

**Національний педагогічний університет  
імені М.П.Драгоманова**

На правах рукопису

**Коломієць Наталія Андріївна**

УДК 373.31: 37.02

**Дидактичні засади застосування інтерактивних методів  
навчання молодших школярів**

**13.00.09 – теорія навчання**

**Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата  
педагогічних наук**

**Науковий керівник:  
Протасова Наталія Георгіївна,  
доктор педагогічних наук, професор**

**Київ - 2009**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	3
<b>РОЗДІЛ 1 Теоретичні засади інтерактивних методів навчання</b>	10
1.1. Проблема інтерактивного методу в психолого-педагогічній літературі	10
1.2. Інтерактивні методи як категорія дидактики	30
1.3. Взаємодія як пріоритетна ознака інтерактивного методу	57
Висновки до першого розділу	78
<b>РОЗДІЛ 2 Практика використання інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів</b>	80
2.1. Психофізіологічні та психічні особливості молодших школярів	80
2.2. Застосування інтерактивних методів у процесі навчання молодших школярів	92
2.3. Сучасний стан використання інтерактивних методів навчання в початкових класах	113
Висновки до другого розділу	128
<b>РОЗДІЛ 3 Модель реалізації дидактичних засад застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів</b>	130
3.1. Системно-методична модель реалізації дидактичних засад застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів	130
3.2. Експериментальна перевірка системно-методичної моделі	157
3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи	177
Висновки до третього розділу	186
<b>ВИСНОВКИ</b>	188
<b>ДОДАТКИ</b>	194
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	248

## ВСТУП

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. У зв'язку із цим перед освітою постають нові завдання: школа повинна орієнтуватися на створення оптимальних умов для розвитку кожної дитини, спрямовуватися не на заучування, а на формування в них здібностей самостійно осмислювати навколишню дійсність.

Це передбачає перебудову процесу навчання, кінцевою метою якого має стати максимальне розкриття індивідуальних можливостей та самоактуалізація особистості кожного школяра. Демократичний розвиток України призвів до перебудови системи середньої та вищої освіти, до розробки нових програм з метою поліпшення умов, результатів навчання школярів та удосконалення професійної підготовки учительських кадрів. В освітніх документах акцент ставиться на розвиток інноваційних освітніх технологій в навчальному процесі з метою забезпечення переходу освіти на нову, особистісно-орієнтовану парадигму. Визначальною рисою особистісно орієнтованого навчання є взаєморозуміння, взаємодія, творча співпраця вчителя та учнів, викладача й студентів, викладача і вчителів (на курсах підвищення кваліфікації). Вивченням теоретичних та дидактичних питань цього напрямку займаються дослідники М.Башмаков, Г.Бермус, І.Бех, П.Гусак, М.Кларін, Н.Протасова, О.Савченко, Г.Селевко, М.Скрипник та ін.

За результатами досліджень оптимальним для розвитку особистості є діалогічне педагогічне середовище, в якому особистість визнається цінною, вільною і шанованою. Навчальний процес у контексті діалогу – це активна взаємодія та спілкування його учасників, тобто інтеракція, що здійснюється за допомогою відповідних методів.

Проблема застосування інтерактиву в навчальному процесі була у центрі уваги таких дослідників як О.Єльнікової, Г.Коберник, О.Коберника, Т.Кравченко, М.Крайньої, Г.Кривчикової, В.Мельник, Л.Пироженко, Н.Побірченко, О.Пометун та ін., які обґрунтовують доцільність застосування інтерактиву для посилення ефективності процесу навчання.

Теоретичні аспекти, пов'язані з визначенням сутності інтерактивних методів, їх класифікації, визначенням найбільш поширених і придатних їх видів для розв'язання навчальних завдань, набули висвітлення в працях російських (О.Коротаєва, Г.Мітіна, Г.Самохіна, С.Стилік, Н.Суворова, Г.Шевченко) та українських (А.Мартинець, М.Скрипник, Л.Пироженко, О.Пометун та ін.) вчених.

Період навчання в початковій школі має непересічне значення для інтелектуального, фізичного, емоційного та соціального розвитку дитини. У цей час у неї формується розгорнута навчальна діяльність, формуються організаційні, мовленнєві, пізнавальні й контрольні-оцінні вміння й навички, особистий досвід культури поведінки в соціальному середовищі та співпраці в різних сферах діяльності. Сучасна школа покликана виробити в кожного учня звичку активно залучатися до вирішення важливих питань життя колективу, висловлювати і відстоювати свою думку, поважати думку інших. Вагомим засобом належного вирішення цих завдань, на думку науковців (І.Бех, І.Божович, Л.Виготський, Л.Куликова, М.Левітов, А.Люблинська, А.Матвеева, Д.Ольшанський, С.Рубінштейн, О.Скрипченко та ін.) є набуття молодшими школярами низки компетенцій, з-поміж яких важливе місце належить комунікативній компетенції, що найбільш ефективно формується за допомогою інтерактивних методів навчання.

Педагогічною теорією і практикою накопичено багатий досвід щодо розкриття сутності інтерактиву, розробки різних видів такої діяльності. Однак поза увагою залишився такий важливий напрям, як визначення дидактичних засад застосування інтерактивних методів у процесі навчання молодших школярів. Як наслідок, спостерігається або нехтування з боку вчителів інтерактивними методами, або, навпаки, перенасичення ними навчального процесу. Такий стан

зумовлює виникнення суперечності між соціальним замовленням щодо результатів навчання, зокрема формування в учнів початкових класів комунікативної компетенції, та реальними способами його досягнення.

Таким чином, актуальність проблеми і наявні у її розв'язанні суперечності висувають як одне з пріоритетних завдань визначення потенційних резервів, закладених у дидактичній системі стосовно конструювання навчального процесу на засадах інтерактиву. Це стало передумовою вибору теми дослідження **“Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів”**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертаційного дослідження входить до Тематичного плану наукових досліджень Національного університету імені М.П.Драгоманова „Теорія та технологія навчання і виховання в системі освіти” (протокол № 5 від 21 грудня 2001 р.), затверджена Вченою радою університету (протокол № 8 від 29 березня 2002 р.), а також Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол № 5 від 14 травня 2002 р.).

**Мета** дослідження – визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити дидактичні засади застосування 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 дидактичних засад застосування інтерактивних методів у навчальному процес початкової школи.
4. Розробити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити модель реалізації дидактичних засад застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів.

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

**Предмет** дослідження – дидактичні засади, що сприяють ефективному застосуванню інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів.

**Методологічну основу дослідження** становлять концептуальні положення про взаємозалежність між організацією, змістом навчальної діяльності і розвитком особистості, теорія розвивального навчання; принципи побудови навчального процесу на гуманістичних засадах, єдності теорії і практики, які забезпечують об'єктивність у вивченні предметів і явищ існуючої дійсності; принципи та методи системного підходу до пізнання, що вимагають вивчати явища, факти, процеси у відношеннях і зв'язках з іншими соціальними системами; принципи особистісно орієнтованого і діяльнісного підходів, за яких педагогічні феномени розглядаються в контексті розвитку особистості та діяльності; принципи синергетичного підходу до людини, який створює умови для нового відкриття себе, прояву власних шляхів підтримання психічного та фізичного здоров'я, оптимістичного сприйняття дійсності.

**Теоретична база роботи** ґрунтується на результатах психологічних досліджень про вікові особливості молодших школярів і їх роль у процесі навчальної діяльності (Л.Виготський, С.Рубінштейн, Г.Костюк, Л.Занков, В.Давидов, О.Савченко, М.Вашуленко), працях дидактів щодо сутності та можливостей оптимізації навчання за рахунок впровадження інтерактивних методів навчання, переведення учня в позицію активного суб'єкта цього процесу (О.Пометун, Л.Пироженко, Г.Селевко, Е.Пассов, Г.Китайгородська), концепціях особистісно орієнтованого навчання у початкових класах (Ш.Амонашвілі, І.Бех, В.Давидов, О.Савченко, І.Якиманська, Г.Щукіна та ін.), наукових положеннях, які визначають значущість процесу інтерперсональної взаємодії (С.Велитченко, Д.Джонсон, Є.Коротаєва та ін.), організації спільної діяльності учасників навчального процесу (В.Ляудіс, Г.Цукерман, В.Андрієвська, Г.Балл, А.Волинець та ін.) та суб'єкт-суб'єктних стосунках між учителем та учнями (І.Бех, Є.Задоя, В.Кан-Калік, О.Киричук, Н.Кузьміна, О.Леонтьєв, О.Савченко, О.Ярошенко).

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, ранжування, педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний), статистична обробка одержаних результатів) застосовувалися для одержання фактичних даних щодо стану досліджуваної проблеми в практиці та обробки проміжних і кінцевого зрізу після проведення дослідно-експериментальної роботи.

**Експериментальна база дослідження.** Експериментальна робота проводилася на базі початкових класів ЗОШ I-III ступенів № 8, № 11 ім. М.Бажана, міської гімназії ім. І.Я.Франка м. Умані, Білозерської ЗОШ I-III ступенів № 13 м. Добропілля. Дослідження проводилося протягом 2000 – 2007 років. Експериментальна вибірка досліджуваних становила 390 учнів початкових класів.

**Наукова новизна** дослідження полягає у тому, що *вперше*:

-визначені дидактичні засади застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів;

-розроблено та науково обґрунтовано модель реалізації дидактичних засад застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів, в якій розкрито основні дидактичні складові: цілі процесу навчання; дидактичні принципи; дидактичні умови; зміст навчання; інтерактивні методи навчання; навчальна діяльність на уроці; удосконалена комунікативна компетенція; цілі процесу навчання – 2.

- виявлено інваріантну складову моделі реалізації дидактичних засад застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів, яка є сталою для впровадження у процес мовної освіти на всіх ланках загальноосвітнього закладу.

*Подальшого розвитку* дістали:

- класифікація інтерактивних методів за критеріями чисельності учасників, характеру завдань, методичної мети та етапу уроку, що дало змогу підвищити ефективність формування в учнів початкових класів комунікативної компетенції;

- теоретичні положення щодо сутності понять „інтерактивний метод”, „взаємодія”, особливостей структури інтерактивного методу та процесу навчання із використанням інтерактивних методів.

*Удосконалено* процес навчання молодших школярів на основі науково обґрунтованої системно-методичної моделі реалізації дидактичних засад застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів.

**Практичне значення** роботи знайшло вияв у розробці системи уроків з іноземної та української мов з використанням інтерактивних методів, підготовці методичних рекомендацій для вчителів початкової школи щодо впровадження в навчальний процес інтерактивних методів навчання молодших школярів.

Результати дисертаційного дослідження можуть бути використані при викладанні курсу лекцій для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів початкової школи, а також для розробки сучасних методик викладання в початкових класах з метою підвищення ефективності навчального процесу.

Результати дослідження **впроваджено** в навчальний процес початкових класів Уманської міської гімназії (довідка № 180 від 11 жовтня 2007 р.), Уманської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 8 (довідка № 182 від 28 вересня 2007 р.), Уманської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 11 ім. М.П.Бажана (довідка № 383 від 02 жовтня 2007 р.), Білозерської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 13 м. Добропілля (довідка № 157 від 25 вересня 2007 р.).

**Вірогідність і обґрунтованість** одержаних даних забезпечується реалізацією методологічних і теоретичних підходів згідно з поставленою метою; застосуванням комплексної методики, що містила взаємопов'язані й взаємодоповнюючі методи дослідження; репрезентативністю вибірки, проведенням експерименту в умовах контролю, всебічним якісним і кількісним аналізом експериментальних даних;



особистою участю автора в дослідно-експериментальній роботі; практичною апробацією результатів дослідження.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і результати дисертації обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки та методики початкового навчання НПУ імені М.П.Драгоманова. Результати дослідження апробовано на наукових звітних конференціях НПУ імені М.П.Драгоманова (Київ, 2006), на Міжнародних „Проблема імітаційно-ігрового підходу до організації навчального процесу у вищій школі” (Кривий Ріг, 2001), „Роль едукативного середовища у підготовці вчителя сільської школи” (Умань, 2007), Всеукраїнських „Методологія і методика інтерактивного навчання у вищій школі” (Умань, 2007), „Нові концепції викладання іноземної мови в контексті Болонського процесу” (Київ, 2007) науково-практичних конференціях, Всеукраїнському семінарі з інтерактивних методів навчання під егідою посольства США в Україні (Умань, 2006 – 2007 н.р.).

**Публікації.** Основні положення дисертації опубліковані в 9 наукових працях, з них 6 - у фахових виданнях, затверджених ВАК України, 2 тез у збірнику матеріалів науково-практичних конференцій, 1- методичні рекомендації для вчителів. Усі роботи одноосібні.

**Структура** дисертації зумовлена логікою дослідження і складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (усього 260 найменувань, з них 21 – іноземною мовою) та 11 додатків на 41 сторінці. Загальний обсяг роботи становить 272 сторінки, з них основного тексту - 197 сторінок. Дисертація містить 7 таблиць на 8 сторінках, 7 рисунків на 6 сторінках.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

#### 1.1. Проблема інтерактивного методу в психолого-педагогічній літературі

Одним із пріоритетних завдань реформування освіти в Україні є підготовка освіченої, творчої особистості, створення умов для її реалізації та самореалізації, забезпечення розвитку її задатків і здібностей у процесі навчання [57]. Це зумовлює необхідність базування навчання на основних принципах особистісно орієнтованого підходу, що вимагає звернення вектора системи освіти у формуванні різнобічно та гармонійно розвиненої особистості на особистісний пріоритет, врахування в навчанні суб'єктного досвіду дитини (Л.І.Божович, І.В.Дубровіна, В.С.Ільїн, Л.І.Рувинський, А.Г.Самолов, Г.А.Цукерман та ін.). У такий спосіб моделюється «шлях» до учня, вихованця (Ю.М.Орлов) як до суб'єкта власного розвитку, коли “вчитель насамперед працює із змістом суб'єктивного досвіду кожного учня, розкриває його, а потім окультурює, тобто домагається прийняття їм соціокультурних норм засвоєння” [66, с.81].

Суб'єктивність дитини визначається тим, що вона реалізує в навчальній діяльності свою потребу в новій соціальній позиції і отримує практичний результат, виконуючи завдання вчителя. При цьому характер навчальної діяльності учня виявляється в трьох взаємопов'язаних субпроцесах: засвоєння інформації, удосконалення психічних функцій (розвиток) і формування емоційно-ціннісного ставлення до світу, що програмує відповідні моделі поведінки [24]. З огляду на це, актуалізується перетворення школи на своєрідну дослідницьку лабораторію, до якої учень приходять робити відкриття, з тією лише різницею, що ці відкриття є такими не для людства, а для конкретної дитини [119]. Ця ідея має тривалу історію, на різних етапах якої відбувалося поповнення та уточнення її змісту, визначення найбільш ефективних форм і методів реалізації.

Аналіз філософського аспекту досліджуваної проблеми дає можливість детальніше вивчити історію її розвитку. Ще представники школи чань-буддизму

вважали, що сліпе прямування за авторитетами суттєво уповільнює розвиток вихованця. На їхнє переконання, наставник мав бути авторитетом для своїх учнів, але при цьому надавати їм можливість самостійно шукати власний шлях, розкривати й реалізовувати свої здібності. Завдання наставника вбачалося не в тому, щоб показати істинний шлях своїм вихованцям, а в тому, щоб допомогти їм пізнати себе, відшукати і реалізувати власне виключне призначення [56].

До висвітлення цих питань звертався відомий давньокитайський мудрець Конфуцій (приблизно 551 – 479 рр. до н.е.), який дві з половиною тисячі років тому зазначав, що вчений муж навчає і виховує, він веде, але не тягне за собою, спонукає, але не примушує, вказує шлях, але дозволяє учню прямувати самому. Оскільки він веде, а не тягне, він перебуває у згоді з учнем. Оскільки він спонукає, а не примушує, навчання дається учню легко. Оскільки він лише відкриває шлях, він надає учню можливість розмірковувати [104]. Ґрунтуючись на таких засадах, Конфуцій проводив навчання і виховання своїх учнів засобами довільних бесід, які часто мали евристичний характер.

Давньогрецький філософ Сократ (біля 470 – 399 рр. до н.е.) запропонував метод здобуття прихованого в людині знання за допомогою майстерно сформульованих навідних запитань – маєвтики. У перекладі з грецької маєвтика означає повивальне мистецтво. На думку Сократа, вчитель має допомогти учню у народженні істини. Знання закладене в душі людини, але воно може бути приховане від неї, тому їй треба допомогти народити його. Сократ не визнавав абсолютних істин, стверджуючи, що “нічия думка не буває хибною” [171] – теза, що сьогодні інтерпретується як принцип відносності знання. Цей принцип підтверджує право учня на висловлювання думок, які відрізняються від думок учителя, котрий повідомляє знання, прийняті на даний момент розвитку науки.

Сократ високо цінував діалог як спосіб життя і спосіб філософування. В сократівському діалозі кожний із співбесідників виступає як рівний. Це однаковою мірою стосується і тих випадків, коли один з учасників діалогу є вчителем, а інший - учнем. Для кожного з них істина і знання не даються в готовому вигляді, а являють собою проблему і передбачають пошук. Тобто, істина

і знання не передаються, або, образно кажучи, не переливаються з однієї голови до іншої, а розкриваються у свідомості учасників діалогу [70].

Елементи спільної діяльності вчителя і учнів та ефективність результатів їх спільної роботи зустрічаємо у трактаті древньогрецького математика Паппа Олександрійського ( III століття до н.е.) “ Мистецтво рішати задачі” .За змістом він є першим методичним посібником, де показано прийоми, що необхідно застосовувати, коли задачу не можна розв’язати за допомогою математичних і логічних способів [51,С.61].

В епоху Відродження на сторінках педагогічної літератури з’являються ідеї про те, що стосунки між учителем та учнем мають вибудовуватися на повазі до особистості дитини. Для цього вчитель повинен викликати довіру в дітей, бути здатним помічати інтерес дитини, надавати їй можливість висловлювати власну точку зору, навчати самотійно мислити, спостерігати, співставляти, порівнювати, робити висновки [63].

Представник цієї епохи відомий французький філософ Мішель де Монтень, один із представників антиавторитарної педагогіки, теоретично обґрунтував методи навчання і виховання, спрямовані на розвиток в учнів самостійності, творчого мислення та ініціативи. Вчений одним із перших акцентував увагу на важливості взаємодії як суттєвої умови навчання і виховання, надавав важливого значення урокам, побудованим “не на слух, а шляхом досвіду», закликаючи вчителя викладати «не стільки події, скільки вміння судити про них” [185, с. 37-38.].

На необхідності забезпечення спілкування учнів у процесі навчання, на важливості їхньої взаємодії та активної позиції наголошував Я.А.Коменський. До основних компонентів педагогічного процесу, базованого на взаємодії викладача та учнів, він відносив розуміння, волю і діяльність вихованця. Обґрунтовуючи значення подібної організації діяльності учнів, педагог зазначав, що “всі одержують радість від наявності товариша по роботі”, а спільна робота корисна, адже, працюючи разом, діти “будуть збуджувати один одного і допомагати один

одному, тим більше, що цей вік має свої особливі спонуки до змагання” [102, с.141-142].

Вагомий внесок у розвиток педагогічних ідей свого часу ( XVIII ст.) щодо питання взаємостосунків учителя з учнем зробив видатний український філософ і педагог Г.С.Сковорода. Взаємини учителя з учнями дослідник ґрунтував на ідеї спорідненості, за його переконанням важливим є власний приклад вчителя і його бажання до олюднення взаємин. У своїй педагогічній практиці великого значення Г.С.Сковорода надавав тактовності у ставленні до учнів, вмінню обирати ті форми роботи, які їм найбільш імпонують. На думку Г.С.Сковороди, прямий шлях справжнього вчителя до встановлення гуманних стосунків між вчителем і учнями є глибоке вивчення внутрішнього світу дитини та спрямування розвитку “молодої душі” на формування її особистості [63].

На противагу пануючим у XVIII столітті поглядам на сутність навчальної діяльності, Й.Песталоцці висунув ідею взаємного навчання, яку запровадив у свою педагогічну роботу. Аналізуючи власний досвід, він писав: “Я садовив більш здібну дитину між двох менш здібних, вона обіймала їх, 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 одухотворяли їх, а спільно виниклі в них внутрішні сили, вели їх уперед такою мірою, якою це тільки могло здійснити взаємне навчання” [169].

Не лише на доцільності, а й на необхідності пробудження й розвитку активності учнів у процесі навчання наголошував К.Ушинський. З цього приводу він писав: “Нова школа ... вимагає, щоб діти, по змозі, працювали самостійно, а вчитель керував цією самостійною працею і давав для неї матеріал” [219, с. 217]. На його думку, пасивне сприймання дітьми матеріалу не дасть позитивних результатів, адже “дитина потребує діяльності постійно і втомлюється не діяльністю, а її одноманітністю і односторонністю”. При такій організації навчальний матеріал не стає предметом індивідуального засвоєння його кожним учнем, тоді як “спільними зусиллями долаються труднощі навчання” [219, с. 177].

До проблеми активізації учнів у процесі навчання звертався відомий російський педагог П.П.Блонський, стверджуючи, що перетворення шкільних уроків з уроків підкорення на уроки відкриття, які здійснюються самим учнем, - це те єдине, що дійсно може зробити нашу істину живою, пережитою й усвідомленою для дитини [17]. Але тогочасні умови не сприяли впровадженню подібних ідей у шкільну практику і лише в сьогодні можна говорити про можливість їх дійсної реалізації.

Таким чином, розгляд філософських та історичних джерел дозволяє стверджувати, що існують спільні позиції науковців з приводу активізації навчальної діяльності школярів, які проявляються у виокремленні ролі міжособистісної взаємодії.

Реформаторські процеси в галузі освіти, які відбуваються нині в Україні, спрямовані на її гуманізацію та демократизацію і здійснюють свій вплив як на зміст, так і на методи навчання. З усіх складових (мета, завдання, зміст, засоби, форми, методи, прийоми, контроль та аналіз результатів) саме методи виступають вирішальною умовою ефективного функціонування процесу навчання; вони здійснюють своєрідний синтез у навчанні, зосереджуючи в собі всі його особливості. Тому вдосконалення, осучаснення освіти має супроводжуватися оновленням методів її реалізації, коли поряд із традиційними широкого застосування набувають їх інноваційні різновиди.

Метод (від грец. *meta* шлях до мети і *odos* – слідкувати) у найбільш загальному визначенні та стислому розумінні означає “шлях, спосіб досягнення мети, сукупність певних правил, прийомів, операцій практичного або теоретичного засвоєння дійсності, що підпорядковується розв’язанню конкретної задачі. Основна його функція – організація і регуляція діяльності в будь-якій її формі...” [89,с. 174].

Як інші дидактичні категорії, категорія “метод” не є незмінною, вона постійно вдосконалюється, збагачується новим змістом, оновлюється. Як категорія історична, метод навчання трансформувалася відповідно до змінюваних цілей і змісту освіти.

Так, у вченнях видатних дидактів минулого метод посідав основоположне місце, виявляючи світоглядні позиції та педагогічний досвід того чи іншого автора. До аналізу наявних у класичній педагогіці відмінностей щодо сутності та ролі метода звертався П.Ф.Каптерев. З цього приводу він писав: “До цих пір були висунуті такі погляди на дидактику та її представника – метод: 1. Метод – усемогутній (Ратихій, Коменський, почасти Песталоцці). 2. Метод подібний до складної машини й певною мірою, є зовнішньою зброєю вчителя та незалежним від нього, діє машиноподібно, з механічною точністю (Коменський). 3. Метод – це психологічна зброя й має бути обґрунтований психологічними даними (Песталоцці, Герbart). 4. Метод є способом різнобічної діяльності учня, невіддільний від того, хто навчає та весь зосереджений в якостях учителя (Дістервег)” [81].

Сьогодні також існують різні підходи до визначення сутності поняття “метод навчання”, вони зумовлені тими ознаками та властивостями, які той чи інший автор бере за основу.

Згідно з визначенням, поданим у «Педагогічному словнику», методи навчання – це “способи роботи вчителя та учнів, за допомогою яких досягається оволодіння знаннями, вміннями та навичками, формується світогляд учнів, розвиваються їхні здібності” [166,с.315].

М.А.Сорокін тлумачить метод навчання як спосіб спільної діяльності вчителя й учнів у процесі навчання, за допомогою якого досягається виконання поставлених задач [209].

А.М.Алексюк розглядає метод навчання як спосіб спільної діяльності вчителя та учнів, спрямований на оволодіння школярами соціальним досвідом людства [1].

Ю.К.Бабанський розглядає метод навчання як спосіб упорядкованої взаємопов’язаної діяльності викладача та учнів, котра має на меті розв’язання завдань освіти [8].

Відомий український дидакт В.І.Бондар, досліджуючи теорію методу навчання, характеризує його як багатостороннє, багатомірне, багатоякісне,

поліфункціональне дидактичне явище. Враховуючи основні ознаки методів навчання, науковець визначає їх як способи упорядкованої взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямованої на розв'язання навчально – виховних завдань [21,с.79].

Згідно з поглядами С.П.Бондар, методи навчання становлять собою упорядковану сукупність методичних прийомів, практичних дій і мислительних операцій, за допомогою яких організовується пізнавальна і практична діяльність учнів, забезпечується засвоєння ними змісту навчального матеріалу [24].

М.Бершадський та В.В.Гузєєв, уникаючи дефініції методу навчання через спосіб, прийоми, систему дій, принципи (в такому випадку, на їхню думку, слід давати визначення і цим поняттям), пропонують вважати метод навчання поняттям найвищого порядку і описують його властивості через відношення і взаємозв'язки як це прийнято в аксіоматичних теоріях [54].

Аналогічної думки дотримується і В.К.Дьяченко, аргументуючи свій підхід ідеєю Я.А.Коменського про створення єдиного природовідповідного методу навчання. При цьому під методом навчання він розуміє не якусь складову частину чи аспект процесу навчання, а процес навчання, взятий у цілому. “В цьому сенсі, - зазначає дослідник, - метод навчання є всеохоплюючим, універсальним” [67].

Детальнее тлумачення сутності методу подає В.І.Орлов. Ґрунтуючись на вимогах формальної логіки, він зазначає, що “метод навчання – це складова процесу навчання (родове поняття), яка виявляється у взаємопов'язаних діях педагога та учня, котрі виконуються доцільним способом і сприяють одержанню наміченого результату навчання” [153, с.46]. При цьому наголошується, що чим “повніше метод відповідає вимогам (змісту) мети навчання, тим він доцільніший, а мета повніше втілюється в результат” [153, с.46].

Метод являє собою єдність зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного. Зовнішнє в методі – це матеріальне уособлення засобу навчання, зовнішніх дій і способів їх виконання, які сприяють одержанню зовнішнього результату, обумовленого зовнішнім аспектом навчальної мети. Внутрішній бік методу утворюють шлях і логіка мислительної діяльності, розумові морально-



вольові та фізичні зусилля, емоційне налаштування людини, яка застосовує даний метод, з метою досягнення запланованого стану (перетворення) особистості, обумовленого внутрішнім планом мети.

Дидактичний метод містить у собі пізнані об'єктивні закономірності. Виведені із закономірних властивостей об'єкта, на який спрямована діяльність, вони не утворюють метод самі по собі, а передбачають впровадження на їх основі прийомів або систем прийомів. Пізнані закономірності являють собою об'єктивний бік метода, а виникаючі внаслідок цього прийоми – суб'єктивний. Отже, “об'єктивні закономірності дидактичного метода, переосмисленні у правила дій, визначають його як категорію необхідного (такого, що повинно бути) і стають критерієм в оцінці доцільності дій суб'єкта, який застосовує даний метод”. За цих умов метод виступає як “зафіксоване знання – що і як треба робити для досягнення мети – і входить у зміст методик навчання, до складу знань викладача, що характеризують його методичний арсенал, включаються в акт ціле покладання” [153, с.49].

Як бачимо із наведених визначень, сучасні дидакти тлумачать метод навчання як спосіб роботи, спосіб дій, систему прийомів, упорядковану систему організуючих дій учителя тощо.

Отже, метод навчання є системним об'єктом, який включає види і прийоми навчальної діяльності педагога і пізнавальної діяльності учнів у їх взаємозв'язку, дії та операції, що забезпечують досягнення поставлених завдань.

Виходячи з предмета нашого дослідження, найбільш оптимальним уявляється визначення методу навчання як цілеспрямованого способу взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів, що передбачає ефективне розв'язання навчальних завдань, досягнення триєдиної мети: навчальної, виховальної та розвивальної.

Спроби класифікувати методи навчання зустрічаються ще в працях Г.Ващенко, який стверджував, що створення такої класифікації – це попередній аналіз техніки навчального процесу, і пропонував поділяти методи на апріорні та апостеріорні, емпіричні та експериментальні, аналітичні та синтетичні,

індуктивні, дедуктивні та методи аналогії. Виходячи з того, що навчання являє собою процес, педагог вважав за необхідне в основу класифікації покладати певну процесуальну ознаку, яка може виступати принципом поділу методів на підгрупи.

Залежно від способу організації навчальної роботи й особливостей діяльності учня, Г.Г.Вашенко розрізняв такі групи методів, як: пасивні, напівактивні й активні. Пасивні методи передбачають репродуктивний характер засвоєння учнем матеріалу. Напівактивні (вербальні та наочні) методи були притаманними другому рівню розвитку техніки навчання. Щодо активних методів, до них науковець відносив логічне мислення, всі форми висловлювання та індукцію. Ця група, у свою чергу, поділялася на дослідницькі методи та методи проєктів. Даючи характеристику кожній з виокремлених груп, Г.Г.Вашенко водночас зазначав, що запропонований ним підхід не слід розглядати як “щось остаточне й безперечне. Це тільки матеріал до класифікації методів навчання. Остаточна ж, природна й цілком наукова класифікація – справа майбутнього” [34].

Поняття “активні методи” з’явилося у вітчизняній та зарубіжній педагогіці у 20-30-х роках ХХ століття. На теренах української педагогіки значний внесок у розробку цих питань зробив О.Г.Ривін (1878-1944). У 1918 році у невеличкому місті Корнін, що на Київщині, педагогом була створена школа з новою організацією процесу навчання. Цю організацію він назвав Корнінським діалогом, а пізніше - організований діалог чи метод діалогічних поєднань. Сутність цього методу полягала в тому, що учні працювали в парах, склад яких постійно змінювався. На таку форму роботи відводилося три чверті часу на уроці. Вчитель виступав організатором навчальної діяльності, в процесі якої періодично робив зауваження щодо правильності виконання учнями завдання. Робота в парах змінного складу ґрунтувалась на обговоренні, дискусії, що виключало зубріння, механічне запам’ятовування матеріалу та бездумне його репродукування. Впровадження активних методів переконали О.Г.Ривіна в тому, що учень засвоює швидко і якісно лише те, що має можливість використати відразу після одержання інформації на практиці або передати іншому. Проте більшість педагогів того часу

скептично поставилася до таких ідей і вони не набули широкого впровадження у навчально-виховний процес школи.

На активній взаємодії ґрунтувалися також бригадно-лабораторний і проектний методи, виробничі та трудові екскурсії, практики, кооперативне навчання, які використовувалися в національній школі в період 20-30-х років минулого століття. Однак відсутність наукового їх обґрунтування, переоцінка ролі самостійності учнів, недостатнє теоретичне осмислення сутності активного навчання, обмеженість відповідного методичного забезпечення призвели до виникнення певних проблем у цій царині. Основні з-поміж них полягали в тому, що відсутність продуктивної взаємодії між учителем та учнями почала розглядатися як пониження його ролі; в багатьох випадках спостерігалось неекономне використання навчального часу. До цього слід додати недостатню мотивацію у педагогів до використання активних методів навчання. У результаті експеримент, пов'язаний із застосуванням у шкільній практиці активних методів був припинений, відбулося повернення до традиційної класно-урочної системи з пануючою стандартизацією та уніфікацією форм, методів, засобів і прийомів навчання.

Подальшого розвитку активні методи набувають наприкінці 70-х - початку 80-х років ХХ ст., що було пов'язано з появою педагогіки співробітництва, яка базувалася на активних формах і методах співпраці учнів та педагогів. Незадовго до цього радянський дидакт Є.Я.Голант запропонував поділяти методи навчання на "пасивні" та "активні" залежно від способу діяльності учнів у навчальній діяльності [48]. Очевидно, що термін "пасивні" застосовувався умовно. У запропонованій класифікації дослідник використовував термін "пасивність" скоріше як визначення низького рівня активності учнів, переважання репродуктивної діяльності школярів при майже повній відсутності самостійності та творчості.

У 70-х роках ХХ ст. активні методи ввійшли до наявної, на той час, класифікації методів навчання і почали широко впроваджуватися в систему освіти. Їх розробка пов'язана з іменами В.О.Сухомлинського, а надалі

Ш.А.Амонашвілі, В.Шаталова, Є.Ільїна. Це стало підґрунтям для виникнення теорії і практики розвивального навчання.

Сучасні дослідники Т.Кравченко і О.Коберник відносять пасивні та активні методики до традиційних. У перших учень “виступає в ролі об’єкта навчання, він повинен засвоїти і відтворити матеріал, запропонований йому вчителем, який є основним джерелом знань” [107,с.28]. Учні при цьому, як правило, не співпрацюють один з одним, не вирішують будь-яких проблемних завдань. Пріоритетну роль за цих умов відіграє викладацька діяльність учителя.

Активні методи, на думку авторів, частково долають недолік репродуктивного навчання, надаючи учню, певним чином, статусу суб’єкта навчального процесу. Це відбувається завдяки його вступу в діалог з учителем, виконанню творчих завдань. Однак, такі методики “мають обмежені можливості в зміні позиції учня, оскільки він не завжди перебуває в стані того, хто навчається” [114, с.28].

У 80-х роках ХХ століття зростає інтерес учених-педагогів і вчителів-практиків до методів, які забезпечують створення під час навчання мікроклімату, базованого на принципах співпраці й демократизації, сприяють розвитку критичного мислення та вміння самостійно опановувати нові технології, передбачають залучення школярів до навчальної взаємодії. Тобто, це методи, застосування яких надає можливості кожному учню виявити свої знання і вміння в практичній діяльності через постійне залучення до процесу мислення [82, с.31].

Таким чином, під активними методами навчання (методами активного навчання) розуміються методи, засновані на комунікаціях, що об’єктивно виникають як між учнями, так і між учнями та вчителем, тобто, коли учень займає суб’єктивну, активну позицію стосовно вчителя, іншого учня та/або індивідуальних засобів навчання, таких, наприклад, як комп’ютер, робочий зошит або підручник. Ці засоби є активними за характером дій, що виконуються учнем: “він самостійно управляє процесом засвоєння знань, вилучає з наявних джерел потрібну інформацію, поділяє її на певні блоки, розподіляє в певній послідовності, просуваючись при цьому в зручному для нього режимі” [198,с.31].

Для сучасного світового освітнього простору (і Україна не є виключенням) характерні тенденції прямування до гуманістичного, демократичного розвитку, до взаємодії, співпраці, інтеракції в різних сферах функціонування людей. Сьогодні спостерігається перехід школи на курс, що забезпечує створення можливостей для учнів займати не просто активну, а й ініціативну позицію в навчальному процесі. На особистісному рівні це означає “не просто засвоювати запропонований учителем матеріал, а й пізнавати світ, вступаючи з ним в активний діалог, самостійно шукати істини і не зупинятися на досягнутому” [116, с.47]. З огляду на це в процесі підготовки та проведення уроків необхідно не тільки орієнтуватися на їхній зміст, а й одночасно продумувати, як це зробити з найбільшою користю для розвитку особистості кожної дитини. За такого підходу вчитель має застосовувати ті форми і види діяльності, які підвищують продуктивність праці та якість навчання. Адже “перехід від звичного монологічного навчання як викладання готових знань до діалогічного, інтерактивного, проблемно-пошукового, творчого, пов'язаний з подоланням філософських, психологічних та соціальних стереотипів в аспекті педагогічного проектування та організації навчального процесу” [140,с.15]. Найбільшою мірою таким вимогам відповідають інтерактивні методи навчання. Саме вони “лягають в основу уроку-рефлексії, який допомагає кожному школяреві піднятися на вищий інтелектуальний рівень, опинитися в новому контексті осягнення можливості суб’єктивного ставлення до мети діяльності” [116, с.48].

Проблема впровадження інтерактивних методів у навчальний процес набула досить широкого висвітлення в педагогічній літературі, хоча сам цей термін на пострадянському просторі є порівняно коротким.

Упродовж останнього часу науковцями України і Росії здійснено ряд дисертаційних робіт, автори яких досліджують теоретичні, дидактичні та методичні засади процесу впровадження інтерактивних методів у навчальний процес. Тут варто назвати праці, присвячені проблемі управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій у навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу[68], розробці методики інтерактивного навчання писемного

мовлення майбутніх учителів англійської мови [117], дослідженню впливу інтерактивних технологій на розвиток самостійності школярів [121], створенню і впровадженню інтерактивної навчальної системи з фізики [206], впровадженню інтерактивних методів як засобу формування мотивації конфлікту в школярів [226], формуванню когнітивних умінь учнів 7-8 класів у процесі вивчення фізики за інтерактивними технологіями [232], методиці застосування засобів емоційності виразності в інтерактивному навчання географії [234] та ін.

Отже, робота по впровадженню інтерактивних методів навчання проводиться як у рамках предметів гуманітарного, так і природничонаукового циклу, адже “інтеракція підходить для будь-якого змісту, оскільки жоден предмет не можна викладати, залишаючи дитину в пасивній позиції в процесі навчання” [178].

Водночас не можемо не погодитися з думкою авторів статті “Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій” про те, що потрібно використовувати тільки інтерактивні методи. Складовими різноманітних технологій обов’язково мають бути пасивні й активні методи. Таке поєднання не лише сприятиме досягненню навчальної мети, а й забезпечить формування в учнів навичок мислення, розуміння сутності речей, осмислення ідей і концепцій, відшукування потрібної інформації, її інтерпретування і застосування в конкретних умовах [159].

На такому комплексному використанні різноманітних методів акцентував увагу і В.К.Дьяченко, стверджуючи, що “вчитель не повинен ігнорувати одні методи і форми організації навчання і будувати всю роботу на інших формах і методах, бо це неминуче призведе до однобічності і зрідненості методики” [2, с.11].

Сьогодні проблема дослідження та впровадження в навчальний процес інтерактивних методів особливо актуальна [92-97]. На користь цього свідчить тематика наукових, науково-практичних конференцій, семінарів, всеукраїнських форумів. Такі ідеї набули підтримки в нормативних документах Міністерства освіти і науки України, Постанові Кабінету міністрів України.

На важливості й доцільності впровадження в навчальний процес інтерактивних методів наголошує О.М.Удовенко. Підґрунтям цієї тези виступає той факт, що ці методи “найбільш повно забезпечують комфортні, безконфліктні і безпечні умови розвитку дитини, всебічно реалізують її природний потенціал, виховують особистість, здатну до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, яка вміє використовувати одержані знання для творчого розв’язання проблем, критично мислити, прагне реалізувати себе” [217,с.11].

Інтерактивні методи допомагають не позбавити кожного учня уваги, зробити його не тільки слухачем чи спостерігачем, а й активним учасником навчального процесу, бо його робота на уроці має результат. Крім того, інтерактивні методи навчання “розвивають комунікативні вміння та навички, допомагають встановленню емоційних контактів між учнями, забезпечують виховне завдання, оскільки привчають працювати в команді, прислухатися до думки своїх товаришів” [217,с.11].

Використання інтерактиву в процесі уроку знімає нервову навантаження учнів, дає змогу змінювати форми діяльності, переключати увагу на вузлові питання теми заняття [215,с.11].

Поряд з цим, стверджує О.М.Удовенко, до переваг інтерактивних методів навчання належать: значне збільшення обсягів виконаної роботи за один і той самий проміжок часу; висока результативність у засвоєнні й формуванні вмінь; розвиток таких видів навчальної діяльності, як планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль; формування вміння співпрацювати; формування мотивів навчання, розвиток гуманних стосунків між дітьми [217,с.13].

Накопичений на сьогодні досвід дає вітчизняним науковцям змогу твердити, що “інтерактивні методи забезпечують інтенсифікацію й оптимізацію навчального процесу” [166, с.23]. Вони дозволяють:

- аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу й тому зробити засвоєння знань доступним;
- навчитися формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати;

- навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації, їх переживання;
- вчитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу;
- знаходити спільне розв'язання проблеми;
- розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт [180, с.23].

Л.Щербина вбачає в інтерактивних методах важливий засіб переходу до педагогіки співробітництва, що “найбільш відповідає принципам гуманізації та демократизації освіти, активізації пізнавальної діяльності, забезпечує партнерську співпрацю вчителя та учнів, спрямовану на розв'язання системи суспільно та особистісно найважливіших навчальних і життєвих проблем” [234,с.22]. При такому підході учень є співавтором уроку, основна ж стратегія вчителя полягає “у виявленні його індивідуальних здібностей і нахилів та створенні сприятливих умов для подальшого їх розвитку” [234,с.22].

На думку О.Коберника, зміст розробки та використання інтерактивних методів полягає “не в ефективності новизни, оригінальності, а в підвищенні якості навчального процесу” [86,с.57].

До використання інтерактивних методів навчання безпосередньо в початковій школі звертаються О.Стребна, А.Соценко, В.Мазай, Д.Мазоха, О.Мазур, Н.Мельник та ін.

Скажімо, О.Стребна та А.Соценко обстоюють слушність свого підходу тим, що впровадження інтерактивних методів дає змогу залучити до роботи всіх учнів класу. В процесі опанування навичками роботи в групі (команді), в учнів формується доброзичливе ставлення один до одного, кожний з них має можливість запропонувати свою думку. За цих умов створюється ситуація успіху, формуються навички толерантного спілкування, вміння аргументувати свою точку зору, знаходити альтернативне рішення проблеми. Дослідники переконані в тому, що застосування інтерактивних методів у навчанні молодших школярів



створює сприятливі умови взаємодії, які психологічно мотивують в учнів потребу висловлюватися щиро і безпосередньо, в них “формується розгорнута навчальна діяльність шляхом оволодіння організаційними, логіко-мовленнєвими, пізнавальними і контрольними-оцінними вміннями і навичками. Особистий досвід культури поведінки в соціальному та природному оточенні, співпраці в різних видах діяльності” [75].

Науковці Д.С.Мазуха і О.С.Мазур досліджують проблему поетапного введення в традиційну систему навчання учнів 1-4 класів інтерактивних вправ під час проведення нестандартних уроків, побудованих за методичною системою “Розвиток критичного мислення” [133].

За припущенням авторів, завдяки цьому ламається звичний хід уроку, “вчитель ніби збоку спостерігає за ходом уроку, коригуючи хід думок, але не виправляючи помилок учнів. Помилкове судження також має місце в процесі ведення дискусії. Під кінець дискусії учні мають можливість самі виправити неправильне судження і визначити, в кого думка чи передбачення були правильними...”[133, с.9]. Проведені дослідниками спостереження засвідчили, що використання інтерактивних методів сприяє підвищенню інтересу молодших школярів до предмета, що вивчається, діти швидко навчаються вільно висловлювати свою думку, не бояться помилитися чи сперечатися навіть з учителем, отримують велике задоволення від роботи в парах, групах.

Педагогічний колектив Уманської міської гімназії ім. І.Франка, очолюваний учителем початкових класів В.Мазай, запропонував методичні розробки уроків з різних предметів, що ґрунтуються на інтерактивних методах навчання. Основна увага акцентується на організації групової навчальної діяльності молодших школярів. Одержані емпіричні дані підтвердили перспективність такого підходу, що розглядається як реальний резерв високих навчальних досягнень молодших школярів [46].

Учитель вищої категорії Н.Мельник одним з найважливіших напрямів удосконалення навчання учнів початкових класів також вважає впровадження в навчально-виховний процес інтерактивних технологій. За цих умов, стверджує

педагог, учень виступає суб'єктом навчальної діяльності, успішність якої безпосередньо залежить “від його творчої активності на уроці, вміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки, вміння спілкуватися з учителем, учнями класу” [144].

Авторський колектив посібника “Сільська малокомплектна школа: теоретико-методичний аспект” подає опис методики проведення уроків рідної мови, математики, читання в початкових класах, акцентуючи на перевагах інтерактивних методів [205]. Обстоюючи свою думку, науковці зазначають, що в цьому випадку виключається можливість присутності сторонніх чи байдужих учнів – усі працюють із найбільшою для свого рівня віддачею. Адже “ця система роботи спрямована передусім на розкріпачення дитини, на можливість самовисловлюватись безпосередньо в процесі навчання, досягти найвищого результату відповідно до своїх розумових здібностей, навчитись перетворювати свої вміння на навички й застосовувати їх у подальшому навчанні” [205,с.150].

Таким чином, науковці визначають загальнопедагогічні, дидактичні, психологічні, виховні, технологічні, організаційно-технічні та гігієнічні вимоги, яких слід дотримуватися з метою посилення ефективності використання інтерактивних методів.

#### Загальнопедагогічні вимоги:

- обов'язковість чіткого формулювання та реалізації комплексної мети (навчальної, розвивальної, виховної);
- дотримання педагогічних принципів;
- врахування закономірностей організації навчально-виховного процесу;
- врахування вікових особливостей учнів;
- чіткість уявлення про те, яким чином обраний для застосування інтерактивний метод буде сприяти соціалізації особистості учня та в якому її аспекті;
- особистісна орієнтованість навчально-виховної взаємодії.

#### Дидактичні вимоги:

- реалізація дидактичної мети, її відповідність цілям предметної програми та певному етапі пізнання;
- доцільність вибору певного інтерактивного методу з огляду на рівень навченості учнів, ступінь їхньої адаптованості до участі в інтеракції;
- визначення місця та ролі інтеракції в системі інших занять за темою;
- оптимальність розробленої структури інтеракції та дотримання її;
- врахування суб'єктного до навчального досвіду учнів;
- здійснення індивідуального та диференційованого підходів до учнів в процесі підготовки до заняття та під час його проведення;
- оптимальність відбору методів, прийомів, способів, засобів навчання, контролю та оцінювання;
- логічна завершеність етапів інтеракції.

#### Психологічні вимоги:

- створення сприятливого мікроклімату;
- здійснення установки на пошуково-творчу діяльність;
- розвиток внутрішньої мотивації пізнання та діяльності;
- врахування індивідуальних психологічних особливостей та властивостей учнів;
- створення умов для реалізації можливостей учнів;
- гарантування успіху;
- педагогічна фасилітація;
- дотримання інструктивно-демократичного стилю спілкування;
- систематичне формування умінь здійснювати логічні мисленнєві операції і здійснення відповідної корекції;
- розвиток критичного мислення;
- розвиток емоцій;
- заохочування розумової активності, ініціативи і творчості;
- чергування діяльності та відпочинку.

#### Виховні вимоги:

- етичність, тактовність учасників;

- толерантність до «чужої думки»;
- виховання волі, розвиток контролю за емоціями;
- формування самостійності;
- розвиток самоврядування;
- виховання колективізму, вміння працювати в команді та відповідальності за спільну справу;
- стимуляція до самоосвіти та самовиховання.

#### Технологічні вимоги:

- обізнаність педагога та учнів з технологією підготовки та проведення інтеракції та дотримання її на кожному етапі уроку;
- дотримання кожним учасником інтеракції рольової функції;
- дотримання інструкцій та правил проведення інтеракції;
- вичерпне використання потенціалу внутрішніх методів, способів, засобів, дій та операцій.

#### Організаційно-технічні вимоги:

- обов'язковість попередньої підготовки до інтеракції: планування, розподіл ролей і доручень, консультування, інструктування, виготовлення дидактико-засобового забезпечення заняття;
- підготовка приміщення із урахуванням своєрідності інтеракції;
- розподіл часу на кожний етап заняття;
- логічна завершеність етапів;
- дотримання композиції дійства (зав'язка, кульмінація, розв'язка);
- правильність, емоційність, акцентованість мовлення.

#### Гігієнічні вимоги:

- комфортність;
- профілактика перевтоми;
- чергування праці та відпочинку;
- чистота, порядок [140, с.18-19].

Над упровадженням інтерактивних методів у навчальний процес початкової школи працюють педагоги Росії. Наприклад, Л.Матвєєва досліджує

особливості створення умов, сприятливих для розвитку учня початкової школи як суб'єкта навчальної діяльності. Вона стверджує, що учень у молодшому шкільному віці розвивається як суб'єкт навчальної діяльності в тому випадку, якщо в нього формуються всі три компоненти особистості: інтелектуальний, емоційний і вольовий. Інтенсивному їх розвитку, на думку дослідниці, сприяє впровадження в навчальний процес комп'ютерних та аудіовізуальних засобів. Грамотно застосована спеціальна організація комп'ютерних та аудіовізуальних програм може створювати педагогічні умови, які стимулюють емоційну, пізнавальну та регулятивно-вольову сферу. Це зумовлено специфічними особливостями таких технологій: особлива аудіовізуальна форма завдань викликає пізнавальний інтерес, а окремі часові рамки отримання конкретного результату стимулюють суб'єкта до досягнення результатів. У комп'ютерних програмах, за твердженням Л.Матвєєвої, умови вольової регуляції створюються завдяки поетапному контролю діяльності учня при інтерактивній взаємодії з комп'ютером, можливості співставлення результатів своєї діяльності з еталоном та іншими прийомами педагогічного стимулювання [137].

На необхідності застосування в процесі навчання молодших школярів інтерактивних методів акцентує російська дослідниця С.Стилік, вбачаючи в них важливий фактор впливу на розвиток емоційної чутливості молодших школярів [209]. Впровадження інтерактивних методів у навчальний процес початкової школи, на її переконання, створює унікальний емоційний фон, за умови існування якого „вибудовується спілкування педагога з учнями як фасилітуючого, коли діти “заражаються” (термін Є.Врубльовської) педагогом, переплітаючи своє “Я” в унісон з “Я” педагога-фасилітатора, а педагогу передається інтерес своїх вихованців до науки” [211,с.46].

Г.Мітіна в статті “Интерактивное обучение как основа психолого-педагогической поддержки личностного становления младшего школьника” розкриває фактори, які сприяють становленню суб'єктності дитини в процесі навчання [144]. До основного з-поміж них вона відносить психолого-педагогічну підтримку, під якою розуміється педагогічна фасилітація в розвитку дитини, що

здійснюється в формах педагогічної допомоги, соціально-педагогічного захисту. Враховуючи таку вікову особливість молодших школярів, як орієнтація на зовнішню оцінку значимих для них дорослих, робота по усуненню причин, які ускладнюють формування означеної суб'єктності, має відбуватися в єдиній системі “батьки – дитина – вчитель”. З цих позицій провідна роль у психолого-педагогічній підтримці учня відводиться методам інтерактивного навчання, які сприяють створенню умов для прийняття дитини як унікального особистісного центру, розкриття і реалізації її індивідуальних особливостей, мотивів, інтересів.

Таким чином, аналіз педагогічної літератури засвідчує, що проблема використання інтерактивних методів у навчальному процесі школи пройшла в своєму розвитку тривалий і неоднозначний шлях. Її виникнення пов'язано з пошуками в плані посилення ефективності навчального процесу, винайдення способів, які могли б забезпечити досягнення такої мети.

Наявність різноманітних підходів до визначення сутності поняття „метод навчання” спричинюють трактування цієї дидактичної категорії як способу роботи, способу дії, системи прийомів і організуючих дій учителя.

Наукові доробки щодо впровадження інтерактивних методів у навчальний процес торкаються як предметів гуманітарного, так і природничо-наукового циклів. Особливий напрям становлять праці, присвячені реалізації таких ідей на рівні початкових класів, де сенс застосування інтерактиву вбачається в можливості піднесення самостійності та активності дитини, забезпеченні розвитку її мислення та творчої діяльності, формуванні в неї комунікативних умінь і навичок як передумови її особистісного зростання.

## **1.2. Інтерактивні методи як категорія дидактики**

Термін “інтерактивна педагогіка” був уведений у науковий обіг у 1975 році німецьким дослідником Г.Фріцом, котрий убачав головну мету інтерактивного процесу в зміні й поліпшенні моделі поведінки його учасників: аналізуючи власні

реакції та реакції партнера, вони вдаються до зміни моделі своєї поведінки, свідомо засвоюють її.

Поняття “інтерактивний” походить від поєднання двох лат. слів: «*inter*» – між та «*activ*» – активний.

Лінгвістичне тлумачення цього слова визначає поняття «інтерактивність», “інтерактиву” як переклад з англійської мови слів “*inter*” - взаємний та “*act*” – діяти, тобто здатність взаємодіяти. З цього випливає, що основою навчання, базованого на застосуванні інтерактивних методів, виступає взаємодія, міжособистісне спілкування, діалог. Відповідно, у дослівному розумінні інтерактивним може бути названий метод, у „якому той, хто навчається, є учасником, який щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо, тобто не виступає тільки слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власно створюючи це” [76, с.5].

Витоки інтерактивних методів базуються на ідеях зарубіжної гуманної педагогіки, зокрема символічного інтеракціонізму (Г.Блумберг, Дж.Г.Мід, Р.Сирс та ін.), прихильники якого трактували взаємодію між людьми “як неперервний діалог, у процесі якого вони спостерігають, розмірковують над намірами один одного і реагують на них” [114], як “безпосередню міжособистісну комунікацію (“обмін символами”), важливою особливістю якої визначається здатність людини “приймати роль іншого”, уявляти як його сприймає партнер по спілкуванню або група, і відповідно інтерпретувати власні дії” [167,с.108].

Серед основних завдань інтерактивних методів – введення учасників навчання в єдиний процес здобуття та засвоєння знань, створення позитивного емоційного фону, на якому відбувається навчання, тому що саме він є головною умовою вияву активності учасників навчального процесу. Застосування інтерактивних методів навчання сприяє більш ефективному засвоєнню знань, дозволяє зробити невимушеним процес спілкування учасників взаємодії.

Найбільш повний і ґрунтовний аналіз цього питання знаходимо у працях О.Пометун і Л.Пироженко. Згідно з їх визначенням, сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що “навчальний процес відбувається тільки завдяки

постійній, активній взаємодії всіх учнів. Це співнавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де й учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання і розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що знають, уміють і здійснюють". Впровадження в навчальний процес інтерактивних методів "сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогові стати справжнім лідером дитячого колективу" і має на меті „створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність” [179,с.7-9].

В іншій праці О.Пометун читаємо: “Інтерактивним може бути названий метод, в якому той, хто навчається, є учасником, який щось здійснює: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо, тобто не виступає тільки слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, особисто створюючи це” [179].

