

**Міністерство освіти і науки України
Херсонський державний університет**

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА**

Збірник наукових праць студентів

Херсон 2020

УДК 378.016+37.017.7:373.3
НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА.
Збірник наукових праць студентів. - Вип.6. - Херсон: Вид-во ХДУ, 2020. – 264 с.

Редакційна колегія: доц. Саган О.В., доц. Борисенко Н.М., доц. Ільїна Н.В., доц. Кабельнікова Н.В, доц. Раєвська І.М., доц. Семашкіна Г.М., доц. Гаран М.С., викл. Бальоха А.С.

Упорядник:

Саган О.В., кандидат педагогічних наук, доцент.

Рецензенти:

Примакова В.В., доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії методики виховання, психології та інклюзивної освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»,

Скворцова С.О., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри математикита методики її навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університетімені К.Д. Ушинського».

Затверджено відповідно до рішення вченої ради Херсонського державного університету (протокол від 25.05.2020 № 11).

Зібрані матеріали містять результати науково-дослідної роботи молодих науковців з проблем, пов'язаних з впровадженням математичних, інформатичних, природничих, корекційних технологій у практику роботи закладів дошкільної та початкової освіти, і виконані в межах кваліфікаційних робіт. Представлені у збірнику матеріали можуть бути корисними у практичній діяльності педагогам - практикам та студентам спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта».

Відповідальність за зміст та достовірність даних, викладених у статті, несуть автори.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	8
АЛЯБЬЄВА Н. ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	9
АНДРЕЄВА Т. ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ.....	13
АННІНА К. КОРЕКЦІЯ ОПТИЧНОЇ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	19
БАБЕНКО Т. ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ.....	23
БАЛАБУХА С. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНИХ ПРОЄКТІВ	27
БАЛАНОВИЧ М. ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	31
БОГУСЛАВСЬКА Д. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	34
БОЙКО Л. ВЕБ-КВЕСТ ЯК РІЗНОВИД ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	37
БУЛАХ В. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВИХ ОПЕРАЦІЙ В УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	40
ВАЛЯВСЬКА А. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ УЧНІВ	45
ВАНЦОВСЬКА С. СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	49
ВДОВИЧЕНКО Т. КОМПЕТЕНЦІЇ ЦИФРОВОГО ГРОМАДЯНСТВА ДЛЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	52
ВЕДМЕЦЬКА Ю. ФОРМУВАННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПОШУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	56
ВЕЛИЧКО А. ЕВРИСТИЧНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ТА ЇХ КЛАСИФІКАЦІЯ.....	60

ВОЛОШИНА О.	
НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА УСПІШНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ	64
ГАШЕНКО В.	
ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ КАРТАМИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА	67
ГОДИНА-АРЮПІНА К.	
ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВИВЧЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	73
ГОНЧАРЕНКО Л.	
ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	79
ГОРНОВА К.	
ПРОЄКТУВАННЯ УРОКУ МАТЕМАТИКИ З РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	82
ГРИДІНА В.	
ФОРМУВАННЯ ОРІЄНТОВНОЇ ОСНОВИ ДІЙ ІЗ ВПІЗНАВАННЯ ЗРАЗКІВ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ НЕРІЗКОВИРАЖЕНИМ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІЇ.....	87
ГРИЩУК О.	
ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ВАДАМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	92
ГУЗЕНКО Н.	
АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	97
ДЕМА Н.	
ВІДКРИТІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ГРОМАДЯН.....	102
ДІСЮК К.	
ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ.....	106
ДУРОВА С.	
ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ УРОКУ МАТЕМАТИКИ У НУШ.....	111
ЖУКОВА О.	
МАТЕМАТИЧНА ЗАДАЧА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ	114
ЗАХАРОВА І.	
ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ.....	118
ЗУБКОВА Т.	
ОСНОВНІ СКЛАДОВІ ФОНОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ МЕТАМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ (У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ПИСЬМА).....	122

КАБАНОВ В.	
ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	126
КІЛОЧОК В.	
ВІДОБРАЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В. СУХОМЛИНСЬКОГО В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НУШ	133
КОЗЛЕНКО Д.	
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	136
КУДІНА А.	
ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ГРУПИ.....	139
ЛАЗАРЕНКО Т.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ДЕФІЦИТОМ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНІСТЮ	144
ЛЯШЕНКО В.	
ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ У СИСТЕМІ УКРУПНЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ОДИНИЦЬ	149
МАРУСАН Т.	
ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОТЕХНІЧНИХ ПРИЙОМІВ У РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ	152
НИКИТЮК Н.	
ІСТОРИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	156
НОСКОВА А.	
ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ЧИСЛА, ДІЇ З ЧИСЛАМИ. ВЕЛИЧИНИ»	160
ОЛІФЕРЧУК А.	
РОЛЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	166
ПАНФІЛЕНКО В.	
НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ОПАНУВАННЯ АРТИКУЛЯЦІЙНИМ ПРАКСИСОМ В ОНТОГЕНЕЗІ.....	169
ПІНКОВА Ю.	
ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	173
ПЛАМЕНЬ Н.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	177
ПОДІК С.	
ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСІВ LEARNINGAPPS ТА КАНООТ В ПРИРОДНИЧІЙ ГАЛУЗІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	181

ПОЛУЛЯХ О.	
ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ СПЕЦИФІЧНИХ ТРУДНОЩІВ НАВЧАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	187
ПОНОМАРЕНКО О.	
ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР	190
САЛТАН К.	
СОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СПРИЙНЯТТЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕНИМ МОВЛЕННЄВИМ РОЗВИТКОМ	196
САНІНА А.	
РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА	199
СИРОТА А.	
ПРОБЛЕМИ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	203
СОРОЧАК В.	
ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ НУШ	207
СТЕПАНОВА М.	
РОЛЬ УЧИТЕЛЯ У РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	212
ТАХТАЙ А.	
ПРИЧИНИ, МЕХАНІЗМИ ТА ПРОЯВИ ТРУДНОЩІВ ОПАНУВАННЯ НАВИЧКАМИ ПИСЬМА ДІТЬМИ НА ПОЧАТКОВИХ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ У ШКОЛІ	216
ТКАЛЕНКО Н.	
ФОРМУВАННЯ STEM-КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	220
ФЕДОРЯКА Є.	
ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ	225
ФІЛЬ К.	
АГРЕСИВНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ПОВЕДІНЦІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	229
ХОРОШУН Н.	
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	232
ЦУЦКОВА К.	
ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	236
ЧЕКЕРЕНДА А.	
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ УЧНІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	239
ЧЕРКАСОВА Г.	

МЕТОДИ РОБОТИ ПІД ЧАС РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАВДАНЬ З ЛОГІЧНИМ НАВАНТАЖЕННЯМ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	244
ШАВАЛДА Г.	
ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ГРАФІЧНОГО РЕДАКТОРА SCRATCH	248
ШАСТІНА А.	
ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	251
ШЕВЧУК О.	
ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ БЕРЕЖЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ	255
ЩЕРБАЧУК Л.	
ЗНАЧЕННЯ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО- ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ	260

ПЕРЕДМОВА

Удосконалення освітньої галузі в Україні на сучасному етапі визначається принципами інтеграції в європейський та світовий освітній простір, переходом до ринкових відносин, що кардинально впливають на роль фахівців з вищою освітою. Підготовка науково-педагогічних кадрів, розвиток творчих здібностей студентської молоді – це основні напрями формування людського капіталу, який потребує підвищення інтелектуально-інформаційного рівня, що сприятиме науковій конкурентоспроможності та суспільного прибутку у майбутньому. Головне завдання, яке висувається суспільству у сфері наукового життя, полягає в тому, щоб створити умови для найповнішого освоєння студентською молоддю багатогранного потенціалу як української так і світової науки.

Важливим чинником на шляху до вдосконалення змісту і форм підготовки педагогів дошкільної та початкової освіти по кафедрі природничо-математичних дисциплін та логопедії є студентська науково-дослідна робота. Керування викладачами кафедри цим видом діяльності студентів відбувається з дотриманням таких вимог, як: максимальна наближеність до освітнього процесу у дошкільних закладів та початкової школи; конкретність тематики, сучасний науковий рівень її виконання в практичній діяльності; поступове ускладнення дослідних завдань та тематики від курсу до курсу (враховуючи диференційований підхід за рівнем підготовки студентів); професійно-творчий характер науково-дослідної роботи тощо.

Таким чином, вирішується завдання формування у майбутніх педагогів загальних та спеціальних фахових компетентностей, зокрема, здатності до пошукової, дослідницької діяльності, застосування методів наукових досліджень на практиці.

У збірці наукових праць представлено самостійні творчі дослідження студентів СВО «бакалавр» та СВО «магістр» у галузі загальної, спеціальної та інклюзивної педагогіки та методик викладання природничих, математичних дисциплін, основ інформатики у закладах дошкільної освіти та молодшій школі. Особливу увагу приділяється проблемам організації навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього простору.

Матеріали збірки адресовано, в першу чергу, студентам спеціальностей 012 Дошкільна освіта та 013 Початкова освіта СВО «бакалавр», педагогам закладів освіти та широкому колу зацікавлених проблемами удосконалення організації навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

АЛЯБЬЄВА Н.

Науковий керівник – доцент РАЄВСЬКА І.

ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Початкова школа для учня є етапом формування самостійності при роботі на уроках. Тому засоби становлення цієї риси у дитини молодшого шкільного віку мають бути творчими, різноманітними і ефективними.

Використання нетрадиційних уроків у процесі навчання учнів початкової школи максимально стимулює пізнавальну самостійність, творчу активність та ініціативність дітей, ефективно впливає на формування їх компетентності [1].

У нашому експерименті ми спробували застосувати модель навчання «Перевернутий клас». «Модель навчання «Перевернутий клас» (Flipped Class) являє собою різновид змішаного навчання, головною особливістю якого є те, що домашнім завданням для учнів є робота в онлайн-середовищі: перегляд навчальних відеоматеріалів або інформаційних ресурсів для опрацювання нового навчального матеріалу або закріплення вже вивченого. Натомість у класі діти під керівництвом і за допомогою вчителя виконують практичні завдання до тієї теми, яку засвоїли вдома. «Перевернутий клас» змінює роль вчителя у навчальному процесі. З головного транслятора знань вчитель перетворюється на помічника – консультанта і координатора. А це, у свою чергу, сприяє тісній співпраці з учнями на уроках. Роль учнів також змінюється. Вони більше вже не спостерігачі. Школярі самі відповідають за отримані знання, спрямовують навчальний процес, шукають практичне застосування отриманій інформації» [2]. Ця модель навчання сприяє швидкому розвитку самостійності на уроках.

Серед переваг, які надає використання моделі «Перевернутий клас» можна виокремити таке:

1) учитель отримує час для індивідуальної роботи з кожним учнем, оскільки не має потреби повідомляти новий матеріал, а може одразу зосередитися на виконанні практичних завдань;

2) учень може самостійно, у необхідному темпі передивлятися матеріал, робити у разі необхідності паузу або повертатися до необхідних фрагментів;

3) відеоматеріали доступні для всіх учнів – і для тих, хто був на уроці, і для тих, хто з якоїсь причини був відсутній;

4) якщо є така потреба, учень може у будь-який момент звернутися до необхідних матеріалів.

До недоліків можемо віднести те, що учень не може поставити запитання вчителю безпосередньо у той момент, коли воно виникає; деякі діти можуть не виконувати домашнє завдання і тому повноцінно не працюватимуть на уроці [2].

Експериментальна робота з формування самостійності у молодших школярів на уроках математики передбачала взаємозв'язок основних етапів:

1) аналітико-пропедевтичного, який був спрямований на визначення рівнів сформованості основних математичних навичок;

2) організаційно-методичного, що передбачав опанування учнями вміннями самостійно здобувати знання;

3) підсумкового, який забезпечував визначення рівня сформованості пізнавальної самостійності здобувачів освіти на уроках математики.

У експерименті приймали участь учні 3-х класів, які були поділені на 2 групи: експериментальну і контрольну, по 20 дітей у кожній. Досліджували знання основних арифметичних дій (додавання, віднімання), операції з трицифровими числами, знання геометричного матеріалу. Результати дослідження на початку експерименту наведені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати дослідження констатувального етапу експерименту

Група/Рівень	Експериментальна група	Контрольна група
--------------	------------------------	------------------

	В	Д	С	П	В	Д	С	П
Арифметичні дії	3	10	6	1	3	11	5	1
Дії з числами	2	10	7	1	2	9	8	1
Геометричний матеріал	2	12	4	2	1	14	4	1

Для об'єктивного вивчення стану сформованості пізнавальної самостійності здобувачів освіти на уроках математики у експериментальній групі було використано модель «Перевернутий клас». Після проведеної роботи над поставленою перед нами задачею отримали наступні результати. Упродовж місяця 40 учнів 3-х класів на уроках математики працювали за типовою освітньою програмою. У експериментальній групі на заняттях з математики використовувалася модель «Перевернутий клас» (Flipped Class). Діти самостійно опрацьовували алгоритм вирішення завдань, розбирали загальні випадки. На уроках розбиралися питання із заданої теми, які були незрозумілі учням, а також розглядали окремі випадки арифметичних дій. Дані таблиці свідчать, що рівні сформованості пізнавальної самостійності в учнів 3-х класів виявилися неоднаковими. У нашому випадку ми бачимо позитивний вплив використаної моделі на результати. З них видно, що зростає кількість учнів з високим рівнем навчання, знижується число дітей з початковим рівнем (табл.2).

Як показало експериментальне впровадження технології «перевернутого класу» під час вивчення нового матеріалу мотивація учнів до оволодіння новим матеріалом підвищується, адже засвоєння значної частини навчальної інформації відбувається вдома, а на заняттях у класі при співпраці з вчителем учні обмінюються своїми знаннями, створюючи при цьому «дискусійне поле». У такому випадку ефективність навчальних занять підвищується при одночасному зростанні ролі учня як суб'єкта освітнього процесу.

Таблиця 2.

Результати дослідження формувального етапу експерименту

Група/Рівень	Експериментальна група	Контрольна група
--------------	------------------------	------------------

	В	Д	С	П	В	Д	С	П
Арифметичні дії	5	13	2	-	3	12	4	1
Дії з числами	4	12	3	1	2	12	5	1
Геометричний матеріал	4	12	4	-	1	14	4	1

При виникненні труднощів з опануванням нового матеріалу учні самостійно відшуковують відповіді на конкретні питання у підручниках, посібниках, мережаних ресурсах (Інтернет). При цьому не тільки реалізуються переваги проблемного навчання, а й забезпечується формування компетенцій учнів щодо аналізу навчальної інформації з наступним її структуруванням і коригуванням для практичного використання.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що за допомогою моделі навчання «Перевернутий клас» учні опановують навчальний матеріал, значною мірою за допомогою самонавчання, що сприяє розвитку пізнавальної активності та самостійності.

Таким чином, зазначені вище статистичні дані та якісний аналіз отриманих результатів вказують на те, що формування самостійності на уроках математики засобом «перевернутого навчання» є ефективним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антипова О. У пошуках нестандартного уроку / О. Антипова, Д. Рум'янцева, В. Паламарчук // Рад. школа. – 1991. – №1. – С. 65-69.
2. Модель навчання «Перевернутий клас»: змінюємо освітній процес. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://naurok.com.ua/post/model-navchannya-perevernutiy-klas-zminyuemo-osvitniy>
3. Митник О. Нарис нестандартного уроку / О. Митник // Початкова школа. – 1997. – №12. – С. 11-22.

АНДРЕЄВА Т.

Науковий керівник – доцент БОРИСЕНКО Н.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ

Успішність дошкільних установ як педагогічних здоров'язбережувальних систем визначається низкою чинників: культурним рівнем регіону; культурою конкретного колективу; рівнем взаємостосунків між вихователями, батьками, дітьми; зв'язками з «соціальними інститутами дитинства», бажанням застосовувати досвід здоров'язбереження інших країн. Оскільки тема нашого дослідження передбачає аналіз особливостей створення здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти, вважаємо за потрібне розглянути понятійний апарат дослідження, саме: середовище здоров'язбереження, здоров'язбережувальна компетентність, навчання здорового способу життя на засадах розвитку життєвих навичок.

Поняття «середовище» системно вивчається з ХХ століття (педагогіка прагматизму Дж. Дьюї; предметне середовище за М. Монтесорі; Вальдорфська педагогіка Р. Штайнера; дитяче середовище за Н. Йорданським; педагогіка середовища за С. Шацьким; соціальне середовище дитини за П. Блонським; середовище виховання за Я. Корчаком; педагогіка оточуючого середовища за А. Макаренком; предметно-просторове середовище за Є.Тихеєвою) [7].

У розробку проблем організації освітнього середовища великий внесок зробили М. Бахтін, К. Вентцель, Л. Виготський, Д. Дьюї, Я. Корчак, Н. Крилова, М. Монтесорі, Л. Новикова, Ж. Руссо, С. Руссова, В. Сухомлинський, Ф. Фребель та ін. Сучасні дослідження С.Бабіч, Н.Борисенко, Н. Денсенко, Т. Кочубей, Н. Коцур, Г.Мешко, Р.Корендо, І. Печенко, доповнюють і розширюють змістову характеристику поняття «середовище» у взаємозв'язку з такими категоріями, як «едукаційне», «освітнє», «виховне середовище» [2, 4, 5].

У сучасній українській мові «середовище» тлумачиться як «1) сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму; 2) соціально-побутові умови життя людини; оточення; 3) сукупність людей, зв'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів і т. ін.» (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2001, с. 116) [1].

Зважаючи на актуальність проблеми збереження здоров'я громадян України, у більшості державних документів, які стосуються освіти (Національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», «Діти України») одним із пріоритетних завдань визначено формування основ здорового способу життя через освіту, створення здоров'язбережувального освітнього середовища, становлення духовного, психічного та фізичного здоров'я особистості, формування у дітей відповідального ставлення до нього як найвищої індивідуальної та суспільної цінності[7]. Сьогодні Міністерство освіти і науки України за рекомендаціями Всесвітньої організації охорони здоров'я, Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), Дитячого Фонду Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ) активно впроваджує сучасну концепцію ефективного навчання здорового способу життя і безпечної життєдіяльності дітей на засадах розвитку життєвих і спеціальних навичок [3].

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що більшість педагогів-дослідників під поняттям «здоров'язбережувальне середовище» розуміють характеристики властивостей розвивального середовища закладу освіти, спрямованих на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я особистості.

Так, Р.Корендо трактує здоров'язбережувальне середовище як предметне середовище, включаючи сюди господарську інфраструктуру, матеріальне забезпечення навчальної та оздоровчої діяльності, такими параметрами: розташування приміщень, наявність санітарнотехнічного, медичного, спортивного обладнання та оснащення, відповідність організації системи харчування чинним санітарним правилам і нормам[4].

Н. Денисенко визначає наявність: розташування меблів у групових кімнатах, створення куточків для організації цікавої рухової, художньо-творчої та трудової діяльності дошкільників, освітлення приміщень, свіже повітря [2].

З компетентнісним підходом сьогодні пов'язують нове розуміння якості в освіті. Спеціальна сесія ООН, яка проходила в Нью-Йорку 8-10 жовтня 2002 року уточнила зміст словосполучення «якісна освіта» [Ціль 4. Забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх, с. 28 <http://sdg.org.ua/ua/pro-hlobalni-tsili/quality-education>].

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) життєві навички – це здатність людини до адаптації, позитивної поведінки, подолання труднощів повсякденного життя [3].

Вони допомагають людям вести здоровий і продуктивний спосіб життя (адекватно сприймати себе і навколишніх, будувати ефективні толерантні міжособистісні стосунки, критично та творчо мислити, приймати відповідальні обґрунтовані рішення, розв'язувати проблеми і керувати стресами), сприяють формуванню своєрідного «поведінкового імунітету» до невинновданно ризикованої поведінки взагалі і до ВІЛ-інфікування зокрема.

Здоровий спосіб життя об'єднує все, що сприяє виконанню людиною професійних, суспільних і побутових функцій в оптимальних для здоров'я умовах, і виражає орієнтованість діяльності особистості у напрямі формування, збереження та зміцнення як індивідуального, так і суспільного здоров'я.

Таким чином, під здоровим способом життя слід розуміти типові форми та способи повсякденної життєдіяльності людини, які укріплюють і удосконалюють резервні можливості організму, забезпечуючи тим самим успішне виконання своїх соціальних і професійних функцій незалежно від політичних, економічних і соціально-психологічних ситуацій. І виражає

орієнтованість діяльності особистості у напрямі формування, збереження і зміцнення як індивідуального, так і суспільного здоров'я.

Отже, освіта в галузі здоров'я має поєднувати засвоєння необхідних знань, формування певного ставлення та конкретних навичок, необхідних для позитивної поведінки, збереження та розвитку здоров'я. Саме ця тріада «знання – ставлення – навички (включаючи життєві навички)» визначає зміст навчання в галузі здоров'я на основі навичок.

Це поняття включає не рівень академічних досягнень, а ступінь оволодіння дитиною основними життєвими навичками, які й складають основу компетентності (зрілості) дитини.

Компетентне ставлення до власного здоров'я, на думку вчених:

- це вміння володіти навичками особистої гігієни і самообслуговування;
- наявність початкових уявлень про згубні звички: алкоголізм, наркоманію, паління;
- наявність уміння уникати небезпечних ситуацій;
- зацікавленість у регулярних заняттях із фізичної культури;
- уміння зміцнювати здоров'я шляхом активного відпочинку [2, с.8].

Також під здоров'язбережувальною компетентністю розуміються характеристики, властивості, спрямовані на збереження фізичного, соціального, духовного та психічного здоров'я – свого та оточення. Складовими цієї компетентності є життєві навички, що сприяють здоровому способу життя.

Зокрема, життєві навички можна розглядати як групу психосоціальних компетенцій та навичок міжособистісного спілкування, які допомагають людям приймати обґрунтовані рішення, розв'язувати проблеми, критично та творчо мислити, ефективно будувати соціальні контакти та здорові стосунки, співчувати, продуктивно організовувати своє життя, вести здоровий спосіб життя. Життєві навички можуть бути застосовані людиною у

власній поведінці або спрямовані на інших, так само як і на зміну оточення за для того, щоб зробити його позитивним та безпечним для здоров'я.

Підсумовуючи поданий вище матеріал, ми визначаємо, що під «здоров'язбережувальною компетентністю» будемо розуміти інтегральне утворення особистості, що поєднує в собі систему знань, умінь, навичок, ставлень в області формування, збереження та зміцнення здоров'я, забезпечує позитивну настанову на здоровий спосіб життя, поведінку, спрямовану на збереження фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я та мотивацію діяльності.

Аналіз напрацювання педагогів дає підстави стверджувати, що компетентність у галузі збереження здоров'я, може визначатися як неодмінна складова життєвої, особистісної компетентностей. Компетентнісний підхід суттєво змінює: принципи визначення цілей виховання, відбору її змісту. Під час аналізу педагогічного доробку вчених ми з'ясували, що здоров'язбережувальна компетентність це:

- уявлення і поняття про здоров'я, здоровий спосіб життя та безпечну поведінку;

- усвідомлення здоров'я;

- взаємозв'язок організму людини з природнім і соціальним оточенням; удосконалення фізичної, соціальної, психічної та духовної складових здоров'я;

- дбайливе ставлення до свого здоров'я: здорове харчування, розпорядок дня, гігієнічний догляд за тілом, загартування [3].

Результатом формування навичок здоров'язбереження дітей, має стати сформованість в дітей таких вміннь і навички, як:

- фізкультурно-оздоровчі (рухова активність, формування правильної постави, виконання вправ для попередження захворювань, використання народних засобів оздоровлення, самодіагностика стану здоров'я);

- санітарно-гігієнічні (догляд за тілом та особистими речами, виконання режиму навчання і відпочинку, загартування, дотримання чистоти в приміщенні тощо);

- культури харчування (дотримання режиму харчування, уміння скласти раціон, враховуючи реальні можливості та корисність їжі для здоров'я, уміння визначати якість продуктів, правильно їх зберігати та споживати тощо).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2001, [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000989>

2. Денисенко Н. Освітній процес має бути здоров'язбережувальним / Н. Ф. Денисенко // Дошкільне виховання. – 2007. – № 7. – С. 8-10. 2.

3. Концепція навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок / авт.-упоряд. Марі-Ноель Бело. — К.: Генеза, 2005. — 80 с.

4. Корендо Р. В., Бабіч С. В. Предметне розвивальне середовище як чинник всебічного розвитку дитини [Текст] / Р. В. Корендо, С. В. Бабіч // Вихователь – методист дошкільного закладу. – 2011. – №9. – с.44 – 47.

5. Коцур Н.І. Здоров'язберігальні технології у процесі підготовки майбутніх учителів / Н.І. Коцур // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – 2011. – №21. – С. 124–128. 2.

6. Мешко Г.М. Формування здоров'язбережувального освітнього середовища як аспект діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу/ Мешко Г.М//Науковий вісник ужгородського університету «Педагогіка. Соціальна робота».-2017.-№1(40). – С. 157-161.

7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf.

8. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: підручник / Т.І.Поніманська. 2-ге вид., доповн. – К.: Академвидав, 2013. – 464 с. - (серія «Альма-матер»).

9. Цілі сталого розвитку в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sdg.org.ua/ua/pro-hlobalni-tsili/quality-education>

АННІНА К.

Науковий керівник – доцент ІЛЬІНА Н.

КОРЕКЦІЯ ОПТИЧНОЇ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Вивчення недоліків зорових та графічних процесів дітей молодшого шкільного віку з оптичною дисграфією є досить актуальним питанням у сучасній логопедичній науці, у зв'язку з тим, що зорові процеси відіграють важливу роль у формуванні правильного відтворення літер на письмі.

За дослідженнями М. Парамонової, кожного року кількість дітей з різними видами дисграфії в початковій школі збільшується. Порушення письма створюють серйозні перепони в оволодінні дитиною не тільки грамотою, але й іншими навчальними дисциплінами. За даними Міністерства освіти і науки України серед дітей молодшого шкільного віку кількість учнів з порушенням письма становить більший відсоток, ніж з іншими порушеннями мовлення. Більшість вчителів початкових класів стійкі помилки під час письма аргументують неухайністю та неохайністю дітей, але корінь цієї проблеми знаходиться набагато глибше.

Аналіз робіт таких науковців, як Р. Лалаєва, І. Садовнікова, О. Корнєв, І. Єфіменкової, В. Ковшикова, О. Фокиної та інших [2], відкриває, що причини оптичної дисграфії пов'язані з недоліками орієнтації у просторі та часових уявленнях, порушеннями зв'язків моторних образів букв та слів з зоровими образами, недостатнім розвитком слухового аналізу та синтезу тощо.

Для повноцінного опанування процесами письма необхідний високий рівень розвитку мовлення, фонематичного слуху, зорового сприйняття, просторових уявлень. Якщо якась із цих сфер не достатньо розвинута до достатнього рівня, то у дитини може виникнути один з видів дисграфії. Психолого-педагогічний вплив в такому випадку включає корекцію недорозвиненої функції та наслідків. Також підбираються вправи з опорою на збережені аналізаторні системи. Тому під час корекції оптичної форми дисграфії застосовують вправи не тільки для розвитку зорового сприйняття, але і пам'яті, уваги та інших психічних процесів. Це різноманітні лабіринти, завдання на знаходження відмінностей у малюнках, коректурна правка, відтворення за зразком, відновлення малюнка по пам'яті тощо. Іноді позбавитись дисграфії зовсім майже неможливо. Завдання логопеда – мінімізувати вплив розладу на навчання.

Одним з напрямів корекції дисграфії у сучасній логопедії є застосування інформаційних технологій. Багато авторів констатують значний потенціал комп'ютерних технологій, який забезпечує значно більший досвід експериментування з мовленнєвим матеріалом [3]. Існує багато методик з корекції порушень писемного мовлення молодших школярів, до них належать методики з застосуванням інтерактивних засобів навчання, зокрема інтерактивної підлоги. Вони надають більше можливостей, ніж традиційні методики реалізації навчального процесу, активізують та роблять творчою самостійну та спільну роботу дитини та логопеда, сприяють вдосконаленню навчального процесу [1].

В останні роки багато шкільних кабінетів почали оснащувати комп'ютерними технологіями, зокрема мультимедійними. Багато шкіл вже мають у своєму арсеналі інтерактивні дошки, які активно замінюють звичайні. Але більш цікавим для дітей є застосування інтерактивної підлоги, яку зараз починають широко застосовувати школи, логопедичні кабінети та дитячі садки. Інтерактивна підлога забезпечує різноманітні технології, які немає можливості продемонструвати традиційними способами [5].

Основними перевагами інтерактивної підлоги для логопеда є:

- економія часу для підготовки та покращення якості матеріалів для заняття;
- мобільність використання дидактичних можливостей інтерактивної підлоги;
- зацікавлення дітей;
- можливість проведення як групової, так і індивідуальної роботи;
- підвищення ефективності надання матеріалів;
- постійна зміна видів діяльності, різноманітність завдань [1].

Переваги використання інтерактивної підлоги для дітей:

- підвищення мотивації до логопедичного заняття, за рахунок інтерактивності, різноманіття та наочності завдань. Все це сприяє більш повному сприйняттю та глибшому розумінню навчального матеріалу;

- зрозумілість, ефективність та динамічність засвоєння матеріалу. Активізація діяльності дітей за рахунок можливості самостійного керування об'єктами на підлозі чи роботі за комп'ютером, яку бачить весь клас, що дозволяє сконцентрувати увагу дітей на роботі з інтерактивною підлогою [1].

Однак не можна категорично заявити, що з застосуванням інтерактивної підлоги у всіх дітей результати стрімко покращаться. Головною метою цієї технології є зацікавити учнів та мотивувати на покращення результатів у корекційно-педагогічному процесі, тому інтерактивна підлога не може бути основною технологією навчання, а лише додатковою.

Підсумовуючи все вищесказане слід зазначити, що інтерактивні засоби навчання надають можливість покращити ефективність корекційної роботи з дітьми, у яких порушений процес читання та письма. Якість корекційного процесу залежить від роботи логопеда, які методи та прийоми він буде використовувати, які завдання пропонуватиме дитині. Інтерактивна підлога може бути надзвичайно зручною та ефективною технологією під час корекції

саме оптичних функцій. Вона дозволяє збільшити, чи зменшити об'єкти, зображення, швидко змінити колір, розмір об'єктів та багато іншого [1].

Функція інтерактивності дозволяє здійснювати контроль над діями дитини. Якщо вона допускає помилку, то програма може вказати на неї для подальшого аналізу [4].

Таким чином, використання інтерактивної підлоги призводить до реалізації таких дидактичних принципів, як сучасність, наочність, комунікативна активність, інтерактивність, зворотній зв'язок [1], врахування особистісних особливостей, а також дає можливість проводити індивідуальну, групову та колективну форми роботи.

Враховуючи актуальність та перспективність висвітленої проблеми, вважаємо необхідним подальше вивчення і дослідження корекційно-розвивальної роботи з дітьми з оптичною формою дисграфії засобами інтерактивних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борисова Ю.В. Современные инновационные технологии коррекции оптической дисграфии младших школьников / Ю.В. Борисова, Е.В. Жулина // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – №40(82). – С. 88-91.

2. Лалаева Р. И Нарушение чтения и письма у младших школьников: диагностика и коррекция : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов н/Д : Феникс; СПб. : Союз, 2004 (Курск : ФГУИПП Курск). - 218, [3] с.

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат , М.Ю. Бухаркина , М. В. Моисеева , А.Е.Петров ; под ред. Е.С.Полат . — 4-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2009. — 272 с.

4. Фокина О. А Использование компьютерных технологий в коррекции дисграфии [Текст] / Фокина О. А. // Коррекционная педагогика. – 2010. – № 4 (40). - С. 81-86.

5. Шехман С. А. Интерактивные доски: теория и практика / А. И Шехтман, С.А. Кузнецов // Мир ПК. – 2007. – № 9. – С. 124-128.

БАБЕНКО Т.

Науковий керівник – доцент РАЄВСЬКА І.

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

Сучасний поступ освіти характеризується застосуванням новітніх освітніх технологій. Серед значної кількості технологій виокремимо електронні – це програми або файли спеціального призначення, використання яких спрямоване на більш детальне викладання навчального матеріалу з метою ґрунтовного та глибшого його засвоєння. Сучасному вчителю, як зазначає С. Буртовий, «для того, щоб ефективно використовувати такі електронні ресурси, недостатньо просто володіти інформаційно-комунікаційними технологіями, а необхідно також вміти застосовувати нові педагогічні технології, сучасні методи та організаційні форми навчання» [1, с. 4]. Зазначимо, що питанню застосування електронних засобів навчання в освітньому процесі присвячені дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців: А. Єршова, В. Монахова, І. Роберта, Л. Петухової, О. Співаковського.

З огляду на запит суспільства щодо реформування системи освіти, модернізації її змісту, впровадження інноваційних освітніх технологій, набуває актуальності нормативне врегулювання питань проектування розвивального предметного простору закладів освіти, зокрема у початковій школі. Відповідно до Закону України «Про освіту», вимог Державного стандарту початкової освіти та з урахуванням положень Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року Державною науковою установою «Інститут модернізації змісту освіти» розроблено примірний перелік засобів

навчання та обладнання навчального і загального призначення для навчальних кабінетів початкової школи (далі - Перелік), затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 13.02.2018 № 137.

Перелік укладено з урахуванням новітніх досягнень у сфері розроблення, виробництва і впровадження сучасних засобів навчання та обладнання для закладів освіти з метою створення в них розвивального освітнього простору.

Метою статті є висвітлення особливостей організації освітнього процесу у початковій школі з використанням електронних засобів навчання на уроках математики у початковій школі.

Учителі початкової школи використовують у методиці викладання математики різні методи навчання. Однак, існує ще багато факторів, що суттєво впливають на якість навчання. Серед них не менш важливе значення має використання електронних засобів навчання [4, с.9].

Використання електронних засобів навчання в процесі вивчення математики відкриває цілий ряд можливостей для різнобічного, нетрадиційного, наочного осмислення учнями предметного матеріалу: активізує пізнавальні інтереси учнів під час вивчення та закріплення нового матеріалу, підвищує мотивацію навчальної діяльності, допомагає у організації самостійної роботи учнів.

Представлення навчальної інформації за допомогою електронних засобів навчання дозволяє отримати максимальний ефект у засвоєнні матеріалу, під час роботи з такого роду засобами активізуються всі види розумової діяльності, а правильно побудований навчальний процес, з урахуванням психолого-педагогічних особливостей, дає можливість досягти необхідної якості навчання [2, с.21].

Найбільш ефективні електронні освітні ресурси — мультимедіа ресурси. У них навчальні об'єкти представлені безліччю різних способів: за допомогою тексту, графіки, фото, відео, звуку та анімації. Таким чином,

використовується всі види сприйняття; отже, закладається основа мислення і практичної діяльності дитини [5, с.211].

Використання електронних освітніх ресурсів значно полегшує і скорочує час підготовки вчителя до уроку. Більше того, дає можливість «конструювати» шкільні уроки й інші навчальні заняття, визначаючи оптимальний зміст, форми і методики навчання; сприяє організації навчального процесу не тільки в традиційно-урочній, але і в проєктній, дистанційній формах навчання. Це особливо важливо для навчання обдарованих дітей, дітей з обмеженими фізичними можливостями, дітей, що пропустили велику кількість занять через хворобу.

У процесі роботи вчителя електронні засоби навчання допоможуть реалізувати такі завдання:

- урізноманітнити форми подання інформації;
- урізноманітнити види навчальних завдань;
- забезпечити зворотний зв'язок, який може бути реалізований завдяки діалогічній взаємодії учень – учитель;
- розширити можливості самостійної діяльності;
- забезпечити індивідуалізацію освітнього процесу;
- використовувати ігрові прийоми навчання;
- застосувати різні види навчальної діяльності предметно-змістовного, предметно-операційного та рефлексивного спрямування;
- урізноманітнити етапи уроку, зокрема етапи мотивації навчальної діяльності, узагальнення навчального матеріалу, підсумки уроку[6].

На думку О. Бобошко [3], на уроках математики можливе використання електронних засобів за такими напрямками:

1) контролююча машина. Бажано використовувати різноманітні навчально-тестувальні комплекси в залежності від поставлених задач. Тест-*W2* дає можливість перевірити теоретичні знання, та має більш розширенні можливості для перевірки просторового уявлення учнів. Крім того, тестувальну програму, можна створити в середовищі Microsoft Office.

2) навчальний тренажер. Виконання тренувальних вправ типу: «знайди помилку», «встанови закономірність», удосконалення усного рахунку, тренування обчислювальних навичок.

3) моделюючий стенд. Найбільш продуктивно його використовують вивчаючи геометричний матеріал для створення динамічних та анімаційних моделей.

4) інформаційно-довідникові системи мають важливе значення як на уроці так і в організації позакласних заходів, підготовці до олімпіад та зовнішнього незалежного тестування.

5) ігрове навчальне середовище. За допомогою електронного засобу легко створити на уроці цікаву ігрову ситуацію. Учні з захопленням відправляються на пошуки піратських скарбів, фантастичних світів, в космічні подорожі, але для цього їм доведеться засвоїти певні математичні знання та отримати необхідні математичні навички.

б) електронний конструктор. Комп'ютер може узяти на себе виконання навчальних функцій, не говорячи вже про функції тренувального характеру, орієнтовані на закріплення знань, умінь, навичок [3, с. 3].

Ці засоби підвищують ефективність уроку, сприяють залученню всіх учасників освітнього процесу в активну пошуково-дослідницьку діяльність, самовираженню, самореалізації, самоствердженню, формують критичне й асоціативне мислення, уяву, вміння аналізувати, наводити приклади, обстоювати власні думки, спонукають до роздумів, творчості, логічних й аргументованих висловлювань.

Отже, із застосуванням електронних ресурсів на уроках математики підвищується інформаційна культура учнів; забезпечується оперативність поповнення навчального матеріалу новими відомостями; уроки стають цікавішими, насиченими, якісними, результативними; забезпечується об'єктивність оцінювання результатів учнів; підвищується мотивація до навчання. Наявність різних програмно-педагогічних розробок надає повну волю творчо працюючому вчителю й дозволяє використати його з різними

навчальними програмами й методичними посібниками. В той же час необхідно розуміти, що використання їх на уроці математики не вирішує всіх проблем навчання. Необхідно дотримуватися принципу «в потрібному місці, в потрібний час, в потрібному об'ємі».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буртовий С. В. Електронні засоби навчання – від теорії до практики. Методичний посібник. – Кіровоград: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2014. – 48 с.
2. Інформаційні технології та електронні засоби навчального призначення – ознака сучасного уроку. Конспекти уроків / [Укл.: Цимбал І. І., Дяченко Б. А., Сорочан Т. М. та ін.] – Луганськ: Знання, 2006. – 504 с.
3. Комп'ютер на уроках математики / Бобошко О.І. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://kzsh12.hiblogger.net/1090303.html>
4. Кравченко Л. І. Персональний комп'ютер на уроці математики як засіб активації пізнавальної діяльності учнів / Л. І. Кравченко // Математика в школах країни – 2004. – № 2. – С.8-11.
5. Осин А. В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации / А. В. Осин. – М. : Издательский сервис, 2004. – 320 с.
6. Sagan O., Los O., Kazannikova O., Raievska I., (2019) A System of Effective Tasks in Blended Learning on the Basis of Bloom's Taxonomy In E.Smyrnova-Trybulska (ed.).E-learning and STEM Education Scientific Editor Eugenia Smyrnova-Trybulska "E-learning", 11, Katowice-Cieszyn 2019, pp. 171-187 DOI: 10.34916/el.2019.11.12

БАЛАБУХА С.

Науковий керівник – доцент ГАРАН М.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНИХ ПРОЄКТІВ

На сучасному етапі реформування шкільної освіти, відповідно вимог Нової української школи, навчання учнів не повинно обмежуватися

повідомленням готових знань, а має формувати і розвивати навички самостійного їх набуття та застосування у повсякденному житті [2]. Вчитель має навчити використовувати ті пізнавальні можливості, якими володіють учні. Саме тому особливого значення набуває пізнавальний інтерес, який виступає стимулом для навчальної та творчої діяльності учнів.

Проблема розвитку пізнавального інтересу була досліджена в працях А. Белкіна, В. Бондаревського, А. Дусавицького, В. Гусева, В. Крутецького, І. Ланін, Х. Танєєва, Л. Фрідмана, Г. Щукіної та ін. В них розкрито природу і сутність пізнавального інтересу учнів, психолого-педагогічні аспекти його формування і розвитку. Особливості розвитку пізнавального інтересу в процесі навчання математики досліджували М. Волович, В. Далінгер, Г. Дорофєєв, Ю. Колягін, А. Кухар, Г. Саранцев та ін.

Дослідження підтверджують, що активізувати навчальну діяльність без розвитку пізнавального інтересу практично неможливо. Це зумовлює потребу в процесі навчання систематично розвивати та зміцнювати пізнавальний інтерес учнів не тільки як важливий мотив навчання, а й як стійку рису особистості, та могутній засіб навчання, що підвищує його якість [7, с.74]. Крім того, пізнавальний інтерес сприяє розвитку волевих якостей особистості, оскільки «у процесі пізнання дитина неминуче стикається з труднощами при досягненні поставленої мети, долає труднощі й перешкоди, що виникають на шляху пізнання, виховує в собі волеві якості: вміння долати перешкоди, прагнення до досягнення мети, доведення справи до кінця тощо» [1, с.327].

Пізнавальний інтерес спонукає учня до постійного пошуку, його цілі стають все більш складними, він вчиться виділяти головне й актуальне в навчальному матеріалі, аналізує, шукає нові шляхи вирішення [5]. Однак пізнавальний інтерес рідко буває стійким. Зазвичай, якісь яскраві приклади, ілюстрації, досліди, творчі завдання розпалюють в дітях інтерес до предмету, який швидко згасає, якщо його не підтримувати. Особливо це стосується молодших школярів, в яких найчастіше виникає звичайна дитяча цікавість,

що не переходить в пізнавальний інтерес, а дуже швидко згасає. З огляду на це, вчителі шукають засоби та прийоми, які сприятимуть розвитку стійкого пізнавального інтересу учнів.

Зокрема аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дозволив показав, що основними умовами для розвитку пізнавального інтересу учнів у процесі навчання математики є: «відбір змісту навчального матеріалу, навчання різним прийомам дослідницької та пошукової діяльності, показ життєвої значущості математики та можливостей її практичного застосування, диференціація і індивідуалізація в навчанні математики» [4].

З огляду на це, одним із засобів розвитку пізнавального інтересу молодших школярів на уроках математики, вважаємо навчальні проекти[6]. Завдяки поєднанню різних видів діяльності, форм навчальної роботи, нетрадиційної організації освітнього процесу, учні, залучені в проектну діяльність, мають змогу повноцінно реалізувати особистісний потенціал, розвиваючи при цьому пізнавальний інтерес [3, с.38].

Різні аспекти використання методу проектів представлено в дослідженнях Г. Голуб, В. Далингер, Дж. Дьюї, В. Кілпатрік, Е. Колінгс, Н. Матяш, Н. Пахомова, Е. Полат, В. Симоненко, І. Чечель, С. Шацького, В. Шульгіна та ін.

Проектна діяльність дозволяє «раціонально поєднувати теоретичні знання та їх практичне використання для вирішення конкретних завдань, та водночас формувати в учнів досвід творчої діяльності» [4]. Робота над навчальним проектом формує стійкі інтереси та постійну потребу в творчих пошуках. При цьому учень вирішує особисто значущу для нього проблему. Основний час, що виділяється на проектну діяльність, необхідно для самостійної роботи учня з різними ресурсами (інформаційними, технічними тощо). Водночас мета проекту полягає не просто в отриманні зовнішнього результату, а в оволодінні математичними знаннями та вміннями щодо застосування теоретичних знань в реальних життєвих ситуаціях.

Найважливішими методичними принципами проєктного навчання математики є принципи проблемності і принцип комплексної мотивації [3].

Згідно психологічних досліджень, вся система пізнавальних інтересів особистості має єдину інтегральну структуру, ядром якої виступає пошукова активність. Система пізнавальних інтересів втягується в інтелектуальний розвиток, при цьому інтелектуальна активність забезпечує взаємопов'язаний розвиток основних пізнавальних процесів: уваги, пам'яті, мислення [4].

Таким чином, дослідницька активність стає головним фактором, що забезпечує розвиток пізнавальних процесів в навчанні за проєктною методикою і становлять основу вибірковості уваги, пам'яті, мислення в навчанні і творчості учня. А отже дослідницька активність учнів при роботі над навчальними проєктами з математики виступає передумовою ефективності засвоєння нового матеріалу, умовою творчого перетворення раніше засвоєних знань і саморозвитку учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии: [в 6 т.]. М.: Педагогика, 1982. Т.2. 504 с.
2. Концепція Нової української школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 26.02.2020).
3. Матяш Н. В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников. Книга для учителя начальных классов. М.: Вентана-Графф, 2002. 112 с.
4. Метод проєктів у початковій школі. Х.: Вид-во «Ранок», 2011. 144 с.
5. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. М.: Знание, 1979. 47 с.
6. Саган О. В. Організація проєктно-технологічної діяльності педагога як засіб гуманізації освітнього процесу / О.В.Саган // Педагогічний альманах.- 2016. - Вип. 29. - С. 172-177. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2016_29_29

7. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. - М.: Педагогика, 1988. 203 с.

БАЛАНОВИЧ М.

Науковий керівник – доцент БОРИСЕНКО Н.

**ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ
ДОСЛІДЖЕННЯХ**

У статті розкриваються проблеми формування громадянської компетентності як складової ключових компетентностей молодших школярів. Також шляхи реалізації компетентнісного підходу в змісті освіти початкової школи. Охарактеризовано сутність громадянської компетентності. Висвітлено окремі дослідження щодо формування громадянської компетентності здобувачів освіти.

Ключові слова: громадянська компетентність, громадянськість, громадянська освіта, молодші школярі, освітній процес.

Метою статті є вивчення проблеми формування громадянської компетентності молодших школярів на сучасному етапі розвитку освіти в історичних, педагогічних, психологічних дослідженнях.

Серед ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, в Україні виділяють такі: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність [1].

Концепція розвитку громадянської освіти в Україні базується на необхідності створення сприятливих умов для формування та розвитку громадянських компетентностей людини на всіх рівнях освіти та у всіх складниках освіти, що дасть змогу громадянам краще розуміти та реалізувати свої права в умовах демократії, відповідально ставитися до своїх прав та обов'язків, брати активну участь у суспільно-політичних процесах, а також усвідомлено забезпечувати захист, утвердження та розвиток демократії [2].

У розумінні поняття громадянськості західні науковці мають різні точки зору. Так, у західному контексті воно трактувалось як «освічений патріотизм», тобто пріоритет віддавався знанням юридичних, політичних, моральних норм і їх застосуванню. Наприклад, Е. Гідденс визначив громадянськість як «сукупність правил і ресурсів, що сприяють виробництву та відтворенню соціальних інститутів, «зафіксованих» у часі і просторі» [3]. Американський дослідник Дж. Зевін, розмірковуючи про зв'язок патріотизму і критичного мислення, дійшов висновку, що громадянськість – це здатність людини критично оцінювати як ситуацію в суспільстві, так і рішення уряду. Такий підхід передбачав можливість для особи робити свій вибір, заснований на знанні, освіченості, освіті [3].

В той же час наші дослідження виявили, що психологічні аспекти вивчення громадянськості українськими науковцями часто тісно переплітаються з педагогічними. Так, в роботах І. Беха, Л. Виготського, О. Запорожця, М. Боришевського, О. Сухомлинської, К. Чорної та ін. визначені підходи до формування громадянських поглядів і переконань особистості, її цілісного світогляду, загальнопсихологічних і вікових закономірностей розвитку, суспільно-значимих якостей особистості. Причому, у пояснення психологічних закономірностей громадянськості вчені, скоріше, вкладали педагогічний контекст [3].

Сучасні педагоги (П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева, Л. Крицька) дійшли висновку, що у глобальному плані громадянськість включає в себе три складові: знання (раціонально-понятійний компонент),

переживання (емоційний компонент), вчинки (діяльнісно-поведінковий аспект). Громадянськість тлумачиться науковцями як результат виховного процесу, який реалізується на трьох рівнях: загальнодержавний рівень – громадянськість виражається у конкретній орієнтації зовнішньої і внутрішньої політики конкретної держави; соціально-груповий рівень – громадянськість формується у певних соціальних групах, які відповідно до свого місця і ролі в суспільстві вибудовують стосунки із державою; особистісний рівень – на якому громадянськість виражається у психологічних проявах особистості, її ціннісних орієнтаціях тощо.

На нашу думку, педагогічного підходу недостатньо для пояснення такого складного феномена й виникає необхідність у поглибленні його психологічного змісту. Крім того, громадянськість утворюється не лише під впливом громадянського виховання, а є результатом складного соціально-психологічного процесу, який визначається науковцями як громадянський розвиток [3].

Отже, формування громадянської компетентності поєднує в собі як педагогічні так і психологічні дослідження, в яких було охарактеризовано сутність громадянської компетентності. З дидактичного (навчального) погляду громадянська компетентність може бути подана як перелік напрямів її набуття учнями, які мають забезпечуватися у навчально-виховному процесі школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні від 3 жовтня 2018 р. № 710-р URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-p?lang=ru>
3. Лукашевич О. М. Громадянськість як результат громадянського розвитку особистості: психологічний дискурс / О. М. Лукашевич // Проблеми сучасної психології. - 2014. - Вип. 24. - С. 467-477.

БОГУСЛАВСЬКА Д.

Науковий керівник – доцент ІЛЬІНА Н.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КОМУНІКАТИВНО- МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Вивчення комунікативно-мовленнєвого розвитку дає можливість визначити динаміку, спрямованість, інтенсивність психічного розвитку дитини, оскільки новоутворення у цій сфері мають велике значення для розвитку особистості. Дослідженню питання комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей присвячені роботи таких вчених: Л. Божавич, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, М. Лісіна, Г. Люблінська, С. Максименко, В. Петровський та інші.

Доктор педагогічних наук А. Богуш вважає, що успіх взаєморозуміння у мовленнєвому спілкуванні залежить від того, наскільки сформовані в дітей комунікативно-мовленнєві здібності, мовна, мовленнєва та комунікативна компетенції. Під «мовленнєвою компетенцією» вчена розуміє здатність адекватно, доречно та практично використовувати мову в конкретних ситуаціях, щоб висловити свою думку, бажання, наміри, прохання тощо, використовуючи для цього мовні, немовні, інтонаційні засоби виразності мовлення. «Результатом сформованості як мовної, так і мовленнєвої компетенцій є комунікативна компетенція, під якою розуміють комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування у конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність у спілкуванні» [1].

Спілкування дає можливість дитині отримувати, засвоювати досвід, а також створює умови для реалізації власної індивідуальності особистості в загальній справі і викликає бажання у дитини ділитися власним досвідом, віддавати людям увагу, пошану, інтерес, здібності.

Однією з головних цілей навчання мови є формування комунікативної компетентності, пов'язаної з набуттям усіх видів мовленнєвої діяльності і

культури мовлення. Мовний розвиток має базуватися на вивченні теорії, оскільки саме теорія забезпечує систему основних лінгвістичних знань, без яких неможливе вільне і грамотне володіння усним і писемним мовленням. У свою чергу розвиток мовлення учнів не слід відокремлювати від вивчення теоретичної інформації про мову. Це нерозривно пов'язано з вивченням мовної системи, оскільки мовлення в його усній і писемній формі є реалізацією мовної системи [2, с. 19].

Одним з найголовніших завдань школи, а саме початкової ланки – навчити школярів змістовно, граматично і стилістично правильно висловлювати власні думки в усній та письмовій формах. У процесі свого розвитку мовлення дітей тісно пов'язане з характером їх діяльності та спілкування. Розвиток мовлення йде в декількох напрямках: поліпшення його практичного вживання в спілкуванні з іншими людьми, одночасно мовлення стає основою перебудови психічних процесів, засобом мислення. За певних умов дитина починає не тільки використовувати мовлення, а й усвідомлювати його структуру, що важливо значення для подальшого оволодіння грамотою [3, с. 27].

По мірі того, як коло спілкування розширюється і зростає пізнавальний інтерес, дитина навчається контекстному мовленню. Це вказує на провідне значення оволодіння граматичними формами рідної мови. Ця форма мовлення характеризується тим, що її зміст розкривається в самому контексті і, таким чином, стає зрозумілим слухачеві, незалежно від врахування конкретної ситуації. З часом дитина починає все більш правильно використовувати ситуативне та контекстне мовлення залежно від умов та характеру спілкування [4, с. 75].

У дітей молодшого шкільного віку зв'язне мовлення досягає досить високого рівня. Накопичується чималий запас слів, зростає кількість простих поширених і складних речень, виробляється критичне ставлення до граматичних помилок, вміння контролювати своє мовлення. На питання дитина відповідає досить точними, короткими або ж розгорнутими,

детальними відповідями. Розвивається здатність оцінювати твердження та відповіді однолітків щоб доповнити або виправити їх. Дитина може досить послідовно і чітко складати описову або сюжетну розповідь на запропоновану їй тему. Але діти все ще часто потребують попереднього зразка вчителя. Здатність передавати в розповіді своє емоційне ставлення до описаних предметів чи явищ у них недостатньо розвинене.

Зростання словника, як і засвоєння граматичної будови, залежить від умов життя і виховання. Індивідуальні варіації тут більш великі, ніж в будь-якій іншій сфері психічного розвитку. За дослідженнями В. Штерна кількісний склад лексичного запасу дітей шестирічного може в нормі коливатися від 2500 до 3000 слів.

На момент вступу до школи у дитини зростає усвідомлене сприйняття мовних та мовленнєвих одиниць. Вона продовжує опановувати вміння запам'ятовувати те, що їй потрібно. Відбувається розвиток наочно-образного мислення, виявляється здатність використання схем, символів, що матеріалізує приховані зв'язки предметів і явищ [5, с. 201].

Це створює базу та умови опанування дітьми на уроках рідної мови правил усного та писемного мовлення, вмінь читати, грамотно писати. У процесі навчання читання та письма діти під керівництвом вчителя спостерігають за оточенням, висловлюють свої враження та переживання, набувають вміння змістовно і грамотно висловлювати свої думки в усній та письмовій формі. Учень, що опанував норми і правила рідної мови, легко засвоює усі інші предмети. Отже, навчання рідної мови в початкових класах має вестися на високому теоретичному рівні, в єдності з розвитком мислення і мовлення [6, с. 123].

