник культури, традицій. У мові наша стара й нова культура, ознака нашого національного визнання... Поки живе мова – житиме й народ, як національність. Не стане мови – не стане національності: вона розпорошиться поміж дужчим народом... Тому й вороги наші завжди так старанно пильнували, аби заборонити нашу мову, аби звести та знищити її дощенту...» [3, с. 126].

Найцінніший ґрунт для формування сильного характеру – то українська мова: «Пильнуйте ж виховувати такі потрібні для нації сильні характери, виховуючи дітей тільки рідною українською мовою. Особа, що не зросла на рідній мові, загублена для нації, бо ціле життя буде безбатченком, і справи рідної нації будуть їй чужі» [4, с. 27]. Отже, для І. Огієнка найважливішими були рідна мова, рідномовне виховання. Як і для Бориса Грінченка, який постійно наголошував на навчанні українських дітей у школах рідною мовою.

На цьому ґрунті він мав великі колізії з Х. Алчевською – громадською діячкою, засновницею та попечителькою жіночих шкіл та гімназій. На думку якої, дитина повинна отримувати освіту будь-якою мовою. Натомість Б. Грінченко заперечував, мовляв, що все те російське далеке від свідомості української дитини, і для підтвердження наводив приклад зі словами «ізба» та «хата», «Що діється в мозочку української і російської дитини, якщо їй висловити слово «ізба»? [4, с. 88].

У сьогоденні автори-сучасники пропонують орієнтацію дитини дошкільника та молодшого школяра на українську мову реалізувати через такі твори, як: «Українська мова» (Олесь Лупій), «Рідна мова» (Наталка Поклад), «Рідне слово» (Ганна Чубач), «Свого не цурайтесь. Твори українських письменників про мову» (Іван Лучук) тощо [1].

Відзначимо, що українська мова має могутній вплив на формування особистості, її роль та значення підтверджено у філософських, психолого-педагогічних наукових дослідженнях.

Література

1. Богданець-Білоskalенко Н. І. Проблема формування особистості у змісті підручників з читання для початкової школи (50-ті роки XIX ст. – 50-ті роки XX ст.) : монографія. Київ : НВФ Славутич-Дельфін, 2014. 152 с.
2. Драгоманов М. П. Вибране. Київ : Либідь, 1991. С. 439. 685 с.
3. Огієнко І. Українська культура. Київ : МП «Абрис», 1991. 272 с.
4. Огієнко І. І. Наука про рідномовні обов'язки : Рідномовний катехізис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадства. Київ : Обереги, 1994. 85 с.
5. Шевченко Т. Г. Кобзар. Донецьк : «Видавництво Сталкер», 2003. 368 с.

Ющенко Світлана,
*магістрантка факультету дошкільної,
початкової освіти і мистецтв
Національного університету «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка,
учителька початкових класів
Чернігівської загальноосвітньої школи
I-III ступенів № 3,
e-mail: svitlanausenko155@gmail.com*

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Ключові слова: інтерактивні методи, мовленнєва компетентність, учні початкових класів, Нова українська школа.

В основі чинної концепції Нової української школи закладено компетентнісний підхід. Згідно з Типовими освітніми програмами виокремлюються такі компетентності: математична, екологічна, інформаційно-комунікаційна, громадянська, соціальна, мовленнєва та інші. Усі вони відіграють важливу роль в освітньому процесі, проте, на нашу думку, особливу увагу необхідно зосереджувати саме на мовленнєвій.

Мовленнєва компетентність молодших школярів полягає у здатності вільно володіти та спілкуватися рідною мовою, слухати, сприймати й відтворювати інформацію, читати і розуміти текст, вести діалог, брати участь у дискусіях, переконувати і обстоювати свою точку зору, висловлювати власні думки, міркування, погляди в різних формах. Основна роль у її формуванні в учнів початкових класів належить інтегрованому курсу «Навчання грамоти» та навчальним предметам «Українська мова», «Читання», оскільки основа закладається саме в початковій школі, а протягом наступних навчальних років поглиблюється [4, с. 3].

Слід зазначити, що сучасне покоління дітей потребує новітніх підходів у навчанні. Поділяємо думку відомої української методистки початкової школи К. Пономарьової: «необхідні такі засоби формування мовленнєвої компетентності, які допоможуть створювати ситуації спілкування, у яких усі учасники освітнього процесу матимуть можливість висловитись, проявити себе в комунікативному процесі» [4, с. 3]. Цієї мети покликані досягати інтерактивні технології навчання, що скеровані на розвиток особистості та забезпечення взаємодії вчителя та учня.

Застосування інтерактивних технологій навчання уможливорює розвиток комунікативних умінь і навичок. Завдяки використанню їх у навчальному процесі можна працювати як індивідуально, так і з іншими учасниками освітнього процесу, прислухатися до думки один одного, знімати нервову напругу, формувати сприятливу емоційну атмосферу, змінювати форми діяльності, зосереджувати увагу на основних питаннях [1, с. 27].

Попри наявність значної кількості підходів до класифікацій інтерактивних технологій, найбільш прийнятною, на нашу думку, є класифікація О. Пометун і Л. Пироженко, у якій інтерактивні технології розподілено за формами навчання, залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів: інтерактивні технології кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань. До першої групи належить робота в парах, трійках, карусель, робота в малих групах, акваріум. Другу групу становлять такі технології, як мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, ажурна пилка. До технологій ситуативного моделювання належать імітаційні ігри, рольова гра, драматизація. Основні з технологій опрацювання дискусійних питань – це метод ПРЕС, займи позицію, кейс-метод, дискусія та інші [3, с. 27].

Слушною вважаємо підхід О. Дженджеро, яка зауважує, що в доборі вправ, завдань, методів, технологій важливо пам'ятати про необхідність розвитку всіх форм мовлення – діалогічного, полілогічного та

монологічного [2, с. 86]. На наш погляд, з метою формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів доречно застосовувати такі інтерактивні технології, як робота в парах та групах, незакінчені речення, мозковий штурм, рольова гра, займи позицію та дискусію.

Варто зазначити, що застосування інтерактивних технологій у початковій школі також сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності, формуванню вміння аналізувати, систематизувати та узагальнювати інформацію, швидшому засвоєнню навчального матеріалу, розвитку самостійності в дитини в пошуку шляхів для вирішення проблеми та виконанні поставлених завдань, плануванні своїх дій для досягнення мети, висловлюванні власної думки. Тобто молодший школяр вчиться правильно виражати точку зору, доводити її, слухати міркування інших та поважати різні думки, навіть якщо вони відрізняються від їхніх. Інтерактивні технології не лише сприяють досягненню освітніх цілей, а й допомагають дитині соціалізовуватись у колективі, учитись будувати відносини в групі та уникати конфліктів [5, с. 2].

Отже, у компетентнісному підході Нової української школи формування мовленнєвої компетентності є одним з найважливіших. Уже в початковій школі варто використовувати з цією метою інтерактивні технології навчання, які роблять освітній процес більш цікавим, а матеріал доступним для засвоєння та застосування, створюють взаємодію, розвивають уміння працювати в команді, аргументовувати свою думку тощо.

Література

1. Бабакіна О. О., Колесникова О. М. Виховання творчої особистості учнів початкової школи шляхом використання інтерактивних технологій. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2013. Вип. 31. С. 21–27.
2. Дженджеро О. Л. Парна й групова робота як ефективний засіб формування комунікативного мовлення в учнів початкової школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 42 (2). С. 86–92.
3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 136 с.
4. Пономарьова К. І. Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів на уроках української мови. *Початкова освіта*. 2009. С. 3–5.
5. Староста В. І. Інтерактивні методи навчання : практичний аспект. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/16019/1/2017_1%2827%29_Starosta_Gardubey_Zaporizza.pdf (19.04.2021).

Секція 3
ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ
МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ШКОЛАХ
З НАЦІОНАЛЬНИМИ МОВАМИ ВИКЛАДАННЯ

Бакуліна Наталія,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: natusya29@ukr.net*

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ
ІНТЕГРОВАНОГО ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ ПИСЬМА
МОВОЮ ІВРИТ ТА ЄВРЕЙСЬКОЇ ТРАДИЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Ключові слова: мова іврит, єврейська традиційна культура, інтегрований зміст, початковий етап навчання письма, каліграфічна компетентність, робочий зошит.

Багатомовність і полікультурність українського соціуму та сучасні зміни ціннісних орієнтирів в освіті потребують переосмислення підходів щодо навчання мов, зокрема української мови, мов корінних народів і національних меншин, іноземної тощо. Нині провідною методологічною основою реформування освітньої галузі, у тому числі шкільної мовної освіти, є ідеологічна тріада сучасної освітньої парадигми: компетентнісна, інтегративна та культуровідповідна. Поряд із цим, модернізація освіти розглядається на основі інтеграції провідних підходів до навчання – особистісно-зорієнтованого, діяльнісного та компетентнісного. Це зумовлює оновлення змісту навчання, зокрема курсу «Мова іврит» як інтегральної складової мовної освіти України.

На основі чинного Державного стандарту початкової освіти розроблено навчальну програму [1] та підручники [2], [3] з мови іврит для 1–2 класів. Відповідно до них постала необхідність щодо розроблення сучасного робочого зошита, застосування якого дозволило б спрямовувати освітню діяльність як на формування правописних умінь і графічних навичок письма на початковому етапі навчання мови іврит, так і на формування багатомовної та міжкультурної компетентностей учнів.

Тому в рамках проєкту «Коди єврейської культури для дітей» було створено робочий зошит «Єврейська каліграфія» [4], у якому враховано лінгводидактичні особливості добору, конструювання та структурування інтегрованого змісту початкового навчання івритського письма та традиційної єврейської культури.

В основу розробленого авторами робочого зошиту покладено **принцип каліграфічного письма**, що є оптимальним в умовах багатомовності та доцільним у початковому навчанні івриту як другої або іноземної мови. На його основі ретельно дібрано зміст навчання, а порядок опанування графічними навичками письма букв івритського алфавіту структуроване за групами відповідно до складнощів написання елементів літер – від простого до складного. Адже від того, як дитина навчиться писати основні та допоміжні елементи кожної букви, залежатиме не тільки правильність їх написання в подальшому, а й сформованість каліграфічної компетентності в цілому. Саме тому послідовність введення букв зумовлена не порядком їх розташування в івритському алфавіті, а рівнем складності написання їх елементів. Таким чином, у даному посібнику було виділено **шість груп літер**.

До першої групи літер віднесено букви, основним елементом яких є коротка та довга пряма похила лінія, а напрямок письма – згори донизу. Це літери **йуд, вав, нун софіт, нун** (з додатковим елементом заокруглення внизу справа наліво) та **мем**.

До другої групи належать літери, основним елементом яких є коротка та довга пряма похила лінія із заокругленням вгорі ліворуч. Напрямок письма елементів цих літер – в основному згори донизу. Це літери **рейш, хет, гей**. Додатковими їх елементами є або заокруглення внизу справа наліво у **тав**, або подовжена пряма похила лінія у **куф**, або хвиляста лінія унизу справа наліво у **бет і вет**. Додатковим елементом літери **бет** є також крапка в середині букви.

Третю групу літер складають букви, основним елементом яких є великий і малий правий півовал, який прямує згори донизу. До них відносяться **хаф і каф, цаді** та літери з додатковими елементами: заокругленим штрихом унизу праворуч у **далет**, заокругленням у середину літери **вне** та **фе**, а також короткою прямою похилою лінією вгорі праворуч у **гімель**. Додатковим елементом літери **каф** також є крапка в середині букви.

До четвертої групи відносяться літери, основним графічним елементом яких є овал. Це букви **самех і мем софіт**. Додатковим елементом у **мем софіт** є коротка пряма похила лінія ліворуч. Написання цих букв теж починається зверху та продовжується праворуч вниз, поступово повертаючи ліворуч вгору до з'єднання з початком літери.

П'яту групу складають літери, основним елементом яких є лівий півовал, а напрямок письма – знизу вгору. Це літери **тет, шін і сін**. При цьому, у двох останніх є додатковий елемент – заокруглення вгорі праворуч до середини букви. Додатковим елементом цих букв є також крапка – праворуч вгорі у **шін** і ліворуч вгорі у **сін**.

До шостої групи відносяться букви, основними елементами яких є лівий півовал і коротка та довга пряма похила лінія з додатковими елементами – заокругленнями та петлями. Так, наприклад, **алеф** складається із лівого півовалу та короткої прямої похилої лінії, напрямок письма яких починається згори донизу. **Гімель** – з надкороткої прямої похилої лінії, яка пишеться згори донизу та переходить у лівий півовал. **Аін** – теж бере свій початок вгорі та

лівий півовал плавно переходить у петлю, яка закінчується вгорі ліворуч. Букви *ламед*, *цаді софїт* і *не софїт* починаються з написання петлі внизу праворуч. Вона знизу вгору переходить у довгу пряму похилу лінію та доповнюється в кожній з цих літер іншими додатковими елементами: у *ламед* довга пряма похила лінія переходить у заокруглення вгорі зліва направо, у *цаді софїт* – у петлю вгорі праворуч, яка далі доповнюється горизонтальним півовалом, а у *не софїт* – у петлю вгорі праворуч, яка переходить у довгу пряму лінію із заокругленням внизу, спускаючись ліворуч до середини літери. Ця група літер складається з найскладніших елементів, тому подається останньою.