На основі аналізу та узагальнення наукових праць відповідного спрямування, дослідниця називає основні ознаки інтерактиву, зокрема такі, як:

1) побудова на взаємодії учня з навчальним оточенням, середовищем, що слугує простором для застосування засвоюваного досвіду;

2) зміна взаємодії педагога та учнів: активність педагога поступається місцем активності учнів, а завданням учителя стає створення умов для їх ініціативи. Педагог “відмовляється і від роль “фільтра”, який пропускає через себе навчальну інформацію, виконуючи натомість функції помічника в роботі, консультанта, організатора, одного з джерел інформації” [179,с.22];

3) організація навчання через досвід, врахування переживань учасників щодо його конкретних здобутків, їхнє осмислення, рефлексія, застосування на практиці. Інтерактивні методи дають змогу тим, хто навчається, “самостійно розв’язувати складні проблеми, залишаючи звичну роль спостерігача і споживача в навчальному процесі” [179,с.22];

4) діалогове й полілогове навчання, під час якого відбувається активна взаємодія вчителя та учнів.



Таким чином, робить висновок О.Пометун, інтерактивними можна вважати такі методи навчання, які здійснюються шляхом активної взаємодії учнів у процесі навчання. Вони дають змогу “на основі внеску кожного з учасників процесу навчання у спільну справу отримати нові знання й організувати спільну діяльність від окремої взаємодії двох-трьох осіб до широкої співпраці». За умов використання інтерактиву, учні «навчають одне одного, їх відмінністю є не діалоговий, а скоріше «полілоговий» характер” [179,с.22].

М.Скрипник під інтерактивними методами розуміє систему способів діалогічної взаємодії суб’єктів навчання (вміння), спрямованих на осмислення діалогу, його “інтер” – “інтра” – “мета” – суб’єктні плани. У ситуації діалогу учасники створюють, насамперед, цілісне психолого-педагогічне спільне буття – співбуття (“інтерсуб’єктний план”). Діалог є універсальним засобом і принципом організації людської свідомості (“інтрасуб’єктний план”); через діалогічну площину здійснюється метасуб’єктна взаємодія (різноманітні культуротворчі моделі) [297, с.31]. Тобто, інтерактивні методи – це система “способів діалогічної взаємодії суб’єктів навчання, спрямована на осмислення діалогу, його “інтер” – “інтра” – “мета” – суб’єктні плани” [208, с.32]. Інтерактивні методи дають змогу задіяти не лише свідомість людини, а й її почуття, емоції, вольові якості, тобто залучають до процесу навчання „цілісну людину” [208, с.45].

О.Єльнікова вбачає в інтерактивних методах сукупність педагогічних технологій, котрі складають педагогічну систему, що заснована на спільній діяльності, яка здійснюється засобами комунікації. Дослідниця робить акцент на проблемно-пошуковій природі такого навчання. “Учень, - пише вона, - який поставлений в умови проведення складних розумових дій для знаходження нових знань (у процесі навчання це суб’єктивно нові знання), придбає навички творчого підходу до свого життя (необхідність пошуку об’єктивно нових знань)” [68].

Здійснюючи порівняльну характеристику традиційного, проблемно-пошукового та інтерактивного навчання, автор виявляє спільні ознаки інтерактивного навчання з проблемно-пошуковим. До таких ознак насамперед належить творчий характер діяльності вчителя та учня, рольові позиції вчителя,

підхід до структурування змісту навчання, необхідність використання інформаційних технологій при реалізації навчального процесу, для здійснення моніторингу як механізму управління ним.

Український дослідник А.Мартинець у своєму дослідженні зазначає, що “структурна побудова заняття на основі інтерактивних методик змінює саму суть навчального процесу, занурюючи його в спілкування, де роль вчителя й учня перебувають у відповідній рівновазі: обидва працюють для того, щоб навчатися, ділитися своїми знаннями, досягненнями свого життєвого досвіду” [137, с.30].

Т.Кравченко і О.Коберник, окреслюючи переваги інтерактивних методик акцентують на їх широких можливостях для зміни учнем різних позицій (режисера, вчителя, консультанта, творця або художника, організатора діяльності дітей, учня тощо). Чим різноманітніша позиція учня, “тим цінніше розвивається його особистість, його розумова діяльність набуває системного характеру, виробляється гнучкість мислення і дій” [114, с.28].

Основними характеристиками «інтерактиву» ці дослідники вважають спеціальну форму “організації пізнавальної діяльності, в процесі якої досягаються певні конкретні і прогнозовані результати”. А однією з його цілей – “створення комфортних умов навчання, таких при яких учень навчається успішно” [114, с.28]. Обстоюючи не лише доцільність, а й важливість звернення в навчальному процесі до інтерактивних методів, Т.Кравченко і О.Коберник зазначають, що ці методи “є найбільш природними, створюють сприятливі умови для формування вмінь і навичок, дають можливість виявити свої інтелектуальні якості” [114, с.28].

Порівнюючи наявні в сучасній педагогічній практиці методики, автори стверджують, що пасивні їх різновиди “в основному зорієнтовані на рівень розуміння знань”, тоді як активні й інтерактивні “охоплюють усі пізнавальні рівні”. Під час їх застосування відтворюються ситуації, взаємовідносини, завдання, “характерні для щоденної педагогічної діяльності” [114, с.29].

Як різновид активних методів навчання уявляє інтерактивні методи Л.Годкевич [47]. Водночас вона виділяє їх в окремий розділ, вбачаючи їхню сутність у тому, що за умов їх застосування навчання відбувається шляхом

взаємодії всіх, хто навчається. Це “спів-навчання (колективне, кооперативне навчання, навчання у співпраці), в якому і вчитель, і учні є суб’єктами” [47, с.9]. Тому інтерактивні методи найбільше сприяють формуванню в учнів умінь і навичок, виробленню особистих цінностей, створюють атмосферу співробітництва, творчої взаємодії в навчанні.

До недоліків інтерактивних методів Л.Годкевич відносить: значне збільшення часу для засвоєння незначного обсягу інформації; необхідність попередньої розробки процедури і підготовки до неї учнів; зменшення контролю вчителя над обсягом і глибиною вивчення, часом і ходом навчання; зниження передбачуваності результатів; поведінкові проблеми [47, с.9].

Для ефективного застосування інтерактивних методів навчання, зокрема для того, щоб охопити весь необхідний обсяг матеріалу і глибоко його вивчити, Л.Годкевич радить дотримуватися таких приписів:

- дати завдання учням для попередньої підготовки: прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання;
- відібрати для уроку такі інтерактивні вправи, які дали б учням “ключ” до освоєння теми;
- під час самих інтерактивних вправ дати учням час подумати над завданням, щоб вони сприйняли його серйозно, а не механічно або “граючись” виконали його;
- на одному занятті можна використовувати одну (максимум – дві) інтерактивну вправу, а не їх калейдоскоп;
- дуже важливо провести спокійне глибоке обговорення за підсумками інтерактивної вправи, зокрема акцентуючи увагу й на іншому матеріалі теми, прямо не порушеному в інтерактивній вправі;
- проводити швидкі опитування, самостійні домашні роботи з різноманітних матеріалів теми, які не були пов’язані з інтерактивними завданнями [47, с.10].

Для зміцнення контролю над ходом процесу навчання за умов використання інтерактивних методів пропонується використовувати такі способи і прийоми:

- глибоке вивчення й осмислення матеріалу, в тому числі додаткового, який передбачається застосовуватися в роботі з учнями;

- планування і розробка заняття: визначення хронометражу, ролей учасників, підготовка запитань і відповідей, вироблення критеріїв оцінки ефективності заняття;

- мотивування учнів до навчальної діяльності шляхом добору найбільш цікавих для них проблем; оголошення очікуваних результатів (мети) уроку та критеріїв оцінки роботи учнів;

- визначення різноманітних методів для привернення уваги учнів, на лаштування їх на роботу, підтримання дисципліни [47, с.10].

Роль інтерактивних методів навчання в процесі педагогічної взаємодії вчені-дослідники і педагоги-практики визначають по-різному: одні вбачають у них панацею, яка покликана розв'язати всі проблеми навчального процесу; інші – вагомий додаток до системи методів навчання, а дехто – інструмент, що дає змогу значно урізноманітнювати досить однотипну форму пізнання дійсності.

Відомий підхід, за якого під інтерактивністю розуміється не лише процес взаємного впливу об'єктів, а й «спеціально організовану пізнавальну діяльність, котра має яскраво виражену соціальну спрямованість» [26,с.9]. Отже, інтерактивними можна вважати ті методи навчання, які організовують процес соціальної взаємодії, під час чи внаслідок якої в її учасників виникають нові завдання, забезпечується певний порядок інформаційної взаємодії між суб'єктами навчального процесу і навчальним середовищем.

Однією з основних умов інтеракції, стверджує науковець, є “наявність проблеми та робота над нею в групах (парах, трійках), прийняття узгодженого рішення й діалог за підсумками роботи” [26, с.9]. За такої організації навчального процесу діалог спрямовується на “пошук загальних займенників, розширення й можливу зміну особистого погляду відвертість у взаєминах” [26, с.9].

На думку К.Крутій, інтерактивні методи як поняття зародилося з теорії проблемного навчання, особливістю якого є “дослідницька діяльність дітей, яка передбачає постановку запитань і проблем, евристичне формулювання гіпотез і

перевірку їх у ході розумових і практичних операцій із застосуванням діалогу” [109,с.140]. Діалог тут виступає як метод вирішення суперечностей. Звідси інтерактивні методи тлумачаться як методи спілкування на основі діалогу.

Зважаючи на проблему дослідження, основну увагу К.Крутій акцентує на такому методі, як гра – формі “вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, смислів, станів” [119, с.140].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що основна мета, яку дослідники висувають у процесі застосування інтерактивних методів, полягає в тому, щоб сформувати в учнів уміння самовизначатися, контролювати свою навчальну діяльність щодо поставлених завдань, домагатися запланованого результату й вибирати найбільш раціональний шлях пошуку необхідних для цього засобів розумової або організаційної роботи, щоб стати самостійним суб’єктом навчальної діяльності [181, с.109].

За інтерактивного навчання учні також здобувають можливість розвивати навчальну активність, яка розуміється як “спроможність здійснювати якомога більшу кількість спроб і різноманітних засобів для досягнення визначеної мети; визначати проблеми в ході навчання, які слід розуміти як розрив між уже засвоєними розумовими й організаційними засобами діяльності і тими, що лише мають бути засвоєні слухачем; навчитися рефлексії своєї навчальної діяльності, тобто вміти переходити від розумової чи організаційної діяльності до практики втілення й аналізу засобу цієї діяльності” [181, с.110].

В організації навчальної діяльності за інтерактивними методами Л.Попова перевагу надає груповим їх різновидам, а також заняттям-діалогам, технологічним практикумам, моделюванню. Переваги групової форми навчання вбачаються в тому, що вона:

- сприяє формуванню навчальної мотивації учасників навчального процесу, навичок спілкування;

- дає змогу досягти найвищої активності всіх учасників, надати можливість кожному з них використати свої знання;
- створює передумови для аналізу особистого досвіду кожного члена навчальної групи;
- сприяє успішному формуванню в учасників комплексу позитивних якостей: здатність швидко адаптуватися в нестандартних умовах; готовність брати на себе відповідальність за діяльність групи; здатність встановлювати між особистісні контакти, обмінюватися інформацією, правильно розподіляти та організовувати працю; вміння долати опір, попереджати зіткнення й суперечки, уникати повторення помилок; знання рівня своєї компетентності, вміння аналізувати та оцінювати свої дії; готовність розглядати проблеми з погляду опонентів; здатність чітко викладати і переконливо доводити свою думку, бути небагатослівним, але зрозумілим [181, с.111].

Слушне зауваження щодо розмежування інтерактивних методів навчання і групових форм роботи зробила О.Комар [100]. Відповідно до тлумаченого нею підходу, застосування групової форми роботи передбачає навчання однією людиною групи людей; усі учасники групи мають однакову мету і спільно працюють над одним завданням і підлягають контролю одержаних результатів.

В.Мельник убачає основне призначення інтерактивних методів у стимуляції природної активності учнів: розумової (інтенсивність мислення, генерування ідей, висловлювання припущено, проектування, моделювання, конструювання, дослідження, творча уява, зосередженість (увага), спостережливість (аналітико-синтетичні операції); емоційної (емоційна напруга, переживання); соціальної (імітація виконання соціальних ролей, обмін думками, ставлення, судження тощо); фізичної (фізичне напруження, практична діяльність, рухливість) [140,с.16]. При цьому активність розуміється як енергійна, підсилена (інтенсивна) діяльність, діяльнісна участь, діяльнісний стан.

Основними ознаками, які об'єднують більшість інтерактивних методів, називаються:

1. Імітація.

2. Ігрова методика.
3. Колективність.
4. Керованість емоційної напруги [140, с.17].

Проблема переведення навчання в інтерактивну площину стала предметом наукових розробок російських дослідників.

На важливості впровадження у навчальний процес методів, які б передбачали не лише взаємодію вчителя з учнями, а й учнів між собою наголошував Х.Лійметс [127]. Такі методи, на думку естонського дослідника, мають передбачати спілкування у колективі і спільну діяльність, завдяки яким учень набуває можливості оцінювати свої можливості, висувати до себе вимоги – процеси, що передбачають порівняння своєї і чужої діяльності, своїх і чужих результатів [127, с.21]. І хоча засвоєння знань – процес індивідуальний, він може бути, на переконання Х.Лійметса, організований таким чином, “щоб матеріал вивчався спільно з іншими учнями, в умовах взаємного контролю, взаємодопомоги, обміну інформацією” [127, с.22]. За цих умов зростають вимоги щодо підготовки учнів до спілкування. Адже для правильної його вибудови недостатньо лише правильно сприймати та оцінювати ситуацію й інших людей. “Необхідна також здібність правильно оцінювати свої вчинки і результати діяльності, а також регулювати свою поведінку відповідно до вимог партнерів по спілкуванню та інших умов; необхідно вміти обирати засоби передачі іншим своїх думок, щоб досягти по можливості повного взаєморозуміння” [127, с.26].

До вивчення сутності інтерактивного навчання звертається Г.Селевко [201], визначаючи його як “навчання, що ґрунтується на активній взаємодії із суб’єктом навчання (ведучим, учителем, тренером, керівником)”. По суті, воно являє собою один з варіантів комунікативних технологій: їхні класифікаційні ознаки співпадають. Іншими словами, інтерактивне навчання – це “навчання з добре організованим зворотним зв’язком суб’єктів та об’єктів навчання, з двостороннім обміном інформацією між ними” [201, с.16].

За В.В.Гузєєвим, інтерактивні методи – це “вид інформаційного обміну учнів з навколишнім інформаційним середовищем” [54].

Такий обмін може здійснюватися в одному з трьох режимів.

Екстраактивний режим передбачає спрямованість інформаційних струменів від суб'єкта (навчальної системи) до об'єкта навчання (учня), які циркулюють переважно навколо нього, не проникаючи всередину. Тобто, учень перебуває в пасивній ролі.

За інтраактивного режиму інформаційні струмені йдуть на учня або групу, викликають їхню активну розумову діяльність, що замикається у них усередині. Учні в такому випадку виступають як суб'єкти навчання для самих себе, такі, що самі себе навчають.

Сутність інтерактивного режиму вбачається В.Гузеєвим у наступному: інформаційні струмені проникають у свідомість, викликають її активну діяльність і породжують зворотний інформаційний струмінь, від учня до вчителя. Інформаційні струмені, таким чином, „або змінюються по черзі за напрямом, або мають двосторонній (зустрічний) характер: один струмінь виходить від учителя, інший – від учня. Саме цей режим притаманний інтерактивним методам.

Отже, інтерактивними є такі методи, в яких “учень виступає в постійно флюктуючих суб'єкт – суб'єктних відносинах стосовно навчальної системи, періодично стаючи її автономним активним елементом” [54].

Відповідно до поглядів О.Часовського, інтерактивні методи ґрунтуються на врахуванні психології людських відносин. Центральною фігурою тут уявляється група тих, хто навчається, які спільно шукають розв'язок загального завдання, активно взаємодіючи один з одним і вчителем, мають можливості обмінюватися своїми переживаннями, пропозиціями, не відчуваючи від цього жодного страху. В цій ситуації виявляється бережливе ставлення до будь-якої думки, відсутнє нав'язування своїх поглядів. Це “дає змогу перетворити навчання в певну модель соціального спілкування особистостей у реальній творчій (продуктивній) діяльності” [229, с.93].

Найбільш оптимальними інтерактивними методами О.Часовський вважає дискусію, евристичну бесіду, «мозкову атаку», ділову гру, рольову гру, метод проведення тренінгів. Вибір того чи іншого методу навчання обумовлюється



виходячи з навчальних завдань, побоювань і очікувань групи, міри володіння викладачем тією чи іншою методикою, контекстом ситуації [229, с.94].

Н.Суворова зазначає, що інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності з цілком конкретними цілями, досягнення яких можна прогнозувати. Одна з таких цілей – «створення комфортних умов навчання, за яких учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання» [212, с.25]. Сенс такого навчання вбачається дослідницею в тому, що навчальний процес організований так, що практично всі учні мають можливість “розуміти й рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають”. Спільна діяльність учнів у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу означає, що “кожний робить свій особливий індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності”. Н.Суворова акцентує увагу на тому, що важливою передумовою ефективності цієї роботи має бути створення “атмосфери доброзичливості та взаємної підтримки, що дає змогу не лише одержувати нове знання, а й розвивати саму пізнавальну діяльність, переводити її на більш високі форми кооперації і співробітництва” [212, с.26].

Розкриваючи сутність інтерактивної діяльності, дослідниця наголошує, що така діяльність передбачає організацію і розвиток діалогічного спілкування, яке веде до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного розв’язання значущих для кожного учасника завдань. Залучення до навчального діалогу виключає домінування як одного виступаючого, так і однієї думки над іншими, навчає учнів “критично мислити, розв’язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми” [212]. З цією метою під час уроків рекомендується організовувати індивідуальну, парну та групову роботу, застосовуючи такі інтерактивні методи, як дослідницькі проекти, рольові ігри, роботу з документами та різними джерелами інформації, творчі завдання.

Погоджуючись загалом із запропонованим Н.Суворовою підходом, не можемо не звернути увагу на той факт, що дотриманню основної ознаки інтерактивного навчання – активного спілкування та взаємодії – навряд чи будуть сприяти індивідуальні форми роботи, робота з документами та різними джерелами інформації. Адже вже сам термін „індивідуальна” передбачає самотійну роботу окремого учня, тому виникає запитання: “А з ким же він буде спілкуватися, взаємодіяти?”

Г.Самохіна розглядає інтерактивні методи як певний різновид активних методів і визначає їх як такі, “при використанні яких учень одержує нове знання лише в результаті здійснення позитивної взаємодії з іншими учнями” [197, с.29]. У позитивній взаємодії вбачається основоположний принцип інтерактивних (колективних) методів навчання (таких, як Cooperative Learning), сутність яких полягає “в досягненні результату зусиллями робочої групи, але при індивідуальній звітності і відповідальності кожного члена цієї групи” [200, с.29].

Загальний огляд сутності навчання, побудованого на інтерактивних методах, подає О.Коротаєва. На думку дослідниці, провідною його характеристикою виступає «занурення в діалог». При цьому подається роз’яснення, що термін „занурене” не означає «замінене» спілкуванням. Інтерактивне навчання “зберігає кінцеву мету і основний зміст освітнього процесу, але видозмінює форми з транслуючих (передаючих) на діалогові, тобто базовані на взаєморозумінні та взаємодії” [107, с.87].

Дослідницею також виділені норми поведінки, яких слід дотримуватися в процесі інтерактивного навчання. До основних з-поміж них належать: у спільній роботі немає „акторів” і „глядачів” – усі учасники; кожен член групи заслуговує на те, щоб його вислуховували не перебиваючи; слід говорити так, щоб тебе розуміли, висловлюватися безпосередньо по темі, уникати зайвої інформації; якщо інформація, що пролунала, не зовсім зрозуміла, ставити запитання „на розуміння”; тільки після цього робити висновки; критикувати слід ідеї, а не особистості; мета спільної діяльності полягає не в «перемозі» будь-якої точки

зору, а в можливості знайти кращий розв'язок, дізнавшись про різні думки щодо проблеми та ін. [109, с.144].

О.Козіна, обґрунтовуючи переваги інтерактивного навчання, розуміє його як навчіння (стихійне чи спеціально організоване), яке ґрунтується на прямій взаємодії учнів з навчальним оточенням. Навчальне оточення, або „навчальне середовище, виступає як реальність, в якій учасники знаходять для себе галузь досвіду для опанування. Досвід учнів слугує основним джерелом навчального пізнання”, адже школярі виступають тут не пасивними „репродукторами”, а „активними діячами, повноправними учасниками процесу, їхній досвід є не менш важливим, ніж досвід ведучого, який не дає готові знання, а спонукає до самостійного їх пошуку” [90].

Як систему правил взаємодії вчителя та учнів у формі навчальних ігор та ситуацій, що забезпечує педагогічно ефективно пізнавальне спілкування тлумачить сутність інтерактивного навчання Н.Шевченко [232, с.12]. Змістом інтерактивної взаємодії вчителя та учнів, на її думку, виступає програмовий навчальний матеріал. Застосування інтерактивних методів навчання в освітньому процесі, стверджує дослідниця, “позитивно впливає на загальний розвиток дитини, причому загальний розвиток впливає на формування особистісних новоутворень в її потребній, інтелектуальній, емоційно-вольовій сферах. Результатом такого навчання є створення дидактичних умов для відчуття учнями ситуації успіху в процесі навчальної діяльності і взаємозбагачення їхньої мотиваційної, інтелектуальної та інших сфер” [232, с.12].

Ґрунтовне визначення сутності співробітництва (кооперації), що передбачає всебічне використання різноманітних інтерактивних методів, подають Д.Джонсон, Р.Джонсон та Е.Джонсон-Холубек, які розуміють під цим поняттям спільну роботу кількох осіб, спрямовану на досягнення спільних цілей [61,244-246]. Працюючи в колективі, зазначають американські науковці, „людина повинна думати не тільки про власне благо, а й про благо тих, хто працює поруч з нею. Навчання у співробітництві передбачає об'єднання учнів у невеликі групи, для

того щоб, працюючи разом, вони досягали більших успіхів, ніж при індивідуальному навчанні чи в процесі змагання” [61, с.15].

Незважаючи на деякі відмінності у змісті наведених вище визначень сутності інтерактивного навчання, можна зробити висновок, що всі вони містять такий важливий компонент, як співробітництво учнів на уроці, їхню активну взаємодію (підкреслено мною. – Н.К.), спрямовану на розв’язання пізнавальних завдань, інтелектуальний розвиток, формування рефлексії і культури міжособистісного спілкування.

Оскільки інтерактивні методи є різновидом, похідним поняттям від загальних методів навчання, вони також підлягають класифікації. Така класифікація може базуватися на різних ознаках. Так, М.В.Кларін пропонує покласти в її основу принцип активності, що дає змогу розрізняти методи фізичної (зміна місця, виду діяльності), соціальної (постановка запитань, відповіді тощо) і пізнавальної (доповнення викладеного матеріалу, виступ як джерело особистісного досвіду, самостійний пошук розв’язання проблеми) активності [83].

На думку М.Скрипник, класифікацію інтерактивних методів слід здійснювати з урахуванням ключового принципу інтерактивного навчання, тобто взаємодії – діалогу [74, с.32]. Ґрунтуючись на такому підході, дослідниця розрізняє інформаційні, пізнавальні, мотиваційні, регулятивні інтерактивні методи.

Інформаційні інтерактивні методи – це способи діалогічної взаємодії учасників з метою обміну матеріальними або духовними цінностями. Методи, що належать до цієї групи, реалізуються у формі різноманітних вправ, ігор, кожна з яких має конкретну назву і виконується за певними правилами («Моє ім’я», «Візитка», «Мандруємо разом» та ін.). За допомогою цих методів учасники навчального процесу мають можливість у досить стислі терміни обмінятися заданою інформацією.

Пізнавальні інтерактивні методи – це способи пізнавальної взаємодії (діалогу) учасників з метою отримання нових знань, їх систематизації, творчого вдосконалення наявних у певній галузі умінь. Досить розповсюдженим методом у

цій групі виступає ділова гра, а також такий евристичний метод, як «мозкова атака».

Мотиваційні інтерактивні методи – способи діалогічної взаємодії учасників навчального процесу, за допомогою яких кожен визначає власну позицію в ставленні до способів діяльності інших (класу, групи, окремих учнів, учителя, самого себе).

Регулятивні інтерактивні методи – це способи, завдяки яким встановлюються і приймаються певні правила діалогічної взаємодії учасників навчання («Виробимо правила», «Рахуймо разом»).

О.Пометун і Л.Пироженко структурують інтерактивні методи навчання на чотири групи залежно від доцільної для їх використання форми навчальної діяльності учнів: інтерактивні технології кооперативного навчання, технології колективно-групового навчання, технології ситуативного навчання та технології опрацювання дискусійних питань [179].

Кожна з цих форм має свої особливості, на які слід зважати при визначенні способів організації засвоєння учнями знань.

Інтерактивні технології кооперативного навчання – форма організації навчання в малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Така модель навчання відкриває для учнів можливість співпраці зі своїми однолітками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь. До цієї технології відносять роботу в парах, ротаційні трійки, методи «Два – чотири – всі разом», «Акваріум».

До технології колективно-групового (фронтального) навчання належать такі, що передбачають одночасну спільну роботу всього класу. Їхньою метою є з'ясування певних положень. Привернення уваги учнів до складних та проблемних питань у навчальному матеріалі, мотивація пізнавальної діяльності, актуалізація опорних знань тощо. Це обговорення проблеми в загальному колі: «Мікрофон», незакінчені речення, «Мозковий штурм», «Навчаючи – вчуся» та ін.

Технології ситуативного навчання (технологія навчання в грі) – побудова навчального процесу шляхом включення учнів в ігрове моделювання явищ, що вивчаються. Учням надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. Учні самі обирають свою роль, створюють проблемну ситуацію, висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, шукають шляхи її вирішення.

Технологія опрацювання дискусійних питань (технологія навчання в дискусії) – широке публічне обговорення якогось суперечливого питання. Дискусія сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички відстоювання своєї особистої думки, поглиблює знання з даної проблеми. До таких методів відносять: «Метод Прес», «Обери позицію», «Зміни позицію», «Дебати» та ін. [177].

Цікавим є класифікаційний «реєстр» інтерактивних методів, запропонований Н.Авраменко та А.Лисенко [128]. Кожний із запропонованих ними методів характеризується певними організаційними, педагогічними та дидактичними особливостями, які зумовлюють звернення до них для досягнення конкретної навчальної мети. До найбільш ефективних з-поміж них відносять:

- метод конкретної ситуації (орієнтований на розвиток та вдосконалення аналітичних здібностей, розвиток в учнів уміння спілкуватись, формулювати власну думку, самостійно приймати рішення);

- метод мозкової атаки (спрямований на активізацію творчої думки учнів, вихід за межі стандартного мислення);

- метод проектів (ґрунтується на ідеї побудови навчання на активній основі через активну й практичну діяльність учнів з урахуванням їхніх особистих інтересів);

- метод інциденту (спрямований на подолання вікової та особистісної інерційності, вироблення адекватних способів поведінки у стресових ситуаціях: у момент вираженого дефіциту інформації, часу тощо);

- метод тренування чуйності (формує вміння управляти стилем своєї поведінки за рахунок того, як вона сприймається оточуючими, які дії провокують

їх симпатію або антипатію; розвиває такі особистісні якості, як чуйність, уміння спостерігати, визначати стан іншої людини за зовнішніми ознаками, формувати свою поведінку);

- метод синектики (спосіб стимулювання в учнів уяви);

- метод занурення (застосування елементів релаксації, навіювання, переконування);

- метод інверсії (орієнтований на пошук ідей у нових, неочікуваних напрямках, частіше за все в тих, що є протилежними традиційним поглядам та переконанням. Розвиває діалектику мислення учнів, впливає на рівень їхніх творчих здібностей);

- метод акваріуму (спрямований на активізацію розумової діяльності учнів, удосконалення вміння дискутувати й аргументувати свою думку);

- метод «Прес» (дає змогу навчитися формулювати й висловлювати власну думку з дискусійного питання аргументовано, в стислій формі, а також впливати на думку співрозмовника).

Існують й інші підходи до класифікації інтерактивних методів. На основі аналізу наукової літератури, узагальнення поглядів на сутність досліджуваного феномену можна виділити такі основні підходи до класифікації інтеракцій:

- до інтерактивних методів належать будь-які навчальні заняття або їхні фрагменти, протягом яких відбувається діалог і взаємодія між учителем та учнями, безпосередньо між учнями (коментування, бесіда, обговорення, опитування, взаємоперевірка, конкурс, диспут, «мозковий штурм», інсценування тощо);

- інтеракції визначаються як ділові (дидактичні) ігри;

- інтеракції ототожнюються з уроками (або етапом уроку) так званої нестандартної форми (урок-диспут, урок-мандрівка тощо);

- до інтерактивних методів належать не лише уроки, дидактична мета яких відповідає цілям програми викладання предмета, а й превентивні, тобто інструктивно-консультативні, тренінгові;

- ґрунтування на ознаках «імітація» – «неімітація».

Зважаючи на значну кількість відомих на сьогодні інтерактивних методів, нами були відібрані ті, що, на нашу думку, є найбільш прийнятними для навчання учнів початкових класів української та іноземної мов з метою формування в них комунікативної компетенції в обсязі, визначеному Державним стандартом та Програмою з української та іноземної мов для початкових класів.

Для результативної роботи вчителя щодо впровадження таких методів у процес навчальної діяльності, співвіднесення їх різновидів з конкретними етапами уроку ми розробили класифікацію інтерактивних методів, що ґрунтувалася на певних критеріях. У нашій роботі такими критеріями було обрано: чисельність учасників, характер завдань, методичну мету, етап уроку. Кожний з цих критеріїв включав такі типи інтерактивних методів:

За *чисельністю учасників*: фронтальні та кооперативні (парні, групові).

За *характером завдань*: єдині, диференційовані.

За *методичною метою*: формуючі, вправляючі.

За *етапом уроку*: інформаційні, організаційні, регулятивні, аргументуючі (пояснювальні).

Зважаючи на вікові особливості молодших школярів, недостатність сформованості комунікативних умінь і навичок, індивідуальні психофізичні характеристики, доцільним, на нашу думку, є використання інтерактивних методів на фронтальному рівні. Фронтальні методи охоплюють усіх учнів класу, що певним чином полегшує роботу вчителя з подання матеріалу, проведення загального контролю рівня знань. Їх застосування дає вчителю змогу відразу ознайомити з теоретичним матеріалом (лексичним, фонетичним, граматичним) значну кількість учнів, здійснювати контроль над класом, виправляти допущену учнем помилку відразу після її „озвучення”.

Проте не можна ігнорувати той факт, що діти, які приходять до школи, певною мірою різняться між собою; кожний з них характеризується притаманними йому навчальними можливостями сприймання, засвоєння навчального матеріалу та його репродукування. Робота з класом у цілому не завжди дає вчителю можливість достатньою мірою враховувати ці індивідуальні



відмінності, особливості, та навіть достатнє усвідомлення їх при фронтальній роботі мало чим може допомогти, адже вчитель працює за схемою педагог → усі учні класу і просто не має змоги і часу для непередбачених „зупинок” або „стрибків уперед”.

По-друге, навчання, яке засновується на фронтальному способі організації діяльності школярів, характеризується відсутністю власне навчальних стосунків між дітьми, що також пояснюється суворою замкненістю учнів на особі вчителя. Найяскравіше це виявляється в початкових класах, коли учні (в силу вікових особливостей, недостатньо розвинених інтелектуальних здібностей, обмеженого „знаннєвого” багажу тощо), залежать від педагога і схильні в усьому наслідувати його, підпорядкувати свої освітні здобутки його поглядам і очікуванням, забезпечуючи таким чином прояв свого ставлення, реалізацію свого „Я” [180,с.40].

Кооперативні інтерактивні методи поділяються на парні та групові.

Коли учні працюють парами чи в групах над розвитком уміння спілкуватися, кожен з них має більше часу для говоріння, ніж тоді, коли б він відповідав тільки вчителю. Робота парами дає учням змогу практикувати говоріння в невимушеному контексті, без страху. Робота в групах підвищує мотивацію, оскільки вона сприяє створенню умов, сприятливих для обміну ідеями й надання один одному допомоги.

Для парної роботи рекомендується використовувати такі інтерактивні методи, як „Діалоги”, „Підстановочні вправи”, „Граматичні вправи”, „Опис зображень”, „Запитання та відповіді” тощо.

Групова робота на уроках української та іноземної мов є необхідною, адже створює сприятливі умови для формування комунікативної компетенції через полілог. Метод групової роботи забезпечує розвиток в учнів умінь говорити, обмінюватися знаннями, посилює мотивацію до навчання, зміцнює між особистісні взаємини, навчає молодших школярів краще розуміти один одного.

Група – це „певна кількість учнів (три – п’ять осіб), які тимчасово об’єднуються вчителем для виконання навчального завдання (завдань), мають спільну мету і функціональну структуру” [157].

Технологія роботи за такою формою включає наступні дії вчителя (етапи):

1) організація мовленнєвих груп. Проводиться за наступними критеріями: а) рівень навченості, б) навчальні інтереси, в) поза навчальні інтереси, г) поза навчальні заняття (спільність контексту діяльності), д) особистісний досвід, е) комунікабельність, є) кількість виборів (кількість дітей, які бажають спілкуватися з даним учнем), ж) вміння виконувати відповідні завдання, з) працездатність, і) рівень емоційності [159]. Групи, залежно від мети і завдань роботи, можуть бути гомогенними або гетерогенними; їхній склад не є постійним;

2) розподіл завдань. Кількість груп залежить від кількості проблем, що пропонуються для обговорення. Кожна група обирає собі проблему за бажанням;

3) інструктаж учнів (консультантів). Інструкція може мати письмовий або усний характер. При доборі консультанта необхідно враховувати, що всередині групи існують немовби дві функціональні структури: одна – неофіційна, інша задається ззовні, між якими має бути встановлене раціональне співвідношення;

4) контроль за роботою. Вчитель слідкує за ходом виконання завдання, але при цьому групи не мають з ним постійного контакту. Він допомагає тим учням, які потребують його допомоги (відповідає на запитання, регулює суперечки, виступаючи в ролі арбітра);

5) оцінка результатів роботи. Коли завдання виконані, вчитель оцінює „представника” й узгоджує оцінку з членами групи. Кожна група висуває свого „представника”, який ознайомлює клас з результатами роботи своєї групи; група може йому допомагати;

6) завершення роботи. При необхідності, організовується спільна коротка дискусія або підведення підсумків, під час яких учитель (або учні) доповнюють зроблені висловлювання, виявляють своє ставлення до них тощо [159].

Результативність вивчення мови в рамках взаємодіючої системи “учень-учень” підтверджується експериментами, проведеними

Г.А. Китайгородською, при розробці методу інтенсивного групового навчання. За висновками дослідів використання методу інтенсивного групового навчання було встановлено, що виховання у школярів потреби в узгодженій, спільній роботі досягається, якщо спілкування стає стержнем, що об'єднує спільну діяльність членів групи. При навчанні виключно важливого значення здобуває організація міжособистісних стосунків в колективі. При методі активізації на перший план виходять учні, а не вчитель, і навколо них конструюється така система міжособистісних стосунків, які дозволяють якнайповніше розкрити свої резервні особистісні можливості [78, с.147].

Для успішності реалізації групової форми роботи необхідно, щоб предмет обговорення був цікавим і посильним для молодших школярів. Кожен з них має усвідомити, що невиконання (або погане виконання) ним завдання може негативно вплинути на результат роботи всієї групи.

Важливим аспектом групової роботи є почуття групової належності, що дає слабким, невпевненим у собі учням змогу почуватися безпечно, вселяє упевненість у можливості подолання труднощів. Коли діти навчаються разом, вони відчують суттєву емоційну та інтелектуальну підтримку, яка створює сприятливі умови для виходу за межі наявного в них рівня знань і вмінь.

Для групової роботи підходять дидактичні та рольові ігри, складання запитань тощо.

Відповідно до характеру завдань зміст інтерактивних методів на уроках української та англійської мов в початкових класах може бути єдиним для учнів або диференційованим.

Єдиний зміст варто застосовувати на етапах введення нового матеріалу, вправління в його практичному застосуванні.

У перекладі з латинського «difference» означає розмежування цілого на різні частини, форми, шаблі. Концептуальні засади диференціації досліджувалися Б.Афанасьєвим, Д.Богоявленським, Л.Виготським, Г.Костюком, Н.Менчинською, С.Рубінштейном та ін.

С.Логачевська трактує диференціацію, як „організацію роботи на уроці, коли одному або групі учитель пропонує в певній системі посильні завдання різної складності й цим самим створює сприятливі умови для розвитку і навчання кожного” [129, с.1].

Диференційована інтеракція має сенс, коли існує необхідність врахування різних рівнів інтелектуального розвитку молодших школярів, наявних у них навчальних здібностей, умінь і навичок.

Для досягнення методичної мети варто використовувати формуючі й вправляючі інтерактивні методи.

За допомогою формуючих інтерактивних методів вирішуються завдання щодо формування в молодших школярів комунікативних умінь і навичок, визначених Програмою з української та англійської мов і Державним стандартом.

Вправляючі інтерактивні методи спрямовуються на відпрацювання тих чи інших комунікативних умінь і навичок (фонетичних, лексичних, граматичних).

З огляду на те, що структура уроку включає певні етапи, на кожному з яких вирішуються конкретні завдання, вважаємо за можливе розподілити інтерактивні методи за такими типами: інформаційні, організаційні, регулятивні, аргументуючи (пояснювальні).

Організаційні методи мають на меті організувати учнів до опанування навчального матеріалу, хоча вони можуть використовуватися і для повторення матеріалу, що вивчався на минулому уроці. Цьому можуть прислужитися такі інтерактивні методи, як „Мікрофон”, організація комунікативної діяльності, метод незакінчених речень тощо.

Інформаційні інтерактивні методи – це способи діалогічної взаємодії з метою отримання чи обміну знаннями, їх систематизація. До них відносимо, наприклад, на уроках англійської мови подання нової інформації англійською мовою (It’s a domestic animal. It’s big. An elephant has a trunk) з наступним її перекладом учнями з опорою на малюнки; абстрактні поняття перекладаються вчителем.

Регулятивні інтерактивні методи – це способи, завдяки яким встановлюються і приймаються певні правила діалогічної взаємодії учасників навчання. Наприклад, при груповій роботі учні можуть виконувати ролі лідера, спікера, секретаря та ін., кожна з яких вимагає дотримання відповідних правил.

Аргументуючі інтерактивні методи допомагають пояснити ті чи інші складові навчального матеріалу: слова, словосполучення, правила, особливості вимови тощо.

Розрізнення інтерактивних методів за схарактеризованими критеріями не означає, що їх використання розмежоване і має лише вузьку спеціалізацію, визначену місцем у запропонованій класифікації. Вони перебувають у тісному взаємозв'язку й взаємообумовленості. На підтвердження та унаочнення цієї думки наведемо запропоновану нами класифікацію в схематичному зображенні.

З наведеного рисунку 1.1 видно, що в основу розробленої нами класифікації покладено критерій чисельності учасників. Саме форма організації навчання – фронтальна чи кооперативна (парна, групова) обумовлює вибір інтерактивних методів за іншими критеріями. Так, при роботі з усім класом (фронтальна форма роботи) вчитель має використовувати єдині для всіх учнів інтерактивні методи, адже за цих умов відбувається взаємодія за схемою „вчитель – усі учні класу”.

За методичною метою тут варто використовувати методи, які забезпечують формування в молодших школярів певних знань, умінь і навичок, а також сприяють вправлянню в їх застосування. Як формуючі тут варто використовувати такі інтеракції, як: „Акваріум”, метод проєктів, а як вправляючі – імітаційні ігри.

Відповідно до етапу уроку, на фронтальному рівні найбільш ефективними є інформаційні („Кинь запитання”, рольові ігри, „навчаючи вчуся”, метод проєктів); організаційні („криголами”, рольові та імітаційні ігри, „Мозковий штурм”, „Асоціативний куц”); аргументуючі („Мікрофон”, незакінчене речення, „Акваріум”, „Займи позицію”, „Коло ідей”) інтерактивні методи.

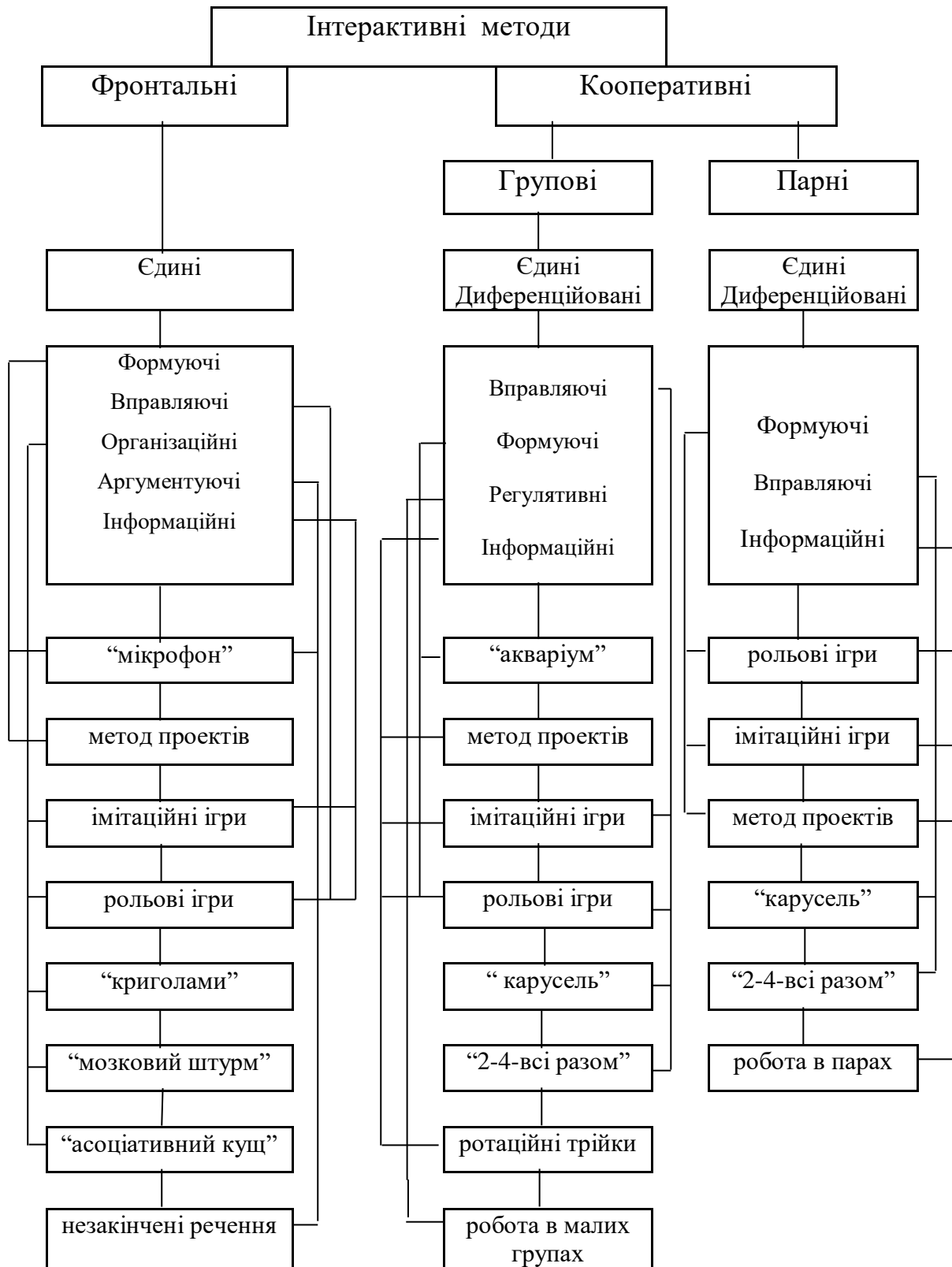


Рис. 1.1.  
Класифікація інтерактивних методів навчання молодших школярів

У парній роботі в нагоді стануть формуючі (ігрові технології, метод проектів); вправляючі (рольові та імітаційні ігри”, „Два-чотири-вісім – всі разом”); інформаційні (робота в парах, ігрові технології, метод проектів) інтерактивні методи.

Для групової роботи слід вводити вправляючі („Карусель”, рольові та імітаційні ігри, „Два-чотири – всі разом”); регулятивні (робота в малих групах); формуючі („Акваріум”, ігрові технології, метод проектів); інформаційні (ігрові технології, метод проектів) інтерактивні методи.

Розроблена нами класифікація інтерактивних методів навчання молодших школярів дисциплінам гуманітарного циклу набула апробації в процесі формувального етапу експерименту.

Підводячи підсумки, варто зауважити, що відомий на сьогодні перелік інтерактивних методів не є сталим і суворо детермінованим. Він є відкритим для подальшого поповнення, що створює позитивні й перспективні передумови для їх використання не лише у процесі навчання різних навчальних дисциплін, а й з метою вирішення завдань конкретних етапів різних за тематикою уроків.

Таким чином, інтерактивний метод як дидактична категорія може бути визначений як спосіб організації пізнавальної діяльності, що ґрунтується на взаємодії, діалоговому (полілоговому) спілкуванні суб’єктів навчального процесу, забезпечує суб’єктність учня, розвиток його логічного, творчого, критичного мислення, формування навичок працювати в команді, виступати, аргументувати, обґрунтовувати, доводити власну точку зору, слухати і приймати погляди інших на засадах паритетності та партнерства.

Необхідно також звернути увагу і на структурне ядро інтерактивного методу. Згідно з висновками дидактів [І.Я.Лернер, І.А.Рудакова] метод навчання (це ж стосується і інтерактивного методу), як будь – який складний системний об’єкт, має свій зміст і структуру. Аналіз педагогічних джерел свідчить про те, що основу методу складає ідея діяльності. Так, В.І.Бондар визначає метод як мікродіяльність [21,с.80]. І.Я.Лернер трактує метод як модель діяльності [197,с.25]. Будь – яка діяльність має свою ціль, зміст і результат. Тому, на наш

погляд, структурне ядро інтерактивного методу становлять такі його компоненти як цільовий, змістовий, діяльнісний, психологічний, результативний. Принципово важливим компонентом інтерактивного методу виступає психологічний компонент. Оскільки умови для взаємодії суб'єктів процесу навчання, рефлексія суб'єктів процесу навчання організовується інтерактивним методом, то можна стверджувати, що інтерактивний метод завжди орієнтований на особистості взаємодіючих сторін. Ця орієнтація створює умови для руху та саморозвитку інтерактивного методу.

Суттєві ознаки інтерактивного методу структурово представлені на рис. 1.2.

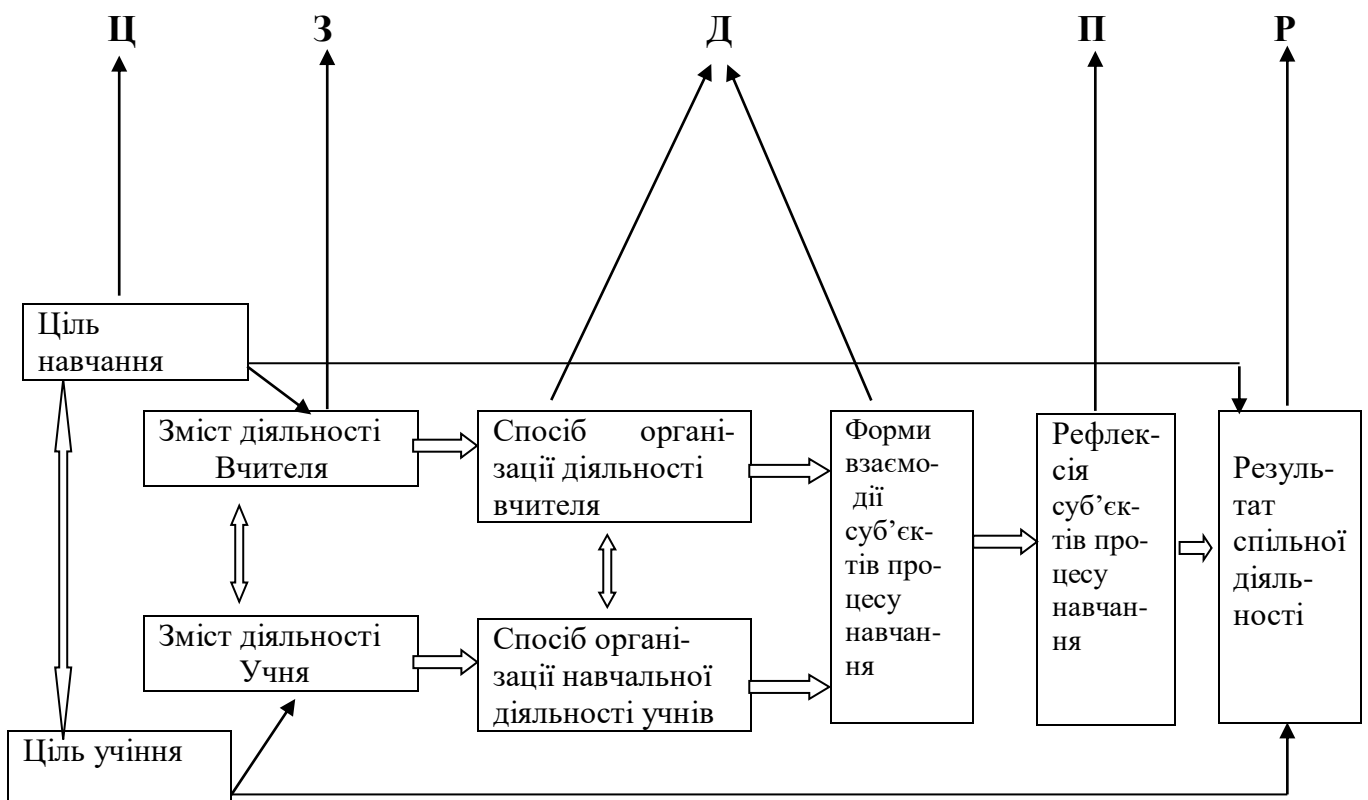


Рис. 1.2. Суттєві ознаки інтерактивного методу

- Ц** – цільовий компонент;
- З** – змістовий компонент;
- Д** – діяльнісний компонент;
- П** – психологічний компонент;
- Р** – результативний компонент.



Оскільки провідною ознакою інтерактивного методу є взаємодія, вважаємо за необхідне зупинитися на розгляді цього поняття детальніше.

### **1.3. Взаємодія як пріоритетна ознака інтерактивного методу**

Взаємодія як інтегруючий феномен реалізує себе у навчанні, вихованні, технологіях, методах і у відповідних організаційних формах й моделях. Проблема взаємодії, взаємостосунків, як регулятора активності та діяльності між вчителями та учнями, займає одне із пріоритетних місць у розвитку креативної, самостійної особистості. З метою детального та глибшого вивчення сутності даної категорії ми звернулися до аналізу поглядів дослідників сучасності.

Аналіз сучасної педагогічної та психологічної літератури показує, що в сучасних умовах впровадження в практику навчання нових концепцій, які пов'язані зі зміною освітньої парадигми на гуманістично орієнтовану, проблема психолого-педагогічної взаємодії розглядається у тісному взаємозв'язку з удосконаленням навчально-виховного процесу. Впровадження особистісно-гуманістичних технологій у навчальний процес відбувається за умови спільної діяльності вчителя та учнів, коли їхня спільна діяльність переходить на рівень взаємного прийняття та обміну цінностями, що забезпечується відповідним змістом та методами навчання.

Категорія взаємодії найбільш повно відображає характер педагогічного процесу, який здійснюється на перетині двох діяльнісних систем – викладання та учіння. В сучасній дидактиці ці категорії прийнято розглядати як взаємодією двох суб'єктів навчання: вчителя та учня. Процес навчання без синхронної діяльності цих суб'єктів неможливий. Як би активно не прагнув учитель викладати свій предмет, якщо при цьому він не забезпечив активну діяльність учнів, її мотивацію й організацію, процес навчання фактично не функціонує в зв'язку із відсутністю дидактичної взаємодії між носієм інформації (вчителем) та її споживачем (учнем)

[21,с.65]. Дитина з об'єкта взаємодії поступово перетворюється на повноправного партнера в спільній діяльності, особистість, яка не підлягає будь-яким маніпуляціям або прямому тиску з боку вчителя.

Поняття взаємодії, на думку сучасних дослідників, є універсальним. Накопичення і теоретичне осмислення досвіду педагогічної праці, виділення інтерактивності як його важливої ознаки сприяло розширенню поняття навчання, в якому взаємодія виступала в значенні невід'ємної властивості й експлікувалася в безпосередніх практичних узагальненнях. Воно в тому чи іншому вигляді присутнє у відображенні і концептуалізації контактів учителя й учнів [36;206]. Тому досить обґрунтованим буде розгляд категорій “взаємодія” та “педагогічна взаємодія”.

Результати аналізу теоретичних робіт свідчать про значну різноманітність підходів до визначення сутності цих понять.

Категорія “взаємодія”, як явище складне та інтегруюче, потребує вивчення з точки зору різних дисциплін, розкриття його особливостей не тільки у філософії, а й в педагогіці, психології, педагогічній психології, соціології, соціальній психології. Міждисциплінарний аналіз взаємодії дає змогу вийти за межі розуміння її структури як впливу суб'єктів один на одного і розширити трактування до сфери соціально-педагогічних явищ, в яких безпосередні інтеракції в класно-урочному просторі отримують продовження в причинно-наслідкових зв'язках актуального буття і потенційного розвитку [37;157].

Згідно з „Філософським енциклопедичним словником” взаємодія – це категорія, що віддзеркалює процеси впливу різних об'єктів один на одного, їхню взаємозалежність, зміну стану та взаємоперехід, „народження” одним об'єктом іншого [223]. Якості об'єкта можуть проявитися і бути розкритими тільки у взаємодії з іншими об'єктами. Взаємодія є об'єктивною та універсальною формою руху, розвитку, що визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної системи [166, с.82].

Позитивна взаємодія виступає потужним мотивуючим чинником навчання, а організація належних взаємовідносин учнів у мікросередовищі – першочергове

завдання, вирішення якого є необхідним для забезпечення високих результатів навчально-виховного процесу [125]. У загальному сенсі ця взаємодія розуміється як безпосередня міжособистісна взаємодія, яка в освітньому процесі реалізується у формі педагогічного спілкування як рівноактивної взаємодії – діалогу (полілогу). Як справедливо зазначає М.Скрипник, діалектика педагогічного спілкування – міжсуб'єктної взаємодії, - це розвиток процесів уподібнення та відокремлення суб'єктів спілкування, це самовизначення особистості, персоналізація, соціальне ототожнення [74].