Отже, мовлення – це не тільки спосіб спілкування, але й інструмент розвитку вищих психічних функцій дитини. Тому до психолого-педагогічних умов комунікативно-мовленнєвого розвитку під час вивчення мовного циклу дисциплін у початковій школі слід віднести: створення мотивації комунікативно-мовленнєвої діяльності, організацію пізнавальної діяльності

дітей, спрямованої на одержання нової інформації, організацію творчої діяльності, яка є необхідною для використання знань, умінь і навичок в нових умовах на творчому рівні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей (від народження до 7 років): [монографія] / А.М.Богуш. – К.: Слово, 2010. — 374 с.
2. Навчальні програми середньої загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. : Освіта, 201. – 392 с.
3. Алексеева М. М. Взаємозв'язки задач мовленнєвого розвитку дітей на заняттях / М. М. Алексеева // Виховання розумової активності у дітей– 2003. – № 10 – С. 27–43.
4. Горецкий В. Г. Обучение в первом классе / Горецкий В. Г. – М. : Просвещение, 1973. – 320 с
5. Нечаева Н. В. Обучение грамоте / Нечаева Н. В. – М. : Просвещение, 1994. – 216 с.
6. Савельева С. Використовуючи усну народну творчість / С. Савельева // Початкова школа. – 1998. – № 10. – С. 49–50.

БОЙКО Л.

Науковий керівник – доцент САГАН О.

ВЕБ-КВЕСТ ЯК РІЗНОВИД ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У ХХІ столітті стрімкий технологічний і соціальний розвиток актуалізує формування в особистості нових компетентностей, які стають запорукою успішності у навчанні, житті, роботі тощо. Сучасний світ регламентує новий вимоги, які потребують від людини здатності комплексного вирішення проблем, прояву креативності та мобільності, вміння взаємодіяти з оточуючими, володіти високим рівнем емоційного та цифрового інтелекту.

У зв'язку з цим перед сучасною школою постає завдання сформувати всебічно розвинену особу, яка задовольняє потреби суспільства і готова до опанування професій нового століття.

Закон України «Про освіту», Державний стандарт початкової освіти визначають ключові та наскрізні компетентності здобувачів освіти, які визначають орієнтири для організації освітнього процесу, зокрема у початковій школі.

Оскільки основною діяльністю школяра є навчання, то лише за допомогою використання раціональних методів відбувається засвоєння учнями знань, умінь та навичок, розвиток здібностей, реалізація навчальної, виховної та розвиваючої функції освіти. Від методів навчання значною мірою залежить розвиток учнів і якість засвоєння ними знань, і набуття навичок самостійної роботи.

Проектна діяльність набуває популярності у зв'язку з наданням можливостей формувати в учнів більшість наскрізних компетентностей, необхідних для отримання ними цілісної картини світу. Сьогодні у науковій і методичній літературі тлумачиться велика кількість підходів до сутності проектної діяльності. Саме тому, крім визначення сутності проектної технології, і було запропоновано обов'язкові критеріальні вимоги до її сучасного тлумачення: наявність освітньої проблеми, складність і актуальність якої відповідає навчальним запитам і життєвим потребам учнів; дослідницький характер пошуку шляхів розв'язання проблеми; структурування діяльності відповідно до класичних етапів проектування; моделювання умов для виявлення учнями навчальної проблеми; постановка проблеми, дослідження; пошук шляхів розв'язання, конструювання підсумкового проекту, його захист, коригування і впровадження; самодіяльний характер творчої активності учнів; практичне або теоретичне значення результату діяльності (проект) і готовність до застосування; педагогічна цінність діяльності.

У педагогічному контексті проекти розглядаються як результат навчального проектування. Науковці й фахівці-практики пропонують розгорнуту типологію навчальних проектів за різними класифікаційними ознаками, які використовуються в початковій школі.

На думку О.Саган, «теорія і практика проектно-технологічного підходу доводить, що проектування реорганізує традиційну методику навчання, передбачаючи, на відміну від описового методу, використання конкретної технології моделювання і перетворення знань за допомогою дидактичного інструментарію. Проектування розглядається вченими як новий вид творчої діяльності суб'єктів навчання, як спосіб усвідомлення природи пізнавальної проблеми і знаходження способів її вирішення»[3, с.99-100; 4].

Сучасним різновидом проектної діяльності є веб-квести, які вперше були запропоновані в 1995 році в процесі розробки комп'ютерних онлайн-програм для інтеграції в освітній процес. Сьогодні достатня кількість методичних рекомендацій, готових прикладів і шаблонів, що дозволяють самостійно створювати веб-квест.

Я.Биховський визначає «освітній веб-квест - це сайт в Інтернеті, з яким працюють учні, виконуючи ту чи іншу навчальну задачу» [1]; М.Гриневич розглядає медіа освітні квести, як нову й перспективну технологію в медіа дидактиці [2]; В.Шмідт пояснює веб-квести як міні-проекти, засновані на пошуку інформації в Інтернеті. Завдяки такому конструктивному підходу до навчання, учні не тільки добирають і упорядковують інформацію, отриману з Інтернету, але й скеровують свою діяльність на поставлене перед ними завдання, пов'язане з їх майбутньою професією [5].

Йдеться про проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються ресурси Інтернету. Освітній веб-квест організований як сайт, присвячений певній темі і структурно поділений на підтеми, що пов'язані єдиним змістом і сюжетною лінією. Виконання учнями завдань навчального спрямування представлено у вигляді гри, яка дозволяє

зібрати більшу кількість балів за якість та кількість виконаних завдань. Це реалізується за допомогою ресурсів Інтернету.

Програми з дисциплін початкової освіти володіють можливостями для організації проектної діяльності. У своєму дослідженні ми проаналізували онлайн-ресурси щодо веб-квестів для молодших школярів, розробили підбірку таких ресурсів і відповідні методичні рекомендації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты. Конгресс конференций. Сайт «Информационные технологии в образовании». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html>

2. Гриневич М.С. Медіаосвітні квести... //Вища освіта України. 2009. № 3. Дод. 1. Тем. Вип. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. К.: Гнозис, 2009.-С. 153 – 155.

3. Саган О. В. Проектно-технологічний підхід у фаховій підготовці педагога / О. В. Саган // Інформаційні технології в освіті. - 2015. - Вип. 25. - С. 95-104. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2015_25_9.

4. Саган О. В. Організація проектно-технологічної діяльності педагога як засіб гуманізації освітнього процесу / О. В. Саган // Педагогічний альманах. - 2016. - Вип. 29. - С. 172-177. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2016_29_29

5. Шмідт В.В. Технологія веб-квеста при навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://winner.se-ua.net/page26/1/10/>

БУЛАХ В.

Науковий керівник – доцент САГАН О.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВИХ ОПЕРАЦІЙ В УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження

показав, що в межах єдиної філософсько-методологічної основи у психології і педагогії склалося кілька напрямів, які по-різному інтерпретують ряд психолого-дидактичних проблем та пропонують свої шляхи їх рішення (Л.Виготський, С.Рубінштейн, І.Якіманська, Н.Менчинська, Л.Занков, Г.Костюк, Ш.Амонашвілі та інші).

Л.Виготський вважав, що навчання повинно орієнтуватися не на актуальний рівень розвитку дитини, а на нові психологічні утворення, які знаходяться у «зоні найближчого розвитку». Діяльність у цій зоні виконується лише за допомоги дорослого, оскільки дитина ще самостійно не може здійснити заплановані дії. При чому при постійному її зменшенні, відбувається перехід із зони найближчого в зону актуального розвитку, де вона цю діяльність може виконати вже самостійно. Прийоми мислення, які формуються у молодшого школяра за допомогою вчителя є зоною його найближчого розвитку [2].

С.Рубінштейн вказував, що засвоєння знань і розумовий розвиток – діалектичний процес, в якому причина і наслідок неперервно міняються місцями [4, с.54].

У роботах Н.Менчинської навчання розглядається як взаємо-зворотній процес: формування знань і оволодіння способами оперування ними. Вчена зазначає, що інтенсивне нагромадження знань може поєднуватись з недостатнім умінням оперувати ними. Що зазвичай призводить до неусвідомленості знань і швидкого їх забування. [3, с.351].

Роботи Л.Веккера [1] дають можливість зрозуміти, чому розвиток мислення, його переходи на більш високі рівні функціонування пов'язані зі підвищенням рівня знань. Н.Тализіна з цього приводу зазначала, що не слід чекати поки сформується математичне мислення, щоб почати навчати математики, оскільки тільки сам цей процес приводить до його розвитку [7, с.23].

Експериментальними дослідженнями пошукового характеру доведено, що при дотриманні ряду умов можна забезпечити набагато ефективніше

здійснення учнями переходів не тільки від конкретного до абстрактного мислення, а й від абстрактного до конкретного (В.Давидов, С.Максименко та ін.).

Під впливом освітнього процесу молодший школяр оперує різними об'єктами: образними і понятійними, конкретними і абстрактними. Ці зміни залежать від змісту навчання. Тому важливим аспектом стає забезпечення середовища, в якому розвивається тільки конкретне, але й абстрактне мислення учнів початкових класів [1].

Аналіз і синтез поєднуються в порівнянні об'єктів. Це вміння відноситься до вищого рівня аналітико-синтетичної діяльності і значною мірою залежить від наявності завдань на порівняння різних об'єктів, на виділення їх істотних подібних і відмінних ознак.

Стосовно математичної діяльності, то молодші школярі вчать порівнювати числові й алгебраїчні вирази, формули, схеми, висловлення тощо, знаходити в них подібне, узагальнювати ознаки. Порівнюючи предмети чи явища, учні не тільки проводять аналіз, але й синтезують, формулюють результати у формі суджень.

Поступово формується здатність до абстрагування, що є важливим чинником для узагальнення і формування понять. Причому, абстрагування властивостей предметів є легшою задачею для дітей, ніж сприйняття їх зв'язків і відношень.

Більшість школярів узагальнюючи предмети, перцептивно виділяють і називають кілька подібних ознак. Є учні, які вдаються до уявно-мовленнєвого способу узагальнення, доповнюючи зображення даними про спільні ознаки, які усвідомили у попередньому досвіді. Наступним рівнем є перехід до способу, який можна назвати понятійно-мовленнєвим. В учнів другого класу під впливом вимог освітньої діяльності поступово удосконалюються способи узагальнення, від переважно наочно-мовленнєвих способів діти переходять до уявно-мовленнєвих, а під кінець навчального року – до понятійно-мовленнєвих. Відповідно змінюються й результати

узагальнень. Умовою успішного їх розвитку у молодших школярів є наявність завдань на групування й узагальнення даних, а також словесно означених об'єктів (виписати з множини чисел ті, які відносяться до двоцифрових; у числовому ряді підкреслити ті числа, які не підходять до більшості і т.п.).

Навчальна робота з математики дає багатий матеріал для активного формування порівняння та узагальнень. Ці процеси в основному формуються під час розв'язування математичних задач. Схематично такий процес можна представити ланцюгом розумових операцій (рис.1).

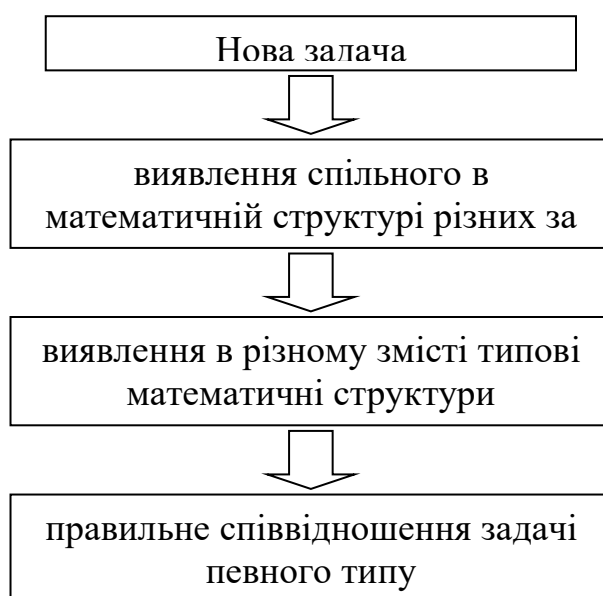


Рис.1.- Послідовність розумових операцій під час розв'язування математичної задачі

Також цей процес можна реалізувати за допомогою складання рівнянь з одним невідомим. Здійснюючи індивідуальний підхід до учнів під час розв'язування ними логічних і математичних задач, важливо варіювати переходи від наочно-практичних, наочно-мовленнєвих до абстрактних способів, і навпаки. Так, О.Саган пропонує комбінаторні задачі як засіб формування математичного мислення молодших школярів[6]. Під впливом навчання у дітей збільшується кількість розумових дій, які вони можуть виконати за певний проміжок часу. У процесі формування обчислювальних навичок діапазон індивідуальних відмінностей звужується і стає меншим в учнів 3-го класу, ніж у першокласників. Зворотна тенденція має місце у

процесах розв'язування молодшими школярами логічних задач по відношенню до нових для них за змістом і структурою.

Отже, у молодших школярів різні рівні розвитку операцій порівняння і узагальнення, аналізу і синтезу, різні коефіцієнти гнучкості мислення. Спеціальна робота повинна бути спрямована на формування у школярів умінь узагальнювати, порівнювати, групувати, класифікувати об'єкти, є умовою успішного розвитку в них мислення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Веккер Л.М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов / Л.М.Веккер – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
2. Выготский Л.С. Психология / Л.С.Выготский. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. – 1008 с.
3. Менчинская Н.А. Мышление и процессе обучения / Н.А.Менчинская // Исследования мышления в советской психологии / Под ред. Е.В.Шороховой. – М.: Наука, 1966. – С.349-387.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1998 – 688 с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: [підручник для студ. ВНЗ, для студ. пед. факульт., вчителів, методистів] / О.Я.Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
6. Саган О.В. Комбінаторні задачі як засіб формування математичного мислення молодших школярів / О.В.Саган // Педагогічні науки: зб. наук. праць / ред. Є.С.Барбіна. – Херсон, 2014. – Вип. 65. – С.119-124.
7. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: [кн. для учителя] / Н.Ф.Талызина. – М.: Просвещение, 1998. – 345 с.

ВАЛЯВСЬКА А.

Науковий керівник – доцент ГАРАН М.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ УЧНІВ

Важливим складником професійної підготовки вчителя початкових класів є його підготовка до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів, адже перевірка результатів навчання – обов'язковий компонент освітнього процесу. Мета перевірки результатів навчання полягає у визначенні рівня засвоєння знань учнями з певного навчального предмету, який повинен відповідати освітньому стандарту. Натомість, система контролю й оцінювання навчальної діяльності учнів початкової школи, на переконання науковців, не обмежується перевіркою знань, вмінь та навичок учнів з певних навчальних предметів, а має на меті розвинути у школярів вміння перевіряти й контролювати власну діяльність, здійснювати її критичну оцінку, знаходити помилки та шляхи їх усунення [5, с.37]. Серед основних завдань контролю навчальних досягнень школярів вчені виділяють: «визначення готовності учнів до сприймання та засвоєння знань; з'ясування причин їх труднощів і помилок; визначення ефективності організації, методів і засобів навчання; отримання інформації про характер самостійної роботи в процесі навчання; виявлення ступеня правильності, обсягу, глибини знань, умінь і навичок; визначення рівня розвитку психічних новоутворень тощо» [4, с. 16].

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дозволив виокремити низку педагогічних вимог, що висуваються до організації контролю за навчальною діяльністю учнів. Перш за все, це індивідуальний характер контролю, що вимагає здійснення контролю за діяльністю кожного школяра, за його особистими навчальними досягненнями. Контроль має здійснюватися систематично, регулярно на всіх етапах освітнього процесу та органічно поєднуватися з іншими видами навчальної діяльності учнів. Важливою вимогою є також різноманітність форм контролю, що забезпечує

реалізацію його навчальної, виховної та розвивальної функцій, підвищує інтерес учнів до його проведення та результатів [1, с 109]. Контроль повинен охоплювати всі розділи навчальної програми, забезпечувати перевірку теоретичних знань, практичних умінь і навичок молодших школярів, що передбачено вимогою всебічності. Обов'язковою вимогою при організації контролю є його об'єктивність, що виключає суб'єктивні, помилкові оціночні судження і висновки вчителя, упереджене ставлення до учнів тощо. Диференційований підхід до організації контролю за навчальною діяльністю молодших школярів передбачає врахування специфічних особливостей окремих навчальних предметів, а також особистих якостей учнів, що вимагає від педагога педагогічного такту, адекватної методики контролю тощо [1].

Таким чином, при підготовці майбутніх учителів початкових класів до організації контролю навчальних досягнень учнів особливу увагу слід приділити засобам і формам контролю, що здатні задовольнити окреслені вимоги. Вважаємо одним із найбільш оптимальних засобів контролю, з точки зору реалізації педагогічних вимог та сучасних тенденцій впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес, електронне тестування. Загалом тестування, як метод вимірювання рівня компетенцій молодших школярів, має ряд переваг порівняно з іншими формами педагогічного контролю, зокрема надає можливість здійснити перевірку знань учнів на будь-якому етапі освітнього процесу, при різних формах організації навчання; забезпечує об'єктивність та оперативність оцінювання; порівняно з традиційними формами контролю, викликає нижчий рівень стресу учнів тощо [2]. Ще більше переваг як для учнів так і для самих вчителів дає електронне тестування, що здійснюється за допомогою комп'ютера. Зокрема такий вид контролю забезпечує: «стандартизованість; індивідуальність процедури контролю; оперативність статистичної обробки результатів контролю; доступність повної інформації про результати; можливість швидко перевірити знання великої кількості учнів, за різними темами; дає змогу педагогу проводити миттєвий аналіз і корекцію процесу

навчання, звільняє його від виконання трудомісткої й рутинної роботи з організації масового контролю; забезпечує всебічну і повну перевірку; забезпечує можливості самоперевірки учнем засвоєння матеріалу у зручному для нього режимі роботи; доступність і рівноправність всіх учасників тестування тощо [3, с. 229]. Слід зазначити, що електронне тестування доцільно використовувати як для проведення поточного чи підсумкового контролю знань молодших школярів, так і з тренувальною метою.

Завдання для електронного тестування створюють з використанням різних комп'ютерних інструментів: програмних застосунків, онлайн-сервісів тощо. Деякі тестові завдання можна створити за допомогою програм стандартного пакету Microsoft Office (наприклад, Word, PowerPoint, Excel тощо). Крім того, існує багато програм, призначених безпосередньо для проведення тестового контролю з використанням комп'ютера (наприклад, Test Maker, Test W2, HyperTest, Hot Potatoes, MyTest та ін.) [2]. Вони переважно прості у використанні, мають зручний інтерфейс, не вимагають від педагогів спеціальних знань з інформатики чи програмування. За допомогою таких програм можна створювати тестові завдання різних рівнів складності, використовувати питання різного характеру (текстового, аналітичного, графічного тощо). При цьому вчитель може змінювати кількість тестових завдань, налаштовувати тривалість тестування, кількість балів тощо. Під час проходження тесту, зазвичай, такі програми здійснюють випадковий вибір запитань із запропонованих, та дозволяють переглянути всі запитання з відповідями після його завершення [3, с.231]. Тренувальні тести вчителі можуть створювати за допомогою онлайн-сервісу для створення інтерактивних вправ LearningApps.org.

Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до створення електронних засобів контролю знань учнів здійснюється у процесі опанування навчальної дисципліни «Основи інформатики з елементами програмування», що належить до обов'язкових компонентів освітньої програми, а також дисциплін вибіркового компоненту: «Сучасні

інформаційні технології навчання» та «Моніторинг успішності молодших школярів засобами комп'ютерних технологій». Крім того, безпосередня підготовка майбутніх педагогів до створення засобів контролю, зокрема і електронних, з окремих навчальних предметів початкової школи здійснюється у процесі опанування фахових методик.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волошина О. С. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до оцінювання навчальних досягнень учнів / О. С. Волошина // Особистість, сім'я, суспільство: питання педагогіки та психології: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 23–24 листопада 2018 року). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. – №15 (15). Ч. 2. – С. 108–111.

2. Гладир В. А. Тестовий контроль за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : http://informatika.udpu.org.ua/?page_id=1293 (дата звернення: 28.02.2020).

3. Деордиця Ю. С. Педагогічні основи організації контролю знань з використанням інформаційних технологій / Ю. С. Деордиця, І. А. Берьозкіна // Наукові праці ДонНТУ. Серія : «Педагогіка, психологія і соціологія». – 2013. – № 1 (13). – С. 224 – 238.

4. Мельник О. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. / О. М. Мельник. – Київ, 2002. – 21 с.

5. Основи педагогічного оцінювання: монографія / Г.Агрусті, Л.Артемчик, І.Булах, Дж. Вілмут, Т.Лукіна та ін..– К.: Майстер-клас, 2005.– 94 с.

ВАНЦОВСЬКА С.

Науковий керівник – доцент СЕМАШКІНА Г.

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Метою Базового компонента дошкільної освіти є визначення вимог до змісту, рівня та обсягу дошкільної освіти, які є основою певного освітнього рівня, забезпечити кожній дитині не нижчий за мінімальний достатній рівень розвитку та соціальної адаптації [1, с.5].

Соціальна адаптація – здатність людей змінювати свою поведінку в залежності від зміни соціальних умов [7, с.46]. Пристосування людини до умов нового соціального середовища – один із соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості.

За визначенням Н.Ньюкомб, соціалізація – це “процес засвоєння дитиною поведінки, умінь, мотивів, цінностей, переконань і стандартів, які є характерними для її культури” [8, с.574]. На початковому етапі соціалізації відбувається адаптація дитини.

У педагогічній літературі більшою мірою висвітлені питання адаптації до дошкільної установи дітей раннього віку (А. І. Жукова, Н. І. Добрейцер, Р. В. Тонкова-Ямпольська, Н. Д. Ватутіна та ін.) [2; 4].

Адаптація визначається перш за все як медико - педагогічна проблема, вирішення якої вимагає створення умов, що задовольняють потреби дітей в спілкуванні, тісної взаємодії між сім'єю і громадським вихованням, хорошого медичного обслуговування дітей та правильної організації виховного процесу [4; 10].

Проблемі адаптації приділяли особливу увагу такі педагоги, як Н.Д. Ватутіна, Н.Ф. Виноградова, Т. А. Куликова, С. А. Козлова, М.Л. Печора, В.О. Сухомлинський, Р. В. Тонкова-Ямпольська. Автори прийшли до висновку, що важлива роль у період адаптації дитини до закладу дошкільної освіти відводиться вихователю, його роботі з сім'єю [5, с.55-57; 6].

Заклад дошкільної освіти – перший та найвідповідальніший ланцюг в загальній системі освіти де відбувається соціальна адаптація дитини.

Вступ дитини до дошкільного закладу змінює майже всі умови життя дитини, характер яких залежить від психофізіологічних особливостей, від сформованих сімейних відносин, від умов перебування дитини в дошкільному закладі. Дитячий організм не одразу звикає до нових соціальних умов. Досить часто цей процес супроводжується зміною поведінкових реакцій, розладом сну, апетиту. Оскільки адаптивні можливості дошкільників не є безмежними, перехід дитини в нову соціальну ситуацію і тривале перебування у стресовому стані можуть призвести до емоційних порушень та сповільнення темпу психофізичного розвитку [4; 10].

Від того як проходить звикання дитини до нового режиму, до незнайомих людей залежить її фізичний і психічний розвиток, а також подальше благополуччя існування в дитячому закладі та сім'ї.

Н.Д. Ватутіна, у своєму посібнику, розглядає оптимізацію умов для успішної адаптації дітей у дошкільному закладі, розкриває особливості поведінки дітей і відповідно методи педагогічного впливу на них у цей період, вимоги до підготовки дітей в сім'ї до дитячого закладу [2].

Полегшити адаптацію дитини до дошкільного закладу – одне з основних завдань батьків. Тому пропонуються основні поради батькам в адаптаційний період [2; 4; 9]:

1. На початковому етапі адаптації приводити дитину до дошкільного закладу на 2-3 години.
2. Якщо дитина важко звикає до дитячого садка, то мама приводить малюка лише на прогулянку (якщо дозволить вихователь, вона може знаходитися на ігровому майданчику разом з дитиною).
3. Сон та процес прийняття їжі є стресовими ситуаціями для дитини, тому в перші дні перебування в дитячому садку не залишайте її на сон та їжу.
4. Перші 2-3 тижні дитину рекомендується приводити та забирати одному і тому ж членів родини.

5. У період адаптації, у зв'язку з нервовою напругою, дитина ослаблена, схильна до захворювань. Тому в її раціоні повинні бути вітаміни, свіжі овочі та фрукти.

6. Батькам треба пам'ятати, що період адаптації – сильний стрес для дитини, тому потрібно проявляти до неї більше любові, ласки та уваги.

7. Якщо у дитини є улюблена іграшка, хай вона бере її з собою (якщо дозволить вихователь), з нею малюку буде спокійніше.

8. Цікавитися поведінкою дитини в дитячому закладі. Радитися з вихователем, медиками, психологом, для виключення тих або інших негативних проявів.

9. Не обговорювати при дитині хвилюючі батьків проблеми, пов'язані з дитячим закладом.

10. Прислухатись до порад педагогів у період адаптації дітей до умов дитячого закладу.

11. Відвідувати групові збори.

Таким чином, процес адаптації дітей до умов закладу дошкільної освіти є важливим етапом в житті дитини дошкільного віку. Успішний перебіг адаптації багато в чому зумовлений педагогічною компетенцією батьків та їх умінням і готовністю допомогти дитині в цей період життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: "Дошкільне виховання", 1999. – С. 5.

2. Ватутіна Н.Д. Дитина вступає у дитячий садок: Посібник для вихователів дит. садка / М.: Просвещение, 2003 . – - № 3. – -104 с.

3. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років /наук.кер.проекту: О.В. Огнев'юк, К.І.Волинець / Мін.осв. і науки... К.: Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.

4. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія / А.М.Богущ, Л.О.Варяниця,

Н.В.Гавриш, С.М.Курінна, І.П.Печенко; Наук.ред. А.М.Богуш; За аг.ред. Н.В. Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.

5. Карапузова І.В. Особливості адаптації дітей до ДНЗ // Соціально-педагогічний комплекс регіону: теорія і практика: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Полтава: ПДПУ, 2008. – С. 55– 57.

6. Крутій К.Л. Концепція та методичні засади програми “Дитина в дошкільні роки”. – Вид. 2е, перероб. – Запоріжжя: ТОВ “ЛПС.Лтд”, 2003. – 400 с.

7. Мойсак О.Д. Основи медичних знань і охорони здоров'я. Навч. посіб. – 4-те вид., виправлене та доповнене. – К.: Арістей, 2007. – С.46.

8. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. – СПб., 2002. – С. 574

9. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Академія, 2006. – 456 с.

10. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях. / Под ред. В.Тонковой-Ямпольской. – М.: Просвещение, 1990. – С.10

ВДОВИЧЕНКО Т.

Науковий керівник – доцент САГАН О.

КОМПЕТЕНЦІЇ ЦИФРОВОГО ГРОМАДЯНСТВА ДЛЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Теорія навчання в сучасних умовах наповнюється новим змістом і отримала нову назву - цифрова дидактика, як розділ педагогіки, що вивчає принципи, методи, засоби та організаційні форми навчання в умовах інформаційного освітнього середовища[4]. Одним із структурних елементів даного феномена є інформаційно-освітнє середовище школи (ІОС), яке повинно володіти надмірністю і варіативністю навчальних матеріалів. Використовуваний контент повинен завжди піддаватися аналізу і ревізії,

постійно оновлюватися і доповнюватися. Заняття в школі повинні бути основою, відправною точкою освітньої системи освітньої установи, відповідати потребам учнів.

Освітні технології і цифрова грамотність.

Дуже важливо навчити учнів критично ставитися до використовуваних цифрових джерел.

Цифровий громадянин – це той, хто ...

- використовує ефективні стратегії пошуку інформації (наприклад, ключові слова, звуження, деталізація пошуку);
- використовує надійні онлайн-ресурси (наприклад, бази даних, енциклопедії, електронні книги);
- критично оцінює інформацію: використовувати онлайн ресурси і сайти;
- працює не хаотично, а регулярно застосовує розроблену самостійно або за допомогою вчителя модель запиту, збору інформації, її використання та оцінки якості отримуваної інформації.

Відповідальність.

Цифровий громадянин – це той, хто ...

- поважає інтелектуальну власність інших (наприклад, цитує, оцінює вивчений ресурс);
- використовує цифрові ресурси відповідально і дотримується користувальницьких угод;
- розуміє відповідальність і можливі наслідки несанкціонованого поширення інформації;
- спілкується відповідним чином відповідно формату того чи іншого соціального співтовариства;
- вносить свій позитивний внесок у місцеві та глобальні спільноти, пропонує, критично оцінює;
- вміє визначити і відреагувати відповідним чином і на онлайн-проблеми які виникають (наприклад, кіберзалякування, секстинг

(пересилання особистих фотографій інтимного характеру), підбурювання до суїциду і т.ін.);

- формує власну позитивну репутацію в інтернет-співтоваристві.

Здоров'язбереження і безпека.

Цифровий громадянин – це той, хто ...

- реалізує запобіжні заходи для безпеки в Інтернеті (наприклад, паролі, налаштування);

- захищає конфіденційність себе та інших;

- балансує оффлайн і онлайн-дії (наприклад, ігри, текстові повідомлення, соціальні мережі і т.ін.);

- використовує пристрої з урахуванням фізичного і психічного здоров'я.

На мій погляд, керівники освітніх установ, їх заступники повинні розробити стратегію підготовки та виховання цифрового громадянина або, принаймні, враховувати дану проблему в шкільних програмах. У свою чергу, і вчитель також не може не враховувати виникаючі перешкоди на шляху формування цифрового громадянина. І приймати відповідні рішення.

Ключові теми, які дозволяють форовати цифрове громадянство: «Безпека в мережі»; «Репутація в інтернеті»; «Захист персональних даних»; «Подання себе як особистості в мережі»; «Стосунки та комунікація»; «Інформаційна грамотність»; «Кібер-булінг та конфлікти в інтернеті»; «Захист прав інтелектуальної власності» [2].

Так яким навичкам ми повинні вчити наших дітей в межах цифрового громадянства? У дослідженні, проведеному для вивчення цього питання, можна виділити вісім з них:

1. Цифрова особа громадянина: вміння вибудовувати здорову і цілісну особистість онлайн і офлайн, а також керувати нею.

2. Керування екранним часом: самоконтроль і вміння управляти проведеним перед екраном часом, багатозадачністю і своєю участю в онлайн-іграх і соціальних медіа.

3. Управління інтернет-цькуванням: здатність розпізнати йогої мудро вийти з таких ситуацій.

4. Управління кібербезпекою: здатність захистити свої дані, створивши надійні паролі, і здатність впоратися з різними кібератаками.

5. Управління конфіденційністю: вміння обачно поводитися з будь-якою особистою інформацією, якою дитина ділиться в інтернеті, щоб захистити свою і чужу приватність.

6. Критичне мислення: вміння відрізнати правдиву інформацію від неправдивої, хороший контент від шкідливого, а також розпізнавати надійні та сумнівні онлайн-контакти.

7. Цифрові сліди: вміння розуміти природу цифрових слідів і їх наслідки в реальному житті, а також відповідно ними управляти.

8. Цифрова емпатія: здатність проявляти емпатію щодо власних і чужих потреб і почуттів онлайн [3].

У посібнику Саган О. обґрунтовано правила спілкування в інтернеті. «Обов'язково в процесі ознайомлення учнів із принципами інтерактивного спілкування в Інтернеті вчитель акцентує увагу на вікових та етичних нормах поведінки, на правилах безпеки під час спілкування в чаті» [1,С.96-97].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Саган О.В. Методика навчання інформатики в початкових класах/О.В.Саган//Інформатика в школі.–№8 (104).–111с.

2. Трансформація освіти в усьому світі. Ел.ресурс.-Режим доступу: https://globaldigitalcitizen.org/?password-protected=login&redirect_to=http%3A%2F%2Fglobaldigitalcitizen.org%2F

3. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe”, Author: Anusca Ferrari, Editors: Yves Punie and Barbara N. Brečko, (2013), European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies.

4. Sagan, Olena; Yakovleva, Svitlana; Anisimova, Elena; Balokha, Alona y Yeremenko, Halyna. Digital didactics as a new model in the theory of education. Revista Inclusiones Vol: 7 num Especial (2020): 193-204.

ВЕДМЕЦЬКА Ю.

Науковий керівник – доцент ГАРАН М.

ФОРМУВАННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПОШУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Одним із найважливіших завдань початкового курсу математики Нової української школи є, як відомо, формування в учнів уявлень про деякі геометричні фігури та їх властивості за допомогою малюнків, моделей і предметів, а також формувати вміння користуватися найпростішими вимірювальними та креслярськими інструментами (олівцем, лінійкою, циркулем, кутником) [3].

В. Кухар і Г. Титова зазначають: «Метою ознайомлення молодших школярів з елементами геометрії є підготовка їх до вивчення курсу геометрії в основній школі, здатність використовувати набуті знання і вміння під час вивчення інших предметів та повсякденному житті» [4, с.21].

Випускники дошкільних закладів вже мають уявлення про плоскі, об'ємні геометричні фігури та тіла. В початковій школі продовжується вивчення геометричного матеріалу. Діти знайомляться з різними просторовими формами та тілами, геометричними фігурами та їх властивостями, набувають навичок вимірювання, побудови, конструювання, малювання. Та все ж виникає проблема цілісного уявлення про геометрію як науку, так як програмою з математики 1-4 класів передбачено ознайомлення школярів із геометричними поняттями, фігурами та тілами протягом усього навчального року у вигляді тільки епізодичних завдань [1, с.22].

Згідно з типовою освітньою програмою Нової української школи О. Савченко вивчення елементів геометрії передбачено змістовою лінією

«Геометричні фігури». Учні на кінець навчального року повинні вміти: 1 клас – розпізнавати найпростіші геометричні фігури – круг, трикутник, чотирикутник, вимірювати довжину відрізка у сантиметрах за допомогою лінійки, креслити відрізки заданої довжини; 2 клас – «вимірювати і креслити відрізки (в цілих сантиметрах), знаходити суму довжин сторін многокутника, будувати прямокутник на папері у клітинку» [7, с.210]; 3 клас – вимірювати сторони геометричних фігур, знаходити периметр прямокутника, розрізняти круг і коло; 4 клас – «розпізнавати і зображати точку, відрізок, ламану, коло, круг, многокутник (на папері в клітинку за допомогою циркуля і лінійки); обчислити довжину ламаної; креслити відрізок заданої довжини; виміряти периметр прямокутника; будує коло, круг за заданим значенням радіуса, діаметра» [8, с.50].

Вивчення геометричних елементів за Р. Шияном передбачено змістовою лінією «Просторові відношення. Геометричні фігури». Згідно цієї програми: учень 1-2 класу – розрізняє геометричні фігури за їх ознаками, встановлює відношення розміщення об'єктів у просторі та на площині (вище, нижче, лівіше, правіше тощо), використовуючи математичну мову; наводить приклади предметів з навколишнього світу, які мають форму площинної чи об'ємної фігури [7, с.142]; учень 3-4 класу – «розрізняє прямі і непрямі кути, зображає на аркуші в клітинку за допомогою косинця; будує фігури на аркуші в клітинку» [8, с.115]; «моделює і конструює геометричні фігури з підручного матеріалу (пластилін, глини, паличок, конструктора); орієнтується на площині і в просторі, рухається за визначеним маршрутом; планує маршрути пересування» [8, с.116].

Отже, змістова лінія «Геометричні фігури» (за О. Савченко) націлена на розвиток в учнів просторових уявлень; «...формування здатності розрізняти геометричні фігури за їх істотними ознаками; формування практичних умінь будувати, креслити, моделювати й конструювати геометричні фігури від руки та за допомогою простих креслярських інструментів» [7, с.45]. Ця змістова лінія має пропедевтичний характер. В

свою чергу, Р. Шиян вважає, що робота з геометричним матеріалом виокремлюється також і у процесі навчальної роботи з різними величинами: «дослідження просторових відношень та геометричних фігур різних форм, конструювання площинних та об'ємних фігур з підручного матеріалу, створення макетів реальних та уявних об'єктів різних конструкцій, виконання простих завдань, описаних у математичних текстах, зокрема й сюжетних задачах геометричного змісту (змістова лінія «Просторові відношення. Геометричні фігури») [8, с.111].

Формування та розвиток пошукової навчально-пізнавальної діяльності школярів – одна з актуальних проблем сьогодення. Активізація пошукової навчально-пізнавальної діяльності є процес і результат стимулювання активності школярів в пізнавальній діяльності. Існують такі форми організації пошукової діяльності молодших школярів: система пізнавальних завдань; евристична бесіда; метод аналогії; самостійне ознайомлення з новим матеріалом; дослідницький метод [1, с.23].

Дослідження О. Савченко показали, що критеріями добору навчального матеріалу, який доцільно засвоювати в процесі пошукової діяльності молодших школярів, є: «...зв'язок нового з раніше засвоєним матеріалом; можливість логічного членування навчального матеріалу на чіткі кроки та елементарні завдання; наявність протиріччя між опорними і новими знаннями та готовність школярів до участі в пошуковій діяльності» [5, с.35].

А. Пишкало впевнений, що для кращого засвоєння геометричного матеріалу необхідні практичні вправи, при цьому учні самостійно будуть відтворювати і створювати геометричні форми, використовуючи моделювання, вирізання, креслення, наклеювання та склеювання [6, с.42]. Отриманні знання та вміння можна використати на уроках математики, трудового навчання, образотворчого мистецтва, природознавства, на прогулянках та екскурсіях.

Можливі такі види роботи з геометричними тілами (за Т. Щегловою та Н. Голубєвою): розгляд предметів, моделей, малюнків, що мають певну

геометричну форму; поступове введення назв геометричних тіл; знаходження в навколишньому середовищі предметів відповідної назви; моделювання геометричного тіла з пластиліну; виділення деяких елементів тіла (вершини, ребра, грані, основи); малювання на папері за зразком і вказівками вчителя [2, с.44].

Отже, метою навчально-дослідницької діяльності молодших школярів має бути не тільки кінцевий результат, а й сам процес пошуку, під час якого розвиваються дослідницькі здібності учнів, відбувається розширення їх світогляду. Тобто, формування початкових геометричних уявлень пов'язане з узагальненням фактів, які сприймаються дітьми через живе споглядання та практичне ознайомлення з предметами і їхніми властивостями. Виконуючи дії з предметами, дитина виділяє колір, величину та форму предметів, а також просторові зв'язки та інше. На основі цих чуттєвих характеристик у дітей формуються певні геометричні узагальнення.

Перспективи подальших досліджень передбачається в розкритті практичного аспекту організації процесу пошукової діяльності молодших школярів для формування геометричних уявлень, зокрема на уроках математики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волчаста М. Вивчення геометричних фігур на уроках математики. // Початкова школа, 2014, №7. – с. 21 – 23.
2. Голубева Н. О., Щеглова Т. М. Формирование геометрических представлений у первокласников. // Начальная школа, 2012, № 3.-с. 44.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua> (дата звернення: 21.02.2020).
4. Кухар В. М., Титова Г. С. Наступність у формуванні геометричних уявлень. //Початкова школа 2013,№6.–с.40-42.
5. Наукові записки Малої академії наук України : (збірник наукових праць). – К. : ТОВ «Праймдрук». – 2012. – 235 с.

6. Пышкало А. М. Особенности изучения геометрического материала. // Начальная школа, 2012, №4. – с.42 – 45.

7. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1-2 класи. – К. : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. – 240 с.

8. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 3-4 класи. – К. : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2019. – 159 с.

ВЕЛИЧКО А.

Науковий керівник – доцент САГАН О.

ЕВРИСТИЧНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ТА ЇХ КЛАСИФІКАЦІЯ

Метою навчання математики на будь-якому рівні є опанування здобувачами освіти ключових і математичних компетентностей. Серед загальновідомих методів ми звертаємося до евристичних, як таких, що сприяють розвитку мислення учнів, зокрема розумових процесів вищого рівня: аналіз, синтез, абстрагування тощо.

Евристика (від грец. *heurisko*– знаходжу) – методологія наукового дослідження, а також методика навчання, заснована на відкритті або здогаду. У Стародавній Греції – система навчання шляхом навідних запитань.

Для вибору підстави класифікації методів евристичного навчання Хуторський А.В. звернувся до основних видів евристичної освітньої діяльності, класифікувавши їх згідно з цими видами – на оргдіяльнісної, когнітивні і креативні[2].

Розглянемо деякі з них.

Метод вживання: подумки учень намагається «переселитися» в досліджуваний об'єкт і пізнати його зсередини. Наприклад, можна запропонувати учневі уявити себе квадратом. Такі вправи розвивають здатність розуміти явища з різних точок зору.

Метод евристичного дослідження: вибирається об'єкт і план його дослідження. Наприклад, факти про об'єкт; малюнки; виниклі питання і

проблеми; гіпотези; висновки. Наприклад, так можна досліджувати властивості геометричних фігур, наприклад периметр.

Метод придумування– це спосіб створення невідомого учням раніше продукту в результаті їх певних розумових дій. Наприклад, зрізати кути в трикутнику і описати властивості нової фігури.

Метод «мозкового штурму»– завданням цього методу є створення різноманітних фактів і ідей за якою-небудь темою.

Метод «Якби»– учням пропонується уявити і описати, що станеться, якщо трапиться якась подія. Наприклад, зникне цифра нуль.

Оргдіяльнісні методи: методи створення освітніх програм учнів, самоорганізації навчання, взаємонавчання, контролю евристичної діяльності, самооцінки і рефлексії.

Евристичні завдання– завдання, для вирішення яких необхідно виявити деякі приховані зв'язки між елементами умови і вимоги або знайти спосіб вирішення, причому цей спосіб не є очевидною конкретизацією деякого узагальнення правила, відомого учня, або зробити і те й інше.

Деякі приклади наведені на рис. 1.

Завдання

когнітивного типу

Вирішити реальну проблему, яка існує в науці: довести математичну закономірність, лему, теорему; пояснити графічну форму цифр їх взаємозв'язок і послідовність. Дослідження об'єкта (число, рівняння, завдання); встановити його походження, сенс, будову, ознаки, функції, зв'язки. Застосування різнонаукових підходів до дослідження одного і того ж об'єкта. Проведення математичного досвіду, експерименту. Дослідження історичних фактів (створення десяткової системи числення). Вичленення спільного та відмінного в різних системах, наприклад, в різних типах мов, наприклад,

Завдання

креативного типу

Запропонувати учням по-своєму виконати те, що вчителю вже відомо: а) придумати позначення числа, поняття; б) дати визначення досліджуваному об'єкту, явищу; в) сформулювати математичну закономірність і т.д. Скласти задачу, математичну казку. Скласти математичний кросворд, гру, вікторину, збірник своїх задач. Виготовити модель, математичну фігуру, геометричний сад. Провести урок у ролі

Завдання

оргдіяльнісного типу

Розробити цілі своїх занять з математики на день, на чверть, на рік; розробити план домашньої, класної або творчої роботи з математики. Скласти і провести вікторину з математики, кросворд, урок для молодших класів.

Рис.1.- Приклади евристичних завдань різного типу

Згідно педагогічних досліджень Лернера І.Я., Хуторського А.В., головним завданням евристичного навчання школярів є озброєння їх вміннями усвідомлювати проблему, намічену учителем, а пізніше – формулювати її самостійно на основі аналізу інформації і фактів; висувати гіпотези рішень і співвідносити їх з умовами завдання; здійснювати поетапну або підсумкову перевірку рішення кількома способами; переносити знання та навчально-пошукові дії в нестандартну ситуацію або створювати новий спосіб дій.

Евристичне навчання математики передбачає здійснення творчості, при цьому творча діяльність може розглядатися як створення якісно нового, яке ніколи раніше не існувало. Особливістю творчої діяльності школярів є те, що в результаті цієї діяльності вони створюють нові для себе цінності, важливі для формування особистості як соціального суб'єкта. Стосовно до ситуації шкільного математичного навчання творчі здібності формуються у вирішенні творчих завдань, але не в епізодичному вирішенні окремих творчих пізнавальних завдань, а при планомірному, цілеспрямованому їх вирішенні, а також під час навчання школярів за допомогою евристичних методів.

Задачі з логічним навантаженням або комбінаторні задачі також можна розв'язувати евристичним способом. Так, О.В.Саган зазначає, що «систематичне розв'язування комбінаторних задач... буде посилювати позитивний вплив і на розвиток інших психічних процесів. Так, буде значно розширюватися обсяг і концентрація уваги, розвиватися пам'ять, формуватися вміння оформлювати свої міркування, пояснення, докази в

словесній формі, що позитивно впливатиме й на загальний розвиток мовлення» [1, С.123-124].

Найбільш ефективним методом є евристична (пошукова) бесіда, яка озброює учнів способами наукового пошуку. Викладаючи навчальний математичний матеріал або узагальнюючи вже вивчений, вчитель поступово звертається до учнів з питаннями, які втягують їх у самостійне рішення пізнавальних завдань (можна припустити, пояснити сутність яких-небудь фактів, зробити висновки з проведеного досвіду і т.ін.).

Характер питань, що ставляться учням, постійно повинен ускладнюватися: спочатку вони вимагають умінь відтворення знань, а потім – роздумів, побудови умовиводів. Таким чином, використання евристичної бесіди забезпечує розвиток пізнавальних здібностей учнів, як конкретно-образних (аналіз досвідченого факту), так і абстрактних (прогноз нових фактів), евристичних форм мислення. Такі бесіди в процесі навчання математики підвищують інтерес учнів до досліджуваного матеріалу, стимулюють активну роботу думки, забезпечують свідоме засвоєння матеріалу. Метод бесіди сприяє набуттю учнями таких інтелектуальних навичок, як аналіз, узагальнення, порівняння та ін., які забезпечують рішення евристичної задачі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Саган О.В. Комбінаторні задачі як засіб формування математичного мислення молодших школярів/О.В.Саган// Педагогічні науки: [зб. наук. праць / ред. Є.С. Барбіна].- Херсон,2014.- Вип. 65.-С.119-124. Ел.ресурс. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_65_24

2. Хуторской А.В. Структура эвристических способностей учащихся // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 21 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2005/0421.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.

ВОЛОШИНА О.

Науковий керівник – доцент СЕМАШКІНА Г.

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА УСПІШНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

В наш час Україною крокує реформа системи освіти, яка охоплює і проблеми наступності між дошкільною та початковою ланками освіти. Це питання не залишили без уваги такі науковці, як А. Богуш, З. Борисова, Ф. Блехер О. Зима, С. Сажник, Т. Степанова, Л. Венгер, Л. Виготський, П. Гончарук, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Котирло, Г. Кравцов, Є. Кравцова, О. Леонт'єв, О. Любчик, Т. Маркова та інші [4].

Наступність - це врахування того рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла до школи, опора на нього. Вона забезпечує органічне, природне продовження розвитку, виховання та навчання, започаткованих у дошкільному віці, створює умови для успішного переходу молодшого школяра в основну школу, - відзначає Л. Калмикова [3, с. 10].

Реалізація принципу наступності передбачає послідовність, систематичність подачі й засвоєння матеріалу із урахуванням уже вивченого та рівня розвитку конкретної дитини і виражається у збереженні та поступовій зміні освітніх технологій (зміст, форми, методи, засоби навчання і виховання) із урахуванням вимог суспільства до якості освіти дітей відповідної вікової категорії. Наступність між дошкільною і шкільною ланками не слід трактувати лише як підготовку дітей до навчання [4, с.4].

Для забезпечення наступності необхідно як закладу дошкільної освіти, так і школі створити сприятливі умови для переходу дитини від однієї освітньої ланки до іншої. Із вступом дитини до першого класу відбувається дуже багато змін, які стосуються не тільки нових умов життя та діяльності, а й комунікації з новими людьми та появи нових обов'язків. Наскільки ці зміни

будуть безболісними для дитячої психіки - залежить як від батьків, так і від педагогів.

Оглянувши Базовий компонент дошкільної освіти та Державний стандарт початкової загальної освіти, слід відзначити, що ці документи направлені в першу чергу на розвиток особистості дитини.

Базовий компонент спрямовує зусилля батьків, педагогів, психологів на розвиток творчого потенціалу дитини, що має свої особливості в дошкільному дитинстві [1, с. 5].

Згідно Державному стандарту, метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб [2, с.1].

Проаналізувавши програми, методи та форми навчання в закладах дошкільної та загальної середньої освіти можна зробити висновок, що вони взаємопов'язані. На нашу думку шкільні програми, зокрема програма нової української школи, дають змогу дітям швидше адаптуватися до школи, особливо, коли дитина з певних причин не відвідувала заклад дошкільної освіти чи вступила до закладу загальної середньої освіти з п'ятирічного віку. А програми дошкільної освіти створюють передумови для кращого входження дітей у повноцінну навчальну діяльність.

Проте науковці виділяють ряд проблем в області наступності закладу дошкільної освіти та школи:

1. Недостатня узгодженість в діях різних підсистем освітньої системи. Формування і розвиток освіти в кожній підсистемі нерідко здійснюється без опори на попередній досвід освіти і без урахування подальших перспектив.

2. Недосконалість існуючих систем діагностики при переході дітей з одного освітнього рівня на інший.

3. Неповне дотримання психологічної наступності різних підсистем системи освіти.

4. Відсутність єдиних програм виховання і навчання.

5. Відсутність науково обґрунтованих підстав відбору змісту навчання та організації навчального матеріалу по етапах.

6. Деякий розрив між кінцевими цілями та вимогами навчання на різних етапах освітнього процесу.

7. Незабезпеченість навчального процесу в підсистемах освіти навчально-методичними матеріалами та дидактичними посібниками, недосконалість існуючих навчальних посібників та ін.

8. Недостатній рівень підготовки педагогічних кадрів до роботи в системі безперервної освіти [5, 32].

Названі чинники ураховані в Концепції Нової української школи й мають перебувати в полі належної уваги у процесі упровадження в практику положень цього засадничого документа [6, 1].

Отже, для того щоб у навчанні учнів відбувався цілісний розвиток їх особистості, необхідно організувати його таким чином, щоб поруч із формуванням знань, умінь та навичок забезпечити розвиток мотиваційної сфери, пізнавальної сфери, діяльнісно-практичної сфери, емоційно-вольової сфери тощо.

Тож маємо сподівання, що в той час, коли система загальної освіти зазнає суттєвого реформування, завдяки розумінню того, наскільки важливим є забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку; завдяки єдності дій закладів дошкільної, загальної середньої освіти та підтримці з боку держави розв'язання завдань наступності буде успішним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти /науковий керівник: А. М. Богуш; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І.,

Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. //– Київ: Видавництво, 2012. – 26 с.

2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. –2001. – №1. – С. 28– 41.

3. Калмикова Л. Сучасні проблеми наступності й перспективності та шляхи їх вирішення // Наступність і перспективність у навчанні й вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Матеріали конференції. – - Переяслав - Хмельницький, 2000. – С. 10-15.

4. Марчій-Дмитраш Т.М. Наступність навчально-виховної роботи дошкільного навчального закладу і початкової школи: Навчально-методичні рекомендації. – Івано-Франківськ, 2014. – 69 с.

5. Назаренко Г. І. Шестирічна дитина в школі /Г. І. Назаренко// Методичні рекомендації для вихователів дошкільних закладів; учителів початкових класів та батьків. – Харків: ХОНМІБО, 2003. – 32с.

6. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібик Н. М. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. — 206 с.

ГАШЕНКО В.

Науковий керівник – доцент БОРИСЕНКО Н.

ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ КАРТАМИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається, що основна мета української системи освіти – створити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, сформувати покоління, здатне навчатися упродовж усього життя [1, с. 5]. Особливої актуальності в даному контексті набуває проблема формування природничої компетентності дошкільника як запоруки готовності його до шкільного

навчання в умовах Нової української школи, де інтеграція змісту предметів відбувається в основному навколо змістової галузі «Я досліджую світ».

Як зазначається в документі «розвиненість та зрілість емоційних, когнітивних, вольових психічних процесів надає дитині якісно нові можливості прояву свого «Я» у всіх видах діяльності. Дитина може діяти не тільки за зразком, але й на творчому рівні, що забезпечує гармонійне поєднання рушійних сил активності дитини, спрямованих на здобуття знань, умінь, навичок та реалізацію особистісних механізмів регуляції своєї поведінки для досягнення поставленої мети» [1, с. 7].

Метою статті є визначення основного поняття в психолого-педагогічній літературі «технологія роботи з інтелектуальною картою» в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

В роботах вчених (Садкіна) Mind Map - інтелект-карти (в перекладі з англ. мови - розумові карти чи карти розуму), були винайдені американським ученим Тоні Бьюзеном [4]. Англійський психолог, відомий дослідник з проблем інтелекту, психології навчання і проблем мислення Тоні Бьюзен значно спростив техніку побудови інтелект-карт для дітей. Саме така технологія вперше була представлена світу у 1974 році у його книзі «Супермислення». Інтелектуальна карта – це схема / діаграма, призначена для унаочнення процесу, явища, або інформації під час її обробки людиною. Головна особливість інтелектуальних карт полягає в тому, що її окремі елементи пов'язуються, головним чином, асоціативними зв'язками, які є звичними для людського мислення і пам'яті. Інтелектуальні карти охоплюють і допомагають записати, запам'ятати, з'єднати і вивести інформацію візуально [4].

Інтелект карти - це потужний метод унаочнення, що надає універсальний доступ до графічного вираження процесів мультимірного мислення. Інтелект-карта відображає зв'язки (сміслові, асоціативні, причиннонаслідкові та інші) між поняттями, частинами, складовими проблеми або предметної області, яку людина або дитина розглядає. Метою

створення карти можуть бути: запам'ятовування складного матеріалу, передача інформації, прояснення будь-якого поняття. Створення та властивості ментальних карт та вплив їх на можливості дитини показані на рис. 1:

		За допомогою спеціальних програм	За допомогою ВОРД	Від руки		
			Як створити			
	Можливості дитини		Інтелект карта		властивості	
	Задіяно обидві півкулі мозку		MIND MAPS		Наочність	
	Розвиток самостійності		Карта розуму		творчість	
	Результативність		Ментальна карта		Можливість перегляду	
	Чітке визначення мети та цілей		Карта запам'ятовування		актуальність	
			Опорна схема			

Рис.1. Властивості інтелект карт та їх вплив на розвиток дитини

Принципи та методика застосування інтелектуальних карт в дошкільній освіті розробила вчена Н.Гавриш [2]. Використовуються два види карт: концептуальні та інтелектуальні. Концептуальні карти є основою та інструментом тематичного планування і використовуються вихователями. На основі концептуальних карт вихователі планують зміст та форми реалізації тематичних циклів. Інтелектуальні карти – це комбінований метод навчально-пізнавальної діяльності (за визначенням Н. Гавриш) та творчий продукт спільної діяльності вихователів та дітей. Інтелектуальні карти створюються в процесі наочним посібником для роботи з дітьми [3].