Такий розподіл сприяє й реалізації принципів доступності, логічності, наступності та систематичності, адже поступове введення нових графічних елементів базується на вивченому матеріалі та допомагає учням значно легше оволодіти єврейською каліграфією та підвищує мотивацію до опанування мовою іврит. Це стосується не тільки самих літер та їх елементів, а й дібраної лексики з ними – слів з виучуваними та вже знайомими учням буквами, які діти зможуть написати. Каліграфічні вміння розвиватимуться й під час роботи з контурними малюнками, за допомогою яких учні з одного боку розширюватимуть активний словниковий запас, а з іншого – вправлятимуться з розвитку письма шляхом штрихування та розфарбовування.

Крім цього до кожної літери івритського алфавіту автори створили культурологічні тексти, що розкривають основні символи та ціннісні підвалини єврейської традиційної культури. Вони подані українською мовою в доступній формі та супроводжуються кольоровим ілюстративним матеріалом. Таке поєднання змісту сприятиме реалізації інтегративного підходу до багатомовного навчання та формування міжкультурної компетентності учнів.

На сторінках робочого зошита також дібрано цікавий пізнавальний матеріал про кожну літеру, її назву, звукове, символічне та числове значення. Це розширюватиме знання і сприятиме підвищенню пізнавальних інтересів учнів. А івритський алфавіт, поданий у традиційному його порядку, систематизуватиме знання та розвиватиме вміння учнів використовувати алфавіт у вирішенні комунікативних задач.

Структура розвороту для кожної літери побудована таким чином:

- у правому та лівому кутах розвороту представлено зображення, яке орієнтує учнів на основний елемент тієї чи іншої групи літер;
- нижче подано таблиці з інформацією про звук, який позначає та чи інша буква, сучасну друковану та прописну літери, а також стародавню форму написання, і на додаток – символічне та числове значення букви;
- на правій частині розвороту міститься пізнавальний матеріал про той чи інший символ єврейської традиційної культури, що починається на дану букву, та кольорові малюнки до нього;
- на лівій частині розвороту розміщено підготовчі вправи до письма, які подано у вигляді чорно-білих контурних малюнків для розмальовування зі штриховкою; деякі малюнки супроводжуються зразками написання слів із виділеною буквою, що демонструють різні прописні шрифти з метою

розширення каліграфічної компетентності й удосконалення правописних умінь учнів;

- внизу лівої частини розвороту розташовано прописи зі зразками написання тієї чи іншої букви та позначеним напрямком виконання її елементів для відпрацювання правильної графічної форми літери;

- внизу розвороту подано івритський алфавіт відповідно до його традиційного порядку, водночас, буква, що вивчається, виділена за розміром.

Отже, розроблений навчальний матеріал дозволить здійснювати внутрішньопредметну (вертикальну) і міжпредметну / міжгалузеву (горизонтальну) інтеграцію змісту освіти, сприятиме формуванню наскрізних і предметних компетентностей, зокрема каліграфічної компетентності учнів на початковому етапі опанування івриту, розширенню обізнаності дітей у сфері єврейської традиційної культури, розвитку як національної ідентичності учнів, так і багатомовності та полікультурності особистості.

Література

1. Бакуліна Н. В., Фалеса І. Ю. Типова навчальна програма з мови іврит для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти : програми Нової української школи. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/713374/1/18tipova-navchalna-programa-z-movi-ivrit.pdf> (дата звернення: 20.04.2021).

2. Бакуліна Н., Фалеса І. Іврит : підручник для 1 кл. заг. сер. осв. з навч. укр. мовою. Чернівці : Букрек, 2018. 88 с. : іл. URL: https://lib.iitta.gov.ua/712064/1/Ivryt_2018_%D0%9C%D0%9E%D0%9D_%D0%9D%D0%91.pdf (дата звернення: 20.04.2021).

3. Бакуліна Н. В. Іврит : підручник для 2 кл. закл. заг. сер. осв. Чернівці : Букрек, 2019. 144 с. : іл. URL: https://lib.iitta.gov.ua/717034/2/ivryt_22pv.pdf; https://lib.iitta.gov.ua/717034/1/ivryt_new_x.pdf (дата звернення: 20.04.2021).

4. Бакуліна Н., Гехтман Р. Коди єврейської культури для дітей : Єврейська каліграфія. Робочий зошит для навчання й удосконалення каліграфічної компетентності. Чернівці : «АНТ ЛТД», 2020. 68 с. : іл. URL: https://lib.iitta.gov.ua/724601/2/The%20Jewish%20Calligraphy_Book_Bakulina_compressed.pdf; https://lib.iitta.gov.ua/724601/1/The%20Jewish%20Calligraphy_COVER_Bakulina_compressed.pdf (дата звернення: 20.04.2021).

Боднарюк Світлана,
*науковий співробітник Чернівецької філії
Державної наукової установи
«Інститут модернізації змісту освіти»,
e-mail: svitlana.bodnariuk@gmail.com*

МОВНА ПОЛІТИКА В БАГАТОМОВНИХ РЕГІОНАХ :

ДОСВІД КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ТА УКРАЇНИ

Ключові слова: мовна політика, плюралізм, інтеграція, асиміляція, сегрегація, багатомовна держава, територіальний білінгвізм.

Мовна політика – це система заходів і законодавчих актів, що впроваджується владою і / або громадськими інститутами країни, які ставлять такі соціально-мовні цілі, як: зміна або збереження існуючих функціонально-мовних норм, а також підтримка мов.

Мовна політика може носити як конструктивний, так і деструктивний характер. Під конструктивною мовною політикою мається на увазі політика, спрямована на розширення функцій мов, сфери їх застосування, їх соціально-комунікативної ролі.

Залежно від типів мовних ситуацій, виділяють такі види мовної політики: мовну політику в умовах одномовної держави, мовну політику в умовах багатомовної держави і мовну політику за межами цієї держави.

У багатомовних регіонах мовна політика характеризується такими напрямками, як плюралізм, інтеграція, асиміляція, сегрегація. Плюралізм виражається в прагненні зберегти самобутність груп меншин, що досягається шляхом надання їм значної свободи у вирішенні власних питань (цей принцип закладений у Європейській хартії регіональних мов або мов меншин). Інтеграція – процес, спрямований на об'єднання різних груп суспільства і надання їм можливості зберегти свої відмінні особливості. Плюралізм та інтеграція – дві політичні лінії, які можуть проводитися одночасно, якщо державна політика спрямована на консолідацію полілінгвістичного суспільства, стабілізацію міжетнічних відносин і рівноправність усіх національних і мовних груп. При асиміляції групи національних меншин змушені відмовитися від своїх традицій, культури і мови на користь домінуючої групи. Сегрегація означає ізоляцію групи меншин і проживання її в гірших умовах.

Метою конкретних програм мовної політики багатьох країн є зміна чи збереження наявного функціонального розподілу мовних утворень. Мова йде, в основному, про вибір мови для загальнодержавного і міжетнічного спілкування.

У Європі центральною проблемою мовної політики молодих багатонаціональних держав поряд з вибором державної або офіційної мови є також визначення статусу мов національних меншин.

Більшість сучасних розвинених держав побудовано або за національним принципом, або за принципом об'єднання різних етносів в єдине ціле. Яскравим прикладом є Франція, де протягом століття кожен француз незалежно від національного походження зобов'язаний був вчитися в школі французькою мовою і лише нею звертатися до суду або в поліцію.

Поряд з одномовним типом мовної політики існують інші типи. Є держави, де немає єдиної державної мови, а функціонують декілька офіційних мов. Так, Іспанська конституція 1978 року офіційно задекларувала Іспанію як

державу, що офіційно використовує декілька мов, які взаємодіють у рамках особливої лінгвістичної концепції «територіального білінгвізму». Мови, відмінні від іспанської, визнаються офіційними в тих регіонах, де ними розмовляють.

Мовна політика Іспанії все ще формується, адже досі не вирішені питання з мовною ситуацією у Валенсії, Астурії, Валь-д'Аран та на Балеарських островах.

У Загальній декларації ЮНЕСКО про культурне різноманіття 2001 року, можна знайти такі слова: «людство розвивається і потребує різноманітності», отже, нашим першочерговим завданням є збереження і розвиток існуючих мов і мовних традицій [2].

В Україні 77,8 % населення складають етнічні українці, а 22,2 % – представники національних меншин [1]. Навчальний процес відбувається одинадцятьма мовами (державною мовою, дев'ятьма мовами корінних народів і національних меншин, англійською мовою та іншими), а як предмет вивчають тридцять дві мови [4, с. 7].

Мовна політика України ще не до кінця сформована. Значним кроком уперед на шляху розвитку державної мовної політики стало прийняття Верховною Радою України Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» від 25 квітня 2019 року, який набрав чинності 16 липня 2019 року. Зокрема, у статті 21 зазначено, що «Мовою освітнього процесу в закладах освіти є державна мова» [3].

Закон не був однозначно сприйнятий деякими представниками національних спільнот, які вважають, що засадами цього закону були порушені їхні конституційні права. Варто зазначити, що в ньому конкретизовано шляхи реалізації конституційних прав вивчення рідних мов, унормовано вивчення іноземних мов та закріплена можливість використання багатомовності.

Підсумовуючи, хочу зазначити, що багатомовність – позитивна характеристика будь-якої країни, пов'язана з її здатністю сприймати відмінності і вміти їх достойно застосовувати. Необхідно виробити таку модель, яка враховуватиме і поважатиме мовні права всіх громадян країни.

Література

1. Всеукраїнський перепис населення 2001. *Державний комітет статистики України*. URL: <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/> (дата звернення: 19.04.2021).
2. Загальна декларація «Про культурне різноманіття». *ООН*. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml (дата звернення: 19.04.2021).
3. Про забезпечення функціонування української мови як державної: Закон України. *Верховна Рада України. Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text> (дата звернення: 19.04.2021).

4. Успішні практики багатомовної освіти в Україні / О. Берегова, М. Гурбо, Л. Задорожна та ін. Київ : Ваїте, 2020, 134 с.

Депчинська Іветта,
кандидат педагогічних наук, доцент
Закарпатського угорського інституту
імені Ференца Ракоці II,
Ужгородського національного університету,
e-mail: ivettlegeza@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ УГОРСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Ключові слова: угорська мова, методи вивчення мов, інноваційні методи, технології навчання, метод глобалістики.

Особливості вивчення угорської мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин полягають у використанні в освітньому процесі інноваційних методів навчання.

Інноваційне навчання угорської мови передбачає відмову від переказу навчальних текстів та інших репродуктивних методів навчання й перехід до діалогічного спілкування, моделювання реальних життєвих ситуацій, а також упровадження інтерактивних видів роботи: методу проєктів, мозкової атаки, методу глобалістики, рольових ігор тощо.

Серед методів навчання, які використовують у комунікативній іншомовній підготовці учнів початкових класів можемо виокремити традиційні та інноваційні. До традиційних відносимо: інформаційно-репродуктивні (передбачають виклад учителем матеріалу у вигляді розповіді, пояснення, практичного показу способів діяльності), пояснювально-ілюстративне навчання (передбачає пояснення матеріалу за допомогою унаочнення), проблемне навчання (в основу покладено створення викладачем проблемних ситуацій у навчальному процесі та їх вирішення), дослідницький метод (при якому залучаються школярі до самостійних спостережень за предметами, явищами природи, у результаті чого пізнаються закономірності та робляться відповідні висновки).

Варто відзначити ефективність використання навчально-рольових ігор на уроках вивчення угорської мови в закладах освіти з навчанням мовами національних меншин, оскільки ігрові методи – це своєрідне проєктування реальності.

Гра поряд із працею й навчанням – один із основних видів діяльності людини, дивний феномен нашого існування. Гра як феномен культури навчає, виховує, розвиває, соціалізує, розважає, уможливорює відпочинок. Ігрові методи

можуть бути ділові й рольові. Ділові ігри – засіб навчання спеціалістів різного профілю і формування їх особистісних та ділових якостей. Рольова гра – це соціально-психологічний тренінг, де інтенсифікація досягається не лише впливом викладача, але й пізнавальною захопленістю учасників гри [2, с. 13].

Ефективність формування навичок спілкування угорською мовою в учнів досягається і при поєднанні традиційних технологій навчання мов із сучасними дидактичними технологіями, як-от: ситуативні, ілюстративні, імітаційні методи навчання, методи проблемного навчання мов, стимулювання і мотивації до навчально-пізнавальної діяльності.

Зауважимо, що запровадження сучасних технологій у навчання мов національних меншин неможливе без використання нових інформаційних технологій, які являють собою не лише технічні засоби, але й нові форми, методи викладання, нові підходи до процесу навчання мов. А завдання вчителя полягає у створенні умов для практичного оволодіння мови кожним учнем, у виборі таких методів, які дозволили б кожному школяреві проявити активність, творчість, самостійність.