Взаємодія як інтегруючий феномен реалізує себе і в навчанні, і у вихованні, і в технологіях, і в методах і у відповідних організаційних формах і моделях. Проблема взаємодії, взаємостосунків, як регулятора активності і діяльності між учителем та учнями, посідає одне з пріоритетних місць у розвитку креативної, самостійної особистості.

У межах людинознавства взаємодія стосується передусім найрізноманітніших типів і рівнів безпосереднього й опосередкованого обміну діяльностями, в якому так чи інакше беруть участь усі люди. Саме в цьому широкому розумінні його використовують у соціологічній, економічній, історичній, політичній науках тощо [7].

Пріоритет у науковому обґрунтуванні й використанні категорії „взаємодія” належать П.Каптереву. Він уперше в педагогічній науці побачив у взаємодії діалектичну єдність зовнішнього і внутрішнього як “зовнішніх і внутрішніх сторін” педагогічного процесу: “сутність педагогічного процесу з внутрішнього боку полягає в саморозвитку організму дитини; передача найважливіших культурних надбань і навчання старшим поколінням молодшого є тільки зовнішнім боком цього процесу” [154, с.2].

У сучасну психолого-педагогічну лексику термін “взаємодія” був запроваджений Ю.Бабанським у 80-ті роки ХХ ст. Надаючи ключового значення терміну “педагогічна взаємодія”, він вважав, що цей термін найповніше відтворює взаємоактивність педагога та дитини, максимально відображає найрізноманітніші

(інформаційні, комунікативні, організаційно - діяльнісні ) взаємозв'язки між ними [162].

Сьогодні це поняття трактується як процес безпосереднього і опосередкованого впливу суб'єктів один на одного (взаємовплив), що породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок [209], а також сприяє “прилученню людини до національно-культурних та загальнолюдських вартостей, формуванню знань, умінь і навичок, засвоєння людського досвіду, виробництву глибинних особистісних потенціалів, відтворення соціального і духовного життя суспільства”[7,с.31].

У педагогічній психології категорія взаємодії представлена як єдність виховання (передача цінностей як зміст педагогічної праці) і спілкування (форма організації педагогічного процесу). В ній вбачають: педагогічну задачу, комунікативну активність учасників, цінності, норми взаємодії, соціально-психологічну ситуацію, результат (розвиток взаємовідносин, рефлексія, стимуляція життєтворчості) [37].

Методологічно важливими для нашого дослідження виступають погляди представників школи інтеракціонізма. Засновник цього напрямку Дж.Мід, досліджуючи соціальну природу людського “Я”, дійшов висновку, що в становленні цього “Я” вирішальну роль відіграє взаємодія. Розвиток особистості з позиції інтеракціоністської концепції відбувається у взаємодії з іншими особистостями і трактується як система безпосередніх комунікацій, причому механізмом цього процесу є установка контролю дій особистості тими уявленнями про неї, які складаються в оточуючих. Представники даної школи (Дж. Кантор, Р.Карсон та ін.) схиляються до думки, що людська природа й соціальні порядки взагалі є продуктом спілкування. Дж.Кантор наполягає на дослідженні людської поведінки саме в процесі взаємодії з оточенням. Згідно з цими висновками, спрямованість поведінки виступає результатом взаємного проникнення духовного світу окремих людей один від одного та тих взаємних поступок, що залежні один від одного члени великих і малих груп роблять,

усвідомлюючи це чи ні, щоб пристосуватися до соціального середовища та його персоналізованих вимог [147,с.38].

У соціальній психології категорія взаємодії або інтеракції (у вітчизняній соціальній психології поняття “інтеракція” та “взаємодія” здебільшого ототожнюються ) трактується як організація діяльності, як такий процес, в якому відбувається зумовлювання індивідуальних дій, що пов’язані циклічно залежністю, в якій поведінка кожного з учасників виступає одночасно стимулом і реакцією на поведінку інших. Сучасний український соціальний психолог В.Татенко, визначаючи взаємодію суб’єктів між собою як суцільний взаємовплив, розглядає її як послідовну зміну суб’єкт-об’єктних характеристик учасників цього процесу: спочатку один є суб’єктом, а інший - об’єктом впливу, а потім – навпаки [146, с.447].

Найбільш розповсюджене визначення взаємодії в сучасній психолого-педагогічній літературі представлено в дослідженнях В.Кан-Каліка, Н.Нікодрова, Н.Гуткіної, А.Леонтєва, В.Ляудіс, В.Сквирського, А.Петровського, Л.Кондрашевої та ін.

Досліджуючи різні підходи до понять “взаємодія” та “педагогічна взаємодія”, ми виявили значну кількість близьких чи взаємозалежних понять (міжособистісна взаємодія, спілкування, педагогічне спілкування, стилі педагогічного спілкування). Для глибшого вивчення проблеми, що нас цікавить, не роблячи акценту на детальному дослідженні близьких до “взаємодії” та “педагогічної взаємодії” понять, розглянемо позиції окремих науковців.

Так, В.Кан-Калик, Н.Нікандров розглядають взаємодію, з одного боку, як механізм спілкування, а, з іншого – ототожнюють її з процесом співтворчості. Педагогічне спілкування трактується ними як соціально-психологічна взаємодія, в процесі якої виникає взаємозараження. В даному випадку вчитель виступає ініціатором взаємодії, надихаючи учнів на спільну діяльність, спільний пошук істини, викликаючи в них інтерес до навчання [80].

Актуальним для нашого дослідження є визначення Л.Павлової, яка тлумачить взаємодію як енергетичне інформаційне поле, що виникає в процесі

спілкування взаємодіючих суб'єктів і проявляється в самоактуалізації та самореалізації їхнього індивідуального особистісного потенціалу [154,с.3]. Енергетична насиченість взаємодії забезпечується емоційно-вольовими проявами учасників, “розрядами” емоційно-чуттєвого ставлення до сприйняття інформації і, насамперед, до носія цієї інформації, здатності суб'єкта пред'явити себе в цій інформації і з її допомогою. У взаємодії, на думку дослідниці, як у комунікативному полі, дитина більш чітко й осмислено сприймає і свій успіх, і поразку, яку не сприймає як трагедію, оскільки саме у взаємодії вчитель підказує можливі варіанти просування до успіху, допомагає їй зберегти і збільшити віру в саму себе, знайти сили і бути впевненою в своїх потенційних здібностях.

На основі цього Л.Павлова виділяє зовнішню і внутрішню сторони взаємодії. Перша задається вчителем і виступає як форма, схема рефлексії, обрана педагогом зі свого професійного набутку. Внутрішня сторона взаємодії проявляється як стимульована педагогом потреба дітей самоактуалізувати, самоініціювати інтерес до себе, своїх успіхів, психічною організацією самих себе й інших учасників взаємодії. Ґрунтовно досліджуючи всі компоненти взаємодії, її моделі, Л.Павлова виводить термін **інтерактивна взаємодія**, яка виражає суб'єкт-суб'єктне поле, організоване в освітньому просторі школи, що стимулює потреби його учасників (і дітей, і вчителів) до самоактуалізації і самореалізації здібностей та можливостей [154, с.5]. Виявляється така взаємодія, на думку дослідниці, в змінах та прирощеннях до інтелектуальної, емоційно-вольової, мотиваційно-потребнісної, діяльнісно-потребнісної сфер особистості.

Досліджуючи взаємодію, І.Підласий трактує її як спеціально організований процес, який є керованим і контролюючим, а його кінцевою метою є становлення особистості, значущої для суспільства. Навчання, на думку науковця, є упорядкованою взаємодією педагога з учнями, яка спрямована на досягнення поставленої мети.

Як ланки взаємодії в навчальному процесі І.Підласий виділяє діяльність педагога і діяльність учня. До першої з них входить пояснення учням цілей і задач навчання, ознайомлення їх з новими знаннями, управління процесом

усвідомлення і здобуття знань, умінь, пізнання наукових закономірностей і законів, організація евристичної і дослідницької діяльності. Під діяльністю учнів розуміється їхня власна діяльність зі створення позитивної мотивації навчання, сприйняття нових знань, аналіз, синтез, співставлення, пізнання закономірностей, самоконтроль, самодіагностика досягнень [173].

Значний внесок у розвиток проблеми взаємодії внесла концепція В.Мяіщева про трикомпонентну структуру спілкування. Учений розглядає процес взаємодії конкретних особистостей, які відображають одна одну і впливають одна на одну, як спілкування. За його переконанням, взаємостосунки виступають внутрішньою особистісною основою взаємодії [148].

А.Реан досліджував проблему навчальної взаємодії педагога з учнями (дидактичне спілкування) за допомогою модернізованої ним методики аналізу вербальної взаємодії американського психолога Н. Фландерса [112].

Займались вивченням особливостей процесу взаємодії російські вчені А. Хараш та Г. Андрєєва. А. Хараш розглядає взаємодію як форму організації будь-якої діяльності. При такому підході взаємодія має певне значення як ступінь усвідомлення учасником власного внеску в спільну діяльність [225].

Г.Андрєєва тлумачить взаємодію як форму організації певної діяльності людей. Конкретним змістом різних форм (моделей) спільної діяльності є певне співвідношення індивідуальних внесків, які виконуються учасниками [6].

Вагомий внесок у розробку проблеми взаємодії суб'єктів навчальної діяльності зробили українські дослідники О. Киричук, Л. Кондрашева.

О. Киричук дослідив психологію педагогічної взаємодії і виділив стадії її розвитку. Найважливішою характеристикою педагогічної взаємодії науковець вважає її цілеспрямованість, що передбачає послідовну реалізацію цілей виховання, постійне коригування процесу спілкування з метою вирішення навчально-виховних задач як проміжних цілей. Джерело мотивів взаємодії партнерів дослідник вбачає в соціально-психологічній ситуації, яка з об'єктивною необхідністю визначає і норми, в яких відбувається педагогічна взаємодія. Одна і та ж сама соціально-психологічна ситуація може залучити партнерів по

спілкуванню до різного типу педагогічної взаємодії, визначити ставлення один до одного [186, с.9].

Л. Кондрашева подає методичну характеристику педагогічної взаємодії вчителя з учнями, зазначаючи, що педагогічна взаємодія виступає одним з основних компонентів структури педагогічного процесу. Важливу роль при цьому відіграють педагогічний вплив (діяльність учителя) та реакція у відповідь (діяльність учня), зв'язуючою ланкою між ними виступає комунікативна задача. Результатом взаємодії вчителя та учнів є ефект спів-розуміння, спів-дії, спів-оцінки, що забезпечує просунення учня, розвиток його понять та уявлень, поглядів та переконань, практичних умінь і навичок.

Одним з основних чинників, який інтенсивно впливає на якість педагогічної взаємодії, за переконанням дослідниці, є рівень професійної компетентності, педагогічного професіоналізму. Л. Кондрашева виділила три основні умови, за яких відбувається ефективна реалізація педагогічної взаємодії: 1/ позиція учня в ролі активного суб'єкта навчання, що відбувається в загальній системі колективної роботи класу; 2/ розвиток здібностей учня до самоуправління власною діяльністю; 3/ організація навчального процесу вчителем як рішення навчальних проблем на основі творчої взаємодії, за умов, що навчально-виховний процес здійснюється вчителем-професіоналом з високим рівнем невербального інтелекту, яскраво вираженою гуманістичною спрямованістю особистості й комунікативними вміннями [103, с.7].

Аналіз наукових джерел показав, що детального вивчення проблема взаємодії вчителя та учнів набула в працях Я. Коломінського. Дослідник провів понятійне розмежування таких понять, як “спілкування”, “міжособистісна взаємодія” та “міжособистісне ставлення”. Під спілкуванням він розуміє міжособистісну взаємодію, яка включає внутрішню (взаємостосунки) та зовнішню (спілкування) підструктури. При цьому взаємостосунки Я. Коломінський розкриває як перцептивне, емоційне та когнітивне відображення людьми один одного, що виражає собою їхній внутрішній стан.



Ґрунтуючись на поглядах В. М'ясищева, міжособистісну взаємодію в педагогічному процесі науковець розуміє як педагогічну взаємодію, яка виключає внутрішнє (педагогічне ставлення) та зовнішнє (педагогічне спілкування).

Я. Коломинським також розроблена типологія взаємодії педагога з учнем та класним колективом, за якої вчитель у професійній діяльності реалізує один з п'яти стилів: 1/ активно-позитивний; 2/ пасивно-позитивний; 3/ ситуативний; 4/ активно-негативний; 5/ пасивно-негативний. Перспективна думка науковця про те, що майбутніх педагогів необхідно готувати до контакту з дітьми так само ґрунтовно, як і до викладання математики чи історії [96, с.36].

Класичні рішення щодо проблеми педагогічної взаємодії знаходимо в працях А. Леонтьєва, М. Данилова, В. Ляудіс, які пов'язують це поняття з категоріями “обміну” чи “передачі”.

В.Ляудіс займався дослідженням окремих аспектів навчальної діяльності як міжособистісної взаємодії в умовах спрямованого формування розумової діяльності учнів у межах певного навчального предмета та в умовах спрямованої зміни форм співробітництва в системі вчитель-учень [132].

А. Леонтьєв убачав ефективність управління мислинневою діяльністю учнів у взаємозв'язку особистісних особливостей учителя із взаємодією [125].

М. Данилов, акцентуючи увагу на педагогічному процесі, вважає, що навчання з позиції педагогічної взаємодії є необхідною умовою педагогічної діяльності [65].

А. Бодалев, досліджуючи процес взаємодії, особливу увагу надає особистісному взаєморозумінню. Науковець перекочений в тому, що відтворив образ людини, яку він прагне пізнати, на основі фіксування характеристик його зовнішності, суб'єкт який взаємодіє з цією людиною, зазвичай, не обмежується таким знанням. Він створює систему висновків про цю людину, змістом яких є констатація якостей, які розкривають здібності людини або відображають її ставлення до різних аспектів дійсності [65].

Взаємодоповнюючими є позиції А. Мудрик та М. Тарасович. Так, А.Мудрик розглядає взаємодію як одну із основних функцій спілкування. При цьому обмін цінностями визначається як його специфічний змістовний бік [143].

На думку М. Тарасович, взаємодія є одним з аспектів спілкування, виступаючи важливим професійним інструментом педагогічної діяльності [143].

В. Сквирський, досліджуючи проблему педагогічної взаємодії викладача і студентів, сконцентрував увагу передусім на її діяльнісно-комунікативному аспекті. За його переконаннями, в педагогічній взаємодії кожна із сторін, що спілкуються, вступаючи в контакт з іншою, бачить у ній суб'єкта взаємодії та розраховує на активний зворотний зв'язок, на обмін інформацією, а не на одностороннє її відправлення. Тобто, сфера активності кожного учасника включає в себе інших людей, які, в свою чергу, активно впливають на хід взаємодії. Дослідник важливе місце в процесі взаємодії відводить особистісним зв'язкам між учителем та учнями, які можуть справляти суттєвий, а іноді й визначний вплив на хід і результати навчання.

У цілому педагогічна взаємодія реалізується в процесі спілкування, в ході комунікації учасників навчального процесу. Комунікативна складова пронизує всі компоненти навчальної діяльності, перетворює діяльність в спілкування. В зв'язку із цим В. Сквирський розглядає педагогічну взаємодію як спілкування в широкому сенсі цього поняття [206, с.32].

Як продовження поглядів попереднього дослідника виступають судження Н. Радіонової, яка визначає педагогічну взаємодію як особливий тип зв'язку і стосунків учителя та учнів, які передбачають взаємний вплив та зміни [141]. На переконання дослідниці, в педагогічній взаємодії важливе місце посідає спілкування як специфічна форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії і спільної діяльності як специфічної форми суб'єкт-об'єкт-суб'єктних стосунків. Вони взаємопов'язані, оскільки спілкування виступає і атрибутом спільної діяльності, і самостійною цінністю.

У дисертаційному дослідженні Ж. Меншикової важливе значення надається вмінню педагога налагоджувати взаємодію із дітьми, а здатність до педагогічного

спілкування розглядається як основа діяльності вчителя, його професійної придатності. Педагогічну взаємодію вчителя та учнів з метою організації взаємостосунків, виховного впливу та обміну інформацією авторка визначає як педагогічне спілкування [143].

Варто зазначити, що шкільний вік визначає новий етап розвитку потреби в спілкуванні. Цей етап пов'язаний зі зміною звичного для дитини середовища і характеризується появою якісно нових потреб та прагнень до взаємо- і самопізнання, взаєморозуміння, взаємодопомоги, задоволення яких створює умови для формування адекватних само- і самооцінок. Ми солідарні із думкою О. Леонтьєва, який писав, що педагогічне спілкування – це спілкування вчителя з учнями в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості школяра, забезпечення сприятливого емоційного клімату навчання, управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі, що дає змогу максимально використовувати в навчальному процесі особливості особистості вчителя [187]. Це доводять і психолого-педагогічні дослідження інших науковців (О. Беляєв, В. Кольцова, Я. Пономарьов та ін.), які розкривають позитивний ефект спілкування на результативність пізнавальних процесів, що виявляється в зниженні відсотка помилок, збільшенні повноти відтворення й зростання обсягу запам'ятовуваного матеріалу, успішному розв'язанні творчих завдань.

Важливою складовою спілкування є спільна діяльність. Люди не просто спілкуються в процесі виконання ними суспільних функцій, а й завжди спілкуються в певній діяльності, з “приводу” неї.

Російські психологи, досліджуючи діяльність дитини, виділили дві її сторони: 1/ предметну (практичну і пізнавальну); 2/ соціальну (спрямовану на розвиток взаємостосунків з людьми). Ці два компоненти діяльності взаємопов'язані та існують в єдності [77].

У предметно-практичній діяльності дитина засвоює знання, вміння і навички, які забезпечують формування в неї інтелектуальної активності.

Аксіомою у вітчизняній та зарубіжній психології і педагогіці стало твердження про те, що онтогенез психіки людини відбувається в процесі її взаємодії із соціальним оточенням, коли спрацьовує іманентна природа людини і відбувається накопичення досвіду. Л. Виготський, П. Гальперин, А. Леонтьєв вважали, що психічна діяльність є відображення, різновид зовнішньої, осмисленої діяльності, тобто інтеріоризація відбувається шляхом “присвоєння” психікою структур зовнішньої діяльності.

Дитина оволодіває суспільним досвідом, привласнює його, робить своїм надбанням, тобто відбувається її соціалізація. В той же час учень здобуває самостійність, що забезпечує його індивідуалізацію. Це нерозривно пов’язані між собою компоненти єдиного процесу особистісного розвитку. Підтвердженням цього є теза Л. Виготського про те, що “будь-яка вища психічна функція з’являється на сцені двічі: вперше як діяльність колективна, соціальна діяльність, тобто функція інтерпсихічна, вдруге як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення дитини, як функція інтрапсихічна” [42].

Таким чином, можна стверджувати про наявність взаємообумовленої триєдиної системи „спілкування – діяльність – взаємодія” саме на основі спілкування та діяльності між людьми, їхньої взаємодії. За допомогою спілкування діяльність організовується і збагачується. У свою чергу, в спільній діяльності формується потреба в спілкуванні. Доцільно виходити з принципу нерозривної єдності спілкування і діяльності, а не зводити спілкування до одної з його сторін – чи до обміну інформацією, чи до взаємодії, до впливу однієї сторони, що спілкується, на іншу, чи до процесу міжособистісної перцепції [208, с.436].

Великого значення спілкуванню надає Л. Виготський. Він переконаний у тому, що розвиток людини відбувається за рахунок спілкування, яке несе велику кількість інформації, стимулює виникнення різноманітних запитань, у процесі пошуку відповідей на які людина розвивається. Тому навчання і виховання і виступають розвивальною сферою, оскільки вони реалізуються в різних формах спілкування [42].

Наша позиція відповідає поглядам А. Леонт'єва, який трактує спілкування як багатоплановий процес установки та розвитку контактів між учнями, що спричиняються потребами спільної діяльності і включають у себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння один одного [126].

В узагальнених класифікаціях виділяють три аспекти спілкування: комунікативний, інтерактивний та перцептивний.

Комунікативний аспект складається з обміну інформацією між тими, хто спілкується. Засобами комунікативного процесу є різні знакові системи: мовленнєва, паралінгвістична, екстралінгвістична, кінетична.

Перцептивний компонент спілкування охоплює процес формування першого враження, що досягається шляхом “читання” за зовнішніми особливостями людини її психологічних властивостей та особливостей поведінки.

Актуальним для нашого дослідження є інтерактивний аспект спілкування, який включає в себе організацію загальної стратегії взаємодії людей.

За особливостями ціннісних орієнтацій та мотивації людей, що спілкуються, розрізняють два типи взаємодії – співробітництво та суперництво.

Оскільки взаємодія, заснована на суперництві, суперечить сутності інтерактивних методів, звернемось до розгляду сутності співробітництва.

О.І.Пометун під співробітництвом розуміє спільну діяльність, яка спрямована на досягнення загальних цілей [179, с.26]. У межах спільної діяльності особистість прагне одержати результат, що є вигідним для неї самої і для всіх інших членів групи. Навчання в співробітництві створює сприятливі умови для позитивної взаємодії між учнями; школярі усвідомлюють, що можуть досягти своїх особистих цілей тільки за умов досягнення результату у вирішенні поставленої задачі іншими членами групи.

Американський науковець Д. Джонсон, автор роботи “Методи навчання. Навчання у співробітництві”, постулює п'ять основних компонентів навчання у співробітництві: позитивну взаємодію; індивідуальну і колективну

відповідальність; стимулювання тісного спілкування учнів один з одним; набуття навичок соціальної поведінки; „технологію” спільної роботи, її організацію, що включає обговорення різних підходів досягнення позитивного результату, підтримка нормальних робочих стосунків [61, с.18].

Отже, взаємодія між учнями виникає за умов усвідомлення ними певної між особистісної залежності в процесі виконання навчального завдання, відповідальності за успіх один одного. Підґрунтя виникнення такого стану вбачаємо у сприйнятті школярами цілей роботи і прийняття їх одночасно на двох рівнях – на особистісному рівні та на рівні групи. Зацікавленість в успіхах один одного як передумови досягнення сукупного результату (спільної мети) зумовлює виникнення в кожного потягу до знань, потреби в між особистісному спілкуванні, обміні навчальною інформацією. Усе це, в кінцевому рахунку, не лише активізує взаємодію, а й налає їй дидактичної доцільності та оптимальності.

Різнобічне розкриття сутності взаємодії дає підстави для розробки класифікацій, за основу яких дослідники поклали різні фактори.

Українська дослідниця Л.Павлова, досліджуючи проблему методологічного підходу до проблеми інтерактивної педагогічної взаємодії виділяє п'ять моделей педагогічної взаємодії: 1/ адаптивну – спрямовану на створення комфортного освітнього середовища для попередження подолання і зняття в дитини комплексів; 2/ репродуктивну – спрямовану на організацію сприйняття учнями інформації для її відтворення в ситуаціях затребуваності; 3/ активну - спрямовану на організацію сприйняття учнями інформації та формування способів інтелектуальної діяльності щодо її “добування”; 4/ інтерактивну – спрямовану на стимулювання потреб у діяльності, через яку учень актуалізує свої можливості і здібності, самореалізує себе в множинних видах організованої взаємодії; 5/ розкриваючу – спрямована на організацію здібностей дітей, реалізується в розвитку творчих здібностей, без яких неможлива ніяка людська діяльність [154, с.7].

На думку самої дослідниці, всі чотири перші моделі для сучасної педагогічної реальності можуть бути паритетними в будь-якій освітній системі.

У дисертаційному дослідженні Л.Дьяченко, ґрунтуючись на класифікації, розробленій В. Семиченко, виявила три найпоширеніші види взаємодії (під видом взаємодії дослідниця розуміє систему зв'язків між вчителем та учнем, що відбувається в певний відрізок часу і характеризується низкою ознак) у системі “вчитель-учень”, при характеристиці яких враховувались інформаційно-пізнавальні дії вчителя, організаційні, контрольні-оцінні, стимулюючі і комунікативні дії. До даної системи належать: колегіальний вид взаємодії, який направлений на розвиток активної і творчої мислительної діяльності учнів. У процесі взаємодії вчитель виявляє стриманість, доброзичливість.

При директивному виді взаємодії активність учня гальмується категоричною манерою спілкування з боку вчителя, негативними емоційними формами взаємодії.

Для нейтрального виду взаємодії характерними є нейтральні стосунки, які не впливають на активізацію мислительної діяльності учнів.

При розробці класифікації видів взаємодії в системі “учень - учитель”, дослідниця враховувала активність учня, ставлення дитини до завдання, адекватність дій учня діям учителя, повноту відповіді та її аргументацію. У даній системі виділено добровільний, примусовий і нейтральний види.

Для добровільного виду взаємодії характерна активність, самостійність дій школяра.

При примусовому виді взаємодії інтелектуальні дії учня відбуваються лише під впливом примусових дій з боку вчителя.

І нарешті, при нейтральному виді взаємодії в ході виконання навчальних задач проявляється індивідуальність [65].

Актуальним для нашого дослідження є взаємини на рівні “учень-учень”. Дана система станом на сьогодні не характеризується ґрунтовним дослідженням, хоча цей варіант організації спільної навчально-пізнавальної діяльності має більшу ефективність, ніж, наприклад, індивідуальна робота. Особливого значення організація навчальної взаємодії в системі “дитина-дитина” має на уроці іноземної

мови, де навчання спілкуванню є метою, засобом і основою організації навчання іноземної мови.

В історії світової психології існує декілька спроб описати структуру взаємодії. Так, отримала поширення так звана “теорія дії” або “теорія соціальної дії”, в якій пропонувалось описання індивідуального акту дії. До цієї ідеї звертались соціологи М.Вебер, Т. Парсонс і соціальні психологи. На переконання цих дослідників, в основі будь-якої діяльності лежать міжособистісні взаємодії.

Не менш відомою стала схема, запропонована американським психологом Р.Бейлзом, яка дає змогу за єдиним планом реєструвати різні види взаємодії в групі. За допомогою методу спостережень Р. Бейлз фіксував ті реальні вияви взаємодії, які можна було побачити в групі дітей, що виконують спільну діяльність. Дослідник дійшов висновку, що діяльність групи під час розв’язання певного спільного завдання є послідовним переходом від однієї фази до іншої, а саме: 1) орієнтуванні членів групи щодо спільного завдання; 2) оцінка ходу розв’язання завдання членами групи; 3) контроль; 4) прийняття рішень [146, с.440].

Враховуючи особливості індивіда відбирати людей, з яким він у подальшому вступає у взаємодію, відповідно до своїх потреб та інтересів, тобто йти з ними на контакт, Я. Щепанський розділив взаємодію на етапи поступового виконання: 1/ просторовий контакт – первинний момент, від якого залежить подальша поведінка людини; 2/ контакт зацікавленості – сутність якого полягає у виборі соціального об’єкту, який має певні цінності або риси, що відповідають потребам даного індивіду; 3/ психічний контакт – взаємна зацікавленість; 4/ соціальний контакт (спільна діяльність).

Останнім часом у психолого-педагогічних джерелах поряд із ґрунтовним дослідженням особливостей взаємодії партнерів розвиваються різні підходи щодо діалогу, його особливостей та мовних характеристик у процесі взаємодії. Отже, можна твердити, що однією з одиниць (складових) педагогічної взаємодії є діалог, в умовах якого стає можливим морально-духовне зростання особистості [13,с.10].



Вивчення діалогу розпочалося наприкінці ХХ століття, що було викликане потребою суспільства в освіті, яка сприяла б формуванню в школярів розуміння буття та його ціннісних засад.

Вчення про діалог дістало розвиток у працях В. Андрієвської, Г. Балла, А. Волинець, О. Киричука, Г. Буша, Г. Кучинського, А. Хараша, О. Бодальова, Я. Яноушека, К. Роджерса та ін. [7;18;30;123;2223;254]. Аналіз різних підходів до вивчення діалогу розкриває двостороннє розуміння природи цього феномену: формально – як поперемінний обмін репліками двох і більше людей, і змістовно – як специфічний спосіб реалізації сутності людини через зіставлення і взаємовплив позицій партнерів. Загалом, діалогічний тип спілкування характеризується активністю суб'єктів навчальної діяльності, контактністю, високою професійністю вчителя, яка проявляється в доброзичливості, педагогічному оптимізмі, вірі в самостійність дитини, врахуванні позитивного потенціалу її особистості.

Природа діалогу знайшло своє відображення в рамках загальнопсихологічної концепції взаємодії як спілкування, окремі положення якої знаходимо в працях В. Мясіщева, Н. Жінкіна, і які в цілісному вигляді представлені в циклі наукових розвідок Б. Ломова [214, с.19]. Згідно з методологічним положенням, розробленим Б. Ломовим, специфіку спілкування як особливого виду людської активності становить те, що в ньому реалізується відношення – “суб'єкт – суб'єкт”. Саме в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка формується в діалозі, виникає співробітництво.

У цілому ідея суб'єкт – суб'єктних взаємин бере свій початок у гуманістичній теорії виховання, в якій виховання зорієнтоване на розвиток внутрішнього світу учня, на міжособистісне спілкування, діалог, на допомогу в особистісному зростанні, формуванні в дитини реальних оптимістичних життєвих планів, здатності відповідно до гуманістичних традицій будувати навколишній світ і саму себе.

За В.Питюковим, суб'єкт - суб'єктна взаємодія розуміється як особливі стосунки між людьми, коли здійснюється взаємний вплив один на одного

рівноправними суб'єктами спілкування. До того ж, для здійснення взаємодії необхідно прийняття співбесідниками один одного як рівноправних суб'єктів спілкування, інакше партнер не розкриє свого ставлення, і його поведінка та спілкування в цілому будуть визначатися прихованими мотивами, а взаємодія буде будуватися на принципах суб'єкт-об'єктного зв'язку [195, с.64].

Молодший шкільний вік визначає новий етап розвитку потреби в спілкуванні. Він пов'язаний зі зміною звичайного середовища, в якому до цього перебувала дитина, характеризується появою якісно нових потреб у взаєморозумінні, емоційному співчутті. Вчитель неначе налагоджується на актуальний стан учня, безумно сприймаючи його таким, яким він є. Американський дослідник у галузі психології і педагогіки, один із засновників гуманістичної психології К. Роджерс, називає такий стан “конгруентністю” позицій учителя та учнів і вважає, що без цього прояву істинного гуманізму діалог у навчанні неможливий. Таким чином, в навчальному діалозі встановлюється певна рівність позицій учителя та учнів, що надає останнім можливість розкрити свою індивідуальність у навчальному процесі.

Однак іноді поняття “рівноправність” розуміється неправильно. Для уникнення непорозумінь у тлумаченні рівності між учителем та учнем, російська дослідниця Є. Коротаєва виділяє суб'єкта викладацької діяльності та суб'єкта навчальної діяльності. Діяльності різняться за метою, умовам перебігу, діями, результатом. Тому і суб'єктність учасників освітнього процесу проявляється по-різному. Але будь-яка суб'єктність передбачає адекватне співвідношення прав і відповідальності [108, с.28].

Українська дослідниця О.Максимова, спираючись на погляди І.Бужиної, під рівноправністю розуміє побудову процесу навчання на основі демократичного керівництва при максимальному використанні творчої ініціативи вихованця, дотримання прав школяра, насамперед прав на рівну з педагогом повагу особистої гідності [134].

Аналізуючи роль спілкування і навчального співробітництва дітей, Г.Цукерман доводить, що у спілкуванні з однолітками перед учнем відкривається

ідея і практика рівноправності, він набуває можливості прийняти точку зору іншого, координувати його дії із своїми” [228].

Урок, побудований на навчальному діалозі, наштовхує учнів на порушення глобальних та особистісних проблем та узагальнень. У процесі їх вирішення здійснюється оволодіння досвідом творчої діяльності, творче засвоєння знань, формування активної, свідомої особистості. Діалог виступає як метод конструктивного подолання суперечностей.

У працях Н.Волковатої, І. Зязюна виокремлюються наступні ознаки діалогічного спілкування: 1/ визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра між партнерами; 2/ зосередженість педагога на співрозмовникові та взаємовплив поглядів. Особливою ознакою педагогічного діалогу є те, що при особистісній рівності, суб'єкти мають різні позиції: дії учня спрямовані на задоволення власних прагнень, учитель же зосереджує свої зусилля на потребах учня. Уява, інтуїція, емпатія допомагають педагогу зрозуміти вихованця; 3/ персоніфікована манера висловлювання, яка передбачає виклад інформації від першої особи, звернення співрозмовників до особистого досвіду, висловлення свого ставлення до предмета розмови; 4/ поліфонія взаємодії, яка передбачає пошук рішень у процесі взаємодії з урахуванням думок кожного співрозмовника; 5/ двоплановість позицій педагога в спілкуванні, бо він веде діалог не тільки з вихованцем, а й із самим собою [134].

Цікавим є трактування діалогу М.Бахтінім. На його думку, “одиницею” діалогу є “двоголосне слово”. В діалозі сходяться два розуміння, дві точки зору, два рівноцінних голоси в дещо ціле. Реальною одиницею мови є не ізольоване монологічне висловлення, а взаємодія, принаймні двох висловлювань, тобто діалог [146].

Досліджуючи діалог, Г. Буш вводить поняття діалогічна взаємодія, яка охоплює спілкування і діяльність. За визначенням автора, діалог виступає як процес і продукт діалогічної взаємодії. У процесі діалогічної взаємодії реалізується не тільки інформаційний, а й психологічний контакт, пов'язаний з

психічним станом тих, хто спілкується. Він виражається у взаємсприйнятті, взаєморозумінні, взаємовпливові людей один на одного [215].

В. Кан-Калік і Г. Ковальов, спираючись на трьохкомпонентну структуру спілкування В. Мясіщева, гіпотетично виділили вісім типів педагогічного спілкування. Крайніми полюсами цієї класифікації стали діалогічний та монологічний стилі. При цьому, як зазначають автори, діалогічний тип вищий та оптимальніший з точки зору організації комунікації; йому притаманний максимально розвивальний, виховуючий, творчий потенціал [112].

Є.І.Машбіц, вивчаючи діалог у навчанні, або навчальний діалог, визначає його як взаємодію між людьми в умовах навчальної ситуації, що здійснюється в формі мовлення, в процесі якого відбувається інформаційний обмін між партнерами та регулюються стосунки між ними [139, с.29]. Дослідник звертає увагу на те, що умовою ефективності навчального діалогу є його психологічний ощадливий режим. Один із шляхів досягнення такого режиму – підвищення симетричності діалогу, тобто така його рольова регламентація, при якій можливості учня в ініціативній поведінці, активному впливові на хід діалогу були б відповідні можливостям учителя. Діалог, в якому учень не побоюється санкцій з боку вчителя, активно відстоює та аргументує свою позицію, є найбільш розвиваючим. Ми цілком поділяємо погляди науковця щодо розвиваючих можливостей навчального діалогу в розвитку мовних здібностей і створенні сприятливих умов засвоєння учнями законів людського спілкування. Як результат це проявляється в здатності повною мірою виражати свої думки (будувати повні та чіткі висловлювання, приводити у відповідність вербальні і невербальні засоби), розуміти партнера (слухати його, вловлювати не тільки безпосереднє значення його фраз, а й їх зміст), досягати адекватного розуміння партнером смислу власного висловлення.

Ефективність навчального діалогу, а в широкому смислі педагогічної взаємодії, у більшості випадків залежить від комунікативної діяльності вчителя в спілкуванні з учнями, її стилю.

Стиль педагогічного спілкування визначається як соціально-психологічна характеристика комутативної взаємодії педагога з учнями, яка відображає стійкість індивідуально-типової системи засобів і способів здійснення ним дій, спрямованих на вирішення навчальних завдань.

Класичною для визначення стилів спілкування стала трьохкомпонентна схема, запропонована К. Левиним. Залежно від зовнішніх форм прийняття рішень у груповій діяльності він виділив три основних стилі: авторитарний, демократичний, ліберальний.

Ми вважаємо, що для ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії як способу організації і реалізації навчальної діяльності найбільш прийнятним є демократичний стиль спілкування. Він створює психологічно сприятливий клімат для комфортних взаємостосунків учителя та учня в ситуаціях міжособистісної взаємодії, дає змогу творчо працюючому вчителю враховувати особливості та власний досвід дитини, її потреби та можливості, дотримуватися особистісного підходу, оперативно орієнтуватися в умовах спілкування, що постійно змінюються, відчувати і підтримувати зворотний зв'язок. Це допомагає педагогу коригувати свою подальшу поведінку, замінюючи використані засоби впливу новими, що видаються більш ефективними [134].

Крім того, демократичний стиль спілкування сприяє прояву учнями вродженої інстинктивної схильності до:

- 1/ доброзичливої міжособистісної взаємодії, що ґрунтується на симпатії, почутті спільності, вітальній потребі в емоційних контактах;
- 2/ взаємодії з об'єктним світом (пізнання, перетворення, інтелектуальний голод тощо) [215, с.33].

Мета ж учителя вбачається в розкритті особистісного потенціалу учнів, наданні їм допомоги в особистісному розвитку, соціалізації, гармонізації відносин із навколишнім середовищем, створенні умов для виявлення ними готовності “жити” в ситуації “тут і тепер”.

Виходячи з аналізу психолого-педагогічних джерел та власних дослідницьких позицій, ми розглядаємо поняття взаємодії як процес спільної

комунікативної діяльності, який проявляється в обміні інформацією, в організації сумісних дій, у застосуванні індивідуальних внесків (надбань), спрямованих на розв'язання спільного питання, що має своїм результатом взаємозміни їхньої поведінки, діяльності, стосунків. Для взаємодії характерними є такі компоненти, як спілкування і спільна діяльність, які, в свою чергу, взаємозв'язані та взаємообумовлені.

### **Висновки до першого розділу**

1. Проведений аналіз наукової літератури засвідчує, що методи організації та реалізації навчальної діяльності мають тривалу історію розвитку, на різних етапах якої надавалася перевага тим чи іншим їх різновидам. Метод становить собою єдність зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного. Зовнішнє в методі – це матеріальне уособлення засобу навчання, зовнішніх дій і способів їх виконання, які сприяють одержанню зовнішнього результату, обумовленого зовнішнім аспектом навчальної мети. Внутрішній бік методу утворюють шлях і логіка мислительної діяльності, розумові морально-вольові та фізичні зусилля, емоційне налаштування людини, яка застосовує даний метод, з метою досягнення запланованого стану (перетворення) особистості, зумовленого внутрішнім планом мети.

У загальному вимірі розрізняють пасивні, активні та інтерактивні методи. Перші з них ґрунтуються на домінуючій ролі вчителя як суб'єкта навчання і підпорядкованості, об'єктивності позиції учня, переважанні репродуктивного виду діяльності. Активні методи дещо нейтралізують цей недолік, але також не можуть повною мірою забезпечити повноправність учня в процесі навчання.

2. Інтерактивні методи побудовані на діалозі (полілозі), міжособистісній взаємодії, що перетворюють учнів на активних суб'єктів навчального процесу,

спроможних активно включатися до пізнавальної діяльності на засадах самопрагнення, самовияву, емоційно-позитивного ставлення і самостійного досягнення навчальних цілей.

Вони мають вагомий потенціал для досягнення високого рівня інтелектуального розвитку дитини, формування в неї самостійного, критичного мислення, вмінь не лише знаходити і пропонувати рішення, а й відстоювати, аргументувати свою думку як передумову подальшого просування шляхом пізнання, створення умов для самовдосконалення та саморозвитку.

Інтерактивні методи передбачають задіяння не лише свідомості учня, а і його почуттів, емоцій, вольових якостей, тобто залучають до процесу навчання „цілісну особистість”.

Тобто, інтерактивними вважаються такі методи навчання, які здійснюються шляхом активної взаємодії учнів у процесі навчання і дають змогу на основі внеску кожного з його учасників в спільну справу отримати нові знання й організувати спільну діяльність від окремої взаємодії двох-трьох осіб до широкої співпраці.

3. Категорія взаємодії найбільш повно відображає характер педагогічного процесу, який здійснюється на перетині двох діяльнісних систем – викладання та учіння. В сучасній дидактиці ці категорії прийнято розглядати як взаємодією двох суб'єктів навчання: вчителя та учня. Дитина з об'єкта взаємодії поступово перетворюється на повноправного партнера в спільній діяльності, особистість, яка не підлягає будь-яким маніпуляціям або прямому тиску з боку вчителя.

Отже, взаємодія - це процес спільної комунікативної діяльності, який проявляється в обміні інформацією, в організації сумісних дій, у застосуванні індивідуальних внесків (надбань), спрямованих на розв'язання спільного питання, що має своїм результатом взаємозміни їхньої поведінки, діяльності, стосунків. Для взаємодії характерними є такі компоненти, як спілкування і спільна діяльність, які, в свою чергу, взаємозв'язані та взаємообумовлені.

Основні теоретичні положення дослідження набули відображення в працях автора [92; 93].

## РОЗДІЛ 2

### ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

#### 2.1. Психофізіологічні та психічні особливості молодших школярів

Одним з основних завдань освіти на сучасному етапі розвитку суспільства є створення передумов для розвитку учня як суб'єкта навчальної діяльності. Особливої актуальності ця проблема набуває для учнів початкових класів, оскільки саме в цей період онтогенезу навчальна діяльність є провідною й визначає розвиток головних пізнавальних особливостей особистості, що розвивається.

Період навчання в початковій школі має непересічне значення для інтелектуального, фізичного, емоційного та соціального розвитку дитини. Засвоєння учнями молодшого шкільного віку програмних знань безпосередньо пов'язується з розвитком елементарних навичок навчальної діяльності, планомірного й диференційованого сприйняття навчального матеріалу, пізнавальної активності, адекватної самооцінки та формування навичок співпраці з однолітками. Специфічність навчальної діяльності в початкових класах обумовлена особливостями формування та розвитку в дітей молодшого шкільного віку пізнавальних процесів, емоційно-вольової та мотиваційної сфери.

Пізнання здійснюється за допомогою системи психічних процесів: сприймання, мислення, пам'яті, уваги та ін.

Сприймання є результатом аналітико-синтетичної діяльності аналізаторів. Воно пов'язане з безпосереднім чуттєвим пізнанням предметів і явищ. Найбільш виразно дитина молодшого шкільного віку сприймає те, що викликає в неї емоційну реакцію. При цьому спостерігається недостатня диференціація та розчленування об'єктів сприйняття, слабкість поглибленого цілеспрямованого аналізу. Водночас за сприятливих умов учні початкових класів мають вагомі потенції для цілеспрямованого розвитку сприймання на якісно новому рівні. Для



цього необхідно забезпечувати достатню точність і повноту представлення властивостей предмета чи явища, які вивчаються; збагачувати їхній сенсорний досвід; виховувати з них спостерігачів, які „вміють приглядатися до навколишнього світу, розуміти, що за зовнішніми явищами приховані певні закономірності, володіють прийомами спостереження” [106, с.27-28].

Зважаючи на сказане, організація сприймання має базуватися на доборі таких об'єктів, які б мали чітко виражені характеристики, щоб істотні деталі виділялися на загальному фоні або відрізнялися від неістотних чіткістю зображення і розміщення, а сам об'єкт не був би складним за структурою.

Велике значення в розвитку сприймання має контроль за його ходом і результатами, а також навчання дітей самоконтролю.

Таким чином, у процесі навчання молодших школярів різним видам знань необхідно розвивати їхнє сприймання як цілеспрямовану діяльність, що має цілі, конкретні завдання і способи сприймання, піддається контролю й самоконтролю.

Сприймання становить основу для мислення, надаючи йому певний чуттєвий досвід для поглибленого пізнання. Мислення – це пошук відповіді на запитання, пізнання відношень і закономірних зв'язків між предметами та явищами навколишнього світу.

Мислительна діяльність проявляється в дитини молодшого шкільного віку в різноманітних формах: як наочно-дійове, наочно-образне і логічне мислення. Наочно-дійове мислення влітається в практичну діяльність: виконуючи завдання, дитина реально оперує предметами. При наочно-образному мисленні вона спирається на образи предметів чи уявлення про них, малює в своїй уяві ситуацію, в якій уявно діє. Логічне мислення ґрунтується на перетворенні понять і побудованих на їхній основі суджень.

Учні початкових класів можуть розв'язувати навчальні завдання, застосовуючи всі форми мислення, проте наочно-образне є основним його видом.

У процесі предметно-чуттєвої діяльності за умови спеціальної її організації учень початкових класів може виділяти суттєві зв'язки і явища в тій чи іншій сфері діяльності й відображати їх у формі уявлень. Це створює передумови для

реалізації в навчанні молодших школярів принципу науковості, збагачувати їх систематизованими знаннями, під час засвоєння яких вдосконалюються розумові операції і способи мислення. Ефект у розумовому розвитку визначається взаємодією трьох основних видів мислення. Повноцінний розвиток образного мислення і вправління в розв'язуванні задач на рівні логічних міркувань сприяють розвитку логічного мислення, яке в перспективі стає основою засвоєння програмових знань.

Мислення дітей 7-10 років може бути схарактеризоване як докатегоріальне, якому властиві низький рівень розчленування та об'єднання, розрізнення суттєвого й другорядного, загального й конкретного, недостатній розвиток синтетичної діяльності. Сфера думок дітей молодшого шкільного віку є обмеженою в часовому, просторовому та причинному аспектах. Інертність мислення полягає й особливо проявляється у взаємодії з процесом виконання нового завдання, у переважній більшості випадків міркуванням дітей цього віку недоступні ні абстрактні, ні наукові категорії. Це положення загальної психології навчання в початковій школі, звичайно, поширюється й на навчальний процес з іноземної мови. Не вмючи оперувати категоріями, абстрактними поняттями, учні 2-4 класів опановують конкретний мовленнєвий матеріал, вдаючись для цього до мислительних операцій на властивому їм рівні.

Актуальним для нашого дослідження є точка зору А.З.Зака [72] стосовно особливостей розвитку мислення дітей молодшого шкільного віку. Згідно припущенню науковця мислення дітей даного віку слід розглядати як перехід від аналітичного способу мислення до рефлексивного. Виникнення і розвиток рефлексії є ще однією особливістю молодшого шкільного віку, що виступає визначальним моментом в істотній перебудові пізнавальної і особистісної сфер дитини, яка має важливе значення для нашого дослідження. Дане психологічне новоутворення дозволяє розсудливо й об'єктивно аналізувати судження і вчинки з точки зору їх відповідності задуму і умовам діяльності.

Дослідники В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман дотримуються думки, що рефлексія як необхідна складова уміння вчитися може бути сформована засобами

учбової діяльності. До основних умов розвитку рефлексії в учнів початкових класів науковці відносять:

1. Оволодіння системою наукових понять, яке зумовлює розумовий розвиток учнів і перебудову їх свідомості. Свідомість при цьому набуває рис рефлексивності, створюючи тим самим підґрунтя для перетворення учня із суб'єкта діяльності на суб'єкт самозміни і саморозвитку.
2. Навчальний тип співробітництва учителя з учнями, при якому відбувається спільне вирішення учбової задачі.
3. Учбовий тип співробітництва дітей один з одним, який передбачає врахування і координацію позиції кожного у площині спільної діяльності. При співробітництві з ровесниками в ситуації рівноправних і симетричних взаємин молодші школярі набувають досвіду контрольної-оцінювальної дій і висловлювань, у них успішно формуються рефлексивні дії (діти краще оцінюють свої можливості і рівень знань, у них розвиваються такі якості як критичність, терпимість, вміння координувати свою точку зору з іншими) [9].

За нашим переконанням, грамотне поєднання класичних методів із інтерактивними, оптимальне чергування індивідуальних та групових форм роботи, створення атмосфери співробітництва, позитивної взаємозалежності сприятимуть інтенсивному та ґрунтовному розвитку здатності до рефлексії дітей молодшого шкільного віку.

Пізнавальна діяльність вміщує також процеси пам'яті. У дітей молодшого шкільного віку пам'ять має переважно довільний, наочний, образний характер. Добре запам'ятовується, як правило, той матеріал, який викликає в них безпосередній інтерес або має для них істотну значущість.

На розвиток пам'яті учнів початкових класів суттєвий вплив справляє спосіб їхньої діяльності. Те, що діти запам'ятовують, хоч і мимовільно, але в процесі активної інтелектуальної діяльності, фіксується в пам'яті міцніше, ніж те,

що запам'ятовується довільно, але в звичайних умовах мнемічної діяльності. Що стосується процесів зберігання в пам'яті певної інформації, 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” [186,с.26].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” [188, с.26].

Пам'ять молодших школярів характеризується фрагментарним сприйманням, а у відтворенні матеріалу домінує впізнавання. Вони запам'ятовують невимушено й легко той матеріал, який є чимось привабливим для них і викликає позитивні емоції. Отже, в зміст уроків слід включати таку інформацію, яка привертала б їхню увагу, змушуючи більше зосереджуватися, щоб краще її усвідомити. За умов правильної організації навчальної діяльності відбувається посилений розвиток і якісна перебудова пам'яті. Тенденція якісних змін полягає в переході до переважно довільного запам'ятовування і відтворення на основі логічної обробки матеріалу, що запам'ятовується. Мимовільне запам'ятовування є продуктом діяльності. Тому „керівництво мимовільною пам'яттю передбачає організацію сприйняття, осмислення, усвідомлення дітьми певного матеріалу. Чим активніша й змістовніша діяльність дітей з матеріалом, тим вищий рівень його запам'ятовування” [106, с.37].

У дітей молодшого шкільного віку переважає мимовільна увага, тому що довільна увага вимагає певних вольових зусиль, які ще тільки починають формуватися. Водночас, коли дитина переборює певні труднощі, вона дістає задоволення, тому що це відповідає її первинній потребі в творчості. „Відчуття

задоволення і радості внаслідок досягнення певної мети викликають у дитини прагнення повторити вольові зусилля під час навчальної діяльності” [29, с.18].

Стійкість уваги учнів цього віку пов’язана із значущістю навчального матеріалу, доступністю пропонованих знань. Визначальною умовою привернення уваги є використання унаочнення в навчанні, широке застосування ілюстрацій, їхня яскравість та образність. В умовах навчальної діяльності в початковій школі виправдано себе використання тих засобів навчання, в яких „передбачений вплив на мимовільну та вторинну увагу учнів, особливо через яскраве зорове унаочнення. Саме такі засоби вважаються цілком адекватними цілям і завданням навчання у початковій школі, в тому числі й навчання іноземних мов” [152, с.16].

Такими засобами можуть стати деякі засоби навчання, спеціально розроблені для учнів початкової школи з урахуванням їхніх вікових особливостей. Адже домінуючим у цьому віці є образне мислення. А тому будь-яке, доцільне з дидактичного і методичного поглядів унаочнення, що супроводжує певну іншомовну лексичну одиницю (слово, словосполучення, зв’язне мікро висловлювання тощо), є „ефективним засобом впливу на пам’ять процесу усвідомлення значення такої одиниці. Особливості уваги учнів цього віку мають бути одним із визначальних чинників підбору таких засобів” [188, с.23].

Уява – один з найскладніших, специфічно людських психічних процесів; вона зумовлює ефективність розумової діяльності і лежить в основі творчості.

Уява спричинює перетворення предметів навколишнього світу, в образному та смислового розумінні, тому вона має непересічне значення для виникнення здогадок, припущень, передбачень. Поряд з репродуктивною уявою, що базується на відтворенні образів, створених у казках, оповіданнях, розповідях дорослих, розвивається продуктивна, яка „дозволяє дитині створювати образи згідно із задумом, розв’язувати завдання самобутнім шляхом, даючи кілька варіантів відповідей тощо.

Як стверджують науковці, діти цього віку досить добре знають свої можливості, вміють самостійно ставити перед собою мету і знаходити засоби для її досягнення, здійснюють аналіз власних дій і самоконтроль [41, с.76]. Завдяки

довільності молодші школярі можуть регулювати свою активність: вона стає основою для формування мотиваційного компонента навчальної діяльності, яка сприймається більшістю з них, як „серйозна змістовна діяльність, що веде до певного результату, важливого як для самої дитини, так і для оточуючих її дорослих” [22].

Більш стійкого і неситуативного характеру набувають пізнавальні інтереси, що виявляється в прагненні пізнати, відкрити для себе щось нове, бажанні перевірити власні сили, досягти успіху в діяльності. І якщо на перших етапах навчальна діяльність значною мірою регулюється і регламентується вчителем, поступово її якість усе більше визначається саморегуляцією, залежить від того, як учні самостійно можуть розуміти і висувати цілі, який шлях обирають для досягнення мети, як уміють застосовувати засвоєні знання в інших умовах. Молодший шкільний вік є „психологічно сприятливим для засвоєння прийомів доцільної організації навчальної діяльності, адже саме в цей період діти починають засвоювати нову для них соціальну роль і новий вид діяльності” [196].

Одна з характерних психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку - це яскраво виявлена навіюваність, піддатливість впливу. З цією особливістю тісно пов'язана інша - схильність до наслідування, що зумовлено нечіткістю, нестійкістю внутрішнього еталону та внутрішнього плану дій молодшого школяра. Схильність до наслідування, з одного боку, допомагає засвоїти приклад, зразок поведінки, а з іншого, - сковує дитину.

Молодші школярі прагнуть наслідувати людей, які є для них найавторитетнішими. Такою людиною в школі виступає насамперед учитель. Діти легко переймають від нього все й у всьому намагаються бути схожими на нього. Вони часто копіюють зовнішні форми поведінки педагога, його мову, інтонацію, оцінні судження тощо. Для молодших школярів - це втілення всього того нового, незвичайного і серйозного, що з'являється в їхньому житті у зв'язку із вступом до школи. Тобто, така функція дорослого „виникає на основі механізму враження, який інтенсивно проявляється в молодшому шкільному віці”. При цьому

враження „як сильний і яскравий емоційно насичений образ події, явища, людини приводить до певних суб'єктивних змін у його носія” [12,с.2].

У зв'язку з цим, будь-яка вимога вчителя стає законом для учнів і якщо вони чогось не виконують, то не тому, що не бажають або сумніваються в доцільності завдання. Причина невиконання вимог найчастіше полягає в невмінні молодших школярів свідомо регулювати свою поведінку, діяти самостійно. Адже, молодшим школярам властивий певний розрив між знанням норм і вимог та відповідною поведінкою. Цей розрив „виступає як вікова особливість дитини, яка ще тільки вчиться орієнтуватися в розмаїтті життєвих ситуацій, вчиться співвідносити наявні в неї уявлення з життям, з реальними вчинками, з конкретною поведінкою” [13,с.101].

Помітних успіхів досягають молодші школярі в набуванні здатності здійснювати цілеспрямовані дії, долати при цьому зовнішні та внутрішні труднощі, усвідомлювати й виконувати обов'язкові завдання, підпорядковувати цьому свою діяльність, активно керувати своєю увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя [40, с.163].