Концептуальні карти є основою та інструментом тематичного планування і використовуються вихователями. На основі концептуальних карт вихователі планують зміст та форми реалізації тематичних циклів. Інтелектуальні карти – це комбінований метод навчально-пізнавальної діяльності (за визначенням Н.Гавриш) та творчий продукт спільної діяльності вихователів та дітей. Інтелектуальні карти створюються в процесі реалізації тематичних циклів як творчий продукт (колаж) та/або є наочним посібником для роботи з дітьми. ІК може укладатись як до окремого заняття чи поняття так і до цілого тематичного циклу тощо.

Складання інтелектуальної карти відбувається у процесі обговорення, в якому діти як співрозмовники обмінюються думками, міркуваннями, висловлюють пропозиції, варіанти відповідей. Під час колективного обговорення карти діти залучаються до різних видів діяльності (малювання, розігрування ситуацій, виконання завдань за предметними картинками, створення рухливих образів тощо).

- об'єкт уваги (узагальнююче поняття) зосереджений у центральному образі.
- основні об'єкти (теми), пов'язані з узагальнюючим поняттям стрілочками, які розходяться від центрального образу.
- другорядні ідеї також розташовані на схемі й зв'язані з ключовими словами за допомогою розширених стрілок[3].
- за необхідності, на схемах використовується ряд стрілочок, які означають поступові зміни (алгоритм дій) в стані об'єкта, що розглядається.

Перший крок роботи з картою— термінологічний. Мета цього етапу роботи — зосередити увагу дітей на ключовому слові, зробити його і ті поняття, що за ним стоять, об'єктом роздумів та спостережень, разом з дітьми сформувані понятійне поле, насичене численними словами, що утворюють різні смисли ключового поняття. Впродовж заняття схема може доповнюватися, тобто перше коло слів може розростатися, збільшуватися завдяки уточненням. 3-поміж способів роботи на першому етапі — бесіда,

полілог, гра «запитання-відповіді», малювання символічних зображень названих слів, застосування інших способів їх втілення (наприклад, показати пальчиками, зобразити в русі, жестах, знайти зпоміж інших відповідну картинку тощо). Щодо малювання, то діти можуть малювати по черзі на самій карті або на невеличких аркушиках, а потім приклеювати свої малюнки (попередньо їх можна вирізати для економії місця) на загальну схему.

Другий крок — художньо-лексичний Мета другого етапу полягає в уточненні значень слівпонять, у вправлянні дітей у складанні словосполучень, фраз. Так, за словом «погода» можуть з'явитися слова дощ, вітер, сонце (інший варіант: тепла, холодна, морозна, спекотна тощо), за словом «дощ» — парасолька, калюжі, хмарки, плащі, гумові чобітки. Вихователь може застосувати такі методи та прийоми: читання та розповідання, хорове промовляння чистомовок, коротких віршів, текстів, що супроводжуються пальчиковими рухами, загадування загадок, лексико-граматичні вправи. Причому педагог намагається розгорнути смислове поле на якомога ширшому матеріалі — про природу, світ людських стосунків, математичні відношення; намагається задіяти художні уявлення, сенсорні відчуття дітей. Тобто інтегрує змістовий матеріал заняття.

Третій крок — тілесно-орієнтований, або руховий Цей крок може знайти місце в кожній частині заняття, коли вихователь відчуває потребу задіяти рух для збереження загального ритму, темпу заняття. В ігровому арсеналі є безліч ігор, які тематично можуть бути близькими ідеї заняття. Крім того, це можуть бути різноманітні рухові вправи, в яких діти за допомогою власного тіла можуть відобразити певні смисли. Не можна ігнорувати цю складову заняття, адже групова робота над складанням карти, цілеспрямована навчально-пізнавальна діяльність, вимагають значного емоційного, розумового, а також фізичного навантаження, тому «емоційні сплески», рухова активність мають надзвичайно важливе значення для забезпечення працездатності дітей. Четвертий крок - продуктивний, чи проектувальний Останній крок має бути орієнтованим на створення

спільного кінцевого продукту, тому він може бути названий залежно від цілей, окреслених педагогом. Мета цього етапу — об'єднати дітей спільною діяльністю, збагатити досвід активної участі у взаємодії з ровесниками та дорослими, вправлятися в ініціюванні власних ідей, дій, навчитися домовлятися, наполягати, підкорятися, тобто діяти разом. Спільний результат, разом створений продукт викликають радість і залишаються у пам'яті дитини. Це може бути невеличка інсценівка, заповнення групового часопису, соціальної ігрової проектування тощо. Четвертий крок - продуктивний, чи проектувальний. На цьому кроці на схемі відображуються другорядні ідеї, які пов'язані з ключовими поняттями за допомогою збільшених стрілок. Дошкільнята сприймають цілісний образ, створений за допомогою інтелект-карти, що сприяє легкому, невимушеному його запам'ятовуванню. У такий спосіб діти поступово можуть навчитися «читати» слова без спеціального навчання. Відтак схема стає живою, наочною, а сам процес її складання надає жвавості заняттю динамічного та діалогічного характеру. Використання інтелект-карт – це унікальний і простий метод запам'ятовування інформації, що сприяє розвитку зв'язного мовлення дітей та розвитку творчих здібностей. Допомагає формувати у дітей цілісну картину світу через вміння встановлювати взаємозв'язки між об'єктами та явищами довкілля, сприяє розумінню взаємозалежностей у довкіллі – існування зв'язку всього з усім. В процесі складання карт активізується мислення, адже карта спонукає дітей до роздумів, міркувань. Розуміння певного поняття значно розширюється тому, що пов'язане з іншими поняттями, предметами, об'єктами навколишнього. Це наочний посібник, який прямо перед дитиною, естетично оформлений, його розглядати цікаво і приємно завдяки застосуванню кольору та образів. Під час складання карт розумових дій дошкільники самостійно і послідовно висловлюють свою думку, активні, відповідають повними реченнями, словник дітей збагачується.

Існують сервіси, які дозволяють створювати інтелект-карти он-лайн:

MindMeister. Сервіс безкоштовний, але є PRO-пакети, які дають великий спектр різних послуг. Дані будуть перебувати на хмарі, і ви можете не турбуватися, що важлива інформація зникне або загубиться.

Casoо простий і зручний онлайн сервіс.

Bubbl.us-сервіс для побудови карт знань (ментальних карт, інтелект - карт). Простий і доступний інтерфейс, можливість спільної роботи, хороший дизайн готових карт. Сервіс англійською мовою.

Сервіс для створення ментальних карт Mindomo дозволяє створювати дуже барвисті карти, що містять фотографії, малюнки, звук, відео. Психологи все ж рекомендують створювати інтелект-карти самостійно, малюючи зображення від руки[5].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Нова редакція) Текст з екрану / Режим доступу:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatocnij.pdf>
2. Гавриш Н. В. Інтегровані заняття: методика проведення / Н. В.Гавриш. - К.: Шкільний світ, 2007. - 128 с.
3. Гавриш Н. В. Цікава філософія для дітей: методичний посібник [для творчих педагогів і батьків дітей дошкільного й молодшого шкільного віку] /
4. Садкіна В. І. Маленькі секрети учительського успіху. Навчаємо з радістю. / В.І.Садкіна Х.: Вид. група «Основа», 2017.— 144 с.
5. Створення ментальних карт он-лайн[Електронний ресурс]. - Режим доступу: www.eduwiki.uran.net.ua/wiki/index.php.

ГОДИНА-АРЮПІНА К.

Науковий керівник – доцент КАБЕЛЬНИКОВА Н.

**ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО
ВИВЧЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Реформування освіти та зміни у підходах до здійснення освітнього процесу на всіх рівнях. Метою освітнього закладу є не тільки озброєння учнів знаннями, уміннями та навичками з різних галузей, скільки формування у дітей ключових компетентностей, які дозволять випускнику закладу успішно продовжити навчання на подальших етапах здобуття освіти та повноцінно адаптуватися до життя в суспільстві. Відповідно, сучасний вчитель має бути дослідником, який самостійно вибудовує як траєкторію свого особистісного й професійного становлення, так і траєкторію взаємодії з кожним учнем, володіти фаховими компетентностями:

— у педагогічній діяльності – вивчення можливостей, потреб, досягнень учнів і адаптування на основі одержаних результатів освітніх програм, дисциплін та індивідуальних маршрутів навчання, виховання та розвитку у залежності від можливостей учнів класу;

— у консультативно-профілактичній діяльності – виявлення, формування та реалізація потреб учнів та їх батьків щодо підвищення ефективності освітнього процесу, забезпечення психологічно-комфортного його супроводу;

— у науково-дослідній діяльності – організація експериментальної роботи щодо використання нових форм навчальної та виховної діяльності, здатність до кількісного та якісного аналізу результатів, інтерпретації одержаних даних [3].

Успішність реалізації зазначених компетентностей в освітньому процесі початкової школи визначається такими педагогічними умовами, як: готовністю вчителя застосовувати сучасні методики і технології, методи діагностування досягнень учнів для забезпечення якості навчально-виховного процесу; умінням використовувати методи психологічної та педагогічної діагностики для вирішення професійних завдань.

У молодшому шкільному у дітей відбуваються значущі для їх особистісного та загального психічного розвитку зміни у соціальній ситуації розвитку та провідному виді діяльності в межах освітнього процесу. Отже,

вчителю початкових класів необхідно не тільки розуміти вікову специфіку розвитку, а й разом з цим вміти адекватно оцінювати індивідуальні особливості кожної окремої дитини та особливості класу в цілому. Підтримка молодшого школяра має здійснюватися на науково обґрунтованих результатах досліджень із застосуванням стандартизованих методик [6].

Слід зазначити, що наявність в школі психолога в жодному разі не невілює психодіагностичну діяльність учителя. Розуміння, що дитина перебуває в центрі освітнього процесу, консолідує зусилля як шкільного психолога, так і педагога.

Психологічна діагностика передбачає систематичний збір та наукову обробку одержаної інформації. Мета такого процесу полягає в обґрунтуванні прийнятих рішень щодо подальшої стратегії оптимізації, корекції або розвитку досліджуваного явища та контролю цього процесу [5].

В свою чергу, психолого-педагогічна діагностика це галузь науки, що розробляє методи виявлення і вивчення актуального стану і тенденцій індивідуально-особистісного розвитку суб'єктів психолого-педагогічної взаємодії [5]. Об'єктом дослідження психолого-педагогічної діагностики є індивідуальні відмінності і способи їх вимірювання. Предметом психолого-педагогічної діагностики виступають стану, властивості, характеристики учня, а також тенденції, що визначають результативність професійної діяльності педагога.

Психолого-педагогічна діагностика у молодшій школі вирішує такі практичні завдання:

- 1) виявлення динаміки розвитку учнів початкових класів з метою профілактики, а за необхідності, й корекції можливих відхилень;
- 2) визначення актуального стану розвитку дитини для розробки індивідуальної програми або плану роботи з нею;
- 3) оцінка ефективності певних дій педагога щодо організації освітнього процесу, здійснення міжособистісної взаємодії, формування учнівського колективу тощо;

- 4) вивчення проблемної ситуації, що виникла в родині учня і т.д. [1]
Виділяють теоретичну і практичну діагностику [2].

Теоретична діагностика використовує дані загальної психології та педагогіки та їх споріднених галузей, результатом роботи є методика або метод одержання психолого-педагогічної інформації. Діагностична методика використовується у згорнутому вигляді для вирішення психологічного завдання. При цьому визначають спосіб одержання інформації, можливі її варіанти і інтерпретація цих варіантів з точки зору автора методики [5].

Практична діагностика використовується в реальних життєвих умовах і конкретних обставинах у вигляді застосування методів і методик, що є результатами розробки теоретичної діагностики. Ці методи й прийоми спрямовані на виявлення індивідуально-психологічних особливостей учнів [5].

Функціями психолого-педагогічної діагностики є:

1. Інформаційна (одержання інформації про стан об'єкта, що вивчається і умови його розвитку).
2. Контрольно-коригувальна (управління психолого-педагогічним процесом).
3. Прогностична (виявлення причинно-наслідкових зв'язків між використаними засобами, умовами і результатами педагогічної діяльності).
4. Оціночна (з'ясування рівня зміни якостей і властивостей досліджуваного об'єкта у конкретний момент часу і залежність цих змін від дій педагога [6]).

Під час здійснення психолого-педагогічної діагностики вчитель молодших класів має дотримуватися певних принципів.

1. Принцип дотримання максимальної об'єктивності в процедурах і результати діагностики, уникнення в інтерпретації діагностичних даних оціночних суджень, упередженого ставлення до дитини, яку діагностують. реалізація даного принципу відбувається через:

- адекватне відображення об'єкта, який діагностується у відповідних термінах і величинах;
- відповідність методик віковим й індивідуальним особливостям дитини, яку вивчають;
- наукову обґрунтованість методів і результатів діагностики;
- поєднання якісних характеристик з кількісними, гнучкості і стабільності в діагностичній діяльності, можливості перевірки даних.

2. Принцип цілісності полягає у тому, що об'єкт діагностики розглядається як цілісна система, яка складається зі взаємопов'язаних компонентів. Цей принцип реалізується через:

- зіставлення даних, одержаних у різних умовах та ситуаціях життєдіяльності учня, різними людьми, що знаходяться з ним в різних відносинах;
- комплексності та наступності застосовуваних методів;
- виявлення взаємозалежності і взаємообумовленості внутрішніх чинників індивідуально-особистісного становлення людини з зовнішніми умовами середовища.

3. Принцип процесуальності (розвитку) передбачає вивчення діагностованих властивостей і процесів в їх динаміці, розкриття не тільки змісту об'єкта, а й закономірностей його зміни під час організації психолого-педагогічного супроводу. Зазначений принцип реалізується через:

- не обмеження окремими «зрізами стану», оцінками без виявлення закономірностей розвитку;
- з'ясування основних причин розвитку або деструктивних тенденцій у дитини, котру діагностують;
- поєднання констатувальних методів з коригуючими;
- врахування гендерних та соціокультурних особливостей індивідуально-особистісного розвитку учня;
- забезпечення безперервності вивчення дитини в природних умовах педагогічного процесу.

4. Принцип детермінізму передбачає виявлення причинно-наслідкових зв'язків у діагностованих явищах, внутрішніх спонукальних факторів, які виявляються у характерних діях, вчинках, відносинах учня.

5. Принцип персоналізації передбачає виявлення не тільки індивідуальних проявів загальних закономірностей, але й індивідуальних шляхів розвитку. Відхилення від норми при цьому не мають оцінюватися як негативні без аналізу динамічних тенденцій розвитку дитини [2; 3; 6].

Отже, володіння методами та методиками психолого-педагогічної діагностики вчителем молодших класів дозволяє оптимізувати освітній процес, зробити його однаково успішним для кожного учня класу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика: [учебник для пед.вузов] / Л.Ф.Бурлачук. – СПб.: Питер, 2008. – 361с.

2. Кухтерина Г.В. Психолого-педагогическая диагностика младших школьников / Г.В.Кухтерина, Е.А.Кукуев [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.tmnlib.ru/jirbis/files/upload/books/PPS/Kuhterina_Kukuev_224_224\(1\)_UP_2014.pdf](http://www.tmnlib.ru/jirbis/files/upload/books/PPS/Kuhterina_Kukuev_224_224(1)_UP_2014.pdf)

3. Общая психодіагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – СПб.: Речь, 2004. – 428с.

4. Психолого-педагогическая диагностика: [учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений] / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 479с.

5. Словарь-справочник по психологической диагностике / под ред. Л.Ф.Бурлачук, С.М. Морозова. – СПб.: Питер, 2004. – 380с.

6. Шмелев А.Г. Основы психодіагностики: [учебное пособие для студентов педвузов] / А.Г.Шмелев. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 369с.

ГОНЧАРЕНКО Л.

Науковий керівник – доцент КАБЕЛЬНИКОВА Н.

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

В сучасних умовах в системі початкової освіти України реалізується ідея, пов'язана зі зміною цільових установок – від «знаннєвих» до «компетентнісних», що вимагає застосування ефективних освітніх технологій, орієнтованих на всіх учнів незалежно від стану їх розвитку та соціальних умов виховання. Тому перед закладами вищої освіти постає проблема формування професійної готовності до роботи вчителів молодшої школи з учнями, які мають труднощі у навчанні, обумовлені особливостями психофізичного розвитку [1;4].

Для характеристики сутності професійної готовності вчителя початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами вважаємо доцільним здійснити аналіз поняття «професійна готовність», визначити підходи до виділення її структурних компонентів. У педагогіці поняття «готовність до педагогічної діяльності» розглядається як система компонентів, якостей особистості майбутнього фахівця, які забезпечують виконання ними функцій, адекватних потребам певної виробничої діяльності. Професійна готовність до педагогічної діяльності - це сукупність професійно обумовлених вимог до вчителя, які можна об'єднати в три основні комплекси, взаємопов'язаних і доповнюючих один одного: загальногромадянські якості; якості, що визначають специфіку професії вчителя; спеціальні фахові знання, вміння та навички [2].

Аналіз досліджень І.Демченко, К.Бовкуш, Н.Кузьміної, Н.Сластьоніна та інших дослідників дає можливість формування готовності до професійної діяльності розглядати не тільки як наявність певних професійних знань і умінь, а й як сформованість у майбутнього вчителя комплексу якостей

особистості, що відповідають вимогам педагогічної професії і забезпечують результат педагогічної діяльності [2].

З огляду на те, що готовність до педагогічної діяльності формується в процесі професійно-особистісного розвитку фахівця і розглядається як процес і результат становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності, в структурі готовності вчителя молодшої школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами виділяють два основні блоки: блок особистісної готовності і блок професійної готовності.

Блок особистісної готовності включає в себе такі компоненти готовності, як:

— особистісно-професійні якості, тобто такі якості особистості, які є необхідними для професійної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами;

— професійна спрямованість особистості, що виявляється в мотиваційно-ціннісному ставленні до педагогічної роботи з даною категорією дітей.

Блок професійної готовності може бути представлений змістовнодіяльнісними характеристиками, що включають в якості основних складових:

— професійні знання педагога, готового до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;

— професійні вміння, щоб забезпечити успішну освітню діяльність в класі з інклюзивним навчанням [2].

Слід відмітити, що окрім знань та вмінь, передбачених освітньою програмою підготовки фахівців за спеціальністю 013 Початкова освіта, майбутні вчителі молодших класів мають опанувати вузькоспеціалізованими фаховими компетентностями, необхідними для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема:

— проводити психолого-педагогічну оцінку стану розвитку дитини, визначати її освітні потреби;

- володіти методами та прийомами моніторингу успішності учня на уроках та у позаурочній діяльності;
- брати участь у розробці індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану учня з особливими освітніми потребами;
- адаптувати та модифікувати зміст, методи, форми освітнього процесу, критерії оцінювання навчальних досягнень молодших школярів з особливими освітніми потребами;
- успішно взаємодіяти з усіма учасниками освітньо-корекційного процесу (асистентом вчителя, спеціальним педагогом, логопедом та іншими фахівцями, що здійснюють психолого-педагогічний супровід учня);
- надавати консультативну допомогу батькам дітей з особливими освітніми потребами з питань інклюзивного навчання тощо [3].

Обидва блоки готовності тісно взаємопов'язані між собою. Особистісні аспекти готовності забезпечують необхідну професійну придатність вчителя молодших класів, успішність засвоєння змісту діяльності, а набуті професійні знання і вміння сприяють формуванню певного ставлення як до професії в цілому, так і до себе як суб'єкта професійної діяльності, сприяють самовдосконаленню та професійному зростанню.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження / С. Альохіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.twirpx.com/file/974948>.
2. Бовкуш К.П. Модель формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії учнів в умовах інклюзивного навчання / К.П.Бовкуш // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. - №6. – 67-74.
3. Кабельнікова Н.В. Особливості організації навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах початкової

школи / Н.В.Кабельнікова // Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкового загальноосвітнього навчального закладу в умовах Нової української школи: [монографія] / за заг.ред. Л.А.Пермінової. – Херсон: Айлант, 2018. – С.135-157.

4. Мартинчук О. Основи корекційної педагогіки: [навч.-метод. посібник для студентів] / О. Мартинчук. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – 288 с.

ГОРНОВА К.

Науковий керівник – доцент РАЄВСЬКА І.

ПРОЄКТУВАННЯ УРОКУ МАТЕМАТИКИ З РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Виклики суспільного поступу сприяли глобальній трансформації в освіті. Чому і як навчати дітей у світі який так швидко змінюється? Відповіді на такі актуальні питання знаходимо у нормативних документах та законопроектах: «..найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями» [1]. Сучасному суспільству потрібні люди, які вміють розмірковувати, дискутувати, спілкуватися, аргументовано висловлюватись, критично мислити.

Критичне мислення формується та розвивається під час застосування різноманітних педагогічних прийомів, які спонукають учнів до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, опрацювання інформації, розв'язання задач, проблем, оцінки ситуації, вибору раціональних способів діяльності. Умови для розвитку критичного мислення із застосуванням всіх цих прийомів створює вчитель на уроках математики.

Розглянемо більш детальніше як спроектувати урок математики з використанням технології критичного мислення. Під педагогічним проєктуванням уроку ми розуміємо розробку системи взаємодій учителя та учнів, яка дозволяє досягти певної чітко сформульованої мети освітнього процесу. Структура уроку за технологією критичного мислення має три фази: I фаза актуалізації – стадія виклику, передбачення, II фаза осмислення – побудова, усвідомлення знань, III фаза консолідації – рефлексії (табл.1.).

Табл.1

Трифазна структура уроку за технологією критичного мислення

Етап уроку	Стратегія	Методи навчання	Робота вчителя	Робота учня
I фаза актуалізації – стадія виклику	Мозковий штурм Таблиця «Знаю-Хочу дізнатися – Дізнаюсь» Робота в парах Асоціативний куц Дерево міркувань Кошик ідей Правильне-неправильне судження Діаграма Венна Порушення послідовності Групування.	Стимулювання Проблемна ситуація Розповідь	Залучення учнів до цілеспрямованої, активної навчальної діяльності. Формування позитивних мотивів, зацікавленості до вивченої теми.	Знання життєвих уявлень, які необхідно пригати. Усвідомлення потреби у пізнанні, персональної значущості теми
II фаза осмислення – побудова, усвідомлення знань	Кубування Так-Ні Т-таблиця Ажурна пилка Навчаючівчуся	Сократичний Евристичний Дослідницький Наслідування Спроб і помилок	Стимулювання допитливості. Середовище ознайомлення з інформацією. Обговорення навчального	Ознайомлення з новою інформацією. Співвіднесення нового і відомого. Конструює

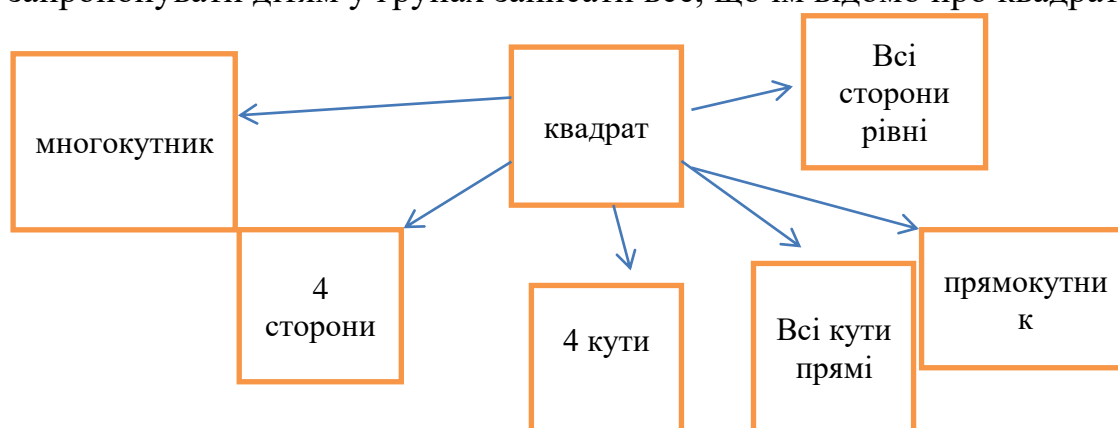
	Концептуальна таблиця Товсті-тонкі запитання. Шість капелюхів Едварда де Боно.	Абстрактно-дедуктивний Доцільних задач	матеріалу. Формування нових запитань і пошук відповідей на них.	нові знання на основі здобутої інформації.
III фаза консолідації – рефлексії	Обери позицію. Плюс-мінус-цікаво. Сенкан Шкала думок Фішбоун Концептуальна таблиця. Кластер. Оцінювальне вікно. Авторське крісло. Рюкзак	Повторення Поступового ускладнення Евристичних наставлень	Узагальнення та інтерпретація основних ідей уроку.	Роздуми, зародження нових знань. Постановка нових цілей. Обмін думками. Особисте ставлення до окремих положень або матеріалу уроку. Оцінювання набутих знань.

З таблиці видно як спроектувати етапи уроку математики з використанням відповідних стратегій технології розвитку критичного мислення. Також виокремлено методи навчання математики у структурі уроків критичного мислення з метою формування та розвитку основних груп компетентностей учня, для забезпечення засвоєння відповідних математичних знань, розвитку предметних умінь та навичок.

Завданням вчителя на I етапі уроку є побудити інтерес до вивчення нового, «витягнути» знання, які мають діти з теми, що буде вивчатися. Наприклад, запропонувати дітям вирішити завдання, які записані на дошці, розташували відповіді у порядку зростання і прочитати тему уроку або «Розташуйте слова згідно нумерації та прочитайте девіз уроку: 1 – діяти, 5 сперечатися, 2 – активно, 6 – доказово, 4 – оперативно, 3 – думати. «Прочитайте числа 6, 4, 6, 8, 9,10. Яке зайве? Чому? Які завдання з цими

числами можна придумати? Як називаються всі ці числа? Пригадайте, що ми робили на минулому уроці і яка буде тема сьогоднішнього уроку?». Для постановки цілей уроку можна використати гру «Вірю-не вірю». «Чи вірите ви, що числа при додаванні називаються доданками, а значення виразу – різницею? Чи вірите ви, що якщо від’ємник – нуль, то значення різниці дорівнює зменшуваному?», «Чи вірите ви, що якщо один із доданків – нуль, то значення суми дорівнює нулю?». Далі запропонувати учням визначити цілі уроку.

Другий етап уроку займає найбільше часу. На етапі осмислення можна використати «Мозковий штурм», коли учитель оголошує проблему і дає 2-3 хвилини на обговорення ідей, думок. Під час опрацювання теми «Квадрат» запропонувати дітям у групах записати все, що їм відомо про квадрат.



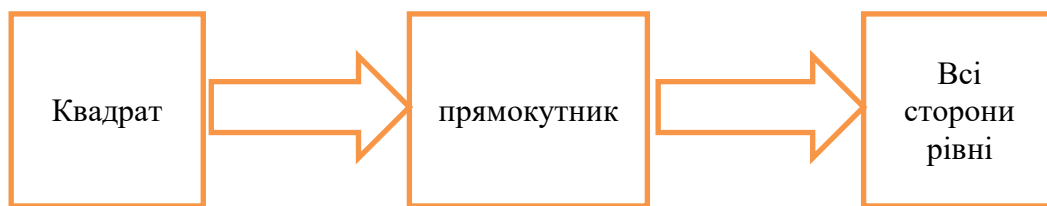
Кластер з теми «Квадрат». Рис.1

Обговорити у групі й ознайомити з своїми міркуваннями. Результати вчитель може оформити за допомогою кластера (рис.1).

Наступним кроком є обговорення інформації, виділення суттєвих ознак характерних для квадрата. На етапі осмислення діти читають визначення з підручника, обговорюють, що було відомо, що нового дізналися, доповнюють інформацію, систематизують і дають інше визначення квадрата (рис 2).

На етапі рефлексії використовуємо прийом «повернення до ключових термінів»: порівнюємо пропозиції, висловлювання до читання правила з

підручника і після. Узагальнивши отримані відповіді графічна модель набуде вигляду: рис.2.



Кластер з теми «Визначення поняття «квадрат» Рис.2

Для узагальнення понять можна запропонувати дітям картки із двох частин: на одних написано початок правила (наприклад, квадрат – це...) на інших визначення.

У процесі рефлексії та інформація, яка була новою, стає присвоєною, перетворюється у власне знання. На цьому етапі учням можна поставити такі запитання: чи досягли ви своєї мети на уроці? Навіщо робили? Що робили? Як робили?

Проектування уроку з використанням технології розвитку критичного мислення дає можливість учителю будувати нові взаємини з учнями, розвивати у них важливі для життя навички: здобувати уміння самостійно вчитися, критично мислити, використовувати набуті знання у повсякденному житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція Нової української школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

2. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: методичний посібник для вчителів / автори-укладачі: О. І. Пошетун, І. М. Сущенко. – Київ, 2017. – 96 с.

ГРИДІНА В.

Науковий керівник – доцент КАБЕЛЬНИКОВА Н.

**ФОРМУВАННЯ ОРІЄНТОВНОЇ ОСНОВИ ДІЙ ІЗ ВПІЗНАВАННЯ
ЗРАЗКІВ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ
НЕРІЗКОВИРАЖЕНИМ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ
МОВЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІЇ**

Серед молодших школярів найбільш поширеним видом психічного дизонтогенезу є вади мовленнєвого розвитку, зокрема загальне недорозвинення мовлення, специфіка якого полягає у нерізковираженому системному порушенні всіх сторін і форм мовлення [3]. При цьому найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння та використання зв'язних висловлювань (Р. Лалаєва, Р. Левіна, В. Селіверстов, Є. Соботович, Н. Уфімцева, Т. Ушакова, Г. Чиркіна, О. Шахнарович та ін.). Тому важливим напрямом корекційно-розвивального навчання зазначеної категорії учнів є формування здатності орієнтуватися у смисловій цілісності оповідання та у мовних засобах розповіді .

Вміння орієнтуватися у мовних засобах формується на основі виконання завдань, що передбачають порівняння два нормованих зразки зв'язного висловлювання, у яких про одне і те саме розповідається по-різному [2].

Навчання вмінню відрізнити розповідь від «не розповіді» здійснюється за допомогою спеціальних вправ на співставлення наступного типу:

1. Порівняння розповіді й набору слів з неї.

Проблемна ситуація:

«Наталя і Соня – мої сусідки. Вчора вони дивилися по телевізору один і той же мультфільм. Але у Наталі телевізор працював добре, а у Соні – погано: то вмикався, то вимикався. Увечері дівчата вирішили розповісти мені зміст мультфільму. Послухайте і вгадайте, що розповіла Наталя, а що – Соня. У кого з дівчаток вийшла розповідь?»

Оповідання розповідного характеру	Набір слів
<p>У зоопарку Петрик подружився з лебедем Васьком. Коли хлопчик приходив до зоопарку, лебідь всюди ходив за ним по- п'ятах. Одного разу у зоопарку із клітки втекло ведмежатко. Воно мчало прямо назустріч Петрику. Хлопчик вирішив зупинити ведмежа, але перелякане ведмежатко хотіло накинутися на Петрика. Але тут підлетів лебідь і боляче вщипнув ведмедика. З того часу дружба між хлопчиком і лебедем стала ще міцніше.</p>	<p>Хлопчик, лебідь, друг, зоопарк, Петрик, втік, ведмежа, приходив, одного разу, вщипнув, назустріч, зупинити, злякатися, міцніше, боляче, дружба, клітка, бігти, по п'ятах, подружився, усюди, вирішив тощо.</p>

Застосування такого типу вправ формує у дітей уявлення про те, що називання окремих слів не є розповіддю, сприяє диференціюванню понять: «слово» - «речення».

2. Порівняння розповіді та незв'язного набору речень.

Проблемна ситуація:

«Михайлику на день народження батьки подарували книжку. У книзі були розповіді з картинками. Маленька сестра вирішила вирізати картинки і ненавмисно розрізала на дрібні частинки і самі розповіді.

На допомогу прийшла бабуся. Вона взяла чистий аркуш паперу і наклеїла на нього смужки з реченнями. Але бабуся прагнула зробити це швидше і не встигла знайти свої окуляри. Вгадайте: де оповідання з книги, а де сторінка, яку склеїла бабуся?»

Розповідь описового характеру	Набір речень
<p>Я розповім вам про колесо. Колесо не трикутне, не чотирикутний, а кругле. Звичайне кругле колесо</p>	<p>Колеса бувають великими і маленькими. Колесо кругле. Яблуко теж кругле, а ще воно смачне і</p>

<p>крутиться, котиться, меле зерно, рухає стрілки годинника. Колеса бувають різні: легкі і важкі, дерев'яні і кам'яні, великі і зовсім крихітні. Велосипедні колеса зі спицями та гумової шиною. А в годинниках колеса із зубчиками. У колеса є секрет - кругла дірка посередині. Це означає, що колесо можна насадити на палицю і везти будь-який вантаж.</p>	<p>солодке. Коли яблука дозріють, вони стають соковитими і ароматними. Тоді їх зривають і складають у великі кошики. Колеса бувають різні: легкі і важкі, дерев'яні і кам'яні, великі і зовсім крихітні. Чудові фрукти яблука!</p>
--	--

Вправи на порівняння цього виду допоможуть сформувати у дітей уявлення про те, що кожне поєднання речень утворює правильно побудовану розповідь.

3. Порівняння розповіді та окремого комунікативно слабкого речення.

Проблемна ситуація:

«Вранці Таня розповіла, який кумедний випадок з нею стався вночі. А її маленький брат не дослухав до кінця і побіг до сусідів похвалитися тим, що у них сталося вночі. Відгадайте: що сказав він сусідам і чи можна назвати це розповіддю?»

Розповідь описового характеру	Окреме речення
<p>Одного разу діти піймали маленького жука. Голова в нього чорна. Крила у жука червоні. На крилах чорні цятки. Склав свої шість ніжок. Вусики сховав. Сидить і чекає, щоб його відпустили. Цей жучок поїдає шкідників рослин. А називають цього жучка дуже смішно - божа корівка.</p>	<p>Голова в нього чорна.</p>

4. Порівняння розповіді та її деформованого варіанту.

Проблемна ситуація:

«Одного разу бабуся своїм онукам Михайлику і Колі читала казку. Михайлик уважно слухав, а Коля спочатку теж уважно слухав, але потім побачив за вікном голубів і став спостерігати, як голуби сваряться через крихти хліба. Коли бабуся попросила розповісти казку, то Михайлик розповів все правильно, а у Колі в голові все переплуталося. Вгадайте, хто розповідав першим і у кого вийшло оповідання».

Оповідання розповідного характеру	Деформований варіант розповіді
<p>Вітер зірвав з дерева листок. Покружляв листок у повітрі і впав в калюжу. А на тому листку був мураха. Але мураха не впав духом. Пригнав вітер листок до великої гілки. Помацав її мураха лапками і поповз по ній. Так мураха опинився на березі.</p>	<p>Так мураха опинився на березі. Пригнав вітер листок до великої гілки. Але мураха не впав духом. Помацав її мураха лапками і поповз по ній. Покружляв листок в повітрі і впав в калюжу. А на листку на тому був мураха. Вітер зірвав листок з дерева.</p>

5. Порівняння розповіді та її некомплектного варіанту.

Проблемна ситуація:

«Моя сестра живе в селі! Одного разу вона зателефонувала і почала моему синові розповідати про кумедний випадок, що стався у них. Спочатку він її добре чув, але потім в трубіці щось захрюкало і затріщало. Так тривало деякий час, потім зв'язок знову налагодився, і стало знову добре чути.

Наступного дня сестра передзвонила і повторила свою історію мені. Хто з нас почув оповідання: я або мій син?»

Оповідання розповідного характеру	Некомплектний варіант розповіді
<p>У нас була качка, а у неї пухнасті жовті каченята. Одного разу лисиця поцупила нашу качку. Нікому</p>	<p>У нас була качка, а у неї пухнасті жовті каченята. Одного разу лисиця поцупила нашу качку. Нікому</p>

стало водити каченят до річки. А ще у нас була собака, дуже розумна. І батько навчив нашу собаку заганяти до річки каченят. Вона завжди ходила попереду, а каченята ланцюжком за нею - топ-топ. Собака йшла дуже важливо, повільно, а каченята швидко-швидко перебирали лапками і поспішали за нею. А коли каченята накупаються в річці, то пасуться на лузі, щипають травичку. А собака сидить і охороняє їх.

стало водити каченят до річки. А ще у нас була собака, дуже розумна. А коли каченята накупаються в річці, то пасуться на лузі, щипають травичку.

б. Порівняння двох нормованих розповідей, у яких про один предмет або подію розповідається по-різному.

Враховуючи недоліки смислового сприйняття, що властиві першокласникам із нерізковираженим ЗНМ, спочатку обсяг розповідей, які вони сприймають на слух, має не перевищувати п'яти-шести речень. Надалі обсяг текстів поступово збільшується. Для введення поняття «мета мовленнєвого висловлювання» доцільно активно використовувати проблемні ситуації, у яких сам пошук вірного зразку має комунікативну спрямованість. Спеціально розроблені проблемні ситуації природнім шляхом спрямовують пошукову діяльність дітей, підвищуючи її мотиваційно-спонукальний аспект [1].

Отже, корекційно-розвивальна робота з формування орієнтовної основи дій із впізнавання зразків зв'язного мовлення сприяє опануванню молодшими школярами навичок зв'язної побудови мовленнєвих висловлювань, активізації засвоєних ними лексико-граматичних засобів рідної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Ю.С. Опорні схеми для складання описових розповідей (для фронтальної, індивідуальної та індивідуально-групової роботи з дітьми 4-6 років). Дидактичний матеріал / Ю.С. Волкова. – Харків: Видавництво «Ранок», 2008. – 16 мал.

2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. — 158 с.

3. Калмикова Л. Розвиток описового мовлення. Психолінгвістичний аналіз / Л. Калмикова, Л. Порядченко // Дошкільне виховання. – 2003. – №4. – С.19–21.

ГРИЦУК О.

Науковий керівник – доцент ІЛЬІНА Н.

ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ВАДАМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти проблема навчання дітей із мовленнєвими порушеннями набуває значної актуальності, про що свідчать численні публікації, дослідження науковців та педагогів-практиків. Так, сутність понять, що стосуються мовленнєвих порушень, розкрито у фундаментальних працях з логопедії Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет. Проблемою оцінювання навчальних досягнень учнів були зацікавлені Л. Кутепоної, С. Калаур, Т. Бережинської, О. Соколук та ін. Теоретичні проблеми оцінювання і контролю детально описано в роботах Ш. Амонашвілі, Я. Болюбаша, І. Булах, Н. Буринської, М. Мруги, І.Філончук та ін. Вивченням суб'єктивних стратегій педагогічної діагностики займалися К. Інгенкамп, В. Беспалько, В. Аванесов. Функції педагогічного контролю були детально розглянуті в працях таких вчених: П. Ухань, Е. Аліджанов, Т. Ільїна, В. Беспалько, В. Бочарнікова, Е. Петровский та ін. Деякі аспекти

вживання в оцінюванні тестових технологій знайшли висвітлення в роботах Ю. Дорошенка, Л. Кухар, Ю. Жука, М. Челишкової, О. Ляшенка, В. Сергієнка, П. Ротаєнка, І. Булах та ін.

Мета статті полягає у визначенні основних особливостей оцінювання навчальної діяльності учнів з вадами мовленнєвого розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Дивлячись на визначену проблему дамо визначення основним теоретико-методичним моментам навчання та оцінювання дітей молодшого шкільного віку з вадами мовленнєвого розвитку, зокрема, «мова», «мовлення», «норма мовлення», «порушення мовлення». Також дамо коротку характеристику порушень мовлення, через які з'являються труднощі у оволодінні дитиною читанням і письмом.

У мовознавстві та лінгводидактиці «мова» розглядається як складна функціональна система, в основу якої покладено систему знаків, які є засобом здійснення людського спілкування, мислення, а також як соціально-психологічне явище, що суспільно необхідне та історично зумовлене [2]. «Мовлення», у свою чергу, – це функціонування мови, продукт мовленнєвої діяльності, у процесі якої використовуються одиниці, категорії, форми та норми мови; послідовність мовних знаків, що організуються відповідно до потреб інформації, яка висловлюється. Як мова, так і мовлення відносяться до суспільних явищ. Мовлення виникає і розвивається під впливом потреб у спілкуванні та слугує цілям суспільного об'єднання людей [1, с. 18].

В основі понять «мова» і «мовлення» лежать складні діалектичні взаємовідносини: мовлення відбувається за правилами мови, а під впливом низки факторів вона трансформується і змінює мовлення, хоча поза мовленням унеможлиблюється формування свідомості. Це обумовлює важливість врахування педагогом рівня мовленнєвого розвитку в учнів початкової школи під час організації освітньо-виховного процесу та під час оцінювання навчальної діяльності учнів, зокрема з дисциплін мовного циклу.

Процес мовлення розглядається як складна форма психічної діяльності людини, за походженням – соціальна, а за будовою - системна, основа якої полягає на роботі багатьох мозкових структур кори головного мозку, кожна з яких виконує особливі операції мовленнєвої діяльності. Мовленнєві порушення в дитячому віці негативно впливають на психофізіологічний стан дитини, подальшу шкільну адаптацію та формування особистості [3; 4].

Норми мовлення – це загальноприйняті варіанти використання мови в процесі мовленнєвої діяльності, що забезпечується збереженими психофізіологічними механізмами мовленнєвої діяльності. Нормативність мовлення розглядається як ознака культури мовлення, що передбачає «дотримання правил усного й писемного мовлення: лексичних (значення слів, семантичні відтінки слів, сполучуваність), граматичних (рід, число, відмінок), орфоепічних (правильна вимова)» [1, с. 44].

Порушення мовлення визначають як відхилень від мовленнєвої норми, прийнятої в мовному середовищі, які частково або повністю перешкоджають мовленнєвому спілкуванню, обмежують можливості пізнавального розвитку і соціо-культурної адаптації. Патогенез мовленнєвих порушень зумовлений розладом нормального функціонування психофізіологічних механізмів мовленнєвої діяльності. Для мовленнєвих порушень характерними є такі риси: виникнувши, порушення самостійно не зникають, а закріплюються; не відповідають віковим нормам мовленнєвого розвитку; не є діалектизмами або результатом безграмотності; здійснюють негативний вплив на подальший психічний розвиток дитини потребують логопедичної допомоги [4].

Отже, діти із порушенням мовлення належать до неоднорідної та чисельної групи, для яких оволодіння усним і писемним мовленням – це важливий шлях особистісного розвитку, оскільки від рівня сформованості мовлення дитини, зокрема, фонетико-фонематичної й лексико-граматичної сторін, залежить рівень опанування дитиною навчальною діяльністю, шкільними знаннями, вміннями і навичками відповідно до програмних

вимог. Оскільки мовлення пов'язане із мисленням, то дитина із порушеннями мовленнєвого розвитку має недостатньо сформовану і мисленнєво-пізнавальну функцію, що негативно позначається не тільки на оволодінні нею читанням і письмом, але і на становленні всієї навчальної діяльності.

Враховуючи вищесказане надзвичайно актуальним виявляється процес оцінювання учнів зазначеної категорії.

Детально вивчивши нормативне оцінювання (оцінювання для навчання) Нової Української Школи, ми дізналися, що новий процес оцінювання може зробити процес навчання молодших школярів доступним, захоплюючим, якісним і ефективним. Саме нормативне оцінювання дозволяє гуманізувати навчальний процес, нормалізує відносини учня з учителем, батьками, самим собою, так як знімає тривожність, знижує напруженість у дітей.

Нормативне оцінювання - це оцінювання прогресу учнів з метою внесення змін до процесу навчання і, відповідно, навчання на ранніх етапах. Крім того, нормативного оцінювання дозволяє учням усвідомлювати і відстежувати власний прогрес та планувати подальші кроки з допомогою вчителя. Це означає перебувати поруч з учнем і вести його до успіху [1].

В основі розробки критеріїв і норм оцінювання досягнень молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення з рідної мови лежить функціональний підхід, який враховує специфіку їхнього розвитку. Шкільний мовний курс покликаний поповнювати прогалини мовленнєвого розвитку дітей, надавати їм практичну мовленнєву підготовку, розвивати та збагачувати уявлення учнів про оточуючий світ, підвищувати рівень їхнього загального розвитку, вчити обдуманно читати, грамотно писати, зв'язно викладати свої думки в письмовій формі, давати ряд повідомлень з граматики та правопису, а також з літератури [2].

Оцінюючи діяльність молодшого школяра вчитель повинен пам'ятати, що дитина ще не в змозі відокремлювати негативні результати своїх дій і вчинків від позитивної оцінки себе. Саме тому, під час оцінювання важливо

дати учневі можливість зрозуміти, що оцінюється те, що він зробив, а не його особистість. Це потрібно підкреслювати не лише в розгорнутому словесному оцінюванні, а й в лаконічних висловлюваннях. Наприклад, «я задоволена тим, як ти написав», «я не задоволена, що ти не розв'язав задачу», краще, ніж «молодець», «я тобою не задоволена». Оцінюючи знання, уміння й навички учня не слід вдаватися до заміників балів: «зірочок», «смайликів», «сонечок» тощо. Недопустимо вивішувати у класі «Екран успішності», у якому порівнюються досягнення учнів між собою. Замінники балів не мають бути причиною заохочення або покарання дитини з боку учителя і батьків. Для дитини з вадами мовленнєвого розвитку вагоміше, ніж для однолітка зі звичним мовленнєвим розвитком, коли учитель помічає і заохочує навіть незначні успіхи, таким чином розвиває у неї віру у власні сили та можливості.

Отже, розробка системи контролю та критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з вадами мовленнєвого розвитку має здійснюватися з урахуванням особливостей їхнього загального і особистісного розвитку та специфічних принципів навчання, виховання і розвитку, якими керується сучасна спеціальна школа: пропедевтична, корекційно-компенсаторна спрямованість, диференціація та індивідуалізація рівнів наукованості, єдність навчання і розвитку, врахування рівня досягнень, а не ступеня невдач учня, єдність загальних вимог до знань, вмінь і навичок з одночасним врахуванням індивідуальності учня та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови [Текст] : підруч. для студ. вищ. навч. закладів / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – Київ : Вища школа, 2007. – 542 с.
2. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства [Текст] : підручник / М. П. Кочерган. - 3-те вид., стер. - Київ : Академія, 2014. - 302 с.

3. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти : [монографія] / за заг. ред. А. М. Богуш. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2001. – 269 с.

4. Синяк В. А. Логопедия [Текст] : учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов / В. А. Синяк ; М-во просвещения РСФСР, Моск. гос. заоч. пед. ин-т. - Москва : Просвещение, 1985. - 87 с.

ГУЗЕНКО Н.

Науковий керівник – доцент БОРИСЕНКО Н.

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Ключовим завданням освіти України у ХХІ сторіччі є розвиток мислення, орієнтованого на стале майбутнє. Відповідно до нормативно-правових документів – Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки одним із пріоритетів державної освітньої політики є створення оптимальних умов для формування, збереження та зміцнення здоров'я, розвитку фізично здорової та духовно багатой особистості.

Таким чином, особливої актуальності набуває робота з розвитку в дітей здоров'язбережувальної компетентності як ключової в сучасній системі освіти України.

Метою статті є аналіз проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів освіти в теорії та практиці педагогічних досліджень. Згідно Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти здоров'язбережувальна компетентність – це здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей [13].

Сучасне розуміння здорового способу життя в Україні полягає у подальшому розвитку національних традицій та їх взаємозумовленості з гуманістичними й демократичними досягненнями світового співтовариства. Саме тому основні нормативно-правові та державні документи Закон України «Про освіту», «Про Національну стратегію розвитку освіти на період до 2021 року», визначають завдання, спрямовані на зміцнення здоров'я дітей та молоді, формування соціально активної, фізично здорової та духовно багатой особистості.

На сайті Верховної ради України (Міністерство освіти та науки України) (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/23106>) здоров'язберезувальна компетентність визначається як особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально і особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина — природа» [6].

Сучасні вчені ґрунтовно розробили поняття здоров'язберезувальної компетентності на рівні учнів початкової школи.

Державний стандарт початкової загальної освіти визначає поняття компетентність як набуту у процесі навчання інтегровану здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

Концепція Нової української школи визначає поняття «компетентність» та «ключова компетентність» таким чином: «компетентність» – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність; «ключові компетентності» – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя.

Сутність формування здоров'язберезувальної компетентності в практиці сучасної початкової школи постає в комплексній оцінці умов виховання і навчання, які дозволяють зберігати наявний стан учнів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, навичок здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я і проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішності навчальної діяльності та її мінімальної фізіологічної «вартості», поліпшення якості життя суб'єктів освітнього середовища.

Згідно з резолюцією Генеральної Асамблеї ООН здоров'я людини вважається єдиним критерієм доцільності та ефективності всіх без винятку видів її діяльності. Важливість цієї проблеми підкреслена Конституцією України, яка декларує найвищу цінність у державі, - людину, її життя і здоров'я.

У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» зазначено, що головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку, саморозвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатне вчитися впродовж життя, створювати та розвивати загальнолюдські цінності. Саме життя вимагає від сучасної школи формування людини, яка б уміла будувати власне здорове життя у здоровому суспільстві [40, с.15].

В нормативних документах визначено мету, принципи, стратегію та завдання формування здорового способу життя. Мета – створення умов для зміцнення фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я, психологічного комфорту школярів шляхом визнання пріоритету здорового способу життя як основного чинника збереження та зміцнення здоров'я, розуміння цінностей власного здоров'я. Завдання: створення у загальноосвітньому навчальному закладі цілісної системи формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя; розробка і впровадження в практику роботи навчального закладу сучасного моніторингу і корекції стану

здоров'я дітей; удосконалення форм і методів формування здорового способу життя; формування в учнівській молоді негативного ставлення до шкідливих звичок, посилення ефективності механізмів подолання залежності від них; забезпечення якісної підготовки педагогічних кадрів, здатних формувати в учнів позитивну мотивацію на здоровий спосіб життя; визначення пріоритету у педагогічній роботі з батьками і громадськістю позитивної мотивації на здоровий спосіб життя [21].

Формування здоров'язбережувальної компетентності передбачає набуття учнями вмінь збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвиток особистої фізичної культури, що досягається шляхом реалізації таких завдань:

–формування в учнів знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, фізичну культуру, фізичні вправи, взаємозв'язок

Формування поняття «здоровий спосіб життя» має глибоке наукове підґрунтя.

Аналіз стану проблеми в ретроспективі засвідчив, що формування поняття «здоровий спосіб життя» має глибоке наукове підґрунтя.

Сучасні уявлення світової науки щодо феномена здоров'я людини ґрунтуються на новому розумінні актуальності проблеми виживання людства взагалі.

Висвітленню сутності проблем здоров'я та різних аспектів здорового способу життя присвячені дослідження філософів, медичних працівників, О.Богініч [1], О.Ващенко [4], Н.Борисенко [3], О.Бондаренко [2] та ін. вчених.

Проблеми збереження і зміцнення здоров'я учнів вивчалась в різні роки існування школи. Аналіз педагогічного доробку галузі освіти радянського часу свідчить про те, що особлива увага приділялася фізичному вихованню, популяризації фізичної культури та спорту.

Зокрема, Г.Ващенко у праці «Школа соціально адаптованої особистості», аналізуючи систему фізичного виховання у різних країнах та в різні епохи і поглиблюючи теоретичні положення фізичного виховання,

акцентує увагу на парадигмі української системи фізичного виховання. У вихованні здорового способу життя, за правильної його організації, він вбачав такий виховний засіб, який забезпечить гармонійний розвиток фізично здорової, національно-свідомої молоді [4, с. 2-4].

Аналіз праць дослідників О.Богініч [1], О.Ващенко [4] переконливо свідчить про те, що дослідження сутності та засад освіти та навчання на засадах розвитку навичок здорового способу життя особистості є важливою справою.

Здоровий спосіб життя об'єднує все, що сприяє виконанню людиною професійних, суспільних і побутових функцій в оптимальних для здоров'я умовах, і виражає орієнтованість діяльності особистості у напрямі формування, збереження та зміцнення як індивідуального, так і суспільного здоров'я.

Отже, під «здоров'язбережувальною компетентністю» будемо розуміти інтегральне утворення особистості, що поєднує в собі систему знань, умінь, навичок, ставлень в області формування, збереження та зміцнення здоров'я, забезпечує позитивну настанову на здоровий спосіб життя, поведінку, спрямовану на збереження фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я та мотивацію до реалізації цих знань в житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богініч О.Л. Сутність здоров'язберігаючого середовища у життєдіяльності дітей дошкільного віку / О. Л.Богініч // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XVII- XVIII. - Івано-Франківськ: ПНУ ім. В.Стефаника, 2008. - С. 191-199.

2. Бондаренко О. М. Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук зі спеціальності: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О.М. Бондаренко. – Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, 2008. – 189 с.

3. Борисенко Н.М. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання здоров'язбережувальних технологій»(Проблеми сучасної педагогічної освіти [зб. наук. статей /за ред. О.В.Глузмана, М.Я.Ігнатенко та ін.]. – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 42. – Ч.IV. – С.44-50.

4. Ващенко О. М. Школа соціально адаптованої особистості – Школа здоров'я / О. М. Ващенко // Здоров'я та фізична культура. – 2012. – №18 (258). – С. 4–10.

5. Концепція навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок / авт-упоряд. Марі-Ноель Бело. — К.: Генеза, 2005. — 80 с.

6. Міжгалузева комплексна програма «Здоров'я нації». Затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 10 січня 2002 р. №4. - К.: МОЗ України, 2002. — 86 с.

ДЕМА Н.

Науковий керівник – доцент САГАН О.

ВІДКРИТІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ГРОМАДЯН

Використання відкритих освітніх ресурсів у навчанні сприяє культурі обміну інформацією. Це призводить до збільшення доступності відкритих освітніх ресурсів та до практик викладання та навчання, орієнтованих на студентів[3]. Відкриті освітні ресурси роблять спектр різних підходів до навчання більш зрозумілими.Сьогодні актуальними є дистанційне навчання. Саме тому відкриті освітні ресурси стають більш актуальними. Доступ розширюється до формальної та неформальної освіти, збільшуються можливості для осіб, які навчаються незалежно від їхнього соціального стану та особистісного характеру. В інформаційній мережі сьогодні багато платформ, які пропонують освітній контент або освітні послуги. Крім того, відкриті освітні ресурси пропонують безліч способів навчання та навчання, побудови та обмін знаннями.

