

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Педагогічний факультет
Кафедра теорії та методики дошкільної та початкової освіти

**ПРОЄКТУВАННЯ КЛАСТЕРНИХ ЗАВДАНЬ НА ОСНОВІ
ТЕХНОЛОГІЇ CASE STUDY ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ
МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ**

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала здобувачка групи 261-М
Спеціальності 013 Початкова освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми другий рівень
(магістерський)

Мороз Оксана Володимирівна

Керівник к. пед. н., доцентка
Сугейко Любов Григорівна
Рецензент д.пед.н, доцент, професор
кафедри теорії і методики початкової
освіти Волинського національного
університету імені Лесі Українки
Вітюк В.В.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи застосування case study та кластерних завдань на уроках мовно-літературної освітньої галузі у початковій школі	7
1.1 Історія впровадження навчальних кейсів в освітній процес.....	7
1.2 Теоретична обумовленість використання кластерних завдань на уроках мовно-літературної освітньої галузі	11
1.3 Методичні особливості проєктування навчальних кейсів та кластерних завдань	15
РОЗДІЛ 2. Перспективи використання кейсової кластеризації для формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти	19
2.1 Експериментальне дослідження з формування мовленнєвих компетентностей учнів 3-4 класів на основі кластеризації навчальних кейсів	19
2.2 Результати впровадження кластерних завдань в структуру сучасного уроку мовно-літературної освітньої галузі	42
ВИСНОВКИ	47
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	50
ДОДАТКИ	51
Додаток А. Кодекс академічної доброчесності здобувача освіти Херсонського державного університету	54
Додаток Б. Діагностичні матеріали до експерименту... ..	57
Додаток В. Фотозвіт до впровадження експериментального дослідження.	66
Додаток Г. Апробація результатів дослідження.....	77

ВСТУП

Актуальність дослідження пов'язана із тими змінами, які переживає освіта України у наш час. Сучасна модель освіти спрямована на розвиток активної, компетентної, освіченої, творчої особистості. Нові вимоги ставляться і до діяльності вчителя: не управління процесом засвоєння школярами знань, а педагогічний супровід формування компетентної особистості. На це звертається увага і в законах України «Про освіту», «Про забезпечення функціонування української мови як державної». Модернізація мовно-літературної освітньої галузі Державного стандарту початкової освіти спрямовує учнів до формування соціальних навичок, розвиває вміння співпрацювати на уроці в групах, парах, виховує культуру спілкування та поведінки, повагу до однокласників. Відповідно до його положень учень має отримувати радість від пізнання, опанувати освітні галузі, сформувати ключові компетентності з різних напрямів діяльності. Велика увага приділяється саме мовно-літературній освітній галузі, оскільки вона розвиває у здобувачів освіти вміння вільно володіти та спілкуватися рідною мовою, оперувати фактами, захоплюватися красою слова та усвідомлювати роль мови у житті суспільства. Але враховуючи реалії сьогодення, сучасного учня важко долучити до активної пізнавальної діяльності, покоління Z (діти «технологічного буму»), фактично нічим не цікавиться, перебуває у світі віртуальної реальності та уникає спілкування з дорослими та однолітками. Тому сучасному педагогу необхідно так організувати освітній процес, щоб спонукати їх до активної пошукової та творчої діяльності, розвинути самостійність і вміння критично мислити.

Упровадження новітніх технологій в освітній процес активізує пізнавальну діяльність учнів, пробуджує інтерес до знань, сприяє інтелектуальному та духовному розвитку здобувачів початкової освіти. Однією з таких технологій, яка допомагає школярам не тільки засвоїти

знання, а й розвинути особистісні якості, є технологія «case-study» та «кластерні завдання». Ці поняття з'явилися не так давно в освітньому процесі України. В основі їх лежать уміння сприймати, аналізувати, синтезувати, групувати та обговорювати різні ситуації, обирати головне та відокремлювати другорядне, що сприяє не лише формуванню мовленнєвих компетентностей, а й спонукає учнів мислити критично.

Вперше застосовувати навчальні кейси та кластери в освітньому процесі запропонували іноземні вчені як Е. Монтер, М. Лідере, Дж. Ерскін, Дж. Сорос, Д. Радеба, М. Норфі та інші. У 90 – роках двадцятого століття ці технології почали використовувати вітчизняні вчені у викладацькій діяльності, зокрема в економічних науках. Над дослідженням ефективності використання case-study в освітньому процесі працювали такі фахівці українського Центру інновацій та розвитку Ю. Сурмін, А. Фурда, А. Сидоренко. Питанням вивчення кластерів, їх змістовим наповненням та доцільністю використання у навчанні займалися такі українські вчені як Є. Безвушко, І. Бураковський, С. Кримський, В.Новицький та інші. Дані технології набули широкого використання в управлінській та економічній діяльності, для закладів загальної середньої освіти характерне застосування їх елементів у структурі сучасного уроку, а питання їх систематичного використання залишається малодослідженим. Лише у 2018 році, після участі України в міжнародних дослідженнях якості освіти PISA, з'явилося нове поняття «кластерне завдання», елементи якого використовуються під час розробки сертифікаційних робіт ЗНО, але у повсякденній навчальній діяльності здобувачів освіти цей термін не використовується. Тож актуальність даних питань та потреба пошуку нових підходів в організації навчального процесу в початковій школі сприяла вибору теми нашого дослідження.

Мета дослідження – дослідити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання case-study та кластерних завдань у формуванні мовленнєвих компетентностей учнів 3 – 4 класів на уроках мовно – літературної освітньої галузі.

Для реалізації поставленої мети необхідно виконати такі **завдання**:

1. Проаналізувати науково-методичну літературу та передовий педагогічний досвід із досліджуваної проблеми (застосування case-study та кластерних завдань на уроках мовно-літературної освітньої галузі).
2. Розкрити теоретичну обумовленість використання кейсів та кластерних завдань на уроках мовно-літературної освітньої галузі
3. Розробити навчальні кейси та кластерні завдання для використання їх на уроках мовно-літературної освітньої галузі.
4. Експериментально перевірити ефективність їх використання та вплив на формування мовленнєвої компетентності учнів 3 – 4 класів.

Об'єкт дослідження – мовленнєва діяльність здобувачів початкової освіти на уроках мовно-літературної освітньої галузі.

Предмет дослідження – вплив case-study та кластерних завдань на формування мовленнєвих компетентностей учнів 3 – 4 класів.

Практичне значення базується на тому, що розроблені нами кейси та кластерні завдання можуть впроваджуватися і використовуватися вчителями у навчально-виховному процесі початкової школи.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз науково-методичної літератури з теми дослідження, порівняльно-зіставний аналіз, узагальнення), емпіричні (педагогічне спостереження, бесіди, експеримент,

метод математичної статистики та обробки матеріалів), синтез, аналіз, тестування та анкетування.

Результати дослідження були апробовані у статті, яка опублікована у Збірнику тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції «Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування» (м. Львів, 24-25 грудня 2021 р.), VII Міжнародній науково-практичній Конференції «Science, innovations and education: problems and prospects» (м. Токіо (Японія), 9-11 лютого 2022 року).

Робота складається зі вступу, двох розділів, висновку, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

Теоретичні основи застосування case-study та кластерних завдань на уроках мовно-літературної освітньої галузі у початковій школі

1.1 Історія упровадження навчальних кейсів в освітній процес

Case-study або технологія ситуативного аналізу бере свій початок із часів Античності. «Одним із перших античних кейсологів, ймовірно, був Сократ, котрий, як вважає Діоген Лаертський, першим займався викладанням риторики...» [34, с.10] Сучасного вигляду дана технологія набула у Гарвардській бізнес-школі та пов'язана із ім'ям її декана Гея. Через деякий час вона набуває популярності у США, Німеччині та багатьох інших країнах, як засіб викладання бізнеса та права, але у шкільній педагогіці case-study її розробниками не використовувалася. У 1992 фахівці Гарвардського університету вперше представили технологію ситуативного аналізу в Україні, а у 1998 році вперше запрацювала «Літня школа», організована Центром інновацій і розвитку, з метою впровадження case-study в освітній процес майбутніх управлінців. Через деякий час ситуативний аналіз почав використовуватися у практичній діяльності багатьох вищих навчальних закладів України.

Проблемою впровадження даної технології під час вивчення різних дисциплін вищої школи займалися вітчизняні науковці: О. Сидоренко, В. Чуб, Ю. Сурмін, Г. Каніщенко, О. Смолянінова, В. Давиденко, О. Пилипенко, С.Ковальова та ін. Велику роль у дослідженні технології в освітній галузі відіграли й зарубіжні вчені, такі як С. Смітт, Т. Бердта, Г. Сайкс, Дж. Маан, Г.Кардос, Д. Крушнек та інші. Використання технології кейсів у загальноосвітніх навчальних закладах пов'язане з іменами англійських науковців М. Шевером, К. Єйтс, Ф.Едейем. А впровадження

концепції Нової української школи стало рушійною силою для пошуку ефективних методів навчання серед сучасних педагогів.

Технологія case-study спрямована на опанування навчального матеріалу та здобуття практичного соціального досвіду через аналіз реальних ситуацій. Як зазначає Л. Возняк : «це одна із інтерактивних методик навчання. Теоретики педагогічної майстерності завжди шукали новіших чи ефективніших методів навчання малих та дорослих учнів. Традиційні прийоми навчання сприяють втраті інтересу...» [9, с. 114] Проаналізувавши науково-методичні джерела та лінгводидактичні засади методики навчання української мови таких учених-методистів як М.Пентилюк, М. Вашуленка, О. Горошкіної, В. Століна, В.Сєркова, А. Петровського, О. Савченко, Л. Сугейко та ін. варто зазначити, що «сучасне цивілізоване суспільство неможливо уявити без навчання та виховання творчих, діалектично мислячих особистостей з аксіологічно зорієнтованим гуманістичним мисленням, готових приймати самостійні нестандартні рішення.» [29, с. 9] Навчання має бути цікавим, базуватися на педагогіці партнерства та формувати ключові компетентності молодшого школяра. Однією з найважливіших є мовленнєва компетентність, оскільки саме вона проходить наскрізною лінією через усі освітні галузі, зазначені в Державному стандарті початкової освіти. Її формування відбувається саме на уроках мовно-літературної освітньої галузі, а ситуативний аналіз – чудовий інструмент, який допомагає поєднати теоретичну та практичну діяльність. Кейс-метод також відноситься до ігрових методів навчання, що значно розширює дидактичні можливості педагога, оскільки саме він є провідною діяльністю молодшого школяра. Будь-яка гра зазвичай має два результати, первинний –найважливіший для нас, оскільки він ґрунтується на досвіді самого її учасника і є методом соціалізації особистості, рушійною силою у взаємоспілкуванні, та вторинний, пов'язаний із

перемогою. Як зазначає Ю.Сурмін : «гра та кейс-метод є принципово близькими методами навчання, що створюють сприятливі можливості для їх поєднання у процесі навчання». [34, с. 77] На нашу думку, поєднання гри та кейс-методу безперечно позитивно впливає на формування мовленнєвих компетентностей молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі, оскільки кожен ситуацію, яку представляє кейс, можна обіграти, усвідомити причини її виникнення, проаналізувати, зробити припущення, висновки та створити уже зовсім нову ситуацію.

Під час роботи з навчальними кейсами на уроках української мови та літературного читання важлива роль відводиться вчителю, який має виконувати наступні функції: **гносеологічну**, яка полягає у достеменному володінні знаннями з предмета та методикою, вміння точно оперувати науковими методами пізнання, знати концептуальні засади вікової психології; **проектувальну**– вміння створювати проекти, будувати програми, ставити цілі, організовувати заняття, створювати особливі умови для активного розвитку мовленнєвих компетентностей кожного учня; **конструювальну**, яка полягає у відборі та композиційній побудові уроку з мовно-літературної освітньої галузі, враховуючи індивідуальні особливості та потреби здобувачів освіти; **організаційну** – реалізація запланованої під час роботи з кейсами діяльності, вміння педагога організувати себе, свій час, індивідуальну та групову роботу здобувачів освіти; **комунікативну** – відіграє провідну роль у формуванні мовленнєвих компетентностей молодших школярів (учнів 3 –4 класів), полягає у налагодженні соціальних та комунікативних стосунків серед учасників навчального процесу, розвиває вміння висловлювати власні думки, повагу до інших, розвиває активний та пасивний словник здобувачів освіти, сприяє створенню ситуацій, які не можуть вирішуватися без діалогічного мовлення чи

дискусії; **виховну** – має позитивний вплив на мотивацію школяра, формування свідомої особистості.

Під час застосування case-study необхідно усвідомлювати те, що провідну роль мають виконувати здобувачі освіти, вони мають критично мислити, діяти, обговорювати, описувати ситуацію, яка спонукає до ведення дискусії та прийняття рішень.[4]

У світовій науці існує багато класифікацій кейсів, наведемо приклад однієї з них. Європейський кліринговий центр пропонує наступну класифікацію кейсів за їх типологією:

Комплексні кейси – великі за обсягом та містять у собі велику кількість інформації, яка є неістотною, а головне –прихованою.

Кейси-рішення – учням необхідно сформулювати план дій для вирішення проблемної ситуації. Націлені на позитивний результат.

Кейси-випадки – короткі за обсягом, можна використовувати як тему для обговорення певного поняття, яке вивчається.

Допоміжні кейси – вони передають інформацію у незвичному для учнів форматі (зайти за посиланням, зчитати QR-код тощо). Діти набагато краще сприймають інформацію, яка подається нетрадиційним способом.

Кейси-вправи – спрямовані на розвиток вміння оперувати числовими даними, проводити кількісний аналіз.