Однак переборення тих чи інших труднощів викликає в дітей втому, в них слабшає стійкість уваги. Тому, як справедливо вважають фахівці, „вчителю необхідно пам'ятати саме про фактор втоми, який значно впливає на ефективність навчання”. Це означає, що в роботі з молодшими школярами „доцільно використовувати ті засоби навчання, які допомагають зняти напругу, розвантажують психіку й нервову систему, усувають надмірне навантаження на зір, м'язи рук, і впливають на мимовільну та вторинну увагу учнів” [29, с.18-19]. До таких засобів належать рухливі ігри, активні види діяльності.

З початком молодшого шкільного віку ігрова діяльність не втрачає своєї ролі, але зміст і спрямованість гри змінюються. В іграх дитина вчиться підкоряти свою поведінку правилам; формуються її рухи, вміння концентрувати увагу, розвиваються здібності, що є важливими для успішного навчання в школі [32].

На цих особливостях дітей молодшого шкільного віку акцентує і В.Редько, зазначаючи, що втомлюваність знижує ефективність їхньої інтелектуальної

діяльності. Внаслідок цього зменшується фізична активність, або, навпаки, підвищується внаслідок збудження, слабшає концентрація уваги і може погіршуватися працездатність. Щоб запобігти цьому, науковець радить створювати сприятливі умови для навчальної діяльності, дотримувати гігієнічних норм, „що є важливою передумовою ефективності розумової діяльності учнів цього віку” [188, с.24].

Однією з проблем, що виникають під час інтенсивної роботи учнів на уроці, є так зване „поза межове гальмування”. Воно стає особливо помітним після тривалої одноманітної роботи. Щоб запобігти цьому негативному явищу, варто використовувати різноманітні методичні прийоми, що знімають напруження, розвантажують психіку й нервову систему, допомагають учням переключити увагу на інші об’єкти. Серед них найпоширенішими є рухливі ігри, активні види діяльності того. Але „не варто зловживати видами діяльності, що пов’язані із значною фізичною активністю, особливо тими, що надто підвищують нервові збудження. Учитель повинен чітко орієнтуватися, коли потрібно організувати навчальну ігрову діяльність, і коли треба її призупинити” [188, с.24].

Залучаючись до ігрової діяльності, дитина відступає від зразків реальних дій, які задаються їй дорослими в реальному житті, вносить у них свої нюанси, варіює, апробує різні схеми їх використання, долає стереотипи власних дій, будує нові сюжети. Крім того, через гру дитина засвоює операцію зворотного мислення, в неї розвивається децентрація мислення. Це друге новоутворення, що припадає на цей вік. Завдяки йому дитина „стає здатною враховувати позицію іншої людини, бачити предмети з різних позицій, схилитися на чийсь точку зору, тобто вона позбувається пізнавального егоцентризму” [174,с.11]. Ігри сприяють розвитку в учнів моральних почуттів і формуванню таких рис характеру, як відповідальність, товариськість [40, с.161].

Останній чинник широко використовується у навчанні іноземних мов. Якщо діти охоче вживаються в різні образи, то відповідним чином можна побудувати процес навчання – задовольнити дитячу потребу грати, пропонуючи для спеціальні дидактичні ігри. Адже „гра для дітей молодшого шкільного віку не



обмежується рольовими діями, а й сам процес навчання деколи уявляється ними як своєрідна гра. Так, учні початкових класів сприймають сюжет твору, вживаючись в образи героїв настільки, що інколи перестають диференціювати реальне і нереальне [152, с.14].

Важливою рисою дітей молодшого шкільного віку психологи і педагоги (В.А.Крутецький, Г.О.Люблинська, А.В.Петровський, О.Я.Савченко та ін.) вважають розвиток їхньої емоційної сфери. Формуванню почуттів сприяють успіхи і невдачі в ученні, взаємини з однолітками, вчителем. До емоційної сфери молодших школярів належать переживання нового, здивування, сумніву, радощів пізнання; розвивається усвідомлення своїх почуттів й адекватне їх виявлення в інших людей.

Значимими для нашої роботи є результати сучасних досліджень специфіки розвитку півкуль головного мозку дітей віку середнього дитинства (від 6 до 11 років) [203]. Психологи, досліджуючи проблеми шкільної неуспішності, виявили основні недоліки у психолого-педагогічній діяльності вчителів, які спричинюють негативний вплив як на інтелектуальний розвиток дитини, так і фізичний. Найбільш значимими серед них, на нашу думку, є ігнорування педагогами недостатньої „зрілості” психічних процесів, даних про індивідуальний профіль функціональної асиметрії мозку дитини, по яким вчитель може визначити протікання ряду психічних процесів та невідповідність психолого-педагогічних методик навчання психофізіологічним особливостям дітей молодшого шкільного віку.

Здебільшого шкільні методики навчання орієнтовані на розвиток лівої півкулі, формально-логічного мислення, ігноруючи прояви творчості, осягненню знань через інтерес, захоплення, співпрацювання. Доведено, що саме права півкуля пов'язана із розвитком творчого мислення, безпосередньо-чуттєвого сприйняття, художнього мислення, творчості. Основним типом мислення молодшого школяра є наочно-образне, тісно пов'язане із емоційною сферою. Це передбачає участь правої півкулі у навчанні. В свою чергу, традиційний „лівопівкулевий” акцент навчального процесу призводить до стимуляції ще не

властивих дітям молодшого шкільного віку функцій лівої півкулі при гальмуванні функцій правої півкулі. Дана тенденція у навчанні призводить до позамежового режиму роботи лівої півкулі. На даному віковому етапі це викликає перенапруження нервово-психічних сил дитини і призводить до хронічного інтелектуального стресу. Проявляється це у поступово наростаючому відчутті втоми, відволіканні уваги, головних болях. В результаті розвивається неврастенія, найбільш розповсюджений невроз.

У дорослому житті домінування лівої півкулі у розумовому процесі спричинює однозначне, лінійне сприйняття світу. Як результат – яка - небудь дія автоматично виключає іншу, протилежну їй, що породжує конфлікт між різними потребами.

Результати досліджень вчених доводять, що ті вчителі, які схильні у своїй практиці звертатись до використання наочності, образності, емоційності, творчої роботи, позитивної взаємозалежної навчальної діяльності із урахуванням мозкової організації пізнавальних процесів, досягають більших успіхів у навчанні дітей.

За нашим переконанням, введення у практику початкової школи інтерактивних методів навчання створюватиме оптимальні умови для функціональної організації обох півкуль головного мозку, що надасть можливість вчителю грамотно та результативно реалізувати потенційні можливості дітей, організувати співпрацю, взаємодію учнів із різними типами мислення, яке слугуватиме гарантом всебічного розвитку особистості.

Інший феномен сучасності, з яким зустрічаються педагоги та психологи-практики, поява неухажливих, непосидючих, надмірно активних, дратівливих, але при цьому – надзвичайно кмітливих, з досить високим рівнем інтелекту дітей, які здатні знаходити оригінальні, нестандартні рішення задач, проблем. Так звані „діти-індиго” ( автор даного терміну цілителька, біоенергетик Ненсі Енн Тепп помітила появу дітей з раніше небаченим кольором аури – індиго, насичено синім). Зважаючи на те, що даний термін розкриває більше духовну сутність цієї проблеми, для пред’явлення даного феномену в психологічній і педагогічній практиці та пояснення закономірностей розвитку дітей цієї групи американські

вчені, дослідивши особливості поведінки таких дітей, ввели поняття “синдром порушення уваги при гіперактивності”.

Проблеми з якими стикаються такі діти пов’язані із порушенням зорового та слухового сприйняття, що пояснюються непосильними інформаційними навантаженнями під впливом комп’ютера, телевізора у поєднанні з повільним дозріванням головного мозку, обумовленого несприятливою екологічною ситуацією та патологією розвитку плоду у період вагітності. Як правило, такі діти не справляються із завданнями, обмеженими часом, не витримують одноманітних уроків (їм треба давати можливість відволікатись), не можуть довго концентрувати увагу на різноманітних мілких подробицях [131]. Спостереження науковців за педагогічним процесом виявляють збільшення із кожним роком відсотку дітей-індиго, що спричинює появу значних проблем у професійній діяльності вчителів початкової школи, які продовжують працювати по традиційним педагогічним моделям. Єдиним вирішенням даної проблеми, за висновками науковців, є створення психологічно сприятливих умов навчання дітей, чергування різних видів діяльності, виконання дослідів, експериментів, збагачення арсеналу методів вчителів інтерактивними методами, творчими завданнями.

Цей вік вважається сенситивним для розвитку емпатії: поряд з інтересом до себе (прояв характерного для учнів початкових класів Его-фактору) виникає інтерес до внутрішнього світу оточуючих. Діти намагаються зрозуміти їхні переживання, виявити своє до них ставлення.

Отже, основними психофізіологічними утвореннями молодшого школяра, що потребують всебічного врахування в організації процесу навчання української та іноземної мов, є:

- образне сприймання та запам’ятовування;
- мимовільність уваги, її орієнтація на сильний подразник;
- підвищена емоційність сприйняття;
- імпульсивність, недовільність вольових зусиль, непосидючість;
- велика роль навчальної гри в процесі пізнавальної діяльності;

- схильність дітей до копіювання, наслідування в діях;
- асиметрія функціонування півкуль головного мозку;
- конкретне або наочно-образне мислення;
- екстенсивний характер пізнання навколишнього світу.

Проведений нами аналіз психофізіологічних та психічних особливостей дітей молодшого шкільного віку засвідчує, що ці характеристики створюють позитивні передумови для вивчення української та іноземної мов. Водночас, від учителя вимагається всебічне їх урахування в навчальному процесі, зокрема в плані добору відповідних методів навчання. Важливе місце серед них мають посісти інтерактивні методи, адже вони найбільшою мірою відповідають притаманним молодшим школярам особистісним якостям, є сенситивними для учнів цієї вікової категорії.

Ці проблеми набули висвітлення в працях науковців і вчителів-практиків, які роблять спроби винайти ефективні шляхи їхнього вирішення. Це зумовлює необхідність вивчення таких напрацювань, що дасть змогу визначити наявні в цій царині досягнення, а також виокремити аспекти, що потребують подальшого поглибленого, цілеспрямованого дослідження.

## **2.2.Застосування інтерактивних методів у процесі навчання молодших школярів**

У Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), Державному стандарті початкової загальної освіти визначено основну мету початкової освіти, яка, серед іншого, полягає у всебічному розвитку та вихованні особистості через формування в учнів повноцінних мовленнєвих умінь і навичок, набуття особистого досвіду культури спілкування і співпраці у різних видах навчальної діяльності, самовираження у творчих видах завдань, загальнонавчальних та цільових компетенцій.

Принципово новим для початкової школи стало те, що вперше змістом освіти передбачено вміння, навички та способи діяльності. Кожен навчальний

предмет „має стати не лише метою навчання, а насамперед засобом розвитку і виховання дитини”, що, в свою чергу, „вимагає розвиваючого, діяльнісного характеру організації навчального процесу, набуття молодшими школярами досвіду пізнавальної, практичної, соціальної діяльності, засвоєння методів пізнання навколишнього світу” [176,с.4].

Одним із провідних напрямів належної реалізації цього завдання є мовна освіта.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, змістове наповнення освітньої галузі „Мови і література” передбачає опанування молодшими школярами „української мови та інших мов як засобу спілкування і пізнання”. Тому основною змістовою лінією мовної освіти у початковій ланці загальноосвітньої школи є „мовленнєва, яка передбачає формування та розвиток умінь слухати і розуміти, говорити, читати і писати”. Мовна та соціокультурна лінії забезпечують „відповідний обсяг знань з мови, вмінь і навичок їх застосування в мовленнєвій діяльності...” [59, с.9].

Стандартизація мовної освіти ґрунтується на Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти [71] і передбачає формування різних видів компетентності мовців. Комунікативна мовленнєва компетентність включає три види компетентності: лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну. Лінгвістична компетентність – знання мовної системи та її структури; соціолінгвістична – умови користування мовою в різних умовах суспільного життя, прагматична компетентність – функціонування лінгвістичних засобів.

Мовна освіта має спрямовуватися на підготовку мовно грамотної людини з високим рівнем комунікативної компетенції, що ґрунтується на системі знань про мову та її граматичну будову, самобутньої мовної особистості, яка має значний словниковий запас, засвоїла головні норми літературного мовлення, здатна вільно виражати свої думки та почування в усній та писемній формі, у будь-якому стилі й жанрі, що якнайкраще відповідають ситуації спілкування.

Таким чином, головною метою мовної освіти в початкових класах є формування в учнів комунікативної компетенції – досконалого володіння

навичками спілкування в будь-якому середовищі за різних обставин. В ідеалі „це має бути особистість, яка не тільки знає мову, але вільно і легко користується нею в діалогічному і монологічному мовленні, любить свою рідну мову і з повагою ставиться до інших мов та їх носіїв” [168, с.70].

Відомі й інші підходи до визначення сутності комунікативної компетентції. Під цим поняттям розуміється „специфічна система різних видів уживаних значень, лише частково усвідомлених індивідом, що є предметом осмислення, розмови й регулюють інтеракційну діяльність мовленнєвого спілкування” [142, с.29]; „сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-змістових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно-значущій сфері” [115, с.133]; здібність людини спілкуватися в трудовій та навчальній діяльності, задовольняючи власні інтелектуальні потреби [202, с.14]; «здатність людини до спілкування в одному або деяких видах мовленнєвої діяльності, яка становить набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу якість мовної особистості» [27, с.83]; „уміння спілкуватися усно та писемно, рідною та іноземними мовами” [191, с.5].

Наведена вище мета мовної освіти, визначення її сутності зумовлюють необхідність виявлення методик, які забезпечували б досягнення вчителем на кожному окремому уроці й системі уроків «взаємозв'язку навчального, розвивального й мотиваційного компонентів навчальної діяльності», утверджували „гуманні взаємини в класі, активне використання різних форм співробітництва з учнями” [124, с.48]. Такими є інтерактивні методи. Саме вони мають покладатися в «основу уроку-рефлексії, який допомагає кожному школяреві піднятися на вищий інтелектуальний рівень, опинитися у новому контексті осягнення можливості суб'єктивного ставлення до мети діяльності» [124, с.48]. Інтерактивне навчання – це співнавчання, взаємо навчання, яке передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем.

Необхідність формування в учнів початкової школи комунікативної компетентції, зокрема за допомогою інтерактивних методів, набула затвердження в нормативних документах. Так, відповідно до програми з української мови [218] мовленнєва діяльність (мовленнєва змістова лінія) передбачає набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне й монологічне; про особливості висловлювань, зумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування [218, с.15]. Основна увага при цьому має надаватися розвитку вмінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності: слухання – розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо. З цією метою рекомендується використовувати спеціальні види роботи, насамперед сюжетно-рольові ігри, роботу в парах і невеликих групах [218, с.17].

Зміст освіти з говоріння включає побудову монологічних висловлювань, створення діалогів, етикетних норм спілкування. Учні мають набути вмінь переказувати прослухані чи прочитані твори, створювати монологічні висловлювання комунікативного спрямування, будувати діалог з урахуванням ситуації спілкування, толерантно ставитися до думок інших, дотримуватися норм етикету в спілкуванні, знати особливості українського національного етикету [218, с.11].

У програмі з „Читання” досягнення цілей, що висуваються перед цим курсом, передбачає формування й розвиток уміння висловлювати елементарні оцінні судження щодо прочитаного [199, с.79].

Формування читацьких умінь, згідно з програмою, має здійснюватися в нерозривній єдності з мовленнєвими вміннями. Перші з них відображають закономірності процесу сприймання твору, а другі становлять „закономірності процесу створення власного висловлювання за прочитаним (прослуханим)”. При цьому учні мають не копіювати текст-зразок, а використовувати „для побудови висловлювань засоби, аналогічні тим, з якими ознайомилися на уроках читання” [199, с.81].

Для стимулювання творчих здібностей молодших школярів рекомендується використовувати такі методи, як словесне малювання, графічне ілюстрування,

творчий переказ, читання за ролями, інсценізація, складання за допомогою вчителя казок, лічилок, загадок, віршів тощо [199, с.85].

Зміст навчальної діяльності з читання передбачає розвиток в учнів умінь запитувати й відповідати на матеріалі прочитаних текстів, вступати в діалог на основі прочитаного; складати розповіді від імені одного з героїв твору, заповнювати пропуски в прозових і віршованих творах, інсценувати прочитане.

Основна мета початкового навчання російської мови полягає у „формуванні комунікативної компетенції, здібності успішно користуватися мовою для вирішення різних життєвих завдань, які вимагають мовленнєвих умінь” [53; с.117]. Програмою передбачений розвиток в учнів умінь самостійно складати судження, висловлювати (усно чи письмово) його, обґрунтовувати, вислуховувати і розуміти інші судження, співставляти їх зі своєю точкою зору, змінювати власну думку у випадку переконливих аргументів інших учасників дискусії [53, с.117]. Крім того, акцентується на таких уміннях, як робота в парах і групах, прийняття розподілу ролей та вміння виконувати роль керівника групи і підлеглого.

Навчання говорінню полягає у розвитку в учнів умінь вибудовувати діалоги й невеликі монологічні висловлювання, формуванні уявлень про зв'язне висловлювання та діалог. Перевага в цьому процесі надається сюжетно-рольовим іграм, створенню ситуацій, які спонукають молодших школярів до висловлювання думок, почуттів, обговорення проблем, які їх цікавлять [53, с.121].

Групою авторів (Н.Будна, З.Головка, Я.Заяць та ін.) розроблено завдання для контролю та оцінювання знань третьокласників з української мови, читання, математики, курсів „Я і Україна. Природознавство”, „Я і Україна. Громадянська освіта”, „Основи здоров'я” [27]. За напрямом „Діалог” подаються критерії оцінювання вміння вести діалог, теми і зразки діалогів.

Мова як основний засіб спілкування виконує роль інструменту, що забезпечує мобільність, ефективний обмін, поглиблення взаєморозуміння та взаємозбагачення представників різних культур.



Прямування України в європейський і світовий простір, розширення суспільних, політичних, економічних, культурних зв'язків на тлі процесів глобалізації актуалізує потребу практичного оволодіння учнями іноземною мовою, насамперед англійською, яка є найпоширенішою мовою міжнародного спілкування, „сприяє вербальному порозумінню громадян різних країн, забезпечує такий рівень їхнього культурного розвитку, який дозволяє вільно орієнтуватися і комфортно почуватися у країні, мова якої вивчається” [105, с.4].

У 2002/2003 навчальному році розпочалося вивчення іноземної мови з 2-го класу. Слушність впровадження іноземної мови в цей період зумовлена тим, що інтелектуальні можливості учнів 2-го класу створюють „належне підґрунтя для сприйняття і засвоєння соціокультурної інформації, якою повинен бути насичений зміст навчання іноземної мови, якщо останнє дійсно спрямоване на оволодіння учнями міжкультурним іншомовним спілкуванням” [192, с.37].

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.Артёмов, І.Зимня, О.Леонтьєв, Ю.Пассов та ін.). Відповідно до цього провідне місце посідають комунікативно-орієнтовані методи навчання, в основу яких покладається іншомовне спілкування. Необхідність у комунікативності навчання зумовлена також тим, що після висунення мети навчання як розвитку вміння спілкуватися іноземною мовою, „все чіткіше почала відчуватися невідповідність між традиційними методами і новою метою” [149, с.10], яка полягає в оволодінні нею „як засобом міжособистісного спілкування відповідно до соціального замовлення” [87, с.11].

Можливості іноземної мови як навчального предмету в реалізації означеної стратегічної спрямованості є незаперечними. У процесі опанування учнями нового засобу спілкування в них формується правильне розуміння мови як суспільного явища, розвиваються інтелектуальні, мовленнєві та емоційні

особливості, а також особистісні якості: загальнолюдські ціннісні орієнтації, інтереси, воля тощо.

Початкова школа має забезпечити наступність і безперервність процесу навчання іноземної мови в усьому курсі середньої школи, сформувати базові навички і вміння, необхідні для подальшого розвитку комунікативної компетенції в основній та старшій школі.

Ці ідеї набули затвердження й конкретизації в Державних стандартах базової і повної середньої освіти [60] та чинній програмі [183], де основна мета навчання іноземної мови вбачається в розвитку в учнів здібностей „використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу” [60, с.48], формуванні в них умінь і навичок іншомовного спілкування для „досягнення такого рівня комунікативної компетентції, який був би достатнім для здійснення спілкування в певних комунікативних сферах” [60].

Досить ґрунтовне визначення сутності поняття „комунікативність” подає Є.Пассов. Відповідно до сповідуваних ним поглядів, комунікативність виявляється в:

1.Урахуванні індивідуальності кожного учня. Кожна людина відрізняється від іншої своїми природними якостями, вмінням здійснювати навчальну і мовленнєву діяльність, особистісними характеристика (наявним досвідом, контекстом діяльності, низкою певних почуттів та емоцій, інтересами, статусом серед однокласників). Комунікативне навчання передбачає врахування всіх цих ознак учнів, адже „лише в такий спосіб можна створити умови для спілкування: викликати комунікативну мотивацію, забезпечити цілеспрямованість говоріння, сформувати взаємовідносини тощо)” [190, с.12].

2.Мовленнєвій спрямованості процесу навчання. Шлях до практичного оволодіння мовленням як засобом спілкування пролягає крізь практичне використання мови. Досягти цього можна насамперед через вправи, які висувають перед учнем певне мовленнєве завдання і передбачають його мовленнєвий вплив на співрозмовника. Проблема, таким чином, полягає не „в організації навчальних діалогів, а у встановленні мовленнєвого партнерства” [190, с.12].

3. Функціональності навчання. Функціональність визначає методика роботи із засвоєння лексичного і граматичного аспектів говоріння. Вона передбачає засвоєння слів і граматичних форм безпосередньо в діяльності, в процесі її виконання: учень виконує мовленнєве завдання – підтверджує думку, сумнівається в почутому, запитує про щось, спонукає співрозмовника до якихось дій, і водночас засвоює необхідні слова або граматичні форми.

Комунікативність також означає функціональне використання знань, правил-інструкцій, які повідомляються учню при виконанні вправ „не в повному обсязі й не відразу, а лише в такій кількості і в таких місцях автоматизації, які забезпечували б профілактику помилок і опанування матеріалу” [190, с.13].

4. Ситуативності навчання. Побудова навчального процесу має здійснюватися на основі ситуацій, під якими розуміється „система взаємовідносин тих, хто спілкується”. Тобто ситуативність – це „співвіднесення будь-якого висловлювання із взаємовідносинами тих, хто спілкується, з контекстом їхньої діяльності” [190, с.13].

5. Новизні процесу навчання. Новизна має виявлятися в різних компонентах уроку – мовленнєвих ситуаціях (зміна предмету спілкування, проблеми обговорення, партнера по спілкуванню, умов спілкування тощо), змісті матеріалу (інформативність), організації уроку (його видів, форм), прийомах роботи.

Новизна визначає таку стратегію навчання, відповідно до якої один й той самий матеріал ніколи не пропонується двічі з однією і тією ж метою. Новизна – це „постійне комбінування матеріалу, яке в кінцевому рахунку виключає довільне заучування (діалогів, висловлювань, текстів), яке завдає значну школу навчання спілкуванню, і забезпечує навчання говорінню” [190, с.13].

6. Колективній взаємодії – „способі організації процесу навчання, за якого учні активно спілкуються один з одним, а умовою успіху кожного є успіхи інших; самореалізації особистості в групі” [190, с.14].

7. Моделюванні. Обсяг країнознавчих і лінгвістичних знань досить великий і не може бути засвоєний у межах шкільного курсу. Тому необхідно визначити той

обсяг знань, який є необхідним для формування уявлень про культуру країни і систему мови в концентрованому модельному вигляді.

Спираючись на ідеї Є.Пассова, визначаємо комунікативність як спроможність використовувати мову як природний засіб міжособистісного спілкування для досягнення певних цілей і реалізації певних функцій.

Заявлена в Програмі з іноземної мови комунікативна компетентція, у свою чергу, складається з трьох основних видів: мовленнєвої, мовної та соціокультурної компетенцій.

Мовленнєва компетенція ґрунтується на чотирьох видах компетенцій в аудіюванні, говорінні, читання та письмі, тобто в учнів мають бути сформовані мовленнєві вміння в цих чотирьох видах мовленнєвої діяльності.

Мовна компетенція охоплює лексичну, граматичну, фонетичну та орфографічну компетенції (мовні знання, конкретні мовленнєві навички).

Соціокультурна компетенція включає країнознавчу та лінгвокраїнознавчу компетенції (знання історії, географії, економіки, державного устрою та культури країни; знання особливостей мовленнєвої та не мовленнєвої поведінки носіїв у певних ситуаціях спілкування).

Освітня сфера включає блоки за такою тематикою: навчання в школі; розпорядок дня; годинник; шкільні предмети; однокласники; види навчальної діяльності (на уроці іноземної мови) [60, с.50].

Чітке окреслення й укрупнення сфер спілкування дає можливість виділити основні мовленнєві стилі, що їх обслуговують, і таким чином, редукувати навчальні цілі. Основні стилі, як правило, значною мірою забезпечують спілкування в найважливіших сферах, з одного боку, і можуть стати „ефективною основою для планування і градації змісту навчання іноземних мов, наближеного до реального комунікативного процесу, з другого” [15, с.110].

Навчання іноземної мови в початковій школі має закласти основи комунікативної компетентції в означених сферах на елементарному рівні. Це передбачає:

-формування елементарних комунікативних умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо);

-навчання розуміти на слух мовлення вчителя, однокласників, основний зміст нескладних навчальних та автентичних текстів, побудованих на засвоєному мовному матеріалі, продюкованих у нормальному темпі з опорою на візуальну наочність і мовну здогадку;

-навчання брати участь у діалогічному спілкуванні (вести елементарний діалог етикетного характеру, діалог-розпитування, діалог-обмін думками в обмеженому колі типових ситуацій у визначених комунікативних сферах), на рівні 4-5 реплік, правильно оформлених у мовному відношенні, формування вмінь використовувати в процесі спілкування невербальні засоби комунікації;

-формування вмінь коротко висловлюватися в межах відібраних для початкової школи тем відповідно до вимог повноти, розгорну тості, завершеності думки. Варіативність мовних засобів може бути обмеженою і компенсуватися за рахунок застосування міміки, жестів. Обсяг висловлювань на кінець початкового курсу має становити 8 речень;

-формування вмінь читати вголос і про себе короткі (обсягом до 500 друкованих знаків) навчальні й полегшені автентичні тексти, користуючись прийомами ознайомлювального і вивчаючого читання;

-навчання письмовій передачі елементарної інформації (оформлення з опорою на зразок особистого листа, листівки-вітання, написання адреси, оголошення, опис предмету, особи, явища), фіксації (обсягом до 8 речень) прослуханої інформації;

-навчання правильного вимовляння й розрізнення на слух звуків, слів, словосполучень і речень іноземною мовою, дотримуючись інтонації основних типів речень;

-оволодіння найбільш уживаною лексикою в межах тематики початкового ступеня, засвоєння продуктивного лексичного мінімуму обсягом не менше 500 лексичних одиниць. Загальний обсяг лексики разом із рецептивним лексичним мінімумом має складати не менше 600 лексичних одиниць;

-формування уявлення щодо основних граматичних категорій мови, яка вивчається, а також умінь розрізняти вивчену лексику і граматику під час читання та аудіювання, використовувати її в усному спілкуванні [193, с.47-48].

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 процесу;
- психологічна підготовка;
- поділ на групи;
- відповідна підготовка приміщення;
- розробка завдань та роздаткового матеріалу [193, с.49].

З метою формування в учнів комунікативної компетенції дослідниця пропонує створювати під час уроку якомога більше педагогічних ситуацій для усних і письмових висловлювань як монологічного, так і діалогічного характеру. Досягти цього, на її переконання, можна за допомогою методу „передбачення”, технології „Коло ідей”, методу „Прес”, „Мозкового штурму”, розігрування рольових ситуацій.

На важливості діалогічного мовлення як засобу розвитку комунікативних умінь і навичок учнів акцентують Л.Щербина та Л.Коваленко [237]. Дослідники подають характеристику різних видів діалогу та критерії їх аналізу. Вагоме місце відводиться навчальному діалогу як своєрідній формі „спілкування між учасниками педагогічного процесу за умов навчальної ситуації, протягом якої і відбувається інформаційно-смісловий обмін між партнерами та регулюються їхні стосунки” [237, с.81].

Основними функціями навчального діалогу як інтерактивного методу навчання названо:

а)передача інформації, соціального досвіду та культурної спадщини людства і конкретного оточення адекватними засобами, внаслідок чого й формується певний світогляд;

б)регулювання стосунків, виникнення взаєморозуміння як результату діалогічної комунікації;

в)забезпечення саморозвитку особистості на основі внутрішнього діалогу, що реалізує рефлексивну функцію діалогу” [237,с.81].

До використання діалогу як засобу формування й розвитку навичок мовленнєвої діяльності в учнів початкових класів з української мови звертається Л.Нечаєва [150]. Для забезпечення ефективності цієї роботи вчитель має: давати учням завдання підготувати діалог і розіграти його перед класом; стежити за тим, щоб діти використовували форми мовленнєвого етикету, українські форми звертання, дотримувалися правил спілкування, норм літературної вимови; допомагати учням створювати діалог, використовуючи малюнки ситуативного характеру на побутові теми або теми зі шкільного життя; пропонувати зразки діалогів та системи вправ з діалогічного мовлення [150, с.3].

Л.Нечаєва пропонує вправи (робота з деформованим текстом, відновлення реплік для вибудови діалогу, складання діалогу за опорними словами та словосполученнями, робота в парах) за такою тематикою: привітання з днем народження; запрошення в гості; зустріч з однокласником; розмова по телефону; розмова з другом (подругою); у бібліотеці; я – пасажир; чергові; котра година; загубився; як пройти (доїхати); у їдальні; у магазині.

Особливості навчання української мови у початкових класах на комунікативних засадах набули висвітлення в праці О.Петрук [170]. Дослідниця доводить, що успішність навчальної діяльності на уроках рідної мови залежить «від їх комунікативної зорієнтованості, оскільки саме вона забезпечує засвоєння мови як засобу спілкування на основі практичного застосування мовного матеріалу» [170, с.70]. Тобто, пропонується використовувати підхід, за якого процес навчання реалізується через модель процесу спілкування. Останнього ж можна досягти за допомогою створення невимушених висловлювань (ситуативні завдання, умовно мовленнєві вправи, мовленнєві ситуації, комунікативні вправи). Іншими словами, за допомогою різного виду інтерактивних методів і прийомів їх реалізації.

Не лише доцільність, а й обов'язковість застосування в початкових класах інтерактивних методів навчання, «розрахованих не на запам'ятовування, а на вдумливий творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та пошук її розв'язання», відстоює А.Величко [38]. На її переконання, звернення до інтерактивних методів забезпечує утвердження не рольового, а особистісного спілкування, зумовлює використання особистісного діалогу як домінуючої форми навчального спілкування, спонукання до обміну думок, моделювання життєвих ситуацій; включає спеціально сконструйовані ситуації вибору, авансування успіху, самоаналізу, самопізнання» [38, с.44].

Інтерактивним методам навчання в початкових класах належить провідна роль за таким критерієм, як технології навчання. Якщо в недалекому минулому у цій царині на безальтернативній основі затверджувалася традиційна класно-урочна система та розвивальне навчання, сучасна модернізація загальної середньої освіти передбачає «реалізацію принципів гуманізації освіти, її демократизацію, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учнів, формування їх основних компетентностей» [111, с.62]. За цих умов у технологіях навчання, на думку фахівців, домінуюча роль має належати використанню інноваційних інтерактивних технологій, особистісно орієнтованому підходу, розвивальній, адаптивній та проектній технологіям [111, с.65].

Практичні рекомендації щодо застосування інтерактивних методів на уроках української мови в 3 класі подає С.Котович [113]. Такі методи (гра „Ти – мені, я – тобі” (у парах), мовна забавлянка, робота в групах) використовуються в основній частині уроку, що сприяє кращому засвоєнню учнями нового матеріалу.

Різноманітні інтерактивні методи навчання на уроках читання в початкових класах розроблені Л.Лотиш [130]. Для роботи в парах при закріпленні теми пропонується набір карток, з якими учні працюють самостійно, а потім попарно обмінюються відповідями. З метою вдосконалення навичок правильного, свідомого, швидкого, виразного читання запроваджуються ігрові методи („Земля – небо”, „Дощик”, „Хвилі”, „Бджілки”, „Губи на замку”, „Слідопити”, „Не



перерви ланцюжок” та ін.). Серед інтерактивних методів навчання на уроках читання також використовуються такі інтерактивні методи, як „Мозковий штурм” і метод побудови „Асоціативного куща”.

Особливостям застосування інтерактивних методів на уроках іноземної мови присвячено працю С.Роман. Зважаючи на окреслені програмою завдання, а також психологічні характеристики молодших школярів (допитливість, інтерес до світу іншомовного однолітка, комунікабельність, багата уява, сугестивність, тяжіння до казковості), дослідниця обстоює думку про те, що найбільш сприятливі умови для формування в них комунікативної компетенції складаються при застосуванні в навчальному процесі ситуацій, побудованих за принципом діалогу культур.

До таких ситуацій С.Роман відносить:

-ситуації аналогії потенційного спілкування дітей з носіями мови, передусім з англомовними однолітками;

-ситуації з казковим сюжетом на літературно-краєзнавчій основі;

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

-ситуації-обміну думками, пов'язані з обговоренням отриманих знань про національні реалії іншої та своєї культури (шкільне життя, національні й родинні свята, засоби комунікації, довкілля, дитяча субкультура і світ дитячих захоплень тощо) [192, с.89].

Взаємодія молодших школярів у названих типах ситуацій сприяє формуванню в них стійкої позитивної мотивації до навчання, „наближає спілкування дітей до потенційно реальної або бажаної уявної комунікації” [193, с.89].

У цьому контексті урок іноземної мови розглядається як особливий вид спілкування, „важливою функцією якого є взаємодія (interaction), спрямована на розкриття особистісних особливостей учнів і на оволодіння ними іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування в межах, визначених нормативними документами” [193, с.89].

Для досягнення цієї мети С.Роман формулює певні правила:

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

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

Тут необхідним є цілеспрямоване застосування форм роботи з поступовим наданням учням мовленнєвої ініціативи і збільшення щільності спілкування. Це передбачає:

-забезпечення ситуативної зумовленості та комунікативної цінності висловлювань учнів;

-стимулювання в учнів бажання висловлювати своє ставлення до прослуханого, прочитаного, побаченого;

-забезпечення можливості особистісно орієнтованих мовленнєвих дій учнів шляхом розвитку в них ситуативної і контекстуальної здогадки; зацікавленістю мовленнєвим або прагматичним завданням (гра, конкурс, змагання тощо); використання системи опор (візуальних, адитивних, а також власне 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 співрозмовником або з динамічною зміною мовленнєвих партнерів (прийом „шеренги, що рухаються”), роботи в малих групах, командах, розвиток соціальних умінь, необхідних для творчого рольового спілкування.

Правило 3. Формування культури спілкування на основі формування соціокультурної компетенції: набуття знань визначеного мінімуму фактів національної культури, оволодіння навичками та вміннями мовленнєвої і не мовленнєвої поведінки в типових ситуаціях спілкування.

Правило 4. Володіння вчителем культурою педагогічного спілкування [190, с.89-90].

І хоча наведені правила наводяться автором для іноземної мови, вважаємо цілком доцільним їх використання й на уроках інших мов, що вивчаються в школі (української, російської).

Сучасний урок англійської мови в початковій школі має відповідати певним вимогам, головна з яких, як уже зазначалося, полягає в забезпеченні його мовленнєвої спрямованості. Звідси завдання вчителя вбачається не в простому репродукуванні іншомовного матеріалу, а в стимулюванні активності учнів, залученні їх „до розв’язання комунікативних завдань, застосуванні прийомів навчання, що дають можливість кожному учню брати участь у мовленнєвій діяльності, а також розвивають в них мовленнєву ініціативу» [156, с.6].

Мовленнєва спрямованість ґрунтується на інтерактивній природі комунікації, що припускає обмін думками, почуттями та ідеями між двома чи кількома особами. Це зумовлює необхідність створення в класі інтерактивності, що сприяє застосуванню учнями мовних умінь і навичок у ситуаціях, наближених до реальності. За таких умов навіть на елементарному рівні вони „вчаться експлуатувати гнучкість мови”, адже інтерактивні завдання „більш цікаві і захоплюючі, ніж механічні „дрілли”, вихоплені з контексту” [216, с.6].

З метою створення інтерактивності в класі В.Трунова пропонує враховувати наступні принципи:

1.Автоматизму. Справжня інтерактивність досягається в тому випадку, коли вся увага спрямована на сутність повідомлення, а не на граматичні й лінгвістичні норми. Тому учні повинні вільно, майже автоматично вживати різні мовні форми.

2.Внутрішня мотивація. Мірою того, як учні залучаються до обміну думками та ідеями, зростає їхня мотивація говорити внаслідок виникнення відчуття вільного спілкування іноземною мовою.

3.Стратегічні навички. Спонтанний характер інтерактивного дискурсу вимагає вміння швидко приймати рішення стосовно того, що і як сказати.

4.Готовність до ризику. Інтерактивність передбачає певний ступінь ризику, що виявляється в тому, що мовець може неправильно передати свою думку чи

неправильно витлумачити чужу, а отже, викликати глузування з боку тих, хто знаходиться поряд.

5. Розумне ставлення до помилок. Складність інтерактивності пов'язана з тривалим процесом набуття навичок. Багаторазові помилки у відтворенні і сприйнятті є частиною цього процесу. Вирішальну роль тут відіграє реакція вчителя на помилки.

6. Здатність до комунікації. Всі елементи комунікації (граматика, дискурс, соціо-лінгвістика, прагматика, стратегія) є складовими процесу інтерактивності. Всі вони мають успішно взаємодіяти, щоб забезпечити успішну комунікацію [216, с. 6].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу підхід до застосування інтерактивних методів при вивченні іноземної мови, запропонований Л. Биркун [15]. На її думку, сутність концепції комунікативно орієнтованого викладання іноземних мов полягає в тому, що „в ній враховуються основні сфери спілкування, за допомогою яких організовано соціальне життя людей – приватна, публічна, професійна та освітня” [15, с.110]. Основними цілями спілкування в означених сферах є „встановлення та підтримання стосунків, отримання та передача інформації, розуміння літературно-мистецької творчості й самовираження за допомогою літературних художньо-мистецьких засобів” [15, с.110-111].

Відповідно до цього, Л. Биркун виділяє три стилі спілкування, домінуючою характеристикою яких є особливості комунікативної мети, що й відображається в назві стилю – соціальний, інформаційний та літературний. Кожний з них характеризується різними наборами мовних засобів і формами мовленнєвого спілкування.

Зважаючи на таку інтерпретацію сутності комунікативно орієнтованого викладання Л. Биркун розглядає урок іноземної мови як одиницю в системі уроків, на яких одночасно і послідовно навчають інформаційного та соціального стилю спілкування, використовуючи літературний стиль (на початковому ступені навчання) як допоміжний засіб [15, с.111]. Зважаючи на це, пропонується

поділяти уроки на ті, де переважна увага надається навчання інформаційного стилю спілкування, й на ті, де акцентується на навчання соціального стилю спілкування. Перший тип, на думку дослідниці, варто організовувати як колажі, вибудовуючи їх на колажно-матричній основі, в якій інформація представлена в колажах, таблицях, схемах, матрицях і текстах переважно монологічного характеру, що, як стверджує Л.Биркун, „відповідає реальним ситуаціям збереження і передачі реальної інформації” [15, с.111]. Для сюжетних уроків рекомендується використовувати комікси, діалоги, полілоги, впроваджувати звернення до героїв (реальних, лялькових, літературних, мультиплікаційних) та наскрізний сюжет. Колажно-сюжетна система допомагає розв’язати таку складну проблему, як інтеграція ознайомлення із звуками, літерами та основними звукобуквеними відповідниками, з одного боку, і навчання власне іншомовного спілкування, з другого. Однак досягти цього можна лише за умов, коли означеній системі передують короткий вступний фонетичний курс – ознайомлення із звуками мови, що вивчається, і транскрипцією цих звуків [15, с.112].

Не заперечуючи в цілому запропонований Л.Биркун підхід, вважаємо за необхідне звернути увагу на те, що він дещо обмежує коло учасників спілкування, яке вчитель здійснює з учнями (5-6 осіб), тоді як інші в цей час слухають, розмірковують, згадують мовні одиниці.

До інтерактивних форм роботи під час формування навичок діалогічного мовлення на уроках іноземної мови – важливої складової комунікативної компетенції – звертається О.Косенко [110]. В основу вибору таких форм покладаються різні типи мислення й сприйняття: лінгвістичний, логіко-математичний, просторовий, моторний, музичний, інтровертний, міжособистісний, природно-систематичний, які можна розглядати як своєрідну класифікацію інтерактивну, що рекомендується до застосування в процесі вивчення англійської мови.

Іншим важливим моментом навчання, на думку О.Косенко, є мотивація. Існує два шляхи навчання іноземних мов: „свідомий” і 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 дуже важливо під час навчання діалогічної мови” [110, с.3]. При цьому використання на уроках англійської мови лише одного чи двох методів є неефективним.

Невід’ємним компонентом активізації різних видів спілкування визначається позитивна атмосфера на уроці, коли учні „усвідомлюють свою значимість, не бояться висловлювати свою думку, відчують підтримку вчителя й однокласників, виступають в ролі цікавих співрозмовників. У процесі спілкування формально заучені одиниці мови стають автоматично реально значущими” [110, с.3].

Таким чином, робить висновок О.Косенко, застосування інтерактивних форм підвищує роль учителя на уроці. Він виступає „як організатор спілкування з дитиною, створює сприятливий психологічний клімат на уроці, контролює рівень знань учнів” [110, с.4]. І хоча все це потребує від нього витрати сил і часу, така робота приносить „радість мистецтва та гарні результати навчання” [110, с.4].

Зважаючи на те, що для дітей молодшого шкільного віку одним з основних видів діяльності є гра, значна кількість дослідників акцентують на необхідності впровадження відповідних методів для формування в учнів комунікативної компетенції.

Так, В.Редько, розглядаючи гру як невід’ємний компонент навчальної діяльності молодших школярів, підкреслює, що рольова гра матиме більший ефект за умов вибудови її на наочному сюжетному матеріалі, який „спрямовуватиме хід рольової гри у найбільш оптимальному для оволодіння навчальним матеріалом напрямі” [188, с.23].

У навчальному процесі гра – це не просто дитяча забава, вона набуває статусу дидактичної, яка виконує триєдину мету:

-сприяє розвитку пізнавального інтересу й активності учнів; підвищує якість, інтенсивність, легкість, швидкість засвоєння навчального матеріалу, рівень сформованості загально навчальних та спеціальних умінь учнів;

-формує в них самостійне, логічне, творче мислення, вміння висувати гіпотези, досліджувати та порівнювати різні альтернативи під час розв'язання завдань;

-сприяє самоствердженню учнів, розвиває в них наполегливість, прагнення до успіху, виховує почуття обов'язку, відповідальності та інші мотиваційні якості.

Аналогічні погляди сповідує Ю.Федусенко. Адаптуючи поняття „дидактична гра” до специфіки навчання іноземної мови, він зазначає, що „саме в цьому контексті вона може найбільшою мірою використовуватись на уроці як засіб створення сприятливого середовища для іншомовного спілкування”. Це означає, що „гра може і повинна мати комунікативно-спрямований характер, особливо під час навчання молодших школярів” [221, с.79].

Грунтуючись на власному педагогічному досвіді, автор розширює поняття „дидактична гра”, і виокремлює з нього дві групи ігор: ті, що є підготовкою до комунікативної діяльності (фонетичні, орфографічні, лексичні, граматичні), й ті, що забезпечують комунікативну діяльність (аудіювання, говоріння, читання, письмо) [221, с.80].

Виходячи з вимоги комунікативної спрямованості процесу навчання іноземної мови, Ю.Федусенко до названих загально дидактичних принципів додає ще й такі, як: комунікативної спрямованості ігор, забезпечення процесу формування мовних навичок, використання інтерактивним видів діяльності.

На думку М.Василенко та В.Щеголь, використання гри під час навчання молодших школярів „сприяє мимовільному запам'ятовуванню мовного матеріалу й формуванню міцних навичок усного мовлення. Вона, з одного боку, сприяє активізації емоцій та емоційної пам'яті, з іншого – містить необхідні для навчання одиниці монологічного та діалогічного мовлення” [33, с.104].

Рольова гра, просто гра або ігрова ситуація на уроці розглядаються авторами як надзвичайно цінний метод навчання мови, оскільки „стимулює процес мислення і спонукає до творчості, допомагає учням розвивати та застосовувати на практиці мовленнєві вміння, формує мотивацію до навчання” [33, с.105].

Для унаочнення цієї тези наводяться різні ігри для вчителів, котрі працюють за методикою навчально-методичного комплексу „Bravo” видавництва Макміллан [259]. Ці ігри охоплюють таку тематику: “Numbers”, “Things and colours”, “Food”, “Clothers”, “Transport”.

До гри як методу навчання молодших школярів звертається С.Роман, стверджуючи, що гра „дозволяє надавати комунікативної цінності практично будь-якій мовній одиниці” [194, с.24]. Подання серйозних навчальних завдань у початкових класах у доступній, привабливій і розважальній ігровій формі „зумовлює мимовільний характер засвоєння мовного матеріалу і стереотипів мовленнєвої поведінки в типових ситуаціях ... спілкування [194, с.24]. Застосування ігрових вправ „звільняє урок від зайвого академізму і зберігає на ньому атмосферу дитинства – один з найважливіших чинників ... природного розвитку дитини: психічного, фізичного, духовного” [194, с.24].

Поряд із цим зазначається необхідність створення умов для реалізації холістичного підходу в навчанні. З цією метою рекомендується інтегрувати мовленнєву діяльність з іншими видами діяльності, притаманними молодшому шкільному віку: ігровою, руховою, художньою, драматичною, музичною, трудовою. Включення учнів у ці види діяльності „розвиває в них сенсорне сприйняття, впливає на розвиток інтелектуальної, вольової, емоційної та мотиваційної сфер. Воно забезпечує необхідну для початкових класів динаміку уроку, його варіативність, сприяє створенню атмосфери дитинства” [194, с.24]. При цьому мовленнєва діяльність учнів змінюється, але практична мета використання ... мови (засобами гри, декламування, співів, ситуативної взаємодії тощо) залишається постійною. І „ця обставина стає джерелом дійових і актуальних мотивів учіння, фактором його індивідуалізації та розкриття творчого потенціалу особистості дитини” [194, с.24-25].

Н.Антонюк для активізації мовленнєвої практики учнів на уроках в початкових класах пропонує впроваджувати в навчальний процес такі методи, підходи і технології, які б „надали кожному учню можливість спілкування іноземною мовою не менше 15-20 хвилин” [5, с.2]. Однією з таких технологій



називається навчання в співпраці, яка „зможе забезпечити необхідні умови для активізації кожного учня”, надає кожному з них „можливість обміркувати новий матеріал, отримати достатню мовну практику для формування необхідних навичок та вмінь” [5, с.2]. Серед значної кількості методів, спроможних забезпечити навчання в співпраці, Н.Антонюк надає перевагу групові роботі з об’єднаннями учнів по чотири. Групи є постійними і гетерогенними за складом.

Таким чином, одне з провідних місць у формуванні в молодших школярів комунікативної компетентності посідає мовна освіта. Для її реалізації пропонуються різноманітні методи, в основу яких покладається активна діяльність і співдіяльність учасників навчального процесу, що позитивно впливає на реалізацію комунікативної функції мови. Тобто, йдеться про широке впровадження інтерактивних методів навчання, їх практичну реалізацію для вирішення конкретних завдань. Водночас у працях науковців, які займаються розробкою цих питань, все частіше простежується теза про те, що не існує нагальної потреби „пошуку нових методів”, натомість „сучасні методики необхідно вдосконалювати, урізноманітнюючи їх прийомами і засобами навчання” [152, с.66]. Це зумовлює необхідність вивчення реального стану використання інтерактивних методів у процесі навчання молодших школярів.

### **2.3. Сучасний стан використання інтерактивних методів навчання в 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 ЗОШ І-ІІІ ступеня № 8, 11 та Уманської міської гімназії ім. І.Я. Франка м. Умані Черкаської області, Білозерської ЗОШ І-ІІІ ступенів № 13 м. Добропілля. Всього перевіркою було охоплено 585 учнів 2, 3, 4 класів і 25 учителів.

Перший етап роботи мав на меті виявити рівень підготовленості вчителя до створення позитивної взаємодії між суб'єктами навчального процесу, частотності застосування методів і прийомів, що ґрунтуються на різних формах взаємодії вчителя та учнів, учнів між собою; дослідити практику застосування інтерактивних методів учителями початкових класів. Для проведення діагностики ми використовували такі основні методи: анкетування, бесіди (індивідуальні та групові), цілеспрямовані педагогічні спостереження.

Діагностика підготовленості вчителя здійснювалася на основі модифікованого варіанту анкети за О.О.Леонтьєвим [213] ( див. Додаток А).

Аналіз діагностичних даних дав змогу встановити, що більшість учителів (70,0 %) перебувають на середньому рівні підготовленості до відповідної діяльності. Вони досить легко встановлюють контакт з учнями, однак не всі діти знаходяться в полі уваги педагогів. Заняття проходять жваво, проте не завжди виконуються поставлені завдання.

20,0 % учителів мають низький рівень підготовленості до впровадження досліджуваної взаємодії (здебільшого це молоді спеціалісти). На уроках панує одностороння спрямованість навчально-виховного впливу, рухова активність дітей обмежена, що веде до їхньої пасивності, згасанню в них інтересу до навчання, зниженню ініціативи, самостійності.

Лише в 10,0 % учителів зафіксовано високий рівень підготовленості до впровадження інтерактивних методів навчання, яка характеризується продуктивністю, активною взаємодією учасників навчального процесу, коректною керуваністю уроку.

З метою визначення методів та прийомів, до яких звертаються вчителі на різних етапах уроку для організації співробітництва учнів, нами були проведені спостереження за організацією навчального процесу, результатами навчання учнів, виявлялася частотність використання у педагогічній практиці даних методів та прийомів. Дані спостережень подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

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

<b>Етап уроку</b>	<b>№</b>	<b>Методи та прийоми</b>	<b>%</b>
Початок уроку	1.	Емоційний зачин уроку	5,0
	2.	Бесіда	40,0
	3.	Скоромовки	9,0
	4.	Малі форми дитячого англ. фольклору	10,0
	5.	Дидактичні ігри	11,0
	6.	Пісні	5,0
	7.	Інсценізація діалогів	20,0
Основна частина уроку	1.	Незвичайні способи постановки навчального завдання	6,0
	2.	Цікава пізнавальна організація навчального матеріалу	15,0
	3.	Дидактичні ігри	20,0
	4.	Інсценізація діалогів	10,0
	5.	Групове виконання завдання	5,0
	6.	Емоційне ставлення вчителя до результатів діяльності учнів	10,0
	7.	Організація вправ із використанням наочності	14,0
	8.	Опора на життєвий досвід	5,0
	9.	Творчі роботи	2,0
	10.	Слухання аудіозаписів та їх відтворення, організоване на співробітництві	5,0
	11.	Створення ситуації успіху та всіляки шляхи її підтримання	8,0
Заключна частина уроку	1.	Бесіда	20,0
	2.	Дидактичні ігри	10,0
	3.	Інсценізація діалогів	15,0
	4.	Опитування	37,0

	5.	Творчі завдання	5,0
	6.	Пісні	5,0
	7.	Аналіз результатів навчальної діяльності	3,0
	8.	Ребуси, кросворди	5,0

Як видно з даних табл. 2.1, на початковому етапі уроку переважна більшість учителів надає перевагу бесіді. До інтерактивних методів тут звертається в загальному вимірі 31,0% учителів (дидактичні ігри – 11,0% та інсценізація діалогів – 20,0%).

Під час проведення основного етапу уроку навчання включає більше різноманітних варіантів взаємодії учнів (дидактичні ігри, інсценізація діалогів, групові форми роботи, аудіювання з наступним відтворенням прослуханого на засадах співробітництва). Проте у кількісному відношенні такі форми роботи становлять лише 45,0% від усієї їх сукупності.

У заключній частині уроку інтерактивні методи використовуються у 30,0% випадків.

Незважаючи на такі, здавалося б, непогані результати (в сукупності можна вести мову про досить високий рівень застосування інтерактивну протягом усього уроку), слід зазначити, що методи, які обираються вчителями, характеризуються одноманітністю й переважно зводяться до дидактичних ігор, інсценізації діалогів та групової роботи.

Для визначення розуміння вчителями сутності інтерактивних методів та виявлення їх різновидів, які використовуються вчителями в педагогічній діяльності, було проведено анкетування учителів (див. Додаток Б.)

Аналіз відповідей на запитання анкети показав, що 60,0% учителів цілком правильно визначають поняття „інтерактивні методи навчання”, розуміючи під ними „методи, що ґрунтуються на взаємодії”. При цьому 32,1% педагогів розуміють цей процес як взаємодію учнів між собою, а 21,9% - як взаємодію вчителя з

окремими учнями. 26,2% учителів зазначили, що інтерактивні методи - „це щось нове, на вивчення якого немає часу”; 12,8% респондентів утрималися від відповіді.

Значна кількість учителів, які використовують у своїй роботі з молодшими школярами інтерактивні методи (36,1%), роблять це з метою активізації навчальної діяльності учнів у вигляді так званих „енерджайзерів” або “ледоколів”. Інший варіант помилкового розуміння природи інтерактивних методів (27,9% учителів) полягає в наступному: клас поділяється на групи, кожна з яких одержує своє завдання. Результат оцінюється за швидкістю виконання роботи, не зважаючи на характер взаємодії між учнями кожної групи.

36,0% учителів, даючи відповідь на запитання щодо конкретних інтерактивних методів, які вони використовують у своїй роботі, назвали такі, як: проектування, робота в парах, групова робота, ігрові методики.

Більшість учителів, які брали участь в анкетуванні (52,3%), звертаються до використання інтерактивних методів несистематично, керуючись при цьому настроєм класу, темою уроку, навчальними завданнями.

Поглиблене вивчення заявленої проблеми показало, що вчителі, навіть ті, хто позитивно ставиться до інтерактивних методів навчання, стикаються в цьому процесі з певними труднощами. До найбільш поширених з-поміж них можна віднести:

- неможливість охопити всіх учнів класу;
- перевантаження програм не дає змоги повною мірою використовувати інтерактивні методи, адже це потребує значно більше часу, ніж дозволяє урок;
- недостатність необхідного навчального матеріалу в підручниках, особливо такого, який давав би змогу використати різні інтерактивні методи для його вивчення;
- наявність утруднень, пов'язаних з вибором такого інтерактивного методу, який найбільшою мірою сприяв би вирішенню завдань (уроку, окремих етапів уроку).