Проблематику відкритих освітніх ресурсів у своїх роботах вивчали Дж. Мунен, А. С. Бурмістрова, Н. М., Болюбаш, В. П. Демкин, В. Ю. Гнезділов, В. П. Голубева, І. М. Ільїна, О. Г. Кіріленко, М. В. Коваль, Н. І. Муліна, В. Г. Маняхіна, О. В. Мірзабекова, О. Ф. Мусійовська, Н. Ю. Найденова, Е. Б. Новікова, О. В. Саган, Є. М. Смирнова-Трибульська, Н. Ф. Телешева та ін.

Відкрита освіта – це спосіб навчання, що використовує цифрові технології. Її метою є розширення доступу та участі для кожного за допомогою усунення бар'єрів. Відкрита освіта – це доступне, налаштоване навчання, що пропонує безліч способів навчання та вивчення, побудови та обміну знаннями. Вона також пропонує різноманітні шляхи доступу до формальної та неформальної освіти і пов'язує їх.

Відкриття доступу до освіти передбачає усунення або зменшення економічних, технологічних, географічних та інституційних бар'єрів, які можуть перешкоджати здобуттю знань. Усе це пов'язано зі створенням сприятливих умов для будь-кого вчити та навчатися, формально чи неформально, з цифровими технологіями чи без них.

Саме тому, вчені сприяють найбільш легко та ефективно доступності в навчанні використовуючи цифрові технології, щоб поділитися своїми курсами та відкритими освітніми ресурсами (ВОР).

Здобувачі освіти можуть покращити свою цифрову компетентність, винахідливість та наполегливість завдяки можливості відкритої освіти. Особи з особливими освітніми потребами або з обмеженими можливостями матимуть можливість використовувати адаптовані матеріали.

Заклади освіти, що сприяють доступності відкритої освіти матимуть широку аудиторію, відому як «онлайн-студенти».

Суспільство отримає переваги від розширених можливостей навчання для всіх бажаючих, незалежно від їх місцезнаходження, віку, раси, статі чи фізичного та соціального стану. Більший доступ до навчального контенту, курсів та навчальних програм дає можливість людям здобувати знання тоді, коли вони цього потребують.

Відкриті освітні ресурси (ВОР) – це навчальні матеріали для викладання та навчання у будь-якому форматі чи засобах масової інформації, а також результати досліджень, дані та літературні твори, які є безкоштовними та відкрито ліцензованими або загальнодоступними[1]. До відкритих освітніх ресурсів відносяться будь-які ліцензовані ресурси чи інструменти, призначені для викладання, навчання та досліджень:

- навчальні програми;
- навчальні матеріали;
- плани уроків;
- книги та підручники;
- відео та мультимедіа програми;
- курсові роботи;
- веб сайти, блоги та інші ресурси.

Перевагами відкритих освітніх ресурсів є те, що вони допомагають розширити доступ до освіти шляхом надання навчальних матеріалів, якими можна ділитися у вільному форматі, адаптувати та повторно використовувати без порушення авторських прав.

Отже, вчені можуть ділитися своїми знаннями у вигляді письмових текстів, відео, аудіо або іншими типами ЗМІ. Здобувачі освіти можуть навчатися протягом життя та отримують вигоду від того, що відкриті освітні ресурси є безкоштовними. Заклади освіти зможуть отримати більшу кількість офіційних реєстрацій та нових можливостей для співпраці. Суспільство витратитиме менше на створення вмісту та оновлення, яке може бути передане учням, батькам та суспільству загалом. До недоліків використання відкритих освітніх ресурсів можемо віднести технічні проблеми.

Наприклад, для вчених проблемою може стати питання вибору ліцензії та розуміння принципів повторного використання та обміну відкритими освітніми ресурсами.

Здобувачі освіти повинні мати можливість шукати та знаходити відкриті ресурси. Саме тому, з метою сприяння ефективному використанню

відкритих освітніх ресурсів, студенти повинні знати, як ідентифікувати ВОР. Заклади освіти можуть зіткнутися з опором співробітників у напрямку переходу до повторного використання навчальних матеріалів та обміну. Суспільство в цілому, ще не звикло до поняття "спільноти", саме тому потрібно відкрито ліцензувати навчальні матеріали та використовувати їх у соціально відповідальному порядку.

Отже, відкрита освіта – це доступне, налаштоване навчання, що пропонує безліч способів навчання та вивчення, побудови та обміну знаннями. Вона також пропонує різноманітні шляхи доступу до формальної та неформальної освіти і пов'язує їх. Завдяки відкритим освітнім ресурсам суспільство отримує переваги від розширених можливостей навчання для всіх бажаючих. Перевагами відкритих освітніх ресурсів є те, що вони допомагають розширити доступ до освіти шляхом надання навчальних матеріалів, якими можна ділитися у вільному форматі, адаптувати та повторно використовувати без порушення авторських прав. До недоліків використання відкритих освітніх ресурсів відносяться технічні проблеми. Використання відкритих навчальних ресурсів сприяє культурі обміну. Це призводить до збільшення доступності відкритих освітніх ресурсів та до практик викладання та навчання, орієнтованих на студентів та заснованих на навчанні та співпраці. О.В.Саган зазначає, що окреслена проблема розв'язується як на державному рівні, так і силами науково-педагогічних працівників. Так, викладачі вищих навчальних закладів, місією яких є підготовка майбутніх вчителів і перекваліфікація або підвищення кваліфікації практикуючих вчителів, повинні усвідомити свою причетність до задоволення освітніх потреб членів суспільства. Для цього необхідно виконати деякі кроки, а саме: зміст власного навчального курсу оцифрувати і зробити його доступним для кожної людини, що має вихід в Інтернет; популяризувати доступність освіти не тільки для студентів свого університету, але й для будь-якого охочого навчатися; враховувати

доступність освітніх ресурсів для людей з особливими потребами (наприклад, текстові матеріали представляти у звуковому записі і.т.п.) [2].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Practical Guidelines on Open Education for Academics: modernising higher education via open educational practices [online]. Ел.ресурс. - Режим доступу: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/practical-guidelines-open-education-academics-modernising-higher-education-open-educational>.

2. Sagan Olena. The formation of digital competence by means of open educational resources/ Sagan Olena, Kabelnikova Natalia, Liba Oksana, Liba Natalia // International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE) ISSN: 2278-3075, Volume-9 Issue-2, December, 2019, pp.2261-2264.

3. Sagan, Olena; Yakovleva, Svitlana; Anisimova, Elena; Balokha, Alona y Yeremenko, Halyna. Digital didactics as a new model in the theory of education. Revista Inclusiones Vol: 7 num Especial (2020): 193-204.

ДІСЮК К.

Науковий керівник – доцент ІЛЬІНА Н.

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Актуальність теми обумовлюється положеннями сучасних концепцій модернізації освіти в Україні щодо забезпечення всебічного розвитку особистості, а також підвищення теоретичного і методичного рівнів навчання рідної мови в закладах дошкільної освіти. Важливого значення у зв'язку з цим набуває переорієнтація навчання з чисто прагматичної на духовно-творчу мету. Значною мірою це стосується лінгвістичної освіти, яка досліджувалася науковцями в різних аспектах: в лінгводидактичному (А. Богуш, С. Чемортан та ін.), педагогічному (І. Зимня, Н. Карпинська, Л.

Славіна та ін.), психологічному (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, О.Леонтєв, С. Рубінштейн, Л. Щерба та ін.), філософському (М. Каган) тощо.

У наші дні існує достатньо багато різних методик і педагогічних шкіл, які дотримуються традиційних методик навчання, і такі, що ґрунтуються виключно на нових освітніх технологіях. Це породжує необхідність вивчення особливостей формування мовленнєвої функції та її взаємозв'язку з вихованням дитини через призму реалій життя на сучасному етапі розвитку суспільства. Система занять з розвитку мовлення є одним з основних елементів загального мовленнєвого і етично-естетичного виховання дітей. Процес мовленнєвого розвитку розглядається в сучасній шкільній освіті, як загальна основа виховання і навчання дітей[2]. Оволодіння рідною мовою є одним з найважливіших надбань дитини, що обумовлює особливу актуальність обраної теми.

У ході індивідуального розвитку формування мовлення дітей тісно пов'язане з характером їх діяльності і спілкування. Разом із розвитком фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін мовлення вдосконалюється його практичне вживання в спілкуванні з іншими людьми. Мовлення стає основою перебудови психічних процесів, знаряддям мислення. Як засвідчують фахівці, сьогодні педагоги приділяють основну увагу мовленнєвому розвитку дитини у сенсі оволодіння нею мовними навичками: фонетичними, лексичними, граматичними, орфоепічними, стилістичними. Водночас процесу формування мовленнєвого спілкування, вмінню адекватно й доречно користуватися отриманими мовними знаннями не приділяється належної уваги. Наслідком цього є несвідоме ставлення молодших школярів до мовленнєвого висловлювання, невміння аналізувати процес мовленнєвої діяльності, нездатність свідомо користуватися мовою як засобом спілкування (С. Ладивір) [1].

У загальній картині психічного зростання дитини комунікативно-мовленнєвий розвиток демонструє ряд істотних властивостей і ознак, що

забезпечують можливість самовираження особистості у всіх поєднаних з комунікацією видах діяльності (предметно-практичній, ігровій, пізнавальній). Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини детермінує зміни в особистісних відносинах дитини з навколишнім світом та самосприйнятті. Ці новоутворення знаходять свій прояв у психічних процесах емоційно-вольової, інтелектуальної, особистісної сфери вихованця і забезпечують успішність взаємодії, розвиненість комунікативно-мовленнєвої компетенції [3].

Вивчення базових характеристик комунікативно-мовленнєвого розвитку потребує аналізу таких якостей психічного розвитку особистості, які допомагають дитині встановлювати міжособистісний контакт, здійснювати соціально-перцептивний аналіз системи «людина – ситуація», вибирати адекватні невербальні та мовні засоби спілкування, контролювати успішність реалізації цілей комунікації, проявляти творчість. Тим самим, можна сказати, що психологічна характеристика комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини відбиває аспекти емоційного, когнітивно-лінгвістичного, вольового, творчого розвитку дитини і тому в структуру своєї характеристики включає компоненти, що виявляються в мовленнєвій поведінці, розвитку свідомості, особистісних рисах.

Рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини заявляє про причини реального процесу успішності або неуспішності її взаємодії зі світом соціального і природного оточення [4].

Комунікативно-мовленнєвий аналіз досягнень дитини у спілкуванні з оточенням відображає оцінку розуміння дитиною комплексної системи «людина-ситуація», а також прояв особистісних надбань комунікативного досвіду – ціннісних орієнтацій, очікувань, уявлень про себе та іншу людину. У характеристику новоутворень, які відбиваються у комунікативно-мовленнєвому розвитку, включені: мотиви, які уявляють собою конкретні спонукання (потреби) дитини до спілкування; операціональні компоненти когнітивного зростання, що характеризують розуміння дитиною системи

«людина-ситуація» і оволодіння адекватними засобами взаємодії в ній (експресивними і мовними). У термін «людина» включена загальна картина уявлень дитини про себе (образ «Я», самопізнання), образ дорослої людини (близьких, незнайомих людей), образ однолітків, молодших і старших дітей. При цьому система «людина» відбиває уявлення дитини про емоційні і фізичні стани, дії, переживання людей, про характеристики їхніх особистісних якостей (злий, добрий, справедливий) [5].

Перспективним для розуміння вибору дитиною стратегій спілкування з оточуючими є оцінка саме комунікативно-мовленнєвих досягнень в єдності мотиваційних, когнітивних, вольових якостей. Різноманітні дослідження мовленнєвого розвитку дитини доводять перевагу у навчанні дітей користуватися мовою як засобом взаємодії в спілкуванні з оточуючими людьми, а не вивчення елементарних, мовних (лінгвістичних) одиниць – фонем, складів, морфем, слів. В такий спосіб вивчення комунікативно-мовленнєвого розвитку спрямоване на аналіз мовленнєвого процесу. Для дітей дошкільного віку, що опановують усним мовленням, під час говоріння і слухання головним завданням є породження та розуміння змісту висловлення. Продукуючи мовлення, людина виражає свої думки. Орієнтація на породження і розуміння змісту мовлення змушує виділити таку одиницю обстеження, вивчення, аналізу і навчання, як мовленнєве висловлення. Мовленнєве висловлення є одиницею аналізу операціонального (інструментального) компонента мовлення і одночасно одиницею дидактичного навчання (корекції) у процесі мовленнєвого розвитку дитини. У результаті такого навчання дитина має оволодіти вмінням лексично точно, фонетично і граматично правильно відповідно до норм мови оформляти свою думку; навчити розуміти лінгвістичну форму вираження думки оточуючих. При цьому саме мовленнєве висловлення відбиває психологічні характеристики відносин контакту (хто? кому? що? навіщо і як говорить?). Форма побудови мовленнєвого висловлення (відповідь на питання як?) залежить від самостійного особистісного вирішення питань, пов'язаних з

учасниками комунікації (хто? кому?), і здатності дитини правильно здійснити аналіз\синтез просторово-часових і причинних зв'язків, що характеризують ситуацію спілкування (що? навіщо?). У зв'язку з цим у вивченні комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку предметом змістовної бесіди дорослого з дитиною за будь-якою наочною картинкою є комплексна система «людина-ситуація» [2].

Отже, комунікативно-мовленнєва діяльність включає процеси цілеспрямованого й різнобічного використання дітьми мовлення в міжособистісних контактах із дорослими й однолітками (діалогічне мовленнєве спілкування), продукування власних мовних текстів (монологічне мовлення), процеси сприймання - розуміння - передавання змісту мовних текстів (зв'язного мовлення тих, хто оточує, художніх творів, пізнавальних розповідей під час безпосереднього контакту й опосередкованого - через засоби інформації), які відбуваються в контексті особливостей становлення комунікативної діяльності дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко А. Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей // Шкільне виховання. – 2004. - №7. – С. 22-23.
2. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : навч. посіб. для студ. ВНЗ Калмикова Л. О. – К. : НМЦВО, 2003. – 300 с.
3. Кизилова В.В. Основи культури й техніки мовлення : навчальний посібник / В. В. Кизилова. – Луганськ: Знання, 2007. – 126с.
4. Становлення внутрішньої картини світу дошкільника : монографія / [Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, О.О. Вовчик-Блакитна та ін.] ; за ред. Т.О. Піроженко. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. — 236 с.
5. Трунова В.А. Мовленнєві ситуації як засіб формування комунікативних умінь // Поч. шкала. – 1988. - № 8. – С. 26-29.

ДУРОВА С.

Науковий керівник – доцент РАЄВСЬКА І.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ УРОКУ МАТЕМАТИКИ У НУШ

Основні засади реформи шкільної освіти, які викладено в Концепції Нової української школи полягають, передусім, у зміні підходу до навчання, яке має відбуватися через діяльність; у формуванні ключових компетентностей (серед яких – математична, уміння вчитися упродовж життя, ініціативність та підприємливість, активна громадянська позиція тощо), а не на запам'ятовуванні фактів, відірваних від реального життя; у розкритті і розвитку потенціалу дитини, створення сприятливих умов для реалізації його природних здібностей. Тож, нагальною потребою сучасної системи освіти при викладанні математики є впровадження активних методів навчання, що забезпечують розвиток особистості кожного школяра.

Активні методи навчання – це система методів, що забезпечують активність і різноманітність розумової і практичної діяльності учнів у процесі засвоєння навчального матеріалу. Вони будуються на практичній спрямованості, ігровій діяльності, творчому характері навчання, інтерактивності, різноманітних комунікаціях, груповій формі організації роботи.

Використання активних методів на уроках математики допомагає формувати не просто знання, а вміння і потреби застосовувати ці знання для аналізу, оцінки ситуації та прийняття правильного рішення. При виборі активних методів навчання слід керуватися низкою критеріїв, а саме:

- відповідність цілям і задачам, принципам навчання;
- відповідність змісту досліджуваної теми;
- відповідність можливостям учнів: віком, психологічному розвитку, рівню освіти і виховання тощо.
- відповідність умовам і часу, відведеного на навчання;

- відповідність можливостям вчителя: його досвіду, бажанням, рівня професійної майстерності, особистісним якостям [1, с. 143].

Активні методи навчання будуються на: практичній спрямованості; ігровій діяльності і творчому характері навчання; інтерактивності; різноманітних комунікаціях; діалозі і використанні знань і досвіду учнів; груповій формі організації їх роботи; залученні в процес всіх органів чуттів; діяльнісного підходу до навчання; русі і рефлексії. Активність учня може бути забезпечена, якщо педагог цілеспрямовано і максимально використовує на уроці завдання: сформулюй поняття, доведи, поясни, виробити альтернативну точку зору. Крім того, вчитель може використовувати прийоми виправлення «навмисно зроблених» помилок, формулювання і розробки завдань для товаришів.

Методи активного навчання можуть застосовуватися на різних етапах уроку математики:

1 етап – первинне оволодіння знаннями. Це може бути проблемний виклад матеріалу, евристична бесіда, навчальна дискусія, «дерево рішень», презентація матеріалу з використанням мультимедіа. Наприклад, під час вивчення теми «Множення» пропонується завдання, яке на даний момент учні не можуть виконати. Тип протиріччя – між необхідністю і неможливістю виконати завдання вчителя. Учні пропонується ряд завдань, вирішення яких зводиться до обчислення сум однакових доданків (наприклад, $2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 10$). Потім задається завдання: «На одну сорочку пришивають 9 гудзиків. Скільки гудзиків треба пришити на 860 сорочок?» Складаючи вираз, учні відчують утруднення. Далі спонукаємо учнів до формулювання проблеми: «Що сьогодні будемо досліджувати\вивчати?».

2 етап – контроль знань (закріплення). Можуть бути використані такі методи, як колективна розумова діяльність, тестування, метод інтерв'ю, дебати, мозковий штурм, гра «Так-Ні», «Карусель», «Акваріум», «Броунівський рух».

3 етап – формування умінь і навичок на основі знань і розвитку творчих здібностей; можливе використання моделювання навчальних ситуацій, метод кейсів (групі пропонується інформація, заснована на реальних чи вигаданих фактах. Група повинна її детально проаналізувати і виробити рішення), ігрових та неігрових методів (педагогіка гри збирає ідеї, які полегшують контакти в групі, обмін думок і почуттів, розуміння конкретних проблем і пошук способів їх вирішення. Вона несе допоміжну функцію в усьому процесі навчання).

4 етап – засоби зворотного зв'язку використовують для контролю за якістю засвоєння знань, умінь, навичок. Це сигнальні кола, картки, числові віяла, світлофор, вони є істотним логічним компонентом пізнавальної діяльності учня. Використання засобів зворотного зв'язку дає можливість зробити урок більш ритмічним, змушуючи кожного учня працювати.

5 етап – рефлексія. З метою підведення підсумку уроку, з'ясування зворотного зв'язку від учнів за проведений урок запропонувати учням метод «Мікрофон», «У кафе». Учитель пропонує учням уявити, що сьогоднішній день вони провели в кафе і тепер директор кафе просить їх відповісти на кілька запитань:

- Я з'їв би ще цього ...
- Більш за все мені сподобалось...
- Я майже переварив ...
- Я переїв ...
- Будь ласка, добавте.

Для активних методів навчання особливе місце займають такі форми організації освітнього процесу як: нестандартні уроки: урок-казка, гра, подорож, сценарій, вікторина.

Отже, застосування активних методів навчання не тільки підвищує ефективність уроку, а й сприяє розвитку молодших школярів, формує їх дослідницькі вміння, виробляє вміння працювати в команді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Чайка В.М. Основи дидактики / В.Чайка. - Київ: Академвидав. -2011. -240с.

ЖУКОВА О.

Науковий керівник – доцент САГАН О.

МАТЕМАТИЧНА ЗАДАЧА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Математика проникає майже в усі галузі діяльності людини, що позитивно позначилося на темпі зростання науково-технічного прогресу. У зв'язку з цим стало життєво необхідним удосконалити математичну підготовку підростаючого покоління.

З початку і до кінця навчання в школі математичні задачі незмінно допомагають учневі виробляти правильні математичні поняття, глибше з'ясувати різні сторони взаємозв'язків у навколишньому житті, дає можливість застосовувати досліджувані теоретичні положення.

Задачі не тільки дозволяють усвідомити математичний матеріал, але й виконують роль дидактичного засобу навчання, що сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей школярів, розвитку прийомів їх розумової діяльності.

Сюжети задач мають інтегрований характер, розкривають міжпредметний аспект математичних знань, пов'язують математичні операції з практичною діяльністю людей, сприяють реалізації пізнавальних і виховних функцій освіти. Розв'язування складених задач дозволяє формувати в учнів розумові дії всіх рівнів: розуміння, використання, аналіз, синтез, узагальнення тощо. Це в свою чергу стає основою для подальшого усвідомленого оволодіння науковими знаннями з алгебри, геометрії, інформатики, фізики тощо.

Дані, необхідні для осмислення цілісності та цілеспрямованості формування вмінь розв'язувати складені задачі, були одержані у результаті аналізу психологічної і методичної літератури. Психологічний аспект процесу розв'язування задач досліджували Г.О.Балл, С.Д.Максименко, Н.О.Менчинська, Л.М.Фрідман.

З психологічної точки зору, на думку Г.О.Балла, термінологічно «задача» вживається до трьох категорій:

- 1) мети дій суб'єкта та вимог, поставлених до нього;
- 2) ситуації, яка разом із метою визначає умови, за яких її має бути досягнуто;
- 3) вербального формулювання такої ситуації [1].

Л.М. Фрідман розглядає задачу як модель проблемної ситуації, описаної за допомогою природної або штучної мови [5].

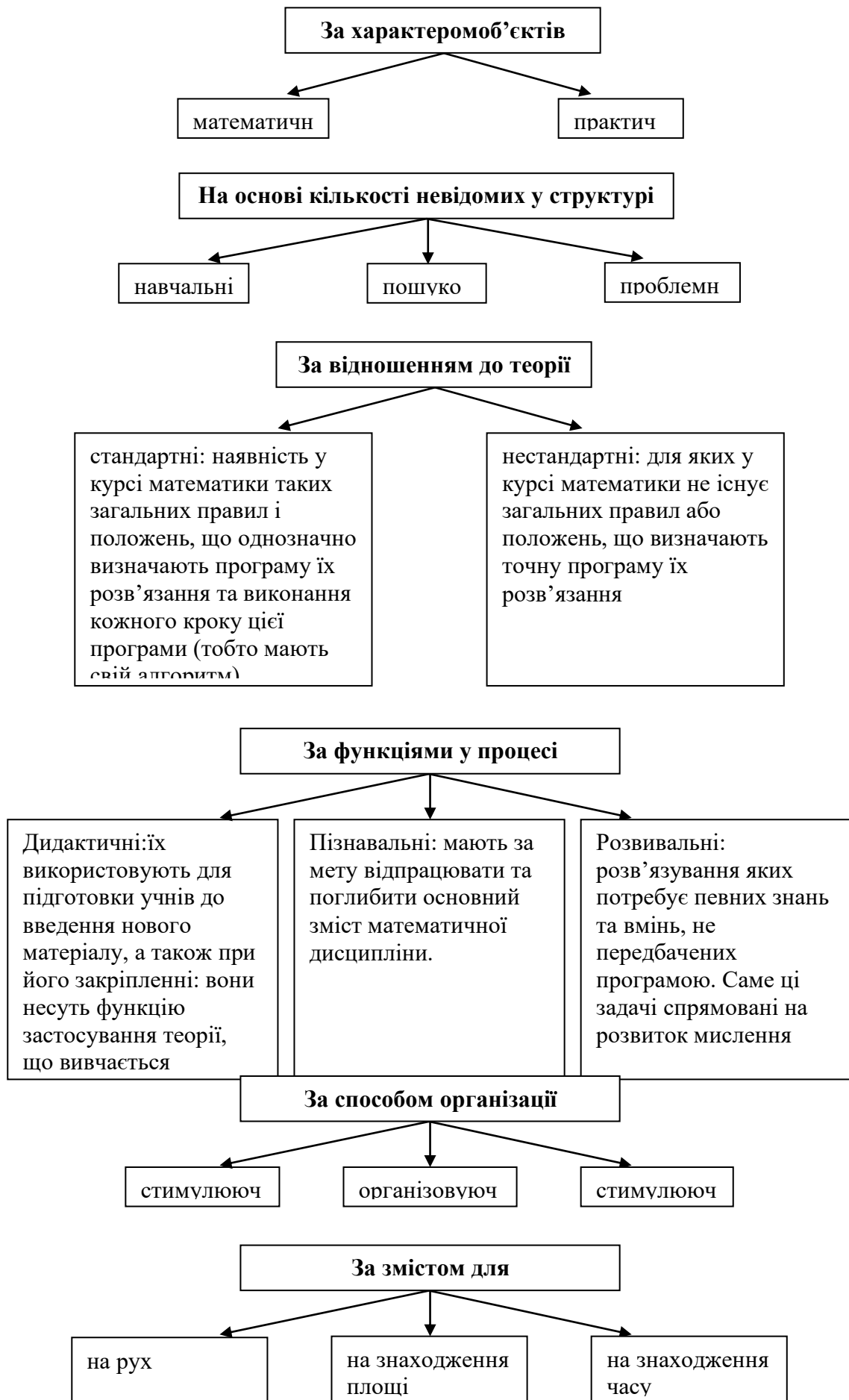
Д.Белешко, досліджуючи погляди різних авторів щодо поняття «задача» і «проблемна ситуація» пише, що «розв'язати задачу означає перетворити дану проблемну ситуацію у відповідну їй стаціонарну або встановити, що таке перетворення в даних умовах неможливе. Наприклад, Л.М.Фрідман та деякі інші дослідники вважають поняття проблемної ситуації первинним; психологи стверджують, що суб'єкт – це елемент проблемної ситуації; інші науковці (С.Л.Рубінштейн) під проблемною розуміють деяку об'єктивну ситуацію, з якої починається процес мислення» [2].

Відомі українські методисти, автори підручників для учнів початкової школи та студентів педагогічних факультетів М.В.Богданович, М.В.Козак, Я.А. Король, арифметичною задачею називають «вимогу знайти числове значення деякої величини, якщо дано числові значення інших величин та існує залежність, що пов'язує ці величини як між собою, так і з шуканою величиною» [3].

Як і будь-який дидактичний інструментарій, задачі мають навчальні, розвивальні і виховні функції, спрямовані на формування в учнів системи

математичних компетентностей, практичних навичок у повсякденному житті, науково-теоретичного стилю мислення, естетичних почуттів.

Існує багато класифікації щодо математичних задач (рис.1).



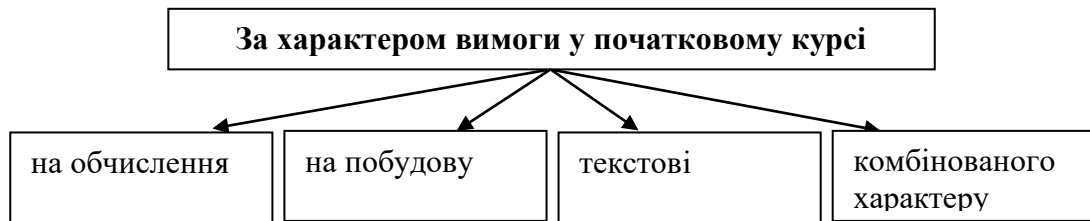


Рис.1.- Класифікації задач

Такі таксономії сприяють узагальненню підходів, пов'язаних з методикою навчання учнів розв'язувати задачі.

Серед задач нестандартного типу методисти виділяють комбінаторні задачі, що перебувають у тісному зв'язку з програмним змістом[4]. Систематичне їх розв'язування буде посилювати позитивний вплив і на розвиток інших психічних процесів. Так, буде значно розширюватися обсяг і концентрація уваги, розвиватися пам'ять, формуватися вміння оформлювати свої міркування, пояснення, докази в словесній формі, що позитивно впливатиме й на загальний розвиток мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г. А. О психологическом содержании понятия «задача»/ Г.А.Балл// Вопросы психологии. – 1970. – № 6. – С. 75-85
2. Белешко Д. Загальні питання теорії математичних задач. Поняття задачі, класифікація задач, вправи, запитання Ел.ресурс.-Режим доступу: file:///C:/Users/User/Downloads/Npd_2014_3_28.pdf
3. Богданович М.В., Козак М.В., Король Я.А.Методика викладання математики в початкових класах: Навч. пос. — 3-є вид., перероб. І доп.— Тернопіль: Навчальна книга—Богдан, 2006.—336 с. Режим доступу: <https://studfile.net/preview/5720840/>
4. Саган О.В. Комбінаторні задачі як засіб формування математичного мислення молодших школярів // Педагогічні науки: [зб. наук. праць / ред. Є.С. Барбіна].- Херсон,2014.- Вип. 65.-С.119-124.

5. Фридман Л.М. Сюжетные задачи по математике: История, теория, методика Л.М.Фридман. – М.: Школьная пресса, 2002. – 208 с.

ЗАХАРОВА І.

Науковий керівник – доцент КАБЕЛЬНИКОВА Н.

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

З року в рік у закладах загальної середньої освіти збільшується кількість учнів з особливими освітніми потребами. Учнівський контингент стає більш нейророзманітним, у дітей виразніше простежуються особливості когнітивного, емоційного, фізичного та комунікативного розвитку, що вимагає застосування педагогічних підходів в організації освітнього процесу, які б задовольняли потреби учнів з широким діапазоном навчальних відмінностей. Саме на це спрямована система інклюзивного навчання [1, с. 35].

У здійсненні освітнього процесу школярів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі практичної значущості набуває проблема впровадження диференційованого викладання. У вітчизняній дидактиці під диференціацією навчання мається на увазі форма навчальної діяльності, організація якої враховує здібності, схильності, інтереси учнів; на уроці диференціація навчання виявляється через зміни змісту, тривалість завдань, засобів методичної підтримки учнів відповідно до їхньої готовності до навчання [3, с. 156].

Важливими для поширення ідеї диференційованого викладання є результати, одержані у 2004 році Ноублом. У своєму дослідженні Ноубл використав переглянутий варіант таксономії освітніх цілей Блума, як орієнтир для диференціації викладання. Науковець помітив, що залучені до дослідження педагоги відчули більшу впевненість у своїх силах і здатність ефективно навчати дітей з різними відмінностями розвитку.

Погляди дослідників спільні у необхідності диференціювати стандартизований курикулум, у якому виділяють три взаємопов'язані складові: зміст — перелік знань, умінь і навичок конкретної навчальної дисципліни; успішність — рівні володіння навчальним матеріалом; організація навчального процесу — комплекс матеріалів, методів, прийомів і форм роботи та організаційних заходів, необхідних для успішного навчання.

Перед вчителями постає завдання навчати більш розмаїтій учнівський контингент, задовольняючи потреби всіх дітей, в тому числі і дітей з особливими освітніми потребами, очікування батьків та зростаючі вимоги суспільства.

На думку вітчизняного науковця А. Колупаєвої, вирішити цю проблему можна за допомогою диференційованого викладання [2, с. 98]. Диференційоване викладання визначають як систему освіти, що забезпечує розвиток особистості кожного учня з урахуванням його можливостей, інтересів, нахилів та здібностей, яка передбачає різноманіття методів, засобів і форм організації навчально-виховної роботи. Основу диференційованого викладання складає принцип індивідуальності учня, прийняття його таким, яким він є, на противагу безуспішному прагненню переробити, переламати учня, щоб він став таким, як інші.

Вирішити проблему формування знань і вмінь дітей з особливими освітніми потребами необхідно з урахуванням їхньої зниженої здатності до навчання: труднощів запам'ятовування навчального матеріалу, недостатності й поверхневості пізнавального інтересу, нестійкості уваги тощо

Диференціація освітнього процесу має охоплювати: зміст навчання; процес навчання; навички соціалізації.

Зміст навчання навчання — визначається Державним стандартом початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Змістове наповнення інваріантної складової, змістові лінії кожної освітньої галузі відповідають тим, що закладені у змісті початкової загальної освіти.

Водночас інваріантна складова доповнюється корекційно-розвитковими завданнями.

Диференціація змісту навчального матеріалу полягатиме в скороченні обсягу, що підлягає засвоєнню, водночас за умови цензової освіти передбачається, що визначеного змісту буде достатньо для подальшого вивчення предмета, при цьому не порушується логіка та сутність змістових ліній освітнього стандарту галузі. Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки можуть бути спрощені й зорієнтовані на особливості діяльності учнів із особливими освітніми потребами; характеризуватися поступовим ускладненням; мати виразну практичну спрямованість.

У змісті навчання диференціюються Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, представлені у критеріях оцінювання навчальних досягнень. Сутність диференціації полягатиме у визначенні оптимальних рівнів засвоєння змісту навчання, які свідчать про міру його опанування учнем. Об'єктом оцінювання мають бути складові навчальної діяльності учня: змістовий (обсяг знань, визначених індивідуальною навчальною програмою); операційний (уміння, навички — предметні, навчально-пізнавальні, контрольні-оцінні); мотиваційний (ставлення до кінцевого результату діяльності та опанування способом діяльності) [5, с. 119].

Навчальний процес є наступною складовою диференціації. Він включає добір методів, методик, технологій, які забезпечують ефективне вивчення та узагальнення навчального матеріалу школярем з особливими освітніми потребами. Учні можуть отримувати знання різними шляхами — інформація повідомляється вчителем; подається вчителем та колективно обговорюється; учням пропонуються навчальні завдання, розв'язання яких можливе при застосуванні різних способів сприйняття: візуального, аудіального, кінестетичного. Такі способи розв'язання навчальних завдань покладені в основу диференціації навчального процесу в інклюзії в освітній практиці

зарубіжних країн. Також практикується різноманітність способів представлення навчального матеріалу учнями — надаються різні можливості для демонстрації набутих знань, умінь і навичок.

Навички соціалізації розглядаються в межах формування соціальної компетентності учня з особливими освітніми потребами та охоплюють: корекцію його поведінки; вміння самостійно оцінювати власні дії, зіставляти власні результати з визначеними загальноприйнятними критеріями, таким чином формувати самостійну оцінювальну діяльність; розвиток уміння налагоджувати суспільні стосунки і неформальні емоційно-особистісні стосунки з однолітками. Окреслені фактори розглядаються як довгострокові і найближчі цілі корекційно-розвивального навчання школяра з особливими освітніми потребами. Вони конкретизуються виробленням в учнів здатності володіти собою та керувати власною поведінкою у різноманітних навчальних ситуаціях і під час роботи в різних групах (в тому числі великі й малі групи), навчанні в парах, самостійній роботі [4, с.19].

Сутність диференціації освітнього процесу реалізується у спеціально дібраних методах, методиках, технологіях, які забезпечують ефективне вивчення та узагальнення навчального матеріалу учнями з особливими освітніми потребами.

У процесі диференційованого викладання вчителі мають можливість продемонструвати гнучкість та фахову креативність; використати широкий набір практик, пропонуючи учням матеріал відповідного рівня складності; створити умови для успішного опанування навчальною програмою всіма учнями [6, с. 24].

Отже, збільшення чисельності дітей з особливими освітніми потребами, залучених до інклюзивного навчання, загострює проблему організації диференційованого викладання. Диференційоване викладання дозволяє виявити відмінності учнів та створити відповідне освітнє середовище, яке дасть можливість кожному учневі одержати оптимальний навчальний досвід і водночас успішно соціалізуватися.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А.А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко. // — Харків : Вид-во «Ранок», 2019. — 304 с.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи / А. А.Колупаєва // -К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: [підручн. для студ. пед. фак-тів] / О.Я. Савченко // — К. : Генеза, 1999. — 368 с.
4. Сак Т.В. Організація співпраці в інклюзивному класі / Т.В. Сак // Дефектологія. Особлива дитина: Навчання і виховання. — 2013. — № 4 (68). — С. 19-22.)
5. Сак Т.В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції / Т.В. Сак // — К. : Актуальна освіта, 2005. — 246 с.
6. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: [навчально-методичний посібник] / за заг. ред. Колупаєвої А.А. – К.: Видавнича група “АТОПОЛ”, 2012. – 120.с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

ЗУБКОВА Т.

Науковий керівник – доцент КАБЕЛЬНИКОВА Н.

ОСНОВНІ СКЛАДОВІ ФОНОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ МЕТАМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ (У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ПИСЬМА)

Сучасний погляд на вдосконалення системи мовно-мовленнєвої підготовки молодших школярів передбачає орієнтацією на компетентністний підхід, пов'язаний із перенесенням акцентів зі знань, умінь і навчальних результатів навчання на формування компетенції учнів. Лінгводидактичні

засади навчання писемного мовлення школярів ґрунтуються на визначенні провідної ролі метамовної компетенції, як «здатності здійснювати усвідомлені дії над одиницями мови, її знаками» (І.М.Овчиннікова, Р.Якобсон).

У методичній системі сучасної початкової мовної освіти поєднано системно-описовий підхід з комунікативно-діяльнісним, що передбачає практичне застосування знань про мову та мовні явища у процесі здійснення мовленнєвих дій (В.І.Бадер, М.С.Вашуленко, О.І.Мельничайко, К.І.Пономарьова, О.Н.Хорошковська). Водночас, науковці: Д.Б.Ельконін, О.Л.Жильцова, Л.С.Журова та ін. зазначили, що орієнтація у фонематичному складі мовлення, розрізнення у словах категорій фонем за їх диференційними ознаками є обов'язковою передумовою навчання письма.

У дослідженнях, присвячених проблемі мовленнєвих порушень, фізіології і психології мовлення (О.М.Корнєв, Р.Є.Левіна, О.Р.Лурія, Л.Ф.Чистович, М.Х.Швачкін та ін.) відзначається, що стан фонематичного розвитку впливає на оволодіння дітьми грамотою.

Застосовуючи фонематичний аналіз дитина не тільки розрізняє слова, але й звертає свою увагу на свідоме сприйняття звукового складу слова. Навіть здійснюючі найелементарніші види аналізу відбувається порівняння слів за звучанням, виділення звуків на фоні слова. Таким чином, формування фонематичного аналізу пов'язано також зі станом гностичних функцій, зокрема мислення, на що вказує Д.Б.Ельконін [7]. Це підтверджується і різними періодами формування навичок фонематичного сприйняття та аналізу у процесі мовленнєвого та інтелектуального розвитку дитини [1].

Отже, сформованість фонематичних процесів є безумовно важливою передумовою формування писемного мовлення, в онтогенезі ці процеси проходять багато стадій перш ніж остаточно сформуватися та стати підґрунтям для писемного мовлення молодших школярів.

Формування фонематичних процесів нерозривно пов'язане з функцією слухового аналізатора, який і забезпечує формування у дітей слухового

відчуття та слухового сприймання різних акустичних явищ: звуків та шумів як ізольовано, так і в найрізноманітніших поєднаннях.

Особливістю мовленнєвослухового аналізатору є його нерозривна єдність у периферичній та провідниковій ланках зі слуховим аналізатором, саме тому будь-які патологічні зміни у діяльності периферичного та провідникового відділів слухового аналізатора, що виникають внутрішньоутробно, в натальний період чи в ранньому дитинстві, можуть призвести до погіршення і втрати слуху дитиною, та обов'язково ускладнюють чи унеможливають формування в дитини всіх фонематичних процесів, а, отже, розвиток усного мовлення та в подальшому і писемного [3; 4].

Відомо, що оволодіння фонематичним аналізом слова, формування фонологічних та орфоепічних уявлень, розвиток мовленнєвого слуху і розвиток фонетико-фонематичного відчуття мови – це та основа, на якій будується система загального мовленнєвого розвитку дитини.

В.К.Орфінська виділяє наступні форми фонематичного аналізу:

- впізнавання звука на тлі слова, тобто визначення наявності чи відсутності його у слові;
- вичленення першого та останнього звуків із слова;
- визначення послідовності, кількості звуків, їх місця в слові по відношенню до інших звуків [2].

Ступінь складності кожної із перерахованих форм аналізу визначається акустико-артикуляційними ознаками звуків (В.І.Бельтюков, Л.А.Чистович) та фонетичними особливостями звукового ряду (Р.І.Лалаєва, М.А.Савченко, Л.Ф.Спірова).

Л.А.Чистович процес фонематичного аналізу уявляє як:

- сприймання звуків слова;
- перенесення звуків в артикуляційні рішення;
- збереження вказаних образів звуків в пам'яті;
- ідентифікація звуку з фонемою і операція вибору;

- перевірка прийнятого рішення (зіставлення із слуховим образом) та прийняття кінцевого рішення [6].

Існує сувора ієрархія фонематичних процесів, що відображає не стільки послідовність їх становлення в онтогенезі, скільки вплив кожного з них на формування процесу письма.

Так, у структурі фонематичних процесів фонематичне сприймання за своїм значенням, безумовно, посідає перше місце як основний (первинний) процес у засвоєнні фонематичної сторони мовлення. Саме порушення фонематичного сприймання унеможливають наступний спонтанний розвиток звукової сторони мовлення [5].

Водночас слухова увага і слуховий контроль є свого роду обслуговуючими процесами, що визначають якість діяльності засвоєння та використання мови. Тим часом між ними теж є певна ієрархічна взаємодія, оскільки порушення уваги неминуче призводять до зниження контролю.

А фонематичні уявлення як результат діяльності засвоєння фонематичної сторони мовлення в системі ієрархічних зв'язків посідають останнє місце, що, не применшуючи їхнього значення в системі фонематичних процесів, підкреслює їхню надзвичайну залежність від стану сформованості фонематичних процесів ієрархічно більш високого рівня [5].

Отже, фонологічний компонент метамовної компетенції визначається вміннями та навичками виділяти та розрізнявати:

1. Звукові одиниці мови – фонемі та їх варіанти – алофони.
2. Артикуляційно-акустичні характеристики фонем (глухість/дзвінкість, твердість/м'якість, лабіалізацію).
3. Фонетичну організацію слів (звукова структура, послідовність фонем).
4. Просодику (наголос, ритм, інтонацію).
5. Фонетичну редукцію (на подальших етапах навчання мови).

Формування всіх складових фонологічного компоненту метамовної компетенції у молодших школярів на початкових етапах навчання є

необхідною умовою профілактики виникнення дисграфії та дизорфографії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Корнев А. Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи: [метод. пособие] / А.Н.Корнев. – М.: Айрис-пресс, 2006. – С.36-92.
2. Орфинская В. К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте / В.К.Орфинская // Ученые записки ЛГПИ им. Герцена. – Т. 53. – 1946. – С.9-64.
3. Соботович Е.Ф. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов / Е. Ф. Соботович, Е. М. Гопиченко // Хрестоматия по логопедии: [в 2 т.] / под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. издат. центр Владос, 1997. – Т. 2. – С. 469 – 481.
4. Соботович Е.Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции: [навчально-методичний посібник] / Е.Ф. Соботович – К.: ІСДО, 1995. – 204 с.
5. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення / В. В. Тищенко // Дефектологія. – 2011. – №5. – С. 6–10.
6. Чистович Л.А. Физиология речи. Восприятие речи человеком / Л.А.Чистович, В.А.Венцов, М.П. Ганстрем. – Л.: Наука, 1976. – 388с.
7. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б.Эльконин. – М.: Просвещение, 1958. – 115с.

КАБАНОВ В.

Науковий керівник – доцент БОРИСЕНКО Н.

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У програмі «Нова українська школа» (2018) наведено перелік ключових компетентностей здобувача освіти. Спільними для усіх є такі:

вміння учня як уміння читати і розуміти прочитане, уміння висловлювати думку усно і письмово, критично мислити; логічно обґрунтовувати свої позиції, виявляти ініціативу, творити, уміння вирішувати проблему, оцінювати ризики та приймати рішення, уміння конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект, уміння співпрацювати в команді [6].

Зрозуміло, що більшість умінь, якими повинні оволодіти учні ґрунтуються на уміннях, які формуються лише в процесі дослідницької діяльності. Дослідницька робота є традиційним і завжди новим засобом розвитку пошуково-пізнавальної активності учнів, поглиблення знань, удосконалення вмінь і навичок, розширення кругозору, формування екологічного світогляду. У дослідницькій роботі, яка є дійовим пошуковим методом активізації мислення, основу становить співпраця учнів і педагога.

Метою статті є аналіз основних підходів до дослідницької діяльності в сучасних наукових дослідженнях та нормативних документах.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо, як визначається поняття «дослідницька діяльність», «дослідницька компетентність» та «дослідницькі вміння» у психолого-педагогічних дослідженнях та нормативних документах.

Державна політика у сфері реформування освіти в контексті «Нової української школи» на період до 2029 року [10] розглядає дослідницький компонент як провідний. Необхідність реформування вищої педагогічної освіти за цим документом є загально визнаним та втіленим у переліку перешкод на шляху до створення якісної системи підготовки та професійного розвитку педагогів. Одним із таких перешкод є недостатня обізнаність педагога з методами дослідницької діяльності на рівні робочого місця або відсутність її необхідності. Різновиди діяльності, виходячи з її психологічної структури безпосередньо пов'язані з формуванням умінь. Так, у мікроструктурі діяльності виокремлюють мотив – ціль – спосіб – засіб – результат [Москалець, 2012]. Отже, спосіб – засіб – це складові, що

займають в цій структурі центральне місце. Саме вони і зумовлюють формування вмінь в процесі діяльності.

Дослідження, на відміну від стихійних форм пізнання навколишнього світу, засноване на науковому підході. Його здійснення передбачає усвідомлення і фіксацію мети дослідження, засобів дослідження (методологію, підходи, методи, методики), орієнтацію дослідження на відтворюваність результату.

Значущість дослідницької діяльності у школі підкреслювали В. Андрєєв[1], Т.Байбара [2], психологічні основи організації навчально-дослідної діяльності дітей різного віку розглянуто у працях Н.Недодатко[8].

Теоретичні, методичні та дидактичні аспекти дослідницької діяльності учнів представлені в працях Л. Казанцева, Г. Макотровой, А. Леонтовича; питання розвитку дослідницьких умінь розглядали О.Дюкова[5], Л.Тисько[11].

На думку Л Тисько, дослідницьку діяльність можна визначити як специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання і творче перетворення навколишнього світу, включаючи себе й умови свого існування[11].

Метою дослідницької діяльності завжди є отримання нового знання про наш світ - у цьому їїпринципова відмінність від діяльності навчальної, просвітницько-пізнавальної: дослідження завжди передбачає виявлення проблеми, протиріччя, які потребують вивчення і поясненні, тому вона починається з пізнавальною потреби, мотиваціїпошуку [11. с.14-22].

За визначенням Т.Байбари [3], дослідницька діяльність – це «специфічна людська діяльність, яка регулюється свідомістю і активністю особистості, спрямована на задоволення пізнавальних, інтелектуальних потреб, продуктом якої є нове знання, отримане у відповідності з поставленою метою. Визначення конкретних способів та засобів дій через постановку проблеми, виокремлення об'єкта дослідження, проведення експерименту, опис і пояснення фактів, отриманих в експерименті, створення

гіпотези (теорії), прогноз і перевірку отриманого знання, визначають специфіку та сутність цієї діяльності» [3, с.173].

За визначенням психологів, дослідницька діяльність передбачає активну пізнавальну позицію, пов'язану з періодичним і тривалим внутрішнім пошуком, глибоко осмисленої і творчою переробкою інформації наукового характеру, роботою розумових процесів в особливому режимі аналітико-прогностичного властивості, дією шляхом «проб і помилок». Цим вона відрізняється від евристичного і проблемного навчання, перебуваючи з ними в тісному взаємозв'язку і одній групі освітніх технологій.

Ефективна дослідницька діяльність молодшого школяра неможлива без розвинутих дослідницьких здібностей. Дослідницькі здібності у вітчизняній педагогіці класифікуються як індивідуальні особливості особистості, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення дослідницької діяльності [1].

Для успішної реалізації дослідницької діяльності в початковій школі в учнів мають бути сформовані (за О. Савенковим) такі вміння:

- бачити проблеми;
- вміння висувати гіпотези;
- спостерігати;
- проводити експерименти;
- давати визначення поняттям.

А.Бродовська доповнює цей перелік такими загальнонавчальними вміннями:

- висувати питання;
- робити висновки й умовиводи;
- класифікувати та структурувати матеріал;
- опрацьовувати текст;
- доводити й захищати свої ідеї [2, с.40–43].

У роботах педагогів сутність дослідницького методу навчання передбачає наступне:

— учитель разом з учнями формулює проблему, на розв'язання якої надається певний відрізок навчального часу;

— знання учням не повідомляються, учні самостійно здобувають їх у процесі вирішення (дослідження) проблем, порівнюючи різноманітні варіанти отриманих відповідей; засоби для досягнення результату також визначають самі учні;

— діяльність учителя потребує оперативного управління процесом розв'язання проблемних завдань;

— навчальний процес характеризується високою інтенсивністю, навчання супроводжується підвищеним інтересом, отримані знання відзначаються глибиною, міцністю, дієвістю.

Враховуючи ці функції, дослідницький метод можна визначити як спосіб організації пошукової, творчої діяльності учнів, спрямованої на розв'язання нових для них проблем.

Так, В. Андреев визначає дослідницький метод як метод продуктивної пізнавальної діяльності учнів, у якій домінує застосування основних прийомів відповідного наукового методу в процесі переважно самостійного розв'язання навчальних проблем, виконання навчальних дослідницьких завдань [1].

На думку вченого, навички дослідника передбачають уміння робити порівняння, аналіз, синтез, проводити виділення суттєвих ознак, а також узагальнення та висновки. Цим визначенням автор ототожнює поняття дослідницькі вміння та навички з поняттям умінь та прийомів розумової діяльності. В. Андреев під навчальними дослідницькими вміннями розуміє “...вміння застосовувати певні прийоми пізнання в умовах рішення навчальної проблеми у процесі виконання навчально-дослідницького завдання” [1].

Н. Недодатко під навчально-дослідницькими вміннями розуміє складне психічне утворення, синтез інтелектуальних та практичних умінь, що

застосовуються для розв'язання навчально-дослідницьких завдань і виникають у результаті управління психічним розвитком учнів [8].

Підсумовуючи думки науковці, зазначимо, що дослідницькі вміння – це вміння планувати і здійснювати пошук, формулювати гіпотезу дослідження, добирати методи та обладнання дослідження, вміло їх застосовувати, організовувати та здійснювати дослідницьку роботу, обробляти та аналізувати отримані результати, формулювати висновки та успішно їх захищати перед однокласниками та вчителем.

Висновки. Таким чином, на думку сучасних вчених (Андреев В., Бродовська А., Дюкова О.), сутність дослідницької діяльності полягає в активній пізнавальній позиції, що характеризується періодичним і тривалим внутрішнім пошуком, глибоким осмисленням і творчою переробкою інформації наукового характеру, роботою розумових процесів в особливому аналітико-прогностичному режимі.

Дослідницька діяльність – це спеціально організована пізнавальна творча діяльність учнів, що характеризується цілеспрямованістю, активністю, наочністю, вмотивованістю і свідомістю, результатом якої є формування пізнавальних мотивів, дослідницьких умінь, суб'єктивно нових для учнів знань або способів діяльності.

У межах початкової школи під час організації навчання приділяється увага розвитку таких дослідницьких умінь учнів, як: побудова гіпотези, організація спостережень, збір та обробка інформації, використання і перетворення інформації для отримання нових висновків, інтегрування змісту відразу кількох областей знань, співпраця, що дозволяє, на думку педагогів, здійснити перехід від засвоєння великого обсягу інформації до умінь працювати з інформацією, формувати творчу особистість.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – К.: Радуга, 1999. – 240 с.

2. Бродовська А. Формування природничої компетентності в процесі використання особистісно орієнтованого підходу. [Електронний ресурс] / А.М.Бродовська / Педагогічний дискурс, випуск 9, 2011. – С. 40-43. Режим доступу: <http://peddyskurs.kgpa.km.ua/>

3. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах : [навчальний посібник] / Т. М. Байбара. – К. : Веселка, 1998. – 334 с.

4. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state_standards/.

5. Дюкова О. М. Дослідницька діяльність на уроках природознавства в початковій школі режим дотупу / <https://urok-ua.com/doslidnytska-diyalnist-na-urokah-pryrodoznnavstva-v-pochatkovij-shkoli/>

6. Закон України «Про освіту» 2018 – [Електронний ресурс]. /Режим доступу: // <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

7. Москалець В.П. Види діяльності з позиції суб'єктного підходу в психології. Психологія і суспільство. 2012 №2. С.3– 14.

8. Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідних умінь старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.13.00.09 “Теорія навчання” / Н. Г. Недодатко. – Харків, 2000. – 25 с. 9.

9. Нова українська школа: поради для вчителя / Під заг.ред. Бібік Н.М. .—К.: ТОВ «Видавничий дом «Плеяда»», 2017.—206с.

10. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczyia.pdf>, вільний.

11. Тисько Л.А. Дослідницька діяльність учнів у загальноосвітній школі / Л. А. Тисько / Викладання історії та суспільствознавства в школі. 2006. - № 4. - С. 14-22.

КІЛОЧОК В.

Науковий керівник – викладач БАЛЬОХА А.

ВІДОБРАЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ

В. СУХОМЛИНСЬКОГО В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НУШ

Інноваційні перетворення, що відбуваються у сучасній системі освіти України зумовлені змінами, що супроводжують нині весь світ. Без сумніву, всі нововведення зумовлені потребами часу і залежно від того, чого потребує суспільство, змінюються різні сфери людського життя. Звичайно, під час прогресу народжується багато нових ідей, що, з одного боку, спричиняють появу чогось нового, незнанного, з другого – відбувається удосконалення вже відомого. Аналізуючи сучасний стан освіти України, можна побачити, що вона багато в чому спирається на думки визначних педагогів різних століть. Деякі думки трансформовані й удосконаленні відповідно до вимог сучасності, а деякі – незмінні, класичні, які, на нашу думку, не втратять своєї актуальності ніколи.

Сьогодні в освітньому процесі Нової української школи формується інакше бачення на формування світогляду особистості. Періоди реформування освіти завжди відзначаються особливою увагою до творчої спадщини видатних педагогів. Серед них слід відзначити В. Сухомлинського, що увійшов в історію вітчизняної і світової педагогіки як видатний педагог-гуманіст, який утверджував самоцінність дитячої особистості, необхідність зосередження педагогічного процесу на потребах розвитку творчих сил кожної дитини у різних видах діяльності, виховання на засадах загальнолюдських і національних цінностей [1, с. 44]. Основні компоненти формули Нової української школи ґрунтуються саме на педагогічних засадах В. Сухомлинського.

