МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0133-з
спеціальності 013 «Початкова освіта»
освітньої програми «Початкова освіта»
С. Д. Биковченко

Керівник: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к.пед.н., доцент_____
О. О. Самсонова

Рецензент: професор кафедри дошкільної та початкової освіти, д. пед. н., професор _____
М. Д. Дяченко

Запоріжжя
2024

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра дошкільної та початкової освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 013 «Початкова освіта»
Освітньо-професійна програма «Початкова освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри_____
«____» _____2024 року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Биковченко Світлані Дмитрівні

1. Тема роботи: «Педагогічні умови використання інтерактивних технологій у Новій українській школі»
керівник роботи Самсонова Олена Олександрівна, к.пед.н, доцент,
затверджена наказом ЗНУ від «24» вересня 2024 р. № 1446-с

2. Строк подання студентом роботи: 23 листопада 2024 р.

3. Вихідні дані до роботи: матеріали педагогічної практики, курсових робіт

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити): визначено сутність, структуру й особливості застосування інтерактивних методів навчання в початкових класах, здійснено їх класифікацію; обґрунтовано вікові особливості дітей молодшого шкільного віку як передумови запровадження в процес навчання інтерактивних методів; встановлено та розкрито основні характеристики педагогічних умов та дидактичних засад використання інтерактивних методів у освітньому процесі Нової української школи; розроблено, науково обґрунтовано та експериментально перевірено модель реалізації педагогічних умов використання інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів..

5. Перелік графічного матеріалу: 5 рисунків, 3 таблиці з результатами дослідження

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Самсонова О. О.	03.02.24 р.	03.02.24 р.
Розділ 1	Самсонова О. О.	15.04.24 р.	15.04.24 р.
Розділ 2	Самсонова О. О.	14.09.24 р.	14.09.24 р.
Висновки	Самсонова О. О.	18.11.24 р.	18.11.24 р.

7. Дата видачі завдання: 03.02.24 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-лютий	виконано
2	Написання вступу	квітень	виконано
3	Написання першого розділу	травень-червень	виконано
4	Написання другого розділу	серпень-вересень	виконано
5	Написання висновків	жовтень	виконано
6	Оформлення роботи, рецензування	листопад	виконано
7	Захист	грудень	

Студент _____ Биковченко С. Д.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи _____ Самсонова О. О.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Зубцова Ю. Є.
(підпис) (прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 90 с., 3 таблиці, 5 рисунків, 83 джерела, 6 додатків.

Мета дослідження – визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови застосування інтерактивних методів у процесі навчання молодших школярів.

Об’єкт дослідження – процес застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів..

Предмет дослідження – педагогічні умови що сприяють ефективному застосуванню інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів.

Теоретичні методи (вивчення філософської, психологічної та педагогічної літератури, вітчизняного та зарубіжного досвіду з досліджуваної проблеми, аналіз, синтез, узагальнення і систематизація теоретичних даних) застосовувалися для визначення предмету, об’єкту, мети та завдань дослідження. Емпіричні методи (анкетування, інтерв’ю, бесіди, спостереження, педагогічний експеримент (констатувальний), статистична обробка одержаних результатів.

Теоретичне значення полягає у визначенні педагогічних умов та дидактичних засад застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів;

Практичне значення полягає в тому. що розроблено та науково обґрунтовано модель реалізації педагогічних умов та дидактичних засад застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ, ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС, НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА, ІНТЕРАКЦІЯ

SUMMARY

Bykovchenko S. D. Pedagogical Conditions for the Use of Interactive Technologies in the New Ukrainian School.

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, findings, a list of references (83 items, 2 of foreign origin), and 6 addenda on 5 pages.

The research reveals the pedagogical problem of the conditions for the use of interactive technologies in the New Ukrainian School.

The purpose of the research is to determine, theoretically justify and experimentally verify the pedagogical conditions for the use of interactive methods in the process of teaching junior high school students.

The research tasks:

1. Analyze the state of problem development in pedagogical theory and practice; to determine the essence, structure and features of the application of interactive teaching methods in elementary grades, to carry out their classification.

2. To justify the age characteristics of children of primary school age as prerequisites for introducing interactive methods into the learning process.

3. To establish and reveal the main characteristics of pedagogical conditions and didactic principles of using interactive methods in the educational process of the New Ukrainian School

4. To develop, scientifically substantiate and experimentally verify the model of implementation of pedagogical conditions for the use of interactive methods in the process of language education of younger schoolchildren.

The object of the study is the process of using interactive methods of teaching junior high school students. The subject of the research is pedagogical conditions that contribute to the effective use of interactive methods in the process of language education of younger schoolchildren.

In part 1 “The use of interactive technologies in the New Ukrainian school as a problem of theory and practice” the essence, structure and features of the use of interactive teaching methods in primary grades are defined, their classification is carried out; the age characteristics of children of primary school age are substantiated as prerequisites for the introduction of interactive methods into the learning process.

In Part 2 “Characteristics of research and experimental work on the use of interactive technologies in the New Ukrainian School” the main characteristics of pedagogical conditions and didactic principles of using interactive methods in the educational process of the New Ukrainian School are established and revealed; a model for the implementation of pedagogical conditions for the use of interactive methods in the process of language education of younger schoolchildren was developed, scientifically substantiated and experimentally tested.

Keywords: pedagogical conditions, interactive technologies, educational process, new ukrainian school, interaction.

ЗМІСТ

Вступ……... 8

Розділ 1. Використання інтерактивних технологій у Новій українській школі як проблема теорії та практики ……..…….. 11

1.1. Аналіз стану теоретичного обґрунтування проблеми використання інтерактивних технологій у Новій українській школі……... 11

1.2. Психофізіологічні та психічні особливості молодших школярів……. 23

Розділ 2. Характеристика дослідно-експериментальної роботи щодо використання інтерактивних технологій у Новій українській школі…….. 35

2.1. Педагогічний потенціал використання інтерактивних методів у освітньому процесі Нової української школи…… 35

2.2. Сучасний стан використання інтерактивних методів навчання у початкових класах……. 55

2.3. Системно-методична модель реалізації педагогічних умов застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів…… 68

Висновки……..... 92

Список використаних джерел……... 94

Додатки……. 101

ВСТУП

Українське суспільство на сучасному етапі розвитку переживає значні соціально-економічні зміни, які підкреслюють потребу у людях не лише у знаннях і навичках, але й у розвинених особистісних якостях, що дозволяють активно включатися у творчу діяльність. Це ставить перед системою освіти нові завдання: надати кожній дитині оптимальні умови для особистісного розвитку, зосереджуватися на формуванні їх здібностей до самостійного осмислення дійсності, а не лише на запам’ятовуванні фактів.

Це передбачає перетворення процесу навчання з метою максимального розкриття індивідуальних потенціалів кожного учня та його самоактуалізації. Розвиток України в демократичному ключі також сприяє перебудові системи освіти на рівнях середньої та вищої освіти, що включає розробку нових програм з метою покращення результатів навчання школярів та підвищення якості підготовки вчителів.

Законодавчі акти в галузі освіти акцентують увагу на інноваційних освітніх технологіях, спрямованих на перехід до нової, особистісно-орієнтованої парадигми навчання. Ця парадигма підтримується взаєморозумінням, взаємодією та творчою співпрацею між вчителями та учнями, викладачами та студентами. Дослідження в цьому напрямку проводять такі вчені, як: М. Башмаков, Г. Бермус, І. Бех, П. Гусак, М. Кларін, Н. Протасова, О. Савченко, Г. Селевко, М. Скрипник та інші.

Згідно із результатами досліджень, найсприятливішим для розвитку особистості є педагогічне середовище, побудоване на принципах діалогу, де особистість цінують, поважають її свободу та гідність. Освітній процес у діалогічному форматі передбачає активну взаємодію і спілкування між учасниками, що реалізується через використання відповідних методів. Питання інтерактивного підходу в освіті було предметом досліджень таких науковців: О. Єльникової, Г. Коберник, О. Коберника, О. Комар, Т. Кравченко,

М. Крайньої, , В. Мельник, Л. Пироженко, О. Пометун та ін., які обґрунтовують доцільність застосування інтерактиву для посилення ефективності процесу навчання.

Педагогічна теорія та практика накопичили значний досвід у розкритті сутності інтерактивного навчання та розробці його різновидів. Проте важливий аспект, як-от: визначення дидактичних основ використання інтерактивних методів у навчанні молодших школярів, залишився недостатньо опрацьованим. Це призводить до двох крайнощів: або вчителі ігнорують інтерактивні методи, або надмірно насичують ними освітній процес. Такий підхід породжує суперечність між суспільними очікуваннями щодо результатів навчання, зокрема формування комунікативної компетентності учнів початкових класів, і реальними методами досягнення цих цілей.

Таким чином, актуальність проблеми та її внутрішні суперечності зумовлюють необхідність визначення потенціалу дидактичної системи для побудови навчального процесу на основі інтерактивних методів. Це стало підґрунтям для вибору теми дослідження «Педагогічні умови використання інтерактивних технологій у Новій українській школі».

Мета дослідження – визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови використання інтерактивних методів у процесі навчання молодших школярів.

Відповідно до мети було сформульовано такі завдання:

1. Проаналізувати стан розробки проблеми в педагогічній теорії і практиці; визначити сутність, структуру й особливості застосування інтерактивних методів навчання в початкових класах, здійснити їх класифікацію.

2. Обґрунтувати вікові особливості дітей молодшого шкільного віку як передумови запровадження в процес навчання інтерактивних методів.

3. Встановити та розкрити основні характеристики педагогічних умов та дидактичних засад використання інтерактивних методів у освітньому процесі Нової української школи

4. Розробити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити

модель реалізації педагогічних умов використання інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів.

Об’єкт дослідження – процес застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів..

Предмет дослідження – педагогічні умови що сприяють ефективному застосуванню інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів.

Відповідно до мети та завдань дослідження використано комплекс взаємопов’язаних методів. Теоретичні методи (вивчення філософської, психологічної та педагогічної літератури, вітчизняного та зарубіжного досвіду з досліджуваної проблеми, аналіз, синтез, узагальнення і систематизація теоретичних даних) застосовувалися для визначення предмету, об’єкту, мети та завдань дослідження. Емпіричні методи (анкетування, інтерв’ю, бесіди, спостереження, педагогічний експеримент (констатувальний), статистична обробка одержаних результатів.

Теоретичне значення полягає у визначенні педагогічних умов та дидактичних засад застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів.

Практичне значення полягає в тому. що розроблено та науково обґрунтовано модель реалізації педагогічних умов та дидактичних засад застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів.

РОЗДІЛ 1
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ

1.1. Аналіз стану теоретичного обґрунтування проблеми використання інтерактивних технологій у Новій українській школі

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими соціально-економічними перетвореннями, коли від людини вимагаються не тільки знання і вміння, а й розвинені особистісні якості, які давали б їй змогу активно долучатися до творчої діяльності. Це передбачає перебудову процесу навчання, кінцевою метою якого має стати максимальне розкриття індивідуальних можливостей та самоактуалізація особистості кожного школяра. Тому реформи у системі освіти націлені на системну трансформацію сектору з метою підвищення якості навчання на всіх рівнях: від початкової школи до закладів вищої освіти.

За оцінками експертів, найбільш успішними на ринку праці у найближчому майбутньому будуть ті фахівці, які здатні навчатися протягом усього життя, критично мислити, встановлювати та досягати цілей, працювати в команді, взаємодіяти у багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними навичками. Це вимагає базування навчального процесу на основних принципах особистісно орієнтованого підходу, який акцентується на формуванні різносторонньо і гармонійно розвиненої особистості, врахуванні суб'єктного досвіду дитини. Такий підхід моделює шлях до учня, вихованця як до суб'єкта власного розвитку, де вчитель перш за все працює зі смисловим досвідом кожного учня, розкриває його потенціал і сприймає соціокультурні норми в процесі освоєння знань.

Суб'єктивність дитини виявляється в тому, що вона реалізує свою

потребу у новій соціальній позиції під час навчальної діяльності і досягає практичних результатів, виконуючи завдання вчителя. Цей процес можна розглядати через три взаємопов'язані субпроцеси: засвоєння інформації, психічний розвиток і формування емоційно-ціннісного ставлення до світу, що програмує відповідні моделі поведінки [40].

З огляду на це, актуалізується перетворення школи на своєрідну дослідницьку лабораторію, де кожен учень має можливість зробити особисті відкриття, при цьому ці відкриття є важливими саме для конкретної дитини, а не для всього людства. Ця концепція має довгу історію, на кожному етапі якої відбувалося поповнення і уточнення її змісту, а також визначення найбільш ефективних форм і методів її реалізації.

Філософський аналіз досліджуваної проблеми дозволяє глибше розібратися в історії її розвитку. Наприклад, представники школи чань-буддизму підкреслювали, що сліпе наслідування авторитетів значно уповільнює особистісний розвиток вихованців. За їхньою думкою, наставник повинен бути авторитетом для учнів, але одночасно надавати їм можливість самостійно відкривати свій власний шлях, розкривати і реалізовувати свої здібності. Основне завдання наставника полягало не в тому, щоб показати істинний шлях своїм вихованцям, а в тому, щоб сприяти їхньому самопізнанню та пошуку власної місії [78].

У XVIII столітті великий внесок у розвиток педагогічних ідей з питання взаємодії між учителем та учнем зробив український філософ і педагог Г. Сковорода. Він підкреслював важливість спорідненості і віддавав перевагу особистому прикладу вчителя та його бажанню покращити взаємини. Г. Сковорода надавав велике значення тактовності у взаємодії з учнями та вмінню обрати такі форми роботи, що які б найбільше їм імпонували. За його переконанням, справжній вчитель повинен глибоко розуміти внутрішній світ дитини і спрямовувати розвиток її особистості [80].

У той час, коли панували інші погляди на сутність навчальної діяльності, Й. Песталоцці запропонував концепцію взаємного навчання, яку успішно

впроваджував у своїй педагогічній практиці. Оцінивши свій досвід, він писав: «Я садив більш здібну дитину між двох менш здібних, вона брала їх під своє крило, говорила їм те, що знала, а вони вчилися, повторювати за нею те, чого не знали. Вони сиділи поруч, щиро люблячи один одного. Радість і увага надихали їх, а спільно виниклі у них внутрішні сили вели їх уперед такою мірою, якою це могло здійснити взаємне навчання» [34].

Відомий педагог К. Ушинський наголошував не лише на доцільності, а й на необхідності стимулювання та розвитку активності учнів у процесі навчання. Він вірив, що «Нова школа... вимагає, щоб діти працювали самостійно, а вчитель керував цією самостійною працею і надавав їм необхідний матеріал» [76].

Згідно з поглядами Ушинського, пасивне сприймання навчального матеріалу не призводить до позитивних результатів, оскільки діти потребують постійної активності і втомлюються не від самої діяльності, а від її одноманітності і монотонності. Він підкреслював, що навчальний матеріал має стати предметом індивідуального засвоєння кожним учнем, і наголошував на важливості спільних зусиль для подолання навчальних труднощів [76].

Отже, філософський та історичний аналіз свідчить про те, що існують спільні позиції серед вчених щодо необхідності активізації освітньої діяльності учнів, що проявляються у визнанні важливості міжособистісної взаємодії.

В даний час інтерактивні технології відкривають унікальні можливості в різних галузях професійної діяльності, пропонують прості і зручні засоби для вирішення широкого кола завдань, в тому числі і в сфері освіти. Основним завданням освіти стає створення умов навчального розвитку, які забезпечать у майбутньому його готовність жити й успішно діяти у суспільстві. Сьогодні багато методичних інновацій пов’язані із застосуванням інтерактивних методів навчання. Мета – озброїти знаннями учнів за допомогою інтерактивних методів навчання у освітньому процесі Нової української школи.

Термін «інтерактивні методи» (від англійської мови) означає «методи, що дозволяють учням взаємодіяти між собою», а «інтерактивне навчання» – це

навчання, що побудоване на взаємодії. Інтерактивні методи навчання припускають співнавчання, де педагог та учень є суб'єктами освітнього процесу [16F].

Педагог часто виступає лише в ролі організатора процесу навчання, помічника, творця умов для ініціативи учнів. Крім того, інтерактивне навчання засноване на прямій взаємодії учнів зі своїм досвідом і досвідом своїх друзів. Проте не слід вважати, що інтерактивні методи навчання — це принципово нове. Фактично, це звернення до найбагатшого досвіду вітчизняної педагогіки, його модернізація .

Теоретичні засади та практичні питання використання інтерактивних методів навчання для системи закладів вищої та післядипломної освіти в Україні розглядали В. Андрущенко, О. Горошкіна, Т. Груба, І. Дроздова, Г. П'ятакова, Т. Сердюк, А. Фасоля, П. Фенрих, П. Шевчук. В українській лінгводидактиці сутність інтерактивного навчання досліджували: Н. Захлюпана, І. Кочан, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Січкару.

Історично термін «технологія» виник у зв'язку з технічним процесом і відповідно до словникових тлумачень (techne – мистецтво, ремесло, наука; logos – поняття, вчення) визначається як сукупність знань про способи і засоби обробки матеріалів [17].

Технологія також включає в себе мистецтво опанування процесу, що персоніфікується у результаті. Технологічний процес завжди включає послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) та умов. У практичному контексті технологія відповідає на запитання: «Як зробити, з чого і якими засобами?». Основні характеристики технології включають стандартизацію, уніфікацію процесу і можливість його реалізації відповідно до заданих умов [35].

Розвиток науки і техніки значно розширив можливості людини і призвів до з'яви нових видів технологій (наприклад, промислових, електронних, інформаційних), які мають значний освітній потенціал. Якісні зміни, що випливають з цього процесу, свідчать про те, що традиційні методи і засоби

навчання вже не відповідають вимогам сучасності і індивідуальних можливостей викладачів. З'являються нові технічні, інформаційні, поліграфічні, аудіовізуальні засоби з відповідними методиками, які стають необхідними компонентами навчального процесу і впливають на його специфіку. Цей підхід дозволяє визнати педагогічну технологію як унікальний метод управління всім процесом викладання та засвоєння знань з використанням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії з метою оптимізації освітніх форм.

Дослідник М. Ярмаченко у педагогічному словнику визначає педагогічну технологію як засоби і методи, що дозволяють відтворювати теоретично обґрунтовані процеси навчання і виховання для успішного досягнення освітніх цілей [54].

Педагогічна технологія передбачає наукове проєктування, яке чітко формулює цілі і забезпечує можливість об'єктивної поетапної оцінки результатів. В будь-якій педагогічній системі педагогічна технологія взаємодіє з дидактичним завданням, що виражає цілі навчання і виховання, надаючи шляхи і засоби для їх досягнення. Вона складається з методів діяльності (дидактичні процеси), організаційних форм навчання і засобів, необхідних для їх реалізації (підготовка вчителя-педагога і наявність відповідних технічних засобів навчання). З дидактичної точки зору проектування, педагогічна технологія включає розробку методик, які описують впровадження педагогічної системи з урахуванням її окремих компонентів. Вибір педагогічної технології залежить від специфіки дидактичного завдання. Сьогодні особливо актуальними є інтерактивні методи навчання, де відбувається співнавчання і взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці), де учень і вчитель виступають як рівноправні суб'єкти навчального процесу [42].

Підходи до використання інтерактивних методів у навчанні різняться серед вчених. У їх дослідженнях часто зустрічаються терміни «інтерактивний метод», «інтерактивне навчання», «інтерактивні технології». Розглянемо деякі визначення цих термінів.

Слово «інтерактив» має англійське походження (interact), де inter означає взаємний, а act – діяти. Таким чином, під інтерактивністю переважно мають на увазі здатність до взаємодії, діалогу. У контексті навчання взаємодія трактується як організоване спілкування між вчителем і учнями, спрямоване на свідоме і міцне засвоєння наукових знань, умінь і навичок, а також на розвиток самостійного мислення, спостережливості та інших пізнавальних здібностей, і формування основ світогляду [58].

Таким чином, навчання вимагає активної розумової роботи і особистої активної участі дитини у процесі навчання. Пояснення учителя та демонстрація, які відбуваються без активної участі школярів, не забезпечують глибокого і стійкого засвоєння навчального матеріалу. Це можливо лише через активне (інтерактивне) навчання.

Важливо підкреслити, що в інтерактивному навчанні вчитель виступає як організатор, консультант та фасилітатор, який ніколи не «замикатиме» навчальний процес на собі. Основними акцентами у цьому процесі є взаємозв’язки між учнями, їх взаємодія і співпраця. Результати навчання досягаються через спільні зусилля учасників освітнього процесу, які беруть на себе відповідальність за навчальні досягнення [46].

Науковці І. Кочан та Н. Захлюпана розуміють під інтерактивним навчання розуміють діалоговий процес між вчителем і учнями, у ході якого всі учасники активно залучаються до процесу пізнання, кожен вносить свій індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями та методами діяльності, а навчання відбувається у дружній атмосфері взаємопідтримки [70].

Під час взаємодії в інтерактивній комунікації відсутній будь-який вид домінування одного учасника освітнього процесу над іншими або акцентування однієї думки щодо інших. Суттєвими аспектами інтерактивного навчання є гуманістичний підхід та демократичність спілкування. Учні навчаються критично аналізувати інформацію та приймати обдумані рішення.

Застосування інтерактивного підходу дозволяє організувати навчання таким чином, щоб учень міг застосовувати здобуті знання і вміння не лише у

навчанні, але й у різних соціальних та побутових ситуаціях, розуміючи, що кожна наука тісно пов’язана з реальним життям.

У дослідженні А. Адамової інтерактивність розглядається як прямий діалог, а інтерактивне навчання як процес, що базується на спілкуванні. Форми навчання в цьому випадку змінюються від традиційних (односторонніх) до діалогових, які базуються на взаєморозуміння та спілкування [1, с. 9].

Наукокець О. Слободяник відзначає, що однією з ключових особливостей інтерактивного навчання є використання особистого досвіду учнями під час вирішення проблемних питань, а для цього необхідно навчити школярів ставити питання аби з’ясувати незрозуміле [69].

Згідно з О. Пометуном, інтерактивне навчання означає організацію педагогом специфічної системи методів і прийомів у навчальному процесі, що базується на: рівноправних відносинах між вчителем і учнем; багатосторонній комунікації; конструюванні знань учнем; використанні зворотного зв’язку; постійній активності учня [59].