Аналіз анкетних даних дав змогу виявити таку тенденцію у зверненні вчителів початкових класів до інтерактивних методів навчання: більшою систематичністю

і різноманітністю в цьому плані характеризуються ті, чий стаж становить від 6 до 10 років. У процесі подальших бесід було з'ясовано, що педагоги, чий стаж становить менше 6 років, ще не виробили чіткої власної методики викладання і перебувають у пошуках способів ефективного поєднання традиційних та інноваційних їх різновидів.

Інша категорія вчителів, які рідко використовують у своїй професійній діяльності інтерактивні методи навчання, має педагогічний стаж більше 10 років. Аргументуючи цей факт, вони стверджують, що їх добре навчали свого часу без будь-яких інтерактивних методів, до того ж тривале використання традиційних методик, на їхнє переконання, цілком довело свою ефективність.

Одержані на запитання анкети відповіді набували подальшого уточнення в процесі бесід, які ми проводили індивідуально або з групою вчителів. Це дало змогу з'ясувати, що вчителі, які позитивно ставляться до інтерактивних методів навчання молодших школярів, убачають у них можливість виховувати в учнів просоціальні риси, формувати вміння й навички роботи в спільноті, стимулювати інтерес до вивчення навчального матеріалу, активізувати навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів.

Так, 34,5% учителів визнають корисність інтерактивних методів через те, що „вони сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу”, „дають змогу полегшити процес засвоєння учнями знань”, „дозволяють сформувати вміння, навички і цінності”, „полегшують аналіз навчальної інформації, позитивно впливають на творче засвоєння знань”, „навчають учнів формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свою точку зору, аргументувати її, дискутувати”.

Нестабільність у використанні інтерактивних методів навчання вчителі пояснюють недостатніми знаннями щодо проведення інтерактивних уроків, невпевненістю при оцінці результатів виконаної роботи, некомфортним розміщенням парт у класній кімнаті, невідповідністю підручників таким формам роботи, обмеженим доступом до методичної літератури, присвяченої висвітленню цих питань.

Цілеспрямовані педагогічні спостереження здійснювалися під час відвідування уроків в початкових класах, охоплених констатувальним етапом експерименту. Всього було відвідано 77 уроків.

Одержані в такий спосіб дані засвідчили, що у 35,0% випадків учителі використовують інтерактивні методи (переважно це робота в парах) на початковому етапі уроку для активізації мовленнєвих умінь і навичок учнів, стимуляції їхнього інтересу до навчальної роботи.

З'ясувалося також, які саме інтерактивні методи найчастіше використовуються вчителями в роботі з молодшими школярами на уроках. Такими методами виявилися: „Мікрофон”, „Діалоги” і робота в групах.

На констатувальному етапі експерименту ми визначали рівень готовності молодших школярів працювати в парах та малих групах. З цією метою учням пропонувалося дати відповіді на запитання анкети (див. Додаток В.)

Процедура дослідження полягала в тому, що учень одержував текст анкети, відповідаючи на запитання якої, мав обрати (підкреслити) варіант „так” або „ні”.

Під час обробки даних класифікували і підраховували відповіді учнів, що дало змогу одержати уявлення про їхнє ставлення до спільної (групової) діяльності.

Аналіз та узагальнення одержаних даних засвідчили, що позитивно до такого виду діяльності ставляться 53,1% молодших школярів, негативно – 36,7%. 10,2% респондентів не змогли визначитися з відповіддю.

23,4% учнів початкових класів вважають, що вони можуть чомусь навчитися, навчаючи інших, 56,1% - дали негативну відповідь на це запитання, 20,5% - не змогли визначитися з відповіддю.

Зацікавлення до успіхів своїх товаришів по групі висловили 29,3% учнів, решта – 70,7% обрали негативний варіанти відповіді.

Відповідаючи на запитання щодо допомоги товаришам по групі, 28,4% молодших школярів дали ствердну відповідь, 46,7% учнів – заперечливу; 24,9% опитаних не змогли визначитися з відповіддю.

Готовність взяти на себе відповідальність за успіхи або невдачі своїх товаришів виявили 19,8% молодших школярів, 52,3% учнів початкових класів обрали негативний варіант відповіді на це запитання, а 27,9% респондентів утруднилися з відповіддю.

Нами також було проведене інтерв'ювання молодших школярів, у процесі якого їм ставилися дещо переформульовані (порівняно з анкетною) запитання. Це передбачало одержання більш точної інформації з досліджуваного питання (див. Додаток В 1.).

Одержані в результаті інтерв'ювання відповіді не мали різких розходжень з результатами анкетування. Загалом різниця становила  $\pm 0,3\%$ . При цьому виявилось, що молодші школярі, зазвичай, прагнуть співпрацювати з учнями, які добре навчаються. За поясненням 96,0% молодших школярів воліють звертатися до вчителя.

Інша анкета передбачала одержання відповіді „так” чи „ні” на твердження представлені у Додатку В 2.

Узагальненні результати обробки отриманих відповідей представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Результати анкетування учнів щодо роботи з використанням інтерактивних методів**

Показники Характер Відповіді учнів	Робота в парі	Робота в команді	Пояснення умов колективної роботи	Особливості стилю вчителя	Елементи рефлексії	Активність 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	-	20	38,3	84,7	-	-	-



певних складностей							
--------------------	--	--	--	--	--	--	--

Аналіз та узагальнення відповідей молодших школярів на запитання анкети показав, що розігрувати ролі в парах подобається 72,9% учнів. Водночас 32,4% респондентів зауважили, що їм важко це робити через те, що такі завдання виконуються дуже рідко.

До виконання завдань у команді позитивно ставляться 54,2% учнів, тоді як 25,8% надають перевагу самостійній роботі, а 20,0% молодших школярів зазначили, що їм „важко робити завдання в команді, тому що інші діти не прислуховуються до їхньої думки”.

Щодо пояснення вчителем умов колективної роботи, 32,6% учнів дали позитивну відповідь, 29,1% - заперечну, а 38,3% молодших школярів відзначили, що вони „не пам’ятають», «пояснював давно і я забув», «пояснював, але я не все зрозуміла».

На те, що вчитель вислуховує їхні запитання вказало 15,3% молодших школярів, решта (84,7%) утруднилися з відповіддю.

Обговорення недоліків і позитивних сторін колективної роботи, за даними учнів, було зафіксовано в 28,8% випадків.

Активними впродовж усього уроку вважають себе 75,4% учнів початкових класів. Ця цифра, як підтвердили паралельні спостереження, не відображає реального стану речей і свідчить скоріше про дещо завищену самооцінку молодших школярів або, що властиво дітям цього віку, про бажання показати себе з найкращого боку.

Це ж стосується і відповідей на останнє запитання анкети.

З метою визначення відповідності отриманих даних реальній поведінці, взаєминам дітей, що виникають у процесі спільної роботи, та визначення типів поведінки, які існують у колективі, нами було проведено спостереження за навчальною діяльністю молодших школярів. Діагностика проводилася на основі

модифікованого варіанту виявлення типів поведінки дітей дошкільного віку за А.С.Залужним [50,с.16].

Запропонована схема спостереження за учнями будувалася на основі сукупності конкретних вербальних та невербальних дій, що дозволяло виявити пріоритетний тип поведінки в колективі (класі ) (див. Додаток Д.).

Аналіз спостережень за діяльністю учнів на уроці дає змогу твердити, що половина учнів 2 класу (50,0 %) виявляють II тип поведінки – пасивно-соціальний, для якого характерним є спілкування без предметної взаємодії, відволікання від теми уроку, наслідування.

27,0 % учнів схильні до I типу поведінки – асоціального. Вони відрізняються ігноруванням подій, що відбуваються на уроці, уникненням спілкування як з однолітками так і з учителем, індиферентним ставленням до поведінки інших.

23,0 % учнів 2 класів проявили себе як представники III типу поведінки – активно-соціального. Для них характерна активна участь у класній (парній, груповій) роботі, співпраця, ініціативність, допомога однокласникам у вирішенні завдань, подоланні труднощів.

Для учнів 3 і 4 класів характерне незначне збільшення кількості школярів з активно-соціальним типом поведінки (25,0 %) за рахунок зменшення чисельності тих, кому притаманний пасивно-соціальний тип (38,0 %). На жаль, тенденцію до збільшення має відсоток дітей з асоціальним типом поведінки (37,0%).

Таким чином, констатація реального стану особливостей поведінки учнів молодшого шкільного віку в колективі дає змогу твердити про потребу доповнення арсеналу традиційних методів навчання української та іноземної мов інтерактивними їх різновидами. Це, на нашу думку, сприятиме збагаченню початківців не лише академічними знаннями та забезпеченню їхнього інтенсивного інтелектуального розвитку, а й створить умови для просоціального розвитку особистості молодшого школяра.

Наступний напрям констатувального етапу експерименту спрямовувався безпосередньо на виявлення, комунікативних умінь і навичок, передбачених для учнів початкових класів за галуззю „Мови і література”.

У 2-му класі учні, дивлячись на малюнки і на запропонований зразок виконання завдання, мали обмінятися репліками за схемою твердження – запитання (див. Додаток Е).

У 3-му класі учням пропонувалося розіграти діалог в ситуації «Розмова про погоду» із використанням формул мовленнєвого етикету (за власним вибором). При драматизації діалогу просили учнів дати відповідь на запитання ( див. Додаток Е).

У 4-му класі учні мали прочитати діалог і на основі даного діалогу розіграти власний ( див. Додаток Е).

Аналіз виконання завдань засвідчив, що учні мають дещо незадовільні показники за тими з них, які потребували прояву вміння встановлювати послідовність подій, правильно й аргументовано висловлювати свої думки, застосовувати мовленнєві знання і вміння в плані окремих норм літературної мови.

Незадовільними виявилися результати виконання завдання, яке передбачало побудову висловлювання з елементами оцінки подій, поведінки персонажів з прочитаного твору. Близько половини молодших школярів (46,7%) не змогли повно й послідовно викласти власні думки, аргументувати власні твердження.

Оскільки впровадження в навчальний процес інтерактивних методів не є самоціллю, а передбачає досягнення конкретних результатів (у нашому випадку формування комунікативної компетенції відповідно до вимог Державного стандарту), наступний етап констатувального етапу експерименту мав на меті визначити рівні сформованості означених якостей у молодших школярів.

З цією метою визначили три типологічні групи, кожна з яких відповідала певному рівню сформованості досліджуваних якостей: високому, середньому і низькому.

Вивчення психолого-педагогічної літератури та спостереження за навчальною діяльністю учнів дозволили зібрати матеріал, на основі якого були

розроблені сутнісні характеристики типологічних груп, за якими визначалася належність кожного учня до тієї чи іншої типологічної групи.

Перша типологічна група (високий рівень) – учні з високим рівнем сформованості комунікативної компетенції. Вони легко й швидко засвоюють матеріал, добре орієнтуються у мовленнєвих ситуаціях, легко переносять набуті знання в нові ситуації, здатні активно співпрацювати з однокласниками, виконують завдання без спонукань учителя. Виявляють високі ступені активності та варіативності засвоєння і відтворення знань, творчо підходять до розв’язання поставлених навчальних завдань, уміють аналізувати їх зміст і встановлювати внутрішню логіку.

Друга типологічна група (середній рівень) – учні з середнім рівнем сформованості комунікативної компетенції. Ці діти засвоюють новий матеріал після певної тренувальної роботи, для орієнтації у мовленнєвій ситуації їм потрібен деякий час. Для досягнення високого рівня засвоєння знань потребують більше часу, ніж учні попередньої групи. Під час розв’язання навчальних завдань, що передбачають залучення до взаємодії з однокласниками, іноді виявляють нетерпіння або загальмовану реакцію на дії співрозмовника (співрозмовників). Їхня навчальна діяльність на уроці потребує періодичного контролю з боку вчителя. Під час виконання вправ легко виконують завдання за аналогією і відчують труднощі з перенесенням знань у нові ситуації. Темп засвоєння нового матеріалу – середній, базові знання в основному засвоєні.

Третя типологічна група (низький рівень) – учні з низьким рівнем сформованості комунікативної компетенції. Новий матеріал вони засвоюють після тривалої тренувальної роботи, не здатні до самостійного вирішення навчальних завдань, на які витрачають багато часу. Можуть протягом обмеженого часу залучатися до інтеракції з іншими дітьми, але ця діяльність не викликає в них позитивних емоцій, потребують постійного контролю з боку вчителя. Не проявляють самостійності в аналізі явищ, узагальненні. Темп засвоєння знань – повільний.

Кожний з наведених для кожної типологічної групи параметрів оцінювався за такою схемою:

- 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 спонукань учителя – 3 бали;
- вияв високої активності та варіативності засвоєння і відтворення знань – 3 бали;
- творчий підхід до розв'язання поставлених навчальних завдань, уміння аналізувати їх зміст і встановлювати внутрішню логіку – 3 бали;
- засвоєння нового матеріалу після певної тренувальної роботи – 2 бали;
- для орієнтації у мовленнєвій ситуації потрібен деякий час 2 бали;
- досягнення високого рівня засвоєння знань потребують більше часу, ніж учні попередньої групи – 2 бали;
- під час розв'язання навчальних завдань, що передбачають залучення до взаємодії з однокласниками, іноді виявляють нетерпіння або загальмовану реакцію на дії співрозмовника (співрозмовників) – 2 бали;
- навчальна діяльність на уроці потребує періодичного контролю з боку вчителя – 2 бали;
- під час виконання вправ легко виконують завдання за аналогією і відчують труднощі з перенесенням знань у нові ситуації 2 бали;
- темп засвоєння нового матеріалу – середній – 2 бали;
- базові знання в основному засвоєні 2 бали;
- новий матеріал засвоюють після тривалої тренувальної роботи – 1 бал;
- не здатні до самостійного вирішення навчальних завдань, на які витрачають багато часу – 1 бал;
- можуть протягом обмеженого часу залучатися до інтеракції з іншими дітьми, але ця діяльність не викликає в них позитивних емоцій – 1 бал;
- потребують постійного контролю з боку вчителя – 1 бал;

-не проявляють самостійності в аналізі явищ, узагальненні – 1 бал;

-темп засвоєння знань повільний – 1 бал.

Найбільша кількість балів, яку міг набрати учень і яка свідчила про високий рівень сформованості в нього комунікативної компетенції, становила 21 бал. До першої типологічної групи відносили молодших школярів, які набирали за сукупністю визначених параметрів кількість балів у межах від 15 до 21 балу.

Учнів, які набрали від 8 до 14 балів, відносили до другої типологічної групи (середній рівень сформованості комунікативної компетенції).

Тих, хто в сукупності одержував від 1 до 7 балів, зараховували до третьої типологічної групи (низький рівень сформованості комунікативної компетенції).

Узагальнені результати за цим напрямом констатувального етапу експерименту подані в табл. 2.3.

Таблиця 2.3.

**Рівень сформованості комунікативної компетенції 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 видно з табл. 2.3, найбільша кількість молодших школярів в класах усіх перебуває на середньому рівні сформованості комунікативної компетенції (відповідно 68,7% у 2-му, 67,9% - у 3-му і 67,9% - у 4-му класі). При цьому спостерігається тенденція кількісного зниження наповнення цієї групи в третьому класі з наступним його зростанням у четвертому.

Не мають різких розходжень між роками навчання показники низького рівня, хоча тут присутня тенденція збільшення кількості таких учнів від 2-го до 4-го класу.

Найбільша кількість дітей з високим рівнем сформованості комунікативної компетенції виявлена в 4-х класах (7,5%).

У процесі констатувального етапу експерименту було виявлено існування безпосереднього зв'язку між використанням на уроках інтерактивних методів та сформованістю в учнів комунікативної компетенції. Так, найбільша кількість дітей з високим і середнім рівнем цього особистісного утворення навчається в класах, де вчителі систематично вдаються до впровадження в навчальний процес різноманітних інтерактивних форм і методів, застосовують їх на різних етапах уроку.

На користь цього свідчать також результати опитування, проведеного серед учнів, метою якого було визначення тих форм і методів роботи, які найбільш позитивно сприймаються ними, допомагають їм краще засвоїти навчальний матеріал. Одержані результати наводимо в порядку від найбільш до найменш значущих: „грати в різні ігри” (54,6%), „розігрувати казки, якісь ситуації” (51,2%), „співати пісні чи вчити віршики” (50,6%), „про щось розмовляти з однокласниками” (49,8%), „працювати в парі” (38,0%), „працювати в групі” (36,0%), „читати текст за підручником” (22,1%), „відповідати на запитання вчителя” (15,1). (Загальна кількість перевищує 100%, адже деякі варіанти відповідей були обрані кількома дітьми відразу).

Таким чином, вивчення сучасного стану використання інтерактиву на уроках в початкових класах засвідчило, що цим питанням у навчальному процесі надається недостатня увага. Це, в свою чергу, негативно позначається на формуванні в молодших школярів комунікативної компетенції в обсязі, визначеному Державним стандартом і програмами за галуззю „Мови та література”.

## Висновки до другого розділу

1. Молодший шкільний вік – час входження дитини у нову для неї діяльність – навчальну, яка стає для неї провідною: в її процесі відбувається формування основних психічних процесів і якостей особистості, формуються такі новоутворення, як довільність, внутрішній план дій і рефлексія, які надають дитині можливість здійснювати регуляцію своєї діяльності та поведінки на певному рівні активності й самостійності, враховуючи при цьому особливості самої діяльності. Ці питання набули висвітлення у працях Л.Виготського, Л.Божович, В.Данілова, М.Лейтеса, С.Рубінштейна та ін. Як стверджують науковці, молодші школярі вміють оцінювати власні й чужі думки, виявляти різні підходи до вирішення проблем, обґрунтовувати власну точку зору. Цей вік є психологічно сприятливим для засвоєння прийомів доцільної організації навчальної діяльності, адже саме в цей період діти починають засвоювати нову для них соціальну роль і новий вид діяльності.

2. Сьогодні набувають переорієнтації цільові настанови початкової освіти. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, її мета вбачається в забезпеченні єдиного освітнього простору, розвантаженні змісту, утвердженні особистісного навчання, орієнтації на реалізацію компетентнісного підходу, формуванні в учнів комунікативної компетенції. Діти мають набути культури спілкування та співпраці в різних видах діяльності.

3. У науковій літературі комунікативна компетенція тлумачиться як специфічна система різних видів уживаних значень, лише частково усвідомлених індивідом, що є предметом осмислення, розмови, які регулюють інтеракційну діяльність мовленнєвого спілкування (К.Менг); здібність людини спілкуватися в трудовій та навчальній діяльності, задовольняючи власні інтелектуальні потреби (Т.Симоненко); здатність людини до спілкування в одному або деяких видах мовленнєвої діяльності, яка є особливою якістю особистості, набутою в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання (В.Булгакова).



Важливу роль у набутті молодшими школярами комунікативної компетенції сучасні науковці і практики відводять різним видам інтерактивних методів навчання, які, з одного боку, відповідають віковим особливостям молодших школярів, а з другого – сприяють ефективному вирішенню завдань щодо формування в комунікативних умінь і навичок (діалоги, мовні вправи, сюжетно-рольові ігри тощо).

5. Проведення констатувального етапу роботи, аналіз та узагальнення його результатів засвідчили, що найбільша кількість молодших школярів в перебуває на середньому рівні сформованості комунікативної компетенції (відповідно 68,7% у 2-му, 67,9% - у 3-му і 67,9% - у 4-му класі). При цьому спостерігається тенденція кількісного зниження наповнення цієї групи в третьому класі, що залишається незмінним у четвертому.

Найбільша кількість дітей з високим рівнем сформованості комунікативної компетенції виявлена в 4-х класах (7,5%).

У процесі констатувального етапу експерименту було виявлено наявність безпосереднього зв'язку між використанням на уроках інтерактивних методів та сформованістю в учнів комунікативної компетенції.

Основні теоретичні положення напряму дослідження, висвітленню якого присвячено цей розділ, відображені в працях автора [31; 32].

### РОЗДІЛ 3

## МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСАД ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

### **3.1. Системно-методична модель реалізації дидактичних засад застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів**

У попередніх розділах ми визначили, що за умов необхідності характеристики нового явища в системі навчання, що розробляється і використовується в процесі педагогічного експерименту або вводиться з метою вдосконалення навчально-виховного процесу, використовують поняття «дидактичні засади», під якими розуміють певні найзагальніші характеристики вибудови навчання, що стосуються будь-якої дидактичної системи, яка включає низку обов'язкових компонентів [73,с.31]. До таких компонентів відносять: завдання навчання, принципи відбору змісту й методів навчання, зміст навчання, організаційні форми, підхід учителя до виявлення результативності навчання, характер відносин між учителем та учнями, засоби навчання [73, с.31]. Однак якісна, змістовна характеристика цих компонентів не є сталою і має свої особливості залежно від конкретної системи навчання.

За нашим переконанням, поняття „дидактичні засади” охоплює компоненти, пов'язані з організацією процесу навчання, складовими якого є цілі навчання, принципи та умови навчання, зміст навчання, оптимальні методи і форми, а також взаємозалежна навчальна діяльність учителя та учнів на уроці.

Таким чином, зважаючи на тему нашого дослідження, результати констатувального етапу експерименту, дидактичними засадами ефективного застосування інтерактивних методів у навчанні молодших школярів були визначені:

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

Відповідно до положення В.І.Бондаря, при аналізі і побудові педагогічних явищ і процесів, слід керуватися чотирма аспектами системного підходу: 1/ морфологічним (з яких компонентів складаються виучувані явища, як вони побудовані); 2/ структурним ( у які зв'язки й відношення вступають складові педагогічних явищ); 3/ функціональним ( які функції виконує кожний компонент і явище в цілому); 4/ генетичним ( історія становлення, перспективи розвитку виучуваних явищ педагогічної реальності) [21,с.25].

Для побудови дидактичної моделі досліджуваного феномену проаналізуємо кожну з виокремлених нами дидактичних засад.

Визначення *цілей* навчання має наскрізний характер для всіх компонентів навчального процесу. Адже результативність засвоєння змісту, вибір оптимальних методів і прийомів визначається насамперед постановкою цілей навчання. При цьому слід зважати на те, що „мета в педагогічній системі має бути поставлена діагностично, тобто настільки точно, щоб можна було зробити висновок про ступінь її реалізації і побудувати певний дидактичний процес, який гарантуватиме її досягнення за визначений час” [11,с.30]. Під метою навчання розуміємо передбачуваний кінцевий результат, очікуваний від певним чином організованої, взаємопов'язаної педагогічної діяльності вчителя та пізнавальної діяльності учнів, і спрямований на розв'язання певної потреби. У нашому дослідженні такою метою було визначено формування у молодших школярів комунікативної компетенції.

Водночас хочемо зазначити, що „визнаний пріоритет практичної мети навчання над освітніми, розвиваючими і виховними цілями зовсім не свідчить про першооснову її реалізації, а лише означає кінцевий результат, якого слід прагнути в процесі навчання”[136, с.83].

Виходячи з основної мети, особливу значущість становить набуття учнями знань, навичок і вмінь застосовувати мовні засоби для правильної комунікації, адекватного сприйняття почутого мовлення, розвиток інтелектуальних та особистісних якостей. З огляду на це, провідною вважаємо освітню мету.

Схематично підпорядкованість цілей навчання в процесі їх реалізації можна зобразити таким чином (рис. 3.1.):

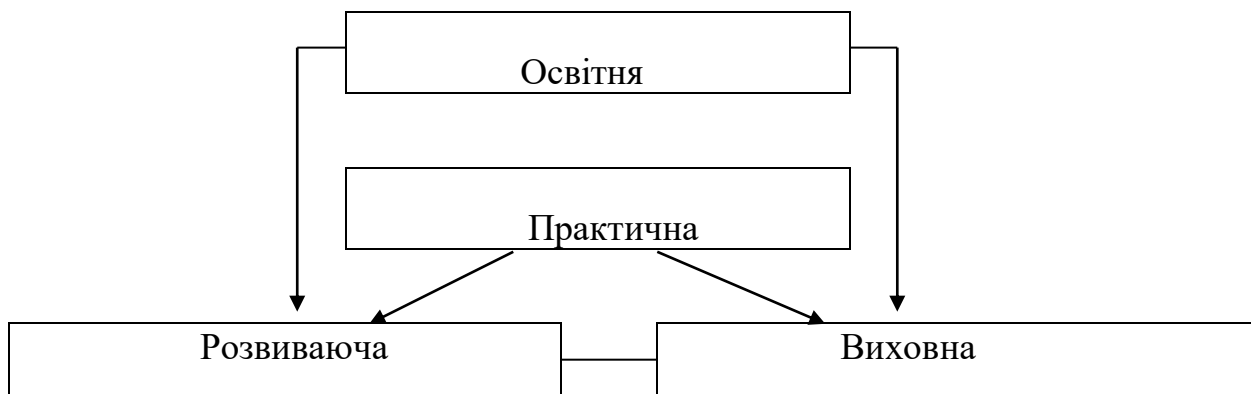


Рис. 3.1. Послідовність реалізації цілей навчання іноземної мови

Отже, всі цілі навчання реалізуються в комплексі, підпорядковуються провідній (освітній) меті і забезпечують успішність її досягнення.

Наступною дидактичною засадою визначено *принципи* навчання. „Принцип” – термін латинського походження (*principium* – основа, першопочаток), який означає основоположення, керівну ідею, основне правило поведінки, діяльності.

У сучасній науковій літературі існують різноманітні погляди на визначення сутності поняття „принципи навчання”. Так, російський науковець М.Скаткін стверджував, що „принципами навчання є основні нормативні положення, якими слід керуватися, щоб навчання було ефективним” [62,с.48]. З цією позицією

погоджується інший російський учений П.Підкасистий, вбачаючи в принципах „загальні норми організації навчального процесу”, які „визначають, яким чином можна досягти в процесі навчання поставлених перед школою цілей і завдань навчання, якими нормативними положеннями слід для цього керуватися” [163,с.193].

Таким чином, принципи навчання – це вихідні положення, які визначають різні сторони цього процесу і відображають загальні вимоги до формування його змісту та організації. Сучасні дидакти пропонують групувати принципи навчання залежно від сфери їхнього застосування: цілі, зміст, форми, методи чи аналіз результатів навчання [136, с.48].

Наприклад, О.Савченко співвідносить принципи з такими компонентами навчального процесу:

-з метою навчання (всебічний розвиток особистості, цілісність навчально-виховного процесу, природо відповідність, забезпечення фізичного й емоційного благополуччя дітей);

- із змістом навчання (науковість, усвідомлюваність, 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) [198].

Навчання спирається на означені загальнодидактичні принципи, які набувають певної специфіки, зумовленої особливостями конкретного предмета, наприклад.

Ґрунтуючись на такому підході, а також зважаючи на проблему нашого дослідження, найбільш прийнятними принципами навчання вважаємо: принципи посиленості, доступності, свідомості, активності, комунікативності, співробітництва, домінуючої ролі вправ.

Принцип посиленості передбачає ретельний відбір навчального матеріалу і видів діяльності з урахуванням рівня володіння учнями відповідними знаннями та рівня сформованості спеціальних навчальних умінь. На посиленість виконання завдань також впливає обсяг матеріалу, темп роботи, відповідність наявних в учнів умінь тим, які необхідні для виконання завдання. Посиленість означає „відповідність рівня готовності учнів виконати завдання ступеню складності цього завдання” [193, с.49]. Тобто організація навчальної діяльності не повинна перевищувати реальні можливості учнів, а саме:

- психологічні, зумовлені обсягом сприймання, короткочасної пам'яті, рівнем довільності та усвідомленості психічних процесів; сформованості інтелектуальних операцій;

- анатомо-фізіологічні, зумовлені рівнем фізичного розвитку учнів, що виправдовує пріоритет усних форм роботи і пояснює необхідність поєднання рухової діяльності дітей з навчальним процесом;

- навчальні можливості, зумовлені рівнем сформованості механізмів мовлення, а також загально навчальної компетенції учнів; орієнтувальних здібностей, здібностей самостійно здійснювати діяльність учіння, свідомо керувати нею, здійснювати самоконтроль і самокорекцію своєї діяльності [193, с.69].

Принцип доступності вимагає організації навчального процесу на рівні можливостей учнів. На практиці це означає, що діти з перших днів навчання не повинні відчувати труднощів, яких не можна подолати, або для їх подолання треба прикласти максимум зусиль. Перспективним для досягнення доступності психологи і методисти (М.Вашуленко, І.Гудзик, І.Зимня, О.Неневицька, З.Никитенко, О.Савченко, С.Роман) вважають застосування ігрових прийомів, ігрових ситуацій з опорою на рівень комунікативного розвитку дітей.

Принцип свідомості передбачає цілеспрямований відбір навчального матеріалу, який забезпечує розвиток пізнавальних здібностей учнів.

Усвідомлення явища, що вивчається, забезпечується:

- моделюванням ситуацій спілкування, які сприяють кращому його розумінню та особливостям вживання;
- повідомленням правил-інструкцій, які полегшують засвоєння форм, значення і функцій явища;
- виділенням характерних ознак явища для формування орієнтовної основи з метою виконання відповідних дій;
- звертанням до контексту та інших мовних засобів.

Свідоме оволодіння мовленнєвою діяльністю забезпечує сталість набутих умінь і навичок, дає учням можливість здійснювати самоконтроль і самокоригування. В узагальненому вигляді цей принцип означає, що учень добре розуміє смисл того, що вивчає, а не повторює новий матеріал механічно.

Принцип активності передбачає мовленнєво-розумову активність учнів в оволодінні комунікативною діяльністю. В методиці навчання мови розрізняють інтелектуальну, емоційну та мовленнєву активність, які в сукупності створюють сприятливі умови для оволодіння мовленням. Інтелектуальна активність забезпечується постановкою проблемних завдань, які стимулюють пізнавальні інтереси; емоційна активність пов'язана з емоційним інтересом учнів до вивчення як рідної, так і іноземної мови. Позитивне емоційне ставлення сприяє формуванню в молодших школярів налаштованості на оволодіння комунікативною компетенцією, а негативне – блокує їхню активність.

Принцип комунікативності є провідним принципом, який сприяє успішному оволодінню учнями мовною компетенцією. Він передбачає побудову процесу навчання як моделі реальної комунікації. Така модель спрямована на забезпечення вмотивованого характеру мовленнєвих дій учителя та учнів, створення ситуацій, які є типовими для ситуацій реального життя в певній сфері спілкування.

Принцип співробітництва передбачає:

- особистісно орієнтоване спілкування;
- збагачення змісту навчання емоційним, особистісно значущим матеріалом, стимулювання позитивних інтелектуальних почуттів;

- діалог між учнями, учнями і вчителем як домінуюча форма навчального спілкування, створення передумов для вільного обміну думками;
- залучення учнів до самооцінки, самопізнання та самовдосконалення в різних видах іншомовної комунікації.

Принцип домінуючої ролі вправ спрямований на успішне формування вмінь і навичок мовлення в процесі виконання різноманітних вправ, що спонукають до виконання відповідних мовленнєвих дій. Згідно з цим принципом значна кількість часу на уроці мови має відводитися вправлянню учнів в усному мовленні. При цьому важливо дотримуватися такого правила: перша фраза комунікативної чи умовно-комунікативної вправи має містити мотив до виконання певної мовленнєвої дії (діяльності), ситуацію мовлення, ролі комуні кантів (якщо вправа виконується у формі рольової гри).

Наведені принципи виражають закономірності процесу навчання на основі застосування інтерактивних методів і є формою, в якій виявляється та чи інша закономірність реалізації цього процесу.

У науковій літературі не існує єдиного підходу до визначення поняття „дидактичні умови”. Тому кожен з дослідників, який постає перед необхідністю визначення дидактичних умов, що позитивно впливають на досягнення спрогнозованої ним мети, подає своє його тлумачення. Наприклад, О.Федорова під дидактичними умовами розуміє сукупність об’єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його існування, яка забезпечує успішне розв’язання поставленого завдання [220, с.50-51].

М.Зверева розглядає дидактичні умови в тісному взаємозв’язку з поняттям „система навчання”. Сутність цього взаємозв’язку полягає в тому, що звертатися до визначення і розробки дидактичних умов варто тоді, коли виникає необхідність створення більш досконалої системи навчання [73]. Тобто, якщо в різних системах навчання можуть застосовуватися єдині компоненти, то дидактичні умови їхньої реалізації (зрозуміло, в плані підвищення ефективності) є тією ознакою, що відрізняє одну систему від іншої. Отже, робить висновок М.Зверева,



під дидактичними умовами слід розуміти змістовну характеристику компонентів системи навчання [73, с.31].

Існує підхід, згідно з яким стверджується, що дидактичні умови передбачають урахування закономірностей навчання, дидактичних принципів, методів, форм організації навчального процесу. Проте такі умови не діють самостійно, вони реалізуються лише через певний зміст навчального матеріалу і зазвичай пов'язані з методами, які набувають практичного втілення завдяки розробці досконалих навчальних планів, програм, підручників, посібників [198, с.90].

Ми в своєму дослідженні дотримуємося думки про те, що дидактичні умови становлять змістове підґрунтя і спрямовані на об'єкт, ефективність дії якого вони забезпечують.

Виходячи з теми та предмету нашого дослідження, результатів констатувального етапу експерименту, дидактичними умовами ефективного застосування інтерактивних методів у навчанні молодших школярів було визначено:

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

Розкриємо кожну з дидактичних умов конкретніше.

Оптимальний вибір учителем інтерактивних методів. У перекладі з латини слово „оптимізація” означає найкращий, найбільш доцільний у даних умовах варіант вирішення проблеми, перебігу природного чи соціального процесів. Оптимізація допускає різне розуміння, а отже, й різні наслідки. Однак у будь-якому випадку оптимізація передбачає активність, діяльність, втручання суб'єкта з метою зміни наявного і досягнення бажаного [118, с.169].

Зважаючи на те, що провідною метою мовної освіти є формування в учнів комунікативної компетенції, домінуюче місце мають посідати вправи і завдання, які передбачають активне залучення учнів до мовленнєвої взаємодії. Вибір того чи іншого інтерактивного методу зумовлюється метою конкретного етапу уроку, а також змістом навчання, на базі якого реалізується цей етап.

Отже, оптимальний вибір інтерактивних методів означає визначення тих з-поміж них, які були б найбільш прийнятними в кожному конкретному випадку їх впровадження в навчальний процес.

#### Відповідність обраних інтерактивних методів меті навчання.

Молодший шкільний вік – початковий період вироблення основних умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності. Тому при зверненні до інтерактивних методів навчання необхідно визначити конкретну мету як уроку загалом, так і окремих його структурних компонентів. Необхідно встановити зв'язок між методами й очікуваними результатами навчання. Скажімо, якщо результат навчання вбачається у формуванні в молодших школярів теоретичних знань, варто застосовувати такі інтерактивні методи, як „мозкова атака”, метод незакінчених речень. У випадках, коли цілі навчання орієнтовані на формування та розвиток практичних умінь і навичок, у нагоді стануть такі інтерактивні методи, як ситуаційні вправи, рольові ігри, „Мікрофон”, „Криголами”. За умов налаштованості на розвиток комунікативних здібностей, доцільною є робота в парах, групах, залучення дітей до комунікативних ситуацій тощо.

При цьому хочемо відзначити, що незважаючи на мету того чи іншого етапу уроку, на всіх рівнях опрацювання матеріалу слід дотримуватися принципу комунікативності, коли і звуки, і звукосполучення, і слова, й образи, і тексти – „все підпорядковане досягненню певного результату в спілкуванні та будується так, щоб вести до осмисленої цілісної мовної дії з власною комунікативною метою” [235, с.106].

Моделювання типових ситуацій спілкування. Під ситуацією спілкування (комунікативною ситуацією) розуміють сукупність умов, необхідних і достатніх для здійснення мовленнєвої дії відповідно до окресленого плану [126].

Особливістю навчальної комунікативної ситуації є: певна деталізація обставин; наявність вербального стимулу; можливість її багаторазового відтворення. Такі ситуації слугують основою навчання, тобто „основою добору та організації мовленнєвого матеріалу, засобом його презентації, умовою формування мовленнєвої навички, умовою розвитку мовленнєвого вміння”[193, с.62].

Мовленнєва дія неможлива поза ситуацією спілкування: ситуація має здатність конкретизувати мовленнєву дію, зумовлювати вибір мовленнєвих засобів.

За принципом схожості типові комунікативні ситуації об’єднуються у великі групи, які називаються сферами спілкування; всі сфери, спілкування, якими мають оволодіти молодші школярі, визначені в Державному стандарті та відповідних програмах.

Диференційовано-особистісний підхід. Кожен учень має тільки йому притаманні особливості пам’яті, мислення, уяви, свій темперамент, нахили, здібності, закономірності розумового розвитку. Все це потребує всебічного врахування при реалізації процесу навчання комунікативної компетенції на основі впровадження інтерактивних методів. Диференціація досягається завдяки впровадженню диференційованих завдань залежно від рівнів підготовки учнів.

Сутність особистісно орієнтованого підходу розуміється через визначення навчальних проблем в освітній сфері та накреслення шляхів їх ефективного розв’язання. Забезпечення сприятливих умов для психосоціального розвитку особистості, розкриття та реалізації її потенціалу, набуття нею життєво важливих компетенцій, функціональної грамотності, задоволення пізнавальних інтересів, збагачення її суб’єктивного досвіду є метою особистісно орієнтованої освіти. Реалізація особистісного підходу в освітньому процесі покликана сприяти одержанню нового продукту шкільної освіти – не соціально типової, а індивідуально неповторної і тим самим цінної особистості, яка має власний потенціал, виявляє суб’єктну активність, самостійність, ініціативу, свідомість та відповідальність щодо саморозвитку, культурного перетворення себе та соціуму [140, с.15].

І.Бех виділяє три головні методичні компоненти, дотримання яких забезпечує дійовість особистісного підходу в умовах навчального закладу. Перший компонент передбачає наявність цілісного наукового уявлення про особистість та розуміння її психологічної структури, в “контексті якої доцільно розглядати психічні функції, якості, властивості ... у взаємозв’язку між собою” [13,с.12]. Введення цього компонента необхідне “для адекватного розуміння природи особистості дитини, подолання однобічності, характерної для її розвитку в умовах традиційного навчально-виховного процесу, для формування повноцінного ставлення до її особистості та для встановлення розвиваючих взаєностосунків між вчителем і учнем”[13,с.12].

Другий компонент - спеціальний діагностичний інструментарій, що дозволяє вивчати кожного окремого учня: пізнавати не окремі властивості його особистості, а їх взаємозв’язок, цілісну сукупність. Важливість цього компонента обумовлена тим, що “саме таке сполучення психічних властивостей утворює своєрідність особистості дитини” [13, с.12].

І, нарешті, третій, який передбачає втілення особистісного підходу в навчально-виховний процес, у його зміст і методи, що безпосередньо стосується і нашого дослідження.

Особистісно орієнтований підхід являє собою особливу методику викладання й виховання, це “нова педагогічна етика, етика взаєморозуміння, взаємоповаги, творчого співробітництва” [43, с.58], мета якої полягає у формуванні “здорової, гармонійно розвиненої особистості, здатної до творчої самореалізації на основі гармонізації навчально-виховного процесу з природним розвитком дитини” [43, с.58].

Особистісно орієнтоване навчання бере за основу розкриття індивідуальності кожної дитини через учіння як самостійну і значущу для неї діяльність у шкільний період її вікового розвитку. Внаслідок цього відбувається переорієнтація позицій суб’єктів навчального процесу.

На рівні вчителя:

- спрямованість на виявлення особистісних можливостей учня як індивідуального суб'єкта пізнання і предметної діяльності;
- акцентування уваги на учні, а не на навчальному матеріалі, який треба передати в межах програми, його особистісному зростанні, динаміці позитивних змін;
- здатність своєчасно прийти на допомогу, коли в цьому виникає необхідність, і надати її, не пригнічуючи активності, самостійності і достоїнства особистості учня;
- забезпечення гнучкого й динамічного включення кожного учня в тематику уроку на основі врахування його власного досвіду, індивідуальних особливостей, пізнавальних інтересів та пізнавальної активності;
- визнання за кожним права на помилку, але з обов'язковим аналізом її причин, визначенням шляхів і способів подолання.

На рівні учня:

- засвоєння навчального матеріалу через власну творчу пізнавальну діяльність, засновану на свободі вибору і ситуації успіху;
- активна позиція на уроці;
- прояв здібностей у різних видах навчальної роботи;
- використання життєвого досвіду, розуміння сильних і слабких сторін своїх дій;
- чітке уявлення перспективи власного зростання [214, с.7-10].

Відбір матеріалу для реалізації інтерактивних методів. Навчання учнів початкових класів мови відбувається в різноманітних сферах інтелектуального та побутового спілкування: в соціально-побутовій, громадсько-політичній, соціально-культурній, професійно-трудова. При цьому навчальний процес обмежується в часі, що вимагає відбору матеріалу, який передбачається вивчати під час уроку за допомогою інтерактивних методів.

Значна увага має надаватися комунікативним (спеціально організована форма спілкування, в якій учень самостійно реалізує акт мовленнєвої діяльності)

та умовно-комунікативним (передбачення мовленнєвих дій у ситуативних умовах) вправам.

Важливим елементом розробленої нами моделі є зміст навчання.

Зміст – це філософська категорія, яка відображає систему взаємопов'язаних елементів, якостей і процесів, що визначають специфіку і розвиток об'єкта. Зміст є тим матеріалом, з якого утворюється предмет [220].

За визначенням А.Хуторського, зміст навчання – це „сукупність елементів і процесів, що становлять основу об'єктів і зумовлюють існування, розвиток і зміну їхньої форми” [227, с.69], „обсяг і характер знань, умінь і навичок, які має опанувати людина в процесі навчання” [124].

Із загальнодидактичного погляду, в змісті навчання розрізняють змістовну (структура змісту) та процесуальну (процес набуття змісту) складові. Змістовна складова включає моделі цілей навчання, елементи предмета навчання, компоненти змісту навчання. До процесуальної складової входять: методи навчання, засоби навчання, етапи навчання, діяльність учителя та учнів [136].

За іншого підходу, змісту навчання визначається як „складна багатокомпонентна категорія, що включає предметний, процесуальний і мотиваційний аспекти” [189, с.54-55].

Предметний аспект змісту навчання відображає визначені програмою сфери, теми і ситуації спілкування, а також навчальний матеріал, який забезпечує можливість здійснювати спілкування в усній і писемній формі в межах кожного з розділів.

Процесуальний аспект містить обов'язкові для здійснення мовленнєвої діяльності категорії: навички та вміння. У процесі засвоєння певної мовної одиниці учень має оволодіти не тільки її значенням, а й формою та функціями в мовленні. При цьому „засвоєння має бути усвідомлене, щоб у разі потреби можна було самостійно використати відповідну форму мовної одиниці адекватно до її функції у спілкуванні” [189, с.56].

Мотиваційний пов'язаний з прагненням учнів оволодіти мовою для здійснення спілкування в різних сферах життєдіяльності, з їхньою

налаштованістю на оволодіння новими знаннями, вміннями й навичками, необхідними для здійснення комунікації.

Зміст навчального матеріалу є системоутворюючим чинником організації процесу навчання, який справляє безпосередній вплив на вибір форм і методів його реалізації. Він має „працювати” на досягнення загальної мети, а також на вирішення специфічних завдань, які висуваються перед конкретними навчальними предметами і визначаються для кожного конкретного уроку.

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

Таким чином, під змістом навчання розуміємо все те, що охоплює викладання (діяльність учителя) та учіння (діяльність учня), навчальний матеріал і процес його засвоєння. Зміст навчання передбачає формування в учнів комунікативної компетенції, тобто здатності правильно використовувати мову в різних ситуаціях спілкування. Це зумовлює необхідність формування в них умінь:

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

Зміст навчального матеріалу має відповідати віковим особливостям учнів початкових класів, насамперед домінуванню в них наочно-діяльнісного мислення, що передбачає тісне поєднання мислительних процесів з практичною діяльністю у вирішенні навчальних завдань. При цьому завдання мають бути посильними для молодших школярів, спрямованими на формування комунікативної компетенції.

У нашому дослідженні при визначенні змісту навчання молодших школярів вважали за необхідне керуватися такими критеріями його відбору:

1. Фізіологічні, пізнавальні та індивідуальні особливості учнів молодшого шкільного віку.
2. Поступове ускладнення 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 суб'єктів навчального процесу.

6. Емоційна насиченість змісту навчального матеріалу.

За нашим переконанням, активність молодших школярів в усвідомленні та розумінні змісту навчання мови залежить насамперед від врахування при його відборі, з одного боку, їхніх інтересів та потреб, а з іншого, – рівня їхньої фізіологічної, психічної зрілості та сформованості пізнавальних процесів. Задовольняючи свої потреби, учні залучаються до опанування різними діяльностями. Тому вони мають повсякчас перебувати в ролі активних учасників навчального процесу, що досягається залученням їх до виконання різноманітних завдань, які передбачають виконання певних рухів, спів, малювання, ігрові моменти, показ пантоміми тощо.

На думку Д.Н.Узнадзе, саме потреба є джерелом активності людини. Серед основних потреб молодших школярів, як засвідчують результати досліджень психологів (М.С.Лисина, В.С.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, посильності навчального матеріалу тісно пов'язана з особливостями функціонування головного мозку. При опрацюванні дітьми молодшого шкільного віку надмірно важкого матеріалу, знижується робота головного мозку, проявляючись у зміні вегетативного забезпечення організму, гальмується сприйняття, починається механічне зазубрення, накопичується відставання [157]. На нашу думку, оптимальним є такий рівень складності матеріалу, який є посильним для спільного виконання, спрямований на створення спільного продукту діяльності і на розвиток інтелектуальних здібностей кожного суб'єкта навчального процесу.



Організуючи навчання, засноване на співробітництві, вчитель має враховувати не лише результативність формування предметних знань, умінь і навичок, а й готовність дітей працювати у парі (групі), характер їхніх взаємостосунків. Готовність учнів до позитивної взаємодії з оточуючими визначається інтелектуальними, моральними, вольовими, комунікативними, мотиваційними та іншими якостями особистості молодшого школяра.

Наступним компонентом, який входить до складу дидактичних засад підвищення ефективності застосування інтерактивних методів у формуванні в молодших школярів комунікативної компетентності, є система інтерактивних методів. З огляду на це, нами були відібрані інтерактивні методи, які, на нашу думку, є найбільш доцільними для навчання учнів початкових класів (детальний аналіз класифікації інтерактивних методів навчання молодших школярів подано в Розділі 1).

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

Навчання – одне з провідних понять дидактики, під яким розуміють „цілеспрямований процес взаємодії між учителем та учнями з метою їхнього розвитку, освіти і виховання” [198, с.76], передачу і „засвоєння знань, умінь і способів пізнавальної діяльності” [49, с.223].

Для ґрунтовного дослідження процесу навчання, зокрема із використанням інтерактивних методів, необхідно застосувати в повному обсязі системний аналіз навчальної діяльності, яка функціонує в процесі навчання. Це означає, що з процесу навчання як діяльності насамперед слід виділити його складові компоненти, тобто здійснити морфологічний аналіз [21,с.68].

Навчання є різновидністю людської діяльності, дидактична сутність якого полягає в тому, що воно відбувається в постійній взаємодії двох діяльностей: викладання та учіння. Таким чином, навчання має діяльнісне спрямування.

Викладає вчитель, який передає, навчає, допомагає дитині опанувати певний зміст, способи діяльності. Тому, стверджує О.Савченко, слово

„викладати” має два значення: 1)розповідати, передавати знання; 2)організовувати навчання [198, с.76].

Навчальна діяльність учня - учіння – це процес, в якому він, засвоюючи і застосовуючи знання, навчається.

Визначення пріоритетності однієї з діяльностей є неперспективним, оскільки результативне навчання можливе лише за умови спільної діяльності вчителя та учнів, їх дидактичної взаємодії.

Організовуючи навчальну діяльність, учитель, орієнтований на високий результат, спрямовує діяльність учнів таким чином, щоб вони були активними учасниками, вступали в різні форми взаємодії з усіма суб'єктами навчання. Це підтверджується і висновками Ю.К.Бабанського, який стверджує, що дидактична взаємодія фактично відсутня, якщо немає активної діяльності самих учнів із засвоєння знань, якщо вчитель не створив мотивацію та не забезпечив організацію такої діяльності [162, с.345].

Отже, навчальна діяльність – це дво(полі)суб'єктний процес активного здійснення розумових і практичних дій (операцій), виконання яких сприяє усвідомленню і засвоєнню знань, застосуванню їх на практиці, формуванню та оволодінню вміннями й навичками.

Навчання як діяльність має певну структуру. У дидактиці відомі різні підходи до структурування навчальної діяльності. Скажімо, О.Я.Савченко, ґрунтуючись на характерних її ознаках, виокремлює такі компоненти цього процесу як мотиваційний, змістовий і процесуальний [183,с.78-79]. Ю.К.Бабанський, беручи за основу характеристику процесу трудової діяльності, сформульовану К.Марксом, виокремлює такі складові будь-якої діяльності, як мета; мотиви; зміст; способи дій, що виконуються при певному напруженні волі, фізичних та інтелектуальних сил; способи регулювання дій і здійснення контролю за їх результатами [162, с.347].

Ґрунтуючись на розглянутих структуруваннях навчальної діяльності, враховуючи особливості інтерактивних методів (активна, результативна взаємодія, співробітництво всіх суб'єктів процесу навчання, рефлексія за

результатами роботи), ми пропонуємо включити до складових компонентів навчальної діяльності наступні компоненти: цільовий, мотиваційний, змістовий, суб'єктно-операційний, контрольно-оцінний, результативно-рефлексивний.

Наочне зображення структури навчальної діяльності із використанням інтерактивних методів подано на с. 155 (див.: рис. 3.2.).

Перший компонент структури навчальної діяльності – цільовий компонент. Процес будь-якої діяльності починається з постановки мети. Повною мірою це стосується й організації навчальної діяльності, яка розпочинається з визначення педагогом мети (цілей) уроку та прийняття її (їх) учнями. Проте, специфіка особистісно орієнтованого навчання вимагає від учителя формулювання цілей з урахуванням особистісних інтересів учнів. Тому цілі навчальної діяльності, виходячи з їхньої сутності, доцільно поділити на зовнішні (враховують програмні вимоги, тематичний матеріал) та внутрішні (формулюються з урахуванням інтересів молодших школярів, їх обізнаності у конкретній темі тощо). Оптимальним шляхом постановки цілей навчальної діяльності є спільне їх формулювання вчителем та учнями. Як наслідок, в учнів виникає особистісний сенс навчання, формується усвідомлене ставлення до цього процесу, зацікавленість результатами навчальної діяльності.

Провідне значення для інтерактивного уроку має мотиваційний компонент, адже чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників спонукають школяра до діяльності, тим більш вагомих результатів він може досягти в процесі навчання. Мотиваційний компонент покликаний стимулювати й закріплювати в дитини стійке позитивне ставлення до теми (ситуації), що вивчається, сприяти усвідомленню нею значущості набутих знань, умінь і навичок як на соціальному, так і на особистісному рівнях. Результати досліджень особливостей навчальної діяльності відкривають її полівмотивовану природу, складові якої є взаємозумовлюючими. Мотиви, що діють у процесі навчальної діяльності із використанням інтерактивних методів поділяються на пізнавальні, соціальні та особистісні.

Соціальні мотиви пов'язані з прагненням молодших школярів опанувати мову для здійснення спілкування з іншими дітьми. Тому значну увагу в процесі навчання слід надавати прагненню учня утвердитися в колективі, усвідомити соціальну значущість освіченої людини, здобути авторитет серед однолітків.

Для пізнавальних мотивів характерним є прагнення учнів оволодіти новими знаннями, вміннями та навичками, розширити свою ерудицію в різноманітних сферах, які включені до змісту вивчення мов.

Особистісні мотиви характеризуються бажанням дитини показати значущим для нього дорослим свої вміння у спілкуванні, що сприяє її налаштованості на продуктивний процес пізнання, формуванню особистісної зацікавленості. На даному етапі результативним є використання наступних інтерактивних методів: «криголами», рольові та імітаційні ігри, «незакінчені речення», «мікрофон».

Визначаючи наступний компонент навчальної діяльності – „суб'єктно-операційний”, – ми акцентували увагу насамперед на взаємодії суб'єктів навчальної діяльності, а також на орієнтації вчителів на вибір методів з конкретно вираженим суб'єкт–суб'єктним способом організації навчальної діяльності. Суб'єктно-операційний компонент навчальної діяльності спрямований на спільне оволодіння учнями способами діяльності, тобто діями, операціями, які входять до способів виконання діяльності (розігрування діалогів, життєвих ситуацій, рольове читання текстів тощо). У процесі виконання таких дій відбувається формування навичок, умінь здійснення усномовленневого (говоріння, аудіювання), писемного спілкування (читання і письмо) та просоціальних навичок й умінь. Останнє відбувається завдяки міжособистісній взаємодії в процесі виконання вправ. Це проявляється в активному емпатійному слуханні співрозмовника, бажанні надати та отримати допомогу, конгруентному (щирому) самовираженні. Ця думка набула підтвердження в працях науковців, які стверджують, що в процесі міжсуб'єктної взаємодії розвивається не дитина, а єдність дитини з найближчим мікрокосмосом, куди входять однолітки та вчитель [161, с.185].

Реалізація цього компоненту відбувається завдяки поєднанню оптимальних методів, засобів і форм організації навчальної діяльності.

Для вчителя на даному етапі пріоритетним завданням стає вибір (підбір) оптимальних способів (методів) організації навчальної діяльності. Критерієм відбору таких методів виступає їх відповідність дидактичним умовам, сформульованим свого часу Ю.К.Бабанським: характеру предмета та матеріалу; меті і завданням уроку та домашнього завдання; реальним навчальним можливостям учнів; рівню майстерності учня [155, с.35]. Правильно дібраний інтерактивний метод(и) сприяє результативній взаємодії суб'єктів навчальної діяльності, формуванню в них комунікативних та просоціальних умінь та навичок, що в перспективі є гарантом формування освіченої особистості.

Мета змістового компонента – надати учням достатньо інформації для того, щоб на її основі відбувалося формування навичок та вмінь усного і писемного мовлення, задоволення пізнавальних інтересів молодших школярів. Змістовий компонент передбачає наявність двох взаємопов'язаних компонентів: уже засвоєного знання, сформованих умінь і навичок, на яких ґрунтується вивчення нового, та власне нових знань.