Творча спадщина Василя Сухомлинського, його ідеї витримали перевірку часом і довели свою життєздатність, вони постійно осмислюються сучасною педагогічною спільнотою. Його педагогіка - це педагогіка серця, дитиноцентризму і толерантності, в основу якої закладена необхідність

наближення процесу освіти, навчання і виховання до природи особистості дитини. Вчений вважав дитинство унікальним періодом життя людини, коли формування особистості вступає у свідому фазу, причому не тільки періодом підготовки дитини до життя, а особливою самоцінною фазою розвитку людини, коли визначаються і розвиваються фізична, психічна, соціальна і духовна складові її здоров'я. Тобто дитинство накопичує великі резерви для творчості та самовдосконалення у роки зрілості, у чому й полягає його цінність. Педагог-гуманіст наголошував, що індивідуальні особливості дітей не можна «підігнати» під орієнтовну схему. Він вважав, що дитячий світ складний і різноманітний, був глибоко переконаний у тому, що «немає жодної педагогічної закономірності, немає жодної істини, яка б була абсолютно однаково застосована до всіх дітей». І тому, впровадження Нової української школи базується на доктринах Василя Олександровича, метою якої є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей (Закон України «Про Освіту») [5, с. 3].

Педагогічна спадщина педагога-класика дає можливість сучасному вчителю реалізувати ідеї життєтворчості та гуманізації в освітньому процесі. Ці науково-методичні переконання були об'єктом дослідження таких видатних вчених-сучасників як Л. Березівська, М. Вашуленко, С. Гончаренко, Г. Сагач, О. Адаменко, Т. Завгородня, І. Січко, Н. Слюсаренко та інші [3, с. 208].

Найголовнішим успіхом свого педагогічного життя В. Сухомлинський вважав, те що він зміг навчити своїх учнів людяності, емпатійності, вихованості, чесності, толерантності та патріотизму. Саме про це було вказано в його книзі «Серце віддаю дітям». Ця книга є унікальною збіркою автобіографічних оповідань з повчальним характером про «школу радості» та «роки дитинства». З точки зору сучасних науковців збірка оповідань не втратила своєї актуальності і до сьогодні. Тож, в книзі «Серце віддаю дітям» в центрі уваги є кожна дитина, її особливості, умови життя і розвитку,

здоров'я, родина, середовище. Він підкреслює, що розмаїття індивідуальних особливостей і можливостей дітей вимагає багатогранності індивідуального підходу до них в навчально виховному процесі: «...якщо в школі, скажімо, 600 учнів, то це означає, що треба шукати 600 індивідуальних стежок. Допомогти кожному вихованцеві знайти свою стежку – це й означає поставити людину на ноги, ввести її в життя громадянином зі своєю індивідуальністю. Кожний учитель у нас в школі намагається помітити природний задаток, тяжіння, інтереси, нахили вихованця» [4, с. 247].

Отже, розглянувши педагогічну спадщину В.О.Сухомлинського в освітньому процесі Нової української школи, можна зробити висновок, що його спадщина є унікальною і в наші дні. Провідні дитиноцентричні домінанти як любов до дитини, віра в неї, знання її внутрішнього духовного світу, індивідуально-вікових особливостей та використання їх в освітньому процесі, фізичне і психічне здоров'я, плекання щастя дитини тощо, залишаються актуальними для сучасних і майбутніх поколінь педагогів. Василь Олександрович проявив глибоке знання діалектики виховного процесу, показав взаємозв'язок усіх складових частин навчання і виховання. Поєднання теоретичних узагальнень з багатим практичним досвідом сприяє незгасаючому інтересу широкої громадськості до його педагогічної творчої спадщини. Реформа Міністерства освіти і науки України, яку назвали Новою українською школою (НУШ), ґрунтується на провідній ідеї всього теоретичного доробку Василя Сухомлинського, утіленого у практику на базі Павлівської школи. НУШ – це школа, в якій прислухаються до думки дітей, вчать критично мислити, не бояться висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. НУШ – це школа, в якій панують співпраця та взаєморозуміння.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антоненко М. Дитиноцентричні домінанти у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського / М. Антоненко // Рідна школа. – 2010. – № 9. – С. 18-21.

2. Антонєць М. Проблема наступності між дошкільною і початковою освітою та вихованням у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського / М. Антонєць // Початкова школа. – 2011. – № 9. – С. 3-7.

3. Педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського та актуальні проблеми сьогодення [колективна монографія] / за заг. ред. А.М. Зубка. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015 – 290 с.

4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям [Текст] / Василь Сухомлинський; [уклад. О. Сухомлинська]. – Вид. 2-е. – Харків : Акта, 2018. – 537 с.

5. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: початкова школа : іншомовна освіта + Державний стандарт початкової освіти. – К. : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. – 240 с.

КОЗЛЕНКО Д.

Науковий керівник – викладач БАЛЬОХА А.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Питання інтеграції природничої галузі освіти з іншими освітніми галузями початкової школи набуло актуальності у наш час. Такі видатні педагоги, як К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, хоча і не застосовували поняття «природознавство», але, по суті, розкривали його зміст, та значення у навчанні та вихованні дітей у своїх наукових працях. Завдяки природознавству учні глибше усвідомлюють, що знання про природу – це пізнання себе, свого народу та його культури, свого краю, та природи в цілому [1, с. 4-5].

Методика ознайомлення дітей з природознавством ґрунтується на краснавчому принципі, який свого часу відстоював К. Ушинський. Цей принцип у вихованні дітей, передусім, передбачає комплексність, всебічність, доцільність вивчення природи рідного краю. Курс

природознавства, на думку К.Ушинського, дозволяє пояснити дітям природу речей, та формувати у них інші важливі для них компетенції.

Використання матеріалів природничого змісту сприяє формуванню у молодших школярів не лише компетентності у галузі природничих наук, а й інших ключових компетентностей, передбачених Державним стандартом початкової освіти [4, с. 4-5].

Під час вивчення природознавства в початковій школі вчитель має можливість використовувати тексти та засоби усної народної творчості, для розширення та поглиблення у дітей мовленнєвої компетенції: формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; здатності спілкуватися українською мовою, збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей. Тому, слід якомога частіше давати учням вправи, які вимагають роботи з текстами природничого характеру, зокрема завдання на з'ясування лексичного значення природознавчих термінів. Під час вивчення об'єктів природи вчитель може залучати дітей до розгляду різних лінгвістичних норм з метою їх закріплення, або активізації пізнавальної діяльності учнів [3, с. 6].

Для прикладу пропонуємо вправи природознавчого змісту, які також можна застосовувати для повторення частин мови.

У процесі вивченні теми «Дієслово»: виписати дієслова, поряд записати їх у третій особі множини. За словником пояснити значення виділених слів:

Хвойні дерева – сосна, ялина – залишаються на зиму зеленими. Їхні листки – **хвоїнки** – також опадають і замінюються новими, але поступово, протягом кількох років.

Жовтіють і в'януть трави. Залишаються зеленими **суніці**, **копитняк**, які не бояться морозу [2, с. 36].

Хвоїнки — листя сосни — мають щільний захисний шар, що особливо допомагає їй в морози. Кожна хвоїнка живе кілька років.

Суниця — трав'яниста багаторічна рослина, яка цвіте білими квіточками й дає їстівні соковиті ягоди червоного або рожевого кольору тощо.

Також на уроках природознавства під час фенологічних хвилинок буде цікавою робота з прислів'ями та приказками, та підбір їх до відповідної теми уроку. Починаючи з першого класу, необхідно навчити дітей самостійно підбирати прислів'я на певну тему. Це можна виконувати під час ознайомлення учнів з окремими віршами, розповідями, узагальненні чи повторення матеріалу.

Наприклад, під час вивчення теми з природознавства «Природа взимку», доцільно буде закріпити тему «Дієслово» використовуючи таку вправу: **Склади прислів'я, користуючись цифровими підказками. Запиши. Підкресли дієслова, визнач час, особу, число дієслова [3].**

<i>рік</i>	<i>а</i>	<i>зи</i>	<i>Гру</i>	<i>чає</i>	<i>день,</i>	<i>кін</i>	<i>по</i>	<i>му</i>	<i>чинає.</i>
3	6	7	1	5	2	4	9	8	10

Грудень рік кінчає, а зиму починає.

– Як ви розумієте значення цього прислів'я?

– Які ще прислів'я про початок зимивизнаєте?

- *Смітне грудень, як прийде студень.*
- *Сумний грудень і в свято і в будень.*
- *Грудень землю грудить і хату студить.*

Таким чином, інтеграція уроків природознавства з уроками української мови позитивно впливає на засвоєння учнями нових знань умінь та навичок, а також дозволяє краще запам'ятати та закріпити вивчений матеріал. Залучення текстів та вправ природничого змісту сприяє формуванню в учнів ключових компетентностей не тільки в галузі природознавства а й в інших основних освітніх галузях. Звичайно, ведення такої інтеграції в шкільний процес не вирішить остаточно головних навчальних завдань, однак дасть підґрунтя для майбутньої роботи у плані створення інтегрованих уроків. В ідеальному варіанті курс

природознавства не може бути обмежений рамками одного предмета. Отже, цей курс повинен бути стрижнем усієї навчальної та виховної системи у початковій школі, складовою частиною кожної навчальної дисципліни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бальоха А.С. Природознавча компетентність майбутнього вчителя початкової школи у системі освітніх трансформаційних процесів // Формування професійної компетентності кадрового потенціалу дошкільної та початкової освіти у системі трансформаційних процесів: [колективна монографія] / за загал. ред. Л.Є. Петухової. – Херсон: Видавництво ХНТУ, 2018. – С. 27-35.

2. Природознавство : підруч. Для 2-го кл. загально-освіт. навч. закл. / Т.Г. Гільберг, Т. В. Сак. 3-тє вид. – Київ : Генеза, 2015. – 160 с.

3. Тимошкова А.С. Дидактичні можливості окремих філологічних дисциплін у процесі формування громадянської компетентності студентів // Теоретичні та практичні аспекти розвитку педагогіки та психології : [збірник тез міжнародної науково-практичної конференції]. – Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2013. – С. 27-31.

4. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: початкова школа : іншомовна освіта + Державний стандарт початкової освіти. – К. : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. – 240 с.

КУДІНА А.

Науковий керівник – доцент ІЛЬІНА Н.

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ГРУПИ

Реформування змісту та гуманізація цілей дошкільної освіти України, потребують оновлення й урізноманітнення форм роботи, нових підходів у спеціальних групах для дітей із вадами мовлення.

Постає питання якісної підготовки майбутнього вихователя до здійснення завдань з розвитку рідної мови дітей у сучасному дошкільному навчальному закладі в умовах логопедичної групи. Проблема підготовки конкурентноздатних фахівців пов'язана з модернізацією вищої школи, пошуком шляхів подальшого вдосконалення навчального процесу в ній, здатного забезпечити розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців. Таким чином, одним із основних компонентів підготовки вихователя групи дітей з вадами мовлення є формування лінгвістичної компетентності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема формування лінгвістичної компетентності вихователя групи дітей з вадами мовлення є досить глобальною і багатоаспектною. Питанню готовності до професійної діяльності й пошуку шляхів її формування в майбутніх педагогів в умовах вищої школи присвячені дослідження А. Войченко, І. Дичківської, М. Дьяченко, І. Зязюна, Н. Кичук, О. Савченко, Р. Скульського, В. Сластьоніна, С. Сисоєвої та інших.

Питання організації освітнього та мовленнєвого середовища (В. Караківський, Н. Каргапольцева, С. Новосьолова, Ю. Рібцун, Н. Рижова та інші).

Мета статті: здійснити аналіз проблеми формування лінгвістичної компетентності вихователя групи дітей з вадами мовлення у сучасному просторі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Лінгвістична компетентність представляє собою систему засвоєних знань щодо функціонування української мови і виявляється у їх використанні в мовленнєво-мисленнєвій діяльності людини. В плані освіти, безпосередньої уваги потребує розробка тих прийомів мовленнєвої роботи, які сприятимуть формуванню та становленню кваліфікованих та компетентних вихователів. Важливу роль у розв'язанні

цього завдання посідає процес формування лінгвістичної компетентності, вона є невід'ємною складовою професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти.

Лінгвістична компетентність вихователя – означає володіння знаннями з мови як суспільного феномена і знакової системи, її розвиток, будову та функціонування; використання української мови на основі літературних норм; нагромадження лексичного запасу. Надбання та розвиток професійних знань - це процес, що триває протягом усієї професійної кар'єри. Формування лінгвістичної компетентності, означає засвоєння знань з мови, оволодіння літературною українською мовою, постійне поповнення власної лексики, формування здібностей оцінювати мовні факти [1, с.74].

М. Пентилюк розглядає поняття «мовленнєва компетенція, як комплексне поняття, яке спираючись на лінгвістичну компетенцію, охоплює систему мовленнєвих, що необхідно для спілкування у різних ситуаціях» [5, с.8].

На думку автора, мовленнєва компетенція включає здатність використовувати мову, різноманіття її засобів виразності в залежності від мети висловлювання та сфери суспільного життя. Поняття «лінгвістична компетенція» М. Львов розуміє «як знання граматики, фонетики, лексики, стилістики тієї мови, що вивчається» [4; с.2].

А. Богуш наголошує, що мовленнєва компетенція – це вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях, використовувати для цього як мовні, так і позамовні (рухи, жести, міміка) та інтонаційні засоби виразності мовлення. Як бачимо, лінгвістична й мовленнєва компетенції тісно пов'язані між собою [5, с.9].

Сьогодні сучасні заклади дошкільної освіти потребують фахівців, здатних оцінювати і розуміти особливості мовленнєвого розвитку кожної дитини, і відповідно обирати найбільш ефективні шляхи впливу на дитяче мовлення, а точніше, спосіб взаємодії з дитиною для вирішення поставлених дидактичних завдань; підбирати зміст мовленнєвого спілкування,

спираючись на потреби дітей; застосовувати не тільки відомі методи і прийоми розвитку мовлення, але і створювати свої оригінальні способи управління мовленнєвим розвитком дитини.

Складниками професіоналізму в будь-якій професії є компетентність та озброєність системою вмінь та навичок. У роботі майбутнього вихователя щодо формування мовленнєвої компетентності дошкільника з вадами мовлення необхідна певна система знань, умінь і навичок, які дають можливість вирішувати поставлене завдання з найкращим результатом. Ефективність роботи з даної проблеми значною мірою залежить від вдало розробленої системи педагогічного впливу, педагогічних умінь і навичок вихователя, його мовлення як взірця для дітей [3, с.161].

Ю. Рібцун дала перелік професійним характеристикам вихователя спеціального дошкільного освітнього закладу для дітей із вадами мовлення.

Отже, «вихователь логопедичної групи має виконувати такі завдання та обов'язки:

- планувати, організовувати та здійснювати освітньо-виховну роботу у логопедичних групах;
- створювати оптимальні умови для всебічного гармонійного, зокрема мовленнєвого, розвитку дітей шляхом організації відповідного предметно-розвивального та мовленнєвого середовища;
- забезпечувати реалізацію особистісно-зорієнтованого, компетентнісного, психолінгвістичного, інтегрованого, диференційованого підходу при організації і проведенні освітньо-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми;
- оформлювати відповідну педагогічну документацію;
- працювати у тісному зв'язку з логопедом, практичним психологом, інструктором із фізичної культури, музичним керівником, батьками дітей логопедичної групи;
- постійно підвищувати свій фаховий і кваліфікаційний рівень» [6, с.56].

У дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку у різній формі і у різному ступені проявляється порушення комунікативних здібностей. У цьому контексті характерною рисою для таких дітей є відсутність мотивації до спілкування з оточуючими, невміння орієнтуватися у ситуації взагалі або вузькоситуативно з допомогою інших, порушення поведінки, труднощі у контактах, помітна емоційна стомлюваність.

Внаслідок неповноцінності як лексичної, так і граматичної, звукової сторін мовлення, а також зв'язних висловлювань у більшості дітей із порушеннями мовлення спостерігається бідність мисленнєвих процесів, специфічні труднощі оволодіння читанням, письмом, мовленнєвих узагальнень. Порушення мовлення, обмеженість мовленнєвого спілкування часто негативно впливають на формування особистості дитини, викликають психічні нашкодування, сприяють розвитку негативних якостей характеру, діти мають специфічні особливості емоційно-вольової сфери [2, с.46].

Саме тому дане питання набуває особливого значення при вивченні дітей з мовленнєвими порушеннями та розробці дієвого змісту колекційної, освітньо-виховної роботи, у процесі якої необхідно враховувати різноманітні особливості психічних процесів, станів і властивостей особистості.

Висновки. Дивлячись на все вищесказане, можемо побачити, що підготовка майбутніх вихователів до роботи з розвитку мовлення дітей дошкільного віку з вадами мовлення, повинна відповідати завданням формування лінгвістичних, професійних і спеціальних компетенцій під час освітнього процесу у закладах вищої освіти з тим, щоб не тільки скорегувати наявні порушення у мовленнєвій діяльності дошкільників, а й забезпечити повноцінний, гармонійний розвиток особистості дитини дошкільного віку за умов, що в педагогічному процесі закладу дошкільної освіти будуть об'єднані зусилля всіх фахівців і також батьків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія /А.М. Богуш // Одеса : ПНЦ АПН України – 2008. – с. 272.
2. Бенилова С. Эмоционально-поведенческие нарушения у детей с расстройствами развития речи / С. Ю. Бенилова, Л. Р. Давидович, О. В. Руднева : Логопедия сегодня. – 2009. – №03. – С. 45 – 52.
3. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навчальний посібник / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред. М. К. Шеремет. – К.: Знання, 2010. – 293 с
4. Мацько Л. Матимемо те, що зробимо : до питання формування мовної культури / Л. Мацько : Дивослово. – 2001. – №9. – С. 2 – 3.
5. Пентиліук М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М.І. Пентиліук // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 3. – С. 8 – 10.
6. Рібцун Ю. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. / Ю. В. Рібцун. – К., 2014. – 238 с.

ЛАЗАРЕНКО Т.

Науковий керівник – доцент КАБЕЛЬНИКОВА Н.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ДЕФІЦИТОМ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНІСТЮ

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) визначається значною поширеністю і високим ступенем шкільної дезадаптації, оскільки у більшості учнів зазначеної категорії спостерігаються супутні соматичні, неврологічні та психологічні проблеми. Наявність порушень мовленнєвого розвитку у молодших школярів з СДУГ в значній мірі ускладнює соціальну взаємодію з оточуючими людьми, на фоні розладів уваги, рухової

розгальмованості та імпульсивності ще більше обмежує їх можливості в опануванні навчальним матеріалом [7].

Освітні можливості молодших школярів з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю, особливості їх комунікативно-мовленнєвого розвитку були предметом вивчення вітчизняних й закордонних медиків, педагогів, психологів (Л.О.Бадалян, Є.Ю.Балашова, В.І. Гарбузов, С.Ю.Головин, І.В. Дубровіна, В.Дуглас, Л.Т.Журба, М.М Заваденко, З.С.Карпенко, С. Кеннерс, Н.К.Корсакова, І.В.Крук, Б.В.Лебедев, О.К.Лютова, О.М.Мастюкова, Д.Маттнер, Г.Б.Моніна, Ю.В.Мікадзе, М Раттер, Ю.Л. Славіна, Г. Стілл, Дж.Стілл, А. Тредголд, В.Д.Трошин, О.В. Халецька, А. Штраус, Ю.С.Шевченко, Л.О.Ясюкова та ін.). Науковцями були виявлені найбільш характерні порушення у вигляді своєрідної моторної діяльності, недостатності пізнавальної сфери та специфічних порушень мовлення у зазначеної категорії дітей.

Мовлення дитини з СДУГ характеризується нестриманістю, багатослів'ям, однак на фоні цього спостерігається несформованість усіх компонентів усного мовлення, затримка розвитку мовленнєвих умінь, пов'язаних з реалізацією таких функцій, як комунікативна, регулююча та функція самовираження. Все це негативно відбивається на здатності таких дітей до вербально-соціальної взаємодії як з однолітками, так і з дорослими.

Виходячи із зазначеного, можна виділити психолого-педагогічні умови, дотримання яких підвищить ефективність корекційно-розвивальної роботи з формування усного мовлення у зазначеної категорії учнів.

Увесь процес логопедичної роботи має бути спрямовано на формування як немовленнєвих, так мовленнєвих функцій. Це пов'язано з тим, що в учнів із СДУГ на фоні рухової розгальмованості недостатньо розвинуті всі психічні процеси, у тому числі й пізнавальні [7].

Максимальне залучення аналізаторів під час вивчення та закріплення нового мовленнєвого матеріалу. Полімодальність сприйняття забезпечується

використанням схем, мовленнєвих профілів звуків, розрізної абетки, карток, ігрових вправ, технічних засобів навчання тощо [1].

Індивідуальний підхід до планування корекційно-розвивальної роботи та добору засобів навчання. Такий підхід дозволяє враховувати особливості вищої нервової діяльності кожної дитини, соціальні умови виховання, ступінь працездатності, особливості моторного розвитку, структуру мовленнєвого порушення, соматичний стан тощо [6].

Формування мовлення у тісному зв'язку з моторним розвитком дитини, зокрема розвитком дрібної моторики пальців рук. З одного боку, дотримання цієї умови дозволить пригнічити моторну розгальмованість дитини, з іншого, - поєднання мовлення з руховим супроводом, сприяє розвитку регулюючої функції мовлення. Крім того, існує тісний взаємозв'язок між дрібною моторикою пальців рук та станом фонетичної сторони мовлення. Введення на логопедичних заняттях пальчикової гімнастики та елементів логоритміки прискорить корекцію звуковимови узазначеної категорії учнів, удосконалить графо-моторні навички, що є складовою навички письма [8].

Зміст логопедичної роботи має узгоджуватися з програмою з навчання грамоти (1 клас) та мовною й літературознавчою складовими шкільної програми (2-4 клас). Добір мовленнєвого матеріалу добирається у відповідності з текстами, поданими у підручниках. Їх можна опрацьовувати попередньо на логопедичних заняттях, щоб надалі учень міг повноцінно включитися в освітній процес на уроці. Також тексти з підручників використовуються для закріплення сформованих логопедом мовленнєвих умінь. До того ж сформованість практичного рівня володіння мовою є необхідною умовою для вивчення мовних явищ і закономірностей оволодіння знань про мову на уроках з української мови [4].

Тісний взаємозв'язок логопедичної, психологічної, спеціальної педагогічної та освітньої роботи. Через складну структуру порушення молодші школярі із СДУГ потребують комплексного впливу з боку різних

спеціалістів. Первинним є медичний вплив, що спрямовується на нормалізацію діяльності нервової системи, пригнічення моторної розгальмованості. У межах закладу загальної середньої освіти включаються інші фахівці, робота яких має бути координована для одержання позитивного результату [6].

Часта зміна видів діяльності на занятті. З огляду на швидку втому учнів із СДУГ дітей та нестійкість уваги їх потрібно переключати з одного виду діяльності на інший, чергувати статичні вправи з динамічними, розумові з руховими. Це дозволить розвантажити дитину, оптимізувати темп засвоєння матеріалу [7].

Поступове ускладнення мовленнєвого матеріалу та завдань. Це пов'язано із специфікою пізнавальної діяльності та особливостями особистісного розвитку зазначеної категорії учнів. Будь-яке завдання має бути розкладеним на більш прості складові, створюючи таким чином ситуацію успіху, що підвищує мотивацію дитини на виправлення своїх порушень [2].

Значна тривалість курсу корекційно-розвивального навчання. У зв'язку з тим, що порушення мовлення у молодших школярів із СДУГ є стійкими та поліморфними, логопедична робота з ними має здійснюватися весь період навчання у молодшій школі, а за потреби, тривати і далі, наприклад за необхідності корекції дисграфії та дизорфографії. здійснюється в більш тривалі терміни, ніж робота з нормально розвиваються дітьми. Так само тривало має здійснюватися психологічна робота з розвитку різних видів уваги, пам'яті, формування контролю та самоконтролю, навичок саморегуляції, подолання слабкості вольових процесів, оскільки рухова розгальмованість з віком зникає, а слабкість психічних процесів залишається [3].

Здійснення зовнішнього контролю поведінки учня із СДУГ на заняттях. Такі діти не здатні до самоконтролю. До тих пір, поки навички самоконтролю та саморегуляції у них не сформовано, вони потребують контролю за

власними діями та мовленням з боку дорослих, зокрема педагога. Поріг чутливості до негативних стимулів у таких дітей занадто високий, тому вони не сприймають покарання, але легко позитивно відповідають на найменшу похвалу. Це значить, що у взаємодії з учнями із СДУГ мають домінувати методи підтримки та винагороди, що сприяє розвитку позитивної мотивації на заняттях та уроках [5].

Отже, дотримання спеціальних психолого-педагогічних умов під час організації корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами із СДУГ сприятиме оптимізації логопедичної роботи, а також сприятиме створенню такого корекційно-освітнього середовища, в якому формування усного мовлення буде відбуватися на основі індивідуального та комплексного підходів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дробинская А.О. Синдром гиперактивности с дефицитом внимания / А.О. Дробинская // Дефектология. – №1. – 1999. – С.47-50.
2. Кошелева А. Д. Диагностика и коррекция гиперактивности ребенка / А.Д.Кошелева, Л.С. Алексеева. – М.: НИИ семьи, 1997. – 64 с.
3. Кузнецова Л.Е. Психологічні особливості дітей з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності, умови їх психокорекції / Л.Е.Кузнецова, В.В.Гладько // Молодий учений. – 2016. – №7. – С.327 – 331.
4. Логопедія. Підручник / За ред. М.К. Шеремет.- К.: Видавничий дім «Слово», 2018.- 872 с.
5. Лютова Е.К. Шпаргалка для родителей: гиперактивные, агрессивные, тревожные и аутичные дети: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е.К.Лютова. – М.: Творческий центр «Сфера», 2010. – 318с.
6. Моница Г.Б. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь: [Монография] / Г.Б.Моница, Е.К.Лютова-Робертс, Л.С.Чутко – СПб.: Речь, 2007. – 186 с.

7. Сиротюк А.Л. Детская гиперактивность: причины, рекомендации / А.Л.Сиротюк // Дошкольное воспитание. – 2007 – №8 – С.44 – 51.

8. Чутко Л.С. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью и сопутствующие расстройства / Л.С. Чутко.- СПб.: Хока, 2007. – 234 с.

ЛЯШЕНКО В.

Науковий керівник – доцент САГАН О.

ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ У СИСТЕМІ УКРУПНЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ОДИНИЦЬ

Реформування української школи починається з трансформацій у її початковій ланці, з перших спроб дитини сформувати вміння до пізнання. Головним пріоритетом визнано повагу до індивідуальності кожного учня, створення необхідних умов для виховання особистості, готової до життя у високотехнологічному, конкурентному світі. Шкільне навчання має сприяти особистісному зростанню так, щоб випускники могли самостійно ставити і досягати серйозні цілі, вміти реагувати на різні життєві ситуації.

Загострена в останні роки проблема браку навчального часу обумовлює актуальність розробленої в 1960-х роках технології укрупнення дидактичних одиниць (УДО), так як використання в навчанні її різних прийомів сприяє підвищенню якості освіти при меншому споживанні часових ресурсів[3].

Реалізація зазначеної технології веде до перегляду як загальної лінії в навчанні математики, так і конкретних методичних прийомів під час розв'язування задач. Основу навчання учнів розв'язувати прості задачі на основі теорії укрупнення дидактичних одиниць утворює ідею укрупнення дій, а саме дозволяє послідовно формувати в учнів «нові» дії при одночасному повторенні, закріпленні «старих», раніше сформованих.

Основним практичним засобом при реалізації даної ідеї є блоки укрупнених задач (цикли) – конструкції з декількох задач, об'єднаних в єдине ціле на основі принципу спільності діяльності щодо їх розв'язання.

Розв'язання кожної наступної задачі в блоці укрупнює розв'язання якої-небудь з попередніх їй блокової задачі за допомогою виконання нових дій, які доповнюють її розв'язання. Розв'язання задач за допомогою комбінаторики досліджувала О.Саган[2].

Сучасну освіту неможливо уявити без інформаційно-комунікаційних технологій. З метою виявлення програмових засобів з математики, які б доповнювали або ілюстрували використання системи укрупнення дидактичних одиниць, ми проаналізували ті з них, що рекомендовані МОН України.

Так, програмний засіб «Математика» для 1, 2, 3, 4 класів містить інструкцію, методичні рекомендації, глосарій (словник термінів і понять), додаток «Написання цифр». Мультимедійний посібник орієнтований на сучасні форми навчання із забезпеченням сумісності з традиційними методами та прийомами навчання. Посібник є чудовим помічником для організації індивідуальної роботи з дітьми, що не засвоїли дану тему [1].

У межах нашого дослідження ми проаналізували можливості програмного комплексу як засобу системи укрупнення дидактичних одиниць на прикладі простих задач. На рис.1.-2. наведено скріншоти роботи програми, в якій герої (Равлик і Сонечко) пояснюють суть задачі, її структуру, хід розв'язання.

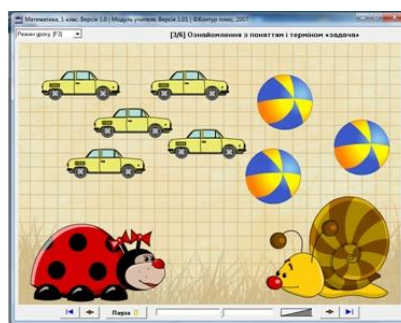


Рис.1.- Скріншоти пояснення суті задачі

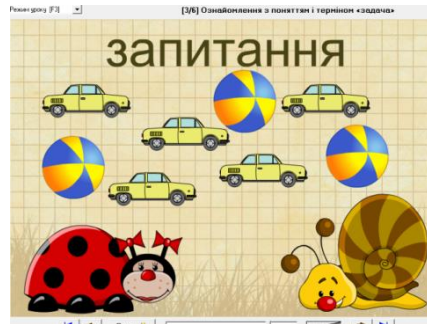




Рис.2.- Скріншоти пояснення структури задачі

Протягом двох уроків закріплюється поданий матеріал через заміну структурних елементів задачі, потім даних. Такий підхід відповідає теорії УДО. Наступним етапом є ознайомлення учнів з можливостями міняти умову через формулювання оберненої задачі. Так, герої (Дівчинка та Кіт) на прикладі задачі про білочку та зібрані гриби розглядають, як змінюється задача, якщо відоме зробити невідомим і навпаки. Наочно, за допомогою анімації, переформулюються всі три види простої задачі (рис.3).

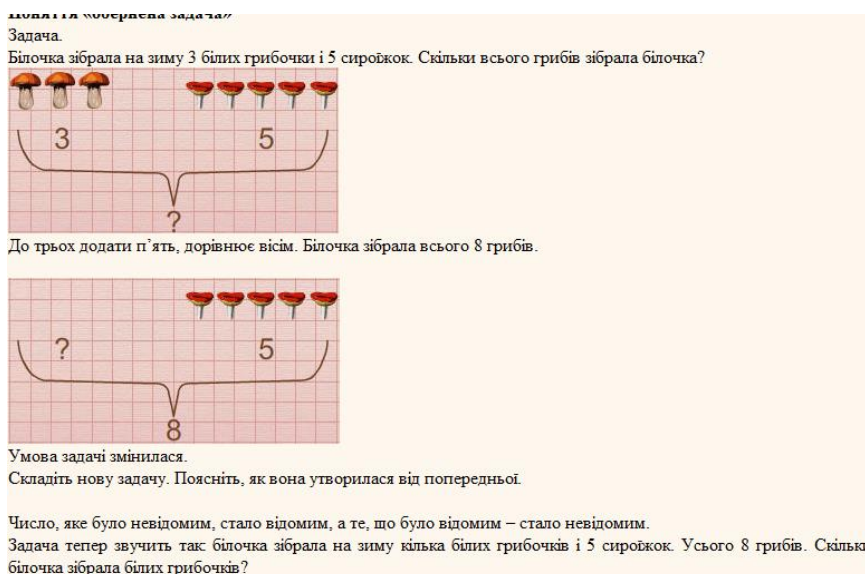


Рис.3.- Скріншот епізоду програми з поясненням утворення оберненої задачі

Аналогічний підхід ми бачимо у різних ситуаціях. Наприклад, у простих задачах на рух використовується три величини: швидкість, час, відстань. Їх взаємозв'язок пояснюється з використанням системи укрупнення дидактичних одиниць. Отже, використання програмних засобів сприяє формуванню цілісних знань учнів згідно з теорією укрупнення дидактичних одиниць.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Педагогічний програмний засіб освітньої галузі «Математика»: «Математика, 1 клас» (електронний носій)
2. Саган О.В. Комбінаторні задачі як засіб формування математичного мислення молодших школярів// Педагогічні науки: [зб. наук. праць / ред. Є.С. Барбіна].- Херсон,2014.- Вип. 65.-С.119-124. – Ел. ресурс. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_65_24
3. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике: [кн. для учителя] / П.М.Эрдниев, Б.П.Эрдниев. – М.: Просвещение, 1986. – 255 с.

МАРУСАН Т.

Науковий керівник – доцент БОРИСЕНКО Н.

ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОТЕХНІЧНИХ ПРИЙОМІВ У РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

Сьогодні перед вітчизняною дошкільною освітою постає надважливе завдання створення сприятливих умов для всебічного розвитку дітей, гармонійного особистісного становлення та формування життєвої компетентності кожного вихованця. Сучасні діти зростають в складних умовах інформаційного суспільства, в період глобальних змін усіх сфер життя. Аби підростаюча особистість була здатна до самореалізації та саморозвитку, до систематичного навчання та соціалізації в майбутньому,

педагоги і батьки мають забезпечити такі умови життєдіяльності дошкільника, за яких у дитини щоденно зростає пізнавальний інтерес, формується картина світу, розвивається мислення та мовлення.

Педагоги-практики, аналізуючи проблеми розвитку дітей дошкільного віку, підкреслюють, що не зважаючи на вміння користуватися гаджетами, використовувати мережу Інтернет та мобільні додатки, велика кількість дошкільників має недостатній словниковий запас, демонструє невміння узгоджувати слова у реченні та погану пам'ять. Тож одним із актуальних завдань вихователя закладу дошкільної освіти є навчити дітей послідовно, зв'язно формулювати власну думку, розвивати уяву та пам'ять, образне мислення.

Р. Павелків, досліджуючи психологічні новоутворення дошкільників, підкреслює особливу важливість розвитку наочно-дієвого, наочно-образного та образного мислення: «Засвоєння форм образного пізнання сприяє розумінню малюком об'єктивних законів логіки, сприяє розвитку понятійного мислення, основою якого є формування і вдосконалення мислительних дій, від яких залежить можливість засвоєння і використання дитиною знань» [5].

В дошкільному віці пам'ять має довільний характер: діти краще відтворюють та запам'ятовують те, що має емоційне забарвлення або мало місце у власному досвіді. Саме тому використання прийомів мнемотехніки полегшує процес запам'ятовування та сприяє збільшенню обсягу пам'яті.

Мнемотехніка (мнемоніка) – це сукупність спеціальних прийомів і способів, що полегшують запам'ятовування і збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення штучних асоціацій. Заміна абстрактних об'єктів і фактів за допомогою понять та уявлень, які мають візуальне, аудіальне або кінестетичне представлення, об'єднання об'єктів з уже наявною інформацією в пам'яті різних типів для спрощення запам'ятовування.

Близьким до терміну «мнемоніка» є поняття «пiктограми», яке означає схематичну візуалізацію будь-якого явища, предмета, дії, полегшує його запам'ятовування або ідентифікацію.

Головною функцією мнемотехніки є створення зв'язків між візуальними образами, що позначають важливі блоки інформації, яку треба запам'ятати. Процес мнемонічного запам'ятовування відбувається поетапно:

- 1) кодування образів;
- 2) запам'ятовування (з'єднання образів);
- 3) запам'ятовування послідовності;
- 4) закріплення в пам'яті [2].

Оскільки саме у дошкільному віці переважає зорово-образна пам'ять, використання мнемотехнічних прийомів дозволяє розвинути асоціативне мислення, уяву та увагу, сприяє розвитку зв'язного мовлення вихованців. Оволодіти мнемотехнікою означає навчитися легко накопичувати великий обсяг корисної інформації для її відтворення у майбутньому, вміти «тренувати» увагу та мислення.

Вiтчизняні науковці (О. Копилова, Т. Нікітіна, Г. Чепурний, А. Бабушкіна, О. Умнова) особливу увагу приділяють дослідженню проблеми розвитку пізнавальної діяльності дошкільників, їхньої пам'яті та уваги. Науковці наголошують на обов'язковому врахуванні під час запам'ятовування наявності *враження* (подив, радість, зацікавленість), *повторення, асоціацій* (зв'язків нової інформації з образами, які існують внаслідок досвіду) [4, 6, 7].

Аналізуючи роботи психологів та досвід педагогів-практиків, ми дійшли висновку про ефективність використання мнемотехнічних прийомів у процесі розвитку особистості дошкільника.

Вихователі працюють з такими видами моделей: предметною, предметно-схематичною, графічною. Кожна з моделей має відповідати вимогам:

- чітко віддзеркалювати якості та зв'язки об'єкту пізнання;

- точно передавати ті властивості, які мають бути засвоєні;
- бути простою для створення, сприйняття та роботи;
- бути результатом індивідуальної творчої діяльності дитини;
- створюватися за реальних потреб, не «зловживати» такою роботою;
- діти в процесі розв'язання проблемної ситуації самі мають відчутти необхідність створення моделі [1].

Г. Забурмеха рекомендує у роботі з дошкільниками іти від простого до складного за схемою: мнемоквадрат-мнемодоріжка-мнемотаблиця.

Мнемоквадрат – окреме схематичне зображення, яке несе певну інформацію. Спочатку, наприклад, вихователь називає слово та демонструє його символічне позначення. Вихованці поступово самі вчать «зашифровувати» слово, самостійно малюють піктограми.

Мнемодоріжка – таблиця з клітинками, які розташовані лінійно. Використовується на початкових етапах роботи для складання алгоритму дій, оповідання, переказу казки та ін.

Мнемотаблиця – схема, в якій «зашифрована» певна інформація, послідовні дії, причини і наслідки [3].

Отже, актуальність використання мнемотехніки як інструменту розвитку пам'яті, уваги, уяви, мовлення, обумовлена віковими та індивідуальними особливостями дітей дошкільного віку.

Робота дошкільників з піктограмами, символами, фрагментами схем сприяє перекодуванню інформації (абстрактні символи перетворюються в образи), що дозволяє дітям пригадати послідовність оповідання, створити власну розповідь за темою та ін. Емоційне забарвлення, яке супроводжує цей процес полегшує запам'ятовування і відтворення інформації, створює атмосферу творчості та позитивного психологічного мікроклімату. Відтак діти із задоволенням вчать вірші, скоромовки, переказують казки, складають загадки, готують повідомлення про тварин з енциклопедичними фактами. А за таких умов підвищується пізнавальна активність дітей та

якість засвоєння нових знань, створюється комфортне середовище для ефективної індивідуальної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. А. А. Бабушкіна, О.А. Умнова. Найкращі ігри та вправи для розвитку пам'яті та інтелекту у дітей 5-9 років. Харків: Клуб Сімейного Дозвілля, 2011. - 320 с.
2. Мнемоніка [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/> – Назва з екрана.
3. Г. Забурмеха, Розвиток мовлення дошкільників за допомогою мнемотехніки. <https://vseosvita.ua/library/rozvitok-movlenna-doskilnikiv-zadomogou-mnemotehnik-184405.html>
4. Никитина Т. Самоучитель по развитию памяти (техника скоростного запоминания) / Татьяна Никитина. – Луганск. Глобус, 2004. – 304 с.
5. Павелків Р. В. Дитяча психологія [Текст] : навч. посібник / Роман Володимирович Павелків, О. П. Цигипало. – Рек. МОН. – К. : Академвидав, 2010. – 432 с.
6. Чепурний Г.А. Мнемотехніка. Технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти. Навчально-методичний посібник / Геннадій Чепурний – Тернопіль. Видавництво: Мандрівець, 2015. – 126 с.
7. Чепурний Г.А. Як навчитися легко вчитися Книга І. Асоціативний зв'язок, цифри та творчємислення. Навчально-методичний посібник / Г.А. Чепурний, Ю.В.Палійчук. – Вінниця: ВМГО «Розвиток», 2006. – 80 с.

НИКИТЮК Н.

Науковий керівник – доцент САГАН О.

ІСТОРИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В умовах гуманізації освіти, окрім традиційних підходів до вивчення математичного змісту, необхідним стає залучення мовних, українознавчих, історичних і т.п. інструментів. Використання історичного матеріалу на уроках математики є одним із шляхів активізації діяльності учнів, що сприяє насиченню уроку науковими знаннями, кращому засвоєнню дітьми навчального матеріалу.

Серед мотивів навчальної діяльності найдієвішим є пізнавальний інтерес, що виникає у процесі навчання. Він не тільки активізує розумову діяльність у даний момент, а й спрямовує її до наступного розв'язання подальших завдань. Інтерес-могутній засіб ефективного навчання та виховання, необхідна умова досягнення позитивних результатів. Він передбачає вміння щось побачити, здивуватися, захопитися, прагнути зрозуміти причину, знайти відповіді. Емоційний інтерес дарує радість творчості, радість пізнання. Він тісно пов'язаний з гостротою сприймання навколишнього, увагою, пам'яттю, мисленням.

Друзь Б.Г. [2] вважав, що навчання-це основа для формування пізнавального інтересу, тому що в процесі навчання, з одного боку, здійснюється збагачення учня новими знаннями, під впливом яких розширюється його світогляд. З іншого боку, у процесі активної пізнавальної діяльності розвиваються можливості школяра, завдяки яким він може самостійно і творчо не тільки застосовувати нові знання, але й відшукувати нові, задовольняючи свою потребу у пізнанні. Важливу роль Друзь Б.Г. у формуванні пізнавального інтересу відводив історичним відомостям, які відрізнялися науковістю, незвичайністю, розвивали спостережливість.

Для виникнення пізнавального інтересу суттєве значення має як початковий етап-виникнення ситуативного інтересу, так і подальший його розвиток. З одного боку, зміст навчального матеріалу, його яскравість, сила впливають на виникнення уваги. З іншого-такі особливості молодшого школяра, як рухливість нервових процесів також впливають на активність

відображення. Таким чином, існують всі передумови для використання історичного матеріалу в процесі навчання молодших школярів.

У процесі викладання курсу математики в початковій школі використовується багато засобів, які допомагають утримувати школяра у стані підвищеного інтересу до предмета, примушують його відноситися уважно до кожного етапу курсу, формують стійкий пізнавальний інтерес до навчання. Такими засобами можуть бути цікавий підбір задач, яскрава наочність, дидактичні ігри, а також історичні відомості.

Г. Лейбніц зазначав, що корисно пізнати справжнє походження видатних відкриттів, особливо таких, що були зроблені не випадково, а силою думки. Це приносить користь не тільки тим, що історія віддає кожному своє і закликає інших до слави, скільки тим, що пізнання метода на видатних прикладах призводить до розвитку мистецтва відкриття [5].

Історичний матеріал розкривається на конкретному матеріалі. Наприклад, про число 40. “Відомо, що у стародавні часи замість грошей використовували хутро, пізніше шкіряні гроші (шматочки шкіри з клеймом). Наказ Петра I ще у 1700 році зазначав, що “у Калузі і в інших містах замість грошей із срібла торгують шкіряними”. За “Тлумачним словником живої великоруської мови Володимира Даля”, “40 собольих мехов составляли полную шубу и влагались в чехол или сорочку.” Звідси і назва числа “сорок”. Аналогічне утворення чисельників можна спостерігати і в інших мовах. У Данії, наприклад, продають рибу партіями у 80 штук, настромлених на довгу палицю. В перекладі це слово і означає назву числа 80[3].

Цікавим для учнів молодших класів буде матеріал про те, що “числа” спалили колись парламент. “У давнину числа позначалися зарубками на палицях. На палицях вирізалися знаки, що відповідали сумі боргу або податку. Потім її ламали навпіл і одну частину давали боржнику, іншу зберігав той, хто давав гроші. Такий спосіб запису боргів існував довго в Англії. У 1834 році ухвалили скасувати старі селянські борги, а палиці спалити у печах парламенту. В результаті виникла така пожежа, що згоріла і

сама будівля парламента. Разом з ним згорів еталон англійської міри довжини – фут, який зберігався у стіні. З того часу англійці не мають точної довжини цієї мірки” [1].

Учні початкових класів відрізняються від старших школярів надмірною емоційністю. Тому, спираючись на ці якості особистості, і, використовуючи в навчально-виховному процесі історичний матеріал, вчитель може реалізовувати таку мету як формування в учнів пізнавального інтересу. Він формується поступово і потребує особливої витримки і часу.

Під час формування пізнавального інтересу учнів дуже важливою є діяльність самих учнів. Тому необхідно поділити, який матеріал діти усвідомлюють краще з розповіді вчителя, а який доцільніше відвести на самостійний пошук. Так, наприклад у I класі, працюючи у темі “Нумерація чисел в межах 10”, на позакласному заході “Подорож у часі” вчитель знайомить дітей з тим, як люди навчилися рахувати і як виникли числа. Напередодні заходу доцільно дітям дати завдання: відшукати скоромовки, прислів'я з числом 3, народні казки, де особливу роль відіграє цей числівник. Спільна робота вчителя і учнів буде сприяти формуванню стійкого пізнавального інтересу до математики і навчання взагалі. Проблему формування історико-математичної компетентності вчителів початкових класів досліджувала Саган О., акцентуючи увагу на тому, що така фахова підготовка допоможе у подальшому організувати відповідне розвивальне середовище у початковій школі [4].

Таким чином, побудова навчально-виховного процесу з урахуванням принципу історизму допомагає вирішити проблему активізації діяльності учнів на уроці. Одночасно можна стверджувати, що зацікавленість дітей навчальним матеріалом як активізує їх, так і дисциплінує, а збагачення уроку історичними фактами сприяє формуванню стійкого пізнавального інтересу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волошкина М.И. По страницам старых учебников арифметики//Начальная школа. - 1994. - №11. - С. 19-20.

2. Друзь Б.Г. Виховання пізнавальних інтересів молодших школярів у процесі навчання. - К.: Рад.шк., 1978. - С. 34-36.

3. Математическая энциклопедия/Словарь под ред. Прохорова Ю.В.- М.: МГИК, 1993. - С. 76.

4. Саган О.В. Історико-педагогічний аналіз становлення математичної освіти в Україні (XVI-XIX ст.)/О.В.Саган// Педагогічний альманах: [збірник наукових праць/ред.кол.В.В.Кузьменко та ін.] - Херсон:КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. - Вип. 19. - С. 310-320.

5. Современные проблемы методики преподавания математики / Сб.статей под ред. Антонова Н.С. - М.: Просвещение, 1985. – 304 с.

НОСКОВА А.

Науковий керівник – доцент РАЄВСЬКА І.

**ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ ЗМІСТОВОЇ
ЛІНІЇ «ЧИСЛА, ДІЇ З ЧИСЛАМИ. ВЕЛИЧИНИ»**

Сучасні проблеми потребують сучасних рішень. Актуальними завданнями Нової української школи є реалізація компетентнісного підходу у навчанні здобувачів освіти.

Поняття «компетентність» у свій час було розглянуто такими вченими як І. Тараненко, О. Пометун, Н. Бібік, А. Хуторським. Питання залишається актуальним і на даний момент.

Нині поняття «компетентність» розкриває суть навчання у школі для дітей у майбутньому. В основі концепції компетентності лежить ідея виховання компетентної людини й працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях,

застосовуючи ці знання, й бере на себе відповідальність за певну діяльність [2].

Предметна математична компетентність передбачає виявлення простих математичних залежностей у навколишньому світі, моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини [3].

Основним завданням математики для здобувачів освіти є засвоєння складників предметної математичної компетентності:

- обчислювальної;
- вимірювальної;
- геометричної;
- алгебраїчної;
- інформаційно-графічної;
- логічної,
- комунікативної.

Основу обчислювального складника предметної математичної компетентності становлять знання, уміння й навички учнів з нумерації цілих невід'ємних чисел і звичайних (правильних) дробів, розуміння сутності арифметичних дій та їх властивостей, законів і правил, володіння обчислювальною навичкою у виконанні арифметичних дій із цілими невід'ємними числами.

Слідуючи цим поняттям для себе ми маємо розуміти, що все чому ми навчаємо дітей у школі на уроках математики чи на будь-яких інших уроках повинно мати безпосередній зв'язок із життям дитини.

У типовій освітній програмі з математики (авт. С. Скворцова) виокремлено таку змістову лінію як «Числа, дії з числами. Величини». За цією програмою діти комплексно мають опанувати нумерацію цілих невід'ємних чисел, додавання, віднімання, множення та ділення цих чисел,

ознайомитися зі звичайними дробами. Дізнатися та засвоїти поняття величини, навчитися вимірювати.

Розглянемо детальніше змістову лінію «Числа, дії з числами. Величини». Ця змістова лінія, починаючи з першого класу, вивчається протягом всіх чотирьох років навчання в початковій школі.

У першому класі діти почергово знайомляться із числами від одного до десяти та від десяти до сотні, паралельно із цим знайомляться із додаванням та відніманням у межах десяти. Оволодівають назвами компонентів додавання та віднімання, зменшують або збільшують числа на кілька одиниць. Ознайомившись із додаванням, діти вивчають його переставний закон, знайомляться із взаємозв'язком додавання і віднімання, вивчають тему «знаходження невідомого доданка». У процесі вивчення величин учень опановує вимірюванням довжини (сантиметрів та дециметрів), маси (кілограми), місткості (літри) та часу (година, доба, тиждень), вчиться оперувати грошима (гривнями та копійками).

У другому класі діти продовжують вивчати нумерацію чисел першої сотні, додавання та віднімання в межах сотні, знаходження невідомого компонента дії віднімання, ознайомлюються із новими арифметичними діями множення та ділення, та знають назви їх компонентів. Вивчають переставний закон множення, зменшують число у кілька разів, збільшують число у кілька разів, ознайомлюються із кратним порівнянням та розуміють його суть, знаходять невідомі компоненти дій множення та ділення. При вивченні величин додаються нові (довжина-міліметр, метр, маса-центнер, час-хвилина). Продовжується вивчатися тема «Гроші».

У третьому класі діти ознайомлюються із нумерацією, додаванням, відніманням, табличними та позатабличними множенням та діленням у межах тисячі. Збільшують та зменшують числа у декілька разів, знаходять невідомі компоненти множення і ділення. Знайомляться із звичайними дробами з одиницею у чисельнику, вчать її порівнювати, знаходять частину від числа, знаходять число за величиною його частини, Вивчають

групи взаємопов'язаних величин (продуктивність праці, час роботи, загальний виробіток), залежність величини. Діти ознайомлюються із периметром багатокутника, периметром прямокутника та квадрата в навчальних і практичних ситуаціях.

У четвертому класі діти вивчають нумерацію, додавання, віднімання, множення та ділення чисел першого мільйона. Вивчається вже саме поняття дробу. Вводиться порівняння дробів з однаковими знаменниками. Вводяться нові величини (кілометр, центнер, тонна). Діти вчаться виконувати дії із величинами. Продовжується поглиблене вивчення периметра, вводиться поняття «площа фігури» та поглиблене її вивчення.

У рамках вивчення даної змістової лінії до кінця четвертого класу мають отримати навички лічби (лічити об'єкти, позначати числом результат лічби; порівнювати числа в межах ста та упорядковувати їх, встановлювати кількість об'єктів; позначати результат лічби числом; порівнювати числа в межах мільйона та упорядковувати їх).

Під час вивчення лічби учитель повинен пам'ятати про психологічні особливості дітей. Потрібно звертати увагу на те, що сензитивний вік передбачає адаптування здобувачів освіти до школи та перехід дитини від ігрової діяльності до навчальної. Слід пам'ятати, що під час опанування дітьми будь-яких навичок дитина сприймає інформацію на емоційному рівні. Саме тому у цей період доцільно використовувати дидактичні ігри. Наприклад, гра «Впізнай цифру», «Будь уважний», «Яке число пропущене» «Домалюй квітку», «Доміно» і так далі. Такі ігри сприяють закріпленню навички лічби через емоційну призму сприймання дітей інформації. Під час закріплення дітьми навички лічби потрібно акцентувати увагу на тому, що вправи мають зводитися не до назв числівників, а до перерахунку певних об'єктів. На вправах здійснюється відпрацювання прямої послідовності натуральних чисел; уміння правильно співвідносити числа з переліченими предметами, знання того, що останнє із назв числівників дає відповідь на запитання «Скільки?». Тут діти знайомляться з порядковим значенням чисел.

Діти мають засвоїти, що відповідаючи на запитання «скільки?», предмети можна лічити в будь-якому порядку, а не запитання «який за лічбою?» – в певному, вказаному порядку [1].

Під час роботи із дітьми над даною навичкою особливу увагу треба звертати на використання учителем засобів наочності таких як: набірне полотно для роботи з предметними картинками, картками з цифрами, наборами лічильних паличок (10 одного кольору, 10 іншого кольору) та рахівниці.

У процесі формування математичної компетентності дітям необхідно оволодіти обчислювальними навичками та застосовувати їх у практичних ситуаціях. Помилково стверджувати, що обчислювальні навички – це тільки механічне зазубрювання таблиці множення, додавання та використання при цьому одноманітних вправ. Для формування обчислювальних навичок учителю потрібно забезпечити теоретичний і практичний зв'язок навчального матеріалу.

Процес обчислення складний, він вимагає виконання таких логічних операцій як аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, в ньому учень має активно виступати не як об'єкт навчальної діяльності, а вже як суб'єкт. Тому завдання мають бути різноплановими. Наприклад: математичні диктанти, усне та письмове розв'язування задач, які безпосередньо пов'язані із попереднім життєвим досвідом учня, завдання із підвищеним рівнем складності із логічним навантаженням, різні тренувальні вправи та дидактичні ігри («математичний футбол», «математичний лабіринт», «математичний телефон»).

Також молодшим школярам необхідно опанувати навичку вимірювання величин за допомогою вимірювальних приладів. Дана навичка повинна бути поступово сформована упродовж чотирьох років навчання. Опанування дітей цією навичкою тісно пов'язана із концентричною будовою типової освітньої програми, де діти крок за кроком, вивчаючи нові центри, вивчають і нові міри певних величин (довжини, маси, місткості,

вартості). Вчителю слід чітко зазначити різницю між поняттями «число» та «величина». Задля більш ефективного запам'ятовування дітьми матеріалу, вчителю обов'язково потрібно пояснити актуальність вивчення даної теми та її зв'язок із життям, або ж ще краще поставити перед дітьми проблемне питання щодо того, де саме використовуються величини і чому їх так важливо вивчати та вимірювати. Формування вимірювальних умінь і навичок проводиться не лише на уроках математичної освітньої галузі, але і на уроках технологічної освітньої галузі, тому їх інтеграція буде яскравим прикладом застосування отриманих знань, умінь та навичок на практиці.