Автор описує інтерактивне навчання як активну взаємодію кожного учня з іншими через:

– діалог/полілог, взаємонавчання (де кожен учасник освітнього процесу є рівноправним, вони вчаться критично мислити, висловлювати власні думки та їх обґрунтовувати);

– навчання через дію (учні активно співпрацюють; виконують завдання, які вимагають колективних результатів);

– зміну способу взаємодії педагога й учнів (змінюється роль вчителя з «джерела інформації» на «організатора умов для активного навчання дітей»);

– навчання через досвід (освітній процес ґрунтується на особистому досвіді учасників, його осмисленні) [59].

Таким чином, суть інтерактивного навчання полягає у постійній активній взаємодії всіх учасників освітнього процесу. За І. Зайченком, цей підхід сприяє більш свідомому та глибокому засвоєнню наукових знань, розвитку умінь і навичок для подальшого життя, а також формуванню самостійності мислення і

культури розумової праці [28].

Організація освітнього процесу включає в себе визначення форм, методів та засобів, які дозволяють досягти поставленої мети. Логічно зауважити, що основними методами діалогового навчання повинні бути інтерактивні методи.

Метод, за визначенням Н. Волкової, є засобом керівництва пізнавальною діяльністю учнів [18].

Відповідно до І. Зайченка, метод – це шлях досягнення мети й завдань навчання [28].

Співставивши тлумачення поняття «метод» з визначенням інтерактиву дозволяє розуміти суть дефініції «інтерактивний метод». О. Січкарук визначає інтерактивні методи як «методи, що ґрунтуються на спілкуванні, мають чітко визначену тему, мету та дидактичні завдання, результатом яких є вирішення проблеми, розв’язання задачі та знаходження шляхів вирішення критичної ситуації [67, с. 18].

Згідно з О. Пометун, інтерактивні методи – це форма підсилених педагогічних взаємодій і впливу учасників педагогічного процесу через призму їхньої індивідуальності та особистого досвіду життєдіяльності [58].

А. Смолкін описує інтерактивні методи навчання як способи активізації навчально-пізнавальної діяльності, які спонукають до активної пізнавальної та практичної діяльності під час опанування матеріалу.

І. Луцик визначає методи інтерактивного навчання як ті, що сприяють активній взаємодії суб’єкта навчання з навчальним середовищем для досягнення визначених дидактичних результатів [45].

Отже, інтерактивним методом навчання ми вважатиме такий спосіб навчально-пізнавальної діяльності, сутністю якого є взаємодія, співпраця, взаємовплив учасників освітнього процесу.

Зазначимо, що навчання за інтерактивними методами можна представити у вигляді такої схеми (рис.1.1).

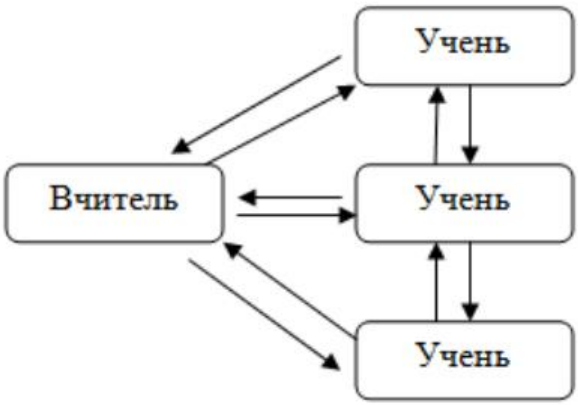


Рисунок 1.1. Інтерактивна взаємодія вчителя й учнів

Інтерактивні методи орієнтовані на широку взаємодію учнів не тільки з учителем, а й одне з одним, на домінування активності учнів у процесі навчання. Роль учителя на інтерактивних заняттях зводиться до скеровування діяльності учнів на досягнення цілей заняття [30].

Таким чином, сучасні інтерактивні методи як система правил організації продуктивної взаємодії відповідають вимогам модернізації освіти на засадах компетентнісного підходу.

Для з'ясування сутності терміну «інтерактивна технологія» важливо розуміти поняття «технологія».

В сучасній освіті технологізація є ключовим аспектом модернізації, оскільки технології є необхідним інструментом для забезпечення цілісності освітнього процесу та його соціально-економічної значущості.

Технологічний процес завжди включає послідовність операцій з використанням відповідних інструментів та певних умовах.

Погляди науковців на тлумачення дефініції «технологія» можуть виявляти певні розбіжності, розглянемо їх більш детально.

У Великому енциклопедичному словнику термін «технологія» визначається як комплекс методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми сировини, матеріалів і напівфабрикатів у процесі виробництва продукції [16].

На думку, науковця Г. Селевко детально описує технології як систему психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів засобів навчання і виховання, яка є організаційно-методичним інструментарієм активного педагогічного процесу [59].

Звернемо увагу, що ключовою характеристикою дефініції «інтерактивний» є взаємодія, співпраця, взаємовплив, тому потребує більш ґрунтовного тлумачення значення терміну «інтерактивна технологія».

Ми вважаємо, що інтерактивна технологія – система організаційно-методичного інструментарію активного освітнього процесу, що базується на співпраці, взаємодії та взаємовпливі його учасників.

За словами дослідників О. Пометун та Л. Пироженко, «інтерактивні технології навчання включають чітко сплановані очікувані результати навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, і розумові та навчальні умови і процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів» [59, с. 29].

Інтерактивні технології відіграють значну роль у сучасній освіті. Вони сприяють тому, що учні засвоюють всі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінка), збільшується кількість школярів, які активно засвоюють навчальний матеріал у групах. Школярі беруть активну участь у процесі навчання, зростає їх інтерес в одержанні знань. Особиста роль вчителя значно зростає – він стає лідером, організатором, проте варто зазначити, що для успішного проєктування і проведення занять за інтерактивними технологіями вчителю потрібна компетентність у цих технологіях і вміння перебудувати свою роботу [50].

Використання сучасних інноваційних технологій, зокрема інтерактивного навчання, за словами О. Комара, значно підвищує ефективність навчального процесу, сприяє інтелектуальному розвитку учнів, розвитку навичок саморозвитку та творчого мислення [37, с. 5-7].

Інтерактивні технології навчання дають учням змогу:

- слухати інших та розуміти їхні погляди;
- формувати, аргументувати і захищати свої власні думки;
- встановлювати комунікативний зв’язок для розв’язання завдань;
- розвивати навички самостійної роботи.

Використання вчителем інтерактивних технологій навчання змінює звичний формат освітнього процесу для учня, перетворюючи його на активного учасника, а не просто пасивного сприймача інформації.

Залежно від мети уроку та способу організації навчальної діяльності, О. Пометун та Л. Пироженко виокремлюють чотири основні групи інтерактивних технологій:

– технології кооперативного навчання (робота в парах, трійках, метод «карусель», діяльність у малих групах, «акваріум» тощо);

– технології колективно-групового навчання («мікрофон», незакінчені речення, мозковий штурм, «ажурна пилка»);

– технології ситуативного моделювання (імітаційні ігри, рольові ігри, драматизація);

– технології роботи з дискусійними питаннями (метод ПРЕС, «займи позицію», кейс-метод, дискусії тощо) [59, с. 55] (рис. 1.2).

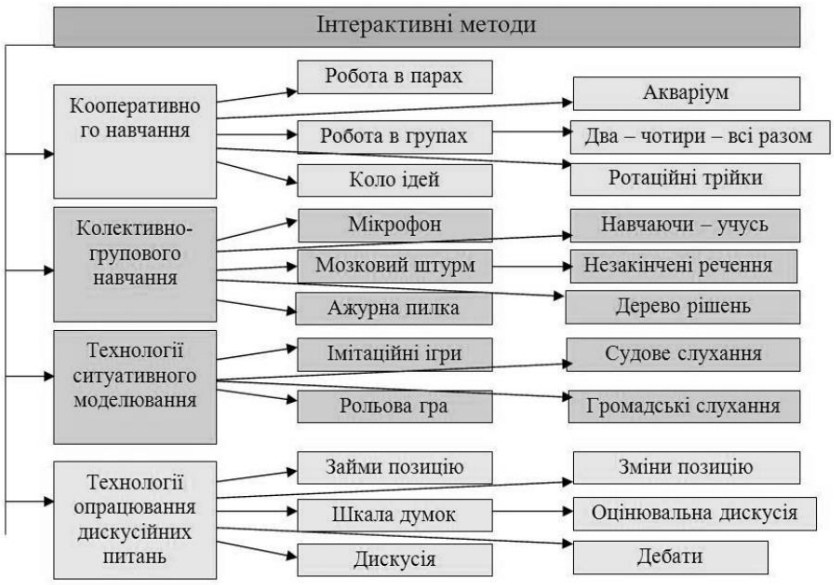


Рисунок 1.2. Класифікація інтерактивних технологій

Науковиця Т. Сердюк запропонувала іншу класифікацію інтерактивних технологій, яка базується на кількох критеріях:

1. За дидактичною метою: інформаційні, спрямовані на розвиток практичної діяльності, самокерування особистості, творчих якостей та ключових компетентностей.

2. За домінуючою формою організації навчальної діяльності: індивідуальні, парні, групові, колективні.

3. За домінуючим методом навчання: інформаційні, проблемно-пошукові, імітаційно-ігрові, дослідницькі.

4. За домінуючими засобами навчання: гомоорієнтовані (взаємодія переважно з людьми чи групами осіб) та техноорієнтовані (акцент на використанні технічних засобів) [65, с. 8].

На сьогоднішній день в Україні та за кордоном наявний досвід, за словами Н. Лалак, засвідчує, що інтерактивні методи навчання сприяють інтенсифікації навчального процесу та підвищенню інтенсивності навчально-пізнавальної діяльності, як студентів, так й молодших школярів Це проявляється у необхідності: аналізувати навчальну інформацію, творчому підході до засвоєння матеріалу, що робить процес навчання більш доступним; самостійному пошуку ресурсів для вирішення завдань; розробці стратегій досягнення цілей та плануванні конкретних дій; вмінні формулювати власну точку зору, аргументувати і дискутувати; умінні слухати інших людей та поважати їхні думки; моделюванні різних соціальних ситуацій для збагачення особистого досвіду; встановленні конструктивних відносин у групі, вирішенні конфліктів і пошуку компромісів через діалог; спільному пошуку рішень; розвитку навичок проєктної діяльності, самостійної роботи та творчих думок [44, с. 69].

Отже, в умовах персоналізованої освіти інтерактивні технології стають все більш актуальними, оскільки вони відповідають комунікативним та навчально-пізнавальним потребам молодших школярів. Ці технології виступають каталізатором освітнього процесу та можуть активізувати рух

учнів, розкриваючи їх творчий потенціал.

1.2. Психофізіологічні та психічні особливості молодших школярів

Одним із ключових завдань сучасної освіти є створення умов для розвитку учня як активного учасника освітнього процесу. Це завдання набуває особливої актуальності для початкової школи, адже саме на цьому етапі онтогенезу навчальна діяльність стає провідною, визначаючи розвиток основних пізнавальних характеристик особистості.

Період початкового школи відіграє виняткову роль у формуванні інтелектуальних, фізичних, емоційних та соціальних аспектів розвитку дитини. Засвоєння програмного матеріалу учнями молодшого шкільного віку тісно пов’язане з формуванням базових навичок навчальної діяльності, таких як: планомірне і диференційоване сприйняття, пізнавальна активність, адекватна самооцінка та вміння співпрацювати з однолітками. Особливості навчальної діяльності на цьому етапі зумовлені розвитком пізнавальних процесів, емоційно-вольової та мотиваційної сфер дитини.

Пізнання здійснюється через психічні процеси, такі як: сприймання, мислення, пам’ять і увага. Сприймання, зокрема, є результатом аналітико-синтетичної діяльності аналізаторів і ґрунтується на безпосередньому чуттєвому пізнанні предметів і явищ. Найкраще молодші школярі сприймають те, що викликає у них емоційний відгук, хоча їхнє сприймання часто характеризується недостатньою диференціацією, слабкістю цілеспрямованого аналізу. Однак за сприятливих умов учні мають значний потенціал для вдосконалення цього процесу.

Щоб розвинути сприймання на новому рівні, необхідно забезпечити точне й повне уявлення про властивості предметів і явищ, збагачувати сенсорний досвід учнів та виховувати в них уміння спостерігати. Важливо навчити дітей «придивлятися» до світу, розуміти закономірності за зовнішніми

явищами та оволодівати прийомами ефективного спостереження [66].

З огляду на викладене, організація процесу сприймання повинна базуватися на виборі об’єктів із чітко вираженими характеристиками. Це дозволяє легко виділяти суттєві деталі на загальному тлі або відрізняти їх від несуттєвих завдяки чіткості зображення та розташування. Водночас структура об’єкта не повинна бути надто складною.

Важливу роль у розвитку сприймання відіграє контроль за його перебігом і результатами, а також формування у дітей навичок самоконтролю.

Отже, у процесі навчання молодших школярів різним видам знань слід розвивати їхнє сприймання як цілеспрямовану діяльність із визначеними цілями, конкретними завданнями та методами, яка піддається як зовнішньому контролю, так і самоконтролю.

Сприймання є основою мислення, забезпечуючи його чуттєвим досвідом, необхідним для глибшого пізнання. Мислення, у свою чергу, передбачає пошук відповідей на запитання, вивчення взаємозв’язків і закономірностей між предметами та явищами навколишнього світу.

Мислення у дітей молодшого шкільного віку проявляється у різних формах: наочно-дійовому, наочно-образному та логічному. Наочно-дійове мислення тісно пов’язане з практичною діяльністю: виконуючи завдання, дитина безпосередньо маніпулює предметами. Наочно-образне мислення базується на уявленнях про об’єкти чи їхні образи: дитина уявляє ситуацію та діє в ній подумки. Логічне мислення спирається на роботу з поняттями та побудову суджень, сформованих на їх основі [66].

Учні початкових класів здатні розв’язувати навчальні завдання, використовуючи всі форми мислення, проте основну роль у цьому віці відіграє наочно-образне мислення.

У ході предметно-чуттєвої діяльності, за умови її спеціальної організації, молодші школярі можуть виявляти важливі зв’язки та явища в різних сферах діяльності й відображати їх у вигляді уявлень. Це створює основу для реалізації принципу науковості в навчанні, збагачення учнів систематизованими

знаннями, які сприяють розвитку розумових операцій і вдосконаленню мислення.

Розумовий розвиток залежить від взаємодії всіх трьох форм мислення. Вдосконалення образного мислення та вправи у розв'язанні задач із логічними міркуваннями сприяють формуванню логічного мислення, яке згодом стає основою для засвоєння програмного матеріалу.

Мислення дітей 7-10 років можна охарактеризувати як докатегоріальне, для якого притаманні недостатній рівень аналізу та синтезу, труднощі у розмежуванні суттєвого і другорядного, загального й конкретного. Таке мислення відзначається слабко розвиненою здатністю до синтетичної діяльності та обмеженістю в часових і просторових межах.

Інертність мислення дітей цього віку особливо проявляється під час виконання нових завдань. Вони, як правило, не здатні оперувати абстрактними чи науковими категоріями, це стосується і процесу навчання в початковій школі, зокрема під час вивчення іноземної мови. Не маючи можливості працювати з абстракціями, учні 2-4 класів засвоюють конкретний мовленнєвий матеріал, використовуючи для цього мисленнєві операції, відповідні їхньому рівню розвитку [52].

Для нашого дослідження особливо цінною є точка зору А. Зака щодо розвитку мислення у дітей молодшого шкільного віку. Науковець вважає, що мислення цього віку слід розглядати як етап переходу від аналітичного до рефлексивного способу.

Розвиток рефлексії є ще однією важливою особливістю цього вікового періоду, яка відіграє ключову роль у значній перебудові пізнавальної та особистісної сфер дитини. Дане психологічне новоутворення дає змогу об'єктивно й усвідомлено аналізувати власні судження та дії, оцінюючи їх відповідність задуму та умовам виконання [64].

Учені В. Слободчиков і Г. Цукерман вважають, що рефлексія, як важлива частина уміння вчитися, може розвиватися через учбову діяльність. До основних умов розвитку рефлексії у учнів початкових класів вони відносять:

1. Оволодіння системою наукових понять, що стимулює розумовий розвиток учнів і трансформацію їх свідомості. Це сприяє формуванню рефлексивної свідомості, що створює основу для перетворення учня з суб'єкта діяльності в суб'єкта самозміни та саморозвитку.

2. Тип навчальної співпраці між вчителем і учнями, при якому відбувається спільне вирішення навчальної проблеми.

3. Тип співпраці між дітьми, який передбачає взаємне врахування і координацію позицій кожного учасника в процесі спільної діяльності. Спілкуючись з однолітками в умовах рівноправних і симетричних відносин, учні набувають досвіду в контрольно-оцінювальних діях та висловлюваннях. Це сприяє формуванню рефлексивних навичок: діти краще оцінюють свої здібності та рівень знань, розвивають критичність, терпимість та здатність узгоджувати свою точку зору з іншими [25].

За нашим переконанням, ефективне поєднання класичних та інтерактивних методів, оптимальне чергування індивідуальних і групових форм роботи, а також створення атмосфери співпраці та позитивної взаємозалежності сприятимуть інтенсивному та глибокому розвитку рефлексивних здібностей у дітей молодшого шкільного віку.

Пізнавальна діяльність включає також процеси пам'яті. У дітей молодшого шкільного віку пам'ять здебільшого має довільний, наочний та образний характер. Зазвичай добре запам'ятовується той матеріал, який викликає безпосередній інтерес або є важливим для них.

На розвиток пам'яті учнів початкових класів значно впливає спосіб їхньої діяльності. Матеріал, який діти запам'ятовують під час активної інтелектуальної діяльності, фіксується в пам'яті міцніше, ніж той, що запам'ятовується мимовільно у звичайних умовах. Щодо збереження інформації в пам'яті, то варто зазначити, що зрозумілий і усвідомлений матеріал забувається значно повільніше.

Для процесу зберігання інформації характерним є явище ремінісценції, тобто наявність паузи між запам'ятовуванням матеріалу та його відтворенням,

часу для усвідомлення та внутрішнього опрацювання матеріалу суб'єктом. Тому фахівці радять не вимагати від учнів стовідсоткового запам'ятовування певного матеріалу відразу ж на першому уроці його подачі. На їхню думку, має пройти певний час (різний для кожного учня, тому потрібно диференційовано ставитися до дітей). При цьому слід враховувати, що тривалість такої паузи залежить не тільки від розумових особливостей учнів, а й від змісту самого матеріалу, його значущості та цікавості, а також від методів його подачі [25].

Пам'ять молодших школярів відрізняється фрагментарним сприйманням, а в процесі відтворення матеріалу переважає впізнавання. Вони легко і без зусиль запам'ятовують той матеріал, який є для них привабливим і викликає позитивні емоції. У результаті чого уроки повинні включати таку інформацію, яка привертатиме їхню увагу, стимулюючи їх до більшої концентрації для кращого усвідомлення. За умови правильно організованої навчальної діяльності відбувається активний розвиток і якісна зміна пам'яті. Якісні зміни проявляються у переході до довільного запам'ятовування та відтворення на основі логічної обробки матеріалу. Мимовільне запам'ятовування є результатом діяльності, тому управління цим процесом передбачає організацію сприйняття, осмислення та усвідомлення матеріалу дітьми. Чим активніше та змістовніше діти працюють з матеріалом, тим вищим є рівень його запам'ятовування [53].

У дітей молодшого шкільного віку домінує мимовільна увага, оскільки довільна увага потребує вольових зусиль, які лише починають формуватися. Разом з тим, коли дитина долає труднощі, вона відчуває задоволення, оскільки це відповідає її природній потребі в творчості. Відчуття радості та задоволення від досягнення мети стимулюють дитину до повторення вольових зусиль у навчальній діяльності [53].

Стійкість уваги учнів цього віку залежить від важливості навчального матеріалу та доступності поданих знань. Визначальною умовою для привертання уваги є використання наочних засобів у навчанні, зокрема, широке застосування ілюстрацій, їх яскравість і образність. В умовах початкової школи

ефективно використовувати такі навчальні засоби, які впливають на мимовільну та вторинну увагу учнів, зокрема через яскраве зорове унаочнення. Такі засоби є цілком відповідними цілям і завданням навчання в початковій школі, зокрема при вивченні іноземних мов [8].

До таких засобів навчання можуть належати спеціально розроблені матеріали для учнів початкової школи, що враховують їх вікові особливості. У цьому віці домінує образне мислення, тому будь-яке доцільне наочне зображення, що супроводжує певну іншомовну лексичну одиницю (слово, словосполучення, коротке висловлювання тощо) є ефективним інструментом впливу на пам’ять і процес усвідомлення значення цієї одиниці. Особливості уваги учнів цього віку повинні бути одним із ключових факторів при виборі таких засобів [75].

Уява є одним із найскладніших і специфічних психічних процесів людини, що визначає ефективність розумової діяльності і є основою творчості. Вона призводить до перетворення предметів навколишнього світу в образному та смисловому сенсі, що робить її важливою для виникнення здогадок, припущень і передбачень. Окрім репродуктивної уяви, яка базується на відтворенні образів, створених у казках чи оповіданнях дорослих, розвивається продуктивна уява, що дозволяє дитині самостійно створювати образи відповідно до задуму, вирішувати завдання оригінальним способом і пропонувати кілька варіантів рішень.

Згідно з думкою науковців, діти цього віку добре усвідомлюють свої можливості, здатні ставити перед собою цілі та знаходити способи їх досягнення, аналізувати власні дії і здійснювати самоконтроль. Завдяки довільності, молодші школярі можуть регулювати свою активність, що стає основою для формування мотиваційного компонента навчальної діяльності, яка для більшості з них є серйозною та змістовною, веде до результатів, важливих як для самої дитини, так і для дорослих, які її оточують [75].

Пізнавальні інтереси стають більш стійкими та неситуативними, що проявляється у прагненні пізнавати, відкривати для себе нове, бажанні

перевірити власні сили та досягти успіху в діяльності. Якщо на початкових етапах навчальна діяльність значною мірою регулюється вчителем, то поступово її якість все більше залежить від саморегуляції учнів. Це визначається тим, наскільки вони здатні самостійно ставити і розуміти цілі, обирати шляхи для їх досягнення та застосовувати здобуті знання в різних умовах. Молодший шкільний вік є психологічно сприятливим для освоєння методів ефективної організації навчальної діяльності, оскільки саме в цей період діти починають опановувати нові соціальні ролі і види діяльності [8].