Кейси–приклад – аналізують ситуації та виявляють найважливіші елементи кейсу. [9]

Як бачимо, типологія кейсів достатньо широка, ми розглянули лише ті, які нам імпонують, і які ми будемо використовувати у нашому дослідженні. Є й інші класифікації, наприклад, за розміром вони поділяються на **міні-кейси** – охоплюють одне поняття чи тему уроку, **кейси середнього розміру** –охоплюють тематичний блок, **об’ємні кейси** – включають матеріали сукупності розділів.

З метою формування мовленнєвих компетентностей учнів 3 – 4 класів на уроках мовно-літературної освітньої галузі ми пропонуємо використовували міні-кейси та кейси середнього розміру у поєднанні з різними видами кейсів за типологією. На нашу думку, таким чином можна використовувати різні види діяльності, які сприятимуть формуванню мовленнєвих компетентностей здобувачів освіти, відповідатимуть віковим особливостям та дадуть можливість опанувати навчальний матеріал без додаткового навантаження на учнів. [10] На уроках з мовно-літературної освітньої галузі аналіз ситуацій дозволяє розвинути відповідальність за власні результати та роботу усієї групи, комунікативну особистість, здатну вільно володіти рідною мовою усно та письмово, сформувати компетентну та соціально активну особистість, яка прагне працювати над своїм удосконаленням та розвитком.

Як зазначає О.І.Пометун: «Кейс-уроки – це інноваційний підхід у навчанні, оскільки вони розв’язують головну проблему школи: як поєднати теорію з практикою і знання з компетенціями, як підготувати дитину до самостійного життя в соціумі.» [26, с.5] Саме це ми намагалися зробити у нашому дослідженні, використовуючи кейси і різні види кластерних завдань, які активізували навчальну діяльність учнів, стимулювали їх до роботи, формували вміння працювати у групах, вміти відстоювати свою думку, правильно будувати висловлювання відповідно до мовленнєвих норм.

1.2 Теоретична обумовленість використання кластерних завдань на уроках мовно-літературної освітньої галузі

У 2018 році Україна зробила перші кроки у визначенні якості освіти, взявши участь у міжнародному дослідженні якості освіти PISA, яке

визначало рівень сформованості читацької грамотності у 15-річних підлітків. У його основі були кластерні завдання, які почали активно використовуватися у сертифікаційних роботах ЗНО. Вони передбачали перевірити здатність здобувачів освіти робити висновки на основі прочитаного матеріалу, знаходити потрібну інформацію, аналізувати, розуміти та інтерпретувати її. [8] Як зазначається у Національному звіті за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 «Читання для задоволення – важливий складник долучення учнів до читання, адже він допомагає читачам удосконалювати свої читацькі вміння». [22, с. 94] Аналізуючи вищезазначене, ми можемо констатувати, що необхідно змінювати підходи до навчання у мовно-літературній освітній галузі, починаючи із початкової школи, ввівши кластерні завдання у повсякденну освітню діяльність молодшого школяра.

В основі поняття «кластерне завдання» знаходиться **«кластер»** – у перекладі з англійської мови має значення грона, рою, пучка. Також цей термін має математичне походження, яке позначає близьке розташування функціонально подібних елементів в межах однієї теми, розділу тощо. Вперше цей термін зустрічається у книзі «Конкурентні переваги Націй» Майкла Юджина Портера. Який розглядав його як термін притаманний фірмам та компаніям. Визначенням поняття «кластер» займалися такі українські дослідники як Є.Безвушко, В.Чужиков, С. Соколенко, Ю. Ковальова та інші, але усі трактування стосуються економічного, територіального розвитку громад, компаній тощо. Вивченням ролі кластерів, як категорії, займаються провідні українські вчені Я. Жаліло, Є.Безвушко, О. Шнирков, Б. Кваснюк, В. Савченко, В. Сизоненко, А.Філіпенко та інші. В освіті використання кластерів розпочалося із реформуванням початкової школи, яка передбачає активне використання інтерактивних технологій під час навчального процесу, зокрема для

формування ключових компетентностей та розвитку критичного мислення. На нашу думку, дана технологія може активно застосовуватися й на уроках мовно-літературної освітньої галузі з метою формування мовленнєвих компетентностей молодших школярів 3 – 4 класів, оскільки вона передбачає глибоке опрацювання навчального матеріалу, вміння аналізувати, синтезувати та групувати його. Як зазначає О.Драннік: «Кластер – виділення смислових одиниць тексту та їх графічне оформлення у формі пучка. Кластер включає ключові слова, ідеї, подані у логічній послідовності текстових суб'єктів, котрі створюють цілісну і наочну картину. Метод «кластера» дозволяє представити на уроці великий обсяг інформації в структурованому і систематизованому вигляді, виявити ключові слова теми.» [2, с. 2] Проектування кластерів, на уроках мовно – літературної освітньої галузі, на нашу думку, є підготовчим етапом роботи з кластерними завданнями, які мають більш складнішу будову і вимагають від здобувачів освіти вміння оперувати різними даними, займатися пошуковою, творчою та проектною діяльністю.

Кластерні завдання є компетентнісно орієнтованими, можуть бути як репродуктивними так і творчими. Та мають наступну будову: розгорнута основа, тобто стимул, ключ та дистрактори.

Стимул – структурний елемент кластерного завдання, містить необхідну для його виконання інформацію, може бути в різних формах (тексти, малюнки, діаграми, фотоматеріали тощо). У ньому є обов'язковий мотиваційний елемент та контекст, який пов'язується із реальним життям. Стимул у кластерному завданні поєднується із ним (до одного стимулу 3-5 завдань) і утворює кластер. Але враховуючи вікові особливості здобувачів освіти 3 – 4 класів ми пропонуємо до одного стимулу проектувати не більше трьох завдань, які спрямовані на вміння опрацьовувати необхідну інформацію, на виконання практичних завдань, зокрема письмових, на

побудову висловлювання, на перетворення графічних даних у текстові, на розв'язання проблем та виявлення ставлень до сказаного тощо.

Кластерні завдання можуть бути тестовими, з обиранням одного ключа серед декількох дистракторів, та відкриті завдання, які мають у собі творчий зміст.

Ключ – це єдина правильна відповідь до завдання.

Дистрактори – це неправильні відповіді до завдань.

Важливу роль у проектуванні кластерних завдань відіграє їх **основа**, яка може бути **відкритою** (фраза, яка закінчується трьома крапками) та **закритою** (у кінці стоїть знак запитання або крапка). Для розвитку мовленнєвих компетентностей здобувачів освіти 3 – 4 класів ми пропонуємо на початкових етапах роботи проектувати кластерні завдання із закритою основою, оскільки, за результатами досліджень психологів, такі запитання краще сприймаються здобувачами освіти в початковій школі. Як зазначає О. Козловський кластерні завдання можуть бути **множинного вибору, вибору твердження, сортування чи упорядкування інформації, виправлення помилок, заповнення пропусків, формування власних суджень, подання результатів проєктної діяльності**. Детально опрацювавши дану класифікацію з метою формування мовленнєвих компетентностей учнів 3 – 4 класів на уроках мовно – літературної освітньої галузі за допомогою кластерних завдань, ми обрали завдання множинного вибору та вибору твердження, суть яких полягала в орієнтуванні в галузевій термінології та вмінні застосовувати засвоєні правила у практичній діяльності, також ми використовували завдання проєктної діяльності – участь у дискусіях, створення інтелектуальної карти тощо, формування власних суджень, яке полягало у написанні творів, есе, листів.

Ми вважаємо, що систематичне використання кластерних завдань на уроках мовно-літературної освітньої галузі сприяє формуванню мовленнєвих компетентностей здобувачів освіти початкової школи, оскільки практичні завдання не лише спонукають дітей міркувати, аналізувати, мислити критично, а й активно застосовувати у своїй діяльності, спираючись на здобутий практичний досвід, тобто у здобувачів освіти формуються епістемні знання, як зазначає Т.Вакуленко : «Епістемне знання пов'язане з розумінням ролі окремих елементів і визначальних ознак, важливих для процесу наукових знань...». [7, с.15] саме вони є показником всебічного розвитку особистості, який відбувається за рахунок формування ключових компетентностей молодшого школяра.

1.3 Методичні особливості проєктування навчальних кейсів та кластерних завдань

Упроваджуючи case-study в навчальну діяльність учнів 3 – 4 класів учителю треба мислити критично, усвідомлювати те, що даний метод передбачає активну творчу та пізнавальну діяльність дітей. Ми погоджуємося з думкою Т. Пащенко, яка зазначає: «Такий метод допомагає робити навчальний процес більш демократичним та сучаснішим заохочувати здобувачів освіти до прогресивного мислення, посилювати мотивацію у рамках навчальної діяльності.» [25 с. 94] Навчання за допомогою аналізу ситуацій базується на колективному навчанні із використанням різних видів роботи, на думку Л. Возняк під час проєктування кейсів учителю варто орієнтуватися на **лінійне** навчання (учень працює самостійно, не залежить від роботи своїх однокласників, учень вчиться самостійно застосовувати здобуті знання) та **активне навчання** (полягає у творчій взаємодії із класом під час аналізу ситуації кейсу, участь у спільній проєктній діяльності). Робота здобувачів освіти

над кейсом за Ю.Сурміним має проходити наступні **етапи**: індивідуальна підготовка та опанування матеріалу, робота у малій групі (обговорення, висування гіпотези, збирання необхідних фактів та доказів), обговорення з усім класом (аналіз проблемних питань та вирішення їх за допомогою спільної та аргументованої думки), включаючи три компоненти аналізу : проблемний, причинно-наслідковий та проблематичний.

Говорячи про ситуації, які вміщують у собі кейси, то варто зазначити, що вони мають ретельно підбиратися чи проєктуватися, відповідати навчальним цілям Типової освітньої програми О. Савченко, змістовними лініями якої є «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа» та «Досліджуємо мовні явища», саме вони і формують мовленнєву компетентність під час вивчення мовно-літературної освітньої галузі. Під час ситуативного аналізу учні працюють у групах, аналізуючи проблеми та шукаючи варіанти їх вирішення, дискутують, доводять свою думку, використовують додаткові джерела, зокрема й інтернет-ресурси для розв'язання спірних питань, отже реалізують змістовні лінії Типової освітньої програми О.Савченко. Не можемо не погодитися з думкою Л.Возняк, яка зазначає, що «у кейсі повинна міститися дозована інформація, яка надає змогу учням швидко зрозуміти суть заданої проблеми та дані її вирішення». [9, с.114]

Розробляючи кейс, учитель має враховувати, що у початковій школі такий вид пізнавальної діяльності має стати джерелом цікавої інформації, сприяти розвитку інтересу до навчання, розширювати кругозір, допомагати засвоїти тематичний матеріал через практичну діяльність, навчання має базуватися на комунікації із поєднанням теоретичного матеріалу, перенесеного у практичну діяльність, розвивати вміння вирішувати конфліктні ситуації та робити відповідні висновки. Ю.Сурмін зазначає, що кожен педагог є самостійним дизайнером власного уроку, але пропонує

будувати урок, враховуючи підготовчий етап (підготовка ситуації та дидактичного матеріалу), основний (залучення здобувачів освіти до навчальної діяльності, аналізу ситуації та її опису), аналітико-синтетичний (визначення причин виникнення проблемної ситуації та знаходження шляхів її виникнення).

Як зазначає Н. Осіна : «Створення кейса – це захоплюючий, але трудомісткий процес.» [23, с.19] Він має наступні технологічні вимоги : формулювання та визначення теми, мети та завдань застосування, підбір ситуації, відповідно до навчальних цілей уроку та її співвіднесення із дитячим життям чи життям суспільства, аргументований підбір технік для аналізу, створення моделі дій та їх апробація у дитячому колективі.

Кластерні завдання, на нашу думку, є логічним доповненням кейсів, але їх основне завдання – розвивати мовлення, формувати в учнів мовні знання на уроках української мови, тоді як ситуативне навчання ми пропонуємо застосовувати на уроках літературного читання, хоч не виключаємо використання їх і на уроках української мови.

Робота з кластерними завданнями – це творчий процес, де важливу роль відіграє учитель, який формує ставлення та мотивацію здобувачів освіти до цього виду роботи. Впроваджуючи кластерні завдання, педагог спершу знайомить дітей із основними його структурними елементами, та яку роль вони відіграють у самому завданні. У третьому класі учитель чітко координує діяльність школярів, приводячи їх до того, що матеріал, який був опрацьований на уроці літературного читання у кейсі, тепер стає стимулом у кластерному завданні. Діяльність здобувачів освіти 4 класів спрямовується на повну самостійність, діти вчаться самостійно складати кейси та проектувати кластерні завдання до них (самоіндивідуалізовані – створені самими учнями). Як зазначає М. Любченко, що робота над кластерними завданнями має включати етап осмислення, тобто нести

новий матеріал, має містити невизначеність і новизну, поєднувати у собі матеріали з різних галузей та спонукати здобувачів освіти до активного пошуку. На нашу думку, формування мовленнєвих компетентностей молодших школярів 3–4 класів за рахунок використання кластерних завдань реалізується через вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, синтезувати головне та другорядне, через вміння конструювати запитання та відповіді. Кластерні завдання допомагають розвинути творчий колектив, який може вчитися на власних помилках, охоплювати усіх учасників навчального процесу, мотивувати до навчальної діяльності учнів. Як зазначає О.Козленко, кластерні завдання можна вводити на будь-якому етапі уроку, але необхідно враховувати вікові та індивідуальні особливості здобувачів освіти. Під час проєктування таких завдань необхідно враховувати вимоги до його стимулу (він має бути чітко сформульований, містити лише важливу для розв'язання завдання інформацію, не варто використовувати заперечну частку «не», оскільки у здобувачів освіти початкової школи може порушитися сприйняття поданої у стимулі інформації.) Стимулами у початковій школі можуть виступати тексти, які добираються відповідно до теми чи програмові, моделі (реальні – фігурки, макети; образні – схеми, фотографії, малюнки, плани, схеми; медіаматеріали відео- та аудіозаписи), графічні матеріали, інтерактиви (інтерактивні малюнки, інтерактивні діаграми тощо). Під час роботи на уроках української мови із кластерними завданнями варто дотримуватися міжпредметної інтеграції, оскільки вона допомагає за допомогою мовленнєвої діяльності (усної чи письмової) розширити кругозір учнів, навчити мислити критично, сприяє засвоєнню додаткової інформації через активне використання рідної мови.