Окрім уже згаданих вище методів викладання мови, потрібно відзначити використання методу глобалістики, який виник на початку ХХ століття в Англії і широко застосовувався в школах періоду Підкарпатської Русі 1919–1939 рр. Активне його використання прослідковується на уроках вивчення іноземних мов у народних школах при різних видах мовленнєвої діяльності: говорінні, читанні, письмі. Що ж стосується використання даного методу на сучасному етапі розвитку освіти, то він є одним з інтенсивних методів вивчення мови за короткий термін на основі обмеженого лексико-граматичного матеріалу з використанням засобів зорової та слухової наочності.

Література

1. Депчинська І. А. Розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919–1939 рр. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. Рівне, 2019. 340 с.
2. Депчинська І. А., Марфинець Н. В., Опачко М. В. Впровадження інноваційних технологій навчання (на прикладі вивчення угорської та чеської мов) : метод. рек. і вказівки. Ужгород : Вид-во «Говерла», 2016. 42 с.

Джежелей Ольга,
кандидат педагогічних наук,
професор Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди,
e-mail: olgavalentinovnad@gmail.com

РОЗВИТОК ДАРУ СЛОВА ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

Ключові слова: мовлення, мова, література, навчання, дослідження.

Усвідомлення слова в методиці навчання рідної мови молодших школярів є основоположним. Звертаючись до ретроспективи розвитку методичної думки, слід зазначити, що питання освоєння слова у філологічному аспекті тісно пов'язане з філософською концепцією світотворення. Думка про те, що люди позбулися б половини своїх неприємностей, якби змогли домовитися про значення слів, не тільки позначила одну з провідних функцій слова як основи спілкування, комунікації, світорозуміння, а й виділила один із напрямів методу пізнання й розвитку людини за допомогою слова. Визначаючи систему класичної освіти, де закладалися основи «школи гуманності і майстерності, загальної премудрості», Я. Коменський відводив центральне місце в періоді дитинства «школі рідної мови» [1]. Методична вітчизняна школа, виділяючи загальнолюдські пріоритети, створює фундамент початкової освіти як системи засвоєння рідної мови, де розвиток «дару слова» є одним із першочергових завдань.

К. Ушинський стверджував: «Вивчення вітчизняної мови має три мети: по-перше, розвивати в дітях ту душевну здатність, яку називаю даром слова, по-друге, ввести дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови і, по-третє, допомогти засвоїти дітям логіку мови, тобто її граматичні закони в їх логічній системі [2, с. 186]. Вітчизняна методика XIX–XX століття, розвиваючи ці ідеї, створила струнку систему освоєння слова як на рівні сприйняття, так і відтворення, спираючись на провідний принцип розвитку мовлення як елемент, що скріплює освітньо-виховну єдність.

Нові реалії розвитку суспільства й просування наукової думки дозволяють не лише припускати, але й стверджувати, що ця система є не тільки життєздатною в умовах реорганізації шкільної справи, а й отримала свій розвиток. Поступальні зміни забезпечувалися кількома факторами. По-перше, цьому сприяли сучасні філологічні дослідження в галузі мови, літератури й мовлення, які визначили нові вимоги до рівня мовленнєвих компетенцій, що були зафіксовані в сучасних освітніх стандартах. По-друге, серйозний поступальний рух і зміна соціальної системи, де багатомовність стала фактором природної норми спілкування, визначило необхідність уведення цього аспекту мовленнєвого розвитку в практику школи. По-третє, вдосконалення і розширення діапазону використання «дару слова» вимагала інтенсифікація поширення і впровадження в життя технічних комунікативних систем. Особливо слід відзначити, що переорієнтація навчання в сторону збільшення самостійності навчальної діяльності учнів та індивідуалізації їхнього розвитку суттєво вплинула на необхідність перегляду шляхів розв'язання проблем мовленнєвого розвитку. Такий вектор змін освітнього процесу, перш за все, посилював роль становлення комунікативних навичок і вмінь, особливо у сфері опосередкованого спілкування.

Зазначені положення соціального, дидактичного, предметного характеру вимагали розв'язання проблеми змісту, організації роботи зі словом у навчальному процесі як у галузі методики викладання філологічного комплексу дисциплін у початковій школі, так і в переосмисленні її інтеграції. Ця проблема

упродовж кількох років комплексно розроблялася в лабораторії методичного забезпечення безперервної системної освіти «школа – ЗВО» Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди в таких аспектах:

- мовлення, мова і література як єдиний комплекс розвиваючого потенціалу молодшого школяра: проблеми змісту і взаємозв'язків; місце словникової роботи в шкільних предметних курсах початкової школи; розробка посібників для формування й оцінки мовленнєвих компетенцій в умовах функціонування державної та рідної мови; елементи теорії мови в початковій школі; риторика як засіб свідомого управління мовленням;

- єдність літературного і функціонального читання на словесно-мовленнєвій основі; визначення навчального кола читання молодшого школяра; самостійна робота з книжкою, проблеми визначення рівнів можливостей дитини – молодшого школяра; літературний розвиток молодших школярів у процесі навчання;

- граматичний курс у системі розвитку мовлення; взаємозв'язок державної та рідної мови як основа філологічної підготовки молодших школярів; формування літературного мовлення школярів; урахування міжмовних зв'язків у навчально-методичному комплекті за філологічним напрямом;

- мовленнєва підготовка сучасного дошкільника в умовах регіонального білінгвізму;

- виразне мовлення вчителя як провідний елемент засвоєння літературної мови в умовах міжмовного розмаїття;

- взаємозв'язок вербальної та візуальної інформаційно-понятійної системи як основа розробки електронних посібників для молодших школярів;

- розробка сучасного навчально-методичного комплекту з літературного читання і рідної мови з урахуванням засвоєння державної мови як провідної освітньої системи.

За всіма зазначеними напрямками опубліковані статті, посібники, навчально-методичні комплекти, схвалені МОН України. Однак це тільки одна сторона розв'язання проблеми. Реалії сьогодення вимагають зосередження особливої уваги на професійній мовленнєвій підготовці вчителя.

Література

1. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Великая дидактика. *Педагогическое наследие*. Москва, 1989. С. 11–105.
2. Ушинский К. Д. О первоначальном преподавании русского языка : избранные педагогические произведения. Москва, 1968. С. 186–201.

Заремба Людмила,
*науковий співробітник Чернівецької філії
Державної наукової установи
«Інститут модернізації змісту освіти»,
e-mail: luda.zaremba@ukr.net*

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ОНЛАЙН НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Ключові слова: дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, національні меншини.

Пандемія глибоко вплинула на освіту та загострила існуючу соціальну нерівність. Діти з малозабезпечених сімей, діти, що проживають у сільській місцевості з поганою інфраструктурою, на початку пандемії не завжди мали повноцінний доступ до онлайн навчання. Школи – це не лише місце для здобуття освіти, а й для засвоєння соціальних та емоційних навичок, взаємодії та соціальної підтримки.

Освіта є одним із основних прав людини, що закріплене у 26 статті Декларації прав людини, Конституції України. Стаття 27 «Конвенції про права дитини» визначає право кожної дитини на рівень життя, необхідний для фізичного, розумового, духовного, морального і соціального розвитку.

Карантин призвів до суттєвих змін у сфері освіти протягом 2020 та 2021 років у всьому світі. Переважна більшість країн принаймні на деякий час закрили всі заклади освіти.

Вимушене дистанційне навчання стало викликом для всіх учасників освітнього процесу: вчителів, учнів та батьків. Організувати якісне навчання з використанням цифрових технологій, надихати й мотивувати учнів, давати раду технічним проблемам виявилось зовсім не просто. Але Україна не виняток – жодна держава, жодна освітня система у світі не була готова до цього.

Для вчителів створили підручник з дистанційного навчання, огляд основних інструментів для організації дистанційного навчання, рекомендації щодо того, як скласти розклад, налаштувати режим роботи вчителя та зворотній зв'язок з учнями, а також про особливості оцінювання та контролю під час карантину. Про це та інші рекомендації, корисні для організації дистанційного навчання в молодшій, основній та старшій школі, учасники освітнього процесу змогли прочитати у посібнику, підготовленому ГО «Смарт освіта» й Міністерством освіти і науки України. У першій частині посібника докладний огляд основних принципів дистанційного навчання, поширених вебресурсів, таких як Moodle, GoogleClassroom, Zoom тощо. А також є докладний опис інструментів для організації дистанційного навчання – використання відеоресурсів, онлайн-дошок, тестів та інструментів оцінювання, рекомендації

щодо дотримання академічної доброчесності й запобігання списування в дистанційному навчанні.

У другій частині посібника йдеться про налаштування різних режимів організації дистанційного навчання, розміщено поради щодо того, як сформувати розклад і графік роботи вчителя, а також організувати навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Серед пропонованих форм онлайн-комунікації:

Відеоконференція – це конференція в режимі реального часу онлайн. Вона проводиться у визначений день і час. Відеоконференція – один із сучасних способів зв'язку, що дозволяє проводити заняття у «віддалених класах», коли учасники освітнього процесу перебувають на відстані.

Форум – найпоширеніша форма спілкування учасників освітнього процесу у дистанційному навчанні. Кожний форум присвячений певній проблемі або темі. Модератор форуму реалізує обговорення, стимулюючи питаннями, повідомленнями, новою цікавою інформацією.

Чат – спілкування користувачів мережі в режимі реального часу, засіб оперативної комунікації людей через інтернет. Є кілька різновидів чатів: текстовий, голосовий, аудіо-, відеочат. Найбільш поширений – текстовий чат. Голосовий чат дозволяє спілкуватися за допомогою голосу, що під час вивчення іноземної мови в дистанційній формі є важливим моментом.

Соціальні мережі, служби обміну миттєвими повідомленнями та мобільні застосунки на кшталт Viber дозволяють створювати закриті групи, спільноти, чати, вести обговорення тем, завдань, проблем.

Але для учнів і вчителів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин на початку пандемії ще не було розроблено онлайн уроків, а інтернет ресурсів з додатковими матеріалами для організації освітнього процесу (дистанційного навчання) під час карантину було не надто багато.

Саме в цей складний час спільна робота науковців, вчителів-практиків, методистів була зосереджена на створенні бази електронних ресурсів для дистанційної освіти в школах з навчанням мовами національних меншин, кращими вчителями були підготовлені відео-уроки та розміщені в мережі Youtube.

На підставі аналізу досвіду учасників освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин Чернівецької області було визначено, що в сучасний період система дистанційного навчання має можливість змінити парадигму освіти, оскільки швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій прискорило процес розвитку і сприяє створенню нових можливостей для навчання.

Література

1. Дишлева С. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та їх роль в освітньому процесі. *Освіта.ua. Методика і технологія*. URL: <http://osvita.ua/school/technol/6804/> (дата звернення: 17.04.2021).

2. Конвенція про права дитини (20 листопада 1989 року). *Верховна Рада України. Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (дата звернення: 17.04.2021).

3. Організація дистанційного навчання в школі: методичні рекомендації. *Міністерство освіти і науки України.* 2020. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf> (дата звернення: 17.04.2021).

Кондур Земфіра,
молодший науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: Zemfira.KONDUR@coe.int

ДО ПИТАННЯ КОДИФІКАЦІЇ РОМСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ

Ключові слова: кодифікація, ромська мова, опитування.

В Україні приділяється значна увага підтримці мов різних національних меншин. Останнім часом об'єктом зацікавлення і збереження стала мова ромської спільноти. Ромська мова недостатньо кодифікована, вона не є літературно унормованою мовою. Ромські діалекти зазнали значного впливу домінантних мов, і наразі визначення єдиної ромської мови є проблемним питанням. Унормування ромської мови, науковий системний опис її граматики, створення двомовних і трьомовних словників – мрія багатьох представників ромської спільноти. Нині частина ромської молоді переходить на спілкування домінантною в суспільстві мовою. Ромські діалекти зазнають інтерференції з українською, російською, румунською та іншими мовами, втім поняття рідної мови є для ромів надзвичайно ціннісним, і інші мови, якими послуговуються в країні, є для них передовсім засобами міжнаціонального спілкування.

У рамках проєкту Ради Європи «Захист національних меншин, включаючи ромів, та мов меншин в Україні» спільно з Інститутом педагогіки НАПН України, зокрема відділом навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури, було проведене опитування, яке дозволило з'ясувати який обрати діалект та яку графічну систему взяти за основу – кирилицю чи латиницю.

Більшість респондентів розмовляє в родині рідною мовою (84,4 %). Рідними мовами для опитуваних виступають такі діалекти – сервітський, ловарський, келдерарський, кишиньовський та влашський.

Результати опитування демонструють бажання представників ромської спільноти України користуватися рідною мовою і передавати її дітям, що

уможливість збереження та розвиток ромської мови та подальшої національної самоідентифікації ромів.

Кодифікація ромської мови актуальна не тільки для ромів, які виявляють свою зацікавленість до вивчення рідної мови, але й для інших національностей нашої країни.

Значна частина респондентів відповіли, що обрали би кирилицю, лише тому, що більшість ромів не володіють іншими мовами, і не зможуть читати латиницею. Цікавим виявилось те, що роми, які проживають в областях на кордонах з іншими країнами підтримують латиницю, тому що це полегшить їхнє спілкування з ромами з інших країн. Також, думаючи про майбутнє дітей та молоді, пропонували обрати латиницю. Серед відповідей і пропозицій є й такі, що рішення мають ухвалити спеціалісти на нараді або робочій групі. Деякі респонденти наголосили на тому, що мова відноситься до індоіранської гілки, тому про кирилицю не може бути і мови.