Однією з характерних психологічних рис дітей молодшого шкільного віку є яскраво виражена навіюваність і схильність до впливу. Дана особливість тісно пов’язана з іншою – схильністю до наслідування, що обумовлена нестабільністю та нечіткістю внутрішніх еталонів і планів дій у молодших школярів. Схильність до наслідування з одного боку допомагає засвоїти приклади поведінки, а з іншого – обмежує дитину.

Молодші школярі прагнуть наслідувати тих людей, які є для них авторитетами. В школі таким авторитетом зазвичай виступає учитель. Діти охоче копіюють його зовнішні прояви поведінки, манеру мовлення, інтонацію, оцінки та судження. Для молодших школярів це втілення всього нового, незвичного та важливого, що з’являється в їхньому житті з моментом вступу до школи. Отже, функція дорослого базується на механізмі враження, який інтенсивно проявляється в цьому віці. Враження, як яскравий, емоційно насичений образ події, явища чи людини, призводить до певних суб’єктивних змін у дитині [57].

У цьому контексті будь-яка вимога вчителя стає для учнів обов’язковою, і якщо вони не виконують завдання, це не через відсутність бажання чи сумнівів щодо його доцільності. Причиною невиконання зазвичай є нездатність молодших школярів свідомо регулювати свою поведінку та діяти самостійно. У цьому віці діти часто мають розрив між знанням норм і вимог та відповідною поведінкою. Цей розрив є віковою особливістю, оскільки дитина ще тільки вчиться орієнтуватися в різноманітті життєвих ситуацій, співвідносити свої

уявлення з реальними вчинками та поведінкою [43].

Молодші школярі досягають значних успіхів у розвитку здатності до цілеспрямованих дій, долати зовнішні та внутрішні труднощі, усвідомлювати і виконувати необхідні завдання, підпорядковувати свої дії поставленим цілям, активно керувати своєю увагою, слухати, думати, запам’ятовувати та узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя [43].

Проте подолання різних труднощів викликає у дітей втому, що знижує стійкість їхньої уваги. Тому, як справедливо зазначають фахівці, вчителю слід враховувати фактор втоми, який значно впливає на ефективність навчального процесу. Це означає, що при роботі з молодшими школярами доцільно застосовувати такі засоби навчання, які допомагають зняти напругу, розвантажують психіку та нервову систему, знижують навантаження на зір і м’язи рук, а також стимулюють мимовільну та вторинну увагу учнів.

З початком молодшого шкільного віку ігрова діяльність зберігає свою важливість, хоча зміст і спрямованість гри змінюються. В іграх дитина вчиться дотримуватись правил поведінки; формуються її рухи, здатність концентрувати увагу, а також розвиваються навички, необхідні для успішного навчання в школі [8].

Дослідник В. Редько також акцентує увагу на цих особливостях дітей молодшого шкільного віку, зазначаючи, що втома знижує ефективність їх інтелектуальної діяльності. Через це може зменшуватися фізична активність або, навпаки, активність підвищуватися через збудження, а концентрація уваги слабшає, що може погіршити працездатність. Для запобігання цьому науковець рекомендує створювати сприятливі умови для навчання та дотримуватися гігієнічних норм, що є важливою умовою для ефективної розумової діяльності учнів цього віку [60].

Однією з проблем, що виникають під час інтенсивної роботи учнів на уроці, є так зване позамежове гальмування, яке особливо проявляється після тривалої одноманітної роботи. Щоб уникнути цього, варто застосовувати різноманітні методичні прийоми, які знімають напруження, розвантажують

психіку та нервову систему, а також допомагають учням переключити увагу на інші об’єкти. Серед таких прийомів найбільш ефективними є рухливі ігри та активні види діяльності. Проте не слід зловживати заняттями, що передбачають значну фізичну активність, особливо тими, що надмірно підвищують нервове збудження. Учитель повинен точно визначити, коли варто організувати навчальну гру, а коли краще її призупинити.

Залучаючись до ігрової діяльності, дитина відходить від стандартних дій, заданих дорослими в реальному житті, вносить свої корективи, змінює варіанти їх використання, випробовує різні підходи та розвиває нові сюжети. Окрім того, через гру дитина засвоює зворотне мислення та розвиває здатність до децентрації мислення, що є важливим новоутворенням цього віку. Це дозволяє дитині краще враховувати точку зору іншої людини, сприймати об’єкти з різних перспектив і поступатися власною точкою зору. Така зміна сприяє подоланню пізнавального егоцентризму. Ігри також допомагають розвитку моральних почуттів і формуванню таких рис, як відповідальність і товариськість [25].

Останній чинник активно застосовується в навчанні іноземних мов. Якщо діти охоче приймають різні ролі, процес навчання можна побудувати таким чином, щоб задовольнити їхню потребу в грі, пропонуючи спеціальні дидактичні ігри. Для молодших школярів гра не обмежується лише рольовими діями — іноді сам процес навчання сприймається ними як певна форма гри. Наприклад, учні початкових класів настільки вживаються в образи героїв твору, що іноді перестають розрізняти реальне та вигадане [25].

Важливою рисою дітей молодшого шкільного віку психологи і педагоги : В. Крутецький, Г. Люблинська, А. Петровський, О. Савченко вважають розвиток їхньої емоційної сфери. Формуванню емоцій у дітей сприяють як успіхи, так і невдачі в навчанні, взаємодія з однолітками та вчителями. До емоційної сфери молодших школярів входять переживання нових відчуттів, здивування, сумнівів, радощів пізнання, а також розвиток усвідомлення своїх почуттів і адекватного їх вираження у взаємодії з іншими людьми.

Для нашої роботи важливими є результати сучасних досліджень розвитку півкуль головного мозку дітей середнього віку (від 6 до 11 років). Психологи, вивчаючи проблеми шкільної неуспішності, виявили основні недоліки у психолого-педагогічній діяльності вчителів, які негативно впливають як на інтелектуальний, так і на фізичний розвиток дитини. Найбільш значущими, на нашу думку, є ігнорування педагогами недостатньої зрілості психічних процесів та відсутність урахування індивідуальних особливостей функціональної асиметрії мозку дітей, що може призводити до невідповідності навчальних методик психофізіологічним характеристикам молодших школярів.

Більшість шкільних методик навчання спрямовані на розвиток лівої півкулі мозку, формально-логічного мислення, при цьому нехтуючи аспектами творчості, здобуття знань через інтерес, захоплення та співпрацю. Дослідження показують, що саме права півкуля відповідає за розвиток творчого мислення, чуттєвого сприйняття та художнього мислення. Основним типом мислення у молодших школярів є наочно-образне, яке тісно пов’язане з емоційною сферою, що передбачає активну участь правої півкулі в навчальному процесі. Однак традиційний акцент на функціях лівої півкулі призводить до стимуляції нехарактерних для цього віку функцій лівої півкулі та гальмування функцій правої, що в результаті викликає перенапруження нервово-психічних ресурсів дитини. На даному віковому етапі спричиняє хронічний інтелектуальний стрес, що проявляється у втомі, відволіканні уваги та головних болях. У результаті може розвинутися неврастенія, найбільш поширений тип неврозу [57].

У дорослому віці переважання функцій лівої півкулі в розумовій діяльності призводить до однозначного, лінійного сприйняття світу. Це, у свою чергу, означає, що одна дія автоматично виключає іншу, протилежну, що викликає конфлікти між різними потребами.

Дослідження вчених підтверджують, що вчителі, які використовують наочність, образність, емоційність, творчі методи навчання та взаємозалежну навчальну діяльність, орієнтуючись на мозкову організацію пізнавальних процесів, досягають кращих результатів у навчанні дітей.

Ми переконані, що впровадження інтерактивних методів навчання упочатковій школі створить умови для гармонійного розвитку обох півкуль головного мозку, що дозволить вчителю ефективно використовувати потенціал учнів і організовувати співпрацю між ними, враховуючи різні типи мислення, що є запорукою всебічного розвитку особистості.

Ще один сучасний феномен, з яким стикаються педагоги та психологи – це поява дітей, які є неуважними, непосидючими, надмірно активними, дратівливими, але водночас дуже кмітливими та інтелектуально розвиненими, вони здатні знаходити нестандартні та оригінальні рішення проблем. Так звані «діти-індиго» (термін, введений цілителькою і біоенергетиком Ненсі Енн Тепп, яка зауважила появу дітей з аурою насиченого синього кольору). Оскільки цей термін відображає більше духовну природу явища, то для його пояснення в психологічній та педагогічній практиці, а також для розуміння закономірностей розвитку таких дітей, американські вчені, вивчивши особливості їхньої поведінки, запропонували термін «синдром порушення уваги при гіперактивності» [57].

Проблеми, з якими стикаються такі діти, пов’язані з порушенням зорового та слухового сприйняття, що виникають через надмірне інформаційне навантаження від комп’ютерів і телевізорів в поєднанні з повільним розвитком головного мозку, що зумовлено поганою екологічною ситуацією та патологіями розвитку плоду під час вагітності. Зазвичай ці діти мають труднощі з виконанням завдань, що обмежені в часі, не можуть витримувати одноманітні уроки (їм потрібно давати можливість відволікатися), не здатні довго концентрувати увагу на дрібних деталях. Спостереження науковців за навчальним процесом показують, що кількість дітей-індиго зростає з кожним роком, що створює значні труднощі для вчителів початкових класів, які продовжують працювати за традиційними методами.

Вчені вважають, що єдиним виходом із цієї ситуації є створення психологічно комфортних умов для навчання дітей, чергування різних видів діяльності, проведення експериментів та дослідів, а також збагачення методів

навчання інтерактивними підходами і творчими завданнями [52].

Цей період вважається сензитивним для розвитку емпатії: поряд з інтересом до себе (характерним для учнів початкових класів Его-фактором) з'являється інтерес до внутрішнього світу інших людей. Діти прагнуть зрозуміти їхні почуття та висловити своє ставлення до них.

Таким чином, основними психофізіологічними характеристиками молодших школярів, які потрібно враховувати при організації процесу навчання української та іноземної мов, є:

- образне сприймання та запам'ятовування;
- мимовільна увага, орієнтована на сильні подразники;
- підвищена емоційність сприйняття;
- імпульсивність, нестабільність вольових зусиль, непосидючість;
- велика роль навчальної гри у пізнавальній діяльності;
- схильність до копіювання та наслідування в діях;
- асиметрія функціонування півкуль головного мозку;
- конкретне або наочно-образне мислення;
- екстенсивний підхід до пізнання навколишнього світу.

Проведений аналіз психофізіологічних та психічних особливостей дітей молодшого шкільного віку засвідчує що наведені вище характеристики створюють сприятливі умови для вивчення української та іноземної мов. Однак, для ефективного навчання, необхідно враховувати психофізіологічні характеристики, зокрема при виборі відповідних методів навчання. Особливе значення мають інтерактивні методи, оскільки вони найбільше відповідають особистісним характеристикам молодших школярів і є сензитивними для учнів цієї вікової групи.

Дані питання розглядаються у працях відомих науковців та вчителів-практиків, які шукають ефективні способи їх вирішення. Це свідчить про необхідність дослідження цих напрацювань, що дозволить оцінити досягнення в цій сфері та виокремити аспекти, які потребують подальшого поглибленого вивчення.

РОЗДІЛ 2
ХАРАКТЕРИСТИКА ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

2.1. Педагогічний потенціал використання інтерактивних методів у освітньому процесі Нової української школи

У Державному стандарті початкової освіти визначена основна мета початкової освіти, яка полягає в комплексному розвитку та вихованні особистості через формування в учнів повноцінних мовленнєвих навичок, набуття досвіду культури спілкування і співпраці в різних видах навчальної діяльності, самовираження через творчі завдання, а також формування ключових компетентностей та здатності до навчання протягом життя [24].

Принципово новим для початкової школи стало те, що вперше зміст освіти включає не лише знання, а й вміння, навички та способи діяльності. Кожен навчальний предмет має бути не тільки метою навчання, а й основним засобом розвитку та виховання дитини. Це, у свою чергу, вимагає організації навчального процесу, орієнтованого на розвиток, діяльнісне навчання, здобуття учнями досвіду в пізнавальній, практичній та соціальній діяльності, а також освоєння методів пізнання навколишнього світу [48].

Одним із ключових напрямів ефективного виконання цього завдання є мовна освіта. Згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти, освітня галузь «Мови і література» спрямована на опанування молодшими школярами «української мови та інших мов як засобів спілкування і пізнання».

Основною змістовою лінією мовної освіти в початковій школі є «мовленнєва», що включає формування та розвиток умінь слухати, розуміти, говорити, читати та писати. Мовна та соціокультурна лінії забезпечують «необхідний обсяг знань з мови, а також умінь і навичок їх використання у

мовленнєвій діяльності…» [24].

Стандартизація мовної освіти базується на Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти і спрямована на розвиток різних видів компетентності мовців. Комунікативна мовленнєва компетентність охоплює три основні компоненти: лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну компетентності. Лінгвістична компетентність полягає у знанні мовної системи та її структури; соціолінгвістична – в розумінні умов використання мови в різних соціальних контекстах; прагматична – у здатності застосовувати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування [27].

Мовна освіта має бути спрямована на виховання мовно компетентної особистості з високим рівнем комунікативної компетентності. Це передбачає оволодіння системою знань про мову та її граматичну будову, формування самобутньої мовної особистості з багатим словниковим запасом, засвоєнням основних норм літературного мовлення, здатної виражати свої думки та почуття в усній і писемній формах, у будь-якому стилі й жанрі відповідно до ситуації спілкування.

Таким чином, основною метою мовної освіти в початкових класах є формування комунікативної компетентності учнів – уміння впевнено і вправно спілкуватися в будь-якому середовищі за різних умов. Ідеальний результат – це особистість, яка не лише володіє знаннями мови, а й вільно користується нею в діалогічному та монологічному мовленні, шанує рідну мову і поважає інші мови та їх носіїв [27].

Існують також інші підходи до розуміння сутності комунікативної компетенції. Її трактують як:

– «специфічну систему різних видів значень, які частково усвідомлюються індивідом, стають об’єктом роздумів, обговорення та регулюють діяльність мовленнєвого спілкування»;

– «сукупність особистісних якостей учня (ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), сформованих на основі досвіду в соціально й особистісно значущій сфері»;

– здатність людини до спілкування в навчальній чи професійній діяльності для задоволення інтелектуальних потреб;

– «здібність до спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності, яка формується в процесі природного спілкування або спеціального навчання як особлива якість мовної особистості»;

– «уміння вести усне та письмове спілкування рідною й іноземними мовами» [56].

Мета мовної освіти та її сутність визначають необхідність розроблення методик, які б сприяли досягненню на кожному уроці, а також у системі уроків, «взаємозв'язку навчального, розвивального й мотиваційного компонентів», утверджували «гуманні взаємини в класі» та активно впроваджували різні форми співпраці з учнями. Одним із ефективних підходів є інтерактивні методи навчання. Вони лежать в основі «уроку-рефлексії», що допомагає кожному учню досягти вищого інтелектуального рівня, відкрити нові можливості усвідомлення мети діяльності та сформувати суб'єктивне ставлення до неї.

Інтерактивне навчання передбачає співпрацю, взаємодію та моделювання реальних життєвих ситуацій. Воно включає використання рольових ігор, спільне вирішення проблем і стимулює активну участь усіх учасників навчального процесу.

Формування комунікативної компетентності у молодших школярів, зокрема із застосуванням інтерактивних методів, отримало закріплення у нормативних документах. Згідно з програмою української мови, мовленнєва діяльність (мовленнєва змістова лінія) передбачає засвоєння учнями базових знань про мовлення: усне та письмове, діалогічне й монологічне, а також про особливості висловлювань, зумовлені комунікативними завданнями та ситуацією спілкування.

Пріоритетом є розвиток умінь, необхідних для всіх видів мовленнєвої діяльності: слухання і розуміння (аудіювання), говоріння, читання та письма. Для досягнення цих цілей рекомендовано використовувати спеціальні методи роботи, зокрема сюжетно-рольові ігри, а також діяльність у парах і невеликих

групах [72; 73].

Зміст навчання говоріння охоплює формування в учнів умінь створювати монологічні висловлювання, вести діалоги та дотримуватися етикетних норм спілкування. Школярі повинні навчитися переказувати прослухані або прочитані твори, будувати монологи з урахуванням комунікативного завдання, вести діалог відповідно до ситуації спілкування, поважати думки інших, дотримуватися правил етикету у спілкуванні та розуміти особливості українського національного етикету [72; 73].

У програмі курсу «Літературне читання» визначено, що для досягнення поставлених цілей необхідно розвивати в учнів здатність формулювати прості оцінні судження стосовно прочитаних творів [72; 73].

Розвиток читацьких умінь, відповідно до навчальної програми, має відбуватися в тісному зв'язку з мовленнєвими навичками. Перші відображають особливості сприйняття художнього тексту, тоді як другі забезпечують формування власного висловлювання на основі прочитаного або прослуханого. Водночас учні повинні не просто копіювати зразок, а використовувати засоби, подібні до тих, які були вивчені на уроках читання [74].

Для розвитку творчих здібностей молодших школярів пропонується застосовувати такі методи, як словесне малювання, створення ілюстрацій, творчий переказ, читання за ролями, інсценізація, складання разом із учителем казок, лічилок, загадок, віршів тощо [81].

Зміст уроків читання включає розвиток умінь ставити запитання та відповідати на них за змістом прочитаного, вести діалог на основі тексту, створювати розповіді від імені героїв, заповнювати пропуски в текстах, інсценізувати прочитане.

Головною метою початкового навчання української мови є формування комунікативної компетентності – здатності ефективно використовувати мову для розв'язання різноманітних життєвих завдань, які потребують мовленнєвих навичок.

Програма передбачає розвиток у школярів умінь самостійно

формулювати судження, висловлювати їх (усно чи письмово), обґрунтовувати свою позицію, вислуховувати та розуміти думки інших, порівнювати їх зі своїм поглядом і змінювати власну думку за умови переконливих аргументів з боку інших учасників обговорення. Окрім того, увага приділяється навичкам роботи в парах і групах, зокрема вмінню приймати розподіл ролей, виконувати обов'язки як керівника, так і підлеглого [82].

Розвиток мовленнєвих навичок спрямований на формування в учнів уміння будувати діалоги та невеликі монологічні висловлювання, а також розуміння особливостей зв'язного мовлення й діалогу. У цьому процесі перевага надається сюжетно-рольовим іграм та створенню ситуацій, які стимулюють молодших школярів до висловлення своїх думок, почуттів і обговорення актуальних для них питань [82].

Мова, як основний засіб спілкування, слугує інструментом, що забезпечує мобільність, ефективний обмін інформацією, поглиблення взаєморозуміння та взаємозбагачення між представниками різних культур.

Рух України до європейського та світового простору, розширення суспільних, політичних, економічних і культурних зв'язків у контексті глобалізації підкреслюють важливість практичного оволодіння іноземними мовами, особливо англійською. Англійська, як найбільш поширена мова міжнародного спілкування, сприяє взаєморозумінню між громадянами різних країн і забезпечує рівень культурного розвитку, який дозволяє вільно орієнтуватися та комфортно почуватися в країні, мову якої вивчають [27].

З 2002/2003 навчального року іноземна мова почала вивчатися з 2-го класу. Дане рішення обґрунтоване тим, що інтелектуальні здібності учнів цього віку створюють сприятливі умови для сприйняття й засвоєння соціокультурної інформації. Це свідчить про те, що інформація є невід'ємною частиною навчального процесу, якщо мета полягає у формуванні міжкультурних комунікативних навичок [27].

Набувають переорієнтації і цільові настанови вивчення іноземної мови. Якщо раніше іноземна мова вивчалася лише для здобуття суми знань як одного

з обов'язкових предметів шкільної програми, то сьогодні предметом навчання іноземної мови виступає мовленнєва діяльність (В. Артьомов, І. Зимня, О. Леонтьєв, Ю. Пассов та ін.). Згідно з цим, основну роль відіграють комунікативно-орієнтовані методи навчання, які базуються на іншомовному спілкуванні. Потреба в такому підході обумовлена тим, що після формулювання мети навчання як розвитку вміння спілкуватися іноземною мовою, «все більше ставала очевидною невідповідність між традиційними методами і новою метою», яка полягає в оволодінні мовою «як засобом міжособистісного спілкування відповідно до соціальних вимог» [21].

Можливості іноземної мови як навчального предмету в реалізації визначеної стратегічної спрямованості є очевидними. У процесі засвоєння учнями нового засобу спілкування у них формується правильне розуміння мови як соціального феномену, розвиваються інтелектуальні, мовленнєві й емоційні якості, а також особистісні характеристики, зокрема загальнолюдські цінності, інтереси, сила волі тощо.

Початкова школа повинна забезпечити безперервність і послідовність у навчанні іноземної мови на всіх етапах середньої освіти, створити базу навичок і вмінь, необхідних для подальшого розвитку комунікативної компетенції в основній і старшій школі.

Дані принципи знайшли відображення й деталізацію у Державних стандартах базової та повної середньої освіти, а також у чинній навчальній програмі. Основною метою вивчення іноземної мови визначено розвиток здібностей учнів до використання її як інструменту для діалогу культур і цивілізацій сучасного світу, а також формування навичок іншомовного спілкування, необхідних для досягнення рівня комунікативної компетенції, достатнього для взаємодії у визначених комунікативних сферах [24].

Досить обґрунтоване визначення сутності поняття «комунікативність» надає Є. Пассов. Відповідно до його поглядів, комунікативність проявляється у таких аспектах:

1. Урахування індивідуальності кожного учня. Кожна людина має свої

унікальні природні якості, здатність до навчальної та мовленнєвої діяльності, особистісні характеристики (досвід, контекст діяльності, емоційний стан, інтереси, статус серед однокласників). Комунікативне навчання повинно враховувати ці особливості, оскільки це допомагає створити умови для ефективного спілкування, залучаючи комунікативний мотив, цілеспрямованість мовлення та формування взаємодії.

2. Мовленнєва цілеспрямованість процесу навчання. Досягнення практичного володіння мовленням як інструментом спілкування можливе через практичне застосування мови. Це досягається завдяки вправам, які ставлять перед учнем конкретне мовленнєве завдання, що вимагає його мовленнєвого впливу на співрозмовника. Проблема полягає не тільки в організації навчальних діалогів, але й у створенні мовленнєвого партнерства.