Контрольно-оцінний компонент навчальної діяльності. Своєрідністю на уроках із застосуванням інтерактивних методів відзначаються контроль та оцінювання вмінь і навичок молодших школярів, які мають замаскований, прихований характер. Вони тісно пов'язані з тематикою уроку і реалізуються у формі ігор, конкурсів, пізнавальних та комунікативних завдань різного ступеня складності.

Важливою складовою розробленої нами моделі є контроль, основне завдання якого полягає у визначенні та оцінюванні рівня сформованості мовленнєвих умінь і навичок, а мета – в управлінні цим процесом.

Розрізняють такі функції контролю: зворотного зв'язку, оцінну, навчальну та розвивальну [193, с.270].

Функція зворотного зв'язку забезпечує керування процесом навчання мови. Ця функція реалізується як у напрямі на вчителя, так і в напрямі на учня. Напря-

на вчителя забезпечує одержання ним інформації про рівень успішності учнів, що дає йому змогу своєчасно оцінити успішність формування в них мовленнєвої компетенції і внести необхідні корективи в навчальну ситуацію. Напряма на учнів сприяє набуттю ними інформації щодо успішності їхньої навчальної діяльності з оволодіння мовними вміннями та навичками.

Оцінна функція реалізується в ході оцінювання результатів виконання учнями навчальних завдань і є для них орієнтиром у подальшій діяльності з опанування мовою.

Навчальна функція контролю реалізується на основі синтезу набутих учнями вмінь і навичок оперування засвоєним мовним і мовленнєвим матеріалом, які актуалізуються в процесі виконання контрольних завдань.

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

Контроль, як відомо, співвідноситься з самоконтролем. Самоконтроль відіграє важливу роль у формуванні в учнів мовленнєвої компетенції на основі запровадження інтерактивних методів навчання. Вже сам факт залучення школярів до управління власною навчальною діяльністю породжує в них почуття задоволення, віри в себе, у власні можливості, „відкриває простір для творчої ініціативи і самостійності” [233].

Самоконтроль слід вводити на основі добре засвоєного учнями зразка, з яким вони можуть співставляти свої дії. На рівні 3-4 класів для самоконтролю варто використовувати різні пам'ятки, алгоритми, схеми. При цьому необхідно враховувати, що такі пам'ятки, алгоритми краще пропонувати не в готовому вигляді, а залучати молодших школярів до їх складання. Це сприятиме наповненню навчального процесу позитивним емоційним зарядом, а отже, позитивно впливатиме на їхню навчальну діяльність.

При застосуванні інтерактивних методів доцільно також впроваджувати взаємоконтроль, сутність якого полягає в тому, щоб сприяти порівнянню учнями свого способу дій із способами дій інших дітей, а потім із зразком. Це допомагає

винайти оптимальні способи виконання завдання, набути позитивного досвіду мовної комунікації.

Самоконтроль і взаємоконтроль перебувають у тісній взаємозалежності. Дитині молодшого шкільного віку почасти буває легше здійснити контроль іншого, ніж проконтролювати своє виконання завдання. Але така оцінка „іншого” неодмінно зумовлює необхідність контролю власної діяльності, приведення її результатів у відповідність до зразка.

Таким чином, контроль (з боку вчителя), самоконтроль і взаємоконтроль (на рівні учнів) є важливими компонентами розробленої нами моделі. Саме завдяки їм можна оцінити доцільність та ефективність її запровадження в навчальний процес з формування в молодших школярів мовленнєвої компетенції.

Мета результативно-рефлексивного компоненту – виявлення та усвідомлення основних моментів навчальної діяльності, тобто того, що було зроблено на уроці. Вчитель має звертати увагу дітей не на помилки, які були допущені в процесі спільної роботи пари (групи, колективу), а на сам процес взаємодії. Виконання контролю, взаємоконтролю поступово формують навичку критичного аналізу власної діяльності, тобто рефлексії. Як наслідок, відбувається усвідомлення учнями своїх навчальних дій, функцій мови у навчальному процесі і в особистому житті.



Рис. 3.2. Структура навчальної діяльності із використанням інтерактивних методів

Рефлексію як самоаналіз, актуалізацію набутих знань, досвіду діяльності бажано проводити у формі запитань: що нового дізнались? Чи виправдались очікування? Наскільки це може бути корисним у житті?

Досить результативним на даному етапі є використання інтерактивних методів «незакінчене речення» та «мікрофон», завдяки яким кожен учень має можливість висловити свої міркування на доступному для нього рівні. Завданням вчителя на цьому етапі є вироблення диференційованого психологічного підходу до кожного учня з метою стимулювання в нього мотивації на говоріння, слухання. Самоаналіз навчальної діяльності на уроці породжує віру учня у власні інтелектуальні спроможності. Своєю чергою, задоволення успіхом власної інтелектуальної діяльності є одним із стимулюючих мотивів залучення до організації навчальної діяльності разом з учителем, у процесі якої учень поділяє з



ним турботу про інтенсивність процесу навчання, оптимальні шляхи його організації, успішність результатів діяльності. Завдяки активній позиції, учень висуває власні судження на основі того, що він бачив, читав, про що дізнався за межами школи, допомагаючи в такий спосіб вчителю вибудовувати навчання на більш високому рівні [238, с.16].

Структура навчальної діяльності з використанням інтерактивних методів має динамічний характер, усі компоненти якої взаємопов'язані і спрямовані на досягнення поставлених цілей. Водночас учителю слід уникати шаблонності у застосуванні компонентів навчальної діяльності з використанням інтерактивних методів, враховувати навчальну обізнаність учнів, рівень їхніх пізнавальних інтересів, зацікавленість темою вивчення і, ґрунтуючись на цьому, збільшувати або зменшувати міру функціонування певного компонента, варіювати компоненти навчальної діяльності.

Для оптимальної реалізації схарактеризованих нами дидактичних засад вважали за необхідне розробити модель реалізації дидактичних засад застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів.

Згідно з філософським визначенням, „модель ... у логіці й методології науки – аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної дійсності, продукту людської культури, концептуально-теоретичного утворення й тому подібного – оригіналу моделі” [224, с.374].

Солідарні ми і з твердженням дослідниці І.М.Козловської, яка визначає модель як „подумки чи матеріально створену систему, яка, відбиваючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його в такий спосіб, щоб її вивчення надало нову інформацію про цей об'єкт” [91, с.77].

Отже, модель – це знакова система, за допомогою якої можна відтворити навчально-виховний процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування і зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження. Наявність такої моделі дає змогу не тільки констатувати наявний стан дослідної роботи, а й прогнозувати його подальший розвиток. Особливої значущості це

набуває для освітнього процесу в початковій школі, адже його реалізація передбачає прогнозування майбутнього позитивного результату.

Модель реалізації дидактичних засад застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів визначає, що необхідно зробити, які вимоги висувати до цього процесу, який обсяг знань і за допомогою яких методів слід вводити, яких норм діяльності треба навчити учнів, які творчі здібності розвивати в них, який досвід ставлення до навчальної діяльності та оточення передати [138;145].

Застосовуючи моделювання, звертаються до вивчення та розробки допоміжної штучної чи природної системи:

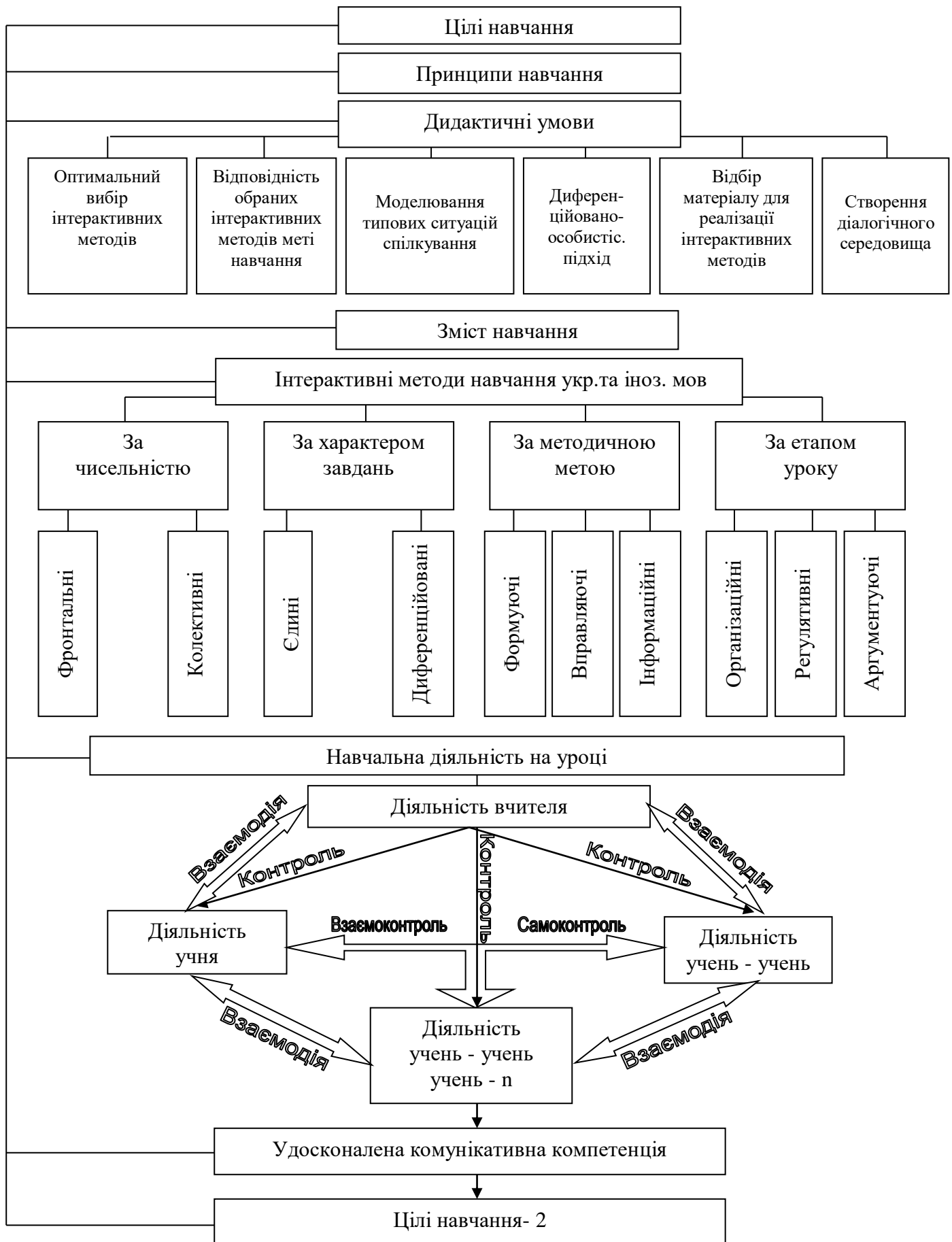
а) яка знаходиться у деякій об'єктивній відповідності з предметом пізнання;

б) спроможна заміщувати його у певних відношеннях;

в) дає в кінцевому рахунку інформацію щодо самого об'єкту, який моделюється.

При цьому слід зважати на те, що складність соціальних, у тому числі й педагогічних процесів, їх залежність від значної кількості змінних, що віддзеркалюють зовнішні умови і стан свідомості людей, надто ускладнюють вибудову моделі та її використання. Ці труднощі, як зазначає В.Сластьонін, зумовлені, по-перше, багатофакторністю соціальних явищ і процесів; по-друге, наявністю суб'єктивного фактору, який зумовлює їхню схоластичність, у силу чого ці моделі зазвичай мають не детермінований, а схоластичний характер. По-третє, фактори та умови, що детермінують соціальні явища, складаються з якісних ознак, які важче піддаються кількісному опису, ніж це має місце в природних процесах [164, с.68].

Ґрунтуючись на викладеному, нами було вибудовано „Системно-методичну модель реалізації дидактичних засад застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів”. Наочно розроблена модель подана на рис. 3.3.



**Рис. 3.3. Системно-методична модель реалізації дидактичних засад застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів**

Системний характер моделі зумовлений наявністю взаємозв'язку між компонентами моделі, які систематизувалися на основі чотирьох аспектів системного підходу (морфологічного, структурного, функціонального та генетичного). Це, в свою чергу, дає змогу розглядати їх цілісність як систему. У цьому контексті не можемо не погодитися з твердженням В.І.Бондаря про те, що “розуміння взаємозв'язку між частинами цілого допомагає не лише осмислено пізнавати дидактичні явища й процеси, а й будувати оптимальні проекти навчання, компоненти якого, взаємодіючи в умовах практичної реалізації, забезпечують одержання ефективних якісних результатів” [21,с.18].

Оскільки планування педагогом процесу навчання та його реалізація здійснюється за участю даної моделі, то оптимальним для неї буде термін “системно-методична модель”.

В процесі опрацювання моделі було винайдено інваріантну складову („інваріантна”– незалежна від зміни умов, постійна, незмінна) [35, с.494]). Інваріантна складова має універсальний характер, тобто компоненти, що входять до її складу, є однаково сталими для впровадження у процес мовної освіти на всіх ланках основної школи. Статично формуючими компонентами даної моделі виступають наступні компоненти: принципи навчання, дидактичні умови, методи навчання, навчальна діяльність, удосконалена комунікативна компетентність.

Перемінною складовою є лише мета та зміст навчання. Це зумовлювалося тим, що в початковій школі формуються основи комунікативної компетенції, потрібні та достатні для подальшого її розвитку та вдосконалення в основній школі. Тому зміст цих компонентів, на відміну від інших, є альтернативним (змінним, рухомим), що пов'язано з переходом на вищий рівень формування знань, умінь і навичок учнів.

При організації експериментальної роботи вважали за необхідне додати до запропонованої нами структури ще один складовий компонент – „Цілі навчання – 2”. Необхідність цього вбачалася нами в тому, що досягнення поставлених на початковому етапі навчання цілей, сприяє органічному переходу до наступної (середньої) ланки основної школи, а отже, формуванню комунікативної

компетенції на рівні незалежного користувача ( $B_1$ ,  $B_2$ ) відповідно до „Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти”. Цей факт засвідчує про цільове спрямування початкової освіти, її неперервність і наступність з основною школою.

Таким чином, системно-методична модель - це цілісна сукупність взаємопов'язаних, взаємодіючих між собою компонентів, якими є цілі, принципи навчання, дидактичні умови, зміст, методи навчання, навчальна діяльність, комунікативна компетентність, цілі навчання -2.

Опис особливостей застосування „Системно-методичної моделі реалізації дидактичних засад застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів” подано в наступному підрозділі цього розділу.

### **3.2. Експериментальна перевірка системно-методичної моделі**

Перевірка розробленої нами „Системно-методичної моделі” відбувалася в процесі формувального етапу експерименту, який проводився на базі початкових класів ЗОШ I-III ступеня № 8, ЗОШ I-III ступеня № 11 ім. М.Бажана, Міської гімназії ім. І.Франка м. Умані Черкаської області, Білозерської ЗОШ I-III ступенів № 13 м. Добропілля. Дослідно-експериментальною роботою було охоплено 300 учнів третіх класів. Робота здійснювалася на уроках української та англійської мов.

При організації дослідно-експериментальної роботи виходили з того, що найважливішою умовою ефективності навчання є оптимальний вибір інтерактивних методів. Учителю надавалося право вибору інтерактивних методів залежно від чисельності учнів, рівень сформованості в них відповідних умінь і навичок, методичної мети та етапу уроку. Ці компоненти запропонованої нами класифікації інтерактивних методів є сталими і не підлягали взаємозаміні.

Розробка матеріалів для уроків української мови здійснювалася відповідно до підручника М.Вашуленка та О.Мельничайко „Рідна мова”, 3 клас.

З огляду на те, що в значній кількості шкіл (у силу більшої доступності для батьків учнів) на уроках англійської мови використовується підручник В.М.Плахотника, в якому майже відсутні вправи і завдання на розвиток мовленнєвих умінь і навичок молодших школярів, ми в основу дослідно-експериментальної роботи поклали саме цей підручник. Цей вибір зумовлювався необхідністю надання вчителям певної допомоги в опрацюванні з учнями навчального матеріалу з метою формування в них комунікативної компетенції.

На основі вміщеної в означених підручниках навчальної інформації (тексти, правила, малюнки) ми розробили цикл уроків, які базувалися на визначених нами дидактичних засадах та інтерактивних методах, що ввійшли до запропонованої нами класифікації.

На початковому етапі роботи використовувалися інтерактивні методи, які мали фронтальний характер, а також передбачали організацію роботи в парах. Це дало можливість у подальшому перейти до групової форми роботи. При поділі класу на групи користувалися критеріями, розробленими Є.Пасовим [147,с.246]. При цьому зважали, що створити групи водночас за всіма критеріями неможливо. Тому користувалися тим із них, який виявлявся найбільш дієвим у кожному конкретному випадку. З метою посилення раціональності добору складу груп спиралися на результати, одержані в процесі проведення діагностики на констатувальному етапі дослідження. Одним із важливих моментів вважали взаємне визнання і взаємне заперечення учнями один одного.

Так, молодших школярів, які характеризувалися низьким статусом популярності в класному колективі, включали до груп, члени яких виявляли нейтральне до них ставлення. Адже, за висновками дослідників, в процесі спільної діяльності нейтральні відносини перетворюються на позитивні, що в подальшому давало змогу створювати групи за іншими критеріями, розширюючи в такий спосіб коло мовленнєвої взаємодії молодших школярів англійською мовою.

Дотримуючись наведених вище підходів, забезпечували врахування таких дидактичних засад, як врахування індивідуальних особливостей учнів та впровадження особистісно орієнтованого підходу.

Зважаючи не невеликий особистісний досвід групової роботи, нагадували дітям про необхідність дотримуватися правил і ролей, які вони мали розподілити між собою і виконувати під час групової роботи:

Спікер, головуєчий: зачитує завдання, організовує порядок виконання, пропонує учасникам групи висловлюватися по черзі, заохочує групу до роботи, підбиває підсумки роботи, визначає доповідача.

Секретар: веде записи результатів роботи групи, як член групи, повинен бути готовий висловити думки групи при підбитті підсумків чи допомогти доповідачеві.

Посередник: стежить за часом, заохочує групу до роботи.

Доповідач: чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи [163,с.39].

Для того, щоб діти краще орієнтувалися в правилах, які покладаються на кожну роль, вивішували плакат з правилами роботи в групі.

Правила роботи в групі:

1. Працювати так, щоб не заважати іншим.
2. Вислуховувати думки кожного члена групи.
3. Вкладатися у визначений час.
4. Давати можливість висловлюватися всім членам групи.
5. Дотримуватись правила піднятої руки.

Спостереження за роботою груп показало, що найбільш ефективно групи працюють, коли їх склад включає чотири учні. За умов включення до групи п'яти дітей, у їх взаєминах при виконанні завдання виникали деякі утруднення. До того ж, доволі часто один з учнів зазвичай залишався в пасивній ролі, не залучався до спільної навчальної діяльності.

Створюючи групи з чотирьох учнів, включали до їх складу двох учнів з середнім рівнем сформованості комунікативної компетенції, одного – з високим

рівнем і одного учня – з низьким. Гетерогенний склад груп давав змогу краще враховувати індивідуальні особливості молодших школярів, рівномірно залучати всіх учасників групи до пізнавальної діяльності, створював передумови для обміну пізнавальною діяльністю за рахунок звернення слабших дітей до більш підготовлених, а отже, і для виконання завдання. Поряд із цим, у них формувалися навички співпраці, терпіння, а головне – вміння брати на себе відповідальність за свої вчинки, ініціативність, прагнення здійснювати самостійний пошук, прикладаючи його результати до спільного вирішення навчального завдання. Однак, зважаючи на той факт, що поєднання сильних і слабких учнів може призвести до пасивності останніх, контролювали процес взаємодії між ними і при необхідності коригували його.

Звертаючись до парної і групової роботи на початку проведення експерименту, дотримувалися постійного складу цих утворень не лише протягом одного уроку, а й протягом кількох уроків. Це давало молодшим школярам змогу краще прилаштуватися до спілкування один з одним і спільного виконання завдання. Мірою набуття учнями відповідного досвіду, склад груп міг змінювати навіть протягом одного уроку.

Всі уроки завершувалися рефлексією, що була визначена нами як невід’ємний його компонент. Для проведення рефлексії обрали такі інтерактивні методи, як «Мікрофон», «Асоціативний куш», «Карусель», що сприяло кращому усвідомленню учнями свого особистісного зростання в плані комунікативної компетенції.

Рефлексія проводилася на фронтальному рівні і передбачала одержання відповідей на такі запитання:

- Які ваші враження від уроку?
- Чому вдалося/не вдалося виконати завдання?
- Що, на вашу думку, вдалося найкраще?
- Що нового дізналися?



Для унаочнення застосування інтерактивних методів наведемо уривки з розроблених нами планів-конспектів уроків української та англійської мов в 3-му класі.

Розробляючи уроки, добираючи для різних їх етапів інтерактивні методи, дотримувалися принципів доступності та послідовності, що давало змогу дотримуватися розробленої нами класифікації і спиратися на запропоновані дидактичні засади підвищення ефективності формування в молодших школярів комунікативної компетенції.

Так, на уроці української мови за темою „Апостроф. Правила вживання апострофа після префікса” (етап мотивації навчальної діяльності та актуалізації) використовували метод „2 – 4 всі разом”.

*Вчитель:* Пригадайте слова, в яких пишеться апостроф і запишіть їх.

Завдання виконувалося спочатку в парах, а потім у малих групах.

Після завершення роботи за допомогою методу „Мікрофон” закріплювалося знання правила про написання апострофа в словах:

з'їжджати, з'єднати, в'їхати.

Під час цього ж уроку на етапі сприймання та усвідомлення нового матеріалу запроваджувалася групова робота за такими завданнями:

1.Виписати слова (впр.274 на стор.110 підручника) у два стовпчики: до першого стовпчика – слова з апострофом у корені, до другого – слова з апострофом після префікса.

Кожна група мала довести слушність свого вибору.

2.Складання твору за словами:

з'юрмились, п'ятнадцять, подвір'я, п'ятниця, з'явилися.

Після завершення виконання завдання групи обмінювалися творами для редагування.

Під час уроку за темою „Закріплення правил про вимову та правопис слів з ненаголошеним [е], [и]” з метою актуалізації та мотивації навчальної діяльності використовували гру „Вилучи зайве”.

На дошці записували слова:

берізка, крило, степи, восени, казка, кленовий, дерево.

Учні мали вилучити з них зайве і назвати тему уроку.

Після цього за допомогою методу „Мікрофон” ставили учням запитання:

- Поясніть чому вилучили дане слово?
- Про що розповіли вам залишені слова?
- Про що ми будемо говорити на уроці?

За допомогою гри «Щасливий випадок» проводили закріплення вмінь молодших школярів перевіряти правопис слів з ненаголошеним [е], [и]. Гра включала такі гейми:

- 1) «Швидше, швидше»
- 2) «Ти – мені, я - тобі»
- 3) «Заморочки з бочки»
- 4) «Темна конячка»
- 5) «Гонка за лідером».

(Діти поділялися на дві групи за квіточками. Оцінювання проводилося за допомогою фішок).

1) «Швидше, швидше»: кожна група одержувала картки зі словами, в яких була пропущена буква. Учні мали пояснити спосіб перевірки ненаголошених [е], [и], назвати дібрані слова, записати їх у зошит. При оцінюванні враховувалася швидкість виконання і точність пояснення.

I група	II група
л...сти – (лист)	ст...пи – (степ)
з..мля – (землі)	в...сна – (весни)
ч...рвоний – (червень)	р...диска – (редька)
вос...ни – (осінь)	л...тіти – (політ)
абр...кос – (словн.слово)	вул...ця - (словн.слово)

Висновок: (метод „Незакінчене речення”): Ненаголошені [е], [и] можна перевірити такими способами.....

2) «Ти – мені, я - тобі». Кожна група готувала своє завдання для кожної команди. Якщо команди давали на нього правильну відповідь, їм зараховувався 1 бал. (Пояснення правопису відгаданих слів).

I команда:

- Як називається рослина, що має стовбур? (Дерево - ...(дерева)).

II команда:

- Яке слово пропущено у прислів'ї?

Без ... і калини нема України (Верби – ...(верби).

3), „Заморочки з бочки”. Кожна команда витягала з бочки завдання: вписати слова з ненаголошеним [е], [и] і пояснити спосіб перевірки.

Перша команда одержала текст:

*Ой хвалилася та берізонька: - На мені кора та білесенька, на мені листочки та широкі, на мені гілля та високе.* (Берізонька, листочки, широкії, високе).

Друга команда одержала текст:

*Ой весела в нас зима, веселішої нема. Грає срібними зірками, в'ється синіми димками, снігом землю обійма.* (Весела, зима, веселіша, димками).

4), „Темна конячка”: В даному геймі потрібно розшифрувати слова, пояснити їх значення, спосіб перевірки орфограми.

I команда:

Землянка –

Масляна –

Веселий -

(Земляний - ...(земля))

II команда:

Приблизно -

Добренька -

Вікно –

(Близенько - ...(близько))

5), „Гонка за лідером”

Учні поділялися на команди. Кожній з них надавався певний час для запису слів з ненаголошеним [е], [и] і підготовки пояснення способів перевірки цих слів. Виграла та команда, якій вдавалося написати більше слів і дати точніші пояснення.

Залучаючись до спільної діяльності, молодші школярі одержували можливість обговорювати способи дій, що сприяло посиленню ефективності

розвитку комунікативних здібностей молодших школярів, давало змогу знову і знову повертатися до осмислення навчальної інформації.

Під час уроку за темою „Зв’язок прикметника з іменником” на етапі актуалізації та мотивації навчальної діяльності з учнями проводилася гра „де шифрувальники”.

*Вчитель:* Щоб дізнатися про зміст нашого уроку, ви повинні розшифрувати код: анаграма - *никкетпри* – (прикметник); *меніник* – (іменник).

- Про що ми будемо вести розмову на сьогоднішньому уроці? (Про іменник і прикметник).

- Як ви гадаєте, чи дружать між собою в реченні іменник та прикметник?

- Чи зв’язані вони у між собою? Як це можна зробити?

Опитування учнів здійснювалося за допомогою інтерактивного методу „Мікрофон”.

Подальша робота проводилася із застосуванням методу „2-4-всі разом”:

1) робота в парах (добір словосполучення: іменник з прикметником);

2) робота в групах (об’єднати дібрані приклади, утворити нові словосполучення);

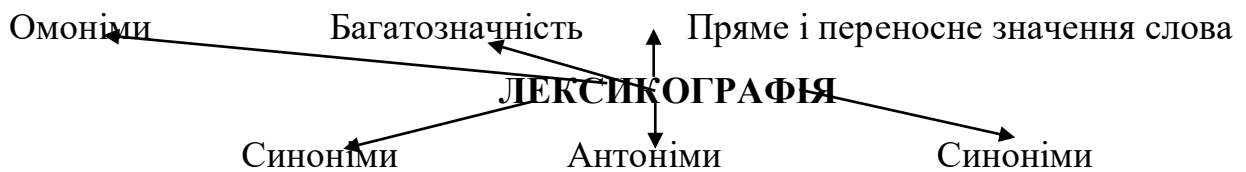
3) перевірка виконання завдання групами.

З метою забезпечення мотивації навчальної діяльності в зміст роботи, яка будувалася за фронтальною формою „вчитель – учні”, на уроці української мови вводилася взаємодія, спрямована на те, щоб діти, вступаючи у діалог з учителем, не повторювали одну й ту саму відповідь, а використовували якомога більше її варіантів. Наприклад:

*Вчитель:* Діти, давайте спробуємо дізнатись назву країни де буде проходити наш урок. Розшифруйте:

Ліс, лев, рік, клас, парти, дружок, сторона – (лексика).

Отже, в яку країну ми помандруємо? (лексику). Як звати королеву? (Лексикографія). Давайте пригадаємо що охоплює королева Лексикографія? (застосування методу „Асоціативний куш”).



У процесі роботи, а також після її завершення всіляко заохочували молодших школярів до висловлювання думок, що досягалося за допомогою відповідних фраз.

На уроці з англійської мови (№ 3, нумерація В.М.Плахотника) на етапі проведення з учнями мовленнєвої/фонетичної зарядки застосовували організаційний інтерактив „Ice-break game” („Криголам”).

*Вчитель:* When people meet, they usually ask each other: „How are you today? I want to ask you the same. How are you?”

З такими словами зверталися до одного з сильних учнів, що, з одного боку, попереджало можливість неодержання зворотної реакції, а з іншого, надавало більш слабким учням зразок можливої відповіді.

*Учень:* I'm very well.

Після цього повторювали звертання до інших учнів класу, які мали у своїх відповідях не повторювати вже почуте, а запропонувати свій варіант.

*Учениця:* : Ok.

*Учень:* All right.

*Учениця:* So-so.

*Учениця:* Very bad.

*Учень:* Not bad.

*Учениця:* Well.

Як видно з наведених прикладів, робота під час уроку англійської мови проходила переважно на фронтальному рівні і базувалася на формуючих та вправляючих різновидах інтерактивних методів, що відповідало меті і завданням цього етапу уроку.

На іншому уроці учні одержували завдання показати своєму сусідові по парті малюнки тварин (диких і свійських), яких називав учитель. Такий підхід ми обрали через те, що діти ще не мають стійких навичок парної роботи і взаємодія

пар з учителем передбачала надання їм деякої допомоги в опануванні таким видом навчальної взаємодії. На це ж спрямовувався показ сутності роботи на прикладі пари добре встигаючих учнів.

У згаданому нами завданні учні мали (користуючись написами на дошці) розподілити тварин на дві групи: “Domestic” та “Wild”.

Перед початком роботи учні одержували інструкцію щодо процедури її проведення:

*Вчитель:* Children, now your task is to look at the words on the blackboard and arrange them in the columns “Domestic” and “Wild”.

Давайте спробуємо підібрати перші назви. Робити це слід наступним чином: A cow is a domestic animal; A tiger is a wild animal etc.

Після завершення роботи в малих групах відбувалося закріплення тематичної лексики за допомогою лінгвокраїнознавчого коментаря, предметної і зображувальної наочності, а також перевірка рівня сформованості в молодших школярів умінь сприймати на слух назви тварин і характерні для них дії шляхом виконання фізичних імітаційних вправ.

Перший напрям реалізації означених видів роботи мав назву „В англійському зоопарку” („In the English Zoo”). Під час „екскурсії по зоопарку” молодші школярі, працюючи за методом „ланцюжка”, представляли animals, на які вказував гід, за такою схемою: „This is a tiger. It is a wild animal”.

Зняття в учнів труднощів лексичного та фонетичного характеру відбувалося на етапі „Практика в діалогічному мовленні”.

Спочатку проводили коротку бесіду з опорою на рідну мову:

*Вчитель:* And now, children, we are going to listen to the conversation between friends. Це цікавий й важливий для вас діалог, оскільки до вас, ваших друзів можуть приїхати знайомі з різних куточків світу і вони будуть приємно вражені вашим умінням підтримувати розмову англійською мовою.

After listening be ready to do the same dialogue with your group. So listen to me attentively (учні слухають фонограму діалогу).

*Вчитель:* Now, kids, pretend, that you are interpreters, let's translate this dialogue. Who is going to read and translate.

Учні по черзі демонстрували виконання завдання.

Надалі молодшим школярам пропонувалося в складі малих груп модифікувати діалог-зразок і представити свої інсценізації його змісту.

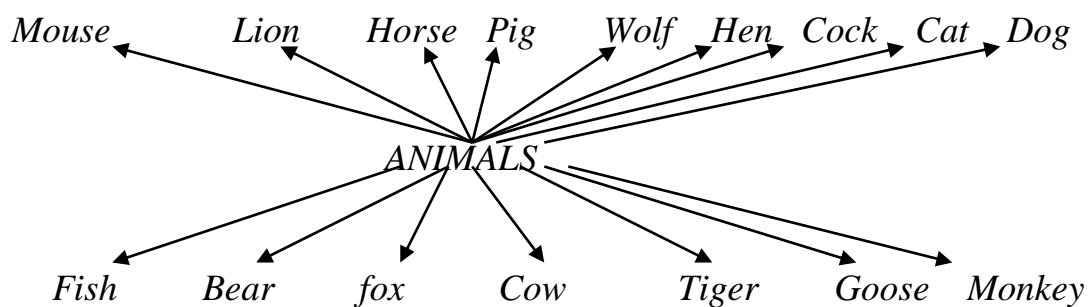
На завершення роботи підводили підсумки роботи в групах.

На наступному етапі уроку вважали за доцільне впровадити ігрову технологію „Найкращий читець”, яка також базувалася на груповій роботі. Учнів поділяли на групи по 5 осіб у кожній.

Перед початком роботи діти одержували інструкцію англійською мовою:

*Вчитель:* Now kids, listen to your teacher and repeat after me. After that, your task will be to read these words perfectly in your groups. You have to get into groups of five and have practice in reading them. And then we will choose the best group.

Отже, з яким словом у вас асоціюється сьогоднішня тема уроку? (Animals). Right. Правильно. Назви яких тварин ми дізналися? (Діти називали різних тварин, а вчитель записував їхні асоціації на дошці у вигляді „Асоціативного куща”):



(Повністю зміст і структура уроку подані в Додатку Ж 3.).

Аналогічні підходи використовували і в процесі інших уроків. Наприклад, під час опрацювання матеріалу наступного уроку (продовження теми „Animals”) на фронтальному рівні використовувався діалог за методом „Запитання – відповіді”. Вчитель вступав у діалог з учнями за таким змістом: розмова з черговим про відсутніх, постановка таких запитань: Kids, how are you today? Jenua, how is your brother? Nina, how is your mother? тощо.

Використання інтерактивного методу „Мікрофон” відбувалося через залучення молодших школярів до ігрової ситуації. Це давало змогу розвивати в

учнів цілу низку різноманітних здібностей, позитивних якостей. Введення в ситуацію здійснювали з опорою на рідну мову.

*Вчитель:* Діти, ваші англійські однолітки дуже хотіли б познайомитися з вами. Сьогодні ми маємо можливість підготувати і надіслати їм аудіо-лист, в якому ви можете розповісти про себе, свої уподобання, своїх улюблених тварин, своїх друзів та їхніх тварин. Але зробити це треба англійською мовою.

Учні по черзі „виступали перед мікрофоном” на задану тематику.

Під час реалізації основної частини уроку (урок № 4) використовували роботу в малих групах.

Перед початком роботи відбувалося повторення (всі учні разом) основних правил роботи в групі (cooperative rules):

1. Take turns talking quietly.
2. Listen to each other's ideas.
3. Praise each other's ideas.
4. Help each other when asked.
5. Stay together until everyone is done.
6. Talk about how you worked well together and how you can improve.

Завдання для групової роботи:

-Put the letters in the correct order and write down the words:

xof	god
lowf	act
arhe	ahstmer
eabr	neh
ruquilserr	ckoc
yumonke	msouse
ocrdell	rofg

Перевірка правильності виконання завдання.

З цікавістю включалися молодші школярі до виконання завдань, спрямованих на стимулювання в них потреби й інтересу до особливостей ставлення англійців до домашніх тварин (лінгвокраїнознавчий матеріал). Робота з



відпрацювання структури „Is your animal's name...?” виконувалася за допомогою такого інтерактивного методу, як „Карусель” (шеренги, що рухаються).

З метою вправління учнів у вживанні лексики в невідготовленому спілкуванні (speaking practice) вважали за доцільне запровадити ігрову ситуацію „At the Zoo”.

Введення в ситуацію відбувалося за допомогою такого повідомлення:

*Вчитель:* В англійському зоопарку захворів гід і немає кому провести екскурсію з відвідувачами. Допоможіть йому, замініть його.

На дошці розміщували малюнки різних тварин і пропонували зразок виконання завдання: „This is a tiger. It is a wild animal. It is black and yellow. It's in a cage”.

Для посилення активності учнів пропонували їм перелік відповідних словосполучень: fox in the den; frog on the log; squirrel at the tree; snake under the stone; a hippo is in front of the lake; a bear is behind the bush.

Одним із різновидів фронтальних інтерактивних методів, до яких ми зверталися в процесі формульовального етапу дослідно-експериментальної роботи, було розігрування ситуації „Що? Де?” (мета: закріплення прийменників). Виготовлені заздалегідь картки із зображеннями тварин, розкладали в різних місцях класу. Учні, за допомогою запитань мали дізнатися, де вони знаходяться. Наприклад: Is a dog on the table? Is a cat under the books? Is a tiger in front of the desk? тощо.

Залучення до таких ситуацій відповідало віковим особливостям молодших школярів, зокрема позитивній налаштованості на залучення до ігрової діяльності. Виконання завдання розпочиналося з діалогу між учителем та учнями. Потім діти включалися до безпосередньо взаємодії з однокласниками за методом „Запитання – відповідь”.

Для стимуляції комунікативної мотивації учнів ознайомлювали їх з комунікативно-ігровою перспективою діалогічної взаємодії (робота в малих групах).

Розподіл на групи проводили за такою методикою. Учнім роздавалися картки з цифрами (1, 2, 3) і просили їх об'єднатися в групи відповідно до цих номерів. Учасники кожної групи мали підготувати опис будь-якої тварини, але не називати її. Решта учнів повинна була за цим описом здогадатися, про яку тварину йдеться. Наприклад:

I can jump. I cannot run. I cannot fly! I am green. I can swim. I can sing! (A frog).

(Повністю зміст і структура уроку подані в Додатку 3 4.).

На уроці № 5 (продовження опрацювання теми “Animals”) були запровадженні такі інтерактивні методи: „Асоціативний куц”, „Brainstorming”, „Карусель”, робота в малих групах (етап мовленнєвої зарядки); ігрові ситуації, метод „Два – чотири – всі разом”, інсценізація та модифікація діалогу-зразка, „Акваріум” (основна частина); „Незакінчене речення” (заклучна частина).

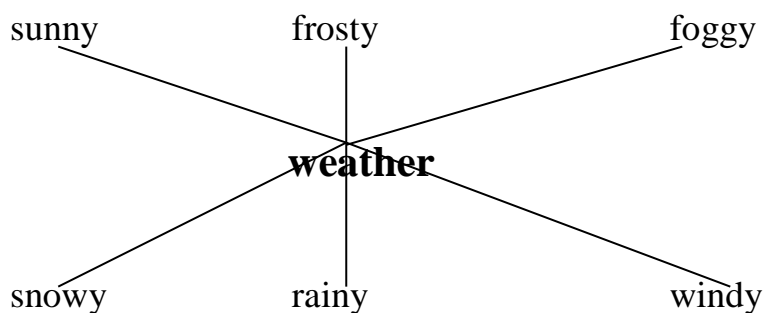
Для унаочнення проведеної роботи розкриємо зміст кожного з названих інтерактивних методів.

Метод „Асоціативний куц” вводився на етапі „Мовленнєва зарядка” при вправлянні у використанні англійської мови при описі погоди.

Учні вводилися в таку ситуацію:

*Вчитель:* Kids, let’s speak about the weather. English people like to speak about the weather very much. Let’s remember what words do you use to describe the weather.

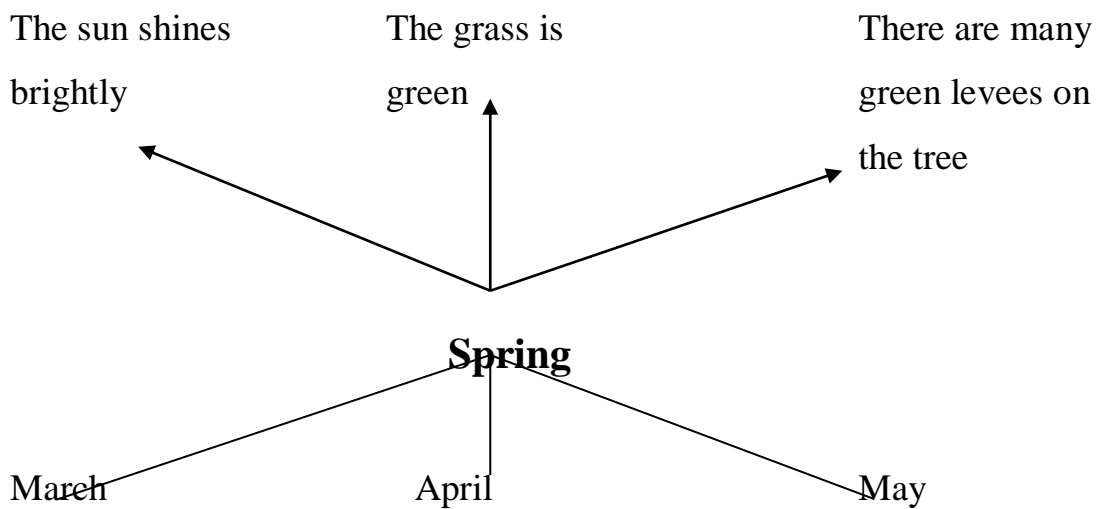
На дошці відтворювався „Асоціативний куц”, на гілках якого записувалися запропоновані молодшими школярами слова:



Надалі учні (за методом „Brainstorming”) давали опис погоди, яка була в той день.

Ще один „Асоціативний кущ” створювався на основі малюнків, де репрезентувалася одна з чотирьох пор року.

Наприклад:



При застосуванні інтерактивного методу „Карусель” учнів просили вийти з-за парти, стати поруч з нею і поставити однокласникам запитання щодо різних пір року. Учень ставив кілька запитань стосовно пір року до свого сусіда по парті. За командою вчителя „Time is up” діти переходили до інших співрозмовників.

Впровадження цього методу давало змогу розширити коло спілкування кожної дитини з різними партнерами, що позитивно позначалося на міжособистісній взаємодії та англомовному спілкуванні.

Робота в малих групах. Кожній групі пропонувалося описати малюнок, поставивши якомога більше запитань щодо його змісту. Після завершення роботи проводили опитування груп (команд) за малюнком. Успішною вважалася та, члени якої змогли поставити найбільше запитань. Для забезпечення належної роботи за цим методом проводили хорове повторення cooperative rules.

Ігрова ситуація, яка вводилася в процесі опрацювання основної частини уроку, спрямовувалася на активізацію фонематичного слуху молодших школярів. Робота проводилася на фронтальному рівні.

Ще одна ігрова ситуація вводилася за допомогою таких слів учителя:

-Now, kids, the next task. Розіграємо ситуацію, яка можлива в реальному житті. У більшості з вас є домашні тварини (якщо немає – уявіть тваринку, яку хотіли б мати). Уявіть, що ви зустрілися з англomовним хлопчиком (дівчинкою), який (яка) гуляв(ла) з своєю тваринкою. Познайомтеся з ним, познайомте його з вашим меншим другом.

Перед початком роботи учні одержували зразок такого діалогу.

Запровадження комунікативних ситуацій стимулювало учнів до комунікативно-вмотивованого виконання мовленнєвих дій, залучення до яких давало їм можливість краще засвоїти іншомовний матеріал. Це відбувалося внаслідок того, що ситуативне спілкування, зазвичай, характеризується емоційною забарвленістю, індивідуальними переживаннями, приносить радість, зацікавленість у спільній діяльності, створює передумови успіху в навчанні – чинники, що позитивно впливають на формування в молодших школярів іншомовної комунікативної компетенції.

Подальше опрацювання програмового матеріалу здійснювалося за допомогою інтерактиву „2 – 4 – всі разом” (розігрування ролей у парах, трійках, четвірках), що мало на меті відпрацювання особливостей використання артикля (стор. 11 підручника).

Формування вміння діалогічного мовлення проводилося за таким планом:

1. Читання діалогу в підручнику.
2. Драматизація діалогу-зразка.
3. Ігрова ситуація „The best actors”.
4. Модифікація діалогу, запропонованого в підручнику (використання власних фраз у ситуації „Знайомство з англomовним однолітком. Розповідь про свого домашнього улюбленця).

Відпрацювання діалогічних умінь і навичок проводилося з використанням інтерактивного методу „Акваріум”.

У заключній частині на етапі рефлексії застосовували метод „Незакінчене речення”.

Учням (фронтальна форма роботи) пропонувалося закінчити речення „The English lesson is interesting, because I ...”, використовуючи такі зразки: can speak English, make different dialogues, sing (a) song (s), work together with my friend.

Наступний урок за темою „Animals” проводився за таким планом:

1. Початок уроку. Організація класу.
2. Мовленнєва/фонетична зарядка.
3. Мотивація навчальної діяльності. Оголошення теми уроку та очікуваних результатів.
4. Практика в діалогічному мовленні за ситуацією „Знайомство”.
5. Організація ознайомлення з новою лексичною структурою have/has.
6. Організацій вправління мовлення учнів в оперуванні структурою I (we, they) have; he (she) has.
7. Повідомлення і пояснення домашнього завдання.
8. Підведення підсумків, оцінювання результатів роботи класу.

Зважаючи на таку структуру уроку та завдання кожного етапу, найбільш прийнятними вважали такі інтерактивні методи, як:

- 1) на етапі мовленнєвої/фонетичної зарядки – „Мікрофон”, ігрова ситуація „Швидкісний потяг”;
- 2) на 3-у етапу – „Мотивація навчальної діяльності” – робота в малих групах;
- 3) на етапі „Практика в діалогічному мовленні” – ігрова ситуація „Перекладачі”, „Карусель” (або шеренги, що рухаються);
- 4) під час підведення підсумків – метод „Незакінчене речення”.

Впровадження методу „Мікрофон” у процесі проведення мовленнєвої/фонетичної зарядки зумовлювалося необхідністю залучення молодших школярів до вправління у висловлюваннях на фразеологічному рівні.

Взаємодія відбувалася на фронтальному рівні і передбачала швидкий обмін короткими фразами між учителем та учнями.

Надалі відбувалася аналогічна робота з використанням інтерактивного методу „Мікрофон” за такою тематикою: дні тижня (What day is it today? How many days are there in a week?); найулюбленіший день (What is your favorite day? Why do you think so?); діалог з черговим (Who is on duty today? Who is absent? Why is he absent?).

Ігрова ситуація „Швидкісний потяг” мала на меті сформувати в молодших школярів фонетичні навички (вимова звуків [z], [ð]).

Відбувалося хорове декламування віршиків:

[z]                      Tomorrow on Sunday  
                               We go to the Zoo  
                               Tomorrow, tomorrow  
                               We go to the Zoo.

                              There is a zebu there  
                               And a zebra too  
                               A bear and a monkey  
                               And a Kangaroo

[ð]                      Little monkey in the tree  
                               This is what he says to me:  
                               They, they, they,  
                               The, the, the  
                               Little monkey in the tree.

Повільне приговорювання учнями слів давало змогу виявити, в кого з них фонетичні навички сформовані недостатньо. В такому випадку слово (слова), що вимовлялося з помилками, повторювали кілька разів хором.

Після цього повідомляли, що потяг набирає швидкість, отже, слід прискорити темп промовляння фрази. Залучаючись до мовленнєвої діяльності

спільно з однокласниками, діти намагалися вчасно виправити свої помилки, щоб “не відстати від потяга”, “не затримати його”. (У разі неправильної вимови робилася “зупинка”, щоб хором повторити правильне звучання фрази).

Прискорене вимовляння віршиків відбувалося за рядами. Переможцем виходив той ряд, учні якого зробили менше “зупинок” і правильно виконали завдання (в однаковому темпі з найменшою кількістю помилок продекламували віршики).

Опрацювання написання слів (назв тварин) здійснювалося за методом “робота в малих групах”.

Учні поділялися на групи по 4 особи в кожній (доцільність такого кількісного складу набула підтвердження в процесі попередньої роботи). Завдання було єдиним для всіх груп: уважно подивитися на написані на дошці слова, з яких “злі чари” вилучили окремі літери. Щоб дізнатися, якою буде тема уроку, учасники груп мали визначити, яких саме літер не вистачає:

1) monk...e, b...ar, wo...f, elep...ant, f...x,s...ake

2) ca..., h...n, со...k, с...t, p...g, ho...se, go...se

Після завершення роботи із заповнення пропусків у словах запитували в учнів, яких тварин позначають слова в першому рядку? У другому?

Практика в діалогічному мовленні розпочиналася із вступного слова вчителя.

*Вчитель:* Kids, today we are going to have some guests. Нас відвідали прибульці з іншої планети. Виявити їх допомогли наші знайомі Ганнуся і Петрик. Послухайте, про що вони розмовляють між собою. Open your books, please, at page 9.

Після прослуховування і читання наведеного в підручнику діалогу Б ознайомлення із значенням незнайомих слів та записом їх у словнички, проводили закріплення цього матеріалу за допомогою інтерактивного методу „Запитання – відповідь”.

Надалі продовжували розповідь про Ганнусю та Петрика.

*Вчитель:* Наші гості знають, що діти планети Земля дуже люблять тварин. Вони хотіли б дізнатися, хто з тваринок є у вас. Розмовляти з ними треба англійською мовою, бо в наших прибульців є прилад, що перекладає їхню мову лише англійською. Розкажіть їм про це.

Відбувалася робота в парах змінного складу.

З метою розуміння учнями висловлювань англійською мовою просили учнів розповісти, яких тваринок мають інші діти.

Під час рефлексії учням пропонувалося закінчити написані на дошці речення англійською мовою (інтерактивний метод „Незакінчене речення”).

1) Мені було цікаво, тому що ...

2) Мені було важко, тому що ...

3) Я сьогодні навчалася ...

4) Я сьогодні зрозуміла ...

Запровадження інтерактивних методів на визначених нами дидактичних засадах відбувалося й на наступних уроках. Їхня структура і зміст навчання подані в Додатках Ж, Ж.1, Ж.2, Ж.3, Ж.4, Ж.5, З, 31, 32, 33.

Наведені приклади з використання інтерактивних методів підтверджують думку про те, що така організація уроку української та англійської мов є цілком доцільною і виправданою в навчанні молодших школярів. У процесі дослідно-експериментальної роботи проводилися проміжні зрізи щодо впливу визначених нами дидактичних засад і змістового наповнення розробленої нами класифікації інтерактивних методів на ефективність формування в учнів початкових класів комунікативної компетенції. Відповідно до результатів цих зрізів у процес навчання вносилися необхідні корективи, які сприяли усуненню виявлених похибок.

Після завершення формувального етапу експерименту провели заключний зріз, методика і результати якого наводяться в наступному параграфі дисертації.



### 3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Заключний зріз, спрямований на визначення рівнів комунікативної компетенції молодших школярів, виявлення впливу на їх формування розроблених нами дидактичних засад і класифікації інтерактивних методів навчання проводився за методикою, аналогічною тій, що застосовувалася нами на констатувальному етапі.

Були визначені контрольні класи, які в загальному вимірі (за ставленням учителів до інтерактиву, вміннями застосовувати відповідні методи під час навчання молодших школярів, рівні сформованості в учнів комунікативної компетенції, чисельністю учнів) не мали значних відмінностей.

Перший етап заключного зрізу передбачав вивчення змін, які відбувалися в ставленні вчителів до інтерактивних методів, в уміннях застосовувати різні їх типи в процесі навчання третьокласників.

Проведене серед учителів анкетування показало, що збільшилася кількість тих, хто почав активно використовуватися інтерактивні методи для досягнення мети та завдань уроків.

Позитивне ставлення вчителів до використання інтерактиву підтвердили і такі дані. На етапі констатувальної діагностики до таких методів регулярно зверталось не більше 35,0% учителів. За результатами заключного зрізу ця кількість сягала 62,7%. При цьому вчителі зазначали, що „уроки з використанням інтерактивних методів проходять цікаво, сприяють прояву учнями активності”, „сприяють кращому засвоєнню молодшими школярами навчального матеріалу, глибокому його розумінню”; „впровадження інтерактивних методів створює сприятливі умови для вільного висловлювання учнями своєї думки, позбавляє їх побоювання дати неправильну відповідь”, „діти краще засвоюють навчальний матеріал, у них виробляються необхідні мовленнєві вміння та навички”, „інтерактивні методи сприяють розвитку в учнів логічного мислення”, „уроки, побудовані на інтерактиві, вчать дітей самостійно здобувати інформацію, породжують у них прагнення самостійно знаходити способи вирішення тієї чи

іншої проблеми”, „учні вчать критично мислити, в них розвивається вміння слухати і чути однокласників, реагувати на їхні висловлювання, аналізувати їхні відповіді”.

Найбільш поширеними серед інтерактивних методів (за результатами констатації) були: робота в парах, у групах, „Мікрофон”, „Діалоги”, „Криголам”.

Завдяки розробленій нами класифікації інтерактивних методів, їх типи і частота застосування значно збільшилися. Для унаочнення цієї тези наведемо порівняльну їх характеристику до формувального етапу експерименту та після його завершення (табл. 3.5).

Таблиця 3.5.

**Порівняння частоти застосування інтерактивних методів та їх різновидів на уроках в початкових класах до формувального етапу експерименту та після його завершення, %**

Назва методу	До експерименту	Кількість учителів	Після експерименту	Кількість учителів
„Мікрофон”	+	30,1	+	51,0
Робота в парах	+	25,4	+	52,7
„Діалоги”	+	31,0	+	56,8
Робота в групах	+	15,2	+	49,8
„Знайомство”	+	5,1	+	15,6
Рольова гра	+	3,1	+	26,6
„Акваріум”	+	2,2	+	19,5
„Кинь запитання”	-	-	+	26,9
„Ice-break game”	-	-	+	23,6
„Навчаючи вчуся”	-	-	+	36,3

„Мозковий штурм”	-	-	+	55,7
„Асоціативний куц”	-	-	+	47,6
„Карусель”	-	-	+	56,3
„Незакінчене речення”	-	-	+	43,6
„Два-чотири- всі разом”	-	-	+	51,5

Як видно з табл. 3.5, унаслідок проведеної нами експериментальної роботи збільшилася не тільки кількість учителів, які почали активно використовувати в своїй роботі інтерактивні методи, а відбулося розширення їх типів у навчанні молодших школярів. Найбільш доцільними й такими, що відповідають меті й завданням навчання молодших школярів, виявилися: „Мікрофон”, робота в парах, робота в групах, „Діалоги”, „Два – чотири – разом”, „Карусель”, „Мозковий штурм”, „Асоціативний куц”.

Проведені спостереження, бесіди з учителями показали, що посилилося розуміння педагогами сутності інтерактивних методів; відбувалося варіативне їх застосування залежно від мети уроку загалом та окремих його етапів.

Покращилося й ставлення учнів до інтерактивних видів роботи. Такий висновок було зроблено на основі того, що (за результатами анкетування) позитивне ставлення до інтерактивного навчання під час заключного зрізу виявлено в 79,7% молодших школярів (до експерименту кількість таких дітей дорівнювала 53,1%).

54,2% учнів вважали, що вони можуть чомусь навчатися, навчаючи інших (до експерименту таку думку підтримало лише 23,4% дітей).

Цікавість до успіхів товаришів по групі почало виявляти 55,8% молодших школярів, тоді як за результатами вихідної діагностики ця група охоплювала лише 29,3%, а в 70,7% були зафіксовані негативні варіанти відповіді.