Отож, проведене опитування дозволило окреслити основні напрями роботи з конкретної проблеми:

1. Створити абетку.
2. Укласти словник слів-мінімумів школяра.
3. Написати програму для 1–2 і 3–4 класів.
4. Написати Буквар.

Ранюк Оксана,
*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри слов'янської філології
Хмельницького національного університету,
e-mail: oksana.raniuk@gmail.com*

МНЕМОТЕХНІКА НА ЗАНЯТТЯХ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Ключові слова: мнемотехніка, лексика, польська мова, початкова школа, прийом.

Глобальні процеси сучасного світу сприяють якісним змінам в освіті. Пріоритетним напрямом загальноосвітньої школи є розвиток творчої, самостійної особистості, яка здатна логічно та критично мислити, влучно висловлювати власну думку, не лише рідною, але й іноземною мовами. Найбільш сприятливим для розвитку інтелектуальних здібностей, мислення та мовлення учнів є молодший шкільний вік, який відповідає ранньому етапу навчання в школі і сенситивному періоду розвитку дитини. Вивчення іноземної, зокрема польської мови, має важливе значення для розвитку учня як повноцінної особистості, адже дає змогу формувати навички спілкування, збільшувати словниковий запас, розширювати світогляд.

Навчання польської мови в початкових класах вимагає використання різноманітних творчих прийомів, ефективність яких є очевидною. Серед таких прийомів варто виокремити мнемотехніку, що полегшує запам'ятовування та збільшує обсяг пам'яті учнів початкової школи.

Мнемотехніка (від грец. *μνημη* – пам'ять і *τέχνη* – мистецтво) – це спосіб покращення засвоєння нової інформації шляхом свідомого утворення асоціативних зв'язків за допомогою спеціальних методів та прийомів [2, с. 10]. Ця методика опирається на використання природних можливостей людини: уяви, уваги, мислення тощо.

Мнемотехнічні прийоми сприяють не лише запам'ятовуванню, внаслідок якого відбувається закріплення нового матеріалу через пов'язування його з раніше надбаними знаннями. Це також збереження інформації як її структурної організації в пам'яті (просторова організація, асоціативна, ієрархічна), відтворення збереженої інформації (на рівні впізнавання та відтворення без опори на образ сприйняття) та пригадування (репродукція, яка вимагає зусиль для відтворення необхідного матеріалу) [1, с. 205].

У контексті навчання польської мови мнемотехнічні прийоми можна використовувати під час опанування граматики й лексики польської мови. Ми зупинимось на аналізі деяких мнемотехнічних прийомів на засвоєння лексичного матеріалу:

- **акронім** – прийом, що передбачає вигадання слова чи фрази, у яких перші літери стосуються інформації, яку необхідно запам'ятати. Наприклад, необхідно запам'ятати назви трьох найбільших річок Польщі: *Wisła, Odra, Warta*. Створюючи акронім із перших літер назв річок, можна використати аббревіатуру: *WOW*. Акронім не обов'язково повинен мати сенс, головне, щоб це залишилося в пам'яті учнів;

- **акровірш** – це вірш, який має ту особливість, що перші літери слів у певних позиціях пропонують «приховане» повідомлення. Вони можуть бути початковими, проміжними або кінцевими. Читаючи ці літери в тому сенсі, у якому пропонує автор акровірша, учні бачать повідомлення. Якщо необхідно запам'ятати кольори, можна скористатися таким акровіршем: *Cecylia życzliwie zerknęła na Filipa (czerwony, żółty, zielony, fioletowy)*. Складання акровіршів та акронімів є часто досить тривалим і кропітким процесом, однак це дуже корисні прийоми для покращення пам'яті учнів початкової школи;

- **історія** – прийом, метою якого є створити на основі слів, які потрібно утримати в пам'яті, смішну історію. Наприклад, потрібно запам'ятати список покупок: *proszek do prania, sok, notes, papierowe ręczniki, ziemię do kwiatków*. У цьому випадку можна вигадати таку історію: «*Wchodzimy do mieszkania z sokiem, które wręczamy znajdującemu się tam lokatorowi. Ten z wrażenia upuszcza sok na stół i brudzi znajdujący się tam obrus. Bierzemy ten obrus i pierzemy go w proszku do prania. Lokator chce przeprosić za swoją niezdarność i pyta co mógłby dla nas zrobić. Odpowiadamy, że przesadzić kwiatki. Lokator zapisuje sobie w notesie, że ma kupić ziemię do kwiatków*». Чим абсурдніша і смішніша буде історія, тим легше її запам'ятати;

- **ланцюгові асоціації** – прийом, що полягає на запам'ятовуванні інформації в певній послідовності, із використанням асоціацій, що поєднують певні елементи. Цей прийом є досить ефективним, якщо треба засвоїти основні поняття в усних виступах.

Таким чином, мнемотехніка покращує запам'ятовування, формує навички для ефективного засвоєння складної інформації, розвиває впевненість у власних можливостях. Опанування мнемотехнічних прийомів завжди вимагає зусиль і часу, а також розуміння, що є пам'ять, процеси і механізми пам'яті, асоціативні зв'язки та механізми їх утворення. Учителів польської мови необхідно вміти аналізувати існуючі системи, техніки, а також обирати прийоми, методи відповідно до потреб учнів і особливостей їхнього використання.

Література

1. Николаенко В. М., Залесов Г. М., Андрюшина Т. В. Психология и педагогика :учебное пособие. Москва : ИНФРА-М; Новосибирск : НГАЭиУ, 2000. 175 с.
2. Чепурний Г. А. Мнемотехніка : технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 152 с.
3. Jaszczuk M. Mnemotechniki w nauczaniu języków obcych. URL: https://www.researchgate.net/publication/290920383_Mnemotechniki_w_nauczaniu_jezykow_obcych_Eng_Mnemonics_in_Foreign_Language_Lessons (дата звернення: 16.04.2021).

Сніговська Оксана,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри міжнародних відносин
Одеського національного університету
імені І. І. Мечникова,
e-mail: snigovska@ukr.net

Малахиті Андрій,
старший викладач
кафедри міжнародних відносин
Одеського національного університету
імені І. І. Мечникова,
e-mail: odessa332005@yahoo.gr

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ У НАВЧАННІ МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН (НА ПРИКЛАДІ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ)

Ключові слова: вірші, пісні, ребуси, кросворди, квести, новогрецька мова.

У педагогічній практиці розрізняють навчальні, навчально-творчі і творчі завдання. Навчальні завдання як форма організації змісту матеріалу передбачають діяльність учнів після того, як учителем було сформульовано мету та умови завдання. За допомогою навчально-творчих завдань викладач створює школярам творчу ситуацію, прямо або опосередковано задає мету, умови та вимоги до навчальної діяльності, тоді як особливою ознакою творчого завдання є його новизна, що й складає предмет пошуку і припускає значні розумові зусилля дітей.

Так, для заохочення учнів до творчої діяльності викладачі мають використовувати різні навчально-творчі і творчі завдання. Зокрема, цікаві вправи з віршами допоможуть школярам зрозуміти фонетичний устрій новогрецької мови, сприятимуть оволодінню новими лексичними одиницями і граматичними конструкціями, збагатять духовний світ дітей, стимулюючи їх до творчих пошуків. Проте є небажаним, щоб вірші містили значну кількість складного лексичного матеріалу чи незрозумілий граматичний контент. Отже, при відборі віршів і римувань учитель має послуговуватися принципом «мовної посиленості».

Для розвитку уваги, уяви і мовного ритму варто пропонувати дітям завдання на римування іменників, а саме: *σώμα – στόμα, λουλούδι – καρπούζι, κυρία – Μαρία, σκυλάκι – γατάκι, λεμόνι – πεπόνι, ντομάτα – πατάτα* тощо. У подальшому можна ускладнювати подібні вправи, римуючи вже дієслова, як-от: *διάβασα-άκουσα, γράψαμε-βάψαμε, ξέχασαν-πέρασαν, άκουγα-έτρωγα, έλεγες-έφταιγες* тощо. Корисним убачається ознайомити учнів із розповсюдженим у новогрецькій мові феноменом омофонії (*Την τσάντα πιάνω / που είναι στο πιάνο. Στο σχολείο που φοιτώ / υπάρχει ένα όμορφο φυτό* [1] тощо) і запропонувати їм утворити власні приклади. Завдання такого типу роблять заняття різноманітнішими, сприяють прояву пізнавальної і мовленнєвої активності школярів.

У якості цікавого віршування рекомендуємо творчі завдання на написання акровіршів, оскільки вони сприяють розвитку як підготовленого, так і спонтанного мовлення учнів: *Μανούλα, τι λέξη γλυκιά! / Αρχή της ζωής μας, παιδιά! / Νομίζω τον κόσμο κρατώ, / Όταν μου λέει σ' αγαπώ! / Υπάρχεις για μένα εσύ / Λιμάνι και φάρος μαζί, / Άστρο λαμπρό, φωτεινό / Σ' ό,τι κι αν κάνω και ζω. / Ανοίγω μεγάλη αγκαλιά / Γεμάτη χαρά και φιλιά / Ανάμεσά της να μπεις, / Παιδί μου γλυκό, να μου πεις. / Ω! Μάνα, χαρά της ζωής!*[2]

Для розвитку творчих здібностей школярів можна також пропонувати складання сінквейнів, що в перекладі з французької означає «вірші з п'яти рядків». У 1-му рядку – заголовок / тема з одного слова (зазвичай це іменник). 2-й рядок містить два прикметники / дієприкметники, що описують іменник у першому рядку. 3-й рядок складається з трьох дієслів і дієприслівників на означення дії предмета. 4-й рядок – це словосполучення чи речення, яке складається з декількох слів, що відображають ставлення автора. 5-й рядок – іменник, що виражає почуття, асоціації, пов'язані з предметом, про який йдеться в сінквейні, синонім до першого рядка: *Γάτα / Καλή, γκρίζα / Νιαουρίζει,*

παίξει, τρώει / Είναι το αγαπημένο μου ζώο / Φίλη. Ефективність написання сінквейнів полягає в тому, що їх можуть складати всі діти, бо це неримовані вірші. Таким чином, сінквейн є дидактичним прийомом активізації пізнавальної діяльності та ефективним методом розвитку мови учнів.

Одним із засобів впливу на емоційний стан дітей є пісні, за допомогою яких можна вивчати граматику і лексику; розвивати навички аудіювання текстів, ігноруючи незнайомі слова; складати власні пісні, статті про пісні, листи і анкети; диктувати, обговорювати й перекладати; використовувати для вправ на заповнення пропусків у тексті або для виправлення помилок; писати діалоги, користуючись словами пісень; практикувати вимову, інтонацію і наголос; ознайомлювати з інформацією про свята, звичаї і традиції грецького народу, історичні події Греції і Кіпру; розігрувати рольові п'єси, інтегрувати пісні в проєктну роботу. Наприклад, прослуховуючи різдвяні колядки, учні можуть: 1) виявляти спільні риси колядок; 2) порівнювати їх з українськими; 3) визначати головних персонажів; 4) пояснювати, з чим пов'язані сюжети текстів. У якості творчого завдання пошукового характеру корисно запропонувати дітям оживити репліками відому картину Н. Літраса «Колядки» на кшталт коміксів, або доповнити фрагменти, відсутні на копії картини [3].

За допомогою розвитку уяви учні швидше вибудовуватимуть логічні ланцюжки і вирішуватимуть багатоходові завдання. Одним із щоденних правил вивчення мови має стати уявне моделювання життєвих ситуацій. Отже, творчим завданням для учнів є уявити себе в будь-якому місці. Додати в уяві тихий музичний супровід, аромати страв, шум міста / села або звуки природи тощо.

Іншою ефективною формою навчання з використанням різних творчих завдань і творчих задач (ребусів, кросвордів, головоломок тощо) є квест. У квесті поєднуються різні види діяльності, як-от: рухові, пізнавально-пошукові, комунікативні, де школярі проявляють кмітливість, винахідливість, тренують пам'ять, вчаться працювати в команді.

Підкреслимо, що у віці 6–9 років навчальна діяльність дитини розвивається на тлі ігрової. До творчих ігор можна віднести різні рольові ігри, інсценування, театральні вистави тощо. Відтак, гра допомагає засвоїти матеріал, зняти психологічну напруженість, сприяє розвитку уваги, мислення, кмітливості і швидкості реакції учнів.

Література

1. Ποιήματα με ομόηχες λέξεις. Πρόσβαση: <https://pt.slideshare.net/hrisgiou/ss-58632486?ref=&smtNoRedir=1> (дата звернення: 16.04.2021).
2. Γιούρτη της μητέρας. Πρόσβαση: <https://gr.pinterest.com/pin/558868634981562912/> (дата звернення: 16.04.2021).
3. Παιχνιδοκαμώματα στον νηπιαγωγείο τα δρώμενα. Πρόσβαση: http://paixnidokamomataa.blogspot.com/2015/12/blog-post_17.html (дата звернення: 16.04.2021).