3. Функціональність навчання. Створення методики, що включає засвоєння лексичних і граматичних аспектів мовлення, є функціональним аспектом. Вивчення слів і граматичних форм відбувається через діяльність, де учень виконує мовленнєве завдання: підтверджує висновок, сумнівається, ставить запитання або спонукає співрозмовника до дії, при цьому застосовує відповідні слова чи граматичні форми.

Комунікативність також передбачає функціональне застосування знань і правил-інструкцій, які надаються учням під час виконання вправ. Ці інструкції не надаються відразу в повному обсязі, а в такій кількості й у тих моментах автоматизації, які допомагають запобігти помилкам і сприяють засвоєнню матеріалу.

4. Ситуативність навчання. Процес навчання має будуватися на основі ситуацій, що розуміються як «система взаємодії учасників спілкування». Тобто ситуативність означає «зв’язок будь-якого висловлювання з взаємодією учасників спілкування та контекстом їхньої діяльності».

5. Новизна навчального процесу. Новизна повинна проявлятися в різних елементах уроку, таких як мовленнєві ситуації (зміна теми, проблеми обговорення, співрозмовника, умов спілкування тощо), зміст матеріалу

(інформативність), організація уроку (види, форми уроку) та методи роботи [83].

Новизна визначає стратегію навчання, за якою той самий матеріал не пропонується учням двічі з однією і тією ж метою. Це постійне комбінування матеріалу, що виключає механічне заучування (діалогів, висловлювань, текстів), що ускладнює навчання спілкуванню та забезпечує розвиток навичок говоріння [5].

6. Колективна взаємодія – це «спосіб організації навчального процесу, коли учні активно спілкуються між собою, і успіх кожного учня залежить від досягнень інших; самореалізація особистості в групі».

7. Моделювання. Країнознавчі та лінгвістичні знання мають великий обсяг, який неможливо повністю засвоїти в межах шкільної програми. Тому потрібно визначити необхідний обсяг знань, який допоможе сформувати уявлення про культуру країни та систему мови у вигляді концентрованої моделі.

Орієнтуючись на ідеї Є. Пассова, комунікативність можна визначити як здатність використовувати мову як природний засіб міжособистісного спілкування для досягнення певних цілей та виконання певних функцій [81].

Згідно з Програмою з іноземної мови, комунікативна компетентність складається з трьох основних складових: мовленнєвої, мовної та соціокультурної компетенцій.

Мовленнєва компетенція базується на чотирьох видах вмінь: аудіювання, говоріння, читання та письма. Це означає, що учні повинні розвивати мовленнєві навички у всіх цих видах мовленнєвої діяльності.

Мовна компетенція охоплює лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні знання, а також конкретні мовленнєві навички.

Соціокультурна компетенція включає країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання, які включають історію, географію, економіку, державний устрій і культуру країни, а також розуміння особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в різних ситуаціях спілкування.

Освітня сфера охоплює такі тематичні блоки: навчання в школі, розпорядок дня, годинник, шкільні предмети, однокласники, види навчальної діяльності (на уроці іноземної мови) [9].

Чітке визначення та групування сфер спілкування дозволяє виділити основні мовленнєві стилі, які їх обслуговують, що, в свою чергу, допомагає уточнити навчальні цілі. Основні стилі, як правило, значною мірою сприяють ефективному спілкуванню в ключових сферах і можуть стати «ефективною основою для планування та структурування змісту навчання іноземних мов, наближеного до реального комунікативного процесу» [10].

Навчання іноземної мови в початковій школі повинно закласти основи комунікативної компетенції в зазначених сферах на елементарному рівні. Це передбачає:

1. Формування базових комунікативних умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо);

2. Навчання розуміти на слух мовлення вчителя, однокласників, а також основний зміст нескладних навчальних і автентичних текстів, що побудовані на вже засвоєному мовному матеріалі, які вимовляються в нормальному темпі з опорою на візуальні засоби та мовну здогадку;

3. Навчання брати участь у діалогічному спілкуванні, зокрема вести елементарні діалоги етикетного характеру, діалоги-розпитування, діалоги-обмін думками в обмеженому колі типових ситуацій у визначених комунікативних сферах, на рівні 4-5 реплік, грамотно оформлених з мовної точки зору, а також формування вмінь використовувати невербальні засоби комунікації під час спілкування.

4. Формування вмінь коротко висловлюватися з тем, обраних для початкової школи, з урахуванням вимог до повноти, розгорнутості та завершеності думки. Варіативність мовних засобів може бути обмеженою і компенсуватися за допомогою міміки та жестів. Обсяг висловлювань на кінець початкового курсу має становити 8 речень.

5. Формування вмінь читати вголос і про себе короткі (до 500

друкованих знаків) навчальні та полегшені автентичні тексти, використовуючи прийоми ознайомлювального і вивчаючого читання.

6. Навчання письмовому передаванню елементарної інформації (оформлення особистого листа, листівки-вітання, написання адреси, оголошення, опису предмета, особи, явища), а також фіксації (до 8 речень) прослуханої інформації.

7. Навчання правильному вимовлянню та розпізнаванню на слух звуків, слів, словосполучень і речень іноземною мовою з урахуванням інтонаційних особливостей основних типів речень.

8. Оволодіння найбільш уживаною лексикою відповідно до тематики початкового ступеня, засвоєння продуктивного лексичного мінімуму обсягом не менше 500 лексичних одиниць. Загальний обсяг лексики, разом з рецептивним лексичним мінімумом, має становити не менше 600 лексичних одиниць.

9. Формування уявлень про основні граматичні категорії вивченої мови, а також умінь розрізняти вивчену лексику та граматику під час читання і аудіювання та використовувати їх у процесі усного спілкування [9].

Звернення до інтерактивних методів висуває до роботи вчителя початкових класів низку вимог. На думку М. Крайньої, ці вимоги передбачають дотримання таких правил організації уроку, як:

- залучення до роботи всіх учасників навчального процессу;
- психологічна підготовка;
- поділ на групи;
- відповідна підготовка приміщення;
- розробка завдань та роздаткового матеріалу [4].

Для формування комунікативної компетентності учнів дослідниця пропонує створювати на уроках якомога більше педагогічних ситуацій для усних і письмових висловлювань, як монологічного, так і діалогічного характеру. Вона вважає, що цього можна досягти за допомогою методів «передбачення», технології «Коло ідей», методу «Прес», «Мозкового штурму»

та розігрування рольових ситуацій.

Науковці Л. Щербина та Л. Коваленко підкреслюють важливість діалогічного мовлення як засобу розвитку комунікативних умінь і навичок учнів. Вони описують різні види діалогу та критерії їх аналізу. Особливу увагу вони приділяють навчальному діалогу, який є специфічною формою «спілкування між учасниками педагогічного процесу в умовах навчальної ситуації, під час якої відбувається обмін інформацією та регулювання стосунків між партнерами» [33].

Основними функціями навчального діалогу як інтерактивного методу навчання є:

а)передача інформації, соціального досвіду та культурної спадщини людства і навколишнього середовища відповідними засобами, що формує певний світогляд;

б) регулювання стосунків та досягнення взаєморозуміння в процесі діалогічної комунікації;

в) сприяння саморозвитку особистості через внутрішній діалог, що реалізує рефлексивну функцію діалогу» [36].

Дослідниця Л. Нечаєва звертається до використання діалогу як засобу формування та розвитку мовленнєвих навичок учнів початкових класів з української мови. Для забезпечення ефективності цієї роботи вчитель має: давати учням завдання підготувати діалог і розіграти його перед класом; стежити за використанням форм мовленнєвого етикету, українських форм звертань, а також за дотриманням правил спілкування та норм літературної вимови; допомагати учням створювати діалоги, використовуючи малюнки ситуативного характеру на побутові або шкільні теми; пропонувати зразки діалогів і системи вправ з діалогічного мовлення [23].

Мовознавиця Л. Нечаєва пропонує вправи: робота з деформованим текстом, відновлення реплік для побудови діалогу, складання діалогу за опорними словами та словосполученнями, а також робота в парах за різними темами: привітання з днем народження, запрошення в гості, зустріч з

однокласником, розмова по телефону, розмова з другом (подругою), ситуації в бібліотеці, як пасажир, чергові, котра година, загубився, як пройти (доїхати), у їдальні, у магазині.

Особливості навчання української мови в початкових класах на комунікативних засадах детально розглянуті в праці О. Петрук. Дослідниця доводить, що успіх навчальної діяльності на уроках рідної мови залежить від «їх комунікативної зорієнтованості», оскільки саме вона забезпечує засвоєння мови як засобу спілкування через практичне застосування мовного матеріалу. Вона пропонує підхід, за якого процес навчання реалізується через модель процесу спілкування. Це можна досягти завдяки створенню невимушених висловлювань через ситуативні завдання, умовно мовленнєві вправи, мовленнєві ситуації та комунікативні вправи, тобто за допомогою різноманітних інтерактивних методів і прийомів їх реалізації [55].

Науковиця А. Величко підкреслює не лише доцільність, а й обов'язковість застосування інтерактивних методів навчання в початкових класах, які орієнтовані не на запам'ятовування, а на вдумливий творчий процес пізнання світу, постановку проблеми та пошук її розв'язання. Вона вважає, що використання інтерактивних методів сприяє розвитку не рольового, а особистісного спілкування, яке включає особистісний діалог як основну форму навчального спілкування, стимулює обмін думками та моделювання життєвих ситуацій, а також передбачає спеціально створені ситуації вибору, досягнення успіху, самоаналізу і самопізнання [68].

Інтерактивним методам навчання в початкових класах відводиться провідна роль у контексті технологій навчання. Якщо раніше домінувала традиційна класно-урочна система та розвивальне навчання, то сучасна модернізація загальної середньої освіти передбачає «реалізацію принципів гуманізації освіти, її демократизацію, а також переорієнтацію навчального процесу на розвиток особистості учнів і формування їх основних компетентностей». У цьому контексті фахівці вважають, що основну роль у навчальних технологіях повинні відігравати інноваційні інтерактивні

технології, особистісно орієнтований підхід, розвивальні, адаптивні та проєктні технології [71].

Педагог С. Котович надає практичні рекомендації щодо використання інтерактивних методів на уроках грамоти в 3 класі. До таких методів належать гра «Ти – мені, я – тобі» (у парах), мовна забавлянка та робота в групах, які застосовуються в основній частині уроку, що допомагає учням краще засвоїти новий матеріал.

Дослідниця Л. Лотиш розробила різноманітні інтерактивні методи для уроків читання в початкових класах. Для роботи в парах при закріпленні теми пропонується набір карток, з якими учні працюють самостійно, а потім обмінюються відповідями. Для вдосконалення навичок правильного, свідомого, швидкого і виразного читання впроваджуються ігрові методи, такі як «Земля – небо», «Дощик», «Хвилі», «Бджілки», «Губи на замку», «Слідопити», «Не перерви ланцюжок» тощо. Серед інтерактивних методів на уроках читання також використовуються «Мозковий штурм» і метод побудови «Асоціативного куща» [14].

Робота С. Роман присвячена особливостям використання інтерактивних методів на уроках іноземної мови. Науковець, враховуючи завдання програми та психологічні характеристики молодших школярів (їх допитливість, інтерес до світу однолітків іншої мови, комунікабельність, багата уява, сугестивність і схильність до казковості), підтримує ідею, що найкращі умови для розвитку комунікативної компетенції учнів створюються через використання в навчанні ситуацій, побудованих на принципі діалогу культур [61].

До таких ситуацій С. Роман відносить:

– ситуації, що імітують потенційне спілкування дітей з носіями мови, зокрема з англомовними однолітками;

– ситуації з казковим сюжетом на основі літератури та краєзнавства;

– ситуації-уявні подорожі до визначних місць країни (країн) іноземної мови;

– ситуації обміну думками, що стосуються обговорення знань про

національні реалії іншої та своєї культури (шкільне життя, національні та родинні свята, способи комунікації, довкілля, дитяча субкультура і світ дитячих захоплень тощо) [62].

Взаємодія молодших школярів у зазначених типах ситуацій сприяє формуванню в них стійкої позитивної мотивації до навчання та «наближає спілкування дітей до потенційно реальної або бажаної уявної комунікації».

У цьому контексті урок іноземної мови розглядається як особливий вид спілкування, «важливою функцією якого є взаємодія (interaction), спрямована на виявлення особистісних рис учнів і на оволодіння ними іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування в межах, визначених нормативними документами» [61].

Для досягнення цієї мети С. Роман формулює такі правила:

Правило 1. Узгодженість дій учителя та учнів як суб'єктів навчального процесу на всіх етапах уроку.

Правило 2. Орієнтація дій учителя на навчання іноземної мови як засобу взаємодії з рівноправними партнерами, особистостями, колективом особистостей.

У цьому процесі важливим є цілеспрямоване використання форм роботи, що передбачають поступове надання учням мовленнєвої ініціативи та збільшення інтенсивності спілкування. Це включає:

– забезпечення ситуативної зумовленості та комунікативної цінності висловлювань учнів;

– стимулювання в учнів бажання висловлювати своє ставлення до почутого, прочитаного, побаченого;

– створення можливостей для особистісно орієнтованих мовленнєвих дій шляхом розвитку ситуативної і контекстуальної здогадки, зацікавленості мовленнєвим або прагматичним завданням (гра, конкурс, змагання тощо), а також використання системи опор (візуальних, адитивних, а також мовленнєвих: змістових і смислових), з поступовим їх зняттям при готовності учнів до самостійних мовленнєвих вчинків;

– використання різноманітних форм колективної взаємодії молодших школярів: роботи в парах з постійним партнером або з динамічною зміною співрозмовників (метод «шеренги, що рухаються»), роботи в малих групах, командах, розвиток соціальних умінь для творчого рольового спілкування.

Правило 3. Формування культури спілкування через розвиток соціокультурної компетенції: набуття знань про основні факти національної культури, а також оволодіння навичками мовленнєвої і немовленнєвої поведінки в типових ситуаціях спілкування.

Правило 4. Володіння вчителем культурою педагогічного спілкування [62].

Хоча ці правила були сформульовані для уроків іноземної мови, їх застосування також є доцільним на уроках інших мов, що вивчаються в школі, зокрема української та німецької.

Сучасний урок англійської мови в початковій школі має відповідати певним вимогам, головне з яких – забезпечення його мовленнєвої спрямованості. Тому завдання вчителя полягає не тільки в репродукуванні іншомовного матеріалу, але й у стимулюванні активності учнів, залученні їх до вирішення комунікативних завдань, використанні методів навчання, які дозволяють кожному учню брати участь у мовленнєвій діяльності та розвивати мовленнєву ініціативу [51].

Мовленнєва спрямованість базується на інтерактивній природі комунікації, яка передбачає обмін думками, почуттями та ідеями між двома або кількома людьми. Це вимагає створення в класі інтерактивної атмосфери, що сприяє використанню учнями мовних навичок у ситуаціях, наближених до реальних. В таких умовах навіть на початковому рівні учні «вчаться використовувати гнучкість мови», адже інтерактивні завдання «більш цікаві й захоплюючі, ніж механічні вправи, відірвані від контексту» [47].

З метою створення інтерактивності в класі І. Дівакова пропонує враховувати наступні принципи:

Для створення інтерактивності в класі І. Дівакова пропонує враховувати

такі принципи:

1. Автоматизму. Справжня інтерактивність досягається, коли увага зосереджена на змісті повідомлення, а не на граматичних чи лінгвістичних нормах. Учні повинні вільно і майже автоматично використовувати різні мовні форми.

2. Внутрішня мотивація. Залучення учнів до обміну думками та ідеями сприяє зростанню їхньої мотивації говорити, оскільки вони відчувають себе вільно в процесі спілкування іноземною мовою.

3. Стратегічні навички. Спонтанний характер інтерактивного дискурсу вимагає здатності швидко ухвалювати рішення щодо того, що і як сказати.

4. Готовність до ризику. Інтерактивність передбачає певний рівень ризику, коли мовець може помилково передати свою думку або неправильно зрозуміти іншу, що може спричинити сміх чи критику з боку оточуючих.

5. Розумне ставлення до помилок. Інтерактивність включає тривалий процес набуття навичок, де помилки у відтворенні та сприйнятті є нормою. Важливу роль у цьому відіграє реакція вчителя на помилки.

6. Здатність до комунікації. Всі компоненти комунікації (граматика, дискурс, соціолінгвістика, прагматика, стратегія) є частинами інтерактивності. Вони повинні взаємодіяти для забезпечення успішної комунікації [26].

У рамках нашого дослідження варто звернути увагу на підхід до застосування інтерактивних методів при вивченні іноземної мови, запропонований Л. Биркун. Вона вважає, що концепція комунікативно орієнтованого викладання іноземних мов полягає в тому, що «вона охоплює основні сфери спілкування, через які організовується соціальне життя людей – приватну, публічну, професійну та освітню». Основними цілями спілкування в цих сферах є «встановлення та підтримання стосунків, отримання та передача інформації, розуміння літературно-мистецької творчості й самовираження через літературні та художньо-мистецькі засоби» [7].

Згідно з цим, Л. Биркун виділяє три стилі спілкування, основною ознакою

яких є специфіка комунікативної мети, що відображається в їхніх назвах: соціальний, інформаційний та літературний. Кожен з цих стилів має свої унікальні мовні засоби і форми мовленнєвого спілкування.

Враховуючи таку інтерпретацію комунікативно орієнтованого викладання, Л. Биркун розглядає урок іноземної мови як частину системи уроків, на яких послідовно та одночасно навчають інформаційному та соціальному стилю спілкування, використовуючи літературний стиль (на початковому етапі навчання) як допоміжний засіб [7].

З урахуванням цього, пропонується розподіляти уроки на ті, що орієнтовані на навчання інформаційному стилю спілкування, і на ті, що акцентують увагу на соціальному стилі. Перший тип уроків, на думку дослідниці, варто організовувати як колажі, базуючи їх на колажно-матричній структурі, де інформація подається у вигляді колажів, таблиць, схем, матриць і текстів, здебільшого монологічного характеру. Це, за словами Л. Биркун, «відповідає реальним ситуаціям збереження та передачі фактичної інформації». Для уроків із сюжетними елементами рекомендується використовувати комікси, діалоги, полілоги, включати звернення до героїв (реальних, лялькових, літературних, мультиплікаційних) та наскрізний сюжет. Колажно-сюжетна система дозволяє ефективно вирішити проблему інтеграції ознайомлення із звуками, літерами та основними звукобуквеними відповідниками з одного боку, і навчання іншомовному спілкуванню з іншого. Однак цього можна досягти лише за умови, що перед застосуванням цієї системи буде проведено короткий вступний фонетичний курс – ознайомлення із звуками вивчаємої мови та їхньою транскрипцією [7].

Не заперечуючи загалом підхід Л. Биркун, вважаємо важливим зазначити, що він дещо обмежує коло учасників спілкування, зокрема лише 5-6 осіб взаємодіють з учителем, тоді як інші учні на цей час слухають, розмірковують або згадують мовні одиниці.

Науковець О. Косенко звертається до інтерактивних форм роботи під час формування навичок діалогічного мовлення на уроках іноземної мови, що є

важливою частиною комунікативної компетенції. Вибір таких форм базується на різних типах мислення і сприйняття: лінгвістичному, логіко-математичному, просторовому, моторному, музичному, інтровертному, міжособистісному, природно-систематичному. Ці типи мислення можна розглядати як своєрідну інтерактивну класифікацію, яку рекомендується використовувати під час вивчення англійської мови.

Іншим важливим аспектом навчання, за словами О. Косенко, є мотивація. Існують два підходи до вивчення іноземних мов: «свідомий» та на рівні «підсвідомості». Свідоме навчання здійснюється за допомогою традиційних методів, тоді як на рівні «підсвідомості» учні «залучаються до природних мовних ситуацій, стають учасниками живого спілкування, що є важливим для навчання діалогічної мови». У цьому контексті використання лише одного або двох методів на уроках англійської мови є малоефективним [74].

Необхідним елементом активізації різних форм спілкування є створення позитивної атмосфери на уроці, коли учні «усвідомлюють свою важливість, не бояться висловлювати свою думку, отримують підтримку від вчителя та однокласників і виступають у ролі цікавих співрозмовників. У процесі спілкування формально заучені мовні одиниці стають автоматично значущими» [21].

Отже, О. Косенко робить висновок, що використання інтерактивних форм навчання підвищує роль учителя в класі. Він стає «організатором спілкування з учнями, створює сприятливий психологічний клімат на уроці і контролює рівень знань учнів». Хоча це вимагає від нього значних зусиль і часу, така робота приносить «радість від процесу та хороші результати навчання» [20].

Беручи до уваги, що для дітей молодшого шкільного віку основною діяльністю є гра, багато дослідників наголошують на важливості впровадження відповідних методів для формування комунікативної компетенції учнів.

Так, В. Редько, розглядаючи гру як важливий елемент навчальної діяльності молодших школярів, наголошує, що рольова гра буде більш ефективною, якщо її побудувати на наочному сюжетному матеріалі, який

«направлятиме хід гри в найбільш оптимальний напрямок для засвоєння навчального матеріалу».

У навчальному процесі гра є не просто дитячою забавкою, а набуває статусу дидактичного інструменту, який має три основні цілі:

– сприяє розвитку пізнавального інтересу та активності учнів, підвищує якість, інтенсивність, легкість та швидкість засвоєння матеріалу, а також рівень сформованості загальних та спеціальних умінь;

– формує самостійне, логічне, творче мислення, здатність висувати гіпотези, досліджувати та порівнювати альтернативи при вирішенні завдань;

– сприяє самоствердженню учнів, розвиває наполегливість, прагнення до успіху, а також почуття обов’язку, відповідальності та інші мотиваційні якості.

Науковець Ю. Федусенко поділяє подібні погляди. Адаптуючи поняття «дидактична гра» до навчання іноземної мови, він зазначає, що «саме в цьому контексті вона може найбільше ефективно використовуватися на уроці як інструмент для створення сприятливого середовища для іншомовного спілкування». Це означає, що «гра повинна мати комунікативно орієнтований характер, особливо під час навчання молодших школярів».

На основі власного педагогічного досвіду автор розширює поняття «дидактична гра» та виокремлює дві групи ігор: ті, що готують до комунікативної діяльності (фонетичні, орфографічні, лексичні, граматичні), і ті, що безпосередньо сприяють комунікативній діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) [77].