З третьокласниками проводилося анкетування й за іншими запитаннями. Узагальнені результати за цим напрямом роботи наводяться в табл. 3.6.

Таблиця 3.6.

**Результати анкетування молодших школярів до формувального етапу експерименту та після його завершення, %**

Запитання	Кількість учнів, %	
	До експерименту	Після експерименту
Мені подобається розігравати ролі в парах	72,9	81,3
Мені важко працювати в парі, ми це рідко робимо	32,4	18,7
Мені подобається виконувати завдання в команді	54,2	84,5
Мені не подобається виконувати завдання в команді, тому що я зроблю це краще сам	25,8	10,3
Мені важко роботи завдання в команді, тому що учні по команді не прислухаються до моєї думки	20,0	5,2
Учитель завжди пояснює нам умови колективної роботи	32,6	53,9
Учитель вислуховує на уроці наші запитання і зауваження	15,3	42,4
Ми обговорюємо з учителем наприкінці уроку недоліки і позитивні сторони нашої колективної роботи	28,8	51,5
Я був активним протягом усього уроку	75,4	76,1
Мені сподобалася робота на сьогоднішньому уроці	64,2	89,2

Як засвідчують наведені в таблиці 3.6. узагальнені результати наданих учнями відповідей, а також проведені додаткові бесіди, діти почали більш

позитивно ставитися до парної і групової роботи, вбачаючи в цьому можливість одержати необхідну підтримку й допомогу, повправлятися в спілкуванні.

Поглиблене вивчення відповідей на останні два запитання показало, що молодші школярі більш помірковано почали ставитися до своєї роботи протягом уроку. Вважаючи свою поведінку активною, діти на підтвердження цього наводили такі факти: „активно спілкувався”, „відповідав на всі запитання вчителя та однокласників”, „долучався до роботи в групі”, „правильно відповідав”.

Це ж стосується і відповідей на останнє запитання. Висловлюючи позитивне ставлення до уроку, учні зазначали, що вони „розігрували смішні діалоги”, „виконували цікаві завдання в групі”, „змогла вивчити нові слова”, „весело співали” тощо.

Вивчення поведінки дітей, взаємин, що виникають між ними в процесі спільної роботи, здійснювалося за допомогою спостереження (методика, аналогічна тій, що застосовувалася на етапі констатації). Узагальнені результати цієї роботи подані в табл. 3.7.

Таблиця 3.7.

**Типи поведінки молодших школярів у процесі  
навчальної взаємодії до формульовального етапу експерименту  
та після його завершення, %**

Типи поведінки	Контрольні класи		Експериментальні класи	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Активно-соціальний	25,0	26,0	24,0	58,0
Пасивно-соціальний	38,0	40,0	37,0	27,0
Асоціальний	37,0	34,0	39,0	15,0

Порівняння даних, що характеризують типи поведінки молодших школярів у процесі навчальної взаємодії, засвідчують наявність незначних розходжень між кількісними показниками кожного з них у контрольних та експериментальних

класах за результатами констатації. При цьому гірші результати були виявлені в класах, які ми обрали для апробації розроблених нами дидактичних засад.

Після проведення формувального етапу експерименту в цих класах картина змінилася на краще. Вдвічі збільшилася кількість учнів, віднесених нами до активно-соціального типу поведінки; зменшилася група дітей, для яких характерним був пасивно-соціальний її тип. Суттєві зрушення відбулися серед школярів, які за результатами спостережень були віднесені до асоціального типу поведінки в міжособистісній взаємодії. До цієї групи тепер належало лише 33 учня (15,0%).

У контрольних класах також відбулися деякі зрушення, але в кількісному та якісному відношеннях вони не мали суттєвого значення.

Діагностика рівнів сформованості в третьокласників комунікативної компетенції відбувалася за серією завдань відповідного змісту.

З цією метою з учнями проводилася робота в парах за інтерактивним методом „Знайомство”.

Озвучені дітьми діалоги показали, що більшість з них уміють вступати в розмову один з одним і підтримувати її, правильно вживають слова.

Високий рівень комунікативної компетенції за цим напрямом продемонструвало 56,8% молодших школярів. До середнього рівня віднесли 38,3% учнів і до низького – 4,9%.

Наступна робота проводилася за таким змістом: треба було вставити пропущені літери, щоб одержати певні слова.

Клас поділявся на групи, кожна з яких одержувала свій перелік слів. При виконанні завдання діти мали спілкуватися між собою. Після завершення роботи представник від кожної групи вставляв пропущені літери в таких самих словах, написаних на дошці.

Спостереження за процесом роботи груп засвідчили, що діти добре взаємодіють, намагаються активно залучатися до виконання завдання, діяти за правилами кооперативного навчання.

При оцінюванні зважали на два аспекти: вміння спільно працювати і правильність виконання завдання. Це дало змогу віднести до високого рівня сформованості досліджуваних якостей 55,1% третьокласників, до середнього – 36,7%, до низького – 8,2% учнів.

Під час заключного зрізу залучали учнів до іншомовного спілкування в парах змінного складу (третє завдання).

Зміст роботи: за допомогою діалогічного спілкування треба було за описом відгадати, про яку тварину йдеться в загадці.

Наприклад, один учень, звертаючись до свого товариша по парті, казав: „I can jump. I cannot run. I cannot fly! I am green. I can swim. I can sing!”, а той мав дати відповідь: „It is a frog”.

Після цього вони змінювали своїх партнерів і тепер той, хто відгадував, пропонував свою загадку, а той, хто загадував, мав відгадати. Але відбувалося це в парах з іншими учнями.

Узагальнення результатів за цим напрямом роботи засвідчило, що 53,2% молодших школярів перебувають на високому, 35,9% учнів на середньому і 10,9% - на низькому.

Ще одне завдання виконувалося за рядами (міні-діалоги по групам).

*Вчитель:* Уявіть, що до вашого класу прийшов (прийшла) новий хлопчик (нова дівчинка). Завдання будемо виконувати по рядах:

1-й ряд: привітайте одне одного, запитайте: „Як справи? Як твоє ім'я?”.

2-й ряд: привітайте одне одного, запитайте: „Скільки тобі років? Де ти живеш?”

3-й ряд: привітайте одне одного, запитайте: „Чи є в тебе вдома якась тваринка? Як її звать?”.

За результатами виконання цього завдання 51,4% молодших школярів були віднесені нами до високого рівня сформованості комунікативної компетенції, 37,2% учнів до середнього, а 11,4% - до низького.

Оцінювання за всіма завданнями відбувалося відповідно до критеріїв, визначених нами на констатувальному етапі експерименту. Узагальнення

одержаних результатів, їх систематизація дали змогу визначити загальний рівень сформованості в молодших школярів комунікативної компетенції (див. табл. 3.8.).

Таблиця 3.8.

**Рівні сформованості комунікативної компетенції молодших школярів до формувального етапу експерименту та після його завершення, %**

Рівень	Кількість учнів, %			
	Контрольні класи		Експериментальні класи	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Високий	7,3	7,8	7,3	55,4
Середній	67,9	67,7	66,5	37,3
Низький	24,8	24,5	26,2	7,3

З даних табл. 3.8. випливає, що внаслідок проведеної роботи в експериментальних класах у рівні сформованості в молодших школярів комунікативної компетенції відбулися позитивні зрушення. Якщо перед початком формувального етапу експерименту до високого рівня належало лише 7,3% учнів, то завдяки впровадженню обґрунтованих нами дидактичних засад, розробки класифікації інтерактивних методів і занурення її в процес навчання української та англійської мови, чисельність цієї групи значно збільшилася і тепер становила 55,4%. Це відбулося завдяки переходу 41,1% учнів з другої типологічної групи до першої. Водночас з групи, до якої за результатами початкової діагностики було віднесено 26,2% дітей (низький рівень), до другої групи (середній рівень) перейшло 18,9 молодших школярів.

Наочно зміни, що відбулися внаслідок розробленої та запровадженої в навчальний процес моделі, подані на рис. 3.1 і 3.2.



Рис. 3.1.

**Діаграма рівнів сформованості в учнів початкових класів комунікативної компетенції за результатами констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи**

Контрольні класи



Експериментальні класи

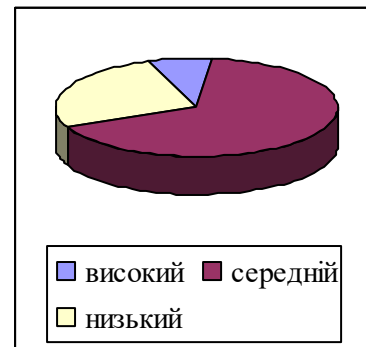


Рис. 3.2.

**Діаграма рівнів сформованості в учнів початкових класів комунікативної компетенції за результатами формувального етапу дослідно-експериментальної роботи**

Контрольні класи



Експериментальні класи



Наведені діаграми засвідчують, що перед початком формувального етапу показники рівнів сформованості в молодших школярів комунікативної

компетенції не мали різких розходжень у контрольних та експериментальних класах.

Завершальний зріз, що проводився після завершення формувального етапу роботи, дав змогу зафіксувати певні позитивні зрушення як у контрольних, так і в експериментальних класах. Однак, у контрольних класах означені зрушення були незначними, тоді як у класах, вчителі яких працювали за розробленою нами методикою, позитивні зміни мали суттєвий вияв.

Таким чином, можна зробити висновок, що розроблена нами й апробована в процесі формувального етапу дослідно-експериментальної роботи системно-методична модель реалізації дидактичних засад застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів, довели свою ефективність.

### **Висновки до третього розділу**

1. Дидактичними засадами ефективного застосування інтерактивних методів у навчанні молодших школярів є:

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

Окреслені дидактичні засади ефективного використання інтерактивних методів у навчанні молодших школярів та запропонована їх класифікація набули перевірки в процесі формувального етапу експерименту.

2. З метою перевірки доцільності визначених нами дидактичних засад застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів та розробленої класифікації інтерактивних методів було вибудовано системно-методичну модель, яка уособлювала процедуру формувального етапу дослідно-експериментальної роботи.

Реалізація означеної моделі проводилася в контексті розроблених нами планів уроків української та англійської мов в третіх класах.

3. Завершальний зріз дав змогу зафіксувати позитивні зрушення як у контрольних, так і в експериментальних класах. Однак, у контрольних класах означені зрушення були незначними, тоді як у класах, вчителі яких працювали за розробленою нами моделлю, позитивні зміни мали суттєвий вияв.

В експериментальних класах до початку формувального етапу експерименту до високого рівня належало лише 7,3% учнів. Завдяки впровадженню обґрунтованих нами дидактичних засад, розробки класифікації інтерактивних методів і занурення її в процес навчання, чисельність цієї групи значно збільшилася і тепер становила 55,4%. Це відбулося завдяки переходу 41,1% учнів з другої типологічної групи до першої. Водночас з групи, до якої за результатами початкової діагностики було віднесено 26,2% дітей (низький рівень), до другої групи (середній рівень) перейшло 18,9 молодших школярів.

Отже, визначені нами й апробовані в процесі формувального етапу дослідно-експериментальної роботи дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів, довели свою ефективність.

Основні теоретичні положення кандидатського дослідження відображені у працях автора [89; 90; 91] загального списку літературних джерел.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

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

1. Аналіз наукової літератури засвідчує, що методи організації та реалізації навчальної діяльності мають тривалу історію розвитку, на різних етапах якої надавалася перевага тим чи іншим їх різновидам. У загальному вимірі розрізняють пасивні, активні та інтерактивні методи. Перші з них ґрунтуються на домінуючій ролі вчителя як суб'єкта навчання і підпорядкованості, об'єктивності позиції учня, переважанні репродуктивного виду діяльності. Активні методи дещо нейтралізують цей недолік, але також не можуть повною мірою забезпечити повноправність учня в процесі навчання, а, отже, й обмежують можливості досягнення високого рівня інтелектуального розвитку дитини, формування в неї самостійного, критичного мислення, вмінь не лише знаходити і пропонувати рішення, а й відстоювати, аргументувати свою думку як передумову подальшого її просування шляхом пізнання, створення умов для самовдосконалення та саморозвитку.

Найбільш повно сучасним завданням в царині організації і реалізації навчальної діяльності відповідають інтерактивні методи, побудовані на діалозі (полілозі), міжособистісній взаємодії, переведенні учнів у позицію активних суб'єктів навчання, спроможних активно включатися до пізнавальної діяльності на засадах самопрагнення, самовияву, емоційно-позитивного ставлення і самостійного досягнення навчальних цілей.

Комплексний аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що інтерактивний метод, як будь-який складний системний об'єкт, має свій зміст і структуру. Структурне ядро інтерактивного методу становлять такі його компоненти як цільовий, змістовий, діяльнісний, психологічний, результативний. Принципово важливим компонентом інтерактивного методу виступає психологічний компонент. Оскільки умови для взаємодії суб'єктів процесу навчання, рефлексія суб'єктів процесу навчання організовується інтерактивним

методом, то можна стверджувати, що інтерактивний метод завжди орієнтований на особистості взаємодіючих сторін. Ця орієнтація створює умови для руху та саморозвитку інтерактивного методу.

2. Визначено, що основними психофізіологічними утвореннями молодшого школяра, які потребують всебічного врахування в організації процесу навчання української та іноземної мов, є: образне сприймання та запам'ятовування; мимовільність уваги, її орієнтація на сильний подразник; підвищена емоційність сприйняття; імпульсивність, недовільність вольових зусиль, непосидючість; велика роль навчальної гри в процесі пізнавальної діяльності; схильність дітей до копіювання, наслідування в діях; конкретне або наочно-образне мислення; екстенсивний характер пізнання навколишнього світу.

Проведений нами аналіз психофізіологічних та психічних особливостей дітей молодшого шкільного віку засвідчує, що притаманні ним характеристики створюють позитивні передумови для запровадження інтерактивних методів у процес навчання. Водночас, від учителя вимагається всебічне врахування цих особливостей, зокрема в плані добору методів для оптимального вирішення конкретних завдань.

Враховуючи психофізіологічні та психічні особливості дітей молодшого шкільного віку й основні стратегічні напрями навчання в початковій школі (особистісно-соціальне становлення учня, оволодіння комунікативною компетенцією для соціально й особистісно значущої діяльності), нами було розроблено класифікацію інтерактивних методів навчання молодших школярів дисциплінам гуманітарного циклу, що ґрунтувалася на наступних критеріях:

*Чисельність учасників:* фронтальні та кооперативні (парні, групові)

*Характер завдань:* єдині, диференційовані

*Методична мета:* формуючі, вправляючі

*Етап уроку:* інформаційні, організаційні, регулятивні, аргументуючі (пояснювальні).

3. Визначено, науково обґрунтовано дидактичні засади застосування інтерактивних методів у навчанні молодших школярів. До таких засад відносимо:

цілі навчання, принципи та умови навчання, зміст навчання, оптимальні методи і форми, а також взаємозалежну навчальну діяльність учителя та учнів на уроці, удосконалену комунікативну компетенцію, цілі навчання – 2.

4. З метою перевірки доцільності визначених нами дидактичних засад застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів та здійсненої класифікації інтерактивних методів було розроблено та науково обґрунтовано системно-методичну модель реалізації дидактичних засад застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів, яка уособлювала процедуру формувального етапу дослідно-експериментальної роботи.

Системний характер моделі зумовлений наявністю взаємозв'язку між компонентами моделі, які систематизувались на основі чотирьох аспектів системного підходу (морфологічного, структурного, функціонального та генетичного). Це, в свою чергу, дозволяє вважати їхню цілісність системою. По-друге, оскільки планування педагогом процесу навчання та його реалізація здійснюється за участі даної моделі, то оптимальним для даної моделі буде термін “системно-методична модель”.

В процесі опрацювання моделі було винайдено інваріантну складову. Інваріантна складова має універсальний характер, тобто компоненти, що входять до її складу, є однаково сталими для впровадження у процес мовної освіти на всіх ланках загальноосвітнього закладу. Статично формуючими компонентами даної моделі виступають наступні компоненти: принципи навчання, дидактичні умови, методи навчання, навчальна діяльність, удосконалена комунікативна компетентність.

Перемінною складовою є лише мета та зміст навчання. Це зумовлювалося тим, що в початковій школі формуються основи комунікативної компетенції, потрібні та достатні для подальшого її розвитку та вдосконалення в основній школі. Тому зміст цих компонентів, на відміну від інших, є альтернативним (змінним, рухомим), що пов'язано з переходом на вищий рівень формування знань, умінь і навичок учнів.

Таким чином, системно-методична модель - це цілісна сукупність взаємопов'язаних, взаємодіючих між собою компонентів, якими є цілі, принципи навчання, дидактичні умови, зміст, методи навчання, навчальна діяльність, удосконалена комунікативна компетенція, цілі навчання -2.

5. Хід формувального етапу експерименту довів ефективність системно-методичної моделі реалізації дидактичних засад застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів у формуванні їх комунікативної компетенції.

Реалізація формувального етапу експерименту здійснювалась у кілька етапів і виявила наступні результати:

а/ Відбувалися зміни в ставленні вчителів до інтерактивних методів, в уміннях застосовувати різні їх типи в процесі навчання третьокласників української та іноземної мови. На етапі констатувальної діагностики до інтерактивних методів регулярно зверталось не більше 35,0% учителів. За результатами заключного зрізу ця кількість сягала 62,7%. Проведені спостереження, бесіди з учителями показали, що посилюється розуміння педагогами сутності інтерактивних методів; відбувалося варіативне їх застосування залежно від мети уроку загалом та окремих його етапів.

Покращилося й ставлення учнів до інтерактивних видів роботи. Такий висновок було зроблено на основі того, що (за результатами анкетування) позитивне ставлення до інтерактивного навчання під час заключного зрізу виявлено в 79,7% молодших школярів (до експерименту кількість таких дітей дорівнювала 53,1%). 54,2% учнів вважали, що вони можуть чомусь навчатися, навчаючи інших (до експерименту таку думку підтримало лише 23,4% дітей). Цікавість до успіхів товаришів по групі почало виявляти 55,8% молодших школярів, тоді як за результатами вихідної діагностики ця група охоплювала лише 29,3%, а в 70,7% були зафіксовані негативні варіанти відповіді.

б/ Дослідження поведінки дітей, взаємин, що виникають у процесі спільної роботи засвідчили збільшення кількості учнів, віднесених до активно-соціального типу поведінки; зменшилася група дітей, для яких характерним був пасивно-

соціальний її тип. Суттєві зрушення відбулися серед школярів, які за результатами спостережень були віднесені до асоціального типу поведінки в міжособистісній взаємодії. До цієї групи тепер належало лише 33 учня (15,0%).

в/ Завершальний зріз діагностики рівнів сформованості в третьокласників комунікативної компетенції засвідчив позитивні зрушення як у контрольних, так і в експериментальних класах. Однак, якщо в контрольних класах означені зрушення були незначними, в класах, вчителі яких працювали за розробленою нами моделлю, позитивні зміни мали суттєвий вияв.

В експериментальних класах до початку формувального етапу експерименту до високого рівня сформованості комунікативної компетенції (перша типологічна група) належало лише 7,3% учнів. Згідно з показниками завершального зрізу, чисельність цієї групи значно збільшилася і тепер становила 55,4%. Це відбулося завдяки переходу 41,1% учнів з другої типологічної групи (середній рівень) до першої (високий рівень). Водночас з групи, до якої за результатами початкової діагностики було віднесено 26,2% дітей (низький рівень), до другої групи (середній рівень) перейшло 18,9% молодших школярів.

Це засвідчує, що визначені нами й апробовані в процесі формувального етапу дослідно-експериментальної роботи дидактичні засади застосування інтерактивних методів і модель їх впровадження в процес навчання молодших школярів довели свою ефективність.

6. На основних положеннях синергетичного підходу підготовлені методичні рекомендації щодо результативного впровадження в навчальний процес інтерактивних методів. Запропоновані нами методичні рекомендації можуть бути використані при викладанні курсу лекцій для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів початкової школи.

Проведена дослідно-експериментальна робота не вичерпала всіх аспектів проблеми. До подальших напрямів, що можуть стати предметом дослідження, можна віднести: розробку і впровадження у навчальний процес початкової ланки загальноосвітньої школи класифікацій інтерактивних методів на матеріалі інших



навчальних предметів, виявлення можливостей застосування запропонованих дидактичних засад для інших вікових груп.

## Додаток А

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

(Модифікаційний варіант анкети за О.О.Леонтьєвим)

## Карта комунікативної діяльності

Доброзичливість	7654321	Недоброзичливість
Зацікавленість	7654321	Байдужність
Заохочення ініціативи учнів	7654321	Придушення ініціативи
Відкритість (вільне вияв- лення 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 про- блеми, 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 мети.

*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 гіпорексивного 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. Ваш 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 дуже навчатися, якщо на уроці деякі завдання ти будеш виконувати не один, а з кимсь 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 В.1

**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 само?
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 В.2

**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 Д

**Визначення типів поведінки молодших школярів**

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

## Додаток Е

**Тексти на виявлення комунікативних умінь і навичок з англійської мови,  
передбачених для учнів початкових класів**

**2 Клас**

Where is my pencil?

I don't know.

Is it your pencil in my pencil-box?

I think it is my pencil  
in your pencil-box.

Have you a pen?

Yes, I have.

Give me your pin, please.

Where is it ?

Here you are.

Thank you.

Not at all.

**3 Клас**

What day is it today?

Is it summer now?

What temperature is it now?

Do you like today's whether?

Is it cold today?

Do you like rain?

Can you skate today?

What colour is the sky?

**4 Клас**

*Dane:* Mother and Father, this is Mrs. Cannon. She is my teacher of English this year.

*Mrs. Blake:* How do you do, Mrs. Cannon?

*Mr. Blake:* How do you do?

*Mrs. Cannon:* How do you do? I am pleased to meet you. Dane is a good pupil.

*Mrs. Blake:* Thank you. Dane is very happy in your class.

*Dane:* This is my brother Ron.

*Mrs. Cannon:* Hello, Ron.

*Ron:* Hello.

## Додаток Ж

**План-конспект уроку з української мови**

**Тема:** Загальне поняття про іменник (урок - дослідження). Іменники, що означають назву істот і неістот.

**Мета:** Формувати знання про іменник як частину мови.

Формувати вміння визначати іменники серед інших частин мови.

З'ясувати розуміння понять „істоти”, „неістоти”.

Розвивати зв'язне мовлення, вміння аналізувати та систематизувати.

Виховувати любов до природи.

**Обладнання:** таблиця „Іменник”, конверти із завданнями, малюнки тварин та рослин.

**ХІД УРОКУ**

**I Організаційний момент.**

**II. Мотивація навчальної діяльності:**

- Сьогодні ми поринемо в чарівний світ природи. Адже ми теж частинка цього світу. Але природа підкаже нам про що ми будемо говорити з точки зору української мови. Прочитайте слова: кит, ромашка, верба, лелека, калина, сорока...
- Що їх об'єднує? (Це назви предметів).
- Під якою однією назвою їх можна записати? (Іменники).

**III. Повідомлення теми і мети уроку.**

- Ми починаємо вивчення іменника. Сьогодні ми повторимо все, що знаємо про слова – назви предметів. В цьому нам допоможуть представники живої та неживої природи, які завітали до нас на урок. Наші висновки ми будемо записувати в таблицю.

**IV. Систематизація, узагальнення знань.**

1/ Завдання від кита. Що ви знаєте про китів? (Блакитний кит – найбільша тварина: довжина -35 м., вага -120 т.= 25 слонам).

2/ Зорово-слуховий диктант.

Велика і прегарна земля України. В лісах і степах водиться багато звірів, птахів. Кожне деревце. Квітка – невід’ємна складова її багатства і краси.

а/ Прочитати текст. Пояснити орфограми.

б/ А тепер запишемо текст під диктовку.

в/ Взаємоперевірка.

г/ Підкреслити іменники.

- Зробимо висновок: Іменник – це частина мови. Яка...(називає предмети.)

- **3/** Завдання від верби. Ми знаємо, що верба ...(символ України).

Прочитайте слова: дерево, білочка, небо, дитина, каміння, горобець.

- Поміркуйте, в які дві групи можна об’єднати слова. Доведіть свій вибір (робота в парах).

Висновок: слова дерево, небо, каміння – відповідають на питання що? – це назви неістот; слова білочка, дитина, горобець – хто?-це назви істот.

- Зробимо висновок: слова – назви неістот відповідають на питання „Що?”.

Назви істот відповідають на питання „Хто?”.

Робота в парах над правилом: ст.11 підручника.

**4/** Текст на увагу.

- Прослухайте текст. Запишіть назви квітів, які запам’ятаєте.

Квіти-вічні супутники нашого життя. Палахкотять біля вікон українських осель мальви, жоржини й маки, буянять троянди, айстри. Квіти, як і музика, надихають на творчість.

- Які виписали слова? В формі чого вони вжиті? (У формі множини). Змініть їх у форму однини.

Мальви-мальва;

Маки-мак;

Троянди-троянда;

Жоржини-жоржина;

Айстри-айстра.

Висновок: Іменник змінюється за числами: одниною та множиною.

**Фізична хвилинка.**

**5/** Завдання для груп. Потрібно дослідити слова, замінивши їх іншими.

- Згадаймо, які використовуємо слова в текстах, щоб не відбувалось повторів одного і того ж слова (він, вона, воно).
- I група - до слова „Квітка”(вона).
- II група – до слова „Вітер” (він).
- III група – до слова „Сонце” (воно).
- Чому так? Ці слова нам допоможуть визначити рід іменників: жіночий, чоловічий, середній. Детальніше про це ми дізнаємось на наступних уроках.

**6/** Завдання від ромашки. Скласти про квітку речення. Визначити, яким членом речення є іменник.

У лузі росте ромашка. Ми милуємося ромашкою.

Висновок: В реченні іменник виступає як підмет і як другорядний член речення.

**V. Підсумок уроку:** (сенкан):

### **Іменник**

Предметний, числовий, родовий

Називає, головує

Іменник – найоб’ємніша частина мови, предмет.

## Додаток Ж.1

**План-конспект уроку з української мови**

**Тема:** Апостроф. Правило вживання апострофа після префікса.

**Мета:** Формувати знання про написання апострофа після префікса.

Повторити написання апострофа в корені слова.

Формувати вміння ділити слова для переносу у яких є апостроф після префіксу.

Вправляйтесь в утворенні слів за допомогою префіксів.

Розвивати зв'язне мовлення, вміння порівнювати, аналізувати, орфографічну зіркість.

Виховувати прагнення до знань.

**Обладнання:** таблиця „Апостроф”, опорні картки.

**ХІД УРОКУ**

**I. Організаційний момент.**

**II. Мотивація навчальної діяльності та актуалізація**

1/ Гра „Дешифрувальники” (з кожного слова брати наступну порядкову літеру).

Ас спір око стос апорт кондор огорожо фотограф

- Назвіть, діти, тему нашого уроку (Апостроф).

2/ Метод „Асоціативний кущ”.

- Згадаємо, що ми знаємо про апостроф. Протягом уроку будемо доповнювати наше „Гроно” новими відомостями про апостроф.



3/ Метод „2-4 всі разом”:

- Поміркуйте, згадайте слова, в яких пишемо апостроф і запишіть.
- Попрацюйте в парах, запишіть слова з апострофом.



- Попрацюйте в групах і запишіть слова з апострофом.
- А тепер прочитайте слова, які ви записали і зробіть ще раз висновок коли пишеться апостроф.

4/ Розв'язання проблеми (метод „Мікрофон”).

- А як ви поясните написання апострофа в даних словах?

З'їжджати, з'єднати, в'їхати (роздуми учнів).

### **III. Повідомлення теми та мети уроку.**

- Сьогодні на уроці ми вивчимо правило вживання апострофа після префікса. На уроці на необхідно 1) вивчити правило написання апострофа після префікса; 2) вміти визначати місце написання апострофа в корені чи префікса; 3) навчатись ділити слова з апострофом для переносу.

### **IV. Сприймання та усвідомлення нового матеріалу.**

1/ Пошукова робота:

- Запишіть слова: з'їжджати, з'єднати, в'їхати, з'їдає.
- Розберіть їх за будовою і зробіть висновок. (Висновок: апостроф пишемо після префікса, який закінчується на приголосний звук перед я, ю, є, ї).

2/ Робота в парах над правилом (ст. 109).

- Заповніть наше гроно, будь ласка.

### **Фізична хвилинка.**

3/ Правило переносу:

- давайте згадаємо, як ми ділимо для переносу слова з апострофом в корені слова: а) м'ята – м'я-та; пам'ять – пам'-ять; м'яч - -----.

Висновок: переносимо по складах, апостроф не переносимо, він залишається з попереднім складом.

б) Перенос слів з апострофом після префікса: об'ява – об'-ява, роз'їзд – роз'-їзд, з'їзд - ---, з'юрмились - з'юр-мились.

Висновок: переносимо по складах, апостроф не переносимо, він залишається з попереднім складом.

4) Тренувальні вправи.

а/ Робота в групах над впр. 274, ст.110.

- Виписати слова у два стовпчики. В перший - слова з апострофом в корені; В другий – слова з апострофом після префікса. Довести свій вибір.

б/ Творча робота – складання твору за словами: з'юрмились, п'ятнадцять, подвір'я, п'ятниця, з'явилися. (Діти працюють групами, обмінюються творами для редагування).

**V. Підсумок.** (Діти підводять підсумок за планом записаної мети – інтерактивний метод „Мікрофон”).

- Ми знаємо, що апостроф...

- Ми знаємо, що слова з апострофом...

## Додаток Ж.2

**План-конспект уроку з української мови**

**Тема:** Закріплення правил про вимову та правопис слів з ненаголошеним [е], [и].

**Мета:** Закріпити способи перевірки ненаголошених [е], [и].

Вправлятися у доборі перевірених слів.

Вдосконалювати вміння в перевірці ненаголошених [е], [и].

Розвивати зв'язне мовлення, орфографічну зіркість, вміння порівнювати, узагальнювати, аналітико-синтетичні вміння.

Виховувати прагнення бути грамотною людиною, бо це крок до успіху.

**Обладнання:** опорні картки.

**ХІД УРОКУ****I. Організаційний момент.**

- Подаруємо посмішки одне одному і прочитаємо девіз уроку: Крок до успіху – бути грамотним.

**II. Актуалізація та мотивація навчальної діяльності.**

1/ Гра „Вилучи зайве”: на дошці записані слова, Вилучить з них зайве і назвіть тему уроку.

Берізка, крило, степи, восени, казка, кленовий, дерево.

- Поясніть чому вилучили дане слово?
- Про що розповіли вам залишені слова?
- Про що ми будемо говорити на уроці?

(Відповіді дітей – метод „Мікрофон”).

- Отже, ми будемо не просто говорити про правопис ненаголошених [е], [и], а закріпимо вміння перевіряти дану орфограму всіма відомими способами.

2/ Метод „Гронування”:

перевірка чергуванням ← **ненаголошені [е], [и]** → підбір спільнокореневих  
[о],[і] з [е] слів

### III. Повідомлення теми уроку.

- Ми на уроці будемо закріплювати вміння перевіряти правопис слів з ненаголошеним [е], [и]. Але свої знання ви покажете, граючись в гру «Щасливий випадок» за такими направленнями (геймами):

- 6) «Швидше, швидше»
- 7) «Ти – мені, я - тобі»
- 8) «Заморочки з бочки»
- 9) «Темна конячка»
- 10) «Гонка за лідером».

(Діти діляться на дві групи за квіточками. Оцінення - фішками).

### IV. Робота над закріпленням знань.

3) «Швидше, швидше»: вчитель дає кожній групі картки з словами, в яких пропущена буква. Учні повинні пояснити спосіб перевірки ненаголошених [е], [и], назвати підібрані слова (все записати в зошит. Враховується швидкість виконання і точність пояснення).

I група	II група
л...сти – (лист)	ст...пи – (степ)
з..мля – (землі)	в...сна – (весни)
ч...рвоний – (червень)	р...диска – (редька)
вос...ни – (осінь)	л...тіти – (політ)
абр...кос – (словн.слово)	вул...ця - (словн.слово)

Висновок: (метод „Незакінчене речення”): Ненаголошені [е], [и] можна перевірити такими способами...

4) «Ти – мені, я - тобі» (Кожна група підготувала своє завдання для кожної команди. Якщо команди відповідають правильно зараховується бал. Пояснюється правопис відгаданих слів).

I команда:

- Як називається рослина, що має стовбур? (Дерево - ...(дерева)).

II команда:

- Яке слово пропущено у прислів'ї?

- Без ...і калини нема України (Верби – ...(верби).

5) „Заморочки з бочки” (Кожна команда витягає з бочки завдання і виконує його).

I команда: З даного тексту виписати слова з ненаголошеним [е], [и]. Пояснити спосіб перевірки.

*Ой хвалилася та берізонька: - На мені кора та білесенька, на мені листочки та широкі, на мені гілля та високе.* (Берізонька, листочки, широкії, високе).

II команда: З даного тексту виписати слова з ненаголошеним [е], [и]. Пояснити спосіб перевірки.

*Ой весела в нас зима, веселішої нема. Грає срібними зірками, в'ється синіми димками, снігом землю обійма.* (Весела, зима, веселіша, димками).

6) „Темна конячка”: В даному геймі потрібно розшифрувати слова, пояснити їх значення, спосіб перевірки орфограми.

I команда:

Землянка –

Масляна –

Веселий -

(Земляний - ...(земля))

II команда:

Приблизно -

Добренька -

Вікно –

(Близенько - ...(близько))

7) „Гонка за лідером”

(Кожній команді дається певний час, вона записує слова з ненаголошеним [е], [и], а потім пояснює способи перевірки цих слів. Виграє та команда, яка напише найбільше слів і точніше дасть пояснення ).

## V. Підсумок.

Ось і уроку кінець.

Хто працював – молодець!

Що сподобалось – поділіться.

Що не сподобалось – пожаліться.

(Учні висловлюють свої думки: метод „Мікрофон”).

## VI. Домашнє завдання.

## Додаток Ж.3

**План-конспект уроку з української мови**

Тема: Зв'язок прикметника з іменником.

Мета: Формувати знання в учнів про зв'язок прикметника з іменником.

Вправлятися у доборі прикметників до іменників.

Розширювати знання про пряме і переносне значення слів.

Вдосконалювати вміння розрізняти прикметники серед інших частин мови.

Розвивати зв'язне мовлення, спостережливість, орфографічну зіркість.

Виховувати естетичні почуття.

Обладнання: опорні таблиці, збірка таблиць та алгоритмів з української мови, картки з реченням.

**ХІД УРОКУ****I. Організаційний момент.**

Всі почули ви дзвінок –

Він покликав на урок.

Тож і ми часу не гаймо,

Наш урок розпочинаймо.

**II. Мовна розминка.**

1) Перевірка домашнього завдання – (ст.39, впр. 86):

А) Взаємоперевірка

Б) I група – читає, який підбрала заголовок.

II група – читає складене продовження казки.

III група – називає прикметники, які є в тексті.

Висновок: Що таке прикметники? (метод "Кубування"): питання, значення, роль в реченні.

Складання сенкану: Прикметник: означальний, необхідний, уточнюючий, прикрашає, змальовує. Прикметник необхідна частина мови. Ознака, прикмета.

2) Каліграфічна хвилинка: Записати каліграфічно речення. Визначити граматичну основу речення. Визначити прикметник. Яким членом речення він є в реченні? Пояснити значення слів.

*Летить на крилах чарівна весна.* (1) Летить весна; 2) Другорядний член речення; 3) летить весна – вжито у переносному значенні).

Висновок: Прикметник в реченні виконує роль другорядного члена речення.

### **III. Актуалізація та мотивація навчальної діяльності:**

1) Гра „Дешифрувальники”: Розшифруйте код і дізнайтеся подальший зміст уроку: анаграма - *никкметпри* – (прикметник); *меніник* – (іменник).

- Про що ми будемо вести розмову на сьогоднішньому уроці? (Про іменник і прикметник).
- 2) Розгляд проблеми:
- Як ви гадаєте, чи дружать між собою в реченні іменник та прикметник? Чи зв'язані вони між собою? Ваша думка, як це зробити (поєднати)?

(Думки учнів – метод „Мікрофон”).

### **IV. Повідомлення теми і мети уроку.**

- 1) З'ясувати, чи зв'язані між собою в реченні іменник з прикметником.
- 2) Шляхи визначення такого зв'язку.
- 3) Вміти знаходити в тексті іменники і зв'язані з ними прикметники.

### **V. Сприймання та усвідомлення навчального матеріалу.**

1) Визначення зв'язку іменника з прикметником - пошукова робота.

а) Давайте згадаємо, що таке іменник, що таке прикметник (працюючи в парах учні повторюють правила).

- Іменник що робить? – (називає предмети). Наприклад: яблуко, книга, дитина..

- Прикметник що робить? –(називає ознаку предмета).

Висновок: *Прикметник* називає *ознаку предмета*, а *предмет* виражено *іменником*. Отже, іменник зв'язаний з прикметником.

б) Застосування методу „2-4-всі разом”:

1) Працюєте в парах, підбираючи словосполучення: іменник з прикметником.

2) Працюєте в групах, об'єднуючи свої приклади, утворюєте нові словосполучення.

3) Провіряємо як групи виконали завдання.

в) Робота над реченнями:

- Правило нам теоретично підказало, що прикметник зв'язаний з іменником. А тепер попрацюємо в групах. Кожна група досліджує речення. Знаходить в ньому іменник і прикметник, і робить висновок.

I група: Стиха віяв весняний вітер.

II група: Гаряче проміння зігрівало землю.

III група: Лине мелодія чарівної скрипки.

(Діти називають словосполучення іменників із прикметниками. Вони роблять висновок: іменники зв'язані з прикметниками, оскільки вказують на ознаку предмета: вітер (який?) весняний); проміння (яке?) гаряче; скрипки (якої?) чарівної.

- Подивіться, будь ласка, на запис. Зробіть висновок, від чого до чого ставиться питання.

(Висновок: питання треба ставити від іменника до іменника).

г) Робота над правилом –ст.40, метод „карусель”.

д) Самостійна робота – ст.40, впр.90.

**VI. Підсумок уроку** – метод „Карусель”: Прикметник в реченні...(зв'язаний з іменником). Питання треба ставити ...(від іменника до прикметника).

**VII. Домашнє завдання.**



## Додаток 3

## План-конспект уроку

План-конспект уроку № 1 в 3 класі

Тема: Мій світ

Підтема: Моя сім'я.

Мета:

Освітня:

- навчати вживати займенники *it* та *this*;
- навчати читати вголос, співвідносити сприйняття графічних знаків з відповідними їм значеннями;
- навчати діалогічного мовлення.

Практична:

- тренувати вимову звуків [t], [l], [o], [a:], [ð];
- повторити літери англійського алфавіту *A, O, Y, E, U*, /й тренувати читання слів з цими літерами;
- закріпити лексичний і орфографічний матеріал на письмі.

Розвивальна:

- розвивати вміння учнів спілкуватися англійською мовою;
- тренувати пам'ять.

Виховна:

Виховувати інтерес до мови, що вивчається.

**Обладнання:** Підручник, картки з літерами *A, O, Y, E, U, I*, малюнки хлопчика та дівчинки, картки зі знаками транскрипції [t], [l], [D], [a:], [ð], картки з текстом пісні «*Good Morning When It's Morning*».

## ХІД УРОКУ

## I. Початок уроку

1. Організація класу.

## Привітання.

*T:* Good morning, boys and girls

**P:** Good morning, teacher!

**T:** Мабуть, ви пам'ятаєте віршик з минулого року, яким ви віталися:

Good morning, good morning,

Good morning to you.

Good morning, good morning,

I am glad to see you. Учитель та учні хором проговорюють вірш, потім учитель знайомить із новою піснею. Спочатку пісню співає вчитель, а потім учні разом із учителем.

Good morning, good morning! And how do you do! Good morning, good morning! I am fine, how are you?

## **2. Мотивація навчальної діяльності. Повідомлення теми та мети уроку.**

**T:** Любі діти! Ви продовжуєте вивчати англійську мову. Давайте ознайомимось і підручником. На форзаці підручника ви можете знайти «Путівник до підручника» звідки дізнаєтесь, що будете вивчати такі теми: «My World», «My Family», «School Life», «Professions», «Leisure Time», «Nature», «Human World», «Social Life».

Учитель зауважує, що значок із зображенням веселої мами Кенгуру означає, що треба запам'ятати щось важливе, значок із зображенням рудого хлопчика означає «Домашнє завдання».

**T:** Почнемо з повторення. Сьогодні ми повторимо теми «Привітання», «Знайомство», «Іграшки». Ми зустрінемо Піта й Енн, вони допоможуть нам пригадати, як відповідати на запитання. Будемо вчитись уживати слова it та this, а також пригадаємо літери англійського алфавіту.

## **3. Уведення в іншомовну атмосферу.**

1)Бесіда з учнями.

Учитель звертається до кожного з учнів.

**T:** My name is... What's your name? Nice to see you! Nice to meet you!

**Ps:** Nice to meet you!

**T:** А хто може назвати імена своїх однокласників? What is his (her) name?

**Ps:** His name is... Her name is...

**T:** (показує малюнки хлопчика та дівчинки):

He is Ben.

He is ten.

She is Helen.

She is eleven.

How old is Ben?

**Ps:** He is 10

**T:** How old is Helen?

**Ps:** She is 11.

Учитель пропонує учням по черзі запитати один одного, скільки кому років і дати відповідь.

**P1:** Tell me, please, how old are you?

**P1:** I am 9 and how old are you?

**P1:** I am 9, too.

Потім учитель пропонує повідомити, що учні дізнались про своїх сусідів по парті.

**Ps** (ланцюжком): This is Kate. She is 9. This is Nick. He is 9, too. Учитель перевіряє, хто з учнів гарно запам'ятав імена та вік своїх однокласників.

**T:** What is her name? How old is she? What is his name? How old is he? Учні відповідають на запитання.

2) Повідомлення дати.

Учитель пише на дошці дату, діти повторюють її за вчителем.

**T:** What date is it today?

**Ps:** Today is the 1st of September.

## **II. ОСНОВНА ЧАСТИНА УРОКУ**

### **1. Тренування вимови звуків.**

Учитель показує картки з транскрипційними знаками, чітко вимовляє звуки та називає слова. Учні повторюють за ним.

**T:** Listen and repeat after me.

[t] — it, Teddy, teddy-bear, truck, cat, top, toy;

[1] — doll, bell, well;

[jo] — dog, top, doll;

[a:]— car, far, farm, calm;

[л] — truck, London;

[ea]— where, bear, teddy-bear;

[6] — the, this. This is a doll. This is a house.

## 2. Навчання вживання займенників *it* та *this*.

Впр. 1 (с. 3)

**T:** Open your books on page 3. Look at the picture of exercise 1. What toys can you see?

**P1:** It is a doll. It is a house (bell, car, dog, teddy-bear, truck, cat, drum, horse, top).

Учитель пропонує ці самі речення сказати швидко та скоротити *it is* до *it's*. It's a doll. (Записує на дошці.)

**P2:** It's a doll. It's a house, etc.

Учитель пояснює, що, коли ми вказуємо на якийсь предмет чи іграшку, ми кажемо:

«This is a doll. This is a house». Пропонує учням продовжити.

**P3:** This is a horse...

## 3. Навчання діалогічного мовлення.

1) Впр. 2 (с. 3).

Учитель читає учням діалог та пропонує їм дати відповіді на запитання: Who are you? What is your name? Where do you live?

2) Впр. 3 (с. 4).

Учитель читає діалог із інтонацією, пропонує учням прочитати його у парах, потім запитує, як перекласти речення I am from Australia. Учні перекладають.

Учитель спонукає учнів до аналогічного перекладу: Я з України.

**P1:** I am from Ukraine.

**T:** Where are you from?

**P2:** I am from Ukraine.

Учитель дає завдання учням знайти в діалозі речення про те, чим займається матуся Кенгуру.

**P:** I teach my child to speak English. I can help you to teach your friends to speak English.

Учитель звертає увагу на значок із зображенням матусі Кенгуру на с. 4 із зауваженням, що множина від іменника *a child* — *children*.

3) Учитель роздає картки для самостійної роботи. Учні читають діалог у парах.

*Прочитайте діалог у парах. Запам'ятайте запитання.*

**P<sub>1</sub>:** Who are you?

**P<sub>2</sub>:** I am a boy/girl.

**P<sub>3</sub>:** What is your name?

**P<sub>2</sub>:** I am Vlad/Kate.

**P<sub>1</sub>:** Where are you from?

**P<sub>2</sub>:** I am from Ukraine.

**P<sub>1</sub>:** Where do you live?

**P<sub>2</sub>:** I live in Kharkiv.

Потім учитель пропонує учням розпитати один одного, вживаючи запитання діалогу. Учні працюють у парах.

### **Фізична розминка.**

Гра «Simon Says».

Учитель віддає команди: Stand up! Hands up! Hands on hips! Bend left! Bend right! Jump! Stop! Якщо перед командою учитель каже «Simon says», учні виконують команду. Якщо команда віддана без слів «Simon says», учні ігнорують команду. Ті, хто помиляються, вибувають із гри.

### **5. Закріплення лексичного та орфографічного матеріалу на письмі.**

1) Впр. 4 (с. 4).

Учні знаходять чотири «заховані» серед літер назви іграшок і записують їх у зошит: *drum, doll, ball, car*.

2) Учні виписують у словник нові слова з перекладом: *kangaroo, baby, dear, child, children, Australia, red.*

6. Навчання читання вголос, вміння співвідносити сприйняття графічних знаків з відповідним їм значеннями.

1) Впр. 5 (с. 4).

Учні озвучують літери. Учитель контролює артикуляцію та стежить за швидкістю читання.

**T:** Name the letters you can see here.

**Ps:** Aa [ei], Oo [eu], Yu [wai], Ee [i:], Uu [ju:], Ii [ai].

Учитель пише на дошці відповідні літерам транскрипційні знаки та просить учнів назвати їх.

**T:** Name the sounds you can see on the blackboard.

**Ps:** [ze] or [ei], [D] or [au], [ai] or [i], [e] or [i:], [ju:] or [л], [ai] or [i].

**T:** Now read the words of exercise 5.

2) Впр. 6 (с. 4).

Учні ланцюжком читають слова з перекладом.

7. Тренування пам'яті учнів.

1) Впр. 5 (с. 4).

Учитель пропонує учням назвати слова, які вони найкраще запам'ятали українською, а потім англійською.

2) Впр. 7 (с. 5).

Учитель пропонує учням порахувати олівці на малюнку до вправи та назвати їхній колір.

## **8. Розвиток умінь діалогічного мовлення.**

Впр. 8 (с. 5).

Учитель дає завдання прочитати та відтворити діалог у парах.

**T:** Я знаю, що кота Піта звати Рудий. І ви про це дізнаєтесь, коли прочитаєте діалог.

Учні читають діалог у парах. Учитель стежить за інтонацією. Потім учні по парах відтворюють діалог перед класом.

### **III. ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА УРОКУ.**

#### **Домашнє завдання.**

- 1) Впр. 9 (с. 5), записати слова у зошит, підбравши необхідне закінчення.
- 2) РЗ, впр. 1 (с. 1), виправити твердження, якщо вони неправильні.
- 3) РЗ, впр. 2 (с. 1), з'єднати частини речень та записати їх номери під малюнками.
- 4) РЗ, впр. 3 (с. 2), вставити пропущені літери та прочитати скоромовку.
- 5) РЗ, впр. 4 (с. 2), записати відповіді на запитання.

#### **2. Підведення підсумків уроку.**

1) Учитель пропонує учням згадати, чого вони навчилися на уроці. Учні згаду запитання, які вони вчилися ставити на уроці. Якщо виникають труднощі, то вчитель підказує українською «Хто ти?» «Як тебе звати?» «Скільки тобі років» «Де ти живеш?» «Звідки ти?» а учні перекладають. Вчитель разом з учнями аналізують роботу класу на уроці.

2) Пісня «Good Morning When It's Morning».

Учитель роздає картки (Н0<sub>2</sub>) з текстом пісні.

**Т:** Настав час говорити «До побачення». Давайте вивчимо нову пісню. Прослухайте її текст і прочитайте разом зі мною.

Учитель читає текст пісні «Good Morning When It's Morning», учні уважно стеж за картками, потім читають разом із учителем.

Прочитай вірш.

#### **GOOD MORNING WHEN IT'S MORNING**

Good morning when it's morning	Good morning to the sunshine,
Good night when it is night,	Good night when it is night,
Good evening when it's dark out	Good-bye!
Good day when it is light,	Good day when it is light,
Good evening to the sky,	Good-bye!

## Додаток 3.1

## План-конспект уроку

План-конспект уроку № 2 в 3 класі

Тема: Мій світ

Підтема: Шкільне життя.

**Мета:**

## Освітня:

- формувати в учнів інтерес до вивчення іноземної мови через застосування малих віршованих форм дитячого фольклору;
- формувати в учнів уявлення про структуру діалогічного мовлення засобом розігрування діалогів;
- підвищувати навчальну культуру учнів: учити працювати із підручником, зошитом, звуковим супроводом до навчально-методичного комплексу.

## Практична:

- тренувати вимову звуків [w], [ai], [o], [ae], [л], [є].
- повторити й активізувати ЛО тем «Іграшки» та «Шкільні речі».
- активізувати вживання конструкції *Is this...?/Is it..?* \ запитань минулого уроку.
- тренувати вживання займенника *mine*, прохання *May I take* та виразу *I have*.
- повторити правила вживання дієслів *have* та *has*.

## Розвивальна:

- розвивати вміння діалогічного та писемного мовлення;
- удосконалювати техніку читання.

## Виховна:

- виховувати повагу до товаришів.



**Обладнання:** Підручник; портфель, ручка, олівець, пенал, лінійка, клей, гумка; картки із зображенням м'яча, ляльки, ручки, шпильки, барабана, горіха, ставка, kota, машини, коня, собаки, вантажівки та ведмедя; кольорові олівці; картки зі знаками транскрипції [w], [ai], [ю], [ae], [л], [є].

## **ХІД УРОКУ**

### **I. Початок уроку.**

#### **1. Організація класу.**

##### **Привітання.**

Пісня «Good Morning».

Good morning, good morning!

How are you, how are you? —

I am fine, thank you.

Учні співають разом із учителем.

#### **2. Мотивація навчальної діяльності. Повідомлення теми та мети уроку.**

**Т:** Сьогодні ми повторимо слова, вивчені минулого уроку, згадаємо запитання

*Who are you? Where do you live? Where are you from?*, пограємо у гру «*What Is In*

*Your Bag?*, повчимося читати короткі вирази.

#### **3. Уведення в іншомовну атмосферу**

1) Тренування у вимові звука [w].

**Т:** Давайте потренуємо наш язик. Повторіть звук [w] (показує його чітку артикуляцію) та слова з цим звуком, [w], [w], [w] — what, what's, what's your name? Tell me please, what's your name?

2) Учні тренують уживання виразу «What's your name?» в діалогічному мовленні.

**T:** Запитайте як звати вашого сусіда, а потім повідомте його (її) ім'я.

Наприклад:

**P<sub>1</sub>:** Tell me, please, what's your name?

**P<sub>2</sub>:** My name is Kate.

**P<sub>1</sub>:** Her name is Kate.

3) Вірш «Willy».

Учитель читає вірш. Учні повторюють вірш хором за вчителем, потім по черзі самостійно.

**T:** Я знаю хлопчика, якого звати Віллі. Прослухайте вірш про нього.

Willy, Willy! Tell me true.

Willy, Willy, who are you?

I'm a little boy.

4) Гра «Who Are You?».

Учитель вибирає учня, який краще за всіх повторив вірш, зав'язує йому очі, потім жестом показує на іншого учня, щоб підійшов, став за ведучим і чітко відповідав на його запитання.

Ведучий з голосу повинен відгадати ім'я хлопчика чи дівчинки.

**P<sub>1</sub>** (ведучий): Willy, Willy! Tell me true,

Willy, Willy who are you?

**P<sub>2</sub>:** I am a little boy (girl).

**P<sub>1</sub>:** Your name is... .

З наступними учасниками гра ускладнюється додатковими запитаннями:

Where

do you live? Where are you from?

## **II. ОСНОВНА ЧАСТИНА УРОКУ**

### **1. Перевірка домашнього завдання.**

1) Впр. 9 (с. 5).

Викликані вчителем учні читають слова, чітко вимовляючи закінчення *-t/-d*.

2) РЗ, впр. 1 (с. 1). ,

Викликаний учень читає твердження з виправленими реченнями.

3) РЗ, впр. 2 (с. 1).

Учні по черзі читають з'єднані частини речень та називають, яким малюнком ці речення відповідають.

4) РЗ, впр. 3 (с. 2).

Учитель пропонує декільком учням повторити скоромовку. '

5) РЗ, впр. 4 (с. 2),

Один із учнів читає відповіді на запитання.

## 2. Повторення ЛО тем «Іграшки» та «Шкільні речі».

1) Тренування вживання конструкції *Is this a...?* та *Is it a...?* і т. д.

Гра «Questions».

Учитель показує по черзі картки із зображенням предметів: м'яча, дзвінка, ляльки, ручки, шпильки, дзиги, барабана, горіха, ставка, будинка, kota, машини, коня, собаки, вантажівки та ведмедя і ставить учням запитання. Учні відповідають.

**T:** *Is this a top? (drum, nut...)* (звертає увагу на інтонацію). **P/:** *Yes, it is./No, it isn't.*

2) Гра «What Is In Your Bag?».

Учитель викликає учня до дошки, пропонує дістати із портфеля по одній речі і назвати кожну з них.

**P:** *This is a book (an exercise-book, an eraser, a ruler, a pen, an album, a pencil-sharpener, a note-book, glue).*

Учні хором повторюють речення за викликаним учнем.

3) Закріплення ЛО в монологічному мовленні.

Учні в парах розповідають один одному про шкільні речі, які є у них на парті.  
Наприклад: This is a pen. It is my pen. It is blue. It's your turn (твоя черга).

4) Гра «What Is Missing?».

**T:** There are some things on my table. They are a pen, a pencil, an album, a textbook

an exercise-book, a notebook, a ruler, a pencil-sharpener, glue, a brush, a paint-box.

(Учитель показує предмет і чітко називає його; просить учнів повторити). I'll take away something. Guess what is missing. Close your eyes! (Ховає якийсь предмет.) Open your eyes! Look! What is missing?

**Ps:** A ruler.

**T:** Good for you. Let's try once more.

Учитель повторює гру декілька разів, а потім пропонує учням назвати всі предмети, які вони запам'ятали.

### **3. Розвиток умінь діалогічного мовлення. Тренування вживання займенника *mine* та прохання *May I take it?***

1) Вживання займенника *mine*.

Учитель звертається до одного з учнів і пропонує йому відповісти на запитання: потім поставити подібне запитання сусідові по парті.