Секція 4
ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В
ПОЧАТКОВІЙ І СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Дячок Світлана,
кандидат філологічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: svitlana_82@ukr.net

РОЛЬ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ У
ФОРМУВАННІ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Ключові слова: читацька грамотність, компетентісно орієнтовані завдання, підручник української літератури.

Головним завданням сучасного освітнього процесу є підготовка компетентних випускників, здатних застосувати свої знання в умовах, які часто і різко змінюються, людей, які здатні продовжувати навчатися та удосконалюватися впродовж усього життя.

У Державному стандарті базової середньої освіти [2] заявлено, що основним результатом освітнього процесу повинна стати не система знань, умінь і навичок, а саме ключові та предметні компетентності.

Формуванню та розвитку ключових компетентностей і предметної читацької зокрема сприяє організована навчальна діяльність, реалізацією якої є система *компетентісно орієнтованих запитань і завдань*. Тож методично правильно продумана система такого типу запитань та завдань на кожному етапі уроку є досить важливим складником успішного освітнього процесу. Тож компетентісне навчання передбачає не лише здобуття учнями знань, умінь і навичок із української літератури, а й усвідомлення їх практичного застосування, а відтак значного зростання читацької активності та пізнавального інтересу до предмета.

Написання компетентісно орієнтованих завдань та запитань – процес складний і відповідальний. Особлива роль відводиться таким завданням на уроці. Не менш важливою є їх презентація в підручниках.

Оскільки читацька грамотність формується успішно на уроках літератури, то, зрозуміло, й вимоги до компетентісно орієнтованих завдань у підручниках літератури відповідні, а саме, компетентісно орієнтовані завдання та запитання повинні:

- містити матеріал для виокремлення смислів із прочитаного;

- стимулювати до зіставлення отриманої інформації з наявними знаннями;
- бути пошукового характеру;
- сприяти порівнянню прочитаного з власними судженнями про навколишню дійсність;
- мотивувати до власної оцінки, уміння аргументувати позицію конкретними прикладами, робити висновки щодо нових відомостей;
- вводити у діалог / полілог про прочитане з різними його суб'єктами (автором, твором, перекладачем, літературним персонажем, іншими читачами);
- ініціювати вибудовування власних суджень.

Відповідно, компетентний учень-читач:

- є суб'єктом читацької діяльності, читацького й особистісного розвитку;
- любить читати й отримує від читання естетичну насолоду;
- має художній смак, сформоване критичне мислення, розвинену уяву, емпатію, образне мислення і мовлення;
- здатний налагодити діалогічну взаємодію з текстом, знаходити авторські й творити власні смисли;
- готовий до інтерпретації авторського задуму на основі власного читацького й життєвого досвіду;
- має сформовану систему загальнолюдських і національних цінностей.

Виконання компетентісно орієнтованих завдань допомагає не тільки глибше осмислити програмовий матеріал, але й дає можливість розширити рамки навчальної програми, що стимулює до самоосвіти і саморозвитку школярів. Результативне виконання завдань дозволить випускнику успішно реалізувати себе в умовах сучасної економіки, у суспільстві, у якому лідерами стають люди, здатні критично мислити і діяти впевнено та самостійно, не втрачаючи позитивно важливих, морально обґрунтованих життєвих цінностей.

Література

1. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / кол. авт. : М. Мазорчук (осн. автор), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін.; Український центр оцінювання якості освіти, Київ : УЦОЯО, 2019, 439 с.

2. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. *Верховна Рада України. Законодавство України.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 19.04.2021).

Ємець Альона,
кандидат педагогічних наук, доцент
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди,
e-mail: alenaemec25@gmail.com

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОБОВ'ЯЗКОВОГО КОЛА ЧИТАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ключові слова: початкова школа, коло читання, добір творів.

Зміни, які відбуваються в суспільстві, відбиваються на змісті шкільних підручників, наповненні навчальних програм. У курсі «Літературне читання» в початковій школі це, перш за все, позначається на доборі творів, які формують коло читання.

Акцентуалізація на доборі творів пов'язана із усвідомленням сумного факту, що значна частина сучасних учнів початкової школи не знайомиться з літературою за межами класу, що накладає більшу відповідальність на укладачів підручників, які мають враховувати і методичні, і суспільні вимоги.

Сьогодні навчання переорієнтовано на надання освітніх послуг, які визначаються як «комплекс визначених законодавством, освітньою програмою та / або договором дій суб'єкта освітньої діяльності, що мають визначену вартість та спрямовані на досягнення здобувачем освіти очікуваних результатів навчання» [1]. Певним чином це сприяло активізації батьківської частини спільноти, які отримали повноваження звертати увагу на найпроблемніші місця в діяльності школи та системи освіти в цілому, вимагати й контролювати виконання. Уже в серпні 2016 року наслідком ініційованого батьками та педагогами обговорення було чергове оновлення програм для початкової школи, серед яких були: відмова від кулькових ручок у 1 класі, замірів техніки читання, заміна кола читання. Зупинимось на останньому пункті, який став майже обов'язковим для наступного покоління підручників.

Батьки вимагали змінити наповнення підручників, мотивуючи це тим, що дітям нецікаво читати літературу минулих століть, а сумні твори викликають у них сльози.

Не заперечуємо, що сучасна дитяча література є переважно розважально-ігрового спрямування, яка викликає посмішку, або навіть сміх [2]. Однак не можемо погодитися з думкою про те, що повноцінний розвиток дитини вимагає тільки позитивних емоцій.

На нашу думку, учнів початкової школи необхідно знайомити з творами різних епох. Література XIX – початку XX століття фактично є «літературою співчуття». Вона часто змальовувала картини людської неволі, нещастя і, звичайно, викликає й сьогодні переживання та навіть сльози. Але без суму, печалі важко сформувати емпатичні якості дитини. Розмаїття емоційного спектру не обмежується тільки веселощами. За нашими спостереженнями,

сьогодні збільшилася частка дітей, які неадекватно реагують на описи страждань. Сучасні школярі сміються над горбатенькою дівчинкою з однойменного оповідання В. Сухомлинського, над тим, як ображають Ваньку у творі А. Чехова, не розуміють переживань батька у творі Л. Толстого «Стрибок».

Сучасна методика літературного читання має бути спрямована на пошук відповідей на питання: як правильно працювати над такими творами, як підготувати сприймання учнів, які сьогодні фактично не мають уявлень про минулі часи, скільки має бути «сумних» творів у колі читання. На останнє запитання сьогодні дають відповідь емпіричні дослідження: якщо один із десяти творів викликає відтінки суму, печалі, це не відштовхує дитину від літератури.

У сучасному навчальному процесі підручник з літературного читання є засобом, який може допомогти дитині стати кваліфікованим читачем, підготувати її до читання різноманітної літератури. Знайомство з різною за стилем, емоційним і змістовим наповненням літературою продемонструє читачу-початківцю розмаїття авторів, творів, книжок, серед яких обов'язково можна знайти те, що відповідає власним уподобанням. Звичайно, обсяг підручника суттєво обмежує можливості укладачів представити все найцікавіше й привабливіше в дитячій літературі. Тоді на допомогу приходять уроки позакласного читання. Один з варіантів поєднання класного й позакласного читання подано в наших підручниках [3; 4].

Отже, пошуки змістового наповнення сучасних програм і підручників тривають, однак, ми впевнені, що обґрунтоване вирішення питань формування обов'язкового кола дитячого читання впливатиме на формування небайдужих грамотних українців.

Література

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178–179). С. 10–22.
2. Ємець А. А. Своєрідність дитячої літератури ХХІ століття і сучасний молодший школяр. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань, 2012, Ч. 1. С. 112–119.
3. Ємець А. А., Коваленко О. М. Українська мова та читання. Підручник для 3 класу з навчанням російською мовою закладів загальної середньої освіти. Частина 2. Харків, 2020. 144 с.
4. Ємець А. А., Коваленко О. М. Українська мова та читання. Підручник для 4 класу з навчанням російською мовою закладів загальної середньої освіти. Частина 2. Харків, 2021. 176 с.

Недін Лариса,
*доцент кафедри акторської
майстерності та режисури драми;
доцент кафедри сценічної мови
Київського національного університету
театру, кіно і телебачення
імені І. К. Карпенка-Карого,
заслужена артистка України,
e-mail: loraart@ukr.net*

НАРОДНА КАЗКА ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА ЕТНОНАЦІОНАЛЬНІЙ ОСНОВІ

Ключові слова: казка, виховання, освіта, культурний обмін, національна традиція.

Казка є жанром художньої народної прози. Це – оповідання повчально-розважального, фантастичного, алегоричного, героїчного або ж побутового характеру з елементами вигаданих подій, осіб, іноді за участю персоніфікованих або фантастичних сил. У них, як правило, відображені вірування різних часів, епох, уявлення народу у формі структурованої, сюжетно послідовної оповіді, з чіткою композиційною будовою, у якій яскраво виражене протистояння добра і зла, світла і темряви, яке завершується перемогою добра і світла. Саме в казці дитині відкривається втілення всього найкращого – бажань і мрій.

Казка віддзеркалює ментальність народу, отже, є вагомим засобом виховання, оскільки відтворює історичне тло, на якому формувалася національна самосвідомість мас, привчає до емоційного співпереживання, виховує, формує естетичні ідеали. К. Ушинський назвав казки «першими блискучими спробами» створення народної педагогіки і вважав безперспективними спроби «змагатися з педагогічним генієм народу». Від колиски нас супроводжує казка. Її феномен в тому, що вона «не приїдається», не набридає, про що свідчать мільйонні тиражі друкованих видань в усьому світі, екранізації, сценічні втілення, переспіви, інтерпретації, запозичення письменниками для написання літературних казок.

Навчити дітей сприймати казку, осмислювати її, співвідносити почутий або ж самостійно виконаний твір з власними уявленнями, міркувати над психологією і філософією – визначальне завдання виховання казкою.

Казка формує умови внутрішньої потреби дитини вдосконалюватись і реалізовувати свої можливості. Виховання засобами народної казки впливає на формування і становлення духовного світу особистості в дошкільному і молодшому шкільному віці: викликає активну роботу дитячої думки, організовує пам'ять, уяву, формує зв'язне мовлення, художній смак, навчає, виховує, попереджає, спонукає, стимулює і навіть лікує. Особлива мова

дитячого фольклору, зокрема казок, несе в собі багатий світ почуттів, переживань, настроїв, думок людини і є духовною пам'яттю культури нашого народу. Адже саме система освіти в Україні через національну спрямованість навчально-виховного процесу має сформувати в нового покоління українців національну самосвідомість, патріотизм, мовну культуру.

Учені-фольклористи давно відстежують причини подібності багатьох українських народних казок з казками різних народів світу [1, с. 6]. Близькі до українських казок «Котигорошко», «Про красуню і злу бабу» є грузинські народні казки «Пашкунджі», «Три сестри». «Царівні-жабі» дуже близька «Тсонгіта» з Філіппін та ін. Україна межує з Польщею, Словаччиною, Угорщиною, Молдовою, Румунією, Росією, Білоруссю, і за історичними обставинами в Україні живуть українці, росіяни, білоруси, поляки, чехи, болгари, євреї, німці, татари, гагаузи, турки, угорці та представники інших національностей. Наші великі співвітчизники О. Потебня, М. Драгоманов, В. Гнатюк, М. Грушевський пояснюють схожість казкових образів, сюжетів – культурним обміном, типовим міфологічним мисленням наших предків. Практично незмінними впродовж віків залишалися народні ідеали добра, краси, мудрості.

Національне в українській казці проявляється в походженні персонажів, в елементах народних традицій, мові. Історик І. Огієнко зазначав: «У мові наша стара й нова культура, ознака нашого національного визнання. Мова – це не тільки простий символ розуміння, бо вона витворюється в певній культурі, в певній традиції. В такому разі мова – це найясніший вираз нашої психіки, це найперша сторона нашого психічного «я»» [2, с. 239–240]. Ученими доведено, що народна творчість близька до генетичного коду певного народу, саме тому діти сприймають її легко. За допомогою народних традицій природно вирішуються питання розумового, морально-етичного, фізичного, естетичного виховання.

У сприйнятті особистістю моделей етнічних уявлень і форм поведінки визначальною залишається національна традиційна культура, і саме тому вона є головним чинником виховного впливу. Казковий світ як першооснова народної культури є фундаментом для всебічного виховання дітей. Впливає на підвищення інтелекту, сприяє розумовому й загальному розвитку, позитивному емоційно-ціннісному ставленню до своєї культури, до національних культур інших народів, відповідальності за збереження української національної культурної спадщини.

Література

1. Українські народні казки : для мол. та серед. шкільного віку / Упор., передм. та адаптація текстів Л. Ф. Дунаєвської; худож. І. А. Вишинський. Київ : Веселка, 1992. 415 с.:іл. (Скарбниця світової казки).
2. Огієнко І. Українська культура. Київ, 1991.

ПеньковаСвітлана,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної
та початкової освіти
Ізмаїльського державного
гуманітарного університету,
e-mail: penkovaasvetlana@gmail.com*

ПРОПЕДЕВТИКА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ПОНЯТЬ ЯК СКЛADOBA ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: літературознавчі поняття, аперцепція, пропедевтика.