РОЗДІЛ 2

Перспективи використання кейсової кластеризації для формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти

2.1 Експериментальне дослідження з формування мовленнєвої компетентності учнів 3-4 класів на основі кластеризації навчальних кейсів

Організуючи експериментальну роботу, ми керувалися тим, що case-study та кластерні завдання формують здатність виявляти інформацію, розуміти її та аналізувати через набуті знання, впливати на рівень читацької та писемної грамотності на основі компетентнісного та діяльнісного підходів. [8]

Педагогічний експеримент проводився у три етапи (констатувальний, формувальний та контрольний) на базі Великоолександрівського ЗЗСО I-III ступенів №2 Великоолександрівської селищної ради Бериславського району Херсонської області. У ньому взяли участь 32 здобувачі освіти 3 класів (3-А та 3-Б – по 16 учнів у кожному) та 45 – четвертих класів (4-А і 4-Б – відповідно 28 та 17 учнів).

У вересні 2021 року нами був проведений констатувальний експеримент, метою якого було виявлення у здобувачів освіти уміння, сприймати і працювати з кейсами, складати і виконувати кластерні завдання на уроках мовно-літературної освітньої галузі з метою формування мовленнєвої компетентності і разом з тим розвивати критичне мислення, сприяти мотивації до навчання.

На другому етапі дослідження (формувальному), який проводився із жовтня по листопад 2021 року, ми ставили за мету дослідити та проаналізувати ефективність застосування case-study та кластерних завдань на уроках української мови та літературного читання, виявити їх вплив на

формування комунікативних компетентностей та засвоєння знань з української мови (лексики та граматики зокрема).

В експерименті взяли участь 33 учні: 16 учнів – 3-А і 17 – 4-А класів. Школярі 3 –Б класу та 4—Б класу опановували матеріал без використання кейсів та кластерних завдань. Тоді як здобувачі освіти експериментальних груп на уроках української мови та літературного читання вивчали програмовий матеріал за допомогою використання технології case-study та кластерних завдань. Кейси ми застосовували і під час проведення позакласних заходів.

За допомогою констатувального експерименту ми дослідили рівень розвитку мовлення, а також лексичну, граматичну і фонетичну складові мовлення учнів 3–4 класів, ознайомили з кейсами, кластерними завданнями.

Аналіз результатів здійснювався за наступними критеріями: розуміння мовлення оточуючих (розуміння мовленнєвих інструкцій та зверненого мовлення однолітків, ведення ситуативних діалогів); вміння оперувати лексемами відповідно до ситуації (сформованість активного та пасивного словника, використання в усному та писемному мовленні різних частин мови та термінології, яка передбачена освітньою програмою); використання в усному та писемному мовленні різних граматичних конструкцій (побудова словосполучень, речень, утворення зв'язної розповіді, часова узгодженість тощо). Для перевірки рівня сформованості активного та пасивного словника ми керувалися вимогами Типової освітньої програми О. Савченко, оцінювали знання за рівнями (Дод. Б).

Таблиця 2.1

Рівень сформованості активного та пасивного словника учнів 3-4 класів на констатувальному етапі експерименту у (%)

Словниковий склад мовлення	3 класи				4 класи			
	Рівні сформованості				Рівні сформованості			
	В	Д	С	П	В	Д	С	П
Активний словник	23	34	19	24	34	35	19	12
Пасивний словник	25	34	18	23	36	37	16	11

Результати перевірки сформованості активного і пасивного словника ми подали в таблиці 2.1. Проаналізувавши дані таблиці, можна зробити висновок, що рівень сформованості активного та пасивного словника мовлення учнів 3 та 4 класів ще недостатньо розвинений. Переважна більшість здобувачів освіти мають достатній рівень розвитку мовлення. Сформованість словникового складу учнів наступна : активний словник – 34%, пасивний –34% (3 класи), активний словник –35%, пасивний –37% (4 класи). Є учні, які мають початковий рівень розвитку мовлення: 3 класи – відповідно 24% та 23%, а 4 класи –12% та 11%.

Таблиця 2.2

Рівень сформованості мовленнєвої компетентності учнів 3 – 4 класів, у%

Мовні норми	3 класи				4 класи			
	Рівні				Рівні			
	В	Д	С	П	В	Д	С	П
Лексичні	22	29	27	22	37	24	21	18

Граматичні	18	31	34	17	29	36	18	17
Морфологічні	8	26	31	35	30	28	26	16
Пунктуаційні	14	29	32	25	23	41	21	15
Орфоепічні	18	22	34	26	33	29	21	17
Орфографічні	15	31	25	29	26	37	24	13

У таблиці 2.2 представленні результати дослідження рівня сформованості мовленнєвої компетентності учнів відповідно до мовних норм української мови з урахуванням тих знань, які вони набули на даний момент. Як свідчать дані, переважна більшість учнів 3 класу мають труднощі в опануванні граматичних, морфологічних, пунктуаційних та орфоепічних норм, маючи високі показники середнього рівня сформованості, відповідно: граматичні – 34%, пунктуаційні – 32% та орфоепічні – 34%. Учням важко даються письмові завдання особливо при виконанні граматичних завдань, вони допускають помилки під час диференціації частин мови та визначені їх граматичних ознак. Під час написання творчих робіт (твори, есе) допускають помилки у виділенні однорідних членів речення та встановленні меж самого речення. Труднощі, які виникають під час опанування орфоепічних норм, призводять також до орфографічних помилок, про що засвідчують результати таблиці : у 29% учнів 3 класів орфографічні норми сформовані на початковому рівні. Що стосується учнів 4 класів, то рівневі показники мовних норм розділилися майже пропорційно. Найвищий показник середнього рівня має морфологічна мовна норма – 26%, а найвищий показник початкового рівня під час опанування лексичної мовної норми – 18%. Тож учні 4 класу мають значні труднощі під час диференціації частин мови, їх граматичних ознак та використанням слів відповідно до лексичного значення як в усному так писемному мовленні.

Одержані низькі результати констатувального експерименту стали підґрунтям для впровадження в освітній процес case-study і кластерних завдань із метою розвитку мовленнєвої компетентності учнів 3 – 4 класів.

На нашу думку, саме кейси і кластерні завдання дають можливість сформувати мовленнєву компетентність учнів, розвинути критичне мислення, творчість, досягнути певного успіху, розкритися як особистість.

Другий етап експерименту (формувальний) був спрямований на активне використання на уроках кейсів та кластерних завдань із метою формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти. Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що вчителі мало використовують кейси та кластерні завдання. Це питання достатньо не досліджене, мало методичних рекомендацій і розробок уроків, на яких би використовувалися ці форми та прийоми роботи. Тому ми вирішили дослідити, як впливає на розвиток мовлення використання на уроках кейсів та кластерних завдань і провели експериментальне дослідження в 3-А і в 4-А класах, у той час як школярі 3 –Б та 4—Б класів навчалися у звичайному режимі. Здобувачі початкової освіти експериментальних груп на уроках української мови та літературного читання опановували програмовий матеріал за допомогою використання різних видів кейсів та кластерних завдань.

У 3 –А класі для роботи ми обрали міні-кейси, які невеликі за розміром і дозволяють школярам швидше досягти певних результатів та отримати мотивацію для подальшої діяльності. Оскільки кейси – це ситуації із реального життя, то варто ретельно ставитися до їх відбору, враховуючи вікові та індивідуальні особливості учнів. Пропонувалися ситуації, які налаштовували їх на спілкування.

За програмою О.Савченко мовно-літературна освітня галузь є диференційованою. Але ми намагалися інтегрувати її використанням

кейсів, які пропонувалися на уроках літературного читання, та кластерних завдань, які паралельно опрацьовувалися на уроках української мови на матеріалах кейсів.

Перед початком упровадження формувального експерименту усі респонденти були зареєстровані на платформі Google Classroom, «Всеосвіта», «На урок» та засвоїли детальні покрокові алгоритми роботи на них. Перед кожним уроком на одній із платформ розміщувався план кейсу та посилання, які необхідні для опрацювання матеріалу. Якщо була потреба, учні отримували друковане наочне підкріплення. Як приклад, пропонуємо міні-кейс до уроку літературного читання у третьому класі за підручником Н. Богданець- Білоскаленко.

Міні-кейс з уроку літературного читання у третьому класі за підручником Н. Богданець- Білоскаленко.

Тема уроку: Оповідання Дз. Матіяш «Дівчинка і море»

Зміст кейсу:

1. Відгадайте загадки і дізнайтеся назву оповідання, із яким ми будемо сьогодні знайомитися. (Слайди PowerPoint)

• Гарненькі бантики у мене

Чарівна сукня зазвичай.

Для мами й тата – королева,

Для хлопців – подружка і все.

• Буква є у нашій мові незвичайна. Зможемо її ми віднайти.

Треба літери усі у слові «міст» порахувати. Ну а друга? (Буква «і»)

• Блакить безмежна на землі,

На ній кружляють кораблі,

Овечок білих ціле поле.

А називаєм його ... (Море)

2. Складіть зі слів-відгадок назву оповідання («Дівчинка і море»)

3.Робота у групах за попереднім жеребкуванням. Необхідно відсканувати QR-коди та ознайомитися із портретом письменниці та її життєвим і творчим шляхом. Кожна група отримує завдання, яке треба презентувати в класі.



I група створює ментальну карту «Біографія Дз. Матіяш».

II група – скрайб «Творчий шлях письменниці».

III група – скретчноутінг «Творчі номінації».

IV група – синквейн «Дитяча письменниця».

Після закінчення роботи над завданням кейсу діти презентують свої наробки та обмінюються здобутою інформацією. З цими видами діяльності учні вже ознайомлені на попередніх уроках.

4. Відеогра «Морська руханка» за посиланням на YouTube-канал. (Посилання розміщене у Google Classroom) https://youtu.be/LCyMTR5F_IA

5.Індивідуальна робота

Зайти в особистий кабінет Google Classroom, у блоці завдань розміщене оповідання «Дівчинка і море», частини тексту переплутані, необхідно установити правильну послідовність та виділити слова, які описують дружбу дівчинки та моря.

6. Робота в групах

Кожна група готує п'ять запитань за змістом, найкращі з них учні презентують класу і дають відповіді на них.

Орієнтовні запитання:

1.Чому дівчинка товаришувала із морем?

2. Як ви розумієте значення виразу «червоне яблуко сонця»?

3.Чому ж так пахне море?

4. Як віталася дівчинка з морем?
5. Коли дівчинка була дуже гарною?
7. Індивідуальна робота

Переглянути за QR- кодом або посилання у кабінеті Google Classroom відео «Арабатська Стрілка. Херсонська область. Україна» та підготуватися до спільної проєктної діяльності у програмі Publisher на тему: «Чому я б відвідав/ла Азовське море?»»



Розробити орієнтовний кошторис подорожі, презентувавши його у блокноті Padlet.

8. Заповни таблицю, використовуючи матеріали кейси

МОРСЬКИЙ СВІТ

<i>Опрацюй додаткові джерела та заповни схему</i>	
ТВАРИНИ	
РОСЛИНИ	
КОРИСНІ КОПАЛИНИ	
ДИЯЛЬНІСТЬ ЛЮДИНИ	
ЗАПОВІДАНІ ЗОНИ	

У якості домашнього завдання пропонуємо скласти діалог на тему «Таємничі мешканці Азовського моря».

Наступний кейс присвячений Дню фізичної культури та спорту в Україні.

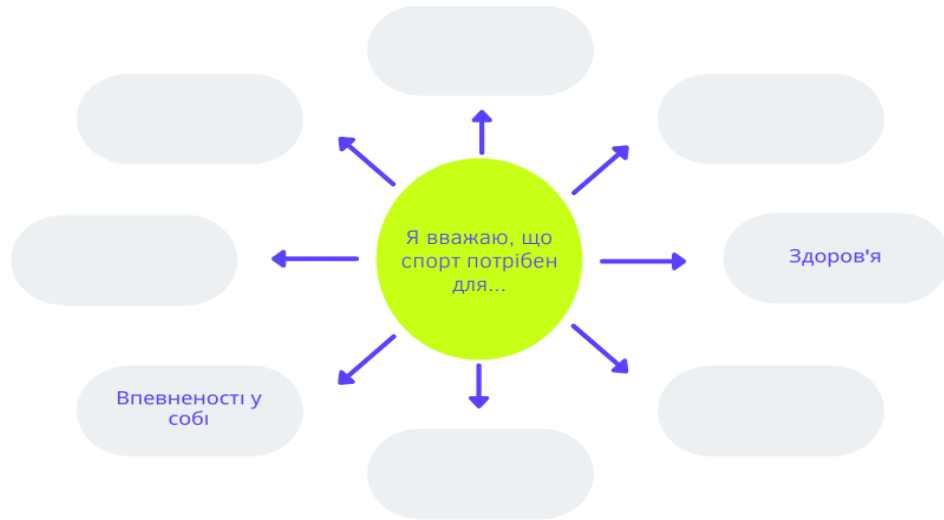
Тема уроку: Спортивними стежками

Зміст кейсу:

1. Заповніть схему іменами відомих українських спортсменів (Асоціативний куц). (Діти працюють у групах та обмінюються цікавою інформацією між собою).