Зважаючи на вимогу комунікативної спрямованості в навчанні іноземної мови, Ю. Федусенко до загальних дидактичних принципів додає такі: комунікативна орієнтованість ігор, забезпечення процесу формування мовних навичок і використання інтерактивних видів діяльності.

Дослідники М. Василенко та В. Щеголь вважають, що використання гри під час навчання молодших школярів «сприяє мимовільному запам’ятовуванню мовного матеріалу та формуванню міцних навичок усного мовлення. З одного

боку, вона активізує емоції та емоційну пам’ять, з іншого – містить необхідні для навчання одиниці монологічного та діалогічного мовлення» [15].

Рольова гра, просто гра або ігрова ситуація на уроці є надзвичайно цінним методом навчання мови, оскільки «стимулює процес мислення, спонукає до творчості, допомагає учням розвивати та застосовувати мовленнєві вміння на практиці, а також формує мотивацію до навчання» [29].

Для унаочнення цієї тези наводяться різні ігри, рекомендовані для вчителів, які працюють за методикою навчально-методичного комплексу «Bravo» видавництва Макміллан. Наведені ігри охоплюють такі теми: «Numbers», «Things and colours», «Food», «Clothes», «Transport».

Мовознавець С. Роман також звертається до використання гри як методу навчання молодших школярів, зазначаючи, що гра «дає змогу надавати комунікативну цінність будь-яким мовним одиницям». Подання серйозних навчальних завдань у доступній, привабливій та розважальній формі «забезпечує мимовільне засвоєння мовного матеріалу і стереотипів мовленнєвої поведінки в типових ситуаціях спілкування». Використання ігрових вправ «знижує академічну складність уроку та підтримує атмосферу дитинства, що є важливим фактором природного розвитку дитини: психічного, фізичного та духовного» [62].

Одночасно наголошується на необхідності створення умов для впровадження холістичного підходу в навчання. Для цього рекомендується інтегрувати мовленнєву діяльність з іншими видами діяльності, характерними для молодшого шкільного віку: ігровою, руховою, художньою, драматичною, музичною та трудовою. Залучення учнів до цих видів діяльності «розвиває їхнє сенсорне сприйняття, впливає на інтелектуальний, вольовий, емоційний та мотиваційний розвиток». Це створює необхідну для початкових класів динаміку уроку, забезпечує його різноманітність та допомагає формувати атмосферу дитинства. У той же час, хоча мовленнєва діяльність учнів змінюється, основна мета використання мови (через гру, декламування, співи, ситуативні взаємодії тощо) залишається сталою. І «це стає джерелом активних і

актуальних мотивів для навчання, фактором індивідуалізації та розвитку творчого потенціалу дитини» [11].

Педагог Н. Антонюк для активізації мовленнєвої практики учнів у початкових класах пропонує використовувати такі методи, підходи та технології, які забезпечать кожному учню можливість спілкування іноземною мовою протягом 15-20 хвилин. Однією з таких технологій є навчання в співпраці, яке «створює необхідні умови для активної участі кожного учня» і дає можливість «обміркувати новий матеріал, отримати достатню мовну практику для розвитку необхідних навичок і вмінь». Серед методів, що забезпечують навчання в співпраці, Н. Антонюк надає перевагу груповій роботі, де учні об'єднуються в постійні, гетерогенні групи по чотири [13].

Отже, мовна освіта є важливою складовою формування комунікативної компетентності молодших школярів. Для її ефективної реалізації пропонуються різноманітні методи, засновані на активній діяльності та співпраці учасників навчального процесу, що сприяє розвитку комунікативної функції мови. Це передбачає широке впровадження інтерактивних методів навчання та їх практичне застосування для досягнення конкретних навчальних цілей.

Водночас у працях науковців, які досліджують ці питання, все частіше висловлюється думка, що немає нагальної потреби «шукати нові методи», а, натомість, «сучасні методики слід вдосконалювати, доповнюючи їх новими прийомами і засобами навчання». Даний стан речей вимагає детальнішого вивчення реального стану застосування інтерактивних методів у навчанні молодших школярів.

2.2. Сучасний стан використання інтерактивних методів навчання у початкових класах

З метою з'ясування сучасного стану застосування інтерактивних методів навчання в початкових класах нами було проведено констатувальний етап

експерименту.

Робота проводилася на базі початкових класів Запорізької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 15 Запорізької міської ради Запорізької області. Всього перевіркою було охоплено 585 учнів 2, 3, 4 класів і 25 учителів.

Перший етап роботи був спрямований на визначення рівня підготовленості вчителів до створення позитивної взаємодії між учасниками навчального процесу, а також на вивчення частотності використання методів і прийомів, які базуються на різних формах взаємодії між учителями та учнями, а також між самими учнями. Окрім цього, досліджувалася практика застосування інтерактивних методів учителями початкових класів. Для діагностики було використано такі основні методи: анкетування, індивідуальні та групові бесіди, а також цілеспрямовані педагогічні спостереження.

Оцінювання підготовленості вчителів здійснювалося за допомогою модифікованої анкети на основі методики О. Леонтьєва (додаток А).

Результати аналізу діагностичних даних показали, що 70% учителів перебувають на середньому рівні підготовленості. Вони здатні налагоджувати контакт із учнями, проте не завжди охоплюють увагою всіх дітей. Заняття зазвичай проходять активно, але поставлені завдання не завжди виконуються повною мірою. Ще 20% учителів продемонстрували низький рівень підготовленості до впровадження взаємодії, це переважно молоді спеціалісти, у яких навчально-виховний процес має односторонній характер, а рухова активність учнів обмежена, що призводить до пасивності, втрати інтересу до навчання, зниження ініціативи та самостійності.

Лише у 10% вчителів виявлено високий рівень підготовленості до використання інтерактивних методів навчання, що характеризується ефективністю, активною взаємодією між учасниками навчального процесу та чітким управлінням уроком.

Для визначення методів і прийомів, які вчителі застосовують на різних етапах уроку з метою організації співпраці учнів, було проведено

спостереження за організацією навчального процесу, результатами роботи учнів і частотою використання цих методів і прийомів у педагогічній практиці. Отримані дані спостережень представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Методи та прийоми, які застосовуються вчителями початкових класів на різних етапах уроку

Етап уроку	**Методи та прийоми**	**%**
Початок уроку	Емоційний зачин уроку	5
	Бесіда	40
	Скоромовки	9
	Малі форми дитячого англ. фольклору	10
	Дидактичні ігри	11
	Пісні	5
	Інсценізація діалогів	20
Основна частина уроку	Незвичайні способи постановки навчального завдання	6
	Цікава пізнавальна організація навчального матеріалу	15
	Дидактичні ігри	20
	Інсценізація діалогів	10
	Групове виконання завдання	5,0
	Емоційне ставлення вчителя до результатів діяльності учнів	10
	Організація вправ із використанням наочності	14
	Опора на життєвий досвід	5
	Творчі роботи	2
	Слухання аудиозаписів та їх відтворення, організоване на співробітництві	5
	Створення ситуації успіху та всіляки шляхи її підтримання	8
Заключна частина уроку	Бесіда	20
	Дидактичні ігри	10
	Інсценізація діалогів	15
	Опитування	37
	Творчі завдання	5
	Пісні	5
	Аналіз результатів навчальної діяльності	3
	Ребуси, кросворди	5

Як свідчать дані таблиці 2.1, на початковому етапі уроку більшість учителів

надають перевагу бесіді. Лише 31% педагогів використовують інтерактивні методи: дидактичні ігри (11%) та інсценізацію діалогів (20%).

На основному етапі уроку спостерігається більша різноманітність форм взаємодії учнів, таких як дидактичні ігри, інсценізація діалогів, групова робота, аудіювання з подальшим відтворенням прослуханого в умовах співробітництва. Проте кількісно такі методи становлять лише 45% від загальної кількості форм роботи.

На заключному етапі уроку інтерактивні методи застосовуються у 30% випадків.

Попри доволі пристойний загальний рівень використання інтерактивних методів протягом усього уроку, варто зазначити, що вибір методів часто одноманітний. Вчителі здебільшого обмежуються дидактичними іграми, інсценізацією діалогів і груповою роботою.

Для глибшого розуміння того, як учителі сприймають сутність інтерактивних методів і які саме їх види використовують у педагогічній діяльності, було проведено анкетування педагогів (додаток Б).

Аналіз результатів анкетування показав, що 60% учителів правильно розуміють поняття «інтерактивні методи навчання», визначаючи їх як «методи, засновані на взаємодії». При цьому 32,1% педагогів асоціюють їх із взаємодією між учнями, а 21,9% – із взаємодією вчителя з окремими учнями. Водночас 26,2% респондентів зазначають, що інтерактивні методи – це «щось нове, для освоєння чого немає часу», а 12,8% утрималися від відповіді.

Серед учителів, які застосовують інтерактивні методи у роботі з молодшими школярами, 36,1% використовують їх як засіб активізації навчальної діяльності, здебільшого у вигляді «енерджайзерів» або «криголамів». Ще 27,9% демонструють помилкове розуміння сутності інтерактивності, зводячи її до поділу класу на групи, кожна з яких виконує окреме завдання, а результат оцінюється за швидкістю виконання без врахування якості взаємодії всередині груп.

На запитання про конкретні інтерактивні методи, які вони застосовують,

36,0% педагогів назвали такі підходи, як проектна діяльність, робота в парах, групова робота та ігрові методики.

Однак більшість опитаних учителів (52,3%) звертаються до інтерактивних методів несистематично, обираючи їх залежно від настрою класу, теми уроку або навчальних завдань.

Детальне вивчення проблеми показало, що навіть учителі, які позитивно ставляться до інтерактивних методів навчання, стикаються з певними труднощами. Найбільш поширеними з них є:

- неможливість залучити до роботи всіх учнів класу;
- перевантаження навчальних програм, через що інтерактивні методи, які потребують більше часу, ніж передбачено уроком, використовуються обмежено;
- нестача необхідних навчальних матеріалів у підручниках, особливо таких, що дозволяють застосовувати різноманітні інтерактивні методи;
- складнощі у виборі інтерактивного методу, який би найкраще сприяв виконанню завдань уроку чи його окремих етапів.

Аналіз відповідей на анкети показав тенденцію: систематичніше і різноманітніше інтерактивні методи застосовують учителі з досвідом роботи від 6 до 10 років. У ході бесід з’ясувалося, що педагоги зі стажем менше 6 років ще знаходяться у процесі пошуку власної методики викладання і прагнуть ефективно поєднувати традиційні та інноваційні підходи.

Вчителі з досвідом понад 10 років, які рідко використовують інтерактивні методи, пояснюють це тим, що свого часу їх навчали без таких методів, і вони вважають традиційні підходи цілком ефективними, що було підтверджено багаторічною практикою.

Додаткові бесіди з учителями, проведені індивідуально або в групах, уточнили, що ті педагоги, які позитивно оцінюють інтерактивні методи для роботи з молодшими школярами, вбачають у них можливість:

- виховувати просоціальні якості;
- формувати навички роботи в колективі;

- стимулювати інтерес до навчання;
- активізувати пізнавальну діяльність учнів.

Так, 34,5% учителів вважають інтерактивні методи корисними, оскільки вони:

- сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу;
- полегшують засвоєння знань учнями;
- допомагають формувати вміння, навички й цінності;
- спрощують аналіз навчальної інформації та сприяють творчому засвоєнню знань;
- навчають формулювати думки, чітко їх висловлювати, обґрунтовувати та дискутувати.

Нерегулярне використання інтерактивних методів педагоги пояснюють браком знань про організацію таких уроків, невпевненістю у правильній оцінці результатів, незручним розташуванням парт у класі, невідповідністю підручників цим формам роботи, а також обмеженим доступом до методичної літератури з цієї теми.

Цілеспрямовані педагогічні спостереження проводилися під час відвідування 77 уроків у початкових класах, охоплених констатувальним етапом експерименту. У 35% випадків учителі використовували інтерактивні методи, здебільшого роботу в парах, для активізації мовленнєвих умінь і навичок учнів, а також для стимуляції їхнього інтересу до навчання на початковому етапі уроку. Було виявлено, що найчастіше педагоги застосовують такі інтерактивні методи, як «Мікрофон», «Діалоги» та роботу в групах.

На цьому етапі також визначався рівень готовності молодших школярів до роботи в парах і малих групах. Для цього учням запропонували анкету (додаток В). Учень мав обрати варіант відповіді «так» або «ні» на запитання анкети.

Обробка результатів анкетування дозволила класифікувати й підрахувати відповіді учнів, що дало змогу оцінити їхнє ставлення до спільної (групової) діяльності.

Аналіз зібраних даних показав, що позитивне ставлення до спільної діяльності висловили 53,1% молодших школярів, тоді як 36,7% мали негативне ставлення, а 10,2% не змогли визначитися.

На запитання, чи вважають вони, що можуть чогось навчитися, навчаючи інших, ствердно відповіли 23,4% учнів, негативно – 56,1%, а 20,5% залишилися невизначеними.

Зацікавлення до успіхів своїх товаришів по групі висловили 29,3% респондентів, тоді як 70,7% обрали негативний варіант.

Щодо готовності допомагати однокласникам у групі, ствердно відповіли 28,4% учнів, заперечили 46,7%, а 24,9% не змогли дати чіткої відповіді.

Готовність взяти на себе відповідальність за успіхи або невдачі товаришів виявили 19,8% опитаних, негативно відповіли 52,3%, а 27,9% утруднилися з відповіддю.

Для уточнення інформації було проведено інтерв'ювання молодших школярів, у якому використовувалися дещо переформульовані запитання. Результати цього методу суттєво не відрізнялися від даних анкетування, з різницею в межах ±0,3%. Виявилося, що школярі зазвичай прагнуть співпрацювати з успішними у навчанні однокласниками, а за поясненнями переважна більшість (96,0%) воліє звертатися до вчителя.

Додатково було запропоновано анкету, яка передбачала відповіді «так» або «ні» на твердження, наведені у додатку Г. Узагальнені результати опитування представлені в таблиці 2.2.

Аналіз відповідей молодших школярів на запитання анкети показав, що 72,9% учнів подобається розігрувати ролі в парах. Водночас 32,4% зазначили, що виконання таких завдань є для них складним через рідкісне проведення подібних вправ.

Позитивне ставлення до виконання завдань у команді висловили 54,2% учнів, тоді як 25,8% віддають перевагу самостійній роботі. Ще 20,0% зазначили, що їм важко працювати в команді, оскільки інші діти не враховують їхньої думки.

Таблиця 2.2

Результати анкетування учнів щодо роботи з використанням інтерактивних методів (у % значенні)

Показники / Характер Відповіді учнів	Робо-та в парі	Робота в команді	Поясне-ня умов колекти-вної роботи	Особли-вості стилю вчителя	Елемен-ти рефлекс ії	Ак-тив-ність учнів на уроці	Ставлення учнів до виконаної роботи
Позитивний	72,9	54,2	32,6	15,3	28,8	75,4	91,5
Негативний	32,4	25,8	29,1	-	43,2	-	2
Невизначений	-	-		-	28	29,6	6,5
Наявність певних складностей	-	20	38,3	84,7	-	-	-

Щодо пояснення вчителем умов колективної роботи, позитивно відгукнулися 32,6% школярів, 29,1% дали негативну відповідь, а 38,3% зазначили, що не пам’ятають пояснень, забули їх або не повністю зрозуміли.

Лише 15,3% учнів зазначили, що вчитель вислуховує їхні запитання, тоді як решта (84,7%) не змогли дати однозначної відповіді.

Обговорення переваг і недоліків колективної роботи учні згадали у 28,8% випадків.

Себе активними протягом усього уроку вважають 75,4% школярів. Однак паралельні спостереження свідчать, що ця цифра є завищеною, що може бути пов’язано з властивою дітям молодшого віку схильністю прикрашати дійсність і прагненням виглядати краще в очах дорослих.

Ця ж тенденція простежується у відповідях на останнє запитання анкети.

Для визначення відповідності отриманих даних реальній поведінці та взаєминам дітей під час спільної роботи, а також для встановлення типів поведінки у колективі, було проведено спостереження за навчальною діяльністю молодших школярів. Діагностика базувалася на адаптованій методиці визначення типів поведінки за А. Залужним [50, с.16].

Схема спостереження, побудована на сукупності конкретних вербальних і невербальних дій, дозволила виявити домінуючі типи поведінки в класі (додаток Е).

Аналіз даних показав, що 50% другокласників демонструють ІІ тип поведінки – пасивно-соціальний, який характеризується спілкуванням без предметної взаємодії, відволіканням від теми уроку, наслідуванням.

Так, 27% учнів мають І тип поведінки — асоціальний. Вони уникають спілкування з однолітками та вчителем, ігнорують події на уроці, виявляючи індиферентність до поведінки інших.

Зазначимо, що 23% школярів проявляють ІІІ тип поведінки — активно-соціальний. Вони активно залучаються до парної та групової роботи, проявляють ініціативність, співпрацюють і допомагають однокласникам у подоланні труднощів.

У 3–4 класах спостерігається невелике зростання кількості учнів з активно-соціальним типом поведінки (25%) за рахунок зменшення частки дітей із пасивно-соціальним типом (38%). Водночас зростає частка школярів з асоціальним типом поведінки (37%).

Таким чином, аналіз особливостей поведінки учнів молодшого шкільного віку в колективі свідчить про необхідність доповнення традиційних методів навчання української та іноземної мов інтерактивними. Це дозволить не лише збагачувати учнів академічними знаннями й сприяти їхньому інтелектуальному розвитку, а й створить умови для формування просоціальних навичок та особистісного зростання.

На наступному етапі констатувального експерименту було проведено дослідження комунікативних умінь і навичок учнів початкових класів відповідно до вимог галузі «Мова і література».

У 2-му класі учням пропонувалося, дивлячись на малюнки та користуючись зразком завдання, обмінятися репліками за схемою «твердження - запитання».

У 3-му класі школярі мали розіграти діалог на тему «Розмова про погоду»

з використанням формул мовленнєвого етикету за власним вибором. У процесі драматизації учням ставили додаткові запитання.

Учні 4-го класу отримали завдання прочитати діалог і на його основі створити власний.

Результати виконання завдань показали, що у школярів є певні труднощі з умінням встановлювати послідовність подій, чітко і аргументовано висловлювати свої думки, а також використовувати мовленнєві знання відповідно до норм літературної мови.

Особливо незадовільними виявилися результати завдань, пов'язаних із побудовою висловлювань, що включають оцінку подій або поведінки персонажів з прочитаного твору. Близько 46,7% учнів не змогли повно і послідовно викласти свої думки та аргументувати твердження.

Оскільки інтерактивні методи навчання є засобом досягнення конкретних цілей, таких як формування комунікативної компетентності відповідно до вимог Державного стандарту, наступним завданням експерименту стало визначення рівнів сформованості цих якостей у молодших школярів.

Для цього було виділено три типологічні групи, що відповідали високому, середньому та низькому рівням сформованості комунікативних навичок.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та спостережень за навчальною діяльністю учнів було зібрано матеріал, який дозволив розробити характеристики типологічних груп. Це дало можливість визначити, до якої групи належить кожен учень.

Перша типологічна група (високий рівень) – учні з високим рівнем розвитку комунікативної компетентності. Вони швидко та легко засвоюють матеріал, добре орієнтуються в мовленнєвих ситуаціях, вільно застосовують набуті знання в нових умовах, активно співпрацюють з однокласниками та виконують завдання без додаткових вказівок учителя. Молодші школярі демонструють високу активність і варіативність у засвоєнні та відтворенні знань, творчо підходять до розв'язання навчальних завдань, вміють аналізувати

їх зміст і встановлювати внутрішню логіку.

Друга типологічна група (середній рівень) – учні з середнім рівнем розвитку комунікативної компетентності. Вони засвоюють новий матеріал після певної підготовчої роботи, для орієнтації у мовленнєвій ситуації їм потрібен деякий час, для того, щоб досягти високого рівня засвоєння знань, вони потребують більше часу, ніж учні попередньої групи. Під час виконання завдань, що передбачають взаємодію з однокласниками, іноді виявляють нетерпіння або уповільнену реакцію на дії співрозмовників. Їхня навчальна діяльність потребує періодичного контролю вчителя. Завдання виконують за аналогією, але мають труднощі з перенесенням знань у нові ситуації. Темп засвоєння матеріалу середній, базові знання зазвичай добре засвоєні.

Третя типологічна група (низький рівень) – учні з низьким рівнем розвитку комунікативної компетентності. Вони засвоюють новий матеріал лише після тривалої підготовчої роботи, не здатні самостійно вирішувати навчальні завдання, на що витрачають багато часу. Можуть брати участь у взаємодії з іншими учнями протягом обмеженого часу, але це не викликає у них позитивних емоцій, їм потрібен постійний контроль учителя. Вони не проявляють самостійності в аналізі та узагальненні явищ. Темп засвоєння знань повільний.

Кожен із зазначених параметрів для кожної типологічної групи оцінювався за такою шкалою:

- швидке засвоєння навчального матеріалу – 3 бали;
- добре орієнтування в мовленнєвих ситуаціях – 3 бали;
- легке перенесення набутих знань у нові ситуації – 3 бали;
- здатність активно співпрацювати з однокласниками – 3 бали;
- самостійне виконання завдання без допомоги учителя – 3 бали;
- вияв високої активності та варіативності засвоєння і відтворення знань – 3 бали;
- творчий підхід до розв’язання навчальних завдань, уміння аналізувати їх зміст і встановлювати внутрішню логіку – 3 бали;

- засвоєння нового матеріалу після підготовчої роботи – 2 бали;
- для орієнтації в мовленнєвій ситуації необхідний деякий час – 2 бали;
- досягнення високого рівня засвоєння знань потребує більше часу, ніж учні попередньої групи – 2 бали;
- під час розв'язання завдань, що передбачають взаємодію з однокласниками, іноді виявляють нетерпіння або сповільнену реакцію на дії співрозмовників – 2 бали;
- навчальна діяльність потребує періодичного контролю вчителя – 2 бали;
- під час виконання вправ виконують завдання за аналогією, але мають труднощі з перенесенням знань у нові ситуації – 2 бали;
- середній темп засвоєння нового матеріалу – 2 бали;
- базові знання в основному засвоєні – 2 бали;
- новий матеріал засвоюють лише після тривалої тренувальної роботи – 1 бал;
- не здатні самостійно вирішувати завдання, на що витрачають багато часу – 1 бал;
- можуть брати участь в інтеракції з іншими учнями протягом обмеженого часу, але це не викликає у них позитивних емоцій – 1 бал;
- потребують постійного контролю з боку вчителя – 1 бал;
- не проявляють самостійності в аналізі явищ і узагальненні – 1 бал;
- повільний темп засвоєння знань – 1 бал.