Отже, проаналізувавши теоретичні аспекти математичної компетентності та дослідивши її в рамках змістової лінії «Числа, дії з числами. Величини», можна стверджувати що формування математичної компетентності відбувається в учнів у процесі опанування нових знань умінь та навичок. Ця компетентність формується тільки тоді, якщо вчитель вдало поєднує завдання із життєвим досвідом дитини, не забуває використовувати при цьому міжпредметні зв'язки, використовує на уроках проблемне навчання та не забуває про особистісно-орієнтований підхід до учнів у навчанні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Скворцова С.О. Методика навчання математики в 1-му класі: методичний посібник для вчителів перших класів та студентів за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» / С. О. Скворцова. – Одеса: Фенікс, 2011. – С. 23-40.
2. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід Європейських країн / І. Тараненко; За ред. І. Г.Єрмакова // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільстві. – К. : «Контекст», 2000. – С.148.
3. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1-2 та 3-4 класи. – К. : Видавництво «Світоч», 2019. – С. 55-62.

ОЛІФЕРЧУК А.

Науковий керівник – доцент КАЗАННІКОВА О.

РОЛЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Аналіз досліджень свідчить, що навчальна діяльність у дітей молодшого шкільного віку займає основне місце. Слід зазначити, що провідна діяльність не лише займає максимальний об'єм часу дитини, а й визначає перспективи психічного розвитку становлення особистості дитини.

Оптимальні умови для формування психічних процесів та властивостей особистості створюються у розгорнутій, адекватно вмотивованій соціально-визначеній та визнаній діяльності, де навчальна діяльність є одним з її видів поруч з організаційною, трудовою, спортивною.

Під провідною діяльністю розуміємо таку, що спеціально закладається суспільством через систему виховання та її форму, яка виражає найбільшою мірою сутнісний зміст розвитку особистості дитини [3].

В цілому, діяльність, її розвиток характеризується двобічно: з однієї сторони увесь процес розвитку, зміни провідної діяльності можуть та повинні бути описані як саморух, як процес, що підпорядковується власній іманентній логіці, тобто власне психологічний процес, але з іншої сторони, практично ми маємо справу з організованою діяльністю, що створює умови для реалізації людини як особистості [1]. Організована суспільством діяльність створює алгоритм, у якому формуються відношення, потреби дитини, її свідомість, самосвідомість. Саморозвиток – це також і розвиток через подані форми діяльності. У реальності обидва процеси співпадають – у педагогічній практиці, у свідомості, у розвитку психіки та особистості.

Навчальна діяльність – це діяльність, безпосередньо спрямована на засвоєння знань і умінь, вироблених людством. Навчальна діяльність є провідною діяльністю в молодшому шкільному віці, вона опосередковує всю

систему відносин дитини з суспільством, в ній формуються не тільки окремі психічні якості, а й особистість молодшого школяра в цілому. Предметом змін до навчальної діяльності стає сама дитина, сам суб'єкт, який здійснює цю діяльність. Вперше суб'єкт сам для себе виступає як той, що самозмінюється [2].

Навчальна діяльність складна за структурою і до початку шкільного навчання тільки починає створюватись.

У структуру навчальної діяльності входять:

1. Навчальні мотиви – мотиви навчання можуть бути соціальними і навчально-пізнавальними.

2. Навчальна задача – це те, що учень повинен засвоїти. Навчальною називається така задача, яка змушує учня шукати спільний спосіб вирішення всіх задач даного типу. При вирішенні подібних завдань дитина спочатку вчиться користуватись загальним способом, а потім застосовує його до приватних задач.

3. Навчальна дія – це зміни навчального матеріалу, необхідні для його засвоєння учнем, це те, що учень повинен зробити, щоб виявити властивості того предмета, який він вивчає.

4. Дія контролю – це вказівка на те, чи правильно учень здійснює дію, відповідну зразку. У процесі становлення навчальної діяльності дитина переходить від зовнішнього контролю з боку дорослого до самоконтролю.

5. Дія оцінки – визначення того, чи досяг учень результату чи ні. По ходу навчання оцінка переходить на рівень самооцінки, яка буває адекватною і неадекватною, глобальною та диференційованою, прогнозуючою та підсумковою [5].

Процес розвитку навчальної діяльності – це процес передачі від вчителя до учня окремих її ланок.

Труднощі в навчанні можуть бути викликані:

- неформованістю окремих елементів навчальної діяльності (позиції школяра, пізнавальної мотивації та ін.);

- недостатнім розвитком довільності, низьким рівнем пам'яті, уваги, залежністю від дорослих;
- невмінням або неможливістю пристосуватися до темпу шкільного життя, особистісними порушеннями, спрямованістю на інші, позашкільні інтереси [4].

Отже, провідною діяльністю молодшого школяра є навчальна діяльність. Навчальна діяльність - це діяльність, безпосередньо спрямована на засвоєння науки і культури, накопичених людством. З моменту надходження дитини в школу вона починає опосередковувати всю систему її відносин. Її роль пріоритетна тому, що, по-перше, через неї здійснюються основні відносини дитини з суспільством; по-друге, в них здійснюється формування як основних якостей особистості дитини шкільного віку, так і окремих психічних процесів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вікова та педагогічна психологія: навч. Посіб. /О. В. Скрипченко., Л. В. Волинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості: навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003 – 240 с.
3. Психологічний словник / під ред. В. П. Зінченко, Б. Г. Мещерякова. - 2-е вид., Перероб. і доп. - М.: Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2006. – 479с.
4. Психологія молодшого школяра [Електронний ресурс]: навч. посіб. // Режим доступу до ресурсу: <http://studentam.net.ua/content/view/3153/97>
5. Скрипченко О.В., Лисянська Г.М., Скрипченко Л.О. Довідник з педагогіки і психології. Навчальний посібник для викладачів, аспірантів та студентів педагогічних навчальних закладів.— К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000 — 216 с.

ПАНФІЛЕНКО В.

Науковий керівник – доцент КАБЕЛЬНИКОВА Н.

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ОПАНУВАННЯ АРТИКУЛЯЦІЙНИМ ПРАКСИСОМ В ОНТОГЕНЕЗИ

Наукові дослідження в галузі логопедії (Н.Кабельнікова, Ю.Коломієць, О.Корнєв, М. Савченко, Є.Соботович, В.Тарасун, М.Шеремет та інших), нейропсихології (Т.Ахутіна, О.Лурія, А.Семенович, А.Сиротюк, Є.Хомська та ін.) засвідчують, що у розвитку та функціонуванні акту вимови провідну роль відіграє рухова система, яка формується за умови участі таких базових складових, як кін естетичний та кінетичний праксис [2; 6; 7 та ін.]. Саме висвітленню нейропсихологічних механізмів опанування дітьми цими базовими структурами та особливостям їх порушення присвячена наша стаття.

За даними фізіологічних та нейрофізіологічних досліджень (П.Анохін, О.Лурія, Ю.Мікадзе, Л.Цветкова, та ін.), за реалізацію кінестетичного праксису відповідає значна частина тім'яної долі кори головного мозку, що інтегрує сигнали, які надходять від чутливих рецепторів, розташованих у шкірі, м'язах, сухожиллях, суглобах у різних частинах тіла. На базі кінестетичного аналізатора формується уявлення про власне тіло, здатність надавати певне положення окремим частинам і тілу людини в цілому [3].

Локалізація кінетичного праксису відповідає лобній зоні кори мозку. Однак ця зона тісно пов'язана з нейронами тім'яної частини кори мозку, що дозволяє постійно одержувати зворотній зв'язок про стан виконання рухів, на основі аналізу кінестезій, які надходять від м'язів [7].

Таким чином, кінестетичний та кінетичний аналізатори тісно пов'язані між собою, оскільки саме від кінестетичної чутливості залежить точність виконання кожного руху (кінетичний праксис). З іншого боку, власне в процесі утримування поз та виконання рухів особливо активними стають кінестетичні відчуття.

Кінестетичний та кінетичний аналізатори також тісно пов'язані з руховим аналізатором, що забезпечує реалізація довільних та недовільних рухів різних частин тіла та психофізіологічними механізмами довільної психічної регуляції, на основі яких відбувається засвоєння моторних програм, виконання операцій та дій, що забезпечують реалізацію будь-якого акту чи процесу (від простого акту вимови слів до більш складного процесу програмування зв'язних висловлювань тощо) [6].

Різновидом праксису є артикуляційний праксис, який забезпечує як опанування артикуляційними укладами в онтогенезі, так і реалізацію моторної програми для оформлення звукокомплексів, що відповідають складам та словам [4]

Артикуляційна поза, необхідна для утворення того чи іншого звука мовлення, формується на основі його акустичного образу, який дитина має попередньо засвоїти [1]. Дитина чує звук мовлення і «підганяє» під нього власні артикуляційні рухи, які досягаються шляхом поступового наближення до бажаного результату з уточненням слухомовленневих уявлень [1]. В опануванні звуковимовною стороною мовлення однаково важливими є аферентний (кінестетичний) та еферентний (кінетичний) артикуляційний праксис.

Аферентний (кінестетичний) артикуляційний праксис – це здатність відтворювати ізольовані звуки мовлення, їх артикуляційні пози (артекулеми), що утворюється на основі мовленневих кінестезій [6].

Під еферентним (кінетичним) артикуляційним праксисом розуміють здатність вимовляти звукокомплекси, що відповідають руховим образам слів та серій слів [6].

Цей різновид праксису принципово відрізняється від аферентного тим, що вимагає здатності здійснювати переключення з однієї артикуляційної пози на іншу. Ці переключення є складними за способом виконання. Вони передбачають оволодіння дитиною вставними фрагментами артикуляційних дій – коартикуляцією, тобто «зв'язками» між окремими артикуляційних

позами. Без коартикуляції слово вимовити неможливо, навіть якщо кожен звук, що входить до його складу, є доступним для відтворення.

Оволодіння серійною організацією артикуляційного акту відбувається на основі спеціальних рухових програм, закладених в самому слові. Тому, спочатку дитина опановує найбільш прості з них (відкриті склади) та слова, що складаються з двох однакових відкритих складів, а потім вже - більш складні [2].

Слід відзначити, що мовленнєворуховий аналізатор починає функціонувати одночасно з початком становлення загальних моторних функцій. Поступовість переходу від простих артикуляційних комплексів до складних пов'язано з поетапним дозріванням моторних систем мозку. Фізіологічні дослідження засвідчують, що мовленнєва діяльність є вищою формою розвитку довільних рухів і являє собою умовнорефлекторний моторний акт, який підпорядковується тим же законам, що і локомоторні функції.

Порушення здатності до відтворення цілеспрямованих артикуляційних рухів за відсутності парезів та паралічів мовленнєвих органів характеризують як артикуляційну апраксію [1].

Згідно з ученням про афазії, розроблене О.Лурія, артикуляційна апраксія є первинним порушенням при моторних аформах фазії. В залежності від локалізації пошкодження мозку виділяють аферентну кінестетичну та еферентну кінетичну артикуляційну апраксії [5].

Аферентна апраксія зумовлена пошкодженням тім'яної (постцентральної) кори, зокрема вторинних полів даної області мозку, які відповідають за реалізацію (аферентацію) окремих поз. У таких хворих мовлення грубо порушується, вони не можуть віднайти необхідної артикуляційної пози, звуки замінюються за місцем та способом творення. Залучення слухового контролю до власного мовлення призводить до нестійкості артикулеми. Мимовільні немовленнєві рухи органів артикуляції при цьому збережені.

Еферентна артикуляційна апраксія виявляється у нездатності до відтворення серії артикуляційних рухів. Її виникнення пов'язують із пошкодженням вторинних полів кори премоторної (прецентральної) зони. При цьому артикуляція звука розпадається на складові елементи, хворим важко переключитися з одного артикуляційного руху на інший, що виявляється у численних персевераціях [5].

У дітей артикуляційна апраксія виникає вкрай рідко, переважно після трьох років життя внаслідок локального пошкодження кори головного мозку домінантної за мовленням півкулі. Однак, в останні роки виділено (О.Корнєв) таке поняття як «артикуляційна диспраксія» для позначення стійкого вибіркового порушення фонетичних характеристик звуковимовної сторони мовлення у дітей внаслідок незрілості артикуляційного праксису [4].

Серед причин виникнення цього стану особливе місце відводять ранньому резидуально-органічному пошкодженню головного мозку та генетичним факторам.

За механізмами несформованості артикуляційного праксису та симптоматикою порушення звукової сторони мовлення артикуляційна диспраксія у дітей поділяється на такі види, як дисфонетична, дисфонологічна та динамічна [4].

Особливістю цих порушень є те, що вони мають специфічний вибірковий характер і стосуються тільки звуків середнього й пізнього онтогенезу, всі інші компоненти мовленнєвої системи (фонематичні процеси, лексико-граматичний розвиток) відповідають віковій нормі при цьому і навіть за умов систематичної корекційної роботи важко піддаються виправленню [2]. Саме на дослідження артикуляційної диспраксії у дітей будуть спрямовані наші подальші наукові розвідки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Винарская Е.Н. Дизартрия / Е.Н. Винарская. – М.: Астрель, Транзиткнига, 2005. – 141с.

2. Кабельнікова Н.В. Первинне недорозвинення мовлення у дітей: клінічний, психолінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти: [навчальний посібник] / Н.В.Кабельнікова. - Херсон: ТОВ «Борисфен-про», 2017. – 224с.

3. Кабельнікова Н.В. Стан мовленнєвого розвитку дітей із артикуляційною диспраксією / Н.В.Кабельнікова // International scientific and practical conference «Innovations and modern technology in the education system: contribution of Poland and Ukraine»: Conference Proceedings, May 5-6, 2017, Sandomierz. – P. 73-76.

4. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь. 2006 – 380 с.

5. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2003. – 384 с.

6. Нейропсихология: [учебник; 3-е изд. доп. и изм.] / под ред Е.Д. Хомской. - СПб.: Питер, - 496 с. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 232 с.

7. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения А.Л. Сиротюк. - М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.

ПІНКОВА Ю.

Науковий керівник – доцент РАЄВСЬКА І.

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Ідея інтегрованого навчання сьогодні особливо актуальна, оскільки сприяє успішній реалізації нових освітніх завдань, визначених Концепцією нової української школи. Інтеграція навчання передбачає створення принципово нової освітньої інформації з відповідним змістом навчального матеріалу, навчально-методичним забезпеченням, новими технологіями.

Ефективність інтегрованого навчання безперечна. У процесі такого навчання розвиваються самостійність, пізнавальна активність і інтереси учнів. Зміст інтегрованих уроків, освітня діяльність учителя звернені до особистості учня, тому сприяють всебічному розвитку здібностей, активізації розумових процесів учнів, спонукають їх до узагальнення знань, що відносяться до різних наук.

Питанню інтегрованого навчання було приділено багато уваги. Концепція інтеграції освіти була запропонована Я. Коменським, який уважав, що для формування системи знань важливо послідовно встановлювати зв'язки між навчальними предметами: «Усе, що перебуває у взаємозв'язку, повинно вивчатись у такому самому зв'язку» [3].

Словосполучення «інтеграція навчання» в педагогічному словнику тлумачиться як «відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів для цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); як створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які поєднували б в єдине ціле знання з різних галузей» [2].

Слід звернути увагу на те, що саме поняття «інтегроване навчання» розглядається, як система уроків, об'єднаних спільними темою та цілями. Поєднуючи знання, отримані з кожного предмета, у дитини формується цілісне уявлення про досліджуваний об'єкт або явище. Теми освітніх галузей, вибрані для конструювання інтегрованого уроку, вимагають ретельного підбору міжпредметних знань для вирішення нових питань і завдань. Ця технологія поєднує різні види навчання, такі як: пояснювально-ілюстративний, проблемне навчання, диференційоване, розвивальне. Інтегроване навчання є однією з тих технологій, яка допомагає дітям з різним темпераментом, видом пам'яті краще розкритися. Тут немає чітких меж між предметами.

Дослідження Н. Бібік щодо практики інтегрованого навчання в початковій школі виявило ряд проблем в його застосуванні, які негативно позначаються на якості освіти:

- ризик втрати вимог до функціональної грамотності як результату початкової освіти;
- інформаційна надлишковість змісту навчання за рахунок залучення інформації з різних галузей;
- випадкове зрощення одиниць змісту без врахування програмових вимог;
- мозаїчний перелічувальний спосіб реалізації міжпредметних зв'язків [1].

Зазвичай у міжпредметній інтеграції науковці розрізняють слабкий, середній і високий рівні.

Слабким (низьким) рівнем інтеграції вважаються міжпредметні зв'язки, коли при вивченні матеріалу одного предмета епізодично включається матеріал іншого предмета (факти, ілюстрації, поняття, музичні фрагменти тощо). При цьому зберігається самостійність кожного предмета зі своїми цілями і завданнями.

Середнім рівнем інтеграції вважається інтегрований урок, коли якийсь надзвичайно складний для учнів об'єкт вивчається з різних сторін засобами декількох навчальних предметів, але при цьому знову ж таки зберігається в цілому самостійність кожного предмета.

Високий рівень інтеграції – створення інтегрованих курсів.

Учителю, щоб правильно з'єднати компоненти освітнього процесу, треба творчо підійти до цієї справи. У ході підготовчої діяльності до моделювання інтегрованого навчання вчитель визначає:

- мотиви проведення інтегрованого уроку та його мету;
- склад інтегрування, тобто сукупність компонентів, що об'єднуються;
- провідні системоутворюючі допоміжні компоненти;

- форму інтегрування (навчальних проєктів і досліджень, інтегрованих днів);
- характер зв'язків між матеріалом, що поєднується;
- структуру (послідовність) розташування матеріалу;
- методи і прийоми його представлення;
- способи збільшення наочності навчального матеріалу;
- критерії оцінювання ефективності уроку;
- форма запису розробленого уроку;
- форми і види контролю навченості учнів на даному уроці.

Впровадження інтегрованого навчання згідно Концепції Нової української школи передбачає чотири аспекти:

перший – інтеграція на рівні діяльності. Тобто способи, якими інтегрують предмети. Наприклад, учні отримують ілюстрацію дерева. А на її основі вчитель розробляє навчання з окремих предметів - математики, образотворчого мистецтва і природознавства. Тобто, діти не виготовляють дерево на різних уроках, а виконують активності, пов'язані з цією темою. Перелічують дерева, малюють дерева або вивчають, які дерева ростуть на твоєму подвір'ї.

Друге – інтеграція, пов'язана з методами і формами. У процесі інтегрованого навчання мають переважати діяльнісні, творчо-пошукові методи і форми роботи. Використовувати необхідно креативні методики: брейнстормінг, програвання сценок, стратегічні ігри, техніки швидкого запам'ятовування і інші.

Третій – інтеграція на організаційному рівні. Тобто: як організувати навчальний простір для найкращого засвоєння теми.

Четвертий аспект – інтеграція на рівні змісту. Як зробити так, щоб теми гармонійно доповнювали один одного, сприяли вивченню повної картини світу, проте не повторювалися.

Отже, інтегроване навчання дозволяє урізноманітнювати форми й методи роботи, позбавлятися шаблонів, створює умови для підвищення

розуміння, засвоєння та застосування загальних понять, розширює функції вчителя, надає можливість проявити творчість та враховувати специфіку певного матеріалу, індивідуальні особливості кожної дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік Н.М. Інтегроване навчання: досвід упровадження в початковій школі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://lib.iitta.gov.ua/717212/1/%D0%86%D0%BD%D1%82%D0%B5%>.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко ; [гол. ред. С. Головка]. – Київ: Либідь, 1997. – 373 с.
3. Коменский Я.А. Великая дидактика / Ян Амос Коменский. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.

ПЛАМЕНЬ Н.

Науковий керівник – доцент РАЄВСЬКА І.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасна система освіти продовжує реформуватися, адаптуватися до вимог суспільства і розвитку науки. Інформативні форми освіти, які застосовувалися раніше, на сьогодні перестали бути актуальними. Сучасна освіта вимагає застосування елементів визначення і розширення проблем, наукового пошуку, індивідуальної діяльності, взаємодії учнів. Це потребує реалізації переходу від відтворення до розуміння і осмислення, застосування отриманих знань на практиці. Тому сучасні дидакти шукають такі засоби, які б допомагали всім здобувачам освіти фундаментально засвоїти матеріал програми початкової школи, набути ключових компетентностей.

Ефективність навчання істотно залежать від використання на уроках математики різних засобів наочності. При певних умовах використання

наочних засобів не тільки не заважає розвитку абстрактного мислення учнів, а й сприяє розвитку в учнів найважливіших розумових операцій.

Принцип наочності був предметом обговорення учених-філософів Сократа, Декарта, Ж. Руссо; педагогів Я.Коменського, І. Песталоцці, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших. Також проблеми організації навчального матеріалу з використанням наочних засобів досліджувалися у контексті психологічних досліджень (О.Запорожець, Г. Цукерман, В.Юркевич та ін.), педагогічних (Л. Занков, М. Гаркавенко, В. Онищук, А. Захарова, С.Логачевська, О. Савченко, В. Оконь, І. Підласий та ін.) та методичних (Н. Байбара, М. Богданович, Л. Варзацька, М. Ігнатенко, О. Киричук та ін.).

Аналіз педагогічної та методичної літератури дозволяє стверджувати, що успіх навчання багато в чому залежить від методів навчання із застосуванням наочних засобів, бо їх використання істотно впливає на розуміння навчального матеріалу, визначає зміст і структуру уроку. Метою наочного навчання математики є формування у дітей понять, які містить математика, відповідно до дитячої психології та її особливостей, а також розвиток спостережливості, виховання пам'яті і уваги.

Значення наочності в навчанні впливає з матеріалістичної концепції вищої нервової діяльності, яка передбачає, що наочні засоби можуть ефективно сприяти розвитку першої сигнальної системи, роблячи дитину дуже сприйнятливою до всього конкретного, наочного, що можна безпосередньо побачити, почути, помацати руками, а на її основі і другої сигнальної системи, завдяки якій дитина здатна самостійно робити деякі узагальнення, висновки, знаходити причини явищ [2, с.211].

«Мислення дитини молодшого шкільного віку знаходиться на переламному етапі розвитку. В цей період відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного, понятійного мислення, що надає розумовій діяльності дитини двобокий характер: конкретне мислення, пов'язане із реальною дійсністю та безпосереднім спостереженням, вже

підпорядковується логічним принципам, але абстрактні, формально-логічні міркування учням ще не доступні. В цьому відношенні найбільш показове мислення першокласників. Воно спирається на наочні образи та уявлення. Як правило, розуміння загальних положень досягається лише тоді, коли вони конкретизуються за допомогою конкретних прикладів. У цьому віці мислення дитини тісно пов'язане з її особистим досвідом, і тому, частіше за все у предметах та явищах вона виділяє ті сторони, що говорять про їхнє застосування та дії з ними» [1, с.16].

Наочний образ не виникає нізвідки, це результат діяльності когнітивної сфери людини, яка залежить від багатьох факторів: від отриманих раніше знань, ступеня розвитку пізнавальних даних, від рівня подачі вихідних даних образів сприйняття, а також від індивідуальних здібностей людини.

Психологами встановлено, що наочність необхідна для забезпечення цілого ряду дидактичних функцій: прийняття учнями навчального завдання, мотивування його, налаштування на процес здобуття знань, забезпечення загального орієнтування для його майбутньої діяльності. Наочність особливо важлива в навчанні математики з огляду на те, що під час вивчення математики потрібно досягнення більш високого ступеня абстракції, ніж у навчанні інших предметів, а наочність сприяє розвитку абстрактного мислення.

Крім позитивного впливу наочності на формування знань, вона може нести і ряд негативних ефектів; все це залежить від правильного використання наочності учителем. Важливо, щоб засоби наочності відповідали програмі з математики і віковим особливостям учнів, були дидактично доцільні. При правильному використанні наочності сприйняття поліпшується, а вчителю це допомагає розвивати у дітей зорову пам'ять і увагу.

Серед різних видів наочності (натуральної, образотворчої, символічної) широке застосування в навчанні математики знаходять символічна наочність (графіки, креслення, таблиці, схеми).

Таблиці є важливим засобом підвищення ефективності уроку, збагачують словник дітей, сприяють оволодінню математичної термінологією, дозволяють зробити уроки математики більш цікавими та різноманітними. Використовуються таблиці на різних етапах уроку, найчастіше на етапі формування нових знань. Наприклад, при навчанні лічби слід почати з перерахування реальних предметів, потім перейти до лічби предметів, наявних у кожного учня. Пізніше ці предмети можуть бути замінені предметними картинками, схематичними малюнками. Кожна окрема таблиця призначена для відпрацювання нових певних питань програми. І разом з тим кожна з них може бути використана неодноразово: за таблицею можуть бути проведені найрізноманітніші вправи. Поряд з робочими таблицями, використовуються довідкові таблиці, в яких фіксується інформація, що підлягає відпрацюванню і запам'ятовуванню.

У шкільній практиці доволі часто використовуються для розвитку абстрактного мислення і як матеріал для розвитку конкретного мислення різноманітні засоби графічної ілюстрації. Дуже корисно навчити дітей розуміти і складати схеми. У процесі вирішення завдань потрібно відводити велике місце складанню завдань за даними графіками й іншими ілюстраціями.

Для вироблення вимірювальних навичок використовують вправи з креслення і вимірювання за допомогою креслярсько-вимірювальних інструментів. Рекомендується практикувати відтворення наочно сприйнятого шляхом моделювання, малювання, словесного опису. З метою розвитку інтересу до математики необхідно залучати самих молодших школярів до виготовлення наочності та дидактичного матеріалу (вирізування, обведення, розфарбування, моделювання тощо). Робота з виготовлення наочних посібників розширює просторові уявлення дітей, розвиває їхні конструктивні здібності та озброює практичними навичками.

Звідси випливає, що етап організації первинного сприймання навчального матеріалу, зумовлений у початковій школі психічними

особливостями учнів та комплексом освітніх завдань на уроці, при його адекватному застосуванні забезпечує активізацію різних органів чуття і, відповідно, закріплення виучуваного в пам'яті та його краще засвоєння. Знайомлячи дітей із цифрами, множинами, операціями над ними, уявленнями про рух тіл під час вивчення задач, вчитель зобов'язаний використовувати велику кількість різноманітної наочності. Це можуть бути схеми, таблиці, діаграми, самостійне виготовлення засобів наочності. Отже, використання наочності дозволить сформувати в учнів правильне уявлення про предмет, явище, закони, які вони вивчають.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вчителю про молодшого школяра: психологічний аспект. Випуск 2 [збірник статей]. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К.: 2014. –160 с.
2. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.

ПОДІК С.

Науковий керівник – доцент БОРИСЕНКО Н.

ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСІВ LEARNINGAPPS ТА КАНООТ В ПРИРОДНИЧІЙ ГАЛУЗІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Освітня галузь в Україні, обравши шлях входження до європейського освітнього простору, потребує узгодження всіх компонентів із загальноприйнятими світовими стандартами, що неминуче вимагає модернізації та поліпшення якості освіти. Виклики сьогодення роблять пріоритетним напрям удосконалення освітнього процесу розвиток інформаційної бази, впровадження комп'ютерних технологій в навчання. Очевидним є те, що інформаційні технології виступають важливим

інструментом поліпшення якості освіти, оскільки дають можливість розширити доступ до інформації [3] та перевернутого, змішаного навчання.

Масштаби та ефективність використання комп'ютерної техніки та сучасних інформаційно-комунікативних технологій зумовлюють високі вимоги до рівня інформаційної культури фахівців в різних галузях знань. Останнім часом з'явилися різні підходи до обґрунтування доцільності чи не доцільності використання комп'ютерної техніки в початковій школі й саме це, в першу чергу визначило мету нашої статті.

Необхідний пошук шляхів і засобів, які дають змогу зробити новий крок у методичній підготовці майбутнього вчителя початкової школи, тобто вивести його на рівень професійної компетентності. Будь-які комп'ютерні технології здатні підтримати інноваційні процеси в першу чергу в педагогічній практиці.

Як засвідчив В. Кремень, «інформаційне суспільство є інноваційним за своєю сутністю. Тому освіта повинна набути інноваційного характеру, а її вихованці мають бути здатними до інноваційного типу життя і діяльності, глибоко засвоїти інноваційну культуру» [5].

Інформаційні технології, будучи універсальними засобами навчання, дозволяють не тільки формувати в учнів знання, вміння та навички, але й розвивати особистість дитини, задовольняти його пізнавальні інтереси. У психологічних дослідженнях зазначається, що онлайн-ресурси впливають на формування теоретичного, творчого та рефлексивного мислення учнів. Образність відображення тих чи інших явищ і процесів в пам'яті учня, збагачує сприйняття навчального матеріалу, сприяє його науковому розумінню.

Головною метою впровадження онлайн-ресурсів в освітній процес має стати поява нових видів навчальної діяльності, характерних саме для сучасного інформаційного середовища [4].

Початкова школа - фундамент, від якості якого залежить подальше навчання дитини, і це накладає особливу відповідальність на вчителя

початкової школи. Довгий час початкова школа в системі освіти була «школою навички», тобто розглядалася як рівень освіти, де учень повинен засвоїти такі основні навички, як читання, письмо, рахунок для подальшої освіти. Сьогодні початкова школа представляється інакше. Сьогодні вона повинна стати першим досвідом дитини в освітній системі - місцем проби своїх освітніх сил. На цьому етапі важливо розвинути активність, самостійність, зберегти пізнавальну активність і створити умови для гармонійного входження дитини в освітній світ, підтримати його здоров'я та емоційне благополуччя. Саме ці якості учнів і розвиваються з впровадженням онлайн-ресурсів в освітній процес.

Неоціненну допомогу в навчальній і позакласній роботі надає мережа Інтернет. Всім відомо, що Інтернет - це глобальна інформаційна мережа, яка включає в себе електронну пошту, пошукові системи і допомагає здійснювати доступ до різних інформаційних ресурсів. Використовуючи індивідуальний і диференційований підхід в навчанні, пропонується учням різні види завдань: провести дослідження, вибрати головне, скласти схему, презентацію, заповнити таблицю [3].

До використання онлайн-ресурсів, що є корисними у навчанні та організації роботи вчителя початкової школи відносять такі, як Trello, DocumentsToGo, EasyBib, SelfControl, xMind, 3D Графіка, Geogebra, Duolingo, KANOOT, LearningApps, Prezi. Аналіз інтернет-контенту показав, що в освітній діяльності широкого застосування набувають сервіси Google (Gmail, GoogleDrive, GoogleCalendar, GoogleMaps, Google+ Hangouts, GoogleScholar, YouTube, GooglePlay, GoogleKeep, Picasa, GoogleModerator, GoogleBlogger та ін.). Так на платформі OS опубліковані дослідження для дітей та дорослих, які регулярно оновлюються, є докладні інструкції та зрозумілі пояснення результатів кожного дослідження.

LearningApps – онлайн-сервіс, за допомогою якого можна створювати різноманітні інтерактивні вправи з різних предметних дисциплін для застосування на уроках і в позакласній роботі [1].

Сервіс LearningApps є додатком Web 2.0 для підтримки освітніх процесів у навчальних закладах різних типів. Конструктор LearningApps призначений для розробки, зберігання та використання інтерактивних завдань з різних предметів. Виконуючи дані вправи, учні можуть перевірити і закріпити свої знання в ігровій формі, що сприяє формуванню їх пізнавального інтересу.

Даний Інтернет-сервіс дозволяє створювати вправи для використання з інтерактивною дошкою, або як індивідуальні вправи для учнів. Значною перевагою даного сервісу є можливість інтеграції завдань у системи дистанційного навчання.

Сервіс LearningApps надає можливість отримання коду, за допомогою якого інтерактивні завдання педагог має можливість розмістити на сторінках сайту або блогу[3].

Досвід застосування LearningApps в освітньому процесі початкової школи доводить, що дане навчальне середовище сприяє формуванню в учнів навичок ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій, уміння працювати в групах, стимулює розвиток інтересу до навчання, виховує відповідальність за індивідуальні та спільні результати діяльності. На уроках з використанням LearningApps учні з задоволенням виконують запропоновані вправи. Це навчальне середовище (платформу) можна застосовувати на різних етапах уроку: під час організації самостійної, індивідуальної діяльності та спільній проектно-дослідницькій діяльності.

КАНООТ – платформа для створення вікторин, тестів, дидактичних ігор. Учитель створює власний тест на сайті kahoot.com, попередньо зареєструвавшись. Учні долучаються до тесту зі своїх смартфонів. Їм потрібно увійти на сайт, який указаний на моніторі вчителя. Потім школярі вводять код гри, який бачать на цьому ж екрані. Вводять власне ім'я та приєднуються до гри. Учитель натискає Start. На екрані з'являються запитання. Учні голосують, натиснувши один із кольорів. Після вікторини на

вчительському екрані можна побачити голосування у вигляді діаграми, яку легко завантажити на комп'ютер [2].

Сервіс має ряд переваг:

- Учні можуть виконувати завдання на будь-якому пристрої, що має доступ до Інтернету: смартфоні, планшеті тощо.
- Учень обирає правильні відповіді, натискаючи не на цифри чи букви, а на геометричні фігури.
- Для участі тестування учень повинен відкрити сервіс та ввести PIN-код, наданий учителем.
- У завдання можна вставити світлинки, відеофрагменти.
- Учитель може встановити кількість часу, відведеного на кожне завдання.
- Учитель може поставити бали за правильні відповіді та швидкість виконання завдань.
- Можна дублювати та редагувати тести, що значно економить час.
- Зареєструватися на сайті можна через Google або Microsoft профіль, не потрібно створювати нові логіни чи паролі.

Kahoot - це порівняно новий сервіс для створення онлайн вікторин, тестів і опитувань. Може ефективно використовуватися в дидактичних цілях.

Створені в Kahoot завдання дозволяють включити в них фотографії і навіть відеофрагменти. Запущена бета-версія інструменту drag-and-drop. Темп виконання вікторин, тестів регулюється шляхом введення часової межі для кожного питання.

При бажанні вчитель може ввести бали за відповіді на поставлені питання: за правильні відповіді за швидкість. Табло відображається на моніторі вчительського комп'ютера.

Для участі в тестуванні учні просто повинні відкрити сервіс і ввести PIN-код, який представляє вчитель зі свого комп'ютера.

Учневі зручно на своєму пристрої вибирати правильну відповідь. Варіанти представлені геометричними фігурами. Гра почалася.

Учні оцінюються за двома параметрами відразу: вибір правильної відповіді швидкість вибору порівнянні з однокласниками.

Взяти участь у вікторині можна, використовуючи будь-який мобільний пристрій. Додаткових програм і додатків встановлювати не треба.

На сайті сервісу зібрані ігри та вікторини з різних тем і предметів. Можна не тільки демонструвати вікторини, створені в своєму акаунті, а й скористатися матеріалами інших користувачів сервісу.

Всі вікторини доступні для проведення в двох варіантах: у режимі демонстрації (для проведення гри реєстрація не потрібна, лише перейти за посиланням) та у режимі перегляду (зручний для роботи і призначений для зареєстрованих користувачів; вчитель має доступ до бази даних вікторин, де можна підібрати необхідний навчальний матеріал).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Learningapps.org [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://learningapps.org>
2. Kahoot.com [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://kahoot.com/>
3. Волкова О.Б. Використання Інтернет-сервісу LearningApps на уроках інформатики в початковій школі. Збірник вправ / О.Б.Волкова, Л.Ю.Бількевич. – Біла Церква : БЗШ І – III ступенів № 5. – 2018. – 67 с.
4. Кадемія М. Ю. Формування ІКТ-компетентності майбутнього вчителя початкової школи / М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. - 2013. - Вип. 39. - С. 171-174.
5. Кремень В. Г. / Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

ПОЛУЛЯХ О.

Науковий керівник – доцент КАБЕЛЬНИКОВА Н.

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ СПЕЦИФІЧНИХ ТРУДНОЩІВ

НАВЧАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В останні роки вчителі початкових класів все частіше відмічають збільшення кількості учнів, які зазнають труднощів під час навчання. І ця проблема є в більшості випадків є не педагогічною, а медичною, психологічною та соціальною. Фактично в ситуації невдачі знаходиться не тільки дитина, а й педагог, і батьки, що створює додаткові проблеми [5].

Для визначення причин виникнення труднощів у навчанні, на нашу думку, доцільно диференціювати поняття, які в літературних джерелах іноді вживаються як синоніми: «шкільні труднощі», «неуспішність», «шкільна дезадаптація», «специфічні труднощі навчання».

Так, М.Безруких, Н.Дубровінська, Д.Фарбер, під шкільними труднощами мають на увазі весь комплекс шкільних проблем, які можуть виникати у дитини в зв'язку з початком систематичного навчання в школі, що, як правило, призводять до значного функціонального напруження, погіршення здоров'я, порушення соціально-психологічної адаптації, а також до зниження успішності навчання [3].

Характеризуючи поняття «неуспішність», Ю.Бабанський зазначає, що воно позначає невідповідність підготовки учнів вимогам змісту освіти, фіксована через певний період навчання [1]

Вона виникає як результат несвоєчасного виявлення та компенсації прогалин в знаннях, уміннях та навичках з певного розділу, теми тощо. В свою чергу, шкільна неуспішність може спровокувати виникнення шкільної дезадаптації, тобто такого стану учнів, при яких вони не засвоюють навчальну програму, відчувають труднощі при взаємодії з однолітками і вчителями [5].

Н.Локалова вважає, що труднощі у навчанні – це суб'єктивне переживання невідповідності між вимогами навчальної діяльності та інтелектуальними можливостями учня [4]. На думку дослідниці, від 15 до 40% учнів початкових класів відчувають різні труднощі в процесі шкільного навчання, що виникають в разі розбіжності вимог, висунутих навчальним процесом до рівня здійснення пізнавальної діяльності школяра, до реального рівня його розумового розвитку та індивідуальних психофізіологічних особливостей [4].

Специфічні труднощі у навчанні, за Ф.Брембаті, Р.Доніні розглядаються в аспекті відхилень у темпі та обсязі засвоєння шкільних навичок дітьми без порушень когнітивних процесів. Труднощі ,яких зазнає школяр пов'язані з різними сферами навчання на різних рівнях. До таких сфер належать читання, письмо, арифметичні дії [2].

С.Цейтлін [5] виділяє групи специфічних труднощів при засвоєнні навчального матеріалу.

Перша група труднощів пов'язана з недоліками формування складних за структурою і багаторівневих по організації рухових навичок письма і читання (нестабільність графічних форм, відсутність пов'язаних рухів під час письма, низьким рівнем розуміння читаного, дуже повільний темп і т. п.) у тому числі і внаслідок дизкоординації у роботі правої та лівої півкуль мозку (у ліворуких учнів). Основними недоліками розвитку психомоторної сфери є:

- несформованість зорово-рухових координацій, недостатній рівень диференційованості м'язових зусиль руки;
- недоліки в розвитку мікромоторики;
- змішування букв, що позначають близькі за акустичними або артикуляційними ознаками звуки;
- труднощі синтезу смислових одиниць тексту.

Друга група труднощів зумовлена особливостями формування когнітивного компоненту навичок письма, читання і обчислювальних умінь, що виявляються у: замінах букв, що позначають близькі за акустичними або

артикуляційними ознаками звуки; пропусках букв; недописуванні слів і речень; недостатнього розуміння слів; незасвоєнні співвіднесеності між цифрою та числом, фонемою і графемою, звуком і буквою; труднощах переходу з конкретного плану дії в абстрактний план; невмінні розв'язувати задачі.

Психологічними причинами, що лежать в основі цієї групи труднощів, можуть бути:

- несформованість просторових уявлень;
- недоліки в розвитку процесів звуко-буквенного аналізу і синтезу;
- порушення фонетико-фонематичного сприйняття;
- особливості розвитку пізнавальних процесів.

Третя група труднощів зумовлена несформованістю регуляторного компоненту навичок письма, читання і обчислювальних умінь, що виникає внаслідок недостатності процесів самоконтролю і саморегуляції. У навчальній діяльності ця група труднощів виявляється у невмінні дитини виявляти свої помилки, дотримуватися вимог вчителя.

Четверту групу складають труднощі у навчанні, зумовлені особливостями темпераменту учнів, внаслідок специфічної організації їх нервової системи. У навчальній діяльності зазначена група труднощів виявляється у повільності або навпаки квапливості [5].

Отже, подолання шкільних труднощів у дітей має бути побудоване на основі комплексного підходу, що включає в себе формування навичок різного рівня, які б забезпечували успішне опанування молодшим школярем всіма видами навчальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабанский Ю.К. Педагогика: [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов] / Ю.К. Бабанский; под ред. Ю. К. Бабанского. [2-е изд., доп. и перераб.] – М.: Просвещение, 1988. - 479 с.

2. Брембаті Ф. Специфічні розлади дитини та процес навчання. практичні рекомендації для батьків і педагогів / Ф.Брембаті, Р.Доніні. – Харків: Вид-во «Ранок»; ВГ «Кенгуру», 2019. – 160с.

3. Дубровинская Н.В. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: [уч. пособие] / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М.Безруких. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 144 с.

4. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика / Н.П.Локалова. – СПб: Речь, 2009. – 279с.

5. Цейтлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение / В.С.Цейтлин. – М.: Просвещение, 1977. – 217с.

ПОНОМАРЕНКО О.

Науковий керівник – доцент РАЄВСЬКА І.

ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР

На сучасному етапі розвитку освіти Нова українська школа ставить перед собою безліч завдань, одним з яких є підготовка особистості, яка прагне до самовдосконалення впродовж життя. Саме тому, у початкових класах вчитель під час навчання велику увагу приділяє формуванню логічного мислення учнів. Адже самонавчання неможливе без уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати та систематизувати інформацію, формулювати логічно правильно побудовані висновки. Такі знання та навички виконувати логічні операції дозволяють дитині вирішувати різні завдання, учні можуть повною мірою проявити свої здібності, показати свою самостійність та розвинути творчий потенціал.

Досліджуючи навчальні предмети, які сприяють розвитку логічного мислення, хочемо звернути увагу на можливості інформатики, а саме: використання комп'ютерних ігор учителем на різних уроках. У процесі гри

школярам необхідно активно задіювати мислення, а в першу чергу – логічне мислення, в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Оскільки без установа зв'язків між окремими складовими завдань школяр не зможе не тільки виконати їх, але й просто зрозуміти. Варто зазначити, що перевагою комп'ютерних ігор є те, що в учнів з'являється цікавість і бажання перемогти, а особливо, коли є суперники. Гра настільки захоплює, що діти не помічають, як навчаються. Завдяки такому прийому до активної діяльності вдається залучити навіть найпасивніших учнів. А. С. Макаренко писав: «Гра має важливе значення в житті дитини... Якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі...» [6].

У контексті нашого дослідження детальніше зупинимось на логічному мисленні та його формуванні у дітей молодшого шкільного віку за допомогою використання комп'ютерних ігор.

Питання розвитку логічного мислення, його психологічні основи та чинники розглядалося в роботах Л.І. Божович, Л.С. Виготського, П.П. Блонського, С.Л. Рубінштейна, В.В.Давидова, Л.В. Занкова, Д.М. Богоявленського та інших.

Аналізуючи психолого-педагогічну та методичну літературу, можна відзначити, що «логічне мислення» як феномен вивчається різними науками: філософією, психологією, логікою. Усі вони зазначають, що логічне мислення – є абстрактне, аналітичне, синтетичне, яке функціонує на базі мовних засобів, активно розвивається у людини, починаючи з певного віку – з початком його навчання.

Логічне мислення молодших школярів іще не досягнуло рівня дорослої людини, тому серед основних особливостей логічного мислення учнів початкових класів виділяють:

- 1) переважання чуттєвого, діяльного аналізу над абстрактним;

2) переважне здійснення синтезу у наочній ситуації на основі дій із предметами;

3) недостатню сформованість базових умінь проведення узагальнення;

4) невміння виділяти характеристичні ознаки (при цьому відбувається їх заміна зовнішніми найбільш яскравими ознаками предметів) [7].

Як свідчить освітня практика, формування логічного мислення учнів початкових класів буде більш успішним, якщо педагог використовуватиме систему спеціально підібраних завдань, а самі молодші школярі виступатимуть не тільки об'єктами, але і суб'єктами розвитку логічного мислення, а під час самого заняття будуть створені максимально сприятливі педагогічні умови для розвитку логічного мислення кожного учня [8].

Ефективними засобами для вирішення цих проблем є використання ІКТ на уроках, а саме застосування ігрових моментів. При цьому гра може тривати ціле заняття або бути тільки його фрагментом.

Застосування комп'ютерних ігор на уроках математики – гарна можливість активізувати пізнавальні інтереси учнів під час вивчення та закріплення нового матеріалу, підвищити мотивацію навчальної діяльності, організувати самостійну роботу учнів. Виконання тренувальних вправ на комп'ютері не є важким чи нудним заняттям, «граючись» дитина отримує знання. До того ж комп'ютер – нетрадиційний засіб контролю знань учнів. Крім того, комп'ютер дозволяє повністю усунути одну з найважливіших причин негативного ставлення дітей до навчання – проблеми нерозуміння матеріалу (новий матеріал подається в інтерактивній формі, що забезпечує та зберігає стійкий інтерес та увагу дітей). Працюючи на комп'ютері, діти отримують можливість виконати завдання до кінця, для цього у комп'ютерних іграх існує система стимулювання (підказки та заохочення на зразок: "Молодець", "Спробуй ще раз", "Подумай", "Чудово", які супроводжуються позитивними або негативними звуками). Дитина, працюючи за комп'ютером, має реальну можливість бачити на екрані результат своєї роботи .

Разом з тим необхідно пам'ятати, що дитина, граючись, потрапляє в різні уявні ситуації, однак її емоції – реальні.

Для молодших школярів існує чимало комп'ютерних програм для того, щоб вони навчилися рахувати, математично мислити, а також для загального розвитку (розвиток уяви, уваги, мислення, логіки). Це такі програми, як: "Десять мавпочок", "Вчимось рахувати", "Пласкі фігури", "Об'ємні фігури" та інші. Вони створені за допомогою флеш-анімації, із зручною системою управління та ігровим сюжетом. Такі ігри формують у дітей навички з математики, розвивають логічне мислення, увагу, уяву та ін.

Під час підготовки до уроку вчитель може скористатися іграми з дитячих розвиваючих сайтів, таких як:

Дитячий портал "Сонечко" – щоденний пізнавально-розважальний портал для дітей, батьків і педагогів. На сайті публікуються розвиваючі комп'ютерні ігри і відеоуроки; мультфільми і дитячі розмальовки; заняття для малюків з географії, хімії, фізики, економіки, природознавства, іноземних мов; оригінальні макети розвиваючих і святкових стінгазет; сценарії дитячих свят; статті про розвиток та навчання дітей. Проводяться вікторини та конкурси фотографій, малюнків, виробів, віршів і оповідань.

"Левко" – сайт для дітей та батьків, що пропонує великий вибір ігор, лічилок, загадок, віршів, казок, аудіо та відео матеріалів, поради з рукоділля, розмальовки, найпростіші кулінарні рецепти для малечі, та сценарії дитячих свят.

"Пустунчик" – інформаційно-розважальний портал присвячений розвитку, навчанню та відпочинку дитини. Сайт пропонує різноманітні ігри, аудіотеку, творчість, рукоділля, дозвілля, віртуальну школу та багато цікавого.

"МегаЗнайка" – сайт для дітей та батьків, для вчителів початкових класів та вихователів дитячих садочків. На ньому зібрана величезна кількість цікавої і корисної інформації: казки, вірші, ігри, пісні, цікаві факти про

різноманітні предмети та явища, про рослинний і тваринний світ, про людину та її діяльність.

"З любов'ю до дітей" – один з україномовних сайтів, що має на меті навчити дітей робити добро, мати хороші думки та бути добрими. На сайті розміщено багато розвиваючих мультфільмів, відеозагадок, розвиваючих уроків, ігор, казок, творчих майстер-класів та дитячих пісень українською мовою [1,3,5,4,2].

Корисними будуть ігри на основі казкових сюжетів. Наприклад, гра «Математика з Алладіном» допоможе розвинути кмітливість та зорову пам'ять, «Алі-Баба та сорок розбійників» - спритність, кмітливість, просторове мислення. Програма «Fredy Fish» сприяє розвитку нестандартного мислення та вмінню приймати рішення. Є програми, що розвивають пам'ять та увагу. Програма «Арт-студія» вчить основам малювання, «В гостині в матусі Гусині» – читанню, логічному мисленню.

Варто зазначити, що хоча сьогодні існують «готові» рольові та комп'ютерні ігри, придатні для використання (наприклад, загальновідомі ігри з пакету «Сходінки до інформатики» чи ігри із безкоштовних колекцій онлайн ігор із сайтів «LearningApps.org» (на цьому ресурсі вчителі також можуть створювати власні ігри), «Free play online game», «321 Games» тощо), більшої уваги заслуговують ігри, створені самими педагогами, оскільки вони краще враховують специфіку кожного конкретного учня та класу, а це позитивно впливає на формування та розвиток логічного мислення. Так, навіть педагог із початковим рівнем оволодіння роботи з комп'ютером може легко виготовити матеріали для дидактичної гри у Країну Комп'ютерів: карту країни (яку можна демонструвати на екрані чи мультимедійній дошці або роздрукувати), «маршрутні карти» із завданнями для мандрівки, матеріали для завдань на окремих етапах, грамоти або дипломи для учасників гри тощо. Нескладно також створити дидактичну комп'ютерну гру-презентацію для вивчення теми «Інформація» (наприклад, на засвоєння видів інформації за способами сприйняття їх людиною).

Таким чином, проаналізувавши теоретичні аспекти логічного мислення молодших школярів та дослідивши використання комп'ютерних ігор на уроках, можна стверджувати, що процес організації навчання школярів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє зробити цей процес цікавим, з одного боку, за рахунок новизни і незвичності такої форми роботи для учнів, а з іншого, зробити його захоплюючим і яскравим, різноманітним за формою за рахунок використання мультимедійних можливостей сучасних комп'ютерів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. [Дитячий портал "Сонечко"](http://www.solnet.ee/about.html) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.solnet.ee/about.html> (дата звернення: 28.02.2020).
2. Дитячий розвиваючий сайт «З любов'ю до дітей» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sonechko.pp.ua/> (дата звернення: 27.02.2020).
3. Дитячий розвиваючий сайт «Левко» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://levko.info/> (дата звернення: 28.02.2020).
4. Дитячий розвиваючий сайт «МегаЗнайка» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.megaznaika.com.ua/> (дата звернення: 27.02.2020).
5. [Дитячий розвиваючий сайт «Пустунчик»](https://pustunchik.ua/ua/games/logic) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://pustunchik.ua/ua/games/logic> (дата звернення: 27.02.2020).
6. Макаренко А.С. Педагогічна поема / А.С.Макаренко – К.: Рад. школа, 1973. – 508 с.
7. Овдій В. Розвиток логічного мислення учнів / В. Овдій // Початкова освіта. – 2017. – № 9. – С. 11–12.
8. Ящук О. Формування логічного мислення молодших школярів на уроках математики: проблеми та перспективи / О. Ящук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2015. – № 52. – С. 153–157.

САЛТАН К.

Науковий керівник – доцент КАБЕЛЬНИКОВА Н.

СОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СПРИЙНЯТТЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕНИМ МОВЛЕННЄВИМ РОЗВИТКОМ

Як наголошують вітчизняні й закордонні психологи, весь етап дошкільного дитинства та молодший шкільний вік є періодом становлення чуттєвого пізнання навколишнього світу (Л. Венгер, О. Запорожець, В. Мухіна). У дітей відбувається удосконалення різних видів сприйняття (зорового, тактильного, пропріоцептивного, слухового), формуються уявлення про предмети і явища.

Сутність процесу сприйняття полягає в тому, що воно забезпечує одержання та первинну переробку інформації, що надходить із зовнішнього світу: впізнавання і розрізнення окремих властивостей предметів, безпосередньо предметів, їх особливостей і призначення. Роль сприйняття у психічному розвитку дитини є надзвичайно важливою, оскільки воно створює фундамент для розвитку мислення, пам'яті, уваги, уяви, сприяє повноцінному опануванню мовленням (Б. Ананьєв, Л. Венгер, Л. Переслені).

У молодшому шкільному віці ці процеси будуть посідати провідне місце у формуванні загальнонавчальних умінь та операцій, особливо логічного мислення, а сприйняття буде виконувати лише обслуговуючу функцію. Під час навчальної діяльності різні види сприйняття вдосконалюються і реалізуються у координованій роботі з мисленням, уявою і мовленням.

Психофізіологічний напрям досліджень процесу сприйняття (Р.Граніт, В.Зінченко, Т.Комарова, К.Тарасова, В.Юртайкин і інші). засвідчує, що сенсорний розвиток, з одного боку, становить основу загального розумового розвитку дитини, з іншого боку, має самостійне значення, оскільки повноцінне сприйняття є необхідною умовою і для успішного навчання дитини в школі, і для багатьох видів трудової діяльності.

Розвиток сприйняття у дітей із вадами мовлення відіграє особливу роль. Результати експериментальних досліджень О.Мастюкової, Л.Переслені підтверджують у зазначеної категорії дітей порушення фонематичного сприйняття, недостатню сформованість цілісності образу предмета [2; 3].

О.Трошин, вивчаючи здатність дітей із вадами мовлення виконувати перцептивні завдання, відзначає у них сформованість лише елементарних форм орієнтування, тобто примірювання до ідеалу, на відміну від дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком, які переважно використовують зорове співвіднесення. Своєрідність сприйняття у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку зумовлена зниженою здатністю до знакової перетворення дійсності [4].

О. Мастюкова, досліджуючи зорове сприйняття дітей з порушеним мовленнєвим онтогенезом, відмічає недостатньою сформованість цілісного образу предмета. При цьому первинне зорове впізнавання реальних об'єктів та їх зображень у зазначеної категорії дітей не відрізняється від норми. Труднощі спостерігаються під час ускладнення завдань (впізнавання предметів в умовах накладення, зашумлення): збільшується час прийняття рішення, невпевненість у правильності своїх відповідей, помилки впізнання. Кількість помилок впізнання збільшується під час зменшення інформативних ознак предметів [2].

Своєрідність сприйняття у молодших школярів з вадами мовлення часто призводить до несформованості буквенного гнозису: учні з труднощами диференціюють графічно схожі букви, не можуть їх впізнати, особливо в ускладнених умовах сприйняття (накладені одна на одну, закреслені тощо). Зазначені труднощі виявляються під час сприйняття й впізнавання як рукописних, так і друкованих букв [1].