2. Проаналізуйте, навіщо людині займатися спортом, заповніть асоціативний куц.



3. Прочитай замітку, проаналізуй подану інформацію за запитаннями. Виконай завдання, які вміщені у ній.

Ознайомся та дай відповідь!

День фізичної культури і спорту в Україні

Із 1994 року в Україні почали відзначати День фізичної культури і спорту. Цей день святкують щорічно у другу суботу вересня. У народі говорять: "Це свято здоров'я та радості, яку отримують люди від занять спортом."

В Україні у раніше не було багато видів спорту. Велика увага приділялася лише козацькому бойовому мистецтву. Європейські види спорту на теренах нашої держави з'явилися наприкінці XIX століття. Першими з них були футбол та боротьба.

1. Чи погоджуєтесь ви із цією думкою?

2. Із чим це пов'язано?

Уся Європа знала ім'я українського борця греко-римського стилю Івана Піддубного. Легендами українського спорту стали стрибун Сергій Бубка (35 світових рекордів) футболісти Олег Блохін та Ігор Беланов.

Українську школу художньої гімнастики визнав увесь світ. зірками цього спорту стали Ірина Дерюгіна та Лариса Латиніна, яка завоювала 18 олімпійських медалей.

3. Чи була корисною для тебе ця інформація?

Спортивними зірками сьогодні стали боксери Володимир і Віталій Кличко, плавчиха Яна Клочкова, гімнастка Ганна Безсонова та інші.

4. Де ти можеш застосувати здобуті знання?

Відскануй код!

Переглянувши відео, склади інтелект-карту

Склади сенкан із назвою одного з видів спорту

Алгоритм побудви: тема (один іменник), опис теми (два прикметники), дії, пов'язані з темою (три дієслова), синонім, висновок до теми (одне слово).

Така діяльність не лише розвиває комунікативні навички здобувачів освіти, а й розширює кругозір, дає можливість діяти самостійно, відчутти свою важливу роль у класі.

Для опрацювання однієї теми уроку ми пропонували такі міні-кейси : для цілого розділу – об’ємний кейс, а під час проведення літературних заходів – кейси середнього розміру. Наведемо приклад кейсу середнього розміру.

Тема кейсу: Позакласний захід: «Герої не вмирають!»

Тема: Вшановуємо пам’ять героя АТО О. В. Гаїцького

Зміст кейсу:

1.Зайти в особисті кабінети Google Classroom, розставити рядки вірша у правильній послідовності, із перших літер вірша скласти вислів. (Він віддав життя за нас)

<https://docs.google.com/document/d/1cbVyKKYh-GTk82LQ7sEs33AC9R8amYRX/edit?usp=sharing&ouid=113350856692479246151&rtpof=true&sd=true>

Величний сум усе окутав,
І сонце більше не сія.
Немає більше разом з нами
Воїна світла та добра!
І смуток у душі лунає:
Де? Як? Навіщо і за що?
Де ж відповідь знайти, ніхто
не знає...

А, може, ці питання ні про
що...

Веселий хлопець, добрий,
товариський
Життю радів і цінував його.
Ти – наш герой, ти – сила і
відвага!
Та знай, в душі у нас живе
повага,
Яка залишиться із нами
навіки.

За тобою плаче Україна,
А в матері сил для життя
нема.

Не стало з нами воїна,
дитини...

А душа плаче, спокою не зна.
Сльоза спадає, і рида земля...

О.Мороз

2. Індивідуальна робота

Зі слів на екрані скласти закінчення вірша

(Загинув він за неньку Україну,

Він воїн світла, правди і добра).

3. Відсканувати QR-код, ознайомитися із портретом О.В.Гаїцького. Обговорити риси характеру за зовнішністю воїна.

**4. Дискусія «Чому зовнішність оманлива?»**

5. Індивідуальна робота у GoogleClassroom(ознайомитися зі сторінками «Книги пам'яті» та біографією героя).

<https://memorybook.org.ua/4/gaitski.htm>

6. Групова робота

Створити інтерактивний плакат на платформі thinglink на тему: «Якби він був живий, то...»

7. Перегляд музичного кліпу «Армія з народом» та обговорення його змісту

<https://youtu.be/pmBQHz3VaNs>

8. Утворити асоціативний куц зі словом «Армія»

9. Переглянути відеоінструкцію за QR-кодом та із паперу зробити голуба пам'яті.



10. Презентація виробів у фойє школи біля меморіалу О.В.Гаїцького.

Б.3 Міні-кейс із тематичного розділу «Календарні дати січня».

Тема уроку: 25 січня – день Тетяни

Зміст кейсу:

1. Проскануйте QR-код та розгадайте кросворд



Якщо ви правильно розгадаєте завдання, то із перших літер кросворда зможете прочитати ім'я героїні сьогоднішнього дня.

1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									

1. Повторення окремих слів чи словосполучень у реченнях.
(Тавтологія)
2. Всебічно розвинена людина, яка орієнтується у багатьох галузях науки. (Ерудит)
3. Високий рівень обдарованості, який проявляється у певній діяльності. (Талант)
4. Предмет, виготовлений з дерев'яних брусків, що використовується як упряжка для великої рогатої худоби. (Ярмо)
5. Відчуття, характерне людині, яка далеко від рідної домівки.
(Ностальгія)
6. Людина, яка виконує певну роль на сцені. (Актор)

2. Перейдіть за посиланням та познайомтеся з історичним підґрунтям виникнення імені Тетяна та його відомими власницями. Кожна група опрацьовує окремий розділ (походження, характеристика, таланти та кар'єра, відомі зірки). Створення інтелект-карти за розділами, обмін інформацією.

<https://docs.google.com/document/d/1BCEG4V1rCEy4P1Kd9gvnl-HyEXCiv88e/edit?usp=sharing&oid=113350856692479246151&rtfpof=true&sd=true>

3. Перегляд відео за посиланням та його аналіз.

Перейдіть за посиланням <https://suspilne.media/200972-hersonski-tetani-rozkazali-ak-vplivae-ih-ima-na-dolu/> у Google Classroom та перегляньте матеріал «День янгола: які вони, Херсонські Тетяни», орієнтовні питання для обговорення:

1. З чим пов'язаний, на вашу думку, успіх Тетяни?
2. Чи популярне це ім'я у наш час?
3. Про що говорить статистика імен? Запропонуйте свій варіант вирішення проблеми.

Домашнє завдання. Створити у додатку Thinglink міні-проект «Якою квіткою для мене є Тетяна?»

У третьому класі вміст кейсів готує вчитель, а в четвертому до активної роботи з конструювання підключаються учні, вони самостійно опрацьовують тематику, заздалегідь розбившись на творчі групи за допомогою жеребкування. Здобувачі освіти розподіляють власні функціональні ролі, представляють свої кейси класу, виконуючи функції тьюторів та фасилітаторів.

Для створення кейсів і кластерних завдань ми запропонували учням 4 класу розподілитися на групи. Ролі груп весь час змінювалися: від творчої (розробляє вміст кейсу та представляє його здобувачам освіти, аналізує власну роботу та однолітків) до робочої (опрацьовує матеріали, які були запропоновані творчою групою). Таким чином у мовленнєвій, творчій та практичній діяльності брав участь кожен учень

класу. Для прикладу пропонуємо зміст уроку літературного читання із використанням міні-кейса із тематичного розділу «Календарні дати січня».

Із кейсами середнього розміру здобувачі освіти 4 класу теж працювали, але відмінність полягала у тому, що всі групи одночасно виконували роль творчих і робочих груп. Учні проходили жеребкування і отримували тематику майбутнього вмісту спільного кейса. Робота над завданнями проходила у вигляді квесту. Кожна станція – окремий кейс, обов’язковою була зупинка «Сюрприз від вчителя».

До матеріалів кейсів ставилися наступні вимоги : пройти за посиланням та переглянути відео, виконати аналіз за поданими питаннями, за допомогою QR коду прочитати важливу інформацію, наявність творчого завдання, аналіз проблеми через призму сьогодення, використання ІКТ. Наприклад, тема уроку : Дитячі організації.

Теми міні-кейсів, які використовувалися на уроці : Українська скаутська організація «Пласт», Спілка української молоді (СУМ), Українське дитяче юнацьке товариство «Січ», Всеукраїнська дитячо-юнацька патріотична гра «Сокіл -Джура», міжнародний геополітичний рух «Скаутинг».

Коли групи виконали завдання попередніх п’яти станцій, то переходять до шостої – «Сюрприз від учителя». Наприклад, за допомогою Microsoft Word або Excel побудувати діаграму чисельності учасників кожної організації, та визначити найпопулярнішу.

Наступний кейс присвячувався роботі над оповіданнями.

Міні-кейс присвячений роботі над оповіданнями

Тема уроку: Казка «Пригоди маленької піщинки» А.Рибальської

Зміст кейсу:

- 1. Познайомтеся із творчістю письменниці. Складіть кросворд за біографією А.Рибальської.**
- 2. Робота над змістом твору.**

Дайте відповіді на наступні запитання:

Чому казка має саме таку назву? Хто головний герой? У яку пору року відбувалися події? Скільки у казці дійових осіб? Чого хотіла піщинка? Чи здійснилася мрія піщинки? Які почуття викликала у вас казка? Чи хвилювалися ви за героїню? Чого вчить нас казка «Пригоди маленької піщинки»? Чи можна піщинку порівняти із людиною?

Проаналізуйте події у казці, використовуючи технологію Fishbone.

Прочитай уривок казки та проаналізуй її зміст за технологією Fishbone

Далеко-далеко у морі є маленький острів. Такий маленький, що на ньому росте лише кілька кокосових пальм. Час від часу на обрії з'являється корабель, минає острівце, не зупиняючись, і пливе собі далі. Вдень над островом світить гаряче сонце, а вночі у небі сяють зірки – величезні і яскраві.

Напологому березі острова була собі маленька піщинка. Вона лежала непорушно, поруч із десятками й сотнями своїх посестер, інших піщинок. А ви, певно, знаєте, як це нудно – годинами сидіти чи лежати, нічого не роблячи! От і піщинці було дуже нудно. Їй хотілося погуляти берегом, роздивитися рідний острів з усіх боків. А ще більше бажалося помандрувати морем, туди, де плавають красиві білі кораблі.

Але ж піщинки не можуть ходити чи плавати! Тож довелося їй лежати непорушно і лише дивитися з берега на морські хвилі.

Одного разу море розхвилювалося. Великі хвилі накочувалися просто на берег. Піщинки налякалися – їм здавалося, що хвилі от-от підхоплять їх і затягнуть у морську глибину. Лише одна-єдина піщинка не боялася. Вона смливо заговорила до хвилі, що набігла на берег:

– Скажи мені, хвиле, чи правда, що ти мандруєш по усьому морю і буваєш навіть у далеких землях – там, куди плывуть великі білі кораблі?

– Звісно, правда! – гордо обізвалася хвиля. – Я бачила здалеку великі міста, будинки, людей, що у них живуть!

Ох як чудово! – захоплено скрикнула піщинка. – як би і мені хотілося глянути на усе це!

– Це дуже просто, – відповіла хвиля. – Я можу узяти тебе з собою в море. І ти сама усе побачиш. Ходімо зі мною!

– Ні, не йди, – обізвалися хором інші піщинки. – Хіба ти не бачиш, яке величезне море, як легко пропасти, втонутися у ньому! Залишайся із нами. Тут тепло, світить лагідне сонце, а у морських глибинах холод і темрява!

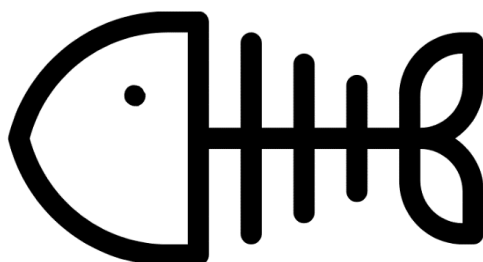
– Я не боюся моря! – озвалася маленька піщинка. Хвиля підхопила її, закрутила та потягла у глибину солоних вод.

Але не думайте, що піщинці не було страшно вирушати у подорож! Вона боялася загубитися у морі, але їй дуже хотілося побачити далекі землі. І піщинка перемогла свій страх.

За Анною Рибалкою

Алгоритм роботи за технологією Fishbone

Голова-тема, проблема, яку аналізуємо.
Верхні кістки - причини виникнення проблеми.
Нижні кістки - наслідки проблеми.
Хвіст - висновок.

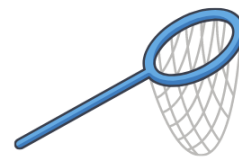
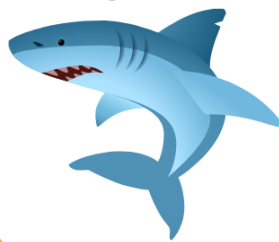


3. Напиши власне закінчення казки "Пригоди маленької піщинки". Користуйся поданими нижче опорними малюнками.

Р (роль)	А (аудиторія)	Ф (формат)	Т (тема)

Роль	Проаналізувати від чийого імені ведеться розповідь.
Аудиторія	Кому може призначатися даний текст.
Формат	Обери жанр, форму оповідання
Тема	Обери тематику, які основні ідеї будуть розкриті. Визнач головну мету.

Опорні малюнки



Як приклад пропонуємо одну з дитячих таблиць за технологією РАФТ:

Роль	Аудиторія	Формат	Тема
Автор, дитина, піщинка, подружки, мушля.	Друзі, вчитель, батьки, бабуся, сестрички- піщинки.	Повідомлення, діалог, оповідання, історія, казка, розповідь.	Справедливість, пригоди, наполегливість, впертість.