Максимальна кількість балів, яку міг отримати учень, що вказувала на високий рівень розвитку комунікативної компетенції, становила 21 бал.

До першої типологічної групи відносили учнів, які набрали за сумою визначених параметрів від 15 до 21 балу.

Учні, що отримали від 8 до 14 балів, потрапляли до другої типологічної групи (середній рівень розвитку комунікативної компетенції).

Ті, хто набрав від 1 до 7 балів, належали до третьої типологічної групи (низький рівень розвитку комунікативної компетенції).

Узагальнені результати цього етапу експерименту подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Рівень сформованості комунікативної компетентності у молодших школярів, %

Рівень	2 клас	3 клас	4 клас
Високий	7,0	7,3	7,5
Середній	68,7	67,9	67,9
Низький	24,3	24,8	24,9

Як показано в таблиці 2.3, більшість молодших школярів у всіх класах знаходяться на середньому рівні сформованості комунікативної компетентності (68,7% у 2-му класі, 67,9% у 3-му класі та 67,9% у 4-му класі). При цьому спостерігається тенденція до зниження кількості учнів у цій групі в третьому класі, з подальшим її збільшенням у четвертому класі.

Показники низького рівня сформованості не мають значних відмінностей між класами, хоча можна помітити тенденцію до зростання кількості таких учнів від 2-го до 4-го класу.

Найбільша кількість дітей з високим рівнем комунікативної компетентності зафіксована в 4-му класі (7,5%).

Під час констатувального етапу експерименту було виявлено прямий зв’язок між використанням інтерактивних методів на уроках і рівнем сформованості комунікативної компетенції учнів. Зокрема, найбільша кількість учнів з високим і середнім рівнем цього показника навчається в класах, де вчителі систематично застосовують різноманітні інтерактивні методи і форми навчання на різних етапах уроку.

Результати опитування серед учнів, метою якого було визначити форми та методи роботи, які найбільше позитивно сприймаються і допомагають краще засвоювати навчальний матеріал, також підтверджують це. Одержані результати представлені в порядку від найбільш до найменш значущих: «грати в різні ігри»

(54,6%), «розігрувати казки та ситуації» (51,2%), «співати пісні чи вчити вірші» (50,6%), «розмовляти з однокласниками» (49,8%), «працювати в парі» (38%), «працювати в групі» (36%), «читати текст за підручником» (22,1%), «відповідати на запитання вчителя» (15,1%). Загальна кількість перевищує 100%, оскільки деякі варіанти відповідей були вибрані кількома учнями одночасно.

Отже, аналіз сучасного використання інтерактивних методів на уроках в початкових класах показав, що цьому питанню в освітньому процесі Нової української школи приділяється недостатньо уваги. Це, в свою чергу, негативно впливає на формування комунікативної компетенції у молодших школярів відповідно до вимог Державного стандарту та програм у галузі «Мови та літератури».

2.3. Системно-методична модель реалізації педагогічних умов застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів

Нами обґрунтовано, що для характеристики нового явища в системі навчання, що розробляється і використовується в процесі педагогічного експерименту або впроваджується з метою вдосконалення навчально-виховного процесу, застосовують поняття «педагогічні умови». Під цим терміном розуміють загальні характеристики організації навчання, що стосуються будь-якої дидактичної системи, яка включає певні обов’язкові компоненти [12].

Педагогічними умовами ми вважаємо ті обставини, які впливають на успішність і ефективність досягнення конкретної мети. Ю. Бабанський зазначав, що умови самі по собі не є причиною подій, але вони можуть посилювати чи послаблювати результати певної дії [79].

З цих позицій педагогічні умови можна визначити як обставини, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. У нашому розумінні умови використання інтерактивних технологій – це спеціально створені обставини в процесі навчання. Тому характеристика педагогічних

умов для використання інтерактивних технологій у початковій школі включає аналіз основних шляхів та засобів, що забезпечують ефективність і підвищують результативність досягнення цієї мети.

Отже, враховуючи тему нашого дослідження та результати констатувального етапу експерименту, педагогічними умовами ефективного застосування інтерактивних методів у навчанні молодших школярів були визначені наступні:

- цілі навчання;
- дидактичні принципи;
- дидактичні умови;
- зміст навчання;
- інтерактивні методи навчання;
- навчальна діяльність на уроці;
- удосконалена комунікативна компетенція;
- цілі навчання – 2.

Для побудови дидактичної моделі досліджуваного феномену проаналізуємо кожну з виокремлених педагогічних умов та дидактичних засад.

Визначення цілей навчання є основоположним для всіх компонентів навчального процесу. Адже результативність засвоєння змісту, а також вибір оптимальних методів і прийомів, залежать насамперед від чітко поставлених цілей. Важливо зазначити, що «мета в педагогічній системі повинна бути сформульована діагностично, тобто настільки точно, щоб можна було оцінити ступінь її реалізації і побудувати відповідний дидактичний процес, який забезпечить її досягнення в визначений час» [79].

Під метою навчання ми розуміємо очікуваний кінцевий результат, який має бути досягнутий через організовану та взаємопов’язану педагогічну діяльність учителя і пізнавальну діяльність учнів, спрямовану на вирішення конкретної потреби. У нашому дослідженні такою метою є формування комунікативної компетенції у молодших школярів.

Водночас, важливо зазначити, що «пріоритет практичної мети навчання

над освітніми, розвиваючими та виховними цілями не означає основну причину її реалізації, а лише вказує на кінцевий результат, якого слід досягти в процесі навчання»[45].

Враховуючи основну мету, важливим є набуття учнями знань, навичок і вмінь використовувати мовні засоби для правильної комунікації, адекватного сприйняття мовлення, а також розвиток інтелектуальних та особистісних якостей. Таким чином, освітня мета є провідною.

Схематично підпорядкованість цілей навчання в процесі їх реалізації можна зобразити таким чином (рис. 2.1.):

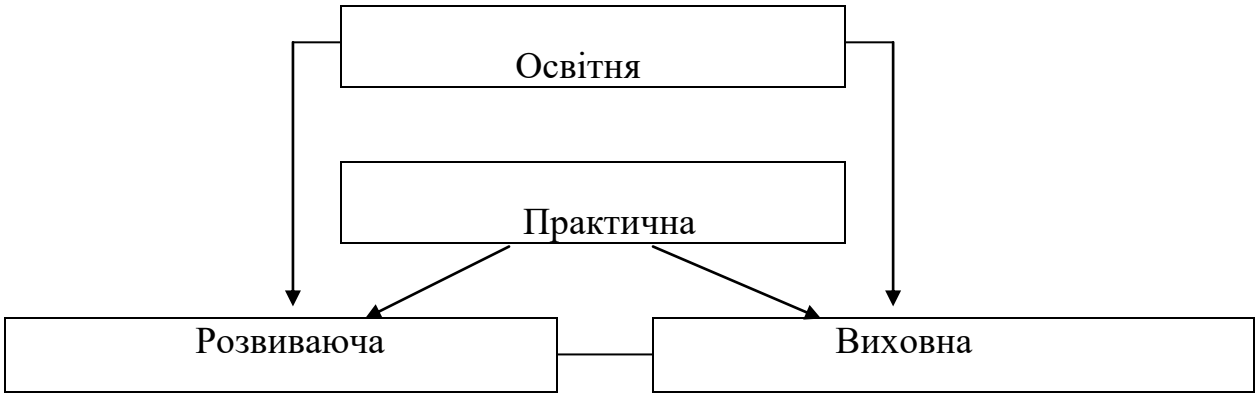


Рисунок 2.1. Послідовність реалізації цілей навчання

Отже, всі цілі навчання реалізуються комплексно, підпорядковуються головній (освітній) меті та сприяють успішному її досягненню.

Наступною дидактичною засадою є принципи навчання. «Принцип» – термін латинського походження (principium — основа, першопочаток), який позначає основоположення, керівну ідею або основне правило поведінки та діяльності.

У сучасній науковій літературі існує різноманіття підходів до визначення сутності поняття «принципи навчання».

Таким чином, принципи навчання – це вихідні положення, які визначають різні аспекти цього процесу та відображають загальні вимоги до формування змісту і організації навчання. Сучасні дидактики пропонують групувати

принципи навчання за сферами їхнього застосування: цілі, зміст, форми, методи та аналіз результатів навчання [63].

Наприклад, О. Савченко пов’язує принципи з такими компонентами навчального процесу:

- з метою навчання (всебічний розвиток особистості, цілісність навчально-виховного процесу, природовідповідність, забезпечення фізичного й емоційного благополуччя дітей);
- із змістом навчання (науковість, усвідомленість, доступність, зацікавленість, систематичність, послідовність і перспективність);
- із способами організації навчання (індивідуалізація і диференціація навчання і розвитку, мотиваційне забезпечення навчання, співробітництво, наочність навчання);
- з результатами навчання (міцність і практичність знань, умінь і навичок; здатність до самонавчання) [63].

Навчання базується на загальнодидактичних принципах, які набувають специфічних характеристик, залежно від особливостей конкретного предмета. Виходячи з цього підходу та з урахуванням теми нашого дослідження, найбільш підходящими принципами навчання є: принципи посильності, доступності, свідомості, активності, комунікативності, співробітництва та домінуючої ролі вправ.

Принцип посильності передбачає ретельний підбір навчального матеріалу та видів діяльності з урахуванням рівня знань учнів і сформованості специфічних навчальних умінь. На посильність виконання завдань також впливають обсяг матеріалу, темп роботи та відповідність існуючих умінь учнів тим, що необхідні для виконання завдання. Посильність означає «відповідність рівня готовності учнів до виконання завдання ступеню його складності». Отже, організація навчальної діяльності повинна відповідати реальним можливостям учнів, зокрема:

- психологічним, що визначаються обсягом сприйняття, короткочасною пам’яттю, рівнем довільності та усвідомленості психічних

процесів, а також сформованістю інтелектуальних операцій;

– анатомо-фізіологічним, що залежать від рівня фізичного розвитку учнів, що виправдовує пріоритет усних форм роботи та пояснює потребу в поєднанні рухової активності з навчальним процесом;

– навчальним можливостям, які залежать від рівня сформованості мовленнєвих механізмів, загальної навчальної компетенції учнів, їх орієнтувальних здібностей, здатності до самостійного навчання, свідомого керування цим процесом, а також здійснення самоконтролю і самокорекції своєї діяльності [63].

Принцип доступності вимагає організації навчального процесу відповідно до можливостей учнів. У практичній діяльності це означає, що з самого початку навчання діти не повинні стикатися з труднощами, які неможливо подолати, або для подолання яких потрібно витратити надмірні зусилля. Психологи та методисти (М. Вашуленко, І. Гудзик, І. Зимня, О. Неневицька, З. Никитенко, О. Савченко, С. Роман) вважають перспективним застосування ігрових методів та ситуацій, орієнтуючись на рівень комунікативного розвитку дітей.

Принцип свідомості передбачає ретельний вибір навчального матеріалу, який сприяє розвитку пізнавальних здібностей учнів. Усвідомлення вивчаємого явища досягається через:

– моделювання ситуацій спілкування, які допомагають краще зрозуміти його та особливості використання;

– надання інструкцій та правил, які полегшують засвоєння форм, значення та функцій явища;

– виділення характерних ознак явища для формування орієнтовної основи, що дозволяє виконувати відповідні дії;

– звернення до контексту та інших мовних засобів.

Свідоме освоєння мовленнєвої діяльності забезпечує стабільність набутих умінь і навичок, надаючи учням змогу здійснювати самоконтроль і коригувати свою діяльність. Цей принцип означає, що учень чітко розуміє зміст того, що вивчає, а не просто механічно повторює новий матеріал.

Принцип активності вимагає активної мовленнєво-розумової діяльності учнів під час освоєння комунікативних навичок. У методиці навчання мови виокремлюють інтелектуальну, емоційну та мовленнєву активність, які разом створюють умови для успішного освоєння мовлення. Інтелектуальна активність стимулюється проблемними завданнями, що розвивають пізнавальний інтерес; емоційна активність пов’язана з емоційним ставленням до вивчення мови, як рідної, так і іноземної. Позитивне емоційне ставлення допомагає учням налаштуватися на освоєння комунікативної компетенції, а негативне ставлення може блокувати їхню активність.

Принцип комунікативності є ключовим для ефективного засвоєння мовної компетенції. Він передбачає організацію навчального процесу як відтворення реальних умов комунікації, де важливу роль відіграє мотивація мовленнєвих дій як учителя, так і учнів. В таких умовах створюються ситуації, які відповідають реальним умовам спілкування в конкретній сфері.

Принцип співробітництва передбачає:

- особистісно орієнтоване спілкування;
- збагачення навчального змісту емоційно значущим матеріалом, стимулювання позитивних інтелектуальних почуттів;
- домінування діалогу між учнями, а також між учнями та вчителем, що створює умови для вільного обміну думками;
- залучення учнів до самооцінки, самопізнання та самовдосконалення в різних формах іншомовної комунікації.

Принцип домінуючої ролі вправ орієнтований на успішне формування мовленнєвих умінь і навичок через виконання різноманітних вправ, які спонукають до мовленнєвих дій. Згідно з цим принципом, значну частину уроку мови слід присвятити вправам на усне мовлення. При цьому важливо дотримуватися правила: перша фраза комунікативної чи умовно-комунікативної вправи повинна містити мотив для виконання мовленнєвої дії (діяльності), ситуацію мовлення та ролі комунікантів (якщо вправа виконується

у формі рольової гри).

Наведені принципи відображають закономірності навчального процесу, побудованого на застосуванні інтерактивних методів, і є формою, через яку проявляється реалізація цих закономірностей. У науковій літературі немає єдиного визначення терміну «педагогічні умови». Саме тому кожен дослідник, який визначає дидактичні умови, що сприяють досягненню поставленої мети, дає своє трактування цього поняття. Наприклад, О Федорова тлумачить дидактичні умови як сукупність об'єктивних можливостей, які включають зміст навчання, методи, організаційні форми та матеріальні ресурси, що забезпечують успішне вирішення навчальних завдань [47].

Дослідниця М. Зверєва пов'язує педагогічні умови з поняттям «система навчання». Вона вважає, що педагогічні умови стають важливими тоді, коли виникає необхідність удосконалення навчальної системи [79].

Зазначене вище твердження означає, що різні системи навчання можуть мати спільні компоненти. Саме дидактичні умови їх реалізації (особливо з акцентом на підвищення ефективності) є тією ознакою, яка відрізняє одну систему від іншої. Таким чином, М. Зверєва стверджує, що під педагогічними умовами слід розуміти змістову характеристику компонентів системи навчання [79].

Існує підхід, згідно з яким педагогічні умови включають врахування закономірностей навчання, дидактичних принципів, методів та форм організації навчального процесу. Однак такі умови не діють самостійно, а реалізуються через конкретний зміст навчального матеріалу і зазвичай пов'язані з методами, які знаходять практичне застосування у розробці навчальних планів, програм, підручників та посібників [45].

У своєму дослідженні ми дотримуємося думки, що дидактичні умови становлять змістове підґрунтя, орієнтуючись на об'єкт, ефективність дії якого вони забезпечують.

Згідно з темою та предметом нашого дослідження, а також результатами констатувального етапу експерименту, педагогічними умовами ефективного

застосування інтерактивних методів у навчанні молодших школярів були визначені такі фактори:

- оптимальний вибір інтерактивних методів учителем;
- диференційовано-особистісний підхід;
- відповідність вибраних інтерактивних методів навчання;
- моделювання типових ситуацій спілкування;
- відбір матеріалу для реалізації інтерактивних методів;
- створення діалогічного середовища.

Далі розглянемо кожну з цих дидактичних умов більш детально.

Оптимальний вибір інтерактивних методів учителем. Від латинського слова «оптимізація» походить термін, що означає найкращий, найбільш доцільний варіант вирішення проблеми або організації процесу з урахуванням конкретних умов. Оптимізація може мати різні тлумачення та наслідки, однак у будь-якому випадку вона передбачає активну діяльність і втручання суб'єкта з метою зміни існуючого становище та досягнення бажаного результату [49].

Оскільки ключовою метою мовної освіти є розвиток комунікативної компетенції учнів, важливою складовою є вправи та завдання, які активно залучають учнів до мовленнєвої взаємодії. Вибір певного інтерактивного методу залежить від мети конкретного етапу уроку та змісту навчального матеріалу, на основі якого цей етап здійснюється.

Отже, оптимальний вибір інтерактивних методів полягає у визначенні найбільш підходящих варіантів для кожної конкретної ситуації їх впровадження у навчальний процес.

Важливою умовою є відповідність вибраних інтерактивних методів меті навчання. Молодший шкільний вік є періодом формування основних умінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності. Тому при використанні інтерактивних методів необхідно чітко визначити мету не лише всього уроку, а й кожного його етапу. Слід налагодити зв'язок між методами та очікуваними результатами навчання. Наприклад, якщо метою є формування теоретичних знань у молодших школярів, доцільно використовувати методи, як-от: «мозкова

атака» або метод незакінчених речень. Якщо ж мета орієнтована на розвиток практичних умінь, ефективними будуть такі методи, як ситуаційні вправи, рольові ігри, «Мікрофон», «Криголами». Коли акцент робиться на розвиток комунікативних навичок, корисною буде робота в парах чи групах, а також залучення до комунікативних ситуацій.

Попри цілі конкретного етапу уроку, важливо на всіх етапах опрацювання матеріалу дотримуватись принципу комунікативності, де всі елементи навчання – від звуків і слів до текстів та образів – спрямовані на досягнення осмисленої мовленнєвої дії з комунікативною метою [19].

Моделювання типових ситуацій спілкування полягає у створенні умов, необхідних для реалізації мовленнєвої дії відповідно до визначеного плану. Навчальна комунікативна ситуація має певні особливості: детально прописані обставини, наявність вербального стимулу та можливість її багаторазового відтворення. Такі ситуації є основою навчального процесу, вони визначають вибір і організацію мовленнєвого матеріалу, що є засобом його презентації, а також умовою формування мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих умінь.

Мовленнєва дія неможлива без конкретної ситуації, яка визначає вибір мовленнєвих засобів і конкретизує саму дію. За принципом схожості типові ситуації спілкування об’єднуються у великі групи, які називаються сферами спілкування. Всі ці сфери, якими мають оволодіти молодші школярі, визначені в Державному стандарті та відповідних програмах [22].

Диференційовано-особистісний підхід полягає в тому, що кожен учень має індивідуальні особливості пам’яті, мислення, уяви, темпераменту, нахилів, здібностей і закономірностей розумового розвитку, які необхідно враховувати під час навчання комунікативної компетенції за допомогою інтерактивних методів. Диференціація здійснюється через впровадження завдань, що відповідають різним рівням підготовки учнів.

Особистісно орієнтований підхід в освіті полягає у визначенні навчальних проблем та створенні шляхів їх ефективного вирішення. Метою є

створення умов для психосоціального розвитку особистості, розкриття її потенціалу, набуття життєвих компетенцій та функціональної грамотності, задоволення пізнавальних інтересів та збагачення досвіду. Реалізація цього підходу сприяє формуванню не соціально типової, а унікальної особистості, яка має власний потенціал, проявляє активність, самостійність, ініціативу, свідомість і відповідальність за власний розвиток і зміну себе та соціуму [6].

Видатний педагог І. Бех виокремлює три основних методичних компоненти, які забезпечують ефективність особистісного підходу в умовах навчального процесу. Перший компонент передбачає наявність комплексного наукового уявлення про особистість і розуміння її психологічної структури, в рамках якої доцільно розглядати психічні функції, якості та властивості в їх взаємозв'язку. Включення цього компонента є необхідним для правильного розуміння природи особистості дитини, подолання однобічного підходу, характерного для традиційного навчально-виховного процесу, для формування всебічного ставлення до особистості учня та створення розвивальних взаємодій між вчителем і учнем [6].

Другий компонент – це спеціальний діагностичний інструментарій, який дозволяє досліджувати кожного учня в цілому: вивчати не окремі характеристики його особистості, а їх взаємозв'язок, цілісну сукупність. Важливість цього компонента полягає в тому, що саме поєднання психічних властивостей створює унікальність особистості дитини [6].

Третій компонент передбачає впровадження особистісного підходу у освітній процес, його зміст і методи, що є безпосередньо пов'язаним із нашим дослідженням. Особистісно орієнтований підхід є специфічною методикою викладання та виховання, що базується на новій педагогічній етиці, яка включає взаєморозуміння, взаємоповагу та творче співробітництво. Його мета – формування здорової, гармонійно розвиненої особистості, здатної до творчої самореалізації, на основі гармонізації навчально-виховного процесу з природним розвитком дитини [6].

Особистісно орієнтоване навчання ґрунтується на розкритті

індивідуальності кожної дитини через навчальний процес, який стає самостійною та важливою діяльністю для учня на певному етапі його розвитку, що призводить до зміни позицій учасників навчального процесу.

На рівні вчителя:

- акцент на виявленні індивідуальних можливостей учня як суб'єкта пізнання та діяльності;
- орієнтація на учня, а не на навчальний матеріал, який потрібно передати, акцентуючи увагу на його особистісному розвитку та позитивних змінах;
- здатність своєчасно допомогти учню, не пригнічуючи його активність і самостійність, зберігаючи гідність особистості;
- забезпечення гнучкого та динамічного залучення кожного учня в процес уроку, враховуючи його досвід, індивідуальні особливості, пізнавальні інтереси та активність;
- визнання права учня на помилку, але з обов'язковим її аналізом та визначенням шляхів її виправлення.

На рівні учня:

- засвоєння навчального матеріалу через власну творчу пізнавальну діяльність, що базується на свободі вибору та відчутті успіху;
- активна участь у процесі навчання;
- прояв здібностей у різних видах навчальної діяльності;
- використання особистого життєвого досвіду, усвідомлення сильних та слабких сторін своїх вчинків;
- чітке уявлення про перспективи власного розвитку.

Вибір матеріалу для реалізації інтерактивних методів. Навчання учнів початкових класів мови охоплює різноманітні сфери інтелектуального та побутового спілкування: соціально-побутову, громадсько-політичну, соціально-культурну, професійно-трудову. Оскільки навчальний процес обмежений часом, необхідно вибирати матеріал, який буде вивчатися під час уроків за допомогою інтерактивних методів.