Слід зазначити, що у дітей з вадами мовлення є несформованими більш високі рівні зорового сприйняття. Це виявляється в труднощах класифікації об'єктів за формою, кольором, розміром, що пов'язано з порушенням

виділення істотних ознак та «зісковзування» на випадковій, незначущій ознаці [5].

Дослідження слухового сприйняття виявили труднощі сприйняття подразнень не мовленнєвого характеру, що виявляються у відсутності слухових предметних образів, порушення слухової уваги, диференційованого сприйняття побутових шумів, слухового аналізу ритмічних структур [3].

Так само у дітей з вадами мовлення спостерігаються специфічні труднощі в розрізненні тонких диференційованих ознак фонем, що вторинно негативно впливають на опанування звуковою стороною мовлення. Такі симптоми, як: вживання дифузних звуків зі нестійкою артикуляцією, спотворення звуків у словах при правильній їх вимові ізольовано, численні заміни і змішування звуків, артикуляція яких є засвоєною, засвідчують первинну несформованість фонематичного сприйняття [2].

Що стосується розвитку тактильного сприйняття у дітей з порушеннями мовлення, то можна відмітити деякі особливості пальцевого гнозису у зазначеній категорії дітей: вони з труднощами сприймають та запам'ятовують позу, надану пальцям рук без опори на зорове сприйняття. За всіма іншими показниками, цей вид сприйняття не відрізняється від нормативних показників [4].

Таким чином, порушена мовленнєва діяльність накладає відбиток на формування у дітей з мовленнєвим дизонтогенезом всіх видів сприйняття, що негативно позначається не тільки на опануванні ними навичками читання та письма, а й загальнонавчальними вміннями і навичками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воронова А.П. Нарушения зрительного гнозиса у детей с речевой патологией / А.П. Воронова // Дефектология. – 1993. – №1 – С. 26-28.

2. Мастюкова Е.М. О нарушениях гностической функции у учащихся с тяжелыми расстройствами речи / Е.М.Мастюкова // Дефектология. – 1976. – №1. – С. 4-6.

3. Переслени Л.И. Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и с задержкой психического развития / Л.И. Переслени, Т.А. Фотекова // Дефектология. – 1993. – №5. – С.12-15.

4. Трошин О.В. Логопсихология / О.В.Трошин, Е.В.Жулина. – М.: Академия, 2005. – 381с.

5. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. – М.: МПСИ, 2010. – 320с.

САНИНА А.

Науковий керівник – викладач БАЛЬОХА А.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

Освітній процес в початковій школі неможливий без розвитку пізнавального інтересу молодших школярів. А це потребує не лише знання форм та методів класної роботи, застосування мультимедійних засобів та використання наочностей, а й безпосереднього залучення учнів до проєктної діяльності. Розвиток пізнавального інтересу – запорука формування розумової обдарованості.

Варто зазначити науковців та дослідників, які займалися данною проблематикою: М. Данилов, О. Сауліна, О. Матюшкін, О. Косович [2].

На думку В. Крутій пізнавальний інтерес – це діяльнісний стан учня, якому характерні такі риси як значне розумове напруження, цілеспрямований потяг до знань та виявленням вольових зусиль під час оволодіння знаннями. Пізнавальний інтерес учня на рівні його спрямованості особистості означає

значну впевненість учня в необхідності всебічного пізнання, а його вищий рівень носить перетворюючий характер [2].

Пізнавальний інтерес є основою практично будь-якої діяльності, в тому числі, й навчальної. Пізнавальний інтерес не має єдиного визначення. При його розгляді слід враховувати думки різних науковців та розглядати його: як вияв та реакції особистості на оточуючу дійсність (Л. Арістова); як індивідуальний стан особистості (І. Харламов); як показник навчальних особистісних рис учнів (Л. Гребенкіна); як психологічна риса індивіда (В. Лозова, Г. Щукіна).

Пізнавальний інтерес значним чином впливає на інтелектуальний розвиток дитини, який передбачає не лише потребу у вирішенні завдань навчального характеру, але й прагнення до практичного застосування отриманих нею знань. Пізнавальний інтерес не дозволяє молодшому школяреві «стояти» на місці, бути залежним від допомоги інших. Він є рушійною силою до певних самостійних дій: стимулом до пошуку нової інформації, її аналізу та систематизування. Так, активні школярі відзначаються більшою самостійністю не лише під час розв'язання навчальних завдань різного характеру, а й у життєвих ситуаціях.

Викладання повинно захоплювати учнів – це особлива умова організації сучасного освітнього процесу. Слід враховувати, що кожне навчальне заняття повинно нести не лише пізнавальний характер, а й бути захоплюючим з боку змісту, засобів навчання та способу викладу навчального матеріалу.

Зазвичай, в учнів виробляється звичка задовольнятися лише матеріалами, що подані у підручнику, але це не повністю забезпечує розвиток пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Матеріали підручника не стимулюють у дітей прояву творчості, через те, що не мають асоціацій з реальними життєвими враженнями.

Так, на думку Г. Щукіної, пізнавальний інтерес, це особистісна риса, що виражає індивідуальне ставлення до процесу пізнання, розумово-емоційне ставлення учня до навчання в пізнавальному процесі [3].

Саме тому, у початковому процесі особливо важливим є використання проєктної діяльності, що стимулює у дітей прагнення до пошуку нової інформації, її нестандартного застосування та розвитку креативного мислення.

Під «проєктом» розуміється індивідуальна, групова чи колективна діяльність учнів, що спрямована на створення унікального, індивідуального за його властивостями остаточного продукту [1].

Основною метою застосування методу проєктів є розвиток критичного та креативного мислення, пізнавальних та навчальних навичок учнів, умінь самостійно аналізувати, систематизувати та розширювати власні знання, навчити здобувачів освіти самостійно орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі [4].

Проєктний метод є зорієнтованим на виконання певного завдання, що передбачає не лише використання різних методів навчання, а й інтеграцію знань, умінь та навичок із різних галузей науки.

Одним з видів проєктної діяльності, що застосовується у Новій українській школі є створення лепбуків.

Лепбук – це інтекративна тека для дітей, що присвячена певній тематиці. Тематика лепбуку може бути різною. Як вузькоспеціалізованою, так і загальною [1].

Використання лепбуків має такі переваги, як повторення та закріплення матеріалу, організація отриманого матеріалу теми в зручний для учнів спосіб, учень вчиться самостійно аналізувати інформацію та робити висновки, організація учнівських презентацій можлива у парній чи груповій формах, використання під час формувального оцінювання в якості портфоліо.

У результаті роботи з лепбуками у дітей розвиваються такі вміння, як пошук інформації, її узагальнення, систематизування, вміння взаємодіяти з іншими учнями під час групової діяльності, планування власної діяльності.

У ході навчання курсу «Природознавство» учні можуть створювати лепбуки за різними темами, зокрема: «Пори року», «Материки», «Тварини рідного краю» тощо, що допоможе учням систематизувати та закріпити власні знання. Також актуальним є використання лепбуків під час проведення тематичних тижнів, що передбачає щоденну роботу з даним проєктом і завершення його в останній день тематичного тижня [1].

Отже, організація проєктної діяльності є дуже важливою для формування та розвитку пізнавального інтересу молодших школярів. Воно сприяє розвитку допитливості, критичного мислення, креативного підходу до проблем, учні вчаться працювати у групах та інтегрувати знання з інших предметів. Все це спрямовано на формування розумової обдарованості учнів, вміння створювати оригінальний продукт, вдаючись до нових підходів у виконанні завдань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бальоха А.С. Використання педагогічної спадщини В.Сухомлинського на уроках природознавства в контексті Нової української школи / А.С. Бальоха // Педагогічний альманах : [збірник наукових праць] / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: КВЗН «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. – Вип. 38. – С. 22-28.

2. Крутій В.А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / В.А. Крутій ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2001. – 20 с.

3. Савченко О.Я. Системний підхід до модернізації змісту загальної середньої освіти / О.Я. Савченко // Рідна школа. – 2010. – №1-2. – С. 3-7.

4. Саламаха О.М. Проектні технології – порятунок сучасної освіти [Електронний ресурс] / О.М. Саламаха. – Режим доступу : osvita.ua/doc/files/news/61/6197/Proect_technology.

СИРОТА А.

Науковий керівник – доцент ІЛЬІНА Н.

ПРОБЛЕМИ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Розвиток України як європейської держави, процеси гуманізації освіти ставлять питання щодо соціального захисту громадян, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Одним із основних завдань Нової української школи є формування інклюзивного освітнього середовища, головною метою якого є активне включення дітей з обмеженими можливостями до освітнього процесу на рівні з іншими дітьми. Кожна дитина має право на повноцінне соціальне життя, активну участь у колективі; організацію освітнього процесу, який би задовольняв її потреби; надання спеціальних освітніх і фахових послуг; створення позитивного клімату у шкільному середовищі та поза його межами [2, с. 5]. Під час включення дітей з особливими освітніми потребами у шкільне життя виникають певні бар'єри, що заважають їх соціальному функціонуванню та гальмують їх входження в соціальне середовище. Тому для подолання бар'єрів було залучено такого спеціаліста як асистент учителя, як нового суб'єкта освітньо-виховного процесу [1, с. 4]. Усе це обумовлює актуальність обговорення проблеми.

Над проблемою інклюзивного навчання працювали такі вчені: Н. Мельник, О. Гурнічук, С. Богданов, Г. Гаврюшенко, А. Колупаєва, Н. Дятленко, Н. Найда, Н. Софій, І. Ярмошук та інші, їхні праці присвячені дослідженню проблем адаптації та залучення осіб з особливими потребами до навчання в освітніх закладах, вивченню особливостей роботи педагогічних працівників в умовах організації інклюзивної освіти.

Сьогодні в Україні інклюзивна освіта займає чинне місце в освітньому процесі, має чіткі визначення та регулюється законами. Так у статті 1, пункт 12 Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 року; діє з 28.09.2017 року) зазначено «інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників». У статті 20 «Інклюзивне навчання» Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 року; діє з 28.09.2017 року) наголошується, що: «У разі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків заклади освіти за потреби утворюють інклюзивні та/або спеціальні групи і класи для навчання осіб з особливими освітніми потребами та надаються психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги». Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами надає шкільна команда супроводу, в яку входить асистент вчителя.

Введення посади «асистент учителя» передбачено українськими нормативно-правовими документами, зокрема Постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року №872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загально освітніх навчальних закладах», де йдеться про те, що «Основне завдання асистента вчителя – допомога вчителю в забезпеченні особистісно-зорієнтованого спрямування навчально-виховного процесу. Посаду асистента вчителя може обіймати особа з високими моральними якостями, яка має повну вищу педагогічну освіту та пройшла курсову перепідготовку».

У освітньому закладі даний педагогічний працівник безпосередньо підпорядковується заступнику директора з освітньо-виховної роботи, працює під керівництвом учителя класу, до якого призначений [1, с. 4].

Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту №1/9-675 від 25.09.12 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» зазначає, що асистент вчителя забезпечує соціально-педагогічний супровід дитини з

особливими освітніми потребами: разом із вчителем класу виконує навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, запроваджуючи ефективні форми їх проведення, допомагає дитині у виконанні навчальних завдань, залучає учня до різних видів навчальної діяльності; у складі групи фахівців бере участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку дитини; адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами».

Відповідно до цього листа асистент вчителя здійснює такі функції:

Організаційну. Допомагає в організації освітньо-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням.

Навчально-розвивальну. Співпрацюючи з вчителем класу, сприяє розвитку і поліпшенню психоемоційного стану дитини з особливими освітніми проблемами та всього дитячого колективу в цілому. Стимулює розвиток соціальної активності дітей [3].

Діагностичну. Разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку, оцінює навчальні досягнення учнів; вивчає та аналізує динаміку розвитку учня [3].

Прогностичну. На основі вивчення актуального та потенційного розвитку дитини бере участь у розробленні індивідуальної програми розвитку для неї [3].

Консультативну. Постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу; інформує вчителя класу та батьків про досягнення учня [3].

Асистент вчителя повинен встановити дружні стосунки з дитиною, стати для свого підопічного наставником, вихователем, другом, який щохвилини, щосекунди, щомиті поруч.

Проте окрім позитивних зрушень у питаннях організації інклюзивної освіти на сьогодні залишається ще багато невирішених проблем. Одною із них є кваліфікація спеціалістів, які зараз працюють на посаді асистента

вчителя. Країна не встигла ще підготувати необхідну кількість фахівців у цій справі, тому асистентами вчителів часто працюють педагоги, які не отримали відповідної підготовки у вищому навчальному закладі і вимушені самостійно орієнтуватися у специфіці професії [1, с 7]. З метою вирішення цієї проблеми зараз активно створюються спеціальні методичні посібники, он-лайн курси та курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників, покликані допомагати в питаннях реалізації різних аспектів інклюзивної освіти, а саме: розширювати уявлення про основні принципи організації інклюзивної освіти, специфіку співпраці з основним учителем у класі, особливості внесків різних педагогічних та інших працівників у розробку та реалізацію індивідуальної програми розвитку, диференціацію навчання в інклюзивному класі, налагодження ефективної співпраці з батьками дітей з особливими освітніми потребами [1, с. 8].

Також важливою проблемою інклюзивної освіти є недостатнє регламентування документації, яку повинен вести асистент вчителя. Відсутні достатньо чіткі вказівки до переліку таких документів та особливостей їхнього заповнення, тому ці питання залишається на вирішені закладу освіти та шкільної команди супроводу і залежать від прийнятих ними рішень.

Але найбільші труднощі спостерігаються, на наш погляд, під час адаптації навчального матеріалу до специфіки та потреб таких дітей, яку повинен здійснювати асистент вчителя. Кожного разу з переходом дитини до наступного класу ці труднощі збільшуються. Предметів стає більше, завдання – складніші і дитині з особливими освітніми потребами потрібно засвоювати матеріал у швидшому темпі. Як і всі, і саме асистент вчителя допомагає дитині, разом вчителем знаходить доступні шляхи подолання їх. Для якісної організації допомоги асистент вчителя мусить прикласти максимум зусиль та використовувати всі свої знання та творчий потенціал.

Отже, роль асистента вчителя у освітньо-виховному процесі дитини з особливими освітніми потребами є надзвичайно великою. Цьому фахівцю потрібні не лише професійні знання та вміння, але й такі особистісні якості

як комунікабельність, організаційні здібності, здатність співчувати та співпереживати. А найважливіше – це любов до дітей. Тільки за таких умов асистент вчителя зможе якісно виконувати свою роботу, адаптувати, соціалізувати у освітньому середовищі та розкривати здібності і таланти свого підопічного.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ДЖЕРЕЛ

1. Дятленко Н.М. Асистент учителя в інклюзивному класі / Н.М. Дятленко, Н.З. Софій. – К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 172 с.
2. Основи інклюзивної освіти: [навч. метод. посіб.] / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. – К. : [А.С.К.], 2012. – 308 с.
3. Посада асистента вчителя в українському законодавстві [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://nmcio.ippro.kubg.edu.ua/?page_id=85 (дата звернення: 03.03.2020).

СОРОЧАК В.

Науковий керівник – доцент РАЄВСЬКА І.

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ НУШ

На новому витку розвитку початкової освіти, коли змінюються передусім цілі навчання, а відповідно до них і його зміст та методичне забезпечення, актуалізується потреба в переосмисленні питань, пов'язаних із моделюванням уроку.

«Сенс моделювання полягає в можливості отримати інформацію про явища, що відбуваються в оригіналі, шляхом перенесення на нього певних знань, отриманих при вивченні відповідної моделі» [4, с.34].

Проведений аналіз досліджуваної проблеми уможливив формулювання такого визначення «моделювання – універсальний метод отримання, опису і

використання знань, засіб упорядкування інформації, який дозволяє більш глибоко розкрити сутність явища, що вивчається».

У дослідженні Л. Мартинець визначається певний порядок (етапи) розробки моделей, а саме: постановка завдання; побудова моделі; перевірка її на достовірність; експериментальне випробування (застосування); оновлення моделі; постановка мети й розв'язання педагогічної проблеми за допомогою моделі; виокремлення основних компонентів педагогічної системи, які становлять її сутність; виявлення об'єктивно існуючих взаємозв'язків між компонентами системи; переведення компонентів системи на абстрактну мову (символіку); вибір способів зображення моделі та її оформлення [2].

Отже, моделювання забезпечує реалізацію вмінь педагога аналізувати, планувати, прогнозувати, конструювати, переносити отриману в результаті дослідження інформацію на досліджуваний об'єкт і включенням нового знання в наукову теорію. З цього випливає, що підґрунтям для моделювання уроку є здатність учителя створювати конкретну модель, тобто певну конструкцію, «взірець конкретного об'єкта», «фрагмент дійсності», «формально-логічну побудову аналогу оригіналу» [1].

Попри всі дискусії щодо уроку як архаїчної форми організації освітньої діяльності дітей, урок був, є і залишиться основною формою організації освітнього процесу в школі. Серед характерних ознак сучасного уроку ми виділяємо його технологічність, варіативність, гнучкість, спрямованість на особистість учня та формування його компетентностей, оптимізацію форм роботи на уроці.

Кожен урок необхідно моделювати відповідно до мети, котра повинна співпадати з очікуваними результатами і бути конкретизованою, з визначеними ключовими компетентностями. Виходячи із мети навчання математики, окресленої Державним стандартом початкової освіти, визначається загальна мета, яка конкретизується для окремої серії уроків через формулювання очікуваних результатів уроку.

Дослідження С. Скворцової показали, що залежно від навчального змісту розділу й програмових вимог до його засвоєння серія уроків може реалізовувати мету, пов'язану, наприклад, із формуванням поняття числа, формуванням обчислювальних навичок, формуванням поняття задачі, формуванням вміння розв'язувати задачі тощо [3].

Для створення умовної моделі («версії», концепції) уроку математики будемо спиратися на базову модель комбінованого уроку, який найчастіше використовується у початковій школі та вимоги до його побудови:

- місце уроку в змістовому і методичному аспектах у межах теми що вивчається;
- чіткість визначення мети і завдань уроку;
- оптимальний зміст; дотримання дидактичних принципів навчання;
- вибір методів, прийомів, технологій, які забезпечать досягнення поставленої мети найбільш раціональним способом;
- вибрати тип і загальну форму проведення уроку;
- визначити необхідну матеріальну базу, перелік інформаційних джерел та наочності.

Під час моделювання уроку математики ми виокремили такі блоки: *організаційний, мотиваційний, інформаційний, аналітичний, контрольно-оціночний, рефлексивний.*

Розглянемо більш детально кожен із них. Так, організаційний блок передбачає: цілепокладання (мета, завдання, очікувані результати); інструкції та пояснення для виконання завдань; вступне слово вчителя; розподіл по групах і конструювання простору; вироблення правил роботи (визначення норм, процедур). У процесі моделювання уроку цілі навчання визначаються чітко і повно, формулюються через результати, виражені в діях учнів. Для того, щоб перекласти результати навчання на мову конкретних дій доречно використовувати цілі навчання запропоновані Бенджаміном Блумом у книзі «Таксономія освітніх цілей: сфера пізнання».

Навчання дітей цілепокладання, формулювання теми уроку можливо через введення в урок проблемного діалогу, з метою визначення учнями кордонів знання незнання. Наприклад, під час вивчення теми «Нумерація» поставити перед дітьми питання «Скільки друзів ти запросиш на день народження?» або «Скільки днів залишилось до канікул?».

Мотиваційний блок – один із головних у моделюванні уроку. Метою його є збудження цікавості учнів до теми, що вивчається (Навіщо вміти рахувати?, Навіщо вивчати математику?) й розумової активності, підготовка до свідомого сприйняття нового матеріалу, створення ситуації успіху, моделювання життєвих ситуацій. Серед прийомів підвищення мотивації ми виділяємо наступні: постановка проблеми; цікава або незвичайна форма викладу матеріалу; емоційність мовлення вчителя; пізнавальні ігри; ситуація дискусії; життєві ситуації, пов'язані з повсякденним життям учнів; створення ситуації, коли бракує знань з певних питань; інтерактивні вправи «Вилучи зайве», «Криголам», «Скринька скарг», «Мікрофон», «Банани»; наочність (картина, фотографія, комікси, схема, діаграма, графік тощо).

Інформаційний блок орієнтований на одержання інформації з різних джерел: учитель (але не головний); текстові документи; графічні джерела; електронні ресурси; відеоматеріали; статистика; артефакти; зображення. Учитель повинен максимально використовувати можливості головного засобу навчання – підручника, додатковими посібниками з необхідною кількістю тренувальних вправ, систематично організовувати на уроці роботу з довідковими матеріалами. Головною перевагою використання ІКТ технологій є наочність, так як велика частка інформації засвоюється за допомогою зорової пам'яті, і вплив на неї дуже важливий в навчанні. Інформаційні технології допомагають зробити процес навчання творчим і орієнтованим на учня.

Контрольно-оцінний блок передбачає акцентування у складовій уроку на особистій відповідальності учня за результат своєї роботи. Вчитель повинен частину повноважень щодо контролю передати дітям. Поступово, у

міру навченості, вони оволодівають прийомами самоконтролю, самоперевірки, самооцінки результатів своєї діяльності, орієнтуючись на певні опори (зразок, схему, алгоритм тощо).

Завдання рефлексивного блоку – співвіднести заплановані результати уроку з поставленими цілями, оцінити можливі ризики діяльності учнів і вчителя на уроці. Етап рефлексії на уроці при правильній його організації сприяє формуванню вміння аналізувати діяльність на уроці, переосмисленню свого суб'єктивного досвіду: особистісні зміни, ціннісні відносини, дії, знання.

Таким чином, моделювання уроку – визначальний метод ефективності і продуктивності навчальної діяльності, є однією з найважливіших функцій учителя, яка займає значну часову й змістовну частину педагогічної діяльності, продуманої, спланованої, систематичної роботи. Педагогічне моделювання в цілому сприяє постійному самоаналізу діяльності вчителя, його творчому й професійному зростанню.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буслова М.К. Моделирование в процессе познания / М. Буслова. – Минск: Наука и техника, 1975. – 156 с.
2. Мартинець Л. А. Сучасні моделі освіти: навч.-метод. посібник. – 2-е вид., доповн. та перероблене / Лілія Асхатівна Мартинець. – Донецьк, 2015. – 102 с.
3. Скворцова С.О. Компетентнісний підхід до навчання математики / С. Скворцова, О. Онопрієнко, Н. Листопад. – К. : Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2014. –128 с.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

СТЕПАНОВА М.

Науковий керівник – доцент РАЄВСЬКА І.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ У РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Головною проблемою у вирішенні завдання підвищення ефективності і якості освітнього процесу є активізація навчання молодших школярів. Її особлива значущість полягає в тому, що навчання спрямоване не тільки на сприйняття матеріалу, а й на формування ставлення учня до самої пізнавальної діяльності.

Пізнавальна активність учнів є важливим фактором поліпшення і одночасно показником ефективності і результативності процесу здобуття знань, оскільки вона стимулює розвиток самостійності, пошуково-творчий підхід до оволодіння змістом освіти, спонукає до самоосвіти.

Проблема розвитку пізнавальної активності молодших школярів, як показують дослідження, перебувала в центрі уваги педагогів з давніх часів.

Так, А. Маркова, Г. Щукіна вивчали особливості пізнавальної діяльності та способи її активізації у молодших школярів. Важливий внесок у дослідження впливу навчання його взаємозв'язку з розвитком пізнавальної активності інтелекту був внесений Ш. Амонашвілі (структурні компоненти пізнавальної активності), С. Рубінштейном, А. Матюшкіним (структура розумового акту та пізнавальної активності), М. Махмутовим (пізнавальна активність як вияв вольової, емоційної та інтелектуальної сторони особистості).

Педагогічна дійсність щодня доводить, що процес навчання проходить ефективніше, якщо школяр проявляє пізнавальну активність. Дане явище зафіксовано в педагогічній теорії як принцип «активності і самостійності учнів у навчанні» [3]. Засоби реалізації провідного педагогічного принципу визначаються в залежності від змісту поняття «пізнавальна активність». У змісті поняття «пізнавальна активність», як показує проведене дослідження, можна виділити кілька напрямків. Ряд вчених розглядають пізнавальну

активність як природне прагнення школярів до пізнання. Так, Г. Щукіна визначає «пізнавальну активність» як найсильніший стимул формування цілісної особистості, рівень якого залежить від розвитку інтересу в системі інших мотивів [4].

В. Лозова розглядає це поняття як рису особистості, що виявляється в її ставленні до пізнавальної діяльності, яка передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності [1].

Спираючись на вищенаведені визначення можна зробити висновок, що пізнавальна активність розуміється як властивість особистості, що формується протягом її життя в суспільстві у процесі цілеспрямованого навчання.

Виникнення пізнавальної активності залежить в першу чергу від рівня розвитку дитини, її досвіду, знань, від тих джерел, що живлять інтерес, а з іншого боку, від способу подачі матеріалу. Говорячи про джерела, що будять пізнавальний інтерес, важливо зазначити ефективність їх використання при вмілому керівництві вчителя.

Ефективність ролі вчителя у вихованні у дітей інтересу до вивчення математики, визначається декількома взаємопов'язаними умовами:

- готовності вчителя до розвитку пізнавальної активності школярів і потреби в цьому;
- стимулювання інтелектуальних і естетичних почуттів, формування науково-дослідного мислення;
- уміння вчителя зробити свій предмет цікавим;
- створення відповідного навчального середовища;
- організація навчання, при якій учень діє активно, втягується в процес самостійного пошуку і «відкриття» нових знань, вирішує питання проблемного характеру;
- навчання повинно бути важким, але посильним;

- яскравість та емоційність навчального матеріалу.

З метою розвитку пізнавальної активності на уроках математики найдоцільнішим прийомом є створення проблемних ситуацій. На уроці діти працюють із задоволенням, коли відбувається:

- зіткнення учнів із суперечливими фактами (Метал у воді тоне, а дерево – ні. Чому?);
- показ помилок, до яких призводить незнання певної теми;
- постановка проблемного питання на основі створення елементів дискусії;
- спонукання учнів до узагальнення фактів.

Створення проблемної ситуації можна комбінувати з грою. Діти граючись мимоволі закріплюють, удосконалюють, доводять до рівня автоматизованого досвіду знання з предмету.

Там де немає проблеми, труднощів, там немає самостійного мислення, а є лише робота пам'яті, яка полягає у відтворенні раніше відомого. Тому під час пояснення нового матеріалу вчителю необхідно створювати ситуації, при яких учні розуміють недостатність знань і необхідність отримання нових. Наприклад, під час ознайомлення із виразами, що містять дужки запропонувати дітям усно знайти суму чисел 5 і 3, відняти цю суму від числа 20. Діти отримують відповідь – 12. Потім розглянути запис, зроблений на дошці: $20-5+3=12$. Пропонується з'ясувати чому саме виникла помилка.

Майстерність управління пізнавальною діяльністю на уроці залежить від безлічі факторів. Одним із найважливіших є вміння вчителя зробити свій предмет цікавим для школярів, бо інтерес, як відзначають вчені, позитивно впливає на всі психічні процеси і функції: сприйняття, пам'ять, мислення, волю (наприклад, до числа міжнародного жіночого дня додайте число звуків у назві столиці України ($8+5=13$)). Чим більше новий матеріал буде пов'язаний із засвоєними раніше знаннями, тим цікавіше для учнів.

Інтерес учнів також зростає, якщо вчитель залучає дітей до цілепокладання на уроці, вчить сприймати, формулювати, проговорювати

очікувані індивідуальні досягнення, обговорювати мету уроку (Яку саме мету нам необхідно поставити? Навчитися додавати двоцифрові числа. Як би ви сформулювали тему уроку? Додавання і віднімання двоцифрових чисел. Чи можемо ми скористатися будь-яким відомим способом додавання? Так). О.Савченко пропонує такі орієнтовні формулювання учнівських очікувань залежно від вимог до загальноосвітньої підготовки молодших школярів: «Я хочу дізнатися..», «Я навчуся як це зробити..», «Я перевірю...», «Я створюю...», «Я прагну до ...», «Я знайду...», «Я відчуваю, що мені потрібно..» [2].

Отже, від майстерності вчителя, оптимального поєднання форм і методів навчання, залежить, чи буде зміст предмета цікавим і привабливим, що в свою чергу зміцнює і розвиває пізнавальну активність учнів у процесі навчання математики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова. – 2-е вид., доп. – Х. : ОВС, 2000. – 164 с.
2. Проектування та проведення уроку впочаткових класах на засадах компетентнісного (діяльнісного) підходу» / Упоряд. Т.В.Дрожжина, О.М. Гезей. – Х. : Вид. Група «Основа», 2014. – 127, [1] с. – (Б-ка журн. «Початкове навчання та виховання»; Вип. 8 (128)).
3. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посібн. для вищих педагогічних закладів освіти. – К. . 2002. -528 с.
4. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебное пособие для студентов пед. институтов.- М.: Просвещение, 1979.- 160 с.

ТАХТАЙ А.

Науковий керівник – доцент КАБЕЛЬНИКОВА Н.

ПРИЧИНИ, МЕХАНІЗМИ ТА ПРОЯВИ ТРУДНОЩІВ ОПАНУВАННЯ НАВИЧКАМИ ПИСЬМА ДІТЬМИ НА ПОЧАТКОВИХ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

В останнє десятиріччя виявляється стійка тенденція до збільшення кількості учнів, які зазнають специфічних труднощів в опануванні навчальним матеріалом внаслідок порушення таких видів мовленнєвої діяльності, як читання і письмо. Особливо яскраво труднощі засвоєння писемного мовлення спостерігаються на етапі навчання дітей у початковій школі.

Специфічні стійкі труднощі опанування навичками письма, що не пов'язані з незнанням дітьми правил правопису, в логопедичній науці одержали назву «дисграфія» [3; 4]. Неоднозначність існуючих уявлень про дисграфію, її причини, механізми, симптоми пов'язана з розбіжністю в наукових підходах до її вивчення. Ми виокремили кілька класифікацій дисграфії у дітей, що відображають уявлення науковців про механізми порушень письма на момент їх розробки (М.Хватцев, 50-ті роки минулого століття; О.Токарева, Р.Лалаєва, 60-ті роки, Р.Лалаєва, 80-ті роки, О.Корнєв, Т.Ахутіна, 90-ті роки).

Так, з позиції психофізіологічного підходу, дисграфія розглядається як наслідок порушення аналітико-синтетичної діяльності аналізаторів. Первинне недорозвинення аналізаторів і міжаналізаторних зв'язків призводить до недостатності аналізу і синтезу різномодальної перцептивної інформації, порушення перекодування сенсорної інформації з однієї модальності в іншу, наприклад, перекодування фонем в графему. Для оволодіння письмом дитина повинна засвоїти графічні образи букв, вміти співвідносити їх з відповідними акустичними і мовленнєворуховими (артикуляційними) характеристиками. Учень має мати сформовані навички звукового і кінестетичного аналізу, розвинені процеси візуально-

просторового сприйняття, психофізіологічної основою яких є як повноцінний розвиток аналізаторів, так і встановлення координованих зв'язків між ними. Саме ступінь недостатності міжаналізаторних зв'язків стала основою для виділення відповідних форм дисграфії: акустичну, оптичну та моторну [6].

Розуміння дитячої дисграфії відповідно до сучасної логопедії відображено в її класифікації (розробники – колектив авторів: Г.Волкова, Л.Волкова, В.Ковшиков, Р.Лалаєва, Л.Парамонова). Дисграфія розглядається як специфічне порушення мовних здібностей, що виникає внаслідок недостатності вищих психічних функцій (мовних і зорово-просторових), які забезпечують процес письма, а механізм порушення – із неповноцінністю лінгвістичних операцій письма [3]. Автори виділяють наступні форми дисграфії:

1. Артикуляційно-акустична дисграфія. Виникає в учнів з розладами звуковимови або з труднощами диференціації акустико-артикуляційних ознак звуків.

2. Дисграфія на основі порушення фонематичного розпізнавання. Пов'язується з недостатнім рівнем функціонування операцій розрізнення та вибору фонем.

3. Дисграфія на фоні порушення мовного аналізу і синтезу. Зумовлена не сформованістю складних операцій: розчленування тексту на речення, поєднання речень у текст; розчленування речень на слова, поєднання слів у речення; складовий аналіз та синтез; фонематичний (звуковий) аналіз і синтез.

4. Аграматична дисграфія. Зумовлена недорозвиненням у дітей лексико-граматичної будови мовлення, несформованістю морфологічних та синтаксичних узагальнень.

5. Оптична дисграфія. Пов'язана з недорозвиненням зорового гнозису і мнезису; аналізу і синтезу, просторових уявлень [3].

О. Корнєв, розглядаючи дисграфію з позиції клініко-психологічного підходу, тобто виділяє не тільки відповідні помилки на письмі, а й симптоми

клінічних розладів, що обумовлюють і супроводжують той чи інший варіант порушення письма. Клінічні та нейропсихологічні дослідження дозволили вченому виявити нерівномірність психічного розвитку у дітей з порушеннями писемного мовлення, визначити те, що різні види дисграфії супроводжуються у дітей різними за ступенем вираженості і комбінацією розладами нервово-психічної діяльності [2]. Автор виділяє:

1) дисфонологічні дисграфії (паралалічну та фонематичну форми), зумовлені порушеннями мовних операцій;

2) дисграфію, обумовлену порушенням мовного аналізу і синтезу, в основі якої лежить несформованість навичок аналізу і синтезу як форм інтелектуальної діяльності;

3) диспраксічну дисграфію, зумовлену порушенням формування у дітей графомоторних навичок. [2]

В свою чергу, Т.Ахутіна наголошує на тому, що одні й ті ж за зовнішніми проявами помилки можуть мати різні причини та різні механізми. Так, злите написання слів може бути обумовлено як недостатністю аналізу мовного матеріалу (через труднощі програмування і контролю), так і труднощами формування цілісного образу написаного слова. Для визначення механізму помилок необхідно враховувати не окремі помилки, а весь симптомокомплекс особливостей письма. Крім того, висновок про механізм дисграфії може бути зроблений після зіставлення стану сформованості письма зі станом інших вищих психічних функцій [1].

На думку Л.Парамонової [5], найбільш поширеними помилками у письмі учнів із дисграфією, обумовленою несформованістю мовного аналізу і синтезу, є:

– пропуск, перестановка, вставка букв, спотворення фонетичного наповнення слів: персеверації (циклічні повторення) і антиципації (заміни попередніх букв наступними);

– роздільне написання частин слова, злите написання самостійних слів, самостійних і службових слів, контамінації (змішання елементів слів), вставки, перестановки, пропуски і повтори слів;

– порушення кількісного і якісного складу речення; порушення або відсутність кордонів речень;

– пропуски елементів букв, складів, слів;

– повтори елементів букв, складів, слів;

– контамінації, тобто злиття частин слів;

– труднощі мовного аналізу, зокрема, помилки у виділенні меж речення і слова;

– орфографічні помилки при володінні правилами [5].

Також автор виділяє механізми цих помилок:

1) пропуски – спрощення програми,

2) повтори – інертне повторення (персеверація) частини або цілої програми,

3) контамінації, антиципації, вставки – спотворення програми,

4) труднощі мовного аналізу – зниження орієнтовної (плануючої) основи діяльності,

5) орфографічні помилки – скорочення обсягу програмування (обсягу робочої пам'яті), коли учень не може розподілити увагу на технічну і на орфографічну сторони письма [5].

Отже, виходячи з етіопатогенезу та складної структури порушення при дисграфії пошук ефективних шляхів подолання та запобігання специфічних труднощів опанування навичкою письма з використанням міждисциплінарних зв'язків (логопедії, спеціальної педагогіки, дитячої та спеціальної психології) є актуальним напрямом досліджень сучасної початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая

диагностика / Т.В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М.: МПСИ, 2001. – 164 с.

2. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 286 с.

3. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 689 с.

4. Логопедія: [підручник] / за ред. М.К.Шеремет. – К.: Видавничий дім «Слово», 2018. – 864 с.

5. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Детство-Пресс. – 2006. – 128 с.

6. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков / под ред. С.С. Ляпидевского. М.: Медицина - 1969. – С. 190-212.

ТКАЛЕНКО Н.

Науковий керівник – доцент РАЄВСЬКА І.

ФОРМУВАННЯ STEM-КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасні педагоги працюють в умовах нової моделі освіти, реалізації Концепції «Нова українська школа», запровадження нових підходів, зокрема STEM-освіти. Інформаційно-комунікаційні технології радикально трансформували освітній простір, якісно змінили середовище, відкрили нові можливості і стали базовим чинником розвитку освіти загалом і безпосередньо післядипломної педагогічної освіти.

В умовах впровадження STEM-освіти в Україні все більше зростає потреба у підготовці висококваліфікованого, креативного, творчого вчителя, який володіє своїм предметом, готовий підвищувати рівень своїх професійних знань, обізнаний з питань функціонування педагогічної системи загальноосвітнього навчального закладу, може забезпечити умови для

інтеграції передових ідей та інноваційних технологій [5].

Метою статті є теоретичне дослідження особливостей формування STEM-компетентностей у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Професійна компетентність вчителя у системі навчання STEM – є якістю особистості, яка характеризує рівень його інтеграції у інноваційне науково-технічне середовище; передбачає певний відхід від традиційного процесу формування вузького спеціаліста та визначається необхідністю розвитку багатопрофільного фахівця [1].

STEM-компетенції/компетентності і навички (competencies & skills) – динамічна система знань і умінь, навичок і способу мислення, цінностей і особистісних якостей, що визначають здатність до інноваційної діяльності: готовність до розв’язання комплексних задач, критичне мислення, креативність, організаційні здібності, вміння працювати в команді, емоційний інтелект, оцінювання і прийняття рішень, здатність до ефективної взаємодії, вміння домовлятися, когнітивна гнучкість (за Н. Гончаровою) [2, с. 90].

Серед головних у професіоналізмі учителя Р. Немов виділяє такі особистісні якості: любов до дітей, наявність спеціальних знань з предмету, широка ерудиція, педагогічна інтуїція, високорозвинений інтелект, високий рівень загальної культури і моральності, професійне володіння методами навчання і виховання. Додаткові, чи другорядні: комунікабельність, артистичність, весела вдача, хороший смак. Головні та другорядні якості складають індивідуальність педагога [3].

На думку І. Підласого, модернізація фахової підготовки майбутніх вчителів, що ґрунтується на впровадженні технологій інтерактивного навчання, має сприяти реалізації особистісно-орієнтованого підходу, розвитку самосвідомості, самоорганізації, самовдосконаленню, саморозвитку, самоосвіті та самовихованню студентів. Оскільки він буде одержувати знання в процесі власної пізнавальної активності, що сприяє

досягненню професійної ідентичності, підвищенню впевненості в собі, розвитку професійної компетентності, побудові адекватного образу успішної майбутньої професійної діяльності з виявленням та актуалізацією власних професійних ресурсів та їх корегуванням [5].

Результатом запровадження Концепції «Нова українська школа» стало впровадження компетентнісного підходу при підготовці майбутніх фахівців. Серед основних принципів компетентнісного підходу в освіті варто виділити: підготовку майбутніх учителів до успішного професійного життя, їх соціалізації у суспільстві, особистісного формування і розвитку; планування власних освітніх результатів та їх удосконалення; власна мотивація та відповідальність за результат самостійної діяльності [6].

Формування ключових STEM-компетентностей у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачає:

- принципово нове цілепокладання у педагогічному процесі;
- зміщення акцентів у навчальній діяльності з вузькопредметних на загальнодидактичні, оновлення структури й змісту навчальних предметів спецкурсів тощо;
- визначення та оцінювання результатів навчання через ключові й предметні компетентності студентів;
- компетентнісно орієнтовані форми та методи навчання;
- системно-діяльнісний підхід;
- інноваційні, ігрові технології навчання;
- технології case-study;
- інтерактивні методи групового навчання;
- проблемні методики з розвитку критичного і системного мислення тощо;
- створення педагогічних умов для здобуття досвіду проектної діяльності та розробки стартапів;
- наскрізне STEM-навчання [6].

Для набуття майбутніми учителями компетентностей із застосування

STEM-освіти у ЗВО доцільно не тільки під час навчальних та виробничих практик залучати студентів до розробки і впровадження STEM-проектів, але й широко застосовувати STEM-підходи у викладанні різних дисциплін.

Основний акцент здійснюється на інтеграцію навчальних предметів, посилення практичної складової навчання. В умовах наступності та неперервності навчання відбувається тісна взаємодія та співпраця закладів вищої (зокрема, педагогічної) та середньої освіти, що позитивно впливає на практичну зорієнтованість освіти.

Розвитку професійної компетентності педагогічних працівників буде сприяти участь у різнопланових заходах регіонального, всеукраїнського, міжнародного рівнів: науково-практичні конференції, семінари, вебінари, STEM-фестивалі, конкурси, заняття у web-STEM-школі «STEM-освіта вчителя» тощо [1].

Одним із ефективних засобів формування STEM-компетентностей у майбутніх учителів є дослідницько-проектна діяльність. Під час виконання навчальних проектів активізується дослідницька, творча діяльність студентів, яка спрямована на отримання самостійних результатів під керівництвом викладача. Дослідницько-проектна діяльність починається із зародження інноваційної ідеї, створення інформаційного продукту – стартапу – та завершується його презентуванням [7]. У процесі формування STEM-компетентностей у майбутніх педагогів особливу увагу слід приділяти методам міждисциплінарного дослідження, націлених головним чином на стики наукових дисциплін [4].

Особливу роль у формуванні STEM-компетентностей під час підготовки майбутніх учителів початкової школи відіграє метод моделювання. Під методом моделювання ми розуміємо метод дослідження об'єктів, який починається з побудови моделей (інформаційних, математичних, комп'ютерних) процесів в об'єкті, що досліджується, і завершується приведенням результатів, отриманих моделюванням, до умов функціонування об'єкта. Спочатку студенти придумують, конструюють і

моделюють, а вже у процесі цієї діяльності опановують теорію у галузі STEM [1].

Отже, упровадження STEM-освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України це перспективний і необхідний напрям. Адже від майбутнього вчителя значною мірою залежить якісна підготовка учня нового покоління – мобільного, здатного знаходити шляхи вирішення проблеми не тільки в теорії, а безпосередньо шляхом спроб та помилок; який уміє бачити світ цілісним. Завдання університетів – підготувати або перепідготувати педагогів, які б уже в найближчий час могли реалізовувати STEM-освіту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балик Н. Р. Формування інформаційних та соціальних компетентностей студентів з метою їх професійної підготовки у педагогічному університеті / Н. Р. Балик, Г. П. Шмигер // Науковий огляд. – 2016 – 1 (22) – С. 14-21.

2. Гончарова Н. О. Глосарій термінів STEM-освіти / Н. О. Гончарова // Інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садка. – К. : РА «Освіта України», 2018. – №10 (79). – С. 89-95. – Режим доступу: http://mk-kor.at.ua/STEM/STEM_2017.pdf

3. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. / Г. М. Мешко. – К. : Академвидав, 2010. – 200 с.

4. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання: навч. посіб. / О. І. Пометун. – Київ, 2007. 144 с.

5. Цінько С. В. Підготовка вчителів нового формату з позицій упровадження STEM-освіти в Україні / С. В. Цінько / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elar.ippo.edu.te.ua:8080/bitstream/123456789/4578/1/Cinyko.pdf>

6. Часнікова О. В. Компетентнісний підхід в освіті як основа її реформування [Електронний ресурс] / О. В. Часнікова // Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. – 2014. – Випуск №3(24). – Режим

доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2496(дата звернення 04.03.2020).

7. Sagan Olena. Пути реализации метода проектов/ Olena Sagan//Edukacja w dyskursie.-Slupsk:Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Slupsku,2016.-p.97-104.

ФЕДОРЯКА Є.

Науковий керівник – доцент КАБЕЛЬНИКОВА Н.

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Здобуття освіти дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку є досить складною загально-педагогічною, психологічною та логопедичною проблемою. Її актуальність визначається тим фактом, що кількість учнів, які мають труднощі в опануванні шкільними знаннями, вміннями та навичками внаслідок системних порушень мовлення, збільшується з кожним роком, про що свідчать численні дослідження вітчизняних учених та практиків (Н.В.Кабельнікова, Ю.В.Коломієць, І.В.Мартиненко, І.С.Марченко, Н.Г.Пахомова, Н.В.Савінова, В.В.Тарасун, В.В.Тищенко, Н.В.Чередніченко М.К.Шеремет та ін.).

Видатними вченими-дефектологами (Р. Є. Левіна, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, М.К.Шеремет та ін.) встановлено, що рівень розвитку мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) значно нижчий у порівнянні з їхніми однолітками без мовленнєвої патології; можливості сприймання мовлення у таких школярів обмежені, отже гальмується процес засвоєння ними знань і набуття певних умінь і навичок [7]. У дітей із ЗНМ порушено чи відстає від норми формування основних компонентів мовленнєвої системи: лексики, граматики, фонетики. Типовими є відхилення як у вимовній, так і у смисловій стороні мовлення [2].

Ще в минулому столітті професор Р. Є. Левіна, вивчаючи найбільш тяжкі мовленнєві порушення, виділила і детально описала таку категорію

дітей, у яких спостерігається недостатня сформованість усіх мовних структур. Аналіз мовленнєвих порушень, проведений Р. Є. Левіною, дозволив виділити не тільки різні, але й взаємопов'язані відхилення в формуванні всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться як до звукової, так і до смислової сторони мовлення [4]. На основі цього Р.Є. Левіною вперше було виділено поняття «загальне недорозвинення мовлення», розроблено вчення про закономірності його прояву [4]. У дітей даної групи відмічаються різні ступені порушення звуковимови та розрізнення звуків, недостатньо повноцінно відбувається оволодіння системою морфем, а отже, повноцінно не засвоюються навички словозміни і словотворення, словниковий запас відстає від норми як за кількісними, так і за якісними показниками; страждає зв'язне мовлення [7].

Загальне недорозвинення мовлення може спостерігатися при різних формах мовленнєвої патології (за клініко-дагогічною класифікацією): моторної, сенсорної алалії, дитячої афазії, дизартрії, у тому числі і при стертій формі дизартрії [7].

В етіології ЗНМ виділяються різноманітні патогенні чинники як біологічного, так і соціального характеру. До біологічних чинників відносять: інфекції або інтоксикації матері під час вагітності, несумісність крові матері і плоду за резус-фактором або груповій приналежності, патологія натального періоду, постнатальні захворювання ЦНС і травми мозку в перші роки життя дитини та ін.

Разом з тим ЗНМ може бути обумовлене несприятливими умовами виховання і навчання, може бути пов'язане з психічною депривацією в сензитивні періоди розвитку мовлення. У багатьох випадках ЗНМ є наслідком комплексної дії різних чинників, наприклад спадкової схильності, органічної недостатності ЦНС (іноді легко вираженої), несприятливого соціального оточення. Найскладнішим і стійкішим варіантом є ЗНМ, обумовлене раннім органічним пошкодженням мозку [3].

Не дивлячись на варіативність клінічних характеристик дітей з ЗНМ,

загальним для них є системне недорозвинення мовлення. При цьому особливо складним і стійким є порушення формування лексики і граматичної будови мовлення.

Недорозвинення мовлення у дітей може бути виражене в різному ступені: від повної відсутності мовлення до незначних відхилень в розвитку. З урахуванням ступеня несформованості мовлення Р.Є. Левіна виділила три рівні його недорозвинення [4], а Т.Б. Філічева доповнила періодизацію четвертим рівнем мовленнєвого розвитку для позначення залишкових явищ загального недорозвинення мовлення у молодших школярів (нерізковиражене ЗНМ) [7].

Серед контингенту учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти, які мають системне недорозвинення мовленнєвої функції, переважають діти із ЗНМ III та IV рівня зупинимося на характеристиці тільки цих рівнів мовленнєвого розвитку у дітей із ЗНМ

Для третього рівня ЗНМ є характерним наявність розгорнутого фразового мовлення, відсутність явищ грубих відхилень в опануванні фонетико-фонематичною та лексико-граматичною сторонами мовлення.

Порушення у мовленні цих учнів стосуються в основному складних (за значенням і оформленням) мовних одиниць.

В цілому в мовлення цих дітей спостерігаються заміни слів, близьких за значенням, окремі аграматичні фрази, спотворення звуко-складової структури деяких слів, недоліки вимови найскладніших за артикуляцією звуків [1].

Активний, та особливо пасивний, словник учнів значно збагачений за рахунок іменників і дієслів. Разом з тим в процесі мовленнєвого спілкування часто має місце неточний відбір слів, наслідком чого є вербальні парафазії. Діти, що знаходяться на третьому рівні мовленнєвого розвитку, використовують під час побудови власних висловлювань переважно прості речення. Зазнають труднощів у вживанні складних речень, що виражають тимчасові, просторові, причинно-наслідкові відносини. Характерними для

цього рівня є і порушення словозміни. У мовленні дітей спостерігається велика кількість помилок на узгодження, керування, а також недостатньо сформованими виявляються навички словотворення внаслідок труднощів диференціації споріднених слів, в нерозумінні значення словоутворюючих морфем, в неможливості виконання завдань на словотворення. Страждає вимова складних за артикуляцією звуків [2].

Своєрідність мовлення в учнів з четвертим рівнем ЗНМ, полягає у тому, що під час складання розповіді за заданою темою, картиною, серією сюжетних картинок виявляються порушення логічної послідовності, «застрягання» на другорядних деталях, пропуски головних подій, повтор окремих епізодів. Розповідаючи про події свого життя, складаючи розповідь на тему з елементами творчості, школярі користуються в основному простими інформативними реченнями. У цієї групи дітей як і у дітей з третім рівнем ЗНМ зберігаються труднощі під час планування своїх висловлювань і відборі відповідних мовних засобів [5;6; 7].

Отже, мовленнєві та психофізіологічні порушення, що спостерігаються в учнів початкових класів із мовленнєвими порушеннями, спричиняють специфічні утруднення, які гальмують оволодіння знаннями з мови, стають причиною неграмотності таких учнів. Системне порушення усного мовлення негативно впливає на рівень сформованості аудіювання як виду мовленнєвої та навчальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дмитренко В. І. Аудіювання у 2 – 4 класах: Посібник для вчителя / В.І. Дмитренко. – Луганськ: Янтар, 2002. – 44 с.
2. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови / І. С. Марченко. – К. : Видавничий дім «Слово», 2010. – 288 с.
3. Мастюкова Е. М. Дефекты речи и их происхождение / Е. М. Мастюкова // Причины возникновения и пути профилактики аномалий

розвиття у дітей ; под ред. Т. А. Власовой. – М. : АПН СССР, 1985. – С. 73 – 95.

4. Основы теории и практики логопедии / под. ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 367 с.

5. Развитие речи младших школьников / отв. ред. М. Р. Львов. – М. : МГПИ, 1984. – 143 с.

6. Соболева Н.И. Анализ лекторской речи в целях обучения студентов-иностранцев ее пониманию (на материале учебных лекций естественно-научного и математического циклов): автореферат дис. канд. пед. наук. – М., 1972. – 238 с.

7. Филичева Т.Б. Логопедия: Теория и практика / Т.Б.Филичева. – М.: Эксмодетство, 2017. – 608с.

ФІЛЬ К.

Науковий керівник – доцент КАЗАННІКОВА О.

АГРЕСИВНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ПОВЕДІНЦІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Різні соціально-психологічні умови навчання й виховання дітей молодшого шкільного віку по-різному впливають на формування їхньої соціальної поведінки. Характер такого впливу обумовлює як зміни, так і взаємодію в певному колі ознак психологічних особливостей, які формують поведінку. Визначення таких ознак дозволить не тільки уточнити тенденції розвитку соціальної поведінки сучасних дітей, які перебувають у різних умовах виховання, але й охарактеризувати адекватні психолого-педагогічні засоби попередження і корекції небажаних проявів в поведінковому компоненті розвитку дітей. За результатами чисельних досліджень сьогодні найбільш поширеною формою порушення соціальної поведінки в дитинстві є агресія. Агресивні прояви у дітей є однією з найбільш гострих проблем не тільки для працівників сфери освіти, але й для суспільства в цілому. Зростання дитячої злочинності, збільшення числа дітей, які проявляють

агресію в повсякденному житті, висувають на перший план завдання вивчення цього явища, яке спричинює ці небезпечні явища. Особливо важливим вивчення агресивності є в молодшому шкільному віці, коли ця риса перебуває в стадії свого становлення й коли ще можна прийняти своєчасні коригувальні міри. Аналіз сучасної педагогічної практики свідчить про те, що дітей майже не навчають формувати у себе установку на емоційні контакти з оточуючими, розвитку корегувати свої емоційні реакції на зовнішні і внутрішні подразники. Крім того, сьогодні багато дітей спостерігають зразки асоціальної поведінки у власній родині. Дитина з агресивними проявами створює масу проблем не тільки навколишнім, але й самій собі. Агресією вважають будь-яку поведінку чи дію, метою яких є нанесення психічної чи фізичної шкоди іншій людині. Агресивність – це властивість особистості, яка виражається в готовності до агресії і характеризується деструктивними змінами у суб'єкт-суб'єктних відносинах. Під агресивною поведінкою розуміють активні, відкриті, зовні виражені дії, часто ініціативні з боку агресора і спрямовані на несення іншій людині або об'єкту визначеної шкоди. Слід зауважити, що агресивні тенденції закладені в самій природі людини. Сучасні психологи виокремлюють позитивну агресію, яка забезпечує індивіду, групі можливість виживання, безпеки, розвитку, та негативну агресію, спрямовану на задоволення потреб шляхом заподіяння шкоди оточенню [1,с.4].

Обумовленість агресії різноманітними зовнішніми і внутрішніми факторами (спадковість, деякі соматичні хвороби, вплив соціального оточення, особливості виховання) пояснює і різноманітність її видів: вербальна, фізична, реактивна, спонтанна, інструментальна, цільова, пряма і непряма агресія, аутоагресія та ін. Механізмами формування агресії виступають: підкріплення агресивної поведінки з боку інших людей; наслідки за допомогою спостереження; самопідкріплення. Моделями агресивної поведінки можуть виступати як живі приклади (батьки, ін. люди,

однолітки), так і символічні зразки, що представляють ЗМІ (телевізор, реклама й т.д.).

Дитина молодшого шкільного віку – це переважно емоційна дитина і саме з цієї причини основними показниками її психічного розвитку в нормі служать характеристики емоційної сфери, які відображають спрямованість її переживання й активності. Саме при порушеннях емоційно-вольової сфери дитина виявляє агресивність. Для молодшого школяра з агресивною поведінкою характерні різкі негативні реакції на незначні зауваження й прояв агресивного напору за відсутності помітних причин і врахування ситуацій. Така дитина не може залишатися спокійною тривалий час, навмисно вживає грубі вирази, є ініціатором сварок і бійок, але в конфлікті звинувачує інших [2, с.88, 3. с. 391].