Здобувачі освіти 4 класу віддали перевагу створенню кейсів самостійно, оскільки вони брали на себе роль вчителя. Діти займалися творчою та активною пошуковою діяльністю, вчилися аналізувати дані, аргументовано доводити думку. Під час виконання завдань кейсів були відсутні аутсайдери, учні охоче ділилися досвідом із однолітками, зникали емоційні бар'єри. Здобувачі освіти вчилися мислити критично, застосовувати здобуті знання у повсякденному житті.

У третьому класі здобувачі освіти опрацьовували готові кластерні завдання для закріплення засвоєного матеріалу, але робота проходить за змістом кейса з літературного читання. Для прикладу пропонуємо роботу з кейсом за твором Дз.Матіяш «Дівчинка і море».

**Доповни
твердження**

Лексичне значення

Однозначні слова

Синоніми

Склади два речення з антонімами.

Сукупність уживаних у мові слів.

Одиниця мовлення, що називає об'єкт/дію, їх ознаки, число.

Слова, що мають кілька лексичних значень.

Протилежні за значенням слова.

У четвертому класі робота ускладнювалася. Школярі самі складали кластерні завданням, спочатку на рівні власних груп, де кожного дня обирався учень-експерт, який розробляв кластер, тобто застосовувався принцип «Я працюю для своєї команди». Вибірка з найкращих учнівських кластерних завдань, що самоіндивідуалізуються (проєкували завдання самостійно), використовувалася для формування діагностичних робіт з тем (принцип «Я перевіряю власний рівень»). І останній – найскладніший етап, це робота за принципом «Я працюю для класу, а він – для мене». Творча група створює одне об’ємне кластерне завдання, в основу якого покладений матеріал кейсів, до кожного його пункту створюється окреме завдання. У четвертому класі здобувачі освіти починають працювати із основами завдань різного типу.

Суфікси -ськ-, -зьк-, -цьк- в прикметниках, рід, число прикметників та їх відмінювання.

Кластерне завдання

Кластер 1

Зайдіть в особисті кабінети Google Classroom та опрацюйте рядки вірша.

<https://docs.google.com/document/d/1cbVyKKYh-GTk82LQ7sEs33AC9R8amYRX/edit?usp=sharing&ouid=113350856692479246151&rtpof=true&sd=true>

У дев’ятому рядку останнє слово має суфікс-ськ-?

Так

Ні

У дев’ятому рядку останнє слово має суфікс -ськ-, бо...

Так

Ні

Напишіть зв’язну розповідь на тему «Незламний дух українського народу», використовуючи прикметники із суфіксами -ськ-, -зьк-, -цьк- у кожному реченні. Над кожним прикметником вкажіть, число, рід, відмінок. Визначте синтаксичну роль прикметників у реченнях.

Кластер 2

Відскануйте QR-код

Випишіть прикметники, які ви запам'ятали. Визначити рід, число, поясніть їх правопис.

Відповідь:

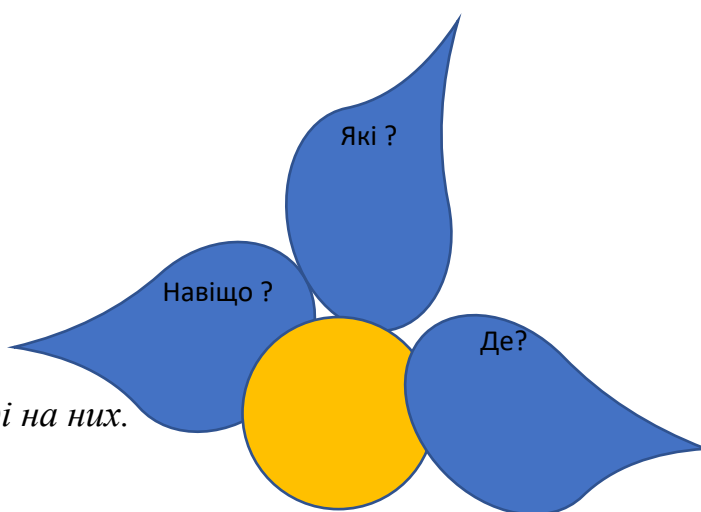
Прослухайте пісню, напишіть на пелюстках квітки прикметник, які ви запам'ятали. Визначте їх рід, число та відмінок.

Рід:

Число:

Відмінювання слова:

Додайте власні пелюстки-запитання. Дайте відповіді на них.



На закріплення теми «Лексичне значення слова» ми запропонували учням 3 класу кластерне завдання та для 4 класу «Іменник як частина мови. Морфологічні ознаки іменників та їх лексичне значення».

Тема кластерного завдання: Лексичне значення слова

ЛЕКСИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ СЛОВА

Виконай завдання

ЗАКРЕСЛИ ЗАЙВЕ СЛОВО В
КОЖНОМУ РЯДКУ. ДОПОВНИ
СИНОНІМІЧНИЙ РЯД



Гра, забавка, гравець -
Йти, хода, пересуватися, плентатись -
Змагання, магазин, конкуренція -
Сильний, дужий, слабкий -

ЗАПИШИ ПРИСЛІВ'Я, ЗАМІНИ
ВИДІЛЕНІ СЛОВА АНТОНІМАМИ

Вечір проводжають зарядкою, ранок зустрічають
прогулянкою. Завершуй старе життя не з
понеділка, а з вечірньої зарядки. Міцний тілом -
бідний і ділом. Гімнастика скорочує старість
людини.



ПОЯСНИ ЛЕКСИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ
СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ



Біжить молоко -
Біжить спринтер -
Біжить доріжка -
Біжить час -

Доповни твердження



Лексичне
значення



Сукупність уживаних у мові
слів.



Однозначні
слова



Одиниця мовлення, що
називає об'єкт/дію, їх
ознаки, число.



Слова, що мають кілька
лексичних значень.

Синоніми



Протилежні за значенням
слова.

Склади два речення з
антонімами.



В.3 Кластерне завдання для 4 класу «Іменник як частина мови. Морфологічні ознаки іменників та їх лексичне значення»

1.Опрацюйте ще раз оповідання А. Рибальської «Подорож маленької піщинки»

Заповніть іменниками із тексту наступну схему:

**Маленька
піщинка** * *

АБСТРАКТНІ	ВЛАСНІ
ЗАГАЛЬНІ	НАЗВИ ІСТОТ

* * * * *

НАЗВИ НЕІСТОТ

2.Дочитай продовження оповідання заQR–кодом та заповни таблиці.


Пригоди маленької ПІЩИНКИ

Випишіть із тексту іменники за умовою таблиці.

Рід	Н.в.	М.в.	Чергування кінцевих приголосних звуків основи в іменниках
Чоловічий			
Жіночий			

Випишіть із казки іменники, у яких при відмінюванні, відбувається чергування голосних звуків у коренях.

Іменники	Чергування голосних звуків у коренях іменників



Робота з кластерними завданнями досить складна і потребує систематичного використання. Вона має багато переваг, оскільки для того, щоб зробити кластерні завдання, що самоіндивідуалізуються, потрібно ретельно підготуватися, опрацювати повторно матеріал кейсів та сформувати кластери відповідно до вимог, уникаючи граматичних помилок. Завдання із вибором правильного ключа перевіряє творча група самостійно, а відкритого чи творчого типу – спільно з учителем.

2.2 Результати впровадження кластерних завдань в структуру сучасного уроку мовно-літературної освітньої галузі

На уроках мовно-літературної освітньої галузі та позакласній роботі ми запропонували цікаві прийоми роботи, які раніше майже не використовувалися у початковій школі. Це кластерні завдання. Вони є продовженням кейсу. Їхній зміст ґрунтується на опрацьованому матеріалі з української мови або літературного читання, і відповідає основним вимогам Типової освітньої програми та темі уроку. Використовуючи такі завдання, ми ставили за мету розвинути граматичну компетентність молодших школярів, але безперечно ця

діяльність мала позитивний вплив на усі компоненти мовленнєвої складової.

У третіх – четвертих класах під час створення кластерних завдань на початковому етапі вивчення матеріалу провідна роль належить вчителю, який допомагає учням аналізувати його, обирати головне та другорядне. Школярі знайомляться із структурними елементами кластерного завдання (стимулом, основою, ключем та дистракторами), опановують навчальний матеріал за принципом «Ми працюємо разом». Роботу доцільно розпочинати з вироблення правил створення кластерних завдань, зокрема їх стимулів, дистракторів, створювати пам'ятку юного конструктора. Основа завдання має бути стислою, без зайвого матеріалу, наявність орієнтиру для правильної відповіді, речення в активному стані тощо. Школярі вчаться використовувати або знаходити стимули для основи кластерного завдання (графічні елементи, тексти, моделі, інтерактивні діаграми тощо).

Таблиця 2.3

Рівень сформованості активного та пасивного словника учнів 3 класів на контрольному етапі експерименту у (%)

Словнико вий склад мовлення	Контрольна група				Експериментальна група			
	Рівні сформованості				Рівні сформованості			
	В	Д	С	П	В	Д	С	П
Активний словник	23	34	19	24	40	38	16	6
Пасивний словник	25	34	18	23	34	37	19	10

Впровадження формуального експерименту дало позитивні результати, оскільки на етапі констатувального дослідження лише у 34 % відсотків респондентів 3 класу були високі показники сформованості активного словника, та у 37% здобувачів освіти – пасивного. Як свідчать дані таблиці 2.3, на етапі контрольного дослідження показники високого

рівня збільшилися (активний словник: високий рівень –40%, а пасивний – 34%). За середніми показниками зменшився початковий рівень сформованості на 14%.

Таблиця 2.4

Рівень сформованості активного та пасивного словника учнів 4 класів на контрольному етапі експерименту у (%)

Словниковий склад мовлення	Контрольна група				Експеримент. група			
	Рівні сформованості				Рівні сформованості			
	В	Д	С	П	В	Д	С	П
Активний словник	34	35	19	12	43	39	15	3
Пасивний словник	36	37	16	11	40	42	13	5

Як свідчать дані таблиці 2.4 в учнів четвертих класів також спостерігається зріст високого рівня (Див. табл. 2.4) як активного (43%), так і пасивного словника (40%). Це говорить про те, що здобувачі освіти за рахунок роботи з кейсами розширили активний та пасивний словник, стали використовувати його у повсякденній діяльності. За результатами спостереження здобувачі освіти стали більше використовувати в усному мовленні наукової термінології, активніше брали участь у спілкуванні.

Із метою дослідження ефективності впливу кластерних завдань на рівень сформованості мовлення на уроках української мови нами був проведений контрольний зріз. (Див. табл. 2.5) Як показують результати дослідження в учнів 3 класу експериментальної групи у порівнянні з контрольною значно зросли показники високого рівня сформованості, у контрольній групі середні показники – 17,5 %, а у експериментальній – 22%, тобто різниця у показниках становить 4,5% . Такі показники

говорять про те, що кластерні завдання покращують рівень сформованості мовлення, формують позитивний поступ учнів 3 класів. В експериментальній групі на 9% менший показник початкового рівня орфографічної грамотності, що вказує на якісніше написання письмових робіт. Контрольній групі збільшилися показники достатнього рівня з усіх мовних норм, у порівнянні з експериментальною групою вони вищі на 11%.

Таблиця 2.5

Рівень сформованості мовленнєвої компетентності учнів 3 класів, у%

Мовні норми	Контрольна група				Експериментал. група			
	Рівні				Рівні			
	В	Д	С	П	В	Д	С	П
Лексичні	23	27	30	20	28	28	28	16
Граматичні	19	33	31	17	25	37	23	15
Морфологічні	10	28	29	33	15	43	31	11
Пунктуаційні	16	27	32	25	18	46	22	14
Орфоепічні	19	23	31	27	26	34	27	13
Орфографічні	18	32	19	31	20	44	27	9

У четвертому класі теж було проведено контрольний зріз, як показує таблиця 2.6 у здобувачів освіти експериментальної групи значно нижчий показник початкового рівня – 6 %, середній показник якого у контрольній групі –17%, у здобувачів освіти четвертого класу збільшився показник високого рівня лексичних мовних норм (39%) (вони правильно добирали лексичні одиниці, доречно використовували їх у письмових роботах, уживали емоційно-забарвлену лексику тощо) та орфографічних (29%), учні стали менше допускати орфографічних

помилки під час виконання письмових завдань, діти краще стали орієнтуватися у багатозначних, однозначних словах, диференціювали та добирали синоніми та антоніми.

Таблиця 2.6

Рівень сформованості мовленнєвої компетентності учнів 4 класів, у%

Мовні норми	Контрольна група				Експериментал. група			
	Рівні				Рівні			
	В	Д	С	П	В	Д	С	П
Лексичні	36	30	29	5	39	29	24	8
Граматичні	30	35	19	16	32	39	22	7
Морфологічні	32	31	32	5	35	34	28	3
Пунктуаційні	21	30	27	22	25	46	23	6
Орфоепічні	29	30	18	23	34	36	22	8
Орфографічні	16	21	32	31	29	39	26	6

Ураховуючи отримані результати контрольного зрізу дослідження можна констатувати, що використання кейсів під час вивчення мовно-літературної освітньої галузі у початковій школі має позитивний вплив, оскільки школярі опановують комунікаційні компетенції без примусу, вільно спілкуються між собою, розвивають творчі здібності, моделюють різноманітні життєві ситуації, тобто вчать адаптувати власну поведінку до реалій життя. Здобувачі освіти вправно відстоюють власну позицію, при цьому мають право на помилку, поважають думку іншого. Також створюється безбар'єрне середовище для всіх учасників навчального процесу, охопленні начальною діяльністю всі здобувачі освіти, відсутній авторитаризм. На нашу думку, кластерні завдання та

кейси можуть також застосовуватися під час дистанційного навчання, оскільки матеріал, який включається в них здебільшого формується з використанням онлайн-ресурсів та комп'ютерних технологій, а також розміщується в онлайн-додатках.