Процес формування літературознавчих понять у здобувачів початкової освіти є складним і тривалим. Сучасні вимоги до уроку літературного читання орієнтують учителя на те, що молодший школяр «... має оволодіти певним колом літературознавчих понять: про тему та основну думку твору; про сюжет і композицію; про художній образ-персонаж в епічному творі та художній образ – у ліричному; про деякі особливості жанрів художніх творів; засоби художньої виразності; авторську позицію; ставлення автора до подій, які він зображує, до персонажів» [1, с. 85].

У теоретико-методичних працях Г. Волошиної, Г. Коваль, О. Савченко, В. Сиротенка та ін. [1; 2; 3; 4] підкреслюється значущість оволодіння учнями початкових класів основними видами роботи з текстом, без яких не видається можливим повноцінне сприймання художніх творів. Однак, практика доводить, що діти молодшого шкільного віку недостатньо усвідомлюють поняття літературних родів і видів художніх творів, які опрацьовують на уроках літературного читання. Хоча початкове уявлення про поняття з теорії літератури на доступному рівні має бути розвинутим ще в закладі дошкільної освіти. Дошкільники охоче беруть участь у рольових іграх, інсценізаціях казок і фольклорних творів, відвідують вистави лялькового театру, люблять декламувати напам'ять вірші. Діти відчують, що в поетичних творах рядки римуються, читати їх треба, витримуючи певний ритм, хоча поняття про риму, ритм, віршовану і прозову мову сформується вже під час навчання в початкових класах. Аналізуючи різножанрові тексти, діти дошкільного віку вдосконалюють своє розуміння сюжету та дійових осіб твору. У їхньому словниковому запасі ще немає вислову «зміст твору», але вони добре відтворюють зміст казки, передають поступову зміну подій, характери головних героїв. Під час розповіді дотримуються послідовності подій, динаміки їх розвитку, зіткнення характерів позитивних і негативних персонажів, крім цього, добре відрізняють вірш від оповідання чи казки й звертають увагу на зовнішні ознаки форми викладу: вірші читають напам'ять, пісню співають, казку розповідають.

На такому попередньому літературознавчому досвіді базується вивчення прозових і віршованих літературних жанрів у початковій школі. Уже в першому класі вчитель звертається до школярів зі словами: «Сьогодні ми з вами згадаємо казку (прочитаємо оповідання)», або «вдома вивчіть напам'ять вірш». Сама назва «це – оповідання», «це – казка», «це – вірш» сприяє створенню в учнів аперцепції літературних родів, завдяки чому в першокласників формуються певні уявлення про ліричний (вірш) та епічний (казка) роди. Самостійно визначаючи: «це – вірш», «це – казка», вони готуються до розуміння літературних родів і видів.

Пропедевтика літературознавчих понять поглиблюється в наступному класі шляхом опрацювання художніх творів, оскільки другокласники набувають умінь виділяти в процесі аналізу головну думку прочитаного, встановлювати авторську позицію, розрізняти за жанровими ознаками оповідання, казку, вірш, малі фольклорні жанри. До розуміння композиції твору молодші школярі приходять і через складання плану. Поділ оповідань, казок на частини, пошук заголовків до них є складовими учнівського уявлення, а в подальшому поняття про композицію, тему, основну думку (ідею) твору. Спочатку в колективній, а згодом у самостійній роботі діти складають план за ходом подій, відшуковують зав'язку, кульмінацію, розв'язку твору. Вчитель допомагає вихованцям дотримуватися послідовності у складанні плану, ділити твір на частини не механічно, за абзацами, а в повній відповідності до авторського сюжету, розкривати історію людської долі, переплетеної з подіями, усвідомлювати силу художнього слова. Молодші школярі вчаться характеризувати образи у зв'язку з обставинами, що викликали їх до життя, розуміти сюжет прочитаного не лише як сукупність подій, ситуацій і вчинків героїв, а як розвиток і становлення людських характерів, розгорнутих у задумі письменника.

Такий вид аналітичної роботи, як складання планів і пов'язаний із ним переказ, дає змогу ознайомити молодших школярів з елементами епічної мови: розвиток дії та послідовність у розташуванні частин, розвитку подій; усвідомлення внутрішніх логічних зв'язків у художньому творі – тобто підготувати до розуміння композиції, розгортання сюжету, авторського ставлення. Результатом цілісного аналізу тексту є узагальнююча бесіда за його змістом, методично правильно побудована вчителем система запитань і завдань, створення в учнів уявлення про смислові та причиново-наслідкові лінії прочитаного – це перші сходінки до глибокого аналізу літературного твору.

Необхідність роботи продиктована загальнодидактичним принципом наступності і систематичності в навчанні: у третіх-четвертих класах учні повніше сприйматимуть літературознавчі поняття народної і літературної казок, їх класифікацію (про тварин, чарівні або героїко-фантастичні, побутові), поділ оповідань на дві групи (оповідання, у яких діють люди, та оповідання про природу і діяльність у ній людей), групування віршів за змістом і характером (епічні й ліричні), види лірики (пейзажна, психологічна або філософська,

гумористична, політична тощо); початкові відомості про байку як літературний вид, особливості її побудови, наявність алегорії та ін.

Література

1. Волошина Г. П. Особливості уроків читання та літературознавча пропедевтика у початковій школі : посіб. для студентів та учителів початкових класів. Умань, 2011. 126 с.
2. Коваль Г. П. Урок читання у початкових класах : зміст і дидактична структура. Тернопіль, 2003. 80 с.
3. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах. Київ : Освіта, 2007. 250 с.
4. Сиротенко В., Бондаренко О. Підготовка вчителя початкових класів до пропедевтичного викладання основ літературознавства на уроках літературного читання. *Зб. наук. праць ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Професіоналізм педагога : теоретичні і методичні аспекти.* 2018. № 8 (1). С. 134–147.

Слижук Олеся,
кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: olesja_2014@ukr.net

СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО УЧНЯ-ЧИТАЧА В ГІМНАЗІЇ

Ключові слова: читацька грамотність, сучасна література, учень-читач, літературна освіта, когнітивні стратегії.

Нині відбуваються процеси реформування шкільної освіти. Змін потребують, перш за все, підходи й стратегії формування предметних і ключових компетентностей сучасних учнів. Вони повинні бути готовими до соціальної й професійної взаємодії в умовах інформатизованого простору. Про це свідчать і зміни в когнітивних процесах, спрямованих на формування читацької грамотності.

Процес формування компетентного учня-читача розглядається вченими переважно в межах літературної освіти. Його досліджують О. Ісаєва, А. Сергієнко, В. Уліщенко, Т. Яценко та ін.

Описуючи модель літературної компетентності, Т. Яценко однією із її складових, субкомпетентностей, називає читацьку: «здатність до творчого читання й осмислення літературного твору на особистісному рівні; самостійне читання всього твору, а не його фрагментів; сформованість власного кола читання; здатність вступати в діалог з епохою і культурою, втіленими в

художніх творах, здатність до співпереживання з персонажами літературних творів; розуміння специфіки мови художнього твору, вміння розрізняти стилі художніх текстів» [2, с. 9]. Це базове визначення представляє лише частину вмінь, якими має оволодіти сучасний учень, оскільки в сучасному соціумі змінюються функції читання, на першому плані – становлення когнітивних процесів. Емоційно-естетична функція набуває рис допоміжної, факультативної, реалізується у процесі читання художніх творів.

Про зміни у пріоритетах функцій читання говорить А. Сергієнко: «Потоки сучасної інформації з масмедіа та соціальних мереж змінюють психологію читача, потужно впливають на становлення світоглядних позицій, моральних цінностей та естетичних уподобань цілих поколінь ХХІ ст. У цих умовах особливо важливо, що читає дитина і як вона сприймає прочитане, чи вміє критично проаналізувати твір мистецтва слова та розставити особистісні акценти. З огляду на це, читацька компетентність стає ключовою, необхідною людині на різних етапах життя в різноманітних сферах життєдіяльності» [1, с. 157]. Тому організація процесу формування читацької компетентності учнів гімназії потребує поєднання різних стратегій, спрямованих на розвиток у них «когнітивних процесів, задіяних при цілеспрямованій читацькій діяльності, які розкриваються в умовах одного тексту чи множинних текстів» [3, с. 21].

Спробуємо визначити основні з них, орієнтуючись на читацький процес роботи з текстом [3, с. 21]:

- стратегії знаходження інформації в тексті;
- стратегії розуміння інформації;
- стратегії оцінювання й осмислення інформації.

Робота з будь-яким текстом, зокрема й з художнім, починається з оглядового читання, визначення його основного змістового наповнення. Для більш ефективної організації цього процесу застосовуємо пошук інформації в процесі читання за спеціально розробленими маркерами: ключовими словами, фразами, аргументами, заголовком, ілюстраціями тощо. За допомогою цієї стратегії формується вміння швидко обирати тексти за заданою темою, визначати в них головну інформацію та обробляти її (складати план, тези, конспект, вказуючи джерело). Водночас формується й критичне мислення: юні читачі вчаться прогнозувати інформацію за ілюстрацією, заголовком, частиною тексту, визначати його тематику й проблематику, достовірність, корисність інформації для свого життєвого досвіду.

Стратегії розуміння інформації передбачають інтерактивне її засвоєння, обговорення в парах, малих групах, у загальному колі, порівняння різних інтерпретацій інформації, виділення в ній основного й другорядного, фактів і суджень, інтегрування з раніше опрацьованими текстами, з життєвим досвідом учнів.

Стратегії оцінювання й осмислення інформації потребують застосування прийомів рефлексії, роздумів у межах теми, розкритої в тексті, її прийняття / неприйняття, трансформацію для використання в особистій діяльності.

У процесі читання художнього твору описані стратегії потребують трансформації з орієнтацією на його сприйняття як цілісного естетичного феномена з особливими формально-змістовими показниками, який впливає на думки й почуття учня-реципієнта, формує його внутрішній світ, поняття про систему цінностей.

Отже, когнітивні стратегії читання текстів будь-яких стилів можуть використовуватися і для художніх творів, але доповнюватися спеціальними прийомами для досягнення їх своєрідності, цілісності й естетичної природи.

Література

1. Сергієнко А. Формування на уроках української літератури учня-читача, здатного до інтерсуб'єктної взаємодії. Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2018. № 21. Том 2. С. 156–161.

2. Яценко Т. Формування компетентного читача на уроках української літератури в основній школі. Українська література в загальноосвітній школі. 2012. № 5. С. 8–10.

3. PISA 2018. Рамковий документ з грамотності читання. URL: CY7_NPM(1603)05a_FRW_ReadingFramework_1.docx (дата звернення 18.04.2021).

Снегірйова Валентина,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу навчання
мов національних меншин та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: v_snegiriova@i.ua*

МОТИВАЦІЯ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПІДРУЧНИКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ

Ключові слова: читацька діяльність, мотивація, художній текст, інформативний текст, сприйняття, рефлексія.

Проблема мотивації читацької діяльності учнів нині є однією з найактуальніших. Особливого значення у зв'язку з цим набуває осмислення зовнішніх і внутрішніх мотивів навчальної діяльності. Слушною є характеристика зовнішньої і внутрішньої мотивації, запропонована Т. Дубовицькою. Зокрема, про внутрішні мотиви дослідниця пише, що вони є особистісно значущими, оскільки «обумовлені пізнавальною потребою суб'єкта, задоволенням, яке отримується від процесу пізнання і реалізації свого особистісного потенціалу» [1, с. 74]. Зовнішні (прагматичні) мотиви –

отримання гарної оцінки, підкорення вимогам учителя або батьків, навчання заради лідерства, прагнення опинитися в центрі уваги – відчужують учня від процесу пізнання, а його активність вимушена. Навчання за такої мотивації не є для учня особистісно значущим.

На мотивацію читацької діяльності школяра істотно впливають й інші фактори, пов'язані з тим, що розуміння тексту, зокрема художнього, є синтез імпліцитно і експліцитно представлених у ньому смислових блоків і позатекстової інформації. Брак знань і недостатній читацький досвід не дозволяє юному читачеві заповнити всі смислові лакуни тексту, повноцінно усвідомити його, залучити описувані події до соціально-культурного контексту. У результаті такого сприйняття з'являється так зване епіфеноменальне, спрощене розуміння, коли рефлексивна діяльність активізується тільки при виході до результату, а засоби метафоричності помилково сприймаються як надлишкові. Епіфеноменальне розуміння перешкоджає головному – реципієнт не може узагальнити текстову інформацію, не сприймає текст як цілісний об'єкт, де всі елементи форми обумовлені задумом автора і його естетичним завданням, унаслідок чого не здійснюється або спотворюється процес смислоутворення. На наш погляд, саме нездатність подолати складність читання і є найпершим чинником, що знижує мотивацію читацької діяльності.

Слушною є думка, висловлена в роботах Л. Сімакової [2] і І. Тіхомірової [3] про те, що найсильнішим стимулом читацької активності є катарсис, викликаний емоційним потрясінням від прочитаного, коли «у читача з'являється почуття особистої причетності до того, що відбувається в творі» [3, с. 130–131]. Однак очевидно, що самотійно пережити почуття причетності до текстової реальності школяр може далеко не завжди. Тому саме від педагога залежить, чи перейде потреба в читанні, викликана зовнішнім стимулом, у стійку внутрішню мотивацію.