Особливу увагу слід приділяти комунікативним (спеціально організованим формам спілкування, у яких учень самостійно реалізує мовленнєву діяльність) та умовно-комунікативним (передбаченням мовленнєвих дій у ситуативних умовах) вправам.

Важливим елементом нашої розробленої моделі є зміст навчання. Зміст – це філософська категорія, яка відображає систему взаємопов'язаних елементів, якостей і процесів, що визначають специфіку та розвиток об'єкта. Він є матеріалом, з якого формується предмет навчання [18].

За визначенням А. Хуторського, зміст навчання – це «сукупність елементів і процесів, які становлять основу об'єктів і визначають їхній розвиток, існування та зміну форми», а також «обсяг і характер знань, умінь і навичок, які має засвоїти людина в процесі навчання» [28].

Із загальнодидактичної точки зору зміст навчання поділяється на змістовну (структура змісту) та процесуальну (процес набуття змісту) складові. Змістовна складова включає моделі навчальних цілей, елементи предмета та компоненти навчального змісту. Процесуальна складова охоплює методи навчання, засоби навчання, етапи навчального процесу, а також діяльність учителя та учнів [63].

Інший підхід визначає зміст навчання як «складну багатокомпонентну категорію, що включає предметний, процесуальний і мотиваційний аспекти» [28].

Предметний аспект змісту навчання охоплює визначені програмою сфери, теми та ситуації спілкування, а також навчальний матеріал, який дозволяє здійснювати спілкування в усній і писемній формах у межах кожного з розділів.

Процесуальний аспект включає обов'язкові для мовленнєвої діяльності категорії, такі як: навички та вміння. Під час засвоєння мовної одиниці учень повинен оволодіти не лише її значенням, а й формою та функціями в мовленні. При цьому засвоєння має бути усвідомленим, щоб учень міг самостійно використовувати відповідну форму мовної одиниці, адекватно її функції в процесі спілкування [28].

Мотиваційний аспект пов’язаний з бажанням учнів оволодіти мовою для комунікації в різних сферах життєдіяльності, це також включає їхню готовність до засвоєння нових знань, вмінь і навичок, необхідних для ефективної комунікації.

Зміст навчального матеріалу є ключовим елементом організації навчального процесу, оскільки він безпосередньо впливає на вибір форм і методів навчання. Він повинен сприяти досягненню загальної мети та вирішенню специфічних завдань, які ставляться перед конкретними навчальними предметами і визначаються для кожного уроку.

Зміст навчання в початковій школі визначається рівнями комунікативної компетенції кожного виду, яких мають досягти учні.

Отже, під змістом навчання розуміємо все, що охоплює як викладання (діяльність учителя), так і учіння (діяльність учня), а також навчальний матеріал і процес його засвоєння. Зміст навчання спрямований на формування в учнів комунікативної компетенції, тобто здатності правильно використовувати мову в різних ситуаціях спілкування. Це передбачає розвиток у них умінь:

- спонтанного мовлення;
- сприймання монологічного та діалогічного мовлення на слух з подальшим їх відтворенням, обговоренням і інтерпретацією почутого;
- емоційно забарвленого висловлювання думок у визначених ситуаціях і сферах мовленнєвого спілкування.

Зміст навчального матеріалу має відповідати віковим особливостям учнів початкових класів, зокрема домінуванню наочно-діяльнісного мислення, що передбачає тісний зв’язок мисленнєвих процесів з практичною діяльністю при вирішенні навчальних завдань. Завдання повинні бути посильними для молодших школярів і спрямованими на розвиток їхньої комунікативної компетенції У нашому дослідженні при визначенні змісту навчання молодших школярів ми вважали за необхідне керуватися такими критеріями його відбору:

1. Фізіологічні, пізнавальні та індивідуальні особливості учнів молодшого шкільного віку.

2. Поступове ускладнення навчального матеріалу.

3. Рівень готовності дітей до спільної діяльності.

4. Рівень готовності вчителя до організації навчального процесу з використанням інтерактивних методів.

5. Оптимальність програмового матеріалу для організації спільної, погодженої діяльності всіх учасників навчального процесу.

6. Емоційна насиченість навчального матеріалу.

Ми переконані, що активність молодших школярів у розумінні та засвоєнні змісту навчання мови значною мірою залежить від врахування їхніх інтересів і потреб, а також рівня фізіологічної та психічної зрілості, сформованості пізнавальних процесів. Задовольняючи свої потреби, учні активно залучаються до різних видів діяльності, тому вони повинні бути постійно активними учасниками навчального процесу, що досягається через залучення до виконання різноманітних завдань, таких як рухливі ігри, спів, малювання, пантоміма та інші активності..

Серед основних потреб молодших школярів, як засвідчують результати досліджень психологів (М. Лисина, В. Мухіна та ін.) є потреба в русі, емоціях, грі, спілкуванні із однолітками та дорослими, підтримці, розумінні, самореалізації, комунікативно-пізнавальна потреба виражати свої думки та спілкуватися. Для їх задоволення вчитель має добирати навчальний матеріал оптимального рівня складності.

Значущість встановлення рівня складності навчального матеріалу тісно пов’язане з особливостями роботи головного мозку. Якщо матеріал для дітей молодшого шкільного віку занадто складний, це може призвести до зниження ефективності роботи мозку, що проявляється у зміні вегетативних функцій, зниженому сприйнятті та механічному зазубрюванні, що, в свою чергу, спричиняє відставання. Ми вважаємо, що оптимальним є такий рівень складності матеріалу, який є посильним для виконання спільної діяльності, спрямований на створення спільного результату і розвиток інтелектуальних здібностей кожного учасника навчального процесу.

При організації навчання на основі співпраці вчитель повинен враховувати не лише досягнення предметних знань і навичок, але й готовність учнів працювати в парах або групах, а також характер їхніх взаємодій. Готовність учнів до конструктивної взаємодії залежить від інтелектуальних, моральних, вольових, комунікативних, мотиваційних та інших особистісних якостей молодших школярів.

Наступним важливим компонентом, який підвищує ефективність застосування інтерактивних методів у формуванні комунікативної компетентності у молодших школярів, є система інтерактивних методів. У зв'язку з цим, ми вибрали найбільш доцільні інтерактивні методи для навчання учнів початкових класів.

Наступним компонентом, який ми включили до структури дидактичних засад, є навчальна діяльність.

Навчання – одне з основних понять дидактики, яке розглядається як «цілеспрямований процес взаємодії між учителем і учнями з метою їхнього розвитку, освіти та виховання», процес передачі і «засвоєння знань, умінь і методів пізнавальної діяльності» [41].

Для детального вивчення процесу навчання, зокрема з використанням інтерактивних методів, необхідно повністю застосувати системний аналіз навчальної діяльності, яка відбувається в процесі навчання. Це означає, що з процесу навчання слід виокремити його основні складові компоненти, тобто провести морфологічний аналіз [41].

Навчання є видом людської діяльності, і його дидактична сутність полягає в тому, що воно відбувається в процесі взаємодії двох видів діяльності: викладання та учіння. Отже, навчання має діяльнісну орієнтацію.

Викладає вчитель, який передає знання, навчає і допомагає учню засвоїти певний зміст та методи діяльності. Як зазначає О. Савченко, слово «викладати» має два значення: 1) розповідати, передавати знання; 2) організовувати процес навчання [41].

Навчальна діяльність – це процес учіння, в якому учень засвоює та

застосовує знання, навчання відбувається через його активну участь.

Визначення пріоритетності однієї з діяльностей є безперспективним, оскільки ефективне навчання можливе лише за умови спільної діяльності вчителя та учня, їхньої дидактичної взаємодії.

Організовуючи навчальний процес, вчитель, орієнтуючись на досягнення високих результатів, спрямовує діяльність учнів так, щоб вони активно включалися у навчання і взаємодіяли з усіма учасниками процесу. Дана теза підтверджується висновками Ю. Бабанського, який зазначає, що дидактична взаємодія неможлива без активної діяльності учнів із засвоєння знань, якщо вчитель не створив мотивацію та не організував відповідну діяльність [3].

Отже, навчальна діяльність — це дво(полі)суб'єктний процес, що включає активне здійснення розумових і практичних дій, виконання яких сприяє усвідомленню і засвоєнню знань, їхньому застосуванню на практиці, а також формуванню та оволодінню вміннями і навичками.

Перший компонент структури навчальної діяльності – цільовий компонент. Будь-яка діяльність починається з постановки мети, що також стосується організації навчання, яке починається з визначення вчителем мети уроку та прийняття її учнями. Однак специфіка особистісно орієнтованого навчання вимагає, щоб ці цілі формулювались з урахуванням інтересів учнів, тому цілі навчальної діяльності доцільно поділяти на зовнішні (відповідають програмним вимогам та тематичному матеріалу) та внутрішні (формулюються з урахуванням інтересів учнів і їхнього рівня знань з конкретної теми). Оптимальним підходом є спільне формулювання цілей вчителем і учнями, що дозволяє учням знайти особистісний сенс навчання, сприяє формуванню усвідомленого ставлення до навчального процесу та зацікавленості в результатах.

Особливо важливим для інтерактивного уроку є мотиваційний компонент, оскільки чим вищий рівень мотивації і більше чинників спонукають учня до діяльності, тим кращих результатів він може досягти в навчанні. Мотиваційний компонент сприяє формуванню у дитини стійкого позитивного

ставлення до вивченої теми, допомагає усвідомити значущість набутих знань, умінь і навичок як на соціальному, так і на особистісному рівнях. Дослідження навчальної діяльності розкривають її полівмотивовану природу, в якій мотиви навчання взаємопов'язані. Мотиви, що впливають на навчальний процес із використанням інтерактивних методів, поділяються на пізнавальні, соціальні та особистісні [3].

Соціальні мотиви пов'язані з бажанням молодших школярів вивчити мову для спілкування з іншими дітьми. Тому під час навчання важливо звертати увагу на прагнення учнів знайти своє місце в колективі, зрозуміти важливість освіти для досягнення соціального статусу та здобуття авторитету серед однолітків.

Пізнавальні мотиви виражаються в прагненні учнів отримати нові знання, вміння та навички, розширити свою ерудицію в різних сферах, що охоплюються вивченням мови.

Особистісні мотиви полягають у бажанні дитини продемонструвати дорослим свої здобутки у спілкуванні, що стимулює її бажання активно навчатися та розвивати особисту зацікавленість. На цьому етапі результативним є застосування таких інтерактивних методів, як «криголами», рольові та імітаційні ігри, «незакінчені речення», «мікрофон».

Один з наступних компонентів навчальної діяльності – «суб'єктно-операційний», – акцентує увагу на взаємодії учасників навчального процесу та виборі вчителем методів, що передбачають суб'єкт-суб'єктну організацію діяльності. Суб'єктно-операційний компонент спрямований на спільне оволодіння учнями діями та операціями, що входять до методів виконання навчальних завдань (рольові ігри, розігрування діалогів, читання текстів тощо). У процесі таких дій формуються навички усного та письмового спілкування, а також соціальні навички завдяки взаємодії учасників. Це включає активне слухання, готовність допомогти та отримати допомогу, щире самовираження. Наукові дослідження підтверджують, що під час такої міжсуб'єктної взаємодії розвивається не тільки дитина, а й її зв'язок з оточенням, зокрема з однолітками

та вчителем [43].

Реалізація цього компоненту досягається завдяки комбінуванню ефективних методів, засобів і форм організації навчальної діяльності.

На цьому етапі для вчителя основним завданням є вибір (підбір) найбільш підходящих методів організації навчального процесу. Ключовим критерієм для відбору таких методів є їх відповідність дидактичним умовам, визначеним Ю. Бабанським: характеру навчального матеріалу; меті і завданням уроку та домашнього завдання; реальним навчальним можливостям учнів; рівню підготовленості учнів. Правильний вибір інтерактивних методів сприяє ефективній взаємодії учасників навчальної діяльності, розвитку комунікативних і соціальних навичок, що в перспективі допомагає формуванню освіченої особистості [43].

Метою змістового компонента є надання учням достатньої кількості інформації для формування навичок і вмінь усного та письмового мовлення, задоволення їхніх пізнавальних інтересів. Цей компонент включає два взаємопов’язані елементи: вже засвоєні знання та сформовані навички, на основі яких будується вивчення нового матеріалу, а також самі нові знання.

Контрольно-оцінний компонент навчальної діяльності має свою особливість на уроках з інтерактивними методами. Контроль і оцінка вмінь і навичок учнів у таких уроках набувають прихованого, замаскованого характеру. Вони тісно пов’язані з темою уроку і реалізуються через ігри, конкурси, пізнавальні та комунікативні завдання різної складності.

Однією з важливих складових розробленої нами моделі є контроль, основне завдання якого полягає у визначенні та оцінюванні рівня розвитку мовленнєвих умінь і навичок, а його мета – управління цим процесом.

Контроль виконує кілька функцій: зворотного зв’язку, оцінну, навчальну та розвивальну [57].

Функція зворотного зв’язку забезпечує ефективне керування процесом навчання мови. Вона реалізується як у напрямку вчителя, так і учня. Напрямок на вчителя дозволяє йому отримати інформацію про рівень успішності учнів,

що дає можливість своєчасно оцінити успішність формування мовленнєвої компетенції та вносити корективи в навчальний процес. Напрямок на учнів допомагає їм отримати зворотний зв'язок щодо їхніх досягнень у вивченні мовних умінь і навичок.

Оцінна функція полягає в оцінюванні результатів виконання навчальних завдань учнями, що виступає для них орієнтиром для подальшої діяльності з опанування мовою.

Навчальна функція контролю реалізується на основі синтезу вмінь і навичок, здобутих учнями при опануванні мовним і мовленнєвим матеріалом, що актуалізуються під час виконання контрольних завдань.

Розвивальна функція контролю передбачає розвиток індивідуально-психологічних особливостей учнів, спеціальних навчальних умінь, особистісних якостей і мотивів до вивчення мови.

Контроль тісно пов'язаний з самоконтролем. Самоконтроль є важливим чинником у формуванні мовленнєвої компетенції учнів, особливо через інтерактивні методи навчання. Сам факт залучення учнів до управління власною навчальною діяльністю допомагає їм відчувати задоволення, вірити в себе, у свої можливості та «відкриває простір для творчої ініціативи і самостійності» [57].

Самоконтроль слід впроваджувати на основі чітко засвоєного учнями зразка, з яким вони можуть порівнювати свої дії. Для учнів 3-4 класів важливо використовувати різні пам'ятки, алгоритми та схеми для самоконтролю. Однак, такі матеріали краще пропонувати не у готовому вигляді, а залучати учнів до їх складання, що зробить освітній процес емоційно насиченим і позитивно впливатиме на їхню навчальну діяльність.

При застосуванні інтерактивних методів доцільно також використовувати взаємоконтроль, суть якого полягає в тому, щоб допомогти учням порівняти свої дії з діями інших дітей, а потім зразком. Це сприяє пошуку оптимальних шляхів виконання завдання та набуттю позитивного досвіду мовної комунікації.

Самоконтроль і взаємоконтроль тісно взаємопов’язані. Дитині молодшого шкільного віку інколи легше контролювати дії інших, ніж власні. Однак така оцінка дій «іншого» автоматично викликає потребу контролювати власну діяльність і порівнювати її з зразком.

Отже, контроль з боку вчителя, самоконтроль і взаємоконтроль серед учнів є важливими компонентами розробленої нами моделі. Завдяки ним можна оцінити доцільність і ефективність впровадження цієї моделі в навчальний процес для формування мовленнєвої компетенції у молодших школярів.

Мета результативно-рефлексивного компонента полягає в тому, щоб виявити та усвідомити основні моменти навчальної діяльності, тобто те, що було зроблено під час уроку. Вчитель повинен звертати увагу учнів не на помилки, допущені під час спільної роботи в парі (групі, колективі), а на сам процес взаємодії. Процес контролю та взаємоконтролю поступово розвиває навичку критичного аналізу власної діяльності, тобто рефлексії. В результаті цього учні усвідомлюють свої навчальні дії, а також роль мови в навчальному процесі та в особистому житті (рис.2.2.).

Рефлексію, як самоаналіз та актуалізацію набутих знань і досвіду, доцільно проводити у формі запитань: що нового дізналися? Чи виправдалися очікування? Наскільки це може бути корисним у житті? Використання інтерактивних методів, таких як «незакінчене речення» та «мікрофон», є ефективним на цьому етапі, оскільки дає кожному учню можливість висловити свої думки на рівні, який доступний для нього.

Завдання вчителя полягає у виробленні диференційованого психологічного підходу до кожного учня, щоб стимулювати його мотивацію до говоріння та слухання. Самоаналіз навчальної діяльності сприяє розвитку віри учня в свої інтелектуальні здібності. Задоволення від власних успіхів у навчанні стає важливим стимулом для активної участі учня в організації навчального процесу разом з учителем, де він допомагає визначити оптимальні шляхи організації навчання та досягнення результатів. Завдяки активній позиції учень формулює власні судження на основі того, що він бачив, читав або дізнався

поза школою, допомагаючи вчителю будувати навчання на більш високому рівні [31].



Рисунок 2.2. Структура навчальної діяльності із використанням інтерактивних методів

Структура навчальної діяльності, що включає інтерактивні методи, має динамічний характер, де всі її компоненти взаємопов'язані та спрямовані на досягнення поставлених цілей. Водночас, вчителю слід уникати шаблонного застосування цих компонентів, враховуючи навчальну підготовленість учнів, рівень їхніх пізнавальних інтересів та зацікавленість у темі. На основі цього вчитель може коригувати інтенсивність використання окремих компонентів і варіювати їх склад.

Для ефективної реалізації цих дидактичних принципів ми вважаємо за

необхідне розробити модель застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів.

Згідно з філософським визначенням, модель у науці є аналогом або схемою певного фрагмента природної чи соціальної дійсності, концептуально-теоретичним відображенням об'єкта.

Ми також підтримуємо думку дослідниці І. Козловської, яка визначає модель як систему, що здатна відтворювати об'єкт дослідження і заміняти його таким чином, щоб її вивчення дало нову інформацію про цей об'єкт [32].

Отже, модель – це знакова система, яка дозволяє відтворити освітній процес як об'єкт дослідження, показати його структуру та функціонування в цілісності на всіх етапах дослідження. Наявність такої моделі не лише дає змогу оцінити поточний стан дослідження, але й прогнозувати його подальший розвиток, що є особливо важливим для освітнього процесу в початковій школі, оскільки це передбачає прогнозування позитивного результату.

Модель реалізації дидактичних засад застосування інтерактивних методів у мовній освіті молодших школярів визначає основні завдання цього процесу, вимоги до нього, обсяг знань, які потрібно ввести, методи їхнього впровадження, норми діяльності, які слід сформувати у учнів, а також творчі здібності, що мають розвиватися, і досвід ставлення до навчання та оточення, який необхідно передати [38; 39].

Використовуючи моделювання, звертаються до вивчення та розробки допоміжної системи – штучної чи природної, яка:

- об'єктивно відповідає предмету пізнання;
- може заміщувати його в певних аспектах;
- дає інформацію про сам об'єкт, який моделюється.

Водночас слід враховувати, що складність соціальних і педагогічних процесів, їх залежність від численних змінних, що відображають зовнішні умови і стан свідомості людей, значно ускладнює створення та застосування моделі.

Як зазначає В. Сластьонін, труднощі виникають через багатофакторність

соціальних явищ, наявність суб'єктивного фактора, що робить моделі схоластичними, а також через те, що фактори соціальних явищ часто складені з якісних ознак, які важче піддаються кількісному опису, ніж явища в природних процесах [38].

На основі викладеного, була розроблена «Системно-методична модель реалізації педагогічних умов та дидактичних засад застосування інтерактивних методів у мовній освіті молодших школярів». Наочна версія цієї моделі представлена на рис. 2.3.

Системний характер моделі визначається взаємозв'язками між її компонентами, які були організовані на основі чотирьох аспектів системного підходу (морфологічного, структурного, функціонального та генетичного). Це дозволяє розглядати модель як єдину систему. У цьому контексті ми підтримуємо думку В. Бондаря, який стверджує, що «розуміння взаємозв'язку між частинами цілого допомагає не лише глибше пізнати дидактичні явища та процеси, але й створювати оптимальні проєкти навчання, компоненти яких, взаємодіючи в процесі реалізації, сприяють досягненню ефективних результатів» [10].

Отже, системно-методична модель являє собою єдину сукупність взаємопов'язаних компонентів, таких як цілі, принципи навчання, дидактичні умови, зміст, методи навчання, навчальна діяльність, комунікативна компетентність та цілі навчання.