ВИСНОВКИ

У роботі розкриваються теоретичні та практичні особливості проектування кластерних завдань на основі технології case-study з метою формування мовленнєвої компетентності учнів 3-4 класів.

1. Аналіз педагогічної, психологічної та лінгвістичної літератури свідчить, що технологія case-study виникла давно як технологія ситуативного аналізу. Спершу її використовували у своїй діяльності українські заклади вищої освіти, реформування початкової Нової української школи сприяло запровадженню технології case-study у мовно-літературній-освітній галузі. Ця технологія стала об'єктом дослідження багатьох зарубіжних та вітчизняних вчених, зокрема, М. Шевер, К. Єйтс, Ф. Едей, С. Смітт, Т.Бердта, Дж. Маан, Ю. Сурмін, А. Фурда, А. Сидоренко, Ю. Чуб та ін. Багато з них уважали, що кейс-технології доцільно використовувати не тільки в економічній, а й в освітній галузі, адже вони формують творчу особистість, розвивають критичне мислення, підвищують мотивацію до навчання.

2. Проектування кейсів та кластерних завдань дають можливість здобувачам освіти по-новому сприймати навчальний матеріал, розвивають критичне мислення, вміння користуватися різними літературними джерелами (словниками, інтернет-джерелами, періодичними виданнями), виділяти головне від другорядного, вчать учнів використовувати здобуті знання у повсякденному житті. Учні засвоюють та розуміють ці поняття (Кейс – збірка ситуацій та завдань до них. Кластерне завдання – це завдання, в основі якого є стимул, який міститься кейсі) Кластерні завдання мають власну будову: стимул, завдання з відкритою або закритою основою, ключ та декілька

дистракторів. У нашій роботі ми використовували завдання із закритою основою, оскільки вони легше сприймаються здобувачами освіти.

3. В основу нашого дослідження була покладена класифікація Європейського клірингового центру. До уваги бралися наступні види кейсів : кейси-рішення, кейси-випадки, кейси-вправи, кейси-приклади. Кейси та кластерні завдання розроблялися відповідно до Типової освітньої програми та використовувалися на уроках. У третьому класі здобувачі освіти працювали із кейсами та кластерними завданнями, які спроектував учитель, а у четвертому – здобувачі освіти створювали навчальний вміст кейсів та розробляли кластерні завдання самостійно під керівництвом учителя. Для роботи з кейсами та кластерними завданнями учні використовували онлайн-ресурси, опанували роботу із генератором QR-коду, працювали у Google Classroom та на платформах «Всеосвіта», «На урок», Thinglink, у 4 класі використовувався веб-ресурс Canva, на якому створювалися яскраві малюнки, презентації, проектувалися кейси. Така пошукова діяльність розвивала інтерес до таких видів роботи на уроці, формувала уміння працювати в команді, розвивала мовленнєву компетентність.

4. Проведене експериментальне дослідження, мало на меті перевірити ефективність використання кластерних завдань на основі case-study з метою формування мовленнєвої компетентності учнів 3 – 4 класів. Як показують дані контрольного зрізу, у здобувачів освіти третього класу збільшилися показники достатнього рівня сформованості активного словника (був – 23%, став – 38%) та пасивного словника (був – 25%, став – 37%). Покращилися результати дослідження мовних норм (орфоепічних, фонетичних, орфографічних, граматичних, лексичних, пунктуаційних). Середній показник високого рівня становив 22%, а був – 16%. В учнів четвертого класу контрольні дані підсумкового зрізу також демонструють збільшення високого рівня сформованості активного та пасивного словника (середній показник становить – 42%,

був – 35%), достатній рівень – 41%, був – 36%. Підвищився середній показник високого рівня сформованості мовних норм: був – 29%, став – 33%.

Отже, Отримані показники контрольного зрізу підтвердили ефективність використання case-study та кластерних завдань на уроках мовно-літературної освітньої галузі з метою формування мовленнєвої компетентності учнів 3-4 класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акоф Р. Мистецтво вирішення проблем. Х.: Психологія, 2002. 220 с.
2. Алдер Гаррі. Техніка розвитку особистості. К. : Освіта, 2001. 192 с.
3. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянська О.В. Психологія управління.
Харків: О «Фортуна-прес», 1998. 464 с.
4. Безпалько В. П. Педагогічні технології. К. : Педагогіка, 1998. 190 с.
5. Богданець-Білоskalенко Н., Шумейко Ю. Українська мова та читання: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах): Частина І. Київ.: Грамота, 2020. 165 с.
6. Богданець-Білоskalенко Н., Шумейко Ю. Українська мова та читання: підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах): Частина І. Київ.: Грамота, 2020. 160 с.
7. Вакуленко Т. С., Ломакевич С. В., Терещенко В. М. Новікова С.А. PISA: природничо-наукова грамотність. Київ, 2018. 119 с.
8. Вакуленко Т. С., Ломакевич С. В., Терещенко В. М. PISA: Читацька грамотність. К. : УЦОЯО, 2017. 123 с.
9. Возняк Л. Т. Організація уроків у початковій школі з використанням методу вивчення ситуацій. *Young science*. 2020 №10 (86). С. 113-116.
10. Гончаров С. М., Гурин В. А. Методи та технології навчання в кредитно-трансферній системі організації навчального процесу: Навчально-методичний посібник. Рівне: НУВГП, 2010. 451 с.
11. Давидко В. В. Проблемне навчання. К.: Освіта, 2000. 240 с.
12. Де Боно Е. Латеральне мислення. Київ.: Грамота, 1997. 320 с.
13. Драннік О.В. «Кластер» як один із методів формування критичного мислення студентів на уроках суспільних дисциплін. Педагогічні

читання, 04.01-12.01.2017. С. 2.

14. Ігнатенко С.П.. Соціокультурні технології сучасного світу. К.:Веселка, 1996. 335 с.

15.Козленко О. Курс для вчителів. PISA: природничо-наукова грамотність.<https://naurok.com.ua/learn/pisa-prirodnicho-naukova-gramotnist-8>

16.Кринецький І.І. Основи наукових досліджень. К.: Одеса, 1981. 208 с.

17.Кулаженко П.Г. Міжпредметні зв'язки освітнього сердовища. Київ.: Грамота, 1999. 95 с.

18.Кузьміч С. О. Система структурного аналізу. К: Освіта, 1996. 191 с.

19.Левченко Т.І. Дидактичні теорії навчання: К:Освіта ,1995. 168 с.

20.Леонська А.Ф. Кластер в освітньому процесі. Х.: Освіторія, 2005. 317с.

21.Лингарська І. Й. Особливості сучасного кейсу. К.: Грамота, 1995. 207с.

22.Максимова, О. О. Досягнення успіху шестирічним першокласником : навч. посіб. / за ред. проф. М. В. Левківського. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 192 с.

23. Матвієнко В. Я. Прогностика. К.: Українські пропілеї, 2000. 484 с.

24.Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA – 2018, М. Мазарчук та ін. Київ.: УЦОЯО, 2019. 439 с.

25. Осіна Н.А. Методичні рекомендації. Кейс-метод як спосіб формування життєвих компетентностей учнів. Запоріжжя, 2018. 31 с.

26.Плющ Ю. О. Кейс-технологія в початковій школі. Порадник для вчителя. Київ: Вид. група «Основа», 2018. 127 с.

27. Пащенко Т.М. Кейс-метод як сучасна технологія навчання спеціальних дисциплін. Молодь і ринок. №8, 2015. С. 94 – 99

28.Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 144с.

29.Савченко О.Я. Типова освітня програма, 2019. 92 с.

- 30.Сафарян С. Теорія і практика особистісно орієнтовного навчання. Іноземні мови в сучасній школі, 2013. №1. С. 7 – 11.
31. Сікора Я. Б. Кейс-технології при вивченні «Методів оптимізації». II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., присв. 95- річчю Херсонського держ. ун-ту. – С. 244-248.
- 32.Сидоренко, В. В. Reform of training school leaders in terms of implementation of the Concept «New Ukrainian School». Керівник нової української школи : світоглядно-професійні орієнтири: зб. наук. пр. НПУ імені М.П. Драгоманова. Київ, 2017. С.148–153.
- 33.Сугейко Л.Г., Мельничук Ю.Ю. Інновації у мовній освіті молодших школярів. Педагогічний процес: теорія і практика. Київський ун-т ім. Б.Грінченка. Випуск 4 (59). В.П. «Едельвейс» (науковий журнал), 2017. 175 с. С. 57-61.
- 34.Сугейко Л.Г. Сучасні педагогічні технології у лінгводидактичній підготовці майбутніх фахівців початкових класів. *European humanities studies: State and Society/ Europejskie studia humanistyczne:Panstwo i Spoleczenstwo/ - Issue 4(1), 2018 (Poland-Ukraine). С.199-209.*
35. Сугейко Л.Г. Сучасні педагогічні технології у лінгводидактичній підготовці майбутніх фахівців початкових класів. – Київ, 2018.–214 с., С.107– 113.
- 36.Сугейко Л.Г., Мороз О. В. Проєктування кластерних завдань на основі технології case-study як засобу формування мовленнєвої компетентності учнів 3-4 класів. Зб. тез наук. робіт. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2021.100с. С. 77 –80.
- 37.Сугейко Л.Г., Борисенко Н.М. Формування комунікативної та природознавчої компетентності учнів у процесі роботи над картинами-загадками. Початкова школа . №4. Київ, 2017. С.26-29.
- 38.Сурмін Ю.П. Ситуативний аналіз чи анатомія Кейс-методу. Київ.: Центр інновацій та розвитку, 2002. 286 с.

39. Шеремета П. М., Каніщенко Л. Г. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / П.М. Шеремета, Л.Г. Каніщенко / За ред. О. І. Сидоренка; 2-ге вид. – К.: Центр інновацій та розвитку, 1999. – 80с.
40. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Мороз Оксана Володимирівна, учасниця освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
- надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
- не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
- своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
- не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
- підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
- поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
- не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
- відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
- запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
- не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
- не підроблювати документи;
- не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
- не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе

отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

18.11.2021



Мороз О.В.

Діагностичні матеріали до експерименту

Методика «Виключення зайвого»

Ціль: вивчення здатності до узагальнення.

Обладнання: листок із дванадцятьма рядами слів типу:

1. Лампа, ліхтар, сонце, свічка.
2. Чоботи, черевики, шнурки, валянки.
3. Собака, кінь, корова, лось.
4. Стіл, стілець, підлога, ліжко.
5. Солодкий, гіркий, кислий, гарячий.
6. Окуляри, очі, ніс, вуха.
7. Трактор, комбайн, машина, сани.
8. Москва, Київ, Волга, Мінськ.
9. Шум, свист, грім, град.
10. Суп, кисіль, каструля, картопля.
11. Береза, сосна, дуб, троянда.
12. Абрикос, персик, помідор, апельсин.

Порядок дослідження. Учні необхідно у кожному ряду слів знайти таке, яке не підходить, зайве, і пояснити чому. Обробка та аналіз результатів.

1. Визначити кількість правильних відповідей (виділення зайвого слова).
2. Встановити, скільки рядів узагальнено за допомогою двох родових понять (зайва «каструля» – це посуд, а решта – їжа).
3. Виявити, скільки рядів узагальнено за допомогою одного родового поняття.
4. Визначити, які допущені помилки, особливо у плані використання узагальнення несуттєвих властивостей (колір, величини тощо.).

Ключ до оцінки результатів. Високий рівень – 7-12 рядів узагальнені родовими поняттями; хороший - 5-6 рядів із двома, інші з одним; середній -7-12 рядів із одним родовим поняттям; низький - 1-6 рядів із одним родовим поняттям.

Методика №1

У цій методиці дитині пропонується наступні набори слів:

Велосипед, цвях, газета, парасолька, хутро, герой, гойдатися, з'єднувати, кусати, гострий;

Літак, кнопка, книжка, плащ, пір'я, друг, рухатися, об'єднувати, бити, тупий;

Автомобіль, шуруп, журнал, чоботи, луска, боягуз, бігти, зв'язувати, щипати, колючий;

Автобус, скріпка, лист, капелюх, пухнув, ябеда, крутитися, складати, штовхати, ріжучий;

Мотоцикл, прищіпка, афіша, черевики, шкура, ворог, спотикатись, збирати, ударяти, шорсткий;

“Перед тобою декілька різних наборів слів. Уяви собі, що ти зустрівся з людиною, яка не знає значення жодного з цих слів. Ти повинен пояснити цій людині, що означає кожне слово, наприклад слово “велосипед”. Як би ти пояснив це?”.

Далі дитині пропонується дати визначення послідовності слів, вибраної наздогад з п'яти запропонованих наборів. За кожне правильно дане визначення слова дитина отримує по одному балу. На те, щоб дати визначення кожного слова, відводиться по 30 сек. Якщо протягом цього часу дитина не змогла дати визначення запропонованого слова, то експериментатор залишає його і зачитує наступне по порядку слово.

Перш ніж дитина спробує дати визначення слову, необхідно переконатися в тому, що вона розуміє його. Це можна зробити за допомогою наступного питання: “Чи знаєш ти це слово?” або “Розумієш ти сенс цього слова?”. Якщо отримана з боку дитини ствердна відповідь,

то після цього експериментатор пропонує дитині самостійно дати визначення цього слова за визначений час.