У молодшому шкільному віці ініціатором агресії виступає угруповання дітей, при цьому агресивна поведінка стає більш організованою, проблеми вирішуються в колі дітей, не застосовується допомога дорослих, зникає страх покарання. В проявах агресивності молодших школярів спостерігаються і гендерні відмінності. Дослідженнями доведено, що у хлопчиків агресивні прояви в більшому ступені пов'язані з компенсацією відчуття неповноцінності, а в дівчаток – із задачею соціального пристосування. Крім того, хлопчикам більш властиві негативні і безпосередні, а дівчаткам - відтерміновані і опосередковані форми агресії. Особливо важливо, що відмінності між агресивними і неагресивними молодшими школярами полягають у незнанні конструктивних рішень [4, с.341]. Провокують агресивну поведінку молодших школярів введення суворих обмежень в поведінці, зростання втоми та перенасичення. Останнім часом джерелом становлення агресивної поведінки молодших школярів стають інформаційні технології – за допомогою ідентифікації діти намагаються наслідувати поведінку улюблених героїв (небезпечними є ігри, фільми що є пропагандою агресивного братства).

Зрозуміло, що незріла дитяча психіка не в змозі самостійно перебороти деструктивні прояви власної поведінки. Агресивні діти потребують розуміння та підтримки дорослих. Тому найважливішим завданням є надання грамотної і вчасної допомоги дитині з боку дорослого.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агресивна дитина: як їй допомогти / Упоряд. О.А. Атемасова. – Х.: Ранок, 2010. – 176с.
2. Коробко С.Л. Робота психолога з молодшими школярами: метод. посібник / С.Л. Коробко, О.І. Коробко. – К.: Літера ЛТД, 2014. – 416с.
3. Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери молодших школярів / Упоряд. О.А. Атемасова. – Х.: Ранок, 2010. – 176с.
4. Психология детства. Учебник / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: пройм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 368с.

ХОРОШУН Н.

Науковий керівник – доцент КАБЕЛЬНИКОВА Н.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Вступаючи до дитячого садка, діти дошкільного віку виходять за межі вузькосімейних зв'язків і починають спілкуватися з більш широким колом людей, зокрема з однолітками. Розширення соціальних контактів вимагає від малюка повноцінного оволодіння засобами спілкування, основними з яких є мова. Досить високі вимоги до мовлення дитини висуває й діяльність, яка постійно ускладнюється.

Дослідженню психологічних, фізіологічних та психолінгвістичних механізмів опанування мовленнєвою функцією присвячено дослідження М.Зеємана, С.Н.Карпової, О.О.Леонтьєва, М.І.Лісіної, А.К.Маркової, К.Л.Печори, Е.І.Труве, В.В.Тарасун. Особливості розвитку мовлення в

процесі онтогенезу та дизонтогенезу висвітлено у роботах А.М.Богущ, О.М.Вінарської, Л.М.Галігузової, О.М.Гвоздева, Н.В.Манько, Г.Л.Розенгарт-Пупко, Т.Н.Ушакової, Є.Ф.Соботович. Науковцями зазначається, що розвиток мовлення в ранньому віці відбувається у декількох напрямках: засвоєння системи знаків рідної мови й правил їх використання, удосконалення вмінь їх практичного вживання під час спілкування з оточуючими [3].

Разом з тим мовлення стає основою перебудови психічних процесів, знаряддям мислення. За певних умов виховання дитина починає не тільки користуватися мовленням, але й усвідомлювати його будову, що є необхідною умовою для подальшого оволодіння грамотою.

Слід відмітити, що на третьому році життя потреба дитини у спілкуванні з дорослими й однолітками зростає. У розмові з дорослими малюк починає розуміти прості питання: «Де зайчик?», «Куди ти поклав машину?» Інтерес до оточуючих предметів спонукує його звертатися до дорослого з питаннями: «Що це?», «Навіщо?», «Куди?», «Коли?» і т.п.

Значно покращується розуміння дитиною зверненого мовлення. Малюк розуміє не тільки те, що відбулося в його присутності, але й те, що має статися у майбутньому. Про удосконалення імпресивного мовлення засвідчує здатність молодшого дошкільника виконувати словесні інструкції різного типу складності. Дитина знає назви багатьох предметів, що відносяться до таких категорій, як: іграшки, посуд, одяг та ін., тобто тих предметів, які перебувають у найближчому оточенні малюка [4].

З розвитком розуміння зверненого мовлення відбувається удосконалення власних мовленнєвих висловлювань, однак ще тривалий час трирічні діти, за дослідженнями А.А.Люблінської, користуються переважно іменниками (60%), менше в їх активному словнику дієслів (25-27%) і в зовсім незначній кількості прикметників (10-12%) На третьому році життя дитина починає ширше користуватися дієсловами. Але все-таки в словниковому

запасі маляти переважають іменники (60%), потім дієслова (25-27%) і менше усього (лише 10-12%) прикметників [2].

На четвертому році життя у мовленні дітей з'являються займенники, прийменники і широкого вжитку набувають прикметники, за допомогою яких малюк позначає не тільки розміри предметів, але й називає їхні кольори, властивості, якості та форму. Однак прикметники чоловічого й жіночого роду часто ще не узгоджуються з іменниками та вживаються в називному відмінку однини. Тому фразове мовлення у цьому віці є ще граматичним, хоча й досить розгорнутим.

У молодшому дошкільному віці відбувається активний розвиток артикуляційного праксису: значно покращується рухливість артикуляційного апарату (м'язів язика, губ, нижньої щелепи), але вимова у цьому віці є ще недосконалою. Це пов'язано з особливостями опанування фонематичними процесами в онтогенезі. Асинхронність у розвитку артикуляційного праксису та фонематичного сприйняття призводить до гальмування в опануванні звуковою стороною мовлення [1]. Діти заміняють звуки артикуляційні уклади яких у них не сформовано іншими, більш легкими для вимови, наприклад: [р] й [л] заміняють звуками [й] або [л']; тверді свистячі — м'якими свистячими звуками, а іноді й звуками [т'], [д'], («сюба, туба» замість шуба, «сянки, тянки» замість санки, «зюк, дюк» замість жук, «тяй» замість чай). Нерідко заміняють тверді приголосні раннього онтогенезу на більш прості за артикуляцією м'якими приголосними («дяй» замість дай). Причому така заміна виявляється лише в певних групах звуків [т], [д], [з], [з] (тобто передньоязикових) і майже не спостерігається під час вимови губно-губних ([п], [б], [м]) і губно-зубних ([в], [ф]) приголосних, хоча вони в процесі опанування звуковимовою у мовленні з'являються раніше, ніж відповідні їм пари м'яких приголосних.

У цьому віці діти правильно й чітко вимовляють голосні звуки [а], [у], [і], [о] (діти ще можуть заміняти або недостатньо чітко вимовляти звуки [и], [е]), приголосні [м], [п], [б], [т], [д], [н], [в], [ф], [к], [г], [х] (деякі діти ще

заміняють звук [х] звуком [к]), йотовані звуки [й], [я], [ю], [є], [ї], засвоюють м'які приголосні [с'], [з'], тверді приголосні більшість малюків починає правильно вимовляти під кінець третього року життя. Під час вимови слів зі збігом приголосних дитина часто пропускає навіть ті звуки, які легко вимовляються в простих одно-двоскладових словах («пигин» замість пінгвін) [3].

Характерною особливістю мовленнєвого дихання молодших дошкільників є скорочений слабкий видих (1,5-2 секунди), тому більшість дітей говорять недостатньо голосно. При цьому малюки, наслідуючи дорослих, можуть успішно відтворювати різні інтонації та правильно користуються ними у своєму мовленні [4].

Одночасно з розвитком мовлення розвивається мислення, пам'ять, увага дитини. У процесі гри вона нерідко супроводжує свої дії словами, а іноді й цілими фразами. У цьому віці велика схильність дітей до наслідування, що є сприятливим фактором для розвитку активного мовлення дитини. Повторюючи слідом за дорослим слова й фрази, малюк не тільки запам'ятовує їх, розвиваючи вимову звуків та слів, а й удосконалює координацію у роботі дихального, голосового та артикуляційного відділів мовленнєвого апарату [5].

Отже, молодший дошкільний вік характеризується бурхливим розвитком всіх компонентів мовленнєвої системи на імпресивному та експресивному рівнях та включенням мовлення у складну ієрархію психічної діяльності дитини в цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А.М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку / А.М.Богуш. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2003. – 344 с.
2. Гончаренко А. Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей / А.Гончаренко // Дошкільне виховання. – 2004. - №7. – С.16-17.

3. Манько Н.В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку: науково-методичний посібник / Н.В. Манько. – К.: КНТ, 2008. – 256с.
4. Люблинская А.А. Очерки психологического развития ребенка (ранний и дошкольный возраст). - М.: АПН РСФСР, 1959. - 546 с.
5. Пенькова О. Розвиток мовлення у дітей // Психолог. – 2005. -№42. – С.23-25.

ЦУЦКОВА К.

Науковий керівник – доцент КАБЕЛЬНИКОВА Н.

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

З огляду на негативну тенденцію щодо збільшення кількості дітей, які мають ті чи інші відхилення у розвитку, практичного значення набуває проблема підвищення ефективності корекційно-розвивального навчання, що в оптимальні терміни може дати максимальний результат.

Для успішного формування мовленнєвої функції у дітей з різними видами мовленнєвого дизонтогенезу, як засвідчує практика, використання традиційних методів логопедичного впливу є недостатнім, оскільки вони все ж таки обмежують різноманітність роботи логопеда та недостатньо сприяють формуванню мотивації дитини до занять. Вирішити зазначену проблему можна використовуючи інтерактивні методи корекційно-розвивального навчання [2, с. 54].

Інтерактивні методи навчання – творчий, цікавий спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності дітей, що спрямовані на стимулювання когнітивних та мовленнєвих процесів на підсвідомому рівні [3].

Під поняттям «інтерактивне навчання» розуміють таку організацію навчального процесу, під час якої відбувається постійна активна взаємодія

всіх учасників навчального процесу. При цьому, дитина і дорослий є рівноправними учасниками навчального процесу [1, с.22].

Водночас, інтерактивні технології розглядаються як організація засвоєння знань і формування певних вмінь та навичок через сукупність навчально-пізнавальних дій, організованих особливим способом, які передбачають активну взаємодію учнів між собою та побудову міжособистісного спілкування з метою досягнення запланованого результату [1, с.24].

Впровадження інтерактивно-логопедичних технологій сьогодні є новою сходинкою у корекційно-розвивальному навчанні дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Метою їх впровадження є гармонійне поєднання сучасних інтерактивних технологій з традиційними методами логопедичного впливу [1].

Досягнення технічного прогресу – з одного боку, та опанування технічними засобами (гаджетами) дітьми починаючи з раннього віку, - з іншого роблять інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) невід'ємною частиною освітнього, у тому числі освітньо-корекційного процесу з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Можна виокремити три основні шляхи використання ІКТ в логопедичній роботі:

— як засіб компенсації (використання ІКТ в якості технічної допомоги, підтримки, часткової компенсації або заміщення відсутніх природних функцій, що дозволяє учням з вадами мовлення повноцінно залучатись до процесів спілкування й взаємодії);

— як засіб комунікації (допоміжні прилади і програмне забезпечення, альтернативні форми зв'язку, що полегшують або уможливають комунікацію у більш зручний спосіб, специфічний для кожного виду функціонального обмеження);

— як засіб вирішення освітніх завдань (сприяють диференціації, задоволенню індивідуальних потреб, особистісному розвитку дітей з вадами

мовлення, розкриттю їх здібностей, повноцінного навчання, включенню в освітнє й суспільне середовище) [5, с.150].

На жаль, інтерактивні методи поки що недостатньо використовуються в роботі з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку, що зумовлюється рядом причин:

- звичкою логопедів використовувати в корекційно-розвивальній роботі пояснювально-ілюстративні, словесні методи, мовленнєвий та дидактичний матеріал у паперовому вигляді;

- недовіра певної частини логопедів до інноваційних методів колекційного навчання, побоювання їх;

- дефіцит досвіду їх ефективного застосування, активного самовизначення, прийняття відповідальних рішень, надання переваг комусь (чомусь);

- побоювання виглядати в очах інших «білою вороною», смішною, безпорадною, невмілою;

- занижена самооцінка, надмірна тривожність логопедів;

- невміння швидко переключатися, пристосовуватися до нових умов і вимог [5, с. 153].

Таким чином, цілком зрозуміло, що оптимізувати корекційно-розвивальний процес, підвищити його ефективність вже неможливо, користуючись лише традиційними методами та прийомами логопедичного впливу. Щоб корекція мовленнєвого розвитку відбувалася більш успішно необхідно організувати мовленнєву взаємодію дітей на занятті, створити умови для прояву мовленнєвої творчості та розвитку комунікативних навичок дітей відповідно їх можливостям [4]. Використання інтерактивних технологій у логопедичній роботі може стати суттєвим чинником позитивних змін у навчанні дітей з вадами мовлення, адже вони відкривають широкі можливості для покращення якості корекційно-розвивального втручання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акименко В.М. Развивающие технологии в логопеди / В.М.Акименко. - Ростов н/Д.: Феникс, 2011. - 111с.
2. Глухов В.П. Взаимосвязь в работе логопеда и воспитателя по развитию связной речи детей дошкольного возраста с ОНР / В.П. Глухов. – М.: Феникс, 1993. – 76 с.
3. Гончаренко А.М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників, навчально-методичний посібник до Базової програми розвитку дітей старшого дошкільного віку / А. М. Гончаренко. — К.: Світоч, 2009. - 160с.
4. Запорожченко Ю.Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти / Ю.Г. Запорожченко // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – № 15. – С. 138-145.
5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А.А.Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272.
6. Ніколаєнко В. Взаємодія вчителя-логопеда, вихователя і батьків – запорука успішної корекційної роботи з дітьми, які мають вади мовлення / Валентина Ніколаєнко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – № 3. – С. 50–58.

ЧЕКЕРЕНДА А.

Науковий керівник – доцент КАБЕЛЬНИКОВА Н.

**ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ
УЧНІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В ЗАКЛАДАХ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Національною радою реформ визнано інклюзивне навчання одним із пріоритетів розвитку держави, що є одним із основних чинників реформування системи інституційного догляду та виховання дітей в Україні [1; 2; 3].

Необхідними умовами якісного інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти визнано:

- виявлення особливих освітніх потреб дитини;
- підвищенням кваліфікації педагогічних працівників;
- створення інклюзивного освітнього простору;
- надання освітніх, психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг;
- забезпечення учнів спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку;
- здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини протягом усього періоду навчання із обов'язковим залученням батьків до освітнього процесу [7; 8].

На інклюзивну форму навчання зараховуються учні, у яких фахівцями інклюзивно-ресурсного центру (практичним психологом та вчителем-дефектологом) на підставі проведеної комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку визначено особливі освітні потреби. Також цими ж спеціалістами у висновку окреслюються ті умови організації освітнього середовища, за якими має здійснюватися інклюзивне навчання дитини.

Відповідно рекомендацій фахівців інклюзивно-ресурсного центру на базі освітнього закладу створюється команда психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами, зокрема тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Команда супроводу визначає способи адаптації (у разі необхідності модифікації) освітнього середовища, навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини. У разі потреби розробляє індивідуальний навчальний план та індивідуальну навчальну програму, де зазначається коло компетентостей та компетенцій, якими має опанувати учень із ТПМ, обсяг додаткових корекційно-розвиткових послуг, зокрема спеціальних занять з логопедом.

З метою коригування та визначення прогресу розвитку учня із ТПМ команда супроводу переглядає його індивідуальну програму розвитку двічі на рік, а за необхідності внесення змін та коректив частіше. Слід зазначити, що діяльність школяра з ТПМ оцінюється не лише з позиції набутих знань, а перш за все – з позиції прогресивного розвитку.

Надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг учню з ТПМ здійснюється шляхом проведення індивідуальних і підгрупових занять, до яких можуть бути залучені як спеціалісти освітнього закладу, так і фахівці інклюзивно-ресурсного центру, педагоги спеціальної школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, працівники реабілітаційного центру, логопеди шкільного логопункту іншого освітнього закладу та ін. [7; 8].

У психолого-педагогічному супроводі молодшого школяра із ТПМ особливе значення надається корекційно-розвитковим логопедичним заняттям, кількість яких на тиждень визначається індивідуально залежно від потреб конкретної дитини. Як логопедичні, так і всі додаткові заняття та основні дисципліни, які вивчає учень з ТПМ повинні мати комунікативну спрямованість. При цьому первинні комунікативні уміння у дитини формуються на індивідуальних заняттях у процесі цілеспрямованого спеціального навчання.

Системне мовленнєве недорозвинення, що спостерігається в учнів із ТПМ, як правило, поєднується з відставанням розвитку ряду психічних функцій і вимагає від фахівця-логопеда диференційованого підходу у виборі методів і прийомів для формування всіх компонентів мовленнєвої системи і особливо навичок побудови самостійних висловлювань [5].

Провідними принципами корекційної спрямованості психолого-педагогічного супроводу учнів з ТПМ в умовах інклюзивного навчання є:

- принцип побудови уроків та спеціальних логопедичних занять відповідно до індивідуальних можливостей дітей, їх здібностей та нахилів;
- принцип опори на збережені функції дитини;

- принцип застосування методів, прийомів та форм організації комунікативної діяльності в природніх моделях спілкування з дорослими та однолітками;

- принцип взаємозв'язку мовленнєвого та мовного розвитку дитини;

- принцип практичної спрямованості комунікативно-мовленнєвого розвитку;

- принцип опори на мотиваційний компонент мовленнєвого спілкування та ін. [4].

На корекційно-розвиткових логопедичних заняттях з першокласниками із ТПМ вирішують ряд важливих завдань:

1) формування та закріплення навичок комунікації (вербального або альтернативного);

2) збагачення пасивного та активного словникового запасу;

3) формування засобів граматичної побудови слів та висловлювань;

4) розвиток навичок контролю та самоконтролю за власним мовленням, мовленнєвими реакціями та мовленнєвою поведінкою;

5) розвиток дрібної моторики пальців рук;

6) корекція та розвиток фонематичних процесів;

7) корекція та удосконалення звуковимовної сторони мовлення;

8) профілактика порушень писемного мовлення;

9) формування здатності до ініціації та підтримки діалогу з дорослими та однолітками;

10) розвиток навичок планування та побудови мовленнєвих висловлювань з дотриманням норм мови;

11) розвиток вищих психічних функцій [6].

Реалізація зазначених завдань логопедичної роботи відбувається у тісному зв'язку з вирішенням освітніх завдань та завдань пізнавального, морального, естетичного, соціального та психологічного розвитку дитини із ТПМ, що відображені у її індивідуальній програмі розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про загальну середню освіту»: [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14> Закон України «Про зміни до Закону «Про загальну середню освіту» щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19>.

2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

3. Кабельнікова Н.В. Особливості організації навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах початкової школи / Н.В.Кабельнікова // Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкового загальноосвітнього навчального закладу в умовах Нової української школи: Монографія / за заг.ред. Л.А.Пермінової. – Херсон: Айлант, 2018. – С.135-157.

4. Кабельнікова Н.В. Теоретико-методичні засади організації навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами в умовах класів з інклюзивною формою навчання / Н.В.Кабельнікова // Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови нової української школи: збірка друкованих праць Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції. – Херсон: Борисфен-про, 2018. – С. 185-188.

5. Мартиненко І.В. Сучасні підходи до психолого-педагогічного супроводу дитини з труднощами у навчанні / І.В.Мартиненко, Н.В.Базима, О.Б.Качуровська, Ю.В.Коломієць. //Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. – 2018. – №2. – С. 11-18.

6. Методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти у 2019-2020 навчальному році [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf>.

7. Методичні рекомендації щодо організації інклюзивного навчання в закладах освіти у 2019-2020 н.р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.schoolife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-organizatsiyi-inklyuzyvnogo-navchannya-v-zakladah-osvity-u-2019-2020-n-r/>

ЧЕРКАСОВА Г.

Науковий керівник – доцент РАЄВСЬКА І.

МЕТОДИ РОБОТИ ПІД ЧАС РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАВДАНЬ З ЛОГІЧНИМ НАВАНТАЖЕННЯМ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Найважливішою задачею математичної освіти є озброєння учнів загальними прийомами мислення, просторової уяви, навичками алгоритмічного мислення, уміннями логічно й усвідомлено досліджувати явища реального світу. Навчання математики у початковій школі закладає основи для формування розумової діяльності: школярі вчать проводити аналіз, порівняння, класифікацію об'єктів, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, закономірності, вибудовувати логічні ланцюжки міркувань.

Багато дослідників відзначають, що цілеспрямована робота з розвитку логічного мислення молодших школярів повинна носити системний характер (Л. Фрідман, О. Митник, З. Слєпкань та інші).

Психологи П. Гальперін, В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін, у свою чергу стверджують, що результативність процесу розвитку логічного мислення молодших школярів залежить від того як буде організована робота. На сьогоднішній день існує кілька методів, які допоможуть вирішити логічне завдання: міркування, метод зворотного ходу, підбору, припущення, метод граф, схем і таблиць, метод кругів Ейлера-Вена.

Розглянемо один із методів вирішення логічних завдань – метод міркувань. Його ідея полягає в тому, що ми проводимо міркування, використовуючи послідовно всі умови задачі, і приходимо до висновку, що і

буде відповіддю на запитання. Часто рішення ведеться методом від противного. Наприклад: Оксана, Інна, Катерина вивчають різні іноземні мови: англійську, китайську та французьку. На питання, яку мову ви вивчаєте, кожна з дівчат відповіла так: Оксана вивчає англійську, Інна не вивчає англійську, а Катерина не французьку. З усіх твердження одне тільки вірне. Під час розв'язання задачі почнемо міркувати так: є три твердження, одне з яких вважається істинним. Якщо вірно перше твердження, значить вірне, й друге, що суперечить умовам завдання. Якщо вірно друге, значить, перше і третє буде хибним, а значить, англійську ніхто не вивчає. Це так само суперечить умові завдання. Значить, третє твердження вважається вірним, а перше і друге хибним. Значить, Інна вивчає англійську, Катерина китайську, а Оксана французьку. Завдання такого типу будуються за наступним принципом: є одна, дві або три множини людей. Представники однієї з множин говорять тільки правду, представники іншої множини говорять неправду, а представники третьої можуть говорити як правду, так і неправду. У задачі наводиться кілька висловлювань представників зазначених множин. За цими висловлюваннями і деякою додатковою інформацією даною в задачі, потрібно встановити істину. При вирішенні завдань цього типу можуть бути використані різні методи вирішення.

Інколи в умові логічного завдання є така велика кількість фактів, що всі їх утримати в пам'яті нелегко. Тоді вдаються до складання схем, таблиць, виконання малюнків і креслень. Більш детально розглянемо спосіб вирішення задач з логічним навантаженням за допомогою таблиць. Перший етап роботи над логічним завданням – підготовчий, що передбачає ознайомлення зі змістом задачі, пояснення невідомих понять. На другому етапі відбувається складання короткого запису у вигляді таблиці, яка дозволить наочно уявити умову задачі. Після прочитання тексту завдання вчитель у ході бесіди з учнями обговорює її умову. Для цього вчитель задає ряд питань, на які учні повинні відповісти. Потім складається таблиця вихідних даних. Наприклад: Три подруги зустрілися в білій, зеленій і синій

сукнях. Їх туфлі теж були білого, зеленого і синього кольорів. Відомо, що тільки у Інни колір сукні і туфель збігалися. Ні плаття, ні туфлі Ніни не були білими, Мар'яна була в зелених туфлях. Визначити колір сукні і туфель кожної з подруг. Під час вирішення задачі можна запропонувати дві таблиці, а можна їх об'єднати в одне ціле (Табл.1). На третьому етапі пропонується алгоритм рішення логічної задачі:

1. Уважно прочитати задачу.
2. Виділи дві множини об'єктів з умови задачі.
3. Побудуй таблицю з урахуванням кількості елементів кожної множини.
4. Впиши елементи однієї множини у перший рядок, а елементи іншої в перший стовпчик.
5. Внеси в таблицю інформацію про елементи обох множин із умови.
6. По черзі порівнюючи рядки і стовпчики, впиши рішення в стовпчик.

Табл.1

Розв'язування задач табличним способом

Дівчата	Туфлі			Сукні		
	Білі	Зелені	Сині	Біла	Зелена	Синя
Інна	+			+		
Ніна	-		+	-	+	
Мар'яна		+				+

Отже, у представленій таблиці наочно видно рішення логічного завдання. Табличний метод дає наочність, логічність, прозорість всіх кроків міркувань і може бути використаний для вирішення завдань будь-якого рівня складності.

Метод кіл Ейлера є незамінним при вирішенні деяких завдань, а також спрощує розмірковування, дозволяє розширити математичний кругозір учнів, збагатити арсенал засобів, що використовуються в рішенні різноманітних завдань. Оволодіння методом вирішення завдань з допомогою кругів Ейлера

формує у дитини здатність аналізувати, зіставляти, узагальнювати та об'єднувати свої знання для більш широкого застосування [1]. Щоб було легше розібратися в умовах завдання і знайти рішення, креслимо кола, кожен з яких – окрема множина. Задача: Першому класу задали на літо читати книжки. У списку літератури були казки і оповідання. Відомо, що 18 учнів класу прочитали казки, а решта 15 – оповідання. Але серед них були 8 дітей, які прочитали казки і оповідання. Скільки дітей прочитало тільки оповідання? Рішення: Креслимо два кола, кожен з яких – множина дітей, які прочитали певну книгу, а перетин кіл – діти, які прочитали обидві книги. Знаходимо рішення: $18 - 8 = 10$ дітей, які прочитали казки; $15 - 8 = 7$ дітей, котрі прочитали оповідання.

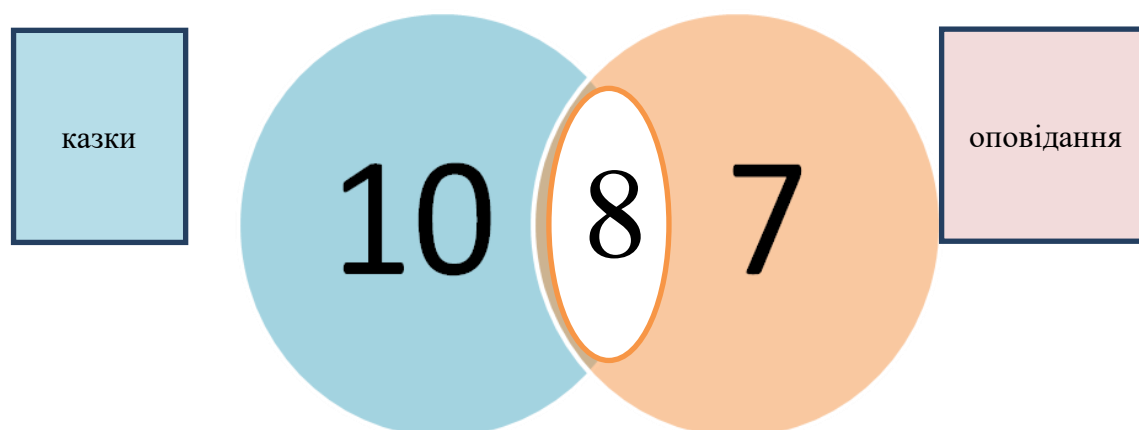


Рис.1. Рішення задачі за допомогою кругів Ейлера

У підручниках з математики у початковій школі є певна кількість завдань, в яких за допомогою посудин відомих ємностей потрібно відміряти певну кількість рідини, а також завдання, пов'язані з операцією зважування на чашкових вагах. Найпростіший прийом вирішення завдань цього класу полягає в підборі можливих варіантів[2]. Зрозуміло, що такий метод рішення не зовсім вдалий, тому пропонують більш систематичний підхід до вирішення завдань «на переливання» – використання блок-схем. Суть цього методу полягає в наступному. Спочатку виділяються операції, які дозволяють нам точно відміряти рідину. Ці операції називаються командами. Потім встановлюється послідовність виконання виділених команд. Ця послідовність оформляється у вигляді схеми. Подібні схеми називаються

блок-схемами і широко використовуються в програмуванні. Складена блок-схема є програмою, виконання якої може привести нас до вирішення поставленого завдання. При цьому зазвичай заповнюють окрему таблицю, в яку заносять кількість рідини в кожному з наявних судин.

Уміння мислити логічно, виконувати умовиводи без наочної опори, зіставляти судження за визначеними правилами – необхідна умова успішного засвоєння навчального матеріалу. Найбільший ефект при цьому може бути досягнутий у результаті застосування різних форм роботи над завданнями з логічним навантаженням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Круги Ейлера. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/kola-ejlera-2606.html>.

2. Саган О.В. Комбінаторні задачі як засіб формування математичного мислення молодших школярів//Педагогічні науки: [зб. наук. праць / ред. Є.С. Барбіна].- Херсон,2014.- Вип. 65.-С.119-124.

ШАВАЛДА Г.

Науковий керівник – доцент ГАРАН М.

ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ГРАФІЧНОГО РЕДАКТОРА SCRATCH

Мислення є головним процесом в системі пізнання. Мислення передбачає перетворення фактів та інформації на упорядковане знання. Науковці виділяють наступні види мислення: логічне, узагальнене, теоретичне, системне, технічне та алгоритмічне. Алгоритмічне мислення є предметом нашого дослідження.

Алгоритмічне мислення передбачає уміння послідовно виконувати вказівки, що приводять до правильного результату. Основним завданням алгоритмічного мислення є розробка алгоритмів найоптимальніших рішень

поставленої проблеми. Найбільше прикладів алгоритмів у інформатиці – навчальний предмет, який вивчає різні алгоритми та створює нові. Алгоритми розробляють для того, щоб автоматизувати дії виконавця [4, с. 4].

Дітей з початкових класів потрібно починати вчити алгоритмічному мисленню, учити писати логічні інструкції та діяти за ними. Інформатика дозволяє візуалізувати процес виконання алгоритму, тим самим вона робить його більш гарним і наочним. Учні молодшої школи можуть розвивати алгоритмічне мислення на уроках інформатики за допомогою потужних засобів анімації в Power Point, графічного редактору Scratch, а в профільних класах з інформатики та математики можуть навіть застосовувати програмне середовище Pascal. Наприклад, можна запропонувати учневі сформулювати усно алгоритм дій додавання та віднімання над цілими числами, а потім відтворити його в Power Point, застосовуючи необхідну анімацію. В Scratch можна створити різні анімації. Зазвичай, вчитель пропонує дітям молодших класів сформулювати алгоритм анімації, яку вони бажають створити. Можна записувати цей алгоритм на листочках, так учень втратить менше деталей. Далі вчитель може запропонувати відтворити його в Scratch [5, с.11].

Scratch дозволяє використовувати метод проєктів, виконувати роботу поєднану з алгоритмами. Цей графічний редактор має певні блоки програм, що можуть мати різний колір, з яких складається сценарій дій. В цьому графічному редакторі більша частина операторів спрямована на роботу з графікою та звуком, або для створення анімаційних ефектів. Scratch допомагає учням швидше освоїти роботу з файловою системою та стандартними додатками. Діти можуть розкрити свій творчий потенціал, так як в Scratch можна легко малювати та оживляти на екрані придуманих героїв, вчитися працювати з графікою та звуком або створювати фільми, ігри, анімації та презентації. Окрім, цього дитина може поділитися результатом своєї роботи з іншими користувачами [1, с.4].

Учні в графічному редакторі Scratch працюють з алгоритмічними блоками. Тут з'являється можливість блоки вбудовувати один в одного, таким чином відсутня вірогідність виникнення синтаксичних помилок. Щодо команд, то вони виглядають як блоки, які об'єднані в певні групи: рух, звук, вигляд, олівець тощо.

Під час вивчення Scratch учням надається поняття алгоритму і приводять приклади алгоритмів в повсякденному житті. Також діти розглядають форми представлення алгоритму та його розробку. Найбільше уваги приділяють виконанню алгоритмів та результатам перевірки умов. Учні можуть виконати розроблений алгоритм на комп'ютері. Приділяється достатня кількість часу для того, щоб дослідити алгоритм з різними початковими даними. Таким чином, у молодших школярів формується алгоритмічне мислення, поняття про алгоритм та як він пов'язаний з графічним редактором Scratch.

Вивчивши Scratch учні зможуть:

- працювати з графічними файлами;
- навчитися складати алгоритми та виконувати їх в графічному редакторі Scratch;
- виконувати алгоритми та перевіряти правильність результату;
- застосовувати прості команди середовища програмування Scratch;
- створювати власний проєкт інструментами Scratch.

Отже, графічний редактор Scratch забезпечує активний розвиток вміння планувати послідовність дій для досягнення результату, а також уміння описувати алгоритм. Дуже важливо, щоб учень не тільки послідовно виконував завдання за розробленим алгоритмом, а й брав участь у його складанні. Таким чином, учень зрозуміє кожен крок алгоритму та опанує послідовність дій, що сприятиме формуванню алгоритмічного мислення. Алгоритмічне мислення допомагає розвивати у молодших школярів навички логічного та творчого мислення, формується вміння чітко та правильно діяти в невідомих раніше ситуаціях, а також перевіряти себе.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голиков Д.П. Книга юних програмістів на Scratch/Д.П. Голиков – М.: Smashwords, 2013.- С. 4-15.
2. Використання серидовища Scratch у процесі підготовки майбутніх вчителів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Koretska_Shlianchak.pdf (дата звернення: 02.03.2020)
3. Маржи М.П. Scratch для дітей. Самостійне навчання з програмування. /М. П. Маржи; пер. с англ. М. Гескіной и С. Таскаєвої – М.: Манн, Іванов и Фербер, 2017. – 288 с.
4. Ковальчук М. Б. Змістовий аспект поняттю алгоритму в науково-педагогічній літературі./ М. Б. Ковальчук –Вінниця: Академвидав, 2018. - С.2-9.
5. Скляр І. В. Розвиток алгоритмічного мислення – основна задача курсу інформатики./ І. В. Скляр// Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2010. - №2. – С. 11-14.

ШАСТІНА А.

Науковий керівник – доцент РАЄВСЬКА І.

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

На сучасному етапі розвитку освіти велика увага приділяється проблемам оволодіння учнями початкової школи ключовими компетентностями. Однією із ключових компетентностей, якою має оволодіти молодший школяр є математична. Тому і питання її формування є актуальним та важливим.

Аналіз науково-методичної літератури дозволив виокремити з-поміж сучасних вітчизняних науковців тих, хто ґрунтовно вивчав це питання –

формування математичної компетентності у молодших школярів: С.О. Скворцова, О.В. Онопрієнко, Н.П. Листопад, Л.В. Коваль та інші.

Так, О.В. Онопрієнко стверджує: «Компетентність подано як здатність випускника початкової школи самостійно застосовувати в певному контексті різноманітні знання та вміння. Це такі характеристики: формування суджень, комунікативність, автономність і відповідальність, здатність до навчання та розвитку (уміння вчитися)» [1, с.6].

«Математична компетентність передбачає виявлення простих математичних залежностей у навколишньому світі, моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини» [2, с.4].

У сучасному світі вкрай важливим є вміння адаптуватися до нових умов життя, вміти практично використовувати набуті знання та вміння. Мало просто знати, треба навчитись використовувати ці знання у своєму практичному житті.

Згідно Державного стандарту початкової освіти «Метою математичної освітньої галузі є формування математичної та інших ключових компетентностей; розвиток мислення, здатності розпізнавати і моделювати процеси та ситуації з повсякденного життя, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, а також здатності робити усвідомлений вибір» [2].

Здобувач освіти:

- досліджує ситуації і визначає проблеми, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів;
- моделює процеси і ситуації, розробляє стратегії (плани) дій для розв'язування різноманітних задач;
- критично оцінює дані, процес та результат розв'язання навчальних і практичних задач;

- застосовує досвід математичної діяльності для пізнання навколишнього світу» [2, с.7].

Продемонструємо як може проходити формування математичної компетентності у молодших школярів у процесі вивчення математичних понять. Так, у результаті формування поняття «довжина» учні повинні оволодіти навичкою вимірювати величини за допомогою підручних засобів і вимірювальних приладів; вимірювати і порівнювати величини, у тому числі і довжину.

Відомо, що компетентності здобуваються у процесі практичної діяльності учнів. Тому пов'язуючи знання, які діти отримали на попередніх уроках, вони зможуть вдало виконати наступні завдання:

1. Вимірйай довжину своєї ступні, вдома – ступні свого брата чи сестри, мами або тата і т.д.

2. Як виміряти довжину свого кроку? Чи легко це буде зробити самому?

3. Визнач довжину руки від ліктя до кінця середнього пальця. Як називали таку міру довжини у давнину?

4. Спробуй знайти інформацію про такі одиниці вимірювання як фут та лікоть.

5. Визнач розмір: а) своєї шапки; б) шапки сусіда по парті. Обери зручний інструмент для вимірювання.

Для того аби підвищити інтерес учнів до вивчення математики в цілому та даної теми зокрема, варто на цьому етапі запропонувати дітям знайти інформацію про міри довжини, які використовували в давнину. Учні можуть шукати цю інформацію в енциклопедіях, інтернеті чи запитати у своїх батьків. Для відповіді на будь-яке питання, які наведені вище, дітям необхідно буде звернутися за допомогою до однокласників чи батьків. Таким чином у молодших школярів формується вміння організовувати свою роботу, співпрацювати у групі, а також користуватись адекватними вимірювальними приладами.

Знаходження відповіді хоча б на одне із запропонованих питань показує, що набуття компетентностей базується як на досвіді, так і на діяльності самих учнів.

Також позитивно впливають на формування у молодших школярів математичної компетентності такі інноваційні технології як:

- створення ситуації успіху;
- метод проєктів;
- інформаційно-комунікативні технології;
- активні методи навчання.

Зупинимось на останньому, а саме на активних методах навчання. Вони допомагають учням початкової школи аналізувати ситуацію та знаходити різні шляхи для її вирішення, формуючи при цьому математичну компетентність. Наприклад розв'язуючи різного типу компетентісно зорієнтовані задачі, ефективним буде використати метод конкретної ситуації, мозкового штурму, занурення. Задачі можуть бути такі як:

1. Задачі із зайвими даними. Наприклад: Бабуся придбала у магазині сметану, капусту, молоко та огірки. Капуста коштує 4 грн, сметана – 15 грн, огірки – 10 грн, молоко – 20 грн. На скільки сметана дорожча за капусту? Які з придбаних продуктів можуть зіпсуватися, якщо не зберігати їх у холодильнику?

2. Задачі із недостатніми даними. Наприклад: Скільки коліс у чотирьох дитячих велосипедів?

3. Задачі, які мають декілька правильних варіантів відповідей. Наприклад: Корова за день випиває 100 л води. Скільки літрів води вип'є корова за рік, якщо він має різну кількість днів?

4. Задачі із суперечливими даними. Наприклад: Марійка купила 7 цитрусових – апельсини і лимони. 4 цитрусових мама використала для приготування соку. Скільки лимонів залишилося?

Також хочемо зазначити, що надзвичайно ефективним для формування математичної компетентності молодших школярів є

проведення вчителем різноманітних нестандартних уроків. Це можуть бути уроки-подорожі, уроки-екскурсії, інтегровані уроки, уроки-ділові ігри, уроки-змагання, театралізовані уроки і т.д.

Оволодіння учнями початкової школи високим рівнем математичної компетентності дозволить їм:

- знаходити правильний і швидкий вихід із складної ситуації;
- мати самооцінку, яка відповідає дійсності;
- представляти себе, знати свої сильні сторони та вміти вдало показати їх, разом із цим знати і про слабкі, та працювати над ними;
- адаптуватися до різних життєвих умов;
- ефективно працювати у групі, досягаючи високих результатів;
- вдало комунікувати з однолітками та дорослими;
- вміти знаходити потрібну інформацію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Онопрієнко О. Компетентнісний підхід до навчання математики / О. Онопрієнко, Н. Листопад, С. Скворцова. – К. : Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2014. –128 с.

2. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. – К. : Видавництво «Світоч», 2019. – 336 с.

ШЕВЧУК О.

Науковий керівник – доцент СЕМАШКІНА Г.

ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ БЕРЕЖЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ

Сформувані доцільні потреби особистості у спілкуванні з навколишнім середовищем, уміння і навички охорони природи, дотримання правил і норм поведінки у ній, та готовність до збереження і примноження - так можна

визначити одне з завдань екологічного виховання. Завдання бережливого ставлення громадян до природи означені в Конституції України.

Дошкільний вік - найважливіший етап у становленні екологічно-важливого світогляду людини, що передбачає створення передумов гуманної взаємодії з природним довкіллям.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні орієнтує сучасних фахівців дошкільного профілю у виборі завдань та змісту роботи з дітьми не стільки на озброєння їх певною сумою знань, скільки на відкриття перед ними «науки життя», яка б сприяла формуванню творчих особистостей з розвиненим почуттям власної гідності та відповідальності за свої вчинки [1].

Дитяче чутливе сприймання природи як живого організму, зустріч з її таємницями, прагнення досягнути їх породжує любов до природи, екологічне світобачення [3].

Про актуальність даної проблеми свідчать дослідження європейських педагогів (Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, М. Мотесорі), вітчизняних (К. Ушинський, Є. Водовозова, С. Русова). Дослідженням проблем екологічного виховання дітей дошкільного віку в Україні займалися такі науковці як Н. Горопаха, С. Єлманова, Н. Кот, Л. Калуська, Н. Лисенко, З.Плохій, Н. Яришева та інші [4, с.10-44; 5].

З. Плохій на науковому рівні започаткувала в Україні дослідження проблеми екологічного виховання дошкільників. Вона вивчала його на матеріалі ознайомлення дітей з тваринним світом. У своїй праці «Виховання екологічної культури дошкільників» (2002) вона розкриває сутність екологічної культури, її складових, висвітлює теоретичні аспекти та дає методичні поради з формування у дошкільників суб'єктивного ставлення до природи, як пізнавальної, естетично - моральної цінності, набуття дітьми первинних екологічних знань та організації практичної взаємодії з об'єктами природи [6, с.19-21].

Екологічне виховання на сучасному етапі має чітку спрямованість, мета якого навчити радіти спілкуванню з природою, розвивати пізнавальний

інтерес, захоплення красою та розмаїттям навколишнього світу, виховання дбайливого ставлення до природи у дошкільників. Власне, ставлення можна назвати основним результатом та показником сформованості отриманих знань, які в свою чергу, є обов'язковим компонентом процесу формування екологічної вихованості.

Усе починається з дитинства. І на екологічне виховання слід звертати увагу змалечку, коли серце дитини найбільш відкрите для добра. Адже від рівня екологічного мислення значною мірою залежить, якою буде Земля через кілька десятиріч, чи залишаться її повітря, води, ліси, ґрунти чистими, придатними до життя, чи, навпаки, будуть отруєні, забруднені та нестимуть смерть усьому живому. У зв'язку з цим постає питання про перегляд підходу до проблем екологічного виховання, про пошук нових дієвих засобів формування екологічної культури дошкільників. Це тривала і кропітка діяльність дорослих (батьків, вихователів) і постійна робота вихованців.

Екологічне виховання дошкільників слід розглядати, перш за все, з етичної сторони, бо в основі ставлення людини до оточуючого її світу природи повинні лежати гуманні відчуття, тобто усвідомлення цінності будь-якого прояву життя, прагнення захистити і зберегти природу.

Бережливе ставлення – це отримання задоволення від спілкування з природою, емоційне сприйняття природних об'єктів та явищ, своєрідна проекція ціннісних моральних уявлень, що формуються в дошкільному віці та на наступних етапах культурного розвитку.

Процес виховання бережливого ставлення до природи складний і пов'язаний із формуванням таких структурних компонентів особистості як:

- потреб, що обумовлені функціями природного довкілля;
 - емоційної готовності до усвідомлення цінностей природи;
 - мотивів взаємодії з природою на основі усвідомлення цінностей природи; особистого досвіду емоційно-ціннісного ставлення до природи.
- У формуванні бережливого ставлення до природи мають значення як позитивні, так і негативні емоції.

Завдання – навчити дитину жити за законами природи. Заклад дошкільної освіти відкриває для цього надзвичайні можливості, бо саме тут у дітей закладаються структура мислення, а природна допитливість дітей та щирий інтерес до довкілля створюють надзвичайно сприятливі умови для виховання бережливого (гуманного, етичного) ставлення до природи та формування екологічної компетентності.

Урізноманітненню процесу екологічного виховання дошкільників сприяють традиційні та нетрадиційні форми та методи роботи. В арсеналі сучасного вихователя обов'язковими мають бути екологічні заняття (милування природою, заняття-дослідження, заняття-відкриття, заняття-подорожі, заняття-мрії), екологічні екскурсії, спостереження, прогулянки, уроки доброти та мислення, краєзнавчо-туристична діяльність, екологічні акції, гуртки, музеї, лабораторія юного еколога (досліди та експерименти), «екологічна стежина», екологічні виставки, вікторини, обговорення й програвання ситуацій, «День добрих справ», день (або тиждень) екологічної творчості, моделювання екосистем, огляд картин, демонстрація фільмів (презентацій), екологічні свята, розваги, екологічні казки, інсценування та театралізація, екологічні тренінги.

Окрім названих методів виховання бережливого ставлення до природи у дітей дошкільного віку заслуговують на увагу й сучасні методи:

– метод формування образів (формування системи екологічних уявлень та знань на основі наукової інформації, творів мистецтва, філософських теорій);

– метод екологічних асоціацій (спрямований на пробудження асоціативних зв'язків між різними природними об'єктами (ліс – багатоповерховий дім для тварин));

– метод екологічної рефлексії (аналіз поведінки людини з точки зору природних об'єктів (що відчуває зламане деревце, що можна сказати про людину, яка її зламала?));

– метод екологічної емпатії (співчуття природним об'єктам, апелювання до почуттєвої сфери особистості);

– метод екологічної лабіалізації (цілеспрямована дезорганізація певних аспектів особистісного світосприйняття, унаслідок чого у дитини виникає психологічний дискомфорт, зумовлений невідповідністю індивідуальної стратегії природи та екологічної діяльності укоріненим нормам співіснування суспільства та довкілля (спонукання дітей до оцінки побаченого);

– ігровий метод (дитина в природній формі пізнає живу та неживу природу, правила взаємодії з нею в процесі виконання ролей та правил гри (дидактичні ігри, сюжетно-рольові, будівельно-конструктивні, рухливі, ігри з природним матеріалом тощо);

– метод художньої репрезентації природних об'єктів (актуалізація художніх компонентів відображення світу природи засобами мистецтва (використання поряд із науковою інформацією живопис, музику, художнє слово).

Отже, можна зробити такий висновок, що виховання бережливого ставлення до природи - це важлива складова всебічного виховання дитини, що спрямована на формування її екологічного світогляду. Як свідчать результати дослідження, сьогодні проблема виховання бережливого ставлення до природи повинна розглядатися в широкому розумінні: не тільки як проблема навколишнього середовища і захист його від забруднення, а й як екологія особистості, екологія душі, екологія культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук. – метод. посіб. / Наук. ред. О. Л. Кононко. – К.: Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.

2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / Бібліотечка журналу “Дошкільне виховання”. – К., 1999. – 63 с.

3. Концепція дошкільного виховання (Проект). – К.: Освіта, 1993. – 14 с.
4. Лисенко Н. В. Використання спостережень в роботі з екологічного виховання дошкільників // Дитячий садок. 2004. – № 25 – 26. – С.10 – 44.
5. Плохій З.П. Виховання екологічної культури дошкільників: Метод. посібник. – К.: Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2002. – 173 с.
6. Плохій З. П. Формування екологічно мотивованої діяльності дошкільнят // Дошкільне виховання. – К., 2005. – № 7. – С.19-21.

ЩЕРБАЧУК Л.

Науковий керівник – доцент ІЛЬІНА Н.

ЗНАЧЕННЯ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ

Проблема мовленнєвого та психомоторного розвитку молодших школярів у освітньо-виховному процесі здавна цікавило педагогів та психологів. На думку вітчизняних та зарубіжних науковців освітньо-виховний процес у школі не можливо якісно побудувати без врахування психомоторних особливостей учнів. Тому і по цей день досліджувана проблема залишається актуальною.

Значний внесок у розробку питань розвитку особистості та врахування загальних та індивідуальних закономірностей психомоторного розвитку дитини під час навчання та вихованні внесли такі науковці, як В. Белінській, М. Чернишевський, М. Добролюбов, Х. Алчевська, П. Юркевич, М. Толстой, М. Бунаков, В. Бехтеров та інші.

Поняття «психомоторика» нерозривно пов'язано з ім'ям великого світового психолога, педагога та фізіолога І. Сеченова. Він вперше розкрив важливий вплив м'язового руху в пізнанні світу. Ідеї І. Сеченова відіграли особливу роль в розумінні психомоторики як «об'єктивації в м'язових рухах всіх форм психічного відображення і в розумінні рухового аналізатора, що

виконує гносеологічну і праксеологічну функцію, як інтегратора всіх аналізаторних систем людини» [4, с. 60].

У наш час можна виділити таке визначення психомоторики: «...це різновид психічно обумовлених рухів людини, типологічно різних в залежності від будови тіла, віку, статі тощо» [2, с. 111]. Іншими словами, можна сказати, що психомоторика – такий собі зв'язок між рухом та психічним процесом.

На сучасному етапі розвитку психології та педагогічної науки однією з найактуальніших проблем є проблема застосування засобів розвитку психомоторних здібностей для ефективності педагогічної роботи з учнями. Тому вивчення навичок психомоторного розвитку учнів є важливим напрямом педагогічного дослідження.

Наявні течії розвитку та становлення Нової української школи передбачають спрямування на особистість дитини, створення відповідних умов для розвитку у неї гідності, позитивної самооцінки, усвідомлення себе та свого характеру і, звичайно, пізнавальних психічних процесів. Виконанню цих завдань сприяє активізація макро- та мікрорухів у дітей не тільки під час занять, але й у їхньому подальшому житті.

В системі впровадження навчальних завдань, направлених на розвиток навичок письма, читання, лічби, в більшій мірі увага приділяється мікрорухам. Інколи, трапляються випадки, коли батьки помічають, що домашнє завдання дитина виконує швидко та на відмінно, а роботу в класі – значно гірше. Основна причина в тому, що дитина не звикла до групової роботи в класі. Під час роботи в групі вона випадає із загального ритму, особливо якщо персональні особливості її роботи спричинені тривожністю, імпульсивністю [3, с. 85].

Ритм – невід'ємна частина будь-якої діяльності, зокрема, навчання. Ритмічна робота дає змогу витратити сили економніше, регулювати тривалість м'язового напруження і пауз. Результати виконуються з найменшими витратами сил.

Кожна людина, має особистий, індивідуальний, притаманний тільки їй оптимальний темп роботи. І в відповідних умовах та в заданому ритмі здатна виконувати ті чи інші завдання ефективніше, без напруги і тривоги.

Відомо, що ритм – один із структурних формоутворюючих компонентів психомоторної діяльності, зокрема, письма. Він виявляється в композиції, поєднанні окремих літер, слів, які утворюють речення. Під час письма дитина повторює об'єктивно закладений ритм писемної мови, відчуває її мелодію. Це відчуття подібне до слухання музики, що своїм ритмом впливає на рухову активність людини [1, с. 668].

Емоційно-почуттєве забарвлення, яке отримує психомоторика писемної діяльності, знімає напругу, тривожність і страх. Дитина пристосовується до врегульованої діяльності завдяки власній «гнучкості». Ця психомоторна здібність утворюється під час тренування відчуття ритму, сприяє гнучкому перебігу до вирішення складних навчальних завдань, під час яких динамічно та активно працює інтуїція.

Динаміка руху і почуттів встановлює гармонійний взаємозв'язок з середовищем, зберігає високу працездатність. Завдяки цьому дитина адаптується до колективної праці, включається в заданий темпоритм класу.

Розв'язуючи те чи інше поставлене завдання, учень працює з деякою напругою, яка має хвилеподібний ступінь. Рівень зосередженості то послаблюється, то знов відновлюється. Для підтримки достатньої уваги протягом уроку напружуються свідомі механізми психіки: пам'ять, мислення, воля. Саме це і призводить до швидкої втомлюваності та розумового виснаження дитини. Ритмічний фактор допомагає зменшити напругу свідомості, залучаючи емоційно-почуттєві компоненти діяльності. [4, с. 68].

У випадках, коли педагогам та батькам здається, що дитина уповільнено діє, швидко стомлюється від занять, або навпаки, робить все невтомно і дуже швидко, потрібно перевіряти, з яким темпом та ритмом дитина працює.

До школи дитина не стикалася з будь-якою формою обмеження свого існування, своїх ігор, звичок. Навіть якщо навчання в школі побудовано, як рекомендують психологи, в ігровій формі, за своєю суттю деяка чітка межа, обмеження, дисципліна неминучі в цьому процесі. Все це потребує значної психологічної перебудови діяльності та психологічного потрясіння.

Не можна змінити особистість дитини, її індивідуальність, паралізувати її активність, непосидючість і волю. Йдеться про збереження індивідуального тону, готовність виконувати завдання в різному темпі: повільному, середньому або швидкому, дитина має бути гнучкою по відношенню до навчального процесу, та пристосовуватись до поставлених задач, а також виконувати завдання відповідно до мети, яку пропонує вчитель. У цьому випадку організм адаптується до нових умов через щось нове, цікаві способи виконання дій.

Ритм - знаряддя адаптації до діяльності. Біоритм як інструмент адаптації підтримує, з одного боку, працездатність і здоров'я, а з іншого - тренує організм [1, с. 655].

Отже, педагогічна теорія та практика має не тільки враховувати рівень психомоторного розвитку особистості в початковій школі, але й активно впливати на нього, підвищувати. Такий підхід розглядається як одна з провідних тенденцій освітньо-виховного процесу, що стоїть у системі педагогічних дій відповідно до кожного учня, вона націлена на максимальне врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини у цілях її всебічного та гармонічного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Загальна психологія / За загальною редакцією академіка С.Д. Максименка. Підручник. – 2-ге вид., переробл. і доп. – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 704 с.

2. Клименко В. В. Механізм психомоторики людини / В.В. Клименко. – К. : Шкільний світ, 1997. – 192 с.

3. Лемешко О. С. Психолого-педагогічні засади навчання рухових дій / Лемешко О.С. // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – 2012. – Вип. 98, т. 4. – 336 с.

4. Сеченов И. М. Психология поведения / И.М. Сеченов. – М. : Юрайт, 1995. – 318 с.