Важливим фактором створення внутрішньої (особистісної) мотивації читання і вивчення художнього твору є врахування специфіки предмета літератури як мистецтва слова, що має особливий вплив на емоційно-інтелектуальну і духовну сфери учнів. Саме так організовано читацьку діяльність учнів у нових підручниках «Російська мова та література. Інтегрований курс» для 10–11 класів [4; 5]. Основу методики складають наукові положення психології сприйняття, що базуються на двосторонньому зв'язку думки і почуття, за якого почуття активізує роботу думки, а думка підтримує і поглиблює почуття (Виготський Л., Якобсон П.). Методичний апарат аналізованих підручників є цілісною системою, що враховує природне протікання процесу сприйняття художнього твору та вікові психологічні особливості його засвоєння учнями. Пропоновані в підручниках запитання і завдання ведуть читача «слідом за автором», від безпосереднього сприйняття твору до поглибленого, створюючи сприятливі умови для осмислення його через зацікавлене читання й перечитування, набуття досвіду занурення в художній текст, розвиток умінь роботи з ним. Обмін безпосередніми враженнями і думками, передбачений у завданнях, дозволяє кожному учневі

вільно вступити в процес обговорення. Це створює атмосферу вільного діалогу, колективної рефлексії, підсилює мотивацію навчання, сприяє виявленню та розвитку емоційно-ціннісного компонента.

Вагома частка завдань спрямована на осмислення ключових епізодів творів, на розвиток емпатії, на самостійну оцінку прочитаного; такі завдання є найбільш емоційно насиченими. Нарощуванню інтересу до читання художнього твору сприяє також взаємозв'язок завдань, які підсилюють емоційно-образне сприйняття, із завданнями, спрямованими на активізацію словесно-логічної діяльності школярів.

Інноваційним у формуванні інтересу до художньої літератури в підручниках є розробка структури завдань, які, крім звичних запитань, містять інформативний текст, що дає можливість організувати невимушене, зацікавлене читання і перечитування важливих фрагментів твору. Інформативний текст може містити результати виявлених безпосередніх вражень і знань учнів, факти історико-літературного, літературно-критичного, культурологічного характеру тощо. Це інформація з різних джерел, будь-яким чином пов'язаних із виучуваним твором і цікавих для учнів. Інформативний текст загострює інтерес учнів до твору, дає змогу відчутти неповноту його сприйняття, посилити внутрішній особистісний мотив читання. Незважаючи на різний характер інформативного тексту, спільним у ньому є емоційне стильове забарвлення змісту, експресія, що викликає в читача особистісну реакцію, зацікавленість і потребу в читанні.

Література

1. Дубовицкая Т. Д. К проблеме диагностики учебной мотивации. *Вопросы психологии*. 2005. № 1. С. 71–78.
2. Симакова Л. А. К проблеме мотивационной обеспеченности преподавания литературы в основной школе. *Всесвітня література в сучасній школі*. 2014. № 5. С. 8–10.
3. Тихомирова И. И. Мотивация чтения: стимулы, мотивы, потребности. *Психология детского чтения от А до Я: метод. словарь-справочник для библиотекарей*. Москва, 2004. С. 122–134.
4. Фідкевич О. Л., Снегірьова В. В., Курач Л. І. Російська мова і література. Інтегрований курс. 10 клас : підручник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2019. 152 с.
5. Фідкевич О. Л., Снегірьова В. В., Курач Л. І. Російська мова і література. Інтегрований курс. 11 клас : підручник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2019. 160 с.

Тарабанова Яна,
*директор Центру професійного розвитку
педагогічних працівників
Зеленопідської сільської ради
територіальної громади Херсонської області
e-mail: tarabanova.yana@ukr.net*

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Ключові слова: компетентнісне навчання, міжпредметні зв'язки, міжпредметна компетентність.

У сучасних умовах актуальним стає пошук нових освітніх технологій, орієнтованих на перехід від інформаційно-описового навчання до змістово-процесуального. Наразі ми говоримо про компетентнісну модель навчання, яка спрямовує освітній процес на формування та розвиток у здобувачів освіти ключових, предметних і міжпредметних компетентностей.

Питання формування міжпредметної компетентності залишається малодослідженим, хоча її важливість зазначена в освітніх документах. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти визначено ієрархічно підпорядковану систему компетентностей: ключова, міжпредметна і предметна (галузева). Міжпредметна компетентність – це «здатність учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і освітніх галузей» [1].

Проблема розвитку міжпредметної компетентності набуває особливої значущості з огляду на необхідність формування у свідомості учнів єдиної загальної наукової картини світу за сучасних умов безперервного збільшення обсягу інформації. Завдання кожного вчителя, навчаючи учнів окремих часток науки, допомогти здобувачам освіти засвоїти загальну картину явищ, охопити в цілому їх багатогранні зв'язки. Отже, міжпредметна компетентність – це інтегрований результат опанування змістовими, процесуальними та мотиваційними компонентами з різних галузей знань.

Перелік завдань освітньої галузі «Мови і літератури» [1] орієнтує вчителя української літератури на формування міжпредметної компетентності, основним інструментом якої є міжпредметні зв'язки.

Мета роботи – розкрити сутність міжпредметних зв'язків на уроках української літератури як важливого інструменту формування міжпредметної компетентності.

У педагогічній літературі існують різні погляди на міжпредметні зв'язки. Проаналізувавши погляди науковців, ми визначили, що міжпредметні зв'язки – це відображення в змісті навчальних дисциплін тих взаємозв'язків, які

об'єктивно діють у природі та суспільстві та пізнаються сучасними науками. Це необхідний компонент принципу системності навчання, дидактична умова, яка сприяє науковості та доступності навчання, активізації пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на застосування та розвиток знань, умінь, навичок, способів та досвіду діяльності, цінностей як складових міжпредметної компетентності, що сприяють її формуванню. Таким чином, міжпредметні зв'язки – основний інструмент міжпредметної компетентності.

Зміст чинних програм містить потенціал для реалізації міжпредметних зв'язків у процесі навчання української літератури. У пояснювальній записці до Програми для загальноосвітніх навчальних закладів «Українська література. 5–9 кл.» зазначено, що вивчення цього предмета відбувається із залученням «...міжпредметних зв'язків – МЗ (українська мова, історія, зарубіжна література, іноземні мови, образотворче мистецтво, музика, природознавство, географія, естетика, етика тощо)» [2] і навіть у розділі «Зміст навчального матеріалу» створено рубрику «МЗ».

Основною на уроках української літератури є читацька діяльність як соціокультурна практика, а залучення матеріалу з інших предметів зумовлює потребу синтезувати зміст. Результатом цієї діяльності є нове знання, сформоване завдяки засвоєнню відношень між знаннями різних навчальних предметів, нове вміння, сформоване завдяки засвоєнню зв'язків між способами навчально-пізнавальної діяльності, які використовуються при вивченні різних навчальних дисциплін при оперуванні загальними для них міжпредметними знаннями.

Одиницею реалізації міжпредметних зв'язків є завдання міжпредметної спрямованості. Ми визначаємо такі типи міжпредметних завдань, узявши за основу класифікацію, запропоновану О. Савченко:

1. Змістово-інформаційні. Цей тип завдання реалізує змістовий компонент міжпредметних зв'язків (порівняння, доповнення знань новими фактами, відомостями з інших предметів, установлення подібності фактів).

2. Операційно-діяльнісні завдання формують уміння учнів діяти, опираючись на систему вмінь, навичок, універсальних розумових операцій, що забезпечує готовність і здатність учня виконувати роботу в нових умовах.

3. Ціннісно-орієнтовані завдання формують світоглядні орієнтири та позиції, оцінювальні судження, забезпечують навички особистісного розвитку.

Системне використання на уроках української літератури міжпредметних зв'язків створює можливість формування міжпредметної компетентності.

Література

1. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. *Верховна Рада України. Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 09.04.2021).

2. Українська література. 5–9 класи. Програма для закладів загальної середньої освіти. Київ : Освіта, 2013, зі змінами, затвердженими наказом МОН від 07.06.2017 № 804. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 09.04.2021).

Тіхонова Наталія,
*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
дошкільної та початкової освіти
комунального закладу
«Кіровоградський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
імені Василя Сухомлинського»
e-mail: tihonovanata25@gmail.com*

НАСТУПНІСТЬ ЯК ОДНА З УМОВ УСПІШНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Ключові слова: наступність, початкова та основна ланки освіти, концепція «Нова українська школа», комунікативна компетентність, мовленнєва діяльність, успішне навчання.

Сучасна українська освіта має відповідати запитам з боку суспільства та особистості, яка одними із пріоритетів свого розвитку обирає вільне володіння державною мовою та здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) мовою. Саме про це наголошується в одних із ключових компетентностей, визначених Державним стандартом початкової освіти відповідно до концепції «Нова українська школа».

З метою забезпечення якісної освіти актуальним стає питання щодо реалізації наступності між освітніми ланками освіти як однієї з умов успішного навчання здобувачів освіти української мови.

Слід зазначити, що наступність забезпечує поступовий перехід від попереднього вікового періоду (рівня освіти) до нового, поєднання щойно здобутого дитиною досвіду з попереднім, і, відповідно, створення бази для наступного ступеня навчання [1, с. 5].

З метою забезпечення наступності в нарощуванні змісту та уникнення його дублювання в освітніх програмах початкової та основної освіти змістове наповнення передбачає збереження наступності в навчанні української мови, а саме: врахування здобутих у початкових класах знань та загального розвитку здобувачів освіти, забезпечення поступового переходу до нових, складніших для учнів форм роботи за умови надання доступного навчального матеріалу для

усвідомлення і засвоєння, орієнтуючись на сучасні підходи навчання української мови.

Однією зі спільних рис навчання української мови є комунікативна компетентність, що спрямована на успішне використання всіх видів мовленнєвої діяльності в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєвих завдань. Опанування функціональних складників мовної системи, соціокультурний розвиток особистості, формування вміння вчитися є неповним переліком завдань, що стоять перед учителем початкових класів для реалізації успішного навчання української мови учнем.

З метою подальшого засвоєння навчального матеріалу з мови вчитель-словесник удосконалює та розширює знання учнів мови шляхом реалізації завдань щодо формування загальнолюдських ціннісних орієнтирів, формування лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних, правописних умінь і навичок, створення власних висловлювань різних типів, стилів і жанрів тощо. Лише за умови наступності й ефективної реалізації цих мовних завдань ми отримаємо успішну, розвинену й освічену особистість.

Таким чином, успішне оволодіння мовою здобувачами освіти та опанування ними практичними навичками та компетентностями уможливить ефективність змін ланок освіти і не буде втрачено бажання вчитися, пізнавати та освоювати нове.

Література

1. Гільберг Т., Тарнавська С., Павич Н. Навчально-методичний посібник. Нова українська школа : методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Київ : Генеза, 2019. 256 с.
2. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]. URL: <http://surl.li/nqfs> (дата звернення: 20.04.2021).
3. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 20.04.2021).
4. Навчальні програми для загальноосвітн. навч. закл. України + опис ключових змін. 5–9 класи. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2017. 184 с.

Третяк Ольга,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної
та початкової освіти,
Інституту післядипломної освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка,
e-mail: o.tretiak@kubg.edu.ua*

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАПИТАННЯ ДЛЯ СПІЛЬНОТИ ДОПИТЛИВИХ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Ключові слова: «Філософія для дітей», «спільнота допитливих», методика, літературне читання, учні початкової школи, дискусія, мислення, урок.

Один із важливих засобів ефективного різнобічного розвитку особистості вбачається в активізації позитивного досвіду філософської думки, яка може віддзеркалитися на уроках літературного читання в початковій школі в умовах Нової української школи.

Слово «філософія» було створене внаслідок поєднання двох давньогрецьких слів «любов» і «мудрість» [4, с. 37].

Концепція «дитячого філософствування» як засобу пізнання Г. Меттьюза ґрунтується на його переконаності в тому, що філософія становить собою соціальний інститут, який заохочує людину до постановки питань настільки суттєвих і глибоких, що спроби їх вирішити, зазвичай, уявляються наївними.

На думку американського філософа, «суспільство потребує босоногого Сократа, щоб ставити по-дитячому прості (і по-дитячому складні!) запитання, змушувати людей переглядати те, що вони бездумно приймали як данність» [3, с. 95]. І саме дитяча наївність та відкритість для пізнання світу не потребують спеціального культивування, тому можна очікувати, що філософствування є одним із природних проявів дитини.

Нашу увагу привернула розроблена й експериментально апробована технологія передачі філософських знань дітям «Філософія для дітей», запропонована американським ученим Метью Ліпманом та його співробітниками з Інституту з питань розвитку філософії для дітей при Монтеклар коледжі, США. В основі цієї методики лежить ідея, згідно з якою давня філософія є найбільш ефективним засобом розвитку мислення людини. Метью Ліпман пропонує перетворити клас у спільноту допитливих, де учні зможуть продукувати та обговорювати ідеї, прояснювати поняття, розвивати гіпотези, оцінювати можливі наслідки і в цілому спільно міркувати.