Якщо запропоноване дітям визначення слова виявилось не цілком точним, то за дане визначення дитина отримує проміжну оцінку – 0,5 балу. При абсолютно неточному визначенні – 0 балів.

Оцінка результатів.

Максимальна кількість балів, яку може отримати дитина за виконання цього завдання, дорівнює 10, мінімальне – 0. У результаті проведення експерименту підраховується сума балів, отриманих дитиною за визначення всіх 10 слів з вибраного набору.

За допомогою цієї методики можна дізнатися який рівень розвитку мовлення у учнів.

Методика № 2

У цій методиці як стимульний матеріал дитині пропонуються ті ж самі п'ять наборів слів по десять слів в кожному, які були використані в попередній методиці. Процедура проведення: Дитині зачитується перше слово з першого ряду – “велосипед” і пропонується з наступних рядків вибрати слова, відповідні до нього по сенсу, що складають з даним єдину групу, визначену одним поняттям. Кожен наступний набір слів повільно зачитується дитині з інтервалом між кожною вимовою слова в 1 секунду. Під час прослуховування ряду дитина повинна вказати те слово з цього ряду, яке за смислом підходить до вже почутого. Наприклад, якщо раніше почув слово “велосипед”, то з другого ряду повинен буде вибрати слово “літак”, що становить з першим поняттям “види транспорту” або “засоби пересування”. Далі послідовно з наступних наборів він повинен буде вибрати слова “автомобіль”, “автобус” і “мотоцикл”. Якщо з першого разу, тобто після першого прочитання чергового ряду дитина не зуміла відшукати потрібно слово, то дозволяється прочитати йому цей ряд ще раз, але в швидше. Якщо ж після першого прослуховування дитина зробила свій вибір, але цей вибір

виявився неправильним, експериментатор фіксує помилку і читає наступний ряд.

Як тільки для пошуку потрібних слів дитині прочитані всі чотири ряди, дослідник переходить до другого слова першого ряду і повторює цю процедуру до тих пір, поки дитина не відшукає всі слова з подальших слів першого ряду.

Зауваження: Перед прочитанням другого і подальших рядів слів експериментатор повинен нагадати дитині знайдені слова, щоб вона не забувала значення шуканих слів.

Оцінка результатів:

Якщо дитина правильно знайшла значення від 40 до 50 слів, то вона у результаті отримує 10 балів.

Якщо дитина змогла правильно знайти значення від 30 до 40 слів, то їй нараховується 8-9 балів.

Якщо дитина змогла правильно знайти значення від 20 до 30 слів, то вона отримує 6-7 балів.

Якщо в ході експерименту дитина правильно об'єднала в групі від 10 до 20 слів, то її підсумковий показник в балах дорівнюватиме 4-5.

Нарешті, якщо дитині вдалося об'єднати за значенням менше ніж 10 слів, то її оцінка в балах складатиме не більше 3.

Діагностична робота №1

Дослідження рівня сформованості мовних норм

1. Уважно прочитай текст та виконай завдання 2-6.

ЯК ПАВЛИК СПИСАВ У ЗІНИ ЗАДАЧУ

Павлик був стурбований. Дома він сидів над задачею й не міг розв'язати. Тож до школи Павлик прийшов зарано, щоб у когось її списати. Бо працювати сам не любив.

Ось прийшла Зіна. Вона добре вміла розв'язувати задачі. Павлик й питає:

— На скільки питань задача?

— На три, — відповідає Зіна. — А хіба ти не розв'язав?

— Не вийшло... Дай списати...

— Ой, Павлику, чого ж ти сам не хочеш працювати? — питає Зіна.

Але таки дала йому свій зошит.

Павлик став списувати. Одна дія, друга, ось уже третя, а в третій дії він помітив у Зіни помилку. Там, де треба було написати 23, вона написала 32.

У своєму зошиті Павлик написав правильно, а Зіні не сказав, що в неї помилка. Учителька зібрала зошити, щоб перевірити. Наступного дня їх і принесла. — У Павлика «п'ять», — сказала вчителька. — Молодець, Павлику, добре попрацював над задачею. А в тебе, Зіно, — «чотири». Помилку зробила...

Зіна поблідла. Вона глянула на Павлика. Павлик почервонів і похнюпив голову.

Василь Сухомлинський

2. Хто написав оповідання «Як Павлик списав у Зіни задачу»?

Дай відповідь повним реченням.

3. Знайди в тексті речення, яке найточніше відповідає тому,

що Павлику було соромно за свій вчинок. Запиши.

**4. Як ти вважаєш, які риси характеру притаманні Зіні.
Запиши.**

5. Встанови відповідність:

1) Вона глянула на Павлика.
питальне

А) Речення

2) А хіба ти не розв'язав?
спонукальне.

Б) Речення

3) Дай списати.
розповідне.

В) Речення

	А	Б	В
1			
2			
3			

6. Підкресли в тексті споріднені слова до дієслова «писати».

7. Якщо деякі завдання було важко виконати, напиши, чого ще тобі слід навчитись.

Діагностична робота №2

Дослідження мовних норм

1. Укажи правильну відповідь: *Основа слова – це...*

А) спільна частина споріднених слів;

Б) частина слова без закінчення;

В) змінна частина слова.

2. Який ряд слів можна назвати спорідненими словами?


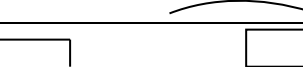

А) говорити, розмовляти, казати;

Б) земля, землю, землею;

В) музика, музичний, музикант.

3. Розбери за будовою: *зимовий* , *сніжок* , *замети* .

4. Запиши слова у таблицю відповідно до їх будови : *під'їзд*, *зима*, *шкільний*.

5. Встав ненаголошені е чи и. Напиши перевірні слова.

М...довий - _____ , *в...ришина* - _____

ч...стота - _____, р...балка - _____
 .

6. Знайди і виправ помилки:

Зклеїти, змішати, розкрити, згряя, розтерти, зісти, без'язикий.

7. Напиши записку батькам, в якій розкажи про свої досягнення з української мови. (Чи важко було виконувати діагностичну роботу?)

Діагностувальна робота №3

Дослідження мовних норм

З яких частин складається текст?

- А) основна частина, зачин, кінцівка;
- Б) кінцівка, зачин, основна частина;
- В) зачин, основна частина, кінцівка.

2. Типи текстів

- А) слова, речення, письмо;
- Б) розповідь, опис, міркування, есе;

3. Мова – це

- А) письмо, читання, спілкування;
- Б) звуки, слова, словосполучення слів, речення, текст;
- В) тема, мета, заголовок.

4. Текст, в якому є твердження, доказ, висновок – це

- А) текст – розповідь;
- Б) текст – опис;

В) текст – міркування.

5. Визнач тип тексту.

Їжак – нічний хижак. Він невеликих розмірів. Їсть жуків, дощових черв'яків, жаб, ящірок, ягоди, жолуді, груші, яблука.

У випадку небезпеки їжак згортається у клубок. На спині в нього голки, а мордочка і живіт вкриті звичайним хутром.

А) міркування; Б) опис; В) розповідь.

6. Прочитай речення. Пошир його другорядними членами. Запиши поширене речення.

Тихо шарудить під ногами опале листя (з чого?)

7. Між однорідними членами речення на письмі ставиться

А) знак питання;

Б) кома;

В) крапка.

8. Підкресли головні члени речення. Встанови зв'язок слів у реченні.

Вербичка шелестить жовтим листям.

Додаток В

Фотозвіт до впровадження експериментального дослідження











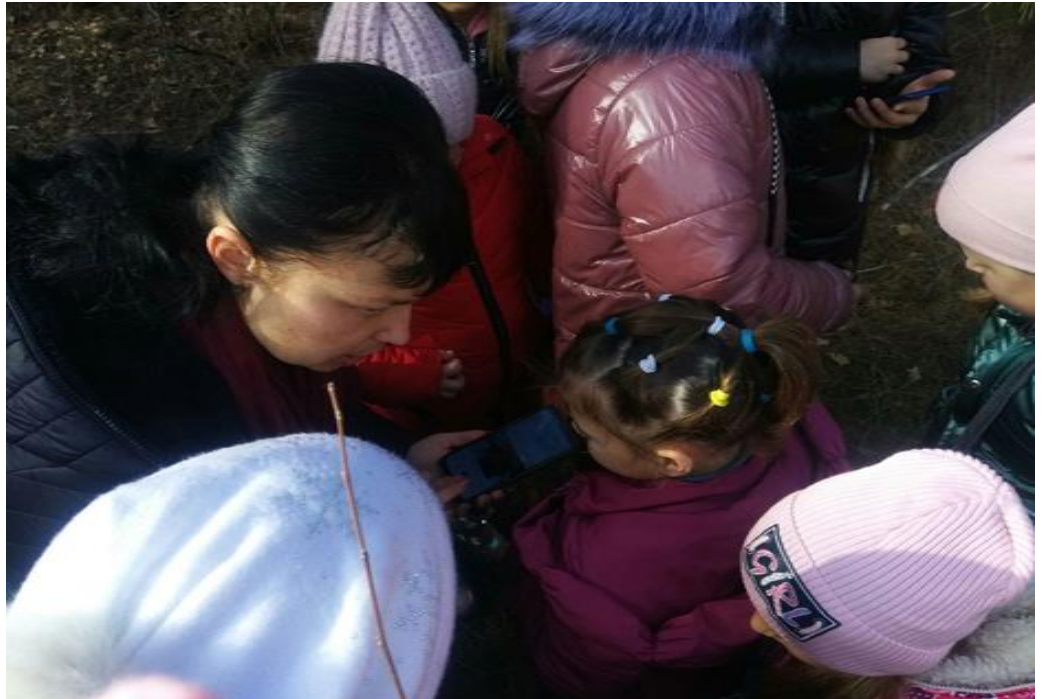












Апробація результатів дослідження

Сугейко Л. Г.

кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна

Мороз О. В.

учитель початкових класів
Великоолександрівський ЗЗСО № 2 I–III ступенів
смт Велика Олександрівка, Херсонська область, Україна

ПРОЄКТУВАННЯ КЛАСТЕРНИХ ЗАВДАНЬ НА ОСНОВІ ТЕХНОЛОГІЇ CASE-STUDY ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 3-4-Х КЛАСІВ

В умовах сьогодення перед сучасною освітою постає важливе завдання: сформувати мовну особистість, яка б уміла комунікувати в усіх сферах життя, використовуючи для цього різноманітні мовні засоби навчання, бути добре обізнаною із новітніми технологіями. Сучасні вимоги суспільства, психологічні та індивідуальні особливості розвитку молодшого школяра, глобальна гаджеталізація – це ті фактори, від яких залежить освітній процес. Програма початкової школи вимагає засвоєння здобувачами освіти граматичного, лексичного, фонетичного матеріалу. Проблема полягає у тому, що сучасного школяра дуже важко стимулювати до навчання та здивувати звичайним «сухим» уроком, тому доводиться шукати різні шляхи оптимізації навчального процесу, максимально залучати до пізнавальної діяльності [4].

Відповідно до Державного стандарту та змін пріоритетів сучасної освіти на перший план висувається гармонійний та всебічний розвиток особистості. Знання, які отримують учні, мають стати рушійною силою для подальшого їх розвитку, використовуватися у повсякденному житті. Цьому сприяє використання різноманітних технологій. Однією із сучасних освітніх технологій, яка безпосередньо пов'язана з формуванням

необхідних життєвих навичок і розвитком критичного мислення, є технологія case-study.

Case-study – це глибокий та детальний аналіз конкретної ситуації чи певного проблемного питання через призму подій реальності. Саме дана технологія базується на системі аналізу подій, які є «віддзеркаленням» реального життя. Іншою технологією, яка не менш цікава та актуальна, є кластеротворення, а точніше, проєктування кластерних завдань на основі кейсу самими учнями за напрямом «students for students».

Теоретичні засади застосування сучасних педагогічних технологій у навчальному процесі розкрито у працях І. Богданової, О. Михайлової, Д. Конрадце, В. Матріно, В. Полякової. Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що в науковій і методичній літературі приділяється увага поняттям «case-study» та «кластеризація». Але вони мало досліджені з точки зору їх поєднання та активного впровадження в навчально-виховний процес. Також деякі дослідники (Н. Бурлакова, О. Мельникова, Ролс Джефф) зазначають, що дані технології є відносно новими у сучасній педагогіці та психології, тому не можна однозначно інтерпретувати їх вплив на гармонійний розвиток дитячої особистості.

Дослідження зарубіжних учених Р. Парка, Р. Йіна, Дж. Мітчела, Ф. Гіддінгса свідчать про важливість упровадження цієї технології в освітній процес. Вони розглядають її як деталізацію подій чи їх сюжету, основою яких є певні теоретичні принципи, часові межі, суспільство та реальне життя людей. «Ситуація кейсу може виступати у вигляді потреби людини або групи у чому-небудь і представляється як стан недоліку, що стимулює вплив на діяльність, яка у свою чергу ліквідує цей недолік» [7, с. 39].

Кластер – це система узагальнення навчального матеріалу за допомогою графічних об'єктів, сюжетних малюнків тощо. На відміну від кластеру, кластерне завдання – це поєднання вдало підібраних стимулів, які не лише підводять до правильного розв'язання поставленої проблеми, а й допомагають аналізувати та систематизувати здобутий навчальний досвід.

Оскільки case-study дозволяє здобувачам освіти пережити певний соціальний досвід та засвоїти навчальний матеріал на основі розв'язання проблемних завдань та ситуацій, які пропонує вчитель, то створення кластерних завдань для одного учня чи класу вимагає глибокої самостійності учнів. Важливим у розробленні кластерних завдань є вміння аналізувати матеріал, синтезувати головне, вміти оцінити ситуацію із власної точки зору.