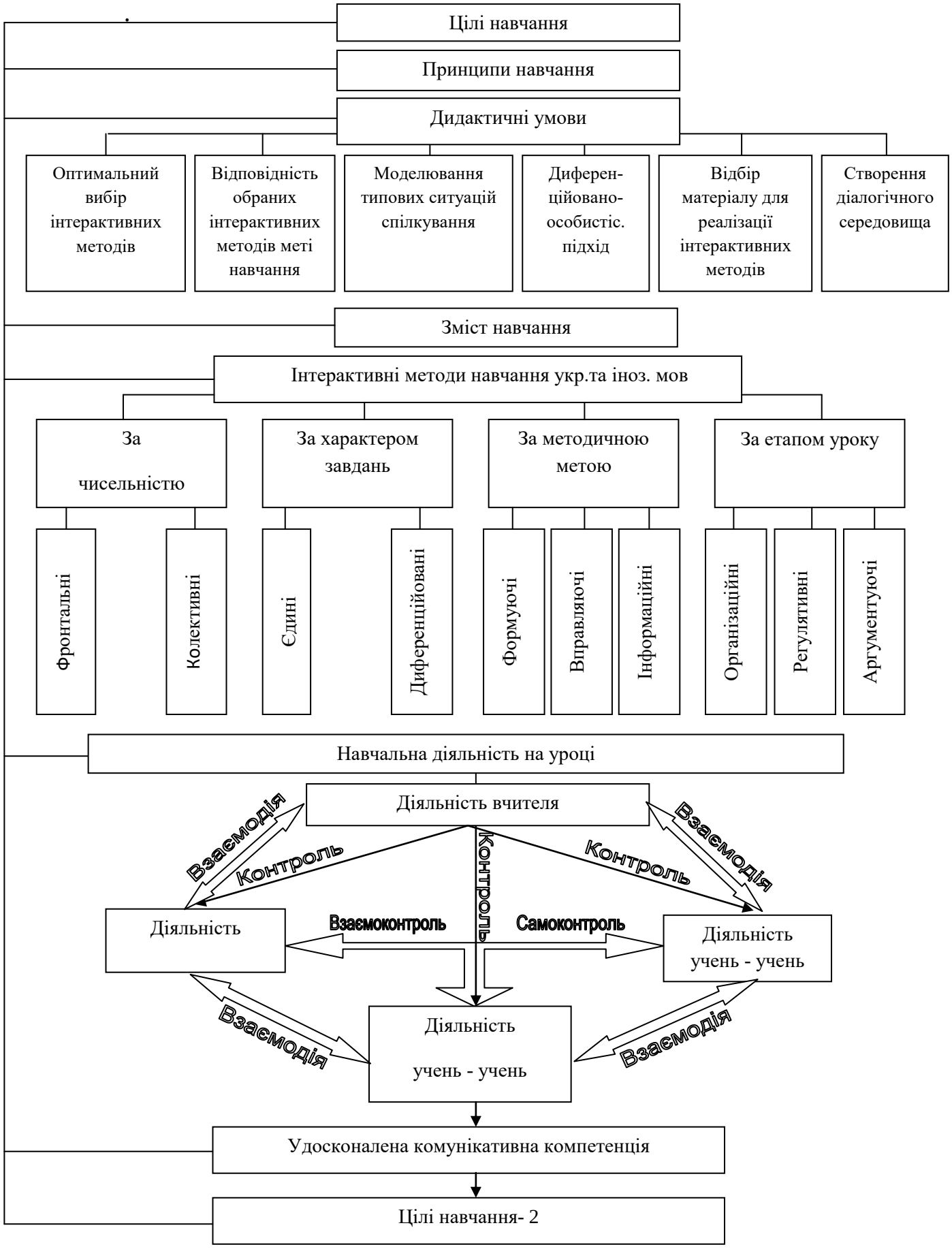


Рисунок 2.3. Системно-методична модель реалізації педагогічних умов та дидактичних засад застосування інтерактивних методів

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного дослідно-експериментального дослідження, аналізу та узагальнення його результатів були зроблені такі висновки:

1. Аналіз наукової літератури показав, що методи організації та реалізації навчальної діяльності мають довгу історію розвитку, в різні етапи якої надавалась перевага різним їх видам. Загалом виділяються пасивні, активні та інтерактивні методи. Перші з них орієнтовані на домінуючу роль вчителя як суб'єкта навчання, з підпорядкованою позицією учня та переважанням репродуктивної діяльності. Активні методи дещо пом'якшують цей недолік, але також не можуть повною мірою забезпечити рівноправність учня в навчальному процесі, що обмежує його інтелектуальний розвиток і можливості для формування самостійного та критичного мислення, здатності знаходити, пропонувати рішення і відстоювати свою точку зору.

Найбільш ефективно сучасним вимогам організації навчальної діяльності відповідають інтерактивні методи, які базуються на діалозі, міжособистісній взаємодії і переведенні учнів у активну позицію суб'єктів навчання, здатних активно долучатися до пізнавальної діяльності на основі самопрагнення, самовираження та емоційно-позитивного ставлення до навчання.

Комплексний аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що інтерактивний метод, як складний системний об'єкт, має свою структуру і зміст. Структурним ядром інтерактивного методу є такі компоненти, як цільовий, змістовий, діяльнісний, психологічний і результативний. Особливо важливим є психологічний компонент, оскільки інтерактивний метод забезпечує умови для взаємодії учасників навчального процесу і рефлексії, орієнтуючи метод на розвиток особистостей учасників, це створює умови для розвитку і самовдосконалення інтерактивного методу.

2. Встановлено, що основними психофізіологічними характеристиками молодших школярів, які необхідно враховувати при організації навчального

процесу з української та іноземної мов, є: образне сприймання та запам’ятовування; мимовільна увага, спрямована на сильні подразники; підвищена емоційність сприйняття; імпульсивність, недостатня вольова регуляція, непосидючість; важлива роль навчальної гри в пізнавальній діяльності; схильність до копіювання та наслідування; конкретне або наочно-образне мислення; екстенсивне пізнання навколишнього світу. Аналіз психофізіологічних та психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку свідчить, що ці властивості створюють сприятливі умови для використання інтерактивних методів навчання. Разом з тим, учителю необхідно враховувати ці особливості при виборі методів для ефективного вирішення конкретних завдань.

3. Науково обґрунтовано педагогічні умови та дидактичні принципи застосування інтерактивних методів у навчанні молодших школярів. До таких принципів належать: цілі, принципи та умови навчання, зміст навчання, оптимальні методи і форми, а також взаємозв’язана діяльність учителя і учнів на уроці, удосконалення комунікативної компетенції, цілі навчання.

Таким чином, мета дослідження досягнута, завдання виконані.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамова А. М. Інтерактивні форми роботи на уроках української мови та літератури . *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2007. № 33. С. 8-10.

2. Академічний тлумачний словник. URL: http://sum.in.ua

3. Андрієвська В. В. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : кн. для вчит. Київ : ІЗМН, 1997. 136 с.

4. Бабенко Т. В. Методика навчання англійської мови в початковій школі : навч. посіб. Київ : Арістей, 2006. 220 с.

5. Барановська Л. В. Наукова школа «Методологія і методика реалізації комунікативної та компетентнісної парадигм у системі вищої й післядипломної освіти». *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2018. №4(95). С. 24-31.

6. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. Київ : ІНЗМ, 1998. 204 с.

7. Биркун Л. В. Від колажу до сюжету. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2003. №1. С. 110-115.

8. Білоус О. В. Вікова психологія : навч. посіб. Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2015. 108 с.

9. Білявська Т. М. Методика навчання іноземної мови в початковій школі (для дистанційного та змішаного навчання) : навч.-метод. посіб. Миколаїв : видавець Румянцева Г. В., 2022. 98 с.

10. Бондар В. І. Теоретичні основи і технологія аналізу навчально-виховного процесу на уроці (дидактичний аспект). Київ : КДПІ, 1993. 29 с.

11. Бондар Л. В. Спільна навчальна робота молодших школярів як чинник їх розумового та соціального розвитку : дис. ... к. психол. наук : 19.00.07 / НАПН. Київ, 2003. 200 с.

12. Бондар С. П. Методи навчання: традиції та інновації. *Біологія і хімія в школі*. 2000. № 5. С. 13-17.

13. Бондар С. П. Проблеми оновлення методів навчання у сучасній школі. *Наукові записки*. 2000. Вип. 9. С. 9-17.

14. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навч. посіб. Київ : Літера ЛТД, 2011. 155 с.

15. Ващенко О. М. Рухливі ігри в початковій школі. Київ : Навчальна книга, 2002. 165 с.

16. Великий енциклопедичний словник. URL: http://www. vedu.ru/bigencdic/62617.

17. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за заг. ред. В. Т. Бусела. Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.

18. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Академія, 2001. 576 с.

19. Волосюк М. А. Інтерактивні форми роботи на уроці. *Управління школою.* 2005. № 16. С. 70-79.

20. Годкевич Л. Інтерактивні технології. *Завуч*. 2004. № 6 (192). С. 9-12.

21. Гончарова І. М., Полохова Л. М. Формування мовленнєво-комунікативних компетентностей молодших школярів. Харків : Основа, 2010. 155 с.

22. Григорчук Т. Інтерактивні методи навчання у сучасній системі освітніх послуг вищого навчального закладу. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : зб. наук. праць / за заг. ред. Н. Ф. Федорова та ін. Київ : Інститут реклами, 2004. Вип. 8. С. 131-145.

23. Гуманістичний потенціал педагогічної комунікації : наук-метод. посіб. / за заг. ред. С. О. Мусатова. Київ : Педагогічна думка, 2008. 96 с.

24. Державний стандарт початкової освіти від 21 лютого 2018 року № 87. URL:http://dano.dp.ua/attachments/article/303/.pdf

25. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

26. Єльникова О. В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх

технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. к. пед. наук: спец : 13.00.01. Київ, 2005. 20 с.

27. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / заг ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

28. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. Чернігів : Вища школа. 2002. 528 с.

29. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / заг ред. Л. Галіціна. Київ : Редакції загально педагогічних газет, 2005. 128 с.

30. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / заг. ред. О. В. Стребної. Харків : Основа, 2006. 176 с.

31. Інтерактивні технології навчання в початковій школі : навч. посіб / заг. ред. Г. І. Коберник та ін. Умань : РВЦ «Софія». 2007. 212 с.

32. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / заг. ред. І. Дівакова. Тернопіль : Мандрівець, 2008. 180 с.

33. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : навч. посіб. Київ : НМЦВО, 2003. 253 с.

34. Коломієць Н. А. Дослідження доцільності визначення дидактичних засад застосування інтерактивних методів у навчанні молодших школярів англійської мови. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, 2007. Вип. 23. С. 73-81.

35. Коломієць Н. А. Застосування інтерактивних методів у навчанні молодших школярів : монографія. Умань : Візаві, 2020. 216 с.

36. Коломієць Н. А. Застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів : метод. посіб. Умань, 2008. 102 с.

37. Комар О. А. Інтерактивні технології – технології співпраці. *Початкова школа*. 2004. № 9. С. 5-7.

38. Комар О. Інтерактивні технології в системі підготовки майбутнього вчителя. *Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти* : зб. тез доп. всеук. наук.-практ. конф. (м. Мелітополь

12–13 червня 2014 р.). Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. С. 142-144.

39. Комар О. А. Інтерактивна технологія в підготовці майбутніх учителів початкової школи : теорія і практика : монографія. Умань : ПП Жовтий, 2010. 326 с.

40. Концепція НУШ. URL: https://mon.gov.ua/ storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainska-shkolacompressed.pdf.

41. Концепція початкової освіти / заг. ред. О. Я. Савченко, Н. М. Бібік. *Початкова школа*. 2016. № 6. С. 1–4.

42. Крайня М. І. Використання інтерактивних технологій на уроках мови та літератури. *Таврійський вісник освіти*. 2005. № 1. С. 47-50.

43. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 128 с.

44. Лалак Н. В. Інтерактивна модель навчання студентів: проблеми та перспективи *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2011. Вип. 20. С. 62-70.

45. Луцик І. Г. Дидактичні умови інтерактивного навчання предметів суспільно-гуманітарного циклу в педагогічних коледжах : автореф. дис. к. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2011. 20 с.

46. Мазуха Д. С. Інтерактивні технології розвитку критичного мислення молодших школярів : навч. посіб. Київ : Метерлінк, 2005. 65 с.

47. Малихін О. В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання. URL : https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2013/215-203-2.pdf

48. Мамчур Л. Лінгвістичні основи формування комунікативних умінь текстотворення. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 2. С. 2–6.

49. Мельник В. В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації. *Управління школою*. 2006. № 13 (133). С.15-20.

50. Мельник Н. Впровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес. *Початкове навчання та виховання*. 2006. № 13. С. 3-5.

51. Мосійчук Л. Вчитися з радістю – засоби мотивації молодших школярів у вивченні іноземної мови. URL :visnyk.iatp.org.ua/visnyk/cat_article

52. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2015. 469 с.

53. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ-Рівне : [б.в.], 2006. 525 с.

54. Педагогічний словник / заг. ред. М. Д. Ярмаченко. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

55. Петрук О. М. Розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів під час вивчення граматичного матеріалу на засадах функціонально-комунікативного підходу : автореф. дис. к. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 20 с.

56. Подановська Г. В. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою : метод рекоменд. Львів : Левада, 2017. 50 с.

57. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2019. 352 с.

58. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : Вища школа, 2007. 142 с.

59. Пометун О. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2005. 192 с.

60. Редько В. Г. Компететентнісно орієнтоване навчання іноземних мов у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : сутність, виклики і перспективи. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709152/2/%21%21%21Redko_Competence.pdf

61. Роман С. В. Психологічні основи навчання іноземної мови у початковій школі. *Іноземні мови.* 2004. №1. С.35-38.

62. Роман С. В. Структура і зміст уроку іноземної мови у початковій школі. *Іноземні мови.* 2004. №2. С.44-49.

63. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник. Київ : Абрис, 1997. 416 с.

64. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч.посіб. Київ : Академвидав, 2006. 360 с.

65. Сердюк Т. В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації : автореф. дис. к. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2010. 20 с.

66. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.

67. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч-метод посіб. Київ : Таксон, 2006. 88 с.

68. Скоблікова О. В. Розвиток комунікативного мовлення першокласників. Харків : Основа, 2011. 233 с.

69. Слободяник О. О. Використання інтерактивних технологій на уроках в початкових класах. URL : http://timso.koippo.kr.ua/hmura12/2016/10/16/vykorystannyainteraktyvnyhtehnolohij-na-urokah-v-pochatkovyh-klasah/

70. Словник-довідник з методики української мови / заг. ред. Н. М. Захлюпана. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2002. 250 с.

71. Староста В. І. Методи інтерактивного навчання: сутність, класифікація. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 2 (61). С. 256-262.

72. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. URL : https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20s

73. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. URL : Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Shyyan.pdf

74. Туркевич О. Методика викладання української мови як іноземної: розвиток науки і становлення терміна. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2009. Вип. 4. С. 137-144.

75. Ушакова І. М. Вікова психологія : курс лекцій. Харків : НУЦЗУ, 2016. 123 с.

76. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. Київ : Рад. школа, 1949. 418 с.

77. Федусенко Ю. До проблеми організації ігрової діяльності молодших школярів у навчанні іноземної мови. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2003. № 1. С. 78-84.

78. Філософський енциклопедичний словник / за заг. ред.: В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

79. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11-15.

80. Чопик Б. Філософія щастя Сковороди і навчання. *Українознавство*. 1997. № 5. С. 151-152.

81. Шварп Н. В., Науменко Н. В. Формування комунікативної культури магістрів освітніх, педагогічних наук у процесі професійної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. С. 211–216.

82. Newell A., Shaw J., Simon H. Report on a general problem-solving program. Proceedings of the International Conference on Information Processing. Paris: UNESCO House, 1959. 256-264 P.

83. Puren Ch. Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues / Ch. Puren. Paris : Nathan-CLE International, 1988. 302 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностика підготовленості вчителя до створення позитивної взаємодії між суб'єктами навчального процесу

(Модифікаційний варіант анкети за О. Леонтьєвим**)**

Карта комунікативної діяльності

Доброзичливість	7654321	Недоброзичливість
Зацікавленість	7654321	Байдужність
Заохочення ініціативи учнів	7654321	Придушення ініціативи
Відкритість (вільне виявлення почуттів, відсутність «маски»)	7654321	Закритість (прагнення триматися за соціальну роль, острах своїх недоліків, тривога за престиж)
Активність (увесь час у спілкуванні, тримає учнів у «тонусі»)	7654321	Пасивність (не керує процесом спілкування, пускає його на самоплив)
Гнучкість (легко схоплює і розв'язує виниклі проблеми, конфлікти)	7654321	Жорсткість (не зауважує змін у настрої аудиторії, спрямований ніби сам на себе)
Диференційованість (ін-дивідуальний підхід до учнів)	7654321	Відсутність диференційованості у спілкуванні (немає індивідуального підходу до учнів)

Обробка даних: Підраховується усереднена експертна оцінка. Діапазон цих оцінок може коливатися від 7 до 49 балів. На основі середньої оцінки експертів робиться висновок про ступінь комунікативної ефективності педагога.

Інтерпретація даних.

Якщо усереднена оцінка експертів коливається п межах *49-41 балів,* то комунікативна діяльність дуже інтенсивна і близька до моделі активної

взаємодії. Педагог досяг вершив своєї майстерності, вільно володіє аудиторією. Як диригент прекрасно розподіляє свою увагу, усі засоби спілкування органічно вплетені у взаємодію з учнями. Непосвяченому може, здатися, що зібралася компанія добре знайомих між собою людей для обговорення останніх подій. Однак при цьому всі зайняті загальною справою, заняття досягає поставленої мсти.

44-35 балів - висока оцінка. Дружня, невимушена атмосфера панує в аудиторії. Всі учасники заняття зацікавлено спостерігають за педагогом або обговорюють поставлене питання. Активно висловлюються думки, пропонуються варіанти рішення проблеми. Стихійність відсутня. Педагог коректно спрямовує хід заняття, не забуваючи віддавати належне гумору і дотепності присутніх. Усяка вдала пропозиція відразу підхоплюється і заохочується помірною похвалою. Заняття проходить продуктивно, в активній взаємодії сторін.

34-20 балів характеризують педагога як такого, хто цілком задовільно опанував засобами спілкування. Його комунікативна діяльність досить вільна за формою. Він легко встановлює контакт з учнями, однак не усі знаходяться у полі його уваги. В імпровізованих дискусіях він спирається на більш активну частину присутніх, інші ж виступають частіше в ролі спостерігачів. Заняття проходить жваво, однак не завжди досягає поставленої мети. Зміст заняття може мимоволі бути принесеним у жертву формі спілкування. Тут можливі прояви елементів моделей диференційованої уваги та негнучкого реагування.

19-11 балів - низька оцінка комунікативної діяльності. Має місце однобічна спрямованість навчально-виховного впливу з боку педагога. Незримі бар'єри спілкування заважають живим контактам сторін. Аудиторія пасивна, ініціатива подавляється домінуючою позицією педагога. Його стиль проявляється в авторитарній або неконтактній моделі спілкування.

При дуже низьких оцінках *(10-7 балів)* всяка взаємодія з учнями відсутня. Спілкування розвивається за моделями дикторського або гіпорефлексивного стилю. Воно деперсоналізоване, за своїм психологічним змістом анонімне і практично нічим не відрізняється від масової публічної лекції або виступу по радіо.

Педагогічні функції обмежуються лише інформаційною стороною.

Додаток Б

Анкета «Визначення розуміння вчителями сутності інтерактивних методів»

1. Що Ви розумієте під поняттям «інтерактивні методи навчання»?

2. Чи використовуєте Ви інтерактивні методи в своїй роботі з учнями?

Якщо так, то з якою метою (на яких етапах уроку)? Які саме?

3. Який у Вас стаж роботи вчителем англійської мови в початкових класах?

4. Чи відчуваєте якісь труднощі в застосуванні інтерактивних методів навчання? Якщо так, вкажіть, які саме.

Додаток В

Анкета «Рівень готовності молодших школярів працювати в парах та малих групах»

1. Чи цікаво тобі навчатися, якщо на уроці деякі завдання ти будеш виконувати не один, а з кимось з однокласників? (Так, ні).

2. Як ти вважаєш, чи можна чомусь навчитися, навчаючи інших? (Так, ні).

3. Чи будуть тебе цікавити успіхи твоїх однокласників, якщо вам треба буде працювати спільно, в одній команді? (Так, ні).

4. Чи будеш ти допомагати товаришам по групі (по команді)? (Так, ні).

5. Чи зможеш ти брати відповідальність за успіхи або невдачі своїх товаришів на себе? (Так, ні).

Додаток Г

Анкета «Рівень готовності молодших школярів працювати в парах та малих групах»

(переформульовані питання до анкети)

1. Чи хочеш ти працювати разом з іншими? З ким саме?

2. Чи активно ти залучаєшся до роботи класу чи надаєш перевагу відмовчуванню, навіть якщо добре знаєш матеріал?

3. Якщо ти щось не зрозумів під час уроку, то до кого ти звернешся за поясненням – до вчителя чи до однокласника? До кого з однокласників ти звернешся?

4. Чи готовий ти сам у разі необхідності прийти на допомогу товаришам по групі?

Додаток Д

Анкета «Рівень готовності молодших школярів працювати в парах та малих групах»

(анкета передбачає одержання відповіді „так” чи „ні”)

1. Мені подобається розігрувати ролі в парах.

2. Мені важко працювати в парі, ми це рідко робимо.

3. Мені подобається виконувати завдання в команді.

4. Мені не подобається виконувати завдання в команді, тому що я це зроблю краще сам.

5. Мені важко робити завдання в команді, тому що учні по команді не прислуховуються до моєї думки.

6. Учитель завжди пояснює нам умови колективної роботи.

7. Учитель вислуховує на уроці наші запитання і зауваження.

8. Ми обговорюємо з учителем наприкінці уроку недоліки і позитивні сторони нашої колективної роботи.

9. Я був активним впродовж усього уроку.

10. Мені сподобалася робота на сьогоднішньому уроці.

Додаток Е

Визначення типів поведінки молодших школярів

(модифікований варіант виявлення типів поведінки дітей дошкільного віку за А. Залужним)

Бланк спостережень за учнями

Об'єкти спостережень				№	Дії	Тип поведінки	Емоції, мова	№	Об'єкти спостережень			
а	б	в	г						г	в	б	а
				1	Уникає спілкування відвертається	I	Ігнорування	1				
				2	Ситуація змагання, виконання власної частини роботи, приховування результатів		Відсутність інтересу до результату роботи інших, реакції протеста	2				
				3	Приєднується до інших	II	Спілкування без предметної взаємодії	3				
				4	Дотримання законів рівності		Доброзичливість	4				
				5	Наслідування за іншими		Хвилювання, емоційність, сором'язливість	5				
				6	Намагання виконати власну частину роботи якнайкраще		Низька увага до результатів діяльності однокласників	6				
				7	Заклик до співробітництва, співробітництво	III	Доброзичливість, поради, підтримка	7				
				8	Допомога, виправлення помилок, рефлексія		Підбадьорювання, позитивне сприйняття критики	8				
				9	Бере ініціативу		Емоційна децентрація (емпатія)	9				

1 тип поведінки - Асоціальний (уникання спілкування, ігнорування, реакція протесту);

2 тип поведінки - Пасивно-соціальний (спілкуванню без предметної взаємодії, наслідування);

3 тип поведінки - Активно-соціальний (співробітництво).

Декларація академічної доброчесності
здобувача ступеня вищої освіти ЗНУ

Я, Биковченко Світлана Дмитрівна, студентка 2 курсу, заочної форми здобуття освіти, факультету соціальної педагогіки та психології, спеціальності 013 «Початкова освіта» освітньої програми «Початкова освіта», адреса електронної пошти _____

– підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота на тему: «Педагогічні умови використання інтерактивних технологій у Новій українській школі» відповідає академічній доброчесності та не містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі змістом яких ознайомлена;

– заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є ідентичною її друкованій версії;

– згодна на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї системи.

_____ Биковченко С. Д.

_____ Самсонова О. О.