Цьому сприяє її запитальний характер, а запитання «задаються собі та іншим відносно різноманітних речей, у з'ясуванні сутті використаних понять, наведення аргументів за чи проти тої або іншої думки» [5, с. 54]. Застосування поліваріантних відповідей, рефлексивне ставлення до інструментів пізнання, вимога логічності й послідовності та залучення до неї когнітивних, етичних та естетичних здібностей свідомості роблять її інструменти унікальними й незамінними для вироблення навичок недогматичного, гнучкого, контекстуального й водночас суворого й доказового мислення [5, с. 127].

Розроблені художні твори Метью Ліпманом про життя дітей сприяли «розмірковуванню», тобто розвитку і збагаченню мислення учнів засобами мовлення. А дитячі запитання відзначаються такою новизною і винахідливістю, стверджує американський філософ, яка не завжди є доступною дорослим, навіть тим, хто характеризується високим рівнем уяви.

Аналіз різноманітних публікацій з проблеми застосування методики «Філософія для дітей» дає підстави стверджувати, що ідея про навчання молодшого школяра розмірковувати не нова. Розроблено чимало різних за змістом програм і технологій упровадження такої філософії в шкільну освіту.

Запропонована технологія викликає в учителів практичний інтерес, розширює уявлення про різноманітні методики навчання та виховання дітей.

Впровадження філософії у початковій школі на уроках літературного читання вкрай унікальна практика. Урок літературного читання за методикою «Філософії для дітей» має діалогічний характер, у ході якого відбувається вільний обмін думками у формі бесіди, дискусії. «Філософія для дітей» є основою для міркувань, роздумів. Учні навчаються логічному підходу до обговорення питання. Завдання вчителя – створити ситуацію успіху, як для кожного учня окремо, так і для всієї «спільноти допитливих». На уроці з елементами філософії кожна думка, кожне висловлювання важливі й цікаві. У процесі діалогу народжується багато різних цінних думок. Ні в якому разі не можна виділяти єдине правильне чи хибне судження. Безумовно, усі ідеї заслуговують на увагу. «Позитивному настрою учасників діалогу сприятимуть щирість наставника, його правдивість і простота у спілкуванні, вміння викликати у співрозмовників різні асоціації, пов'язані з обговорюваними поняттями. Адже лише особисті переживання та почуття педагога можуть викликати в дітей інтерес до проблеми, що обговорюється, стимулювати їхню власну активність, визначити суб'єктивну позицію» [1, с. 44]. Унікальність методики «Філософія для дітей» у тому, що вона ставить перед учнями запитання, а не відповідає на них. Після прочитаного твору, під час обговорення поведінки героя, ситуації чи події, у розмові «не фігурують професійні філософські категорії, але можна знайти багато ознак специфічної філософської діяльності» [5, с. 32]. Свої судження учні перевіряють запитанням «Чому?», таким чином, діти хоча і стихійно, але природно тягнуться до філософствування та вчать чути один одного. Розгляд різноманітних життєвих проблем допомагає виробити аналогічні підходи до особистого життя. Одним із головних педагогічних принципів програми є орієнтація на власний досвід дітей [5, с. 149].

Такий досвід спілкування викликає у педагогів «ще більший інтерес тому, що в Україні є свої напрацювання в аспекті філософського пізнання й опанування світу дитиною» [2, с. 2]. Витоки її – у педагогічній спадщині В. Сухомлинського, – у відомих в усьому світі оповіданнях і казках для дітей, у розробленій системі занять, упровадженій у практику Павлівської школи. Твори видатного-практика для дітей «охоплюють різні сторони розвитку й формування дитини» [2, с. 2]. Це оповідання про красу природи і людини, про любов у серці і чуйність, про мудрість і ціннісне ставлення до людей, про вміння перемагати труднощі, відстоювати свої погляди й переконання, твори, які пробуджують допитливість. Долучаючись до художніх творів Василя Сухомлинського, у процесі пізнавального діалогу при обговоренні їх учитель і учень тісно і плідно співпрацюють. Це сприяє формуванню культури почуттів,

розвиває в дитини здатність бачити поруч себе людину, брати близько до серця її радощі і горе, тривогу і хвилювання, відчувати самотність як велике горе, що може спіткати людину. У віці 6–7 років діти найбільш сприятливі до розв’язання філософських проблем, які мають особливе значення у вихованні в учнів високоморальних почуттів, формуванню моральної чутливості до життєвих ситуацій оточуючих людей, стверджуючи, що чим глибше почуття, які переживають діти, тим більше вони замислюються над сутністю цих явищ, виявляючи власне ставлення до них. Методика «Філософія для дітей» може бути реалізована на уроках літературного читання в початкових класах. Учні, читаючи, навчаються насолоджуватися красою слова, мимоволі опиняються в ролі співавтора чи героя твору. У «спільноті допитливих» можуть виникнути запитання як до автора художнього твору, так і до героїв. Завдяки такому діалогу, вчитель краще пізнає своїх учнів.

Філософія для дітей спонукає до детального аналізу, обмірковування всього прочитаного. У процесі обговорення творів, саме з міркувань дітей і їх розбіжностей у поглядах зароджується поштовх до пізнання. «Зусилля проявляються не втому, щоб пасивно зазубрювати інформацію, спираючись на роботу пам’яті, а в активному входженні у суть філософських загадок, які вимагають самостійних творчих і критичних зусиль інтелекту, кмітливості, уяви» [5, с. 54]. Особливої значущості ці питання набувають стосовно дітей молодшого шкільного віку, коли відбувається формування основних психічних процесів і якостей особистості. Діти в цьому віці є природними філософами. Плідність діалогу чи дискусії залежить від того, наскільки задіяні всі учасники класної спільноти і не просто в обміні думками, а у взаємокорекції та взаємозбагаченні.

Яким має бути текст для застосування методики «Філософія для дітей»? Навколо даного питання йде дискусія і висловлюються різні думки. Одні вважають, що мають бути підібрані оригінальні тексти, інші – що це має бути дитяча художня література. У Метью Ліпмана це були спеціально написані дидактичні історії. Для нашої класної спільноти можуть підійти «не тільки філософські новели, притчі, а й оповідання для дітей, казки, вірші, у яких певна проблема, центральне поняття, що потребує осмислення й обговорювання на філософському уроці, представлені яскраво, очевидно» [1, с. 47]. На нашу думку, це мають бути такі художні твори, у яких хвилювання і думки героїв спрямовані викликати резонанс і співпереживання читача, інтелектуальний неспокій. Оскільки питання замасковані художньою каймою, учні разом з учителем ніби виконують дослідну роботу, щоб розкрити філософську суть цих запитань, перетворивши весь клас на «спільноту допитливих». Для стійкого інтересу до читання сам твір має відповідати інтересам, прагненням дітей. Важливо, щоб вони не просто бачили та промовляли слова, але й розуміли значення слів, фраз, речень. Якщо учні у змозі зробити висновок до прочитаного твору, тим більше смислів вони можуть взяти для себе з читання.

Зазначимо, що самі учні на запитання, що саме їм подобається на філософських уроках, указують на можливість розмовляти на цікаві теми з

однокласниками, які не обговорюються на інших уроках, ані поза школою, ані в сім'ї. Це означає, що більше всього вони цінують лінгвістично комунікативний фактор.

На нашу думку, цінність методики «Філософія для дітей» полягає в тому, що спонукає учнівську спільноту до самостійного пошуку істини під час читання та обговорення літературного твору, навчає застосовувати на практиці самостійно здобуті знання та мотивує до подальших розмірковувань.

Література

1. Гавриш Н. В., Ліннік О. О. Філософія для дітей. Цікаві уроки для молодших школярів : метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Слово», 2014. 232 с.
2. Сухомлинська О. В. Філософія для дітей в етичній спадщині В. О. Сухомлинського. Постметодика. 1995. № 2 (9). С. 2–6.
3. HotTopics. A quick look at the hottest issues in teaching and learning. Листівка NEA, 1997. 15 р.
4. Чанышев А. Н. Философия как «филология», как мудрость и как мировоззрение : Вестник МГУ. Серия 7. Философия. 1995. № 5. С. 37–62.
5. Юлина Н. С. Философия для детей. Москва : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2005. 464 с.

ЗМІСТ

ВСТУПНЕ СЛОВО-----	3
--------------------	---

Секція 1. СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДЕРЖАВНОЇ. ВНЕСОК ОЛЬГИ ХОРОШКОВСЬКОЇ В РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Богданець-Білоskalенко Н.	Формування орфографічних навичок в учнів початкових класів на уроках державної мови-----	5
Караман О.	Розвивальний потенціал творів-роздумів у формуванні комунікативного досвіду учнів старших класів закладів загальної середньої освіти-----	7
Караман С.	Алгоритм як прийом виконання проблемних завдань на уроках української мови в старших класах закладів загальної середньої освіти-----	9
Коваленко О.	Сучасні підходи до реалізації завдань вивчення української мови як державної в початкових класах з російською мовою навчання-----	11
Криган С.	Поетапні зміни у викладанні української мови у закладах загальної середньої освіти з вивченням мов національних меншин-----	13
Лемко Г.	Важливість навчання рідною мовою в поглядах педагогів західного регіону України ХХ – початку ХХІ ст.-----	16
Ліпчевська І.	Особливості підходу до навчання української мови як державної в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин	18
Петрук О.	Діалогічне мовлення як складова комунікативної компетентності учнів-----	21
Романюк С.	Сучасні тенденції навчання української мови як державної-----	23
Руденко Ю.	Специфіка психолого-педагогічного супроводу майбутніх вихователів до навчання української мови дітей в закладах дошкільної освіти етнонаціональних спільнот в Південному регіоні	26
Руснак І.	Інноваційні засади навчання української мови в діаспорі-----	28
Хорошковська-Носач Т.	Науково-педагогічна діяльність Ольги Назарівни Хорошковської у вимірах української лінгводидактики-----	31
Чемес Г.	Використання методу вправ на уроках державної мови в початковій школі-----	35

Шевчук Л.	До питання про збагачення словникового запасу з української мови учнів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин на засадах компетентнісного і диференційованого підходів--	36
-----------	---	----

Секція 2. ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Барляк Г.	Психограматика Монтессорі та граматичні символи частин мови в аспекті вивчення української мови-----	38
Біла О., Цзінь Я.	До питання про різновиди театралізованих ігор для молодших школярів як активних читачів-----	42
Коваленко О.	Teacher advanced education for implementation the competency-based approach : the curriculum competence-----	44
Котик Т.	Наукові засади ознайомлення молодших школярів з елементами мовної теорії-----	46
Скрипник Н.	Інтерактивні технології навчання в системі професійно орієнтованої підготовки вчителів початкової школи-----	48
Фідкевич О.	Особливості зворотного зв'язку як етапу формувального оцінювання в 3–4 класах початкової школи-----	51
Шкрєбтієнко Л.	Роль української мови у формуванні особистості дошкільника та молодшого школяра-----	53
Ющенко С.	Інтерактивні методи навчання як засоби формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів-----	55

Секція 3. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ШКОЛАХ З НАЦІОНАЛЬНИМИ МОВАМИ ВИКЛАДАННЯ

Бакуліна Н.	Лінгводидактичні особливості конструювання інтегрованого змісту початкового навчання письма мовою іврит та єврейської традиційної культури-----	58
Боднарюк С.	Мовна політика в багатомовних регіонах : досвід країн Європейського союзу та України-----	61
Депчинська І.	Особливості викладання угорської мови у школах з національними мовами викладання-----	64
Джежелей О.	Розвиток дару слова як методична проблема-----	65

Заремба Л.	Особливості дистанційного та онлайн навчання в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин-----	68
Кондур З.	До питання кодифікації ромської мови в Україні--	70
Ранюк О.	Мнемотехніка на заняттях польської мови в початковій школі-----	71
Сніговська О., Малахиті А.	Використання творчих завдань у навчанні мов національних меншин (на прикладі новогрецької мови)-----	73

Секція 4. ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В ПОЧАТКОВІЙ І СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Дячок С.	Роль компетентнісно орієнтованих завдань у формуванні читацької грамотності школярів-----	76
Ємець А.	Проблеми формування обов'язкового кола читання молодших школярів-----	78
Недін Л.	Народна казка як складова освітньо-естетичного виховання на етнонаціональній основі-----	80
Пенькова С.	Пропедевтика літературознавчих понять як складова читацької компетентності здобувачів початкової освіти-----	82
Слижук О.	Стратегії формування сучасного учня-читача в гімназії-----	84
Снегірьова В.	Мотивація читацької діяльності учнів у підручниках мовно-літературної галузі-----	86
Тарабанова Я.	Міжпредметні зв'язки на уроках української літератури як важливий інструмент формування міжпредметної компетентності-----	89
Тіхонова Н.	Наступність як одна з умов успішного навчання української мови-----	91
Третяк О.	Філософські запитання для спільноти допитливих на уроках літературного читання-----	92

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ТА МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН
УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

**Збірник тез
Всеукраїнської наукової конференції**

21 квітня 2021 р.

(електронне видання)

За науковою редакцією Н. І. Богданець-Білокаленко

Формат 60x84 1/16
Друк. арк. 2,875

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 481-38-82

e-mail: book-xl@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників,
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК №3563 від 28.08.2009