Перед школярами ставиться не просто створення завдання, а створення кластерного завдання, яке має відповідати певним вимогам:

– завдання має містити правильно сформульований стимул, який може представлятися різними моделями (графічними, математичними, образними, реальними тощо);

– якісна основа завдання (не містить «не» та протиріч);

– формування варіантів відповіді із одним правильним **ключем** (істинна відповідь) та кількома **дистракторами**. Дистрактор – неправильний варіант відповіді, який наближений до ключа, але не є ним.

У створенні таких кластерних завдань беруть участь усі учні класу без примусу та з урахуванням зони найближчого до актуального розвитку.

Проаналізувавши науково-методичну літературу з досліджуваної проблеми, ми дійшли до висновку, що така система роботи на уроках мовно-літературної освітньої галузі заслуговує на увагу і є ефективною оскільки:

а) охоплює усіх учнів навчальною діяльністю;

б) дає можливість розподілу «робочих» ролей (доки один учень працює над стимулом, інші – створюють завдання, ключі та дистрактори);

в) створює синхронні зв'язки між усним та писемним мовленням;

г) розвиває критичне мислення (оцінка ситуації, програмування ситуації під себе та індивідуальні шляхи вирішення).

Отже така система роботи на уроках української мови та літературного читання допомагає не лише вплинути на особистісний, індивідуальний та соціальний розвиток молодшого школяра, а й формує різнобічне сприйняття картини дійсності через образність та практичність мисленнєвих процесів, які є психологічним підґрунтям другої сигнальної системи. Саме під час такої роботи можна розкрити виражальні можливості мови та мовлення дитини із різних боків, задіюючи різні центри головного мозку та систему аналізаторів, що є невід'ємною складовою сприйняття дійсності та самовираження. Case-study та кластеризація завдань – це фундамент, на основі якого можна збудувати усі мовні компетентності молодшого школяра, включаючи усне та писемне мовлення.

Проведений аналіз психологічних досліджень О. Лоцена, Х. Спотніца, І. Щедровського, засвідчив, що готовність функціональних систем головного мозку до свідомого виконання саме такої навчальної роботи найбільш продуктивна у 9–10 років, тобто в учнів 3–4 класів. Тому й систему роботи доцільно починати саме із 3 класу, використовуючи міні-кейси із завданнями закритого типу. Учитель разом із учнями аналізує матеріали, створює покрокові інструкції, допомагає учням синтезувати матеріал для подальшого кластерного завдання. Протягом навчального року учні працюють разом із вчителем за принципом «We work together».



Починаючи із першого семестру четвертого класу здобувачі освіти на уроках мовно-літературної освітньої галузі опрацьовують кейси середнього розміру та вчаться кластеризувати отриманий матеріал із створенням якісних основ завдань відкритого типу і працюють із різними стимулами. Здобувачі освіти працюють у різних групах та з різними кейсами, обмінюються отриманим досвідом та створюють кластерні завдання для членів своєї команди, керуючись принципом «I do it for my team». Даний вид роботи полягає у створенні кластерних завдань та їх колективному аналізі. Кластерні завдання, що відповідають вимогам кластеризації можуть бути застосовані як діагностична робота або завдання для самоперевірки «I check my own lever». Така система роботи переходить на якісно новий рівень у другому семестрі четвертого класу. Саме тоді варто розпочати роботу з об'ємними кейсами. Ключовим етапом цього періоду є поступове підведення учнів до створення кейсів смістійно, кожен здобувач освіти може відчувати себе творцем, тьютором та фасилітатором, а найголовніше – організатором власного фундаменту для подальшого навчання. На цьому етапі школярі створюють не лише кейси, а й працюють над створенням кластерних завдань, що самоіндивідуалізуються. Важливим моментом є залучення учнів до розробки критеріїв оцінювання таких завдань. На цьому етапі робота переходить на істотно новий рівень «I work for my class. My class works for me».

Отже, на кожному етапі роботи з кейсами та кластерними завданнями підвищується рівень складності роботи, що у свою чергу є рушійною силою для комплексного розвитку мовленнєвої компетентності учнів. «Кейс-метод суттєво впливає на всі різновиди інтелекту, формує логічну, вербально-лінгвістичну і внутрішню особистісну складову» [6, с. 136] Також формує розуміння, осмислення та інтерпретування писемного матеріалу в усний виклад і навпаки. У ході такої роботи школярі вчаться використовувати мову і мовлення як удоскоалений когнітивний матеріал соціальної взаємодії та базовий фундамент для опанування різногалузевого напрямку знань.

Список літератури:

1. Буракова Н.С. Внутрішній діалог в структурі самосвідомості і його динаміка в процесі психотерапії. МДУ. 1996.
2. Гіддінгса Ф. Принципи соціології: аналіз явищ суспільності й соціальної організації. 1896.
3. Драйден Г., Вос Дж. Революція в навчанні : Літопис. 2011. 542 с.
4. Зубар К.І. Інструктивні матеріали по впровадженню кейс-методу для методичного семінару. Методична доповідь, 2006.

УДК 376

**КОРЕКЦІЙНИЙ ВПЛИВ CASE-STUDY ТА КЛАСТЕРНИХ ЗАВДАНЬ НА
ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА УРОКАХ
МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ**

Сугейко Любов Григорівна

кандидат педагогічних наук,
доцент Херсонського державного університету

Мороз Оксана Володимирівна

здобувач другого магістерського рівня освіти
Херсонського державного університету

Анотація. У статті розкриваються особливості корекційного впливу case-study та кластерних завдань на основі результатів експериментального дослідження. Описується роль асистента вчителя під час організації роботи та розкриваються основні етапи включення дітей з особливими освітніми потребами в даний вид навчальної діяльності.

Ключові поняття: інклюзія, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивний клас, асистент учителя, соціалізація.

Актуальність проблеми обумовлюється тим, що одним із пріоритетних напрямів реформування сучасної освіти є створення єдиного освітнього середовища для розвитку кожної дитини. Статистичні дані Міністерства освіти і науки України свідчать про те, що з кожним роком зростає кількість школярів з особливими освітніми потребами. Така тенденція вимагає від сучасного вчителя використання нових форм та методів роботи під час організації освітнього процесу. Як зазначається у Державного стандарту початкової освіти, школа – це місце, у якому відбувається: «розвиток вільної особистості шляхом підтримки самостійності, забезпечення безпеки у результаті створення атмосфери довіри і взаємоповаги, перетворення школи на безпечне місце, де запобігають насильству і цькуванню, надають необхідну підтримку». [3, с 13]

Реалізація перерахованих складових можлива через запровадження інклюзивного навчання, яке безпосередньо пов'язане із поняттям «інклюзія». Інклюзія – це включення, у нашому випадку, всіх громадян до соціальної діяльності. Інклюзивне навчання – це процес активної взаємодії усіх учасників освітнього процесу, незалежно від фізичних, інтелектуальних особливостей.

У 1994 році уперше був використаний цей термін у Саламанській декларації, яка була прийнята на Всесвітній конференції. [10, с.55] Поряд із поняттям «інклюзія» з'являється термін «діти з особливими освітніми потребами» – особи до 18 років, які потребують додаткової підтримки, мають психофізичні розлади, інвалідність чи інші порушення.

Дослідженням розвитку дітей, які потребують особливого підходу у навчанні, займалися такі вчені як Л. Виготський, Ю. Волкова, О. Стреблова та інші. Але найбільша роль у вивченні «особливих дітей» належить саме Л.Виготському, який говорив, що діти з вадами страждають здебільшого від несприйняття їх суспільством. Він писав: «Вирішує долю особистості в кінцевому результаті не дефект сам по собі, а його соціальні наслідки, його соціально-психологічна організація. У наших руках зробити так, щоб глуха, сліпа і розумово відстала дитина не була дефективною. ...Тоді зникає і саме це слово, вірний знак нашого власного дефекту». [2,с.56]

Великий вклад у розвиток сучасної інклюзивної освіти зробили такі українські науковці: О. Суворова, Т. Сак, А. Колупасва, В. Засенко, О. Таранченко, Н. Назарова, О. Ямбург, В.Понікаррова, С. Митник, С. Альохіна, О. Хохліна та ін. Організуючи процес навчання, учитель має забезпечувати емоційну, розумову та фізичну безбар'єрність кожної дитини, базуючись на педагогіці партнерства та радості пізнання. «В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія між учителем учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими співниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат». [3, с.16] Тобто школа спільно з батьками – це єдина команда, яка діє в інтересах дитини та для дитини.

Як зазначається у Концепції «Нової української школи», сучасним освітянам досить важко створити якісне та комфортне освітнє середовище для дітей з особливими потребами. Перш за все це пов'язано із поглядами суспільства та стереотипами, які у ньому сформувалися та важко руйнуються. Із метою охоплення здобувачів освіти з особливими потребами навчальним процесом у школах України створюються інклюзивні класи, де у кожній дитині є команда супроводу, до складу якої входить асистент учителя

Інклюзивний клас – клас, у якому навчаються учні з особливими освітніми потребами, а асистент учителя – педагогічний працівник, який працює в інклюзивному класі, бере участь у навчальному процесі дітей з особливими освітніми потребами та бере участь у житті усього класу.

Здобувачі освіти з особливими освітніми потребами навчаються за Типовими освітніми програмами які можуть бути адаптованими чи модифікованими відповідно до потреб дитини. А вчителю необхідно використовувати цікаві методи та форми роботи, які могли б зацікавити кожного учня. Одним із таких видів роботи є кластерні завдання та робота з навчальними кейсами.

Для встановлення ефективності використання цих навчальних методів на уроках мовно-літературної освітньої галузі, нами було проведено експериментальне дослідження у двох інклюзивних класах, де здобувають освіту 2 учні третього рівня підтримки та 1 – четвертого рівня підтримки.

Під час констатувального експерименту нами було виявлено, що рівень сформованості комунікативних та лексико-граматичних компетентностей здобувачів освіти перебуває на початковому рівні. Школярі не бажали виконувати діагностичні завдання та співпрацювати з дорослими і однолітками. Тому метою формувального експерименту було створення сприятливих умов для розвитку пізнавальних процесів та налагодження соціальних зв'язків.

Соціалізація – це процес вільного включення особистості у певну групу чи колектив. За її рахунок відбувається розвиток особистості в цілому, вона неможлива без активного засвоєння певних норм, правил поведінки, тобто в

освітньому середовищі має ліквідуватися соціальна ізоляваність: «діти мають навчатися разом, коли це можливо. Школи мають враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів та темпів навчання [10, с.24]

Кейси та кластерні завдання для дітей з особливими освітніми потребами створювалися за тією ж схемою, що і для учнів усього класу, але деякі завдання були адаптовані з урахуванням особистісно-орієнтованого навчання. Зазначає М. Чабайовська: «це навчання на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей дитини». Робота з кейсами та кластерними завданнями включала три етапи:

I етап (підготовчий) – відбувалося формування уявлень про кейси та кластерні завдання, приділялася увага особливостям роботи з ними. Проводилася робота на різних онлайн-платформах, користувалися й інші інтернет-ресурсами та електронними носіями.

II етап (частково підготовчий) – учні знайомилися з правилами розробки кластерних завдань, створювали алгоритм роботи з ними.

III етап (основний) – діти працювали разом із класом, виконували спільні завдання, не дуже складні, адаптовані під їхні можливості.

Під час індивідуальної та групової роботи важливу функцію виконує асистент вчителя, він готував матеріали для наочного підкріплення та, за потреби, координував навчальну діяльність здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. У процесі виконання завдань кейсів та кластерних завдань, діти намагалися виконувати посильні для них вправи, проявляючи максимум самостійності. Здобувачі освіти активно включалися до обговорення проблемних питань та вчилися висловлювати власну думку, підтверджуючи її прикладами.

Як показали результати контрольного дослідження, що внаслідок проведеної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, учні стали більш відверті до спілкування з однолітками та дорослими, використовували поширені речення, навчилися диференціювати частини мови, співвідносили

факти минулого з реальністю тощо. У здобувачів освіти з особливими освітніми потребами на 12% підвищилася мотивація до навчання, вони навчилися керувати та контролювати власні емоції в різних ситуаціях.

Ураховуючи отримані результати, можна констатувати, що case-study та кластерні завдання доцільно використовувати у навчально-виховній та корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Альбуминова К.А. О субъекте психологической деятельности: методологические проблемы психологии. Наука, 1973. 288 с.
2. Виготский Л.С. Дефект и сверхкомпенсация. Умственная отсталость. Слепота и глухота. Долой неграмотность. Москва: Педагогика, 1983. 361 с.
3. Державний стандарт початкової освіти. Учитель початкової школи. 2018. № 4. 40 с.
4. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. Просвещение, 1992.
5. Жук Л. Впровадження інформаційних технологій в початковій школі. Початкова школа, 2008.
6. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті. 2001.
7. Осіна Н. Кейс-метод як спосіб формування життєвих компетентностей учнів. Методичні рекомендації. Запоріжжя: Науково-методичний центр професійно-технічної освіти, 2018.
8. Подмазін С. Сутність особистісно орієнтованої освіти України. Управління освітою. №16, 2005.
9. Чабайовська М. Особистісно орієнтовне навчання молодших школярів української мови. Початкова школа. №11, 2011. С. 4 -6.
10. Шестопалова О.П. Теорія і практика інклюзивної освіти. 2019. 170 с.

CERTIFICATE

is awarded to

Moroz Oksana

for being an active participant in
VII International Scientific and Practical Conference

**“SCIENCE, INNOVATIONS AND EDUCATION:
PROBLEMS AND PROSPECTS”**

24 Hours of Participation

(0,8 ECTS credits)



TOKYO

9-11 February 2022

sci-conf.com.ua