**T:** Is this an album?

**P:** Yes, it is.

Учитель знову звертається до учня.

**T:** А тепер запитай у мене: «Це ваша ручка?».

**P:** Is this your pen?

**T:** Yes, it is mine. (Так, моя.) Let's pronounce [ai]: — I, my, mine. It's mine.

Тепер запитайте один одного, чи це ваші речі.

**P<sub>1</sub>:** Is this your pencil-sharpener?

**P<sub>2</sub>:** Yes, it's mine.

**P<sub>1</sub>:** Is this your pencil-box?

**P<sub>2</sub>:** No, it isn't mine.

**T:** А тепер запитайте про колір предмета. Спочатку згадаємо кольори.

Учитель дає одному з учнів кольорові олівці та пропонує назвати їхній колір.

**P:** Red, green, white, black, yellow, orange, brown.

Інші учні повторюють за ним. Учитель пропонує учням запитати один одного про колір предметів, що знаходяться в нього на столі.

**T:** Is this ruler yellow?

**P:** No, it is not. This ruler is orange.

2) Вживання прохання *May I take it?*

**T:** Тепер будемо вчитися позичати речі один в одного. Для цього ми можемо використати вираз *May I take it?* Відповідь може бути *Oh, sure.*

Учитель бере олівець з якоїсь парти.

**T:** May I take it?

**P:** Oh, sure.

**T:** А тепер давайте об'єднаємо це все й у нас вийде діалог, як у Піта з Ганною

в

наступній вправі 3 на сторінці 5.

3) Впр. 3 (с. 5).

Учні в парах читають діалог.

#### **4. Фізична та мовна розминка.**

Гра «Simon Says».

**T:** Згадаємо гру з минулого уроку «Simon Says». Пам'ятаєте правила? Тільки сьогодні цю гру проведе хтось із вас. Давайте оберемо ведучого за

допомогою

лічилочки.

One, one, one.

Little dogs run.

Two, two, two.

Cats see you. Ведучий стає перед класом та віддає учням команди. Учні виконують команди відповідно до правил гри.

**P:** Simon says: stand up.

Simon says: clap your hands.

Turn round. (Учні, які виконали цю команду, виходять з гри.)

Simon says: jump.

Simon says: hands on hips.

Sit down. (Учні, які виконали цю команду, виходять з гри.)

### **5. Розвиток умінь читання, вимови та інтонації.**

1) Тренування вимови звуків.

**T:** Repeat the sounds after me:

[o] — fox, dog;

[ae] — tram, cap, hat, hand, rabbit, apple, man, sad, bad, and, cat;

[a] — bus, bug, plum;

[e] — leg, hen, egg.

2) Тренування в сполучанні слів.

Учитель показує малюнки із зображенням різних предметів та навчає

сполучати слова за допомогою сполучника *and*, дотримуючись правильної інтонації та наголосу.

**T:** A hand and a leg.

A duck and a chick, etc.

3) Відпрацювання інтонації.

Впр. 5 (с. 6).

Учитель читає словосполучення вправи, учні повторюють їх за ним із правильною інтонацією. Далі учні по черзі читають уголос.

## 6. Відпрацювання граматичного матеріалу.

1) Відпрацювання вживання в реченні різних частин мови.

Впр. 7 (с. 6).

Учитель звертає увагу на те, що прикметники в реченні стоять перед  
іменникам

на вживання артиклів *a/an* перед іменниками. Учні повторюють за вчитель словосполучення вправи, потім один із учнів читає вголос. Останні два  
реченні

розбирають окремо.

2) Уживання дієслів *have* та *has*.

**Т:** Коли ми хочемо сказати, що в нас щось є, ми вживаємо дієслово *have*.

(Показ

картки із зображенням предметів) *I have a sock. I have a chicken. I have a sock a chicken. I have an apple. I have a plum. I have an apple and a plum.*

Потім учитель викликає до дошки одного із учнів і пропонує вибрати картки іграшку і сказати так само: *I have a... .*

**Т:** Коли ми хочемо сказати, що в когось щось є, ми вживаємо *has*.

*Tanya has a dog. She has a cat. She has a dog and a cat.*

Учитель пропонує учням розповісти про наявність тих чи інших предметів на парті в сусіда.

## 7. Тренування виразу *have... .*

Пісня «I Have a Tiger».

Пісня на мотив «У траві сидів коник».

*I have, I have a tiger.*

*I have, I have a tiger.*

I have, I have a tiger

A tiger and a frog. Учні повторюють слова за вчителем, потім співають самостійно. Учитель пропонує замінити слова *a tiger* та *a frog* на інші:

I have, I have an apple. ... An apple and a plum, etc.

### 8. Тренування написання словосполучень.

Для відпрацювання написання словосполучень *a left hand, a big pig, a red dress*

учителі викликає одного з учнів за допомогою лічилки (впр. 1, с. 5) і він записує словосполучення; на дошці, інші — у зошитах. Потім учитель

викликає

ще кількох учнів.

## III. ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА УРОКУ

### 1. Домашнє завдання.

- 1) Впр. 8 (с. 6), переписати слова, вставляючи пропущені літери.
- 2) РЗ, впр. 1 (с. 2), написати знаки транскрипції до виділених літер та буквосполучень.
- 3) РЗ, впр. 2 (с. 2), зробити підписи під малюнками.
- 4) РЗ, впр. 3 (с. 3), позначити речення, що відповідає малюнку.

### 2. Підведення підсумків уроку.

**T:** Отже, сьогодні ми навчались запитувати *Is this your book?* і відповідати

*Yes,*

*it's mine. Is it black? No, it isn't. This book is green.* Чого ще ми навчилися сьогодні?

**Ps:** Ми вчилися позичати речі, використовуючи питання *May I take it?* та

відповідь

*Oh, sure.* Вивчили лічилку, повторили назви шкільних предметів, іграшок, як

можна



з'єднати їх за допомогою сполучника *and*, вивчили пісню, яка допомагає нам  
уживати

дієслово *have /has*.

**T:** You've worked very hard today. Thank you very much. Your marks are...

Учні співають пісні «Good Morning When It's Morning» (див. урок 1) та «I  
Have a Tiger» за вчителем.

## Додаток 3.2

*План – конспект уроку*

План – конспект уроку № 3 в 3 класі

Тема: Animals

Підтема: Domestic and wild animals

Цілі:

Освітня:

- формувати первинне уявлення учнів про звукову систему англійської мови і про транскрипцію як засіб фонетичного вправлення;
- формувати уявлення учнів про структуру діалогічного мовлення;
- вчити учнів мовленнєвої взаємодії з партнерами по комунікації в малих групах.

Практична:

- ввести звуки [i], [o], [e], [e] і вчити їх правильно вимовляти за допомогою ігрової ситуації «знайомства» з англійським

хлопчиком

- ознайомити учнів з назвами тварин і навчити їх використовувати у мовленні;
- навчити учнів вести діалог у ситуації “Яка твоя улюблена тваринка?”.

Розвивальна:

- розвивати мовні та мовленнєві компетенції учнів;
- розвивати здатність порівнювати мовні явища рідної та іноземної мов;
- розвивати культуру спілкування у вербальній та невербальній системах в ситуації “Знайомство”.

Виховна:

- виховувати культуру спілкування, почуття ввічливості, поваги;
- прищеплювати бережливе ставлення до братів менших – тварин;

- формувати повагу, позитивне ставлення до англійської мови.

Обладнання: підручник, зошит, тематичні малюнки, аудіозаписи, мікрофон.

### Хід уроку.

#### 1. Етап 1. Початок уроку. Організація класу.

Прийом. Бесіда вчителя з учнями.

**T.:** Good morning, kids. I'm glad to see you. Get ready for the lesson.

The lesson has begun.

So are you ready to start our work?

**P. 1,2,3.:** Good morning, Natalie Andriivna.

Good morning (3) to you,

Good morning (2). We are glad to see you.

**T.:** Thank you, kids. Sit down, please.

#### 2. Етап 2. Мовленнєва/фонетична зарядка.

Прийом. Бесіда вчителя із учнями. Використання організаційного інтерактивного

методу «Ice-break game» («Криголам»).

**T.:** When people meet, they usually ask each other: How are you today? I want to ask you the

Same. How are you?

**P 1,2,3.:** I'm very well ( учитель пропонує інші варіанти: Ok, all right, so-so, very bad, not bad, well etc.).

Фонетична вправа.

**T.:** And now children, let's do phonetic exercise. Але спочатку, давайте поговоримо про особливості англійської мови. Для чого нам потрібна мова? Вірно, для того, щоб спілкуватися.

Для того, щоб спілкуватися англійською мовою, необхідно засвоїти багато слів і навчитися грамотно будувати своє мовлення. Чи досить цього? Щоб дати відповідь на моє запитання, послухайте як розмовляє англійською

мовою англійський хлопчик Том. Том тільки-но розпочав вивчення української мови. (Тримаючи в руках лялькового хлопчика від імені Тома вчитель з англійською вимовою звертається до дітей ):

- [доброго ранку, мене зветь Том. я лублю малувати].

**Т.:** Kids, why are you laughing? Діти, чому ви смієтесь? Адже Том не зробив жодної граматичної помилки? Right. Правильно. Том ще не засвоїв української вимови. Отже, щоб ваші англійські однолітки не сміялися з вас, коли ви будете розмовляти з ними їхньою мовою, намагайтеся вимовляти слова і речення за правилами англійської вимови.

Але спочатку будемо вчитися імітувати (наслідувати) англійські слова, чітко і правильно вимовляти звуки. So, repeat after me:

[i]: [big], [pig], [fi], [di].

[]): [f ks], [d g], [k k], [krok dail]

[]): [k t], [ s], [r bit]

[e]: [elifent], [bet], [net], [leg].

Прийом 2. Робота із підручником.

**Т.:** And now children, take out your books and open them at page 6, ex.2. Let's read it ( артикуляційна вправа ).

A sad red cat

Sat on a mat

And had a chat

With a fat rat

( 1. хорове читання 2. ігрова технологія « Найкращий читець »).

**Етап 3. Мотивація навчальної діяльності. Оголошення теми уроку.**

Прийом. Висловлювання учнів на фразовому рівні.

**Т.:** Children, look through the window, please. What a lowly and warm morning. Do you agree with me?

**P.1:** Yes, I do. The weather is good today. The sun is shining brightly.

**Т.:** And what about you? Do you agree with him/her?

**P.2:** Yes, I agree with you and Tanya/Kolya etc. Because the sun is shining, the sky is blue, the trees are green.

**T.:** Tell me please, what can we see in the streets now?

**P.3:** We can see many children, dogs and cats, many green trees and birds on them.

**T.:** What do you think, do animals and birds like when the weather is warm?

**P.4,5:** I think ( to my mind ) they do. Because the dogs and cats like to play and the birds like to sing when the weather is warm.

**T.:** Thank you, kids for your answers. I want to say that you are really perfect pupils. It's a pleasure to work with you. I believe that today we shall have a pleasant lesson, because the topic of our lesson is...But try to guess. To understand it, listen to the poems.

I love my cat	I've got a pet
It's warm and fat	It's a dog
My cat is grey	His name is Spot
It likes to play	I love my dog

This is Pig  
 She likes to dig  
 Her name is Pat  
 It is a very fat

**T.:** So, what do you think, what is the lesson topic?

**P.1,2,3.:** We think, the topic of our lesson is "Animals".

**T.:** Yes, you are right. Even more "Domestic and wild animals".

Сьогодні, діти, ми дізнаємось з вами як вимовляються назви тварин англійською, розпочнемо тренувати свій язичок до вимовляння англійських звуків, будемо вчитися правильно і точно висловлювати свої думки англійською мовою. Навчимося знайомитись із вашими англійськими однолітками.

**Етап 4. Практика в оволодінні тематичним матеріалом.**

Прийом. Робота із підручником. Розвиток фонематичного слуху.  
Введення нової лексики.

**Т.:** Children, open your books at page 7, look at exercise at the top of the page.

Послухайте, будь ласка, як вимовляються назви тваринок англійською мовою...

And now, repeat after me...( хорове опрацювання ).

**Т.:** Now children, your task is to show your classmates ( neighbor ) the animals, which I will call ( робота в парах ).

The next task is to write down the new words into vocabularies.

**Т.:** Діти, як ви думаєте, які це свійські тварини, а які дикі?

**Р.** 1,2,3..( відповіді учнів).

Прийом. Робота в малих групах.

**Т.:** Children, now your task is to look at the words on the blackboard and arrange them in the columns “Domestic” and “Wild”.

Давайте спробуємо підібрати перші назви. Робити це слід наступним чином:  
A cow is a domestic animal; A tiger is a wild animal etc.

Не забувайте про правила і ролі, які ви повинні розподілити між собою і виконувати під час групової роботи ( Вчитель нагадує учням про ролі, які вони мають розподілити між собою і виконувати під час групової роботи: Спікер, головуєчий: зачитує завдання, організовує порядок виконання, пропонує учасникам групи висловлюватися по черзі, заохочує групу до роботи, підбиває підсумки роботи, визначає доповідача; Секретар: веде записи результатів роботи групи, як член групи, повинен бути готовий висловити думки групи при підбитті підсумків чи допомогти доповідачу; Посередник: стежить за часом, заохочує групу до роботи; Доповідач: чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи [Пометун О. Сучасний урок, С.39]. У класі на стіні висить плакат із правилами роботи в групі, діти кожної групи повторюють правила роботи. Правила продуктивної праці: 1. Працювати так, щоб не заважати іншим; 2. Вислуховувати думки кожного члена групи; 3. Вкладатися у визначений час; 4. Давати можливість

презентувати дослідження усім членам групи; 5. Дотримуватись правила піднятої руки. ).

**Р.1,2,3...** презентація результатів учнів

Прийом. Закріплення тематичної лексики за допомогою лінгвокраїнознавчого коментаря, предметної та зображальної наочності.

**Т.:** Thank you, children. Well done. Ви знаєте англійські назви багатьох свійських та диких тварин. Це допоможе вам краще підготуватись до відвідування англійського зоопарку.

Гід, який працює в англійському зоопарку попросив на нашої допомоги провести екскурсію по зоопарку. Представте animals, на яких буде показувати гід. Працюємо ланцюжком, доповідач повинен працювати за такою схемою: This is a tiger. It is a wild animal. So, you are welcome.

Прийом. Перевірка рівня сформованості вмінь сприймати на слух назви тварин і характерних для них дій шляхом виконання фізичних імітаційних вправ.

**Т.:** Now, kids. Let's have a rest and do exercises. Imagine, that we are in the Zoo. Listen and act.

We are ducks. We are walking now.

We are snakes. We are moving now.

We are monkeys. We are jumping now.

We are rabbits. We are hopping now.

We are bears. We are eating honey now etc.

### **Етап 5. Практика в діалогічному мовленні.**

Прийом 1. Бесіда вчителя з учнями. Стимуляція потреби та інтересу. Зняття труднощів лексичного та фонетичного характеру.

**Т.:** And now, children we are going to listen to the conversation between friends. Це цікавий й важливий для вас діалог, оскільки до вас, ваших друзів, знайомих можуть приїхати знайомі з різних куточків світу і вони будуть приємно вражені вашим вмінням підтримувати розмову англійською мовою.

After listening be ready to do the same dialogue with your group/ So listen to me attentively ( учні слухають фонограму діалогу ).

**T.:** Now, kids, pretend, that you are interpreters, let's translate this dialogue. Who is going to read and translate.

**P.1,2,3...**

**Прийом 2. Модифікація діалога-зразка. Робота в малих групах.**

**T.:** Зараз, діти, давайте послухаємо яка група краще підготувала інсценізацію діалогу ( Інсценізація групами діалогу. Підбивання підсумків роботи груп ).

**Етап 6. Бесіда вчителя з учнями. Використання ігрових технологій.**

**T.:** Діти, зараз я хочу познайомити із друзями, що живуть в англійській мові. Як і серед вас є друзі, так і серед них, як і вам їм подобається бути разом з друзями. Хоча вони складаються з кількох літер, вони позначають один звук. Познайомтесь з ними будь-ласка. ( Вчитель показує графічне зображення буквосполучень і їх запис у транскрипції: th [], sh [], ch [], ck [], ar [], er [], or [], ir []).

**Прийом. Читання за вчителем. Організація ігрової ситуації «Найкращий читець» на визначення найкращої команди по читанню слів.**

**T.:** Now kids, listen to your teacher and repeat after me. After that, your task will be to read these words perfectly in your groups. You have to get into groups of four and have practice in reading them. And then we will choose the best group.

**Етап 7. Повідомлення і пояснення домашнього завдання.**

**T.:** The lesson is coming to the end and I'd like you to write your homework down. Open your books at page 8, find ex.8. В цій вправі ви повинні спочатку прочитати, а потім, заклавши ліву частину, перевірити себе у вмінні написання поданих словосполучень. Let's start this exercise in class. (Читання вправи у класі).

**T.:** I think, you realized how to do this exercise. Are there any questions? Your second task is to draw the picture of your favorite animals.

**Етап 8. Повідомлення результатів уроку, оцінювання роботи учнів, рефлексія.**



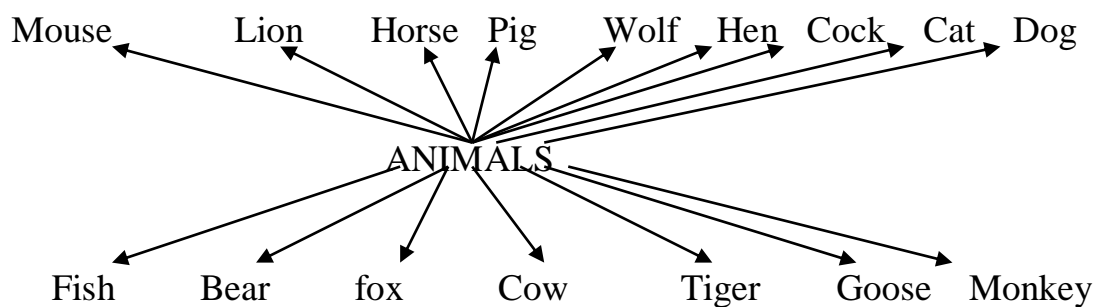
**Прийом.** Бесіда вчителя з учнями. Застосування інтерактивного методу «Асоціативний куц».

**Т.:** Dear children, you had a very good time at the lesson, you have done many tasks; we have learnt the names of the animals. I think, you have understood, that we must take care of the animals and not only of your pets, but of all birds and animals. Don't hurt animals, don't catch the birds.

I'd like everybody to answer the next questions:

- Які ваші враження від уроку?
- Чому вдалося/не вдалося виконати завдання?
- Що на вашу думку вдалося найкраще?
- Що нового дізналися?

Отже, з яким словом у вас асоціюється сьогоднішня тема уроку? Right. Вірно. Назви яких тварин ми дізналися? ( Вчитель записує асоціації дітей).



So kids, thank you for your work. The lesson is over. Good buy.

## Додаток 3.3

**План-конспект уроку**

План-конспект уроку № 4 в 3 класі

Тема: Animals

Підтема: Describing of animals' appearance

Мета:

Освітня:

- формувати в учнів вміння партнерської взаємодії;
- повторити ЛО теми „Свійські та дикі тварини” та активізувати їх в усному мовленні.

Практична:

- навчати описувати тварину, використовуючи слова tall або short;
- удосконалювати техніку читання.

Розвивальна: розвивати вміння усного та писемного мовлення.

Виховна: виховувати любов до тварин.

Обладнання: підручник, зошит, тематичні малюнки, аудіо записи, мікрофон.

**Хід уроку****I Початок уроку.****1. Організаційний момент.**

T.: Good morning, kids. I'm glad to see you. Get ready for the lesson, please.

So the lesson has begun.

Ps.: Good morning, N.A. We are glad to see you.

T.: (Розмова з черговим про відсутніх).

**2. Мовленнєва/фонетична зарядка.**

**Прийом:** Відповідь школярів на питання із використанням структури „запитання-відповідь”.

T.: Kids, how are you today? Tanya, how are you today? How is your brother?

Tanya, how is your mother?

Ps.: (відповіді)

**Прийом:** Використання інтерактивного методу „Мікрофон”( із використанням мікрофону ).

T.: Діти, ваші англійські однолітки дуже хотіли познайомитись з вами і ми маємо можливість надіслати до них аудіо листа, в якому ви можете розповісти про себе, свої уподобання, своїх улюблених тварин, тварин ваших друзів. А щоб вони вас зрозуміли, говоріть англійською мовою.

Ps.: ( розповідь учнів )

T.: Thank you children. You are so hardworking. Well done. Oh, help me please, what day is it today? Is it Monday today? Is it Tuesday or Friday now etc.

Ps.: ( відповіді учнів ).

T.: And now children, let's repeat days of a week. But pay special attention to the sounds [t], [d] when pronouncing the names of the days of a week:

а/ повторення днів тижня – хорове;

б/ let's repeat our rhyme ( учні хором промовляють римування )

What day is it today, by the way?

It's Monday.

Monday, Tuesday, Wednesday, Tuesday, Friday, Saturday, Sunday.

We come to school for five days,

The other two are fun days.

в/ Listen to the rhymes, pay attention to the sounds and then recite them.

Cat, cat, eat that rat

Dog, dog catch the frog

Hen, hen tare my pen

Cock, cock break that lock.

Fox, fox sits in that box.

Bear, bear give a pear.

A big fox lives in a box

And a rabbit has a bad habbit:

He comes near the box.

My dog is clever, strong

And quick

His name is Spot,

My name is Nick.

My dog is nice, my dog is

gay.

We are together every day.

## II Основна частина.

### 1. Мотивація навчальної діяльності.

T.: Діти, з яким словом англійським асоціюються у вас слова: a cat, a dog, a fox, a wolf, a tiger, a pig etc.

Ps.: ( відповідь учнів ) – Animals.

T.: Right. Вірно. Давайте повторимо назви тварин.

**Прийом.** Тренування учнів у вживанні лексичного матеріалу, вивченого на попередньому уроці.

Робота в малих групах.

T.: Put the letters in the correct order and write down the words:

xof	god
lowf	tac
arhe	ahstmer
eabr	aogt
ruquilserr	neh
yonmonke	ckoc
rofg	moseou

T.: Dear children, today at the lesson we shall speak, recite poems, sing songs, read, make up dialogs and do many things together. And by the end of the lesson you will be able to use new words and combinations on topic “Animals”.

Але головне те, що ми будемо роботи все разом.

Let’s sing about it together.

Ps.: Sing a song “Together”.

The more we get together (2)

The more we get together

The happier we are

For your friend is my friend

For my friend is your friend

The more we get together

The happier we are.

T.: So, let us it will be the motto of our lesson. And now, let's repeat our cooperative

group rules:

1. Take turns talking quietly
2. Listen to each other's ideas
3. Praise each others ideas
4. Help each other when asked
5. Stay together until everyone is done
6. Talk about how you worked well together and how you can improve.

**Прийом.** Стимулювання потреби та інтересу, вказання на сферу застосування нової лексики. Ознайомлення учнів із ставленням англійців до домашніх тварин

( лінгвокраїнознавчий матеріал ).

T.:(Ознайомлення учнів із ставленням англійців до тварин, з іменами тварин).

**Прийом:** використання інтерактивного методу «Карусель»: відпрацювання структури “Is your animal's name ...? - My animal's name is...”

Speaking practice. Тренування учнів у вживанні лексики в непередбаченому спілкуванні.

**Прийом.** Ігрова ситуація “ At the Zoo”.

T.: 1/ В зоопарк завезли тварин. Назвіть їх, будь - ласка ( відповідь на питання вчителя).

- Is this a monkey?

- Is this a tiger or a dog?

- What colour is a fox? Etc.

2/ В англійському зоопарку захворів гід, допоможіть зоопаркові, замініть його ( опис малюнків ).

For example: This is tiger. It is a wild animal. It is black and yellow. It is in a cage.

( на дошці записані вирази на допомогу учням: fox in the den; frog on the log, squirrel at the tree, snake under the stone, a hippo in front of the lake, a bear behind the bush ).

**Приєм:** Закріплення тематичної лексики шляхом використання ігрових ситуацій і роботи з підручником.

Ех.2, р.8: 1. а/ хорове читання вправи; б/ читання слів, що означають назви предметів, які є у класі.

2. Ігрова ситуація „Що?“, „Де?“ ( закріплення прийменників – карточки із зображенням тварин розміщуються по класу. Діти за допомогою запитань повинні дізнатись де вони: Is a dog on the table? Is a tiger in front of a desk?).

Розвиток фонематичного слуху: релаксація.

T.: And now it's high time to relax. So, let's play a gassing game. I read the word on the card and try to explain its meaning in my own words. You have to guess what word is written on the card. You will win if you guess.

**Приєм.** Робота в малих групах.

Стимуляція комунікативної мотивації через ознайомлення з комунікативно-ігровою перспективою діалогічної взаємодії.

T.: And now kids, let's divide into groups of four. Each group will prepare a description of animal but don't name it. Other students will guess the animal.

### III. Заключна частина.

а/ Повідомлення домашнього завдання.

б/ Підбиття підсумків, рефлексія, взаємооцінювання.

T.: You were active and hardworking. Now you have a chance to estimate your classmates who is the best, good, not very good.

	Olga	Sasha	Lena	Natasha	Igor	Sasha
The best						
Good						

Not very good						
---------------	--	--	--	--	--	--

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі / Анатолій Миколайович Алексюк. – [2-е вид.]. - К.,1981. – 189 с.
2. Алексюк А.М. Взаємодія форм організації і методів навчання / А.М.Алексюк, В.К.Дьяченко // Радянська школа. – 1983. - № 7. – С. 8 - 13.
3. Амонашвили Ш.А. Истина школы / Шалва Александрович Амонашвили. – К.: СПД А.М.Богданова, 2005. – 72 с.
4. Амонашвили Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками / Ш.А.Амонашвили // Иностранный язык в школе. – 1986. - № 2. – С. 24 - 27.
5. Антонюк Н. Навчання у співпраці / Н.Антонюк // Англійська мова та література. – 2005. - № 33 (15). – С. 2-3.
6. Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. [для высш. учеб. завед.] / Г.М.Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 378 с.
7. Андрієвська В.В. Діалогічна взаємодія у навчально виховному процесі загальноосвітньої школи: [кн. для вчит.] / Андрієвська В.В., Балл Г.О., Волинець А.Г.; за ред. Г.О. Балла, О.В.Киричука, Р.М.Шамелашвілі. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
8. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Юрий Константинович Бабанский. – М.: Педагогика, 1980. – 224 с.
9. Бабаян Ю.О. Розвиток рефлексивного оцінювання як чинника мотивації досягнення молодших школярів: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Юлія Олександрівна Бабаян. – К., 2004. – 206 с.
10. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М.Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М.: Знание, 1986. – С. 26 – 37.
11. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В.П. – М., 1989. – 192 с.
12. Бех І. Науковий підхід - запорука виховного успіху педагога / Іван Бех // Початкова школа. - 1999. - № 11-12. - С. 2 - 5.



13. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. / Іван Дмитрович Бех – К.: ІНЗМ, 1998. – 204 с.
14. Бех П.О. Концепція навчання іноземних мов в Україні (проект) / П.О.Бех, Л.В.Биркун // Іноземні мови. – 1996. - №2. – С. 3 - 8.
15. Биркун Л. Комунікативно орієнтований урок іноземної мови в початковій школі / Людмила Биркун // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. - № 1. – С. 110 - 115.
16. Бим И.Л. Возможные формы и содержание курсов обучения иностранным языкам в начальной школе / И.Л. Бим, М.З. Биболетова // Иностранные языки в школе.- 1991. - №2. – С. 3 - 9.
17. Блонский П.П. Педология: кн. для преподават. и студ. высш. пед. учеб. Завед. / Блонский П.П.; под ред. В.А.Сластенина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 288 с.
18. Бодалев А.А. Диалог как форма психологического воздействия / Бодалев А.А., Ковалев Г.А. // Общение и диалог в процессе обучения, воспитания и психологической консультации: сб. науч. тр.; под ред. А.А. Бодалева. – М.,1987. – 180 с.
19. Бодалев А.А.Формирование понятия о другом человеке как личности / Алексей Александрович Бодалев. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та,1970.– 135 с.
20. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А.Бодалев. [2-е изд.]. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
21. Бондар В.І. Дидактика: [підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл.] / Володимир Іванович Бондар. –К.: Либідь, 2005. – 264 с.
22. Бондар В.І. Теоретичні основи і технологія аналізу навчально-виховного процесу на уроці (дидактичний аспект) / Володимир Іванович Бондар. - К.: КДПШ, 1993. - 29 с.
23. Бондар Л.В. Спільна навчальна робота молодших школярів як чинник їх розумового та соціального розвитку: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Людмила Вікторівна Бондар – К., 2003. – 200 с.

24. Бондар С.П. Методи навчання: традиції та інновації / С.П.Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2000. - № 5– С. 13-17.
25. Бондар С.П. Проблеми оновлення методів навчання у сучасній школі / С.П.Бондар // Наукові записки: зб. наук. праць. – Київ, 2000. – С. 9-17.
26. Буган Ю.В. Громадянська освіта в школі: завдання, зміст та форми реалізації / Ю.В.Буган, О.В.Козловська // Завуч. Наша вкладка. – 2005. - № 01 (223). – С. 6-18.
27. Будна Н.О. Підсумкова перевірка та оцінювання знань: Дидактичний матеріал. 3 клас / Будна Н.О, Головка З.Л., Заєць Я.М. та ін.; Вид.друге, переробл. і доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 112 с.
28. Булгакова В. До питання про співвідношення понять «комунікативна компетентність» та «комунікативна компетенція» / В.Булгакова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. - № 6. – С. 82-86 .
29. Буренко В. Об'єктивні умови переходу початкової школи на нову структуру і зміст навчання. Поради методиста / В.Буренко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2002. - № 1-2.- С. 18-22.
30. Буш Г.Я. Диалогика и творчество / Генрих Язенович Буш. – Рига: Авотс, 1985. – 318 с.
31. Варчак Н.А. Дидактична гра в процесі навчання іноземної мови / Наталія Андріївна Варчак // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Наука і сучасність: зб. наук. пр. – К.: Логос, 2000. – Вип. 1., Ч.2. – С. 16-25.
32. Варчак Н.А. Опора на гру, як один із шляхів активізації навчальної діяльності молодших школярів / Наталія Андріївна Варчак // Проблема імітаційно-ігрового підходу до організації навчального процесу у вищій школі: зб. наук. тез. міжнар. наук.-практ. конф., 27-28 верес. 2001 р., Кривий Ріг / під ред. Л.В.Кондрашової. – Кр.Р.: Кривориз. держ. пед. ун-т, 2001. – С. 156-160.

33. Василенко М. Використання гри як основного методу навчання іншомовного спілкування на початковому етапі / М.Василенко, В.Щеголь // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. - № 1. – С. 104-106.
34. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів. – Вид. перше. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 115 с.
35. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. в допов.) [уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2005. – 1725, [3] с.
36. Велитченко Л.К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: моногр. / Л.К.Велитченко. – Одеса: ПНУАПН України, 2005. – 302 с.
37. Велитченко Л.К. Психология педагогического взаимодействия: проблемы концептуализации: моногр. / Л.К.Велитченко. - Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2003.-222 с.
38. Величко А. Оновлення змісту початкової освіти / А. Величко // Директор школи. Україна. – 2007. - № 10. – С.40 – 45.
39. Весна М.А. Педагогическая синергетика: моногр. / М.А.Весна. – Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2001. – 405 с.
40. Вікова та педагогічна психологія: [навч. посібник] / [О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін.]. – К.: Просвіта, 2001. – 416с.
41. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С.Выготский // Вопросы психологии. - 1966. - № 6. - С. 76-78.
42. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С.Выготской. – М., 1956. – 450 с.
43. Волосюк М.А. Проблемне навчання як провідний метод розвиваючого навчання в умовах особистісно орієнтованої парадигми освіти / М.А.Волосюк // Управління школою. – 2005. - № 16 – 18 (100 – 102). – С. 56 – 69.
44. Волосюк М.А. Інтерактивні форми роботи на уроці / М.А.Волосюк // Управління школою. – 2005. - № 16 – 18 (100 – 102). – С. 70 – 79.

45. Ворон М. Демократизація навчання, або як розуміється навчання / М.Ворон // Директор школи. Україна. – 2006. - №10. – С. 44-57.
46. Впровадження елементів інтерактивних технологій навчання в 1-4 класах: метод. посіб. / [укл. В.Мазай]. – Умань, 2004. – 82 с.
47. Годкевич Л. Інтерактивні технології / Лариса Годкевич // Завуч. – 2004. - № 6 (192). – С. 9-12
48. Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе / Евгений Яковлевич Голант. – М.: Учпедгиз, 1957. – 152 с.
49. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. Гончаренко; гол.ред. С.Головко. – Київ: Либідь, 1997. – 370 с.
50. Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию: учеб. пособие / Д.С.Горбатов. - Самара: Издательский дом «БАХРАХ- М», 2006. – 272 с.
51. Григорчук Т. Інтерактивні методи навчання у сучасній системі освітніх послуг вищого навчального закладу / Т. Григорчук // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: зб. наук. праць / ред. кол. Н.Ф.Федорова та ін. - К.: Інститут реклами, 2004. – Вип. 8. – 131 с.
52. Громадянська освіта в школі: завдання, зміст та форми реалізації // Завуч. Наша вкладка – 2005. - № 01 (223). – С. 2-21.
53. Гудзик И. Русский язык // Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1 – 4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – С.117 – 160.
54. Гузеев В. Просто и технологично о методах обучения / В.Гузеев // Химия в школе. – 2003. - № 10. – С. 16-22
55. Гуманкова О. Розвиток комунікативної компетенції молодших школярів / О.Гуманкова // Іноземні мови в навчальних закладах. - 2003. – № 1. – С. 100-103.
56. Гусинский Э.Н. Образование личности: [пособие для преподавателей]. – М.: Интерпракс, 1994. –136 с.

57. Данилов М.А. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы соврем. дидактики: учеб. пособие / М.А.Данилов; под ред. М.А.Данилова и М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – 303 с.
58. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ ст.). - К., 1994.
59. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2006. - № 2 (338). – Січень. – С.8 – 14.
60. Державні стандарти базової і повної середньої освіти. Освітня галузь «Мови і літератури» // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. - № 1. – С. 48- 52.
61. Джонсон Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон–Холубек Е.; пер. с англ. З.С. Замчук. - СПб.: Экономическая школа, 2001. – 256 с.
62. Дидактика средней школы: [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов]; под ред. М.А.Данилова, М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – 303 с.
63. Довженко О.О. Проблема спілкування учителя з учнем у педагогічній теорії та практиці України другої половини ХІХ - початку ХХ ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О.О. Довженко. – Харків, 2004.- 19 с.
64. Дронов В.В. Психологические и методические основы обучения иностранным языкам детей младшего возраста / В.В.Дронов // Иностранный язык в школе. – 1985. - № 4. – С. 93-95.
65. Дьяченко Л.В. Психологические особенности взаимодействия учителя и учащихся при решении «трудных» мыслительных задач: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Л.В. Дьяченко. – Харьков, 2000. – 25 с.
66. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: кн. для учит. / Виталий Кузьмич Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.

67. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения: Дидактика в диалогах: кн. для учит. / Виталий Кузьмич Дьяченко. – Москва: Народное образование, 2004.- 352 с.
68. Єльнікова О.В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О.В. Єльнікова. –К., 2005.–20 с.
69. Елухина Н.В. О включении элементов интенсивного обучения в преподавание иностранных языков в средней школе / Н.В.Елухина // Иностранные языки в школе. – 1990. - №6. – С. 7-13.
70. Жебелев С.А. Сократ. - Берлин, 1923. – 190 с.
71. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, вивчення, викладання, оцінювання. Відділ сучасних мов. Страсбург. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
72. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников: кн. для учит. / Анатолий Залманович Зак. –М.: Педагогика, 1984. – 152 с.
73. Зверева М.В. О понятии «дидактические условия» / М.В.Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – 1987. - № 1 (49). – С. 29 – 32.
74. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / Л.Галіціна (упоряд.). – К.: Редакції загально педагогічних газет, 2005. – 128 с. – ( Бібліотека «Шкільного світу»).
75. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / Упоряд. Стребна О.В., Соценко А.О. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 176 с.
76. Інтерактивні технології навчання в початковій школі: навч. посібник / Біда О.А., Кравчук О.В., Коберник Г.І. та ін. – Умань: РВЦ «Софія». – 2007. – 212 с.
77. Иванова Е.Г. Методика обучения в сотрудничестве на начальном этапе средней общеобразовательной школы: На материале английского языка:

- дис... канд. пед. наук: 13.00.02. / Иванова Елена Геннадьевна. – М., 2003. – 165 с.
78. Интенсивное обучение языкам в высшей школе: учеб.пособ. / [И.Я.Зимняя и др., под ред. Г.А.Китайгородской.]. – М.: Изд.-во МГУ, 1987. – 157 [1] с.
79. Калініна Л. Технології формування іншомовної фонетичної компетенції учнів початкової школи / Калініна Л., Самойлюкевич І., Березенська Л. // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. - № 1. – С. 92-103.
80. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: кн.для учит. / В.А.Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987.– 190 с.
81. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология / Петр Федорович Каптерев; сост. Н.С.Лейтес. – М.: Воронеж, 1999. – 336 с.
82. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: учеб. пособие для студентов высших пед. учебных заведений / Н.П. Капустин. – М.: Академия, 2001. – 216 с.
83. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии, анализ зарубежного опыта. – М.- Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1998. - 180 с.
84. Князева Е.Н. Антропологичный принцип в синергетике / Князева Е.Н., Курдюмов С.П. // Вопросы философии. – 1997. - № 3. – С. 62 – 79.
85. Князева Е.Н. Синергетика: начало нелинейного мышления / Князева Е.Н., Курдюмов С.П. // Общественные науки и современность.–1993.-№ 2.–С. 38 -42.
86. Коберник О. Соціальне становлення особистості школяра в процесі застосування інтерактивних технологій на уроках трудового навчання / О.Коберник // Дидактика професійної школи. – Вип.3. – 2005. – С. 56 – 59.
87. Коваленко О. Модернізація системи іншомовної освіти в Україні / Оксана Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. - № 1. – С. 11-16.

88. Коваленко О. Про вивчення іноземних мов у 2006-2007 н.р..Методичні рекомендації / Оксана Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. - № 3. – С. 6-12.
89. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный)/ Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. – Москва: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
90. Козина Е. Польза от интерактивного обучения / Е.Козина // Здоровье детей. – 2005. - № 18, 16-30 сентября . – С. 32-33.
91. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: монографія / І.М.Козловська; за ред. С.У.Гончаренка. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
92. Коломієць Н.А. Інтерактивне навчання: сутність, основні засоби реалізації / Наталія Андріївна Коломієць // Наукові записки: зб. наук. ст. НПУ імені М.П.Драгоманова. Педагогічні та історичні науки. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – Вип. LXII (62). - С. 82-91.
93. Коломієць Н.А. Педагогічні технології: з теорії питання / Наталія Андріївна Коломієць // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 17. – С. 231-240.
94. Коломієць Н.А. Інтерактивні методи навчання молодших школярів англійської мови: спроба класифікації / Наталія Андріївна Коломієць // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини. – Умань, 2007. – С. 112-118.
95. Коломієць Н.А. Формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів інтерактивними методами / Наталія Андріївна Коломієць // Нові концепції викладання іноземної мови в контексті Болонського процесу: матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., 7 листопада 2007 р. – К., 2007. – С. 31-33.
96. Коломієць Н.А. Дослідження доцільності визначення дидактичних засад застосування інтерактивних методів у навчанні молодших школярів



- англійської мови / Наталія Андріївна Коломієць // Психолого - педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць. – Умань, 2007. – Вип. 23. – С. 73-81.
97. Коломієць Н.А. Застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів (на матеріалі предметів „Рідна мова” та „Англійська мова”): Методичний посібник / Наталія Андріївна Коломієць. – Умань, 2008. – 102с.
98. Коломінова О.О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англомовного спілкування: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Коломінова О.О. – К.,1998. – 181 с.
99. Коломинский Я.Л. Изучение педагогического взаимодействия / Я.Л.Коломинский // Советская педагогика. – 1991. -№10. – С. 36-42.
100. Комар О.А. Інтерактивні технології – технології співпраці / Ольга Анатолівна Комар // Початкова школа. – 2004. - № 9. – С. 5-7.
101. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: [в 2 т.]. / Я.А.Коменский; под ред. А.И.Пискунова и др. - М.: Педагогика,1982. – Т.2 – 1982. – 222 с.
102. Коменский Я.А. Великая дидактика: / [Избранные пед.сочинения; под ред. А.А.Красновского]. - М.: Учпедгиз, 1955. - 265 с.
103. Кондрашова Л.В. О педагогическом взаимодействии учителя и учащихся в учебном процессе // Дидактический аспект педагогического взаимодействия в школе и вузе: сб. науч. сообщ. / Л.В.Кондрашова. – Измаил, 1994. – 112 с.
104. Конфуций и его школа: [антология/сост. И авт. Предисл. В.В.Малявин]. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 176 с.
105. Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі // Reference Guide for the Teacher of English: довідник вчителя англійської мови / Упоряд. Т.Михайленко, І.Берегова. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 128 с.

106. Коробко С.Л. Розвиток пізнавальних процесів у шестирічних першокласників / С.Л.Коробко // Педагогічний досвід навчання і виховання шестирічних першокласників. - 1999. - С. 25- 39.
107. Коротаева Е. Погружение в общение / Е.Коротаева // Директор школи. Україна – 2000. - № 1. – С. 86-92.
108. Коротаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников / Евгения Владиславовна Коротаева. – Москва: Сентябрь, 2003. – 176 с. – (Библиотека журнала «Директор школы», Вып. № 2).
109. Коротаева Е.В. Директор – учитель – ученик: пути взаимодействия / Е.В.Коротаева. – М.: Сентябрь, 2000. – 184 с.
110. Косенко О.І. Інтерактивні форми роботи й розкриття лідерських здібностей під час формування навичок діалогічного мовлення / О.І.Косенко // Англійська мова та література. – 2004. - № 34 (80) грудень. – С. 2-4.
111. Костюк Г.С. Сравнительное исследование индивидуального и совместного решения мыслительных задач младшими школьниками / Костюк Г.С., Андриевская В.В., Балл Г.А., Кисарчук З.Г., Мусатов С.Н., Чмут Т.К. // Психологический журнал. – 1983. - № 5. – С. 23-31.
112. Костюшко Ю.О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуаціях конфлікту: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Ю.О. Костюшко. – Житомир, 2005. – 19 с.
113. Котович С.Г. Урок української мови в 3 класі / С.Г. Котович // Початкове навчання та виховання. – 2008. - № 5 – 6 (153 – 154). – С.17 – 19.
114. Кравченко Т. Використання інтерактивних методик на уроках трудового навчання / Кравченко Т., Коберник О. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. - № 2. – С. 28-31.

115. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, А.В.Хуторской. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 346 [7]. С.
116. Крайня М.І. Використання інтерактивних технологій на уроках мови та літератури / М.І.Крайня // Таврійський вісник освіти. – 2005. – № 1. – С. 47-50.
117. Кривчикова Г.Ф. Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Г.Ф. Кривчикова. – К., 2005. – 19 с.
118. Кривега Л.Д. Мировоззренческие ориентации личности в условиях трансформации общества/ Л.Д.Кривега. – Запорожье: ЗГУ, 1998. – 202 с.
119. Крутій К. Місце інтерактивних методів навчання педагогів у здійсненні мовленнєвого розвитку дошкільників / К.Крутій // Луганський Вісник. – 2004. - № 10. – С. 140-143.
120. Кузнецов В.И. Принципы активной педагогики / В.И.Кузнецов. – М.: Издательский центр «Академия»; 2004. – 116 с.
121. Куликова Е.А. Развитие самостоятельности школьников средствами интерактивной технологи: автореф. дис. на соискание науч.степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Общая педагогика и история педагогики” / Е.А. Куликова. – СПб., 1999.-22 с.
122. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н.Куликова. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
123. Кучинский Г.М. Диалог и мышление / Геннадий Михайлович Кучинский. – Минск: Изд-во БГУ,1983. – 190 с.
124. Леднев В.С. Содержание образования / Вадим Семенович Леднев. –М.: Высш.шк.,1989. -.360 с.
125. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: [учеб. пособ. для студ. вузов] / Алексей Николаевич Леонтьев. – Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

126. Леонтьев А.А. Психология общения: [учеб. пособие для студентов-психологов]. - Тарту, 1974. – 219 с.
127. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. – М.: Знание, 1975. – 63 с.
128. Лисенко А. Мозаїка інтерактивних методів навчання в системі роботи вчителя-словесника / А.Лисенко, Н.Авраменко. // Українська література. – 2005. - № 7. – С. 31-35.
129. Логачевська С.П. Дидактичні основи організації диференційованого навчання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / С.П. Логачевська. - Кіровоград, 1998. - 23 с.
130. Лотиш Л.В. Елементи інтерактивного навчання на уроках читання у початковій школі // Л.В. Лотиш / Розкажуть онуку .... С.62 – 65.
131. Люц Ю. Дети индиго – люди будущего / Ю. Люц // Человек без границ. – 2006. - №5. – С. 6 - 15.
132. Ляудис В.Я. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: сборник научных трудов / В.Я.Ляудис; под ред. А.А. Бодалева. – М., 1980. – 159 с.
133. Мазуха Д.С. Інтерактивні технології розвитку критичного мислення молодших школярів: навчальний посібник / Мазуха Д.С., Мазур О.С. – К.: Метерлінк, 2005. – 65 с.
134. Максимова О.О. Педагогічні умови досягнення успіху дітьми – шестирічками у процесі суб’єкт–суб’єктної взаємодії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / О.О. Максимова. – Житомир, 2006. – 19 с.
135. Мартинець А.С. Нові педагогічні технології: інтерактивне навчання / А.С.Мартинець // Відкритий урок. – 2003. - № 7,8. – С. 28-31.
136. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: [Монографія] – К.: Вища школа, 2004. – 454 с.
137. Матвеева Л.А. Мета-модель младшего школьника как субъекта учебной деятельности и условия его становления в новых интерактивных

- технологиях // Младший школьник: формирование и развитие его личности. – СПб., 2002. – С. 15-25.
138. Матвієнко О.В. Створення моделі спеціаліста на засадах теорії освітньої інноватики // Педагогіка і психологія. – 2004. - № 3 (44). – С. 45-53.
139. Машбиц Е.И. Диалог в обучающей системе / Е.И.Машбиц, В.В.Андриевская, С.Ю.Комиссарова; под общ. ред. А.А.Стогния и др.- К.: Высшая шк., 1989. – 183 с.
140. Мельник В.В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації / В.В.Мельник // Управління школою. – 2006. - № 13 (133). – С.15-20.
141. Мельник Н. Впровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес / Н.Мельник // Початкове навчання та виховання. – 2006. - № 13. – С. 3-5.
142. Менг К. Онтогенез речевого обучения // Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду / Под ред. Ф.А.Сохина и О.С.Ушаковой. – М.: АПН СССР, 1987. – 29 с.
143. Меньшикова Ж.А. Личностно-ориентированное педагогическое взаимодействие учителя и учащихся при компьютерном обучении: дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.01 / Меньшикова Жанна Анатольевна. – К., 1996. – 198 с.
144. Митина Г.В. Интерактивное обучение как основа психолого-педагогической поддержки личностного становления младшего школьника // Интерактивные методы в образовании: личностносозидающие смыслы. – Хабаровск, 2002. – С. 196-200.
145. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. – М.: Высшая школа, 1987. – 200 с.
146. Москаленко В.В. Соціальна психологія: підруч. / В.В.Москаленко.– Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.

147. Мусатов С.О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико – методологічний аналіз/ АПН України. Інститут психології ім. Г.С. Костюка. – К.: Рівне: Ліста – М., 2003. -175 с.
148. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избр. психол. тр. / А.А. Бодалев (ред): Воронеж: НПО «Модек», 1995. – 356 с.
149. Назаренко В. Пріоритети у змісті та структурі сучасної початкової освіти / В. Назаренко // Директор школи. Україна. – 2006. - № 12. – С.62 – 66.
150. Нечаєва Л. Діалогічне мовлення: 2 клас / Л. Нечаєва. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 48 с.
151. Об'єктивні умови переходу початкової школи на нову структуру і зміст навчання. Поради методиста // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2002. - № 1-2. – С. 18 – 24.
152. Ольшанський Д.В. Дидактичні умови використання коміксів у навчанні іноземної мови молодших школярів: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.09 /Дмитро Валентинович Ольшанський – К., 2002. -194 с.
153. Орлов В.И. Методические основы обучения. – М.: Информационно внедренческий центр «Маркетинг», 2000. – 72 с.
154. Павлова Л.Д. Методологічні підходи до проблеми інтерактивної педагогічної взаємодії / Л.Д.Павлова // Управління школою. – 2006. - № 13(133). – С. 2-14.
155. Паламарчук В.Ф. Взаємозв'язок навчання і розвитку учнів в аспекті реформи школи: метод. лист для вчителів і кер. шкіл, гімназій, ліцеїв / Валентина Федорівна Паламарчук. – К.: Т-во «Знання України», 2002. – 46 с.
156. Палій Л. Урок іноземної мови в початковій школі / Л. Палій // Початкова освіта. – 2001. - № 46 (142). – С. 6 - 9.
157. Паршикова Е.А. Принципы отбора и организации материала для обучения иностранному языку в начальной школе / Е.А. Паршикова // Іноземні мови. – 2004. -№ 1. –С. 41 - 46.

158. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И.Пассов. – [2-е изд.]. - М.: Просвещение, 1991.-223 с.
159. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И.Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
160. Пассов Е.И. Коммуникативность – основное направление современного обучения иностранным языкам // Коммуникативность обучения – в практику. Кн. для учителя / Под ред. Е.И.Пассова. – М.: Просвещение, 1985. – 127 с.
161. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособ.; / под ред. А.П.Смирнова. – М.: Просвещение, 1994. – 356 с.
162. Педагогика: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / Ю.К.Бабанский, В.А.Сластенин, Н.А.Сорокин и др.; под ред. Ю.К.Бабанского – [2-е изд., доп. и перераб]. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
163. Педагогика / [В.И.Журавлев, П.И.Пидкасистый, М.П.Порнов и др.; П.И.Пидкасистый (ред.)]. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 637 с.
164. Педагогика: учеб. пособ. для студ. / под ред. С.П. Баранова, В.А.Сластёнина. – 2-е. изд., доп.]. - М.: Просвещение, 1986. -336 с.
165. Педагогічний словник / [за ред. М.Д.Ярмаченка]. - К.: Педагогічна думка, 2001. – 315 с.
166. Педагогічний словник /за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
167. Педагогический энциклопедический словарь / [гл.ред. М.Бим-Бад; редкол.: М.М.Безруких, В.А.Болотов, Л.С.Глебова и др.]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 578 с.
168. Пентилюк М.І. Стандартизація мовної освіти і завдання вчителя-словесника / М.І. Пентилюк // Таврійський вісник освіти. – 2004. - № 2. – С.69 – 75.

169. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения / Иоганн Генрих Песталоцци; под ред. В.А.Ротенберг, В.М.Кларина: [В 2 т.]. - М.: Педагогика, 1981. - Т.1. – 334 с.
170. Петрук О. До проблеми навчання української мови на функціонально-комунікативних засадах / О. Петрук // Нова педагогічна думка. – 2003. - № 3 – 4. – С. 70 – 71.
171. Платон: собр.соч. в 4 т./ [пер. с древнегреч. С.А.Ананьин]. – М.: Мысль, 1993. – Т.2. – 202 с.
172. Побірченко Н. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій / Наталя Побірченко, Галина Коберник // Початкова школа . – 2004. - № 10. – С. 9 - 12.
173. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: учеб. пособ. / И.П.Подласый. – М.: Владос, 2001. – 400 с.
174. Подоляк Л. Шестирічна дитина: яка вона?: Теми для обговорення на батьківських зборах у початковій школі / Л.Подоляк, І.Карабаєва. – К.: Редакція загально педагогічних газет, 2003. – С. 10-19.
175. Половенко О.Б. Особистісно орієнтований підхід до навчання іноземної мови / О.Б. Половенко // Англійська мова та література. – 2004.- №1(47).- С. 2 - 7.
176. Полянський П.Б. Про підсумки переходу початкової школи на новий зміст та структуру навчання. Доповідна записка / П.Б. Полянський // Початкова освіта. – 2006. - № 2 (338). – Січень. – С.3 – 7.
177. Пометун О. Організація командної діяльності в педагогічному колективі / О. Пометун, Л. Середяк, О. Янушевич // Директор школи. – 2005. - № 6,7. – С. 59 - 76.
178. Пометун О. Що таке «інтеракція» і навіщо вона потрібна у навчання / Олена Пометун // Завуч. Наша вкладка. – 2005. - № 25. – С. 10 - 14.
179. Пометун О. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко; За ред. О.І.Пометун. – К.: „А.С.К.”, 2005. –192 с.



180. Пометун О. Як навчити учителів інтерактивних технологій: з досвіду проведення інтерактивних тренінгів у системі перепідготовки педагогічних кадрів / Олена Пометун // Управління школою. – 2004. - № 31 (79). – С. 22 -26.
181. Попова Л.Б. Інтерактивні форми навчання в процесі викладання курсу методики навчання молодших школярів рідної мови / Л.Б.Попова // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога. – Кам'янець-Подільський, 2003. – С. 109-114
182. Потапова Н.І. Поєднання індивідуальних і групових форм навчальної діяльності в інтелектуальному розвитку молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.09 / Потапова Наталія Іванівна. – Умань, 2006. – 225 с.
183. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 2-12 класи. – К.: Шкільний світ, 2001. – 31 с.
184. Протасова Н.Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Протасова Наталя Георгіївна. – К., 1999. – 472 с.
185. Пряникова В.Г. История образования и педагогической мысли: учебник – справочник / В.Г.Пряникова, З.И.Равкин.- М.: Новая школа, 1994.- 96 с.
186. Психологія: [респ. наук.-метод. зб. / редкол.: О.В. Киричук та ін.]. – К.: Освіта, 1965. – Вип. 37. – 96 с.
187. Пушкарьова Т. Взаємодія вчителя початкових класів з учнями в умовах особистісно орієнтованого навчання / Т. Пушкарьова // Початкова школа. – 2002. - № 6. – С. 47 - 49.
188. Редько В.Г. Залежність ефективності навчання іноземних мов учнів початкової школи від їхніх вікових особливостей / В.Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2002. - № 1-2. – С. 22 - 30.
189. Редько В.Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи: посіб. / В.Г.Редько. – К.: Генеза, 2007. – 136 с.

190. Редько В. Як забезпечити в навчанні іноземної мови ефективне функціонування системи: учитель-підручник-учень / Валерій Редько // Іноземні мови в навчальних закладах – 2004. - №4. –С. 62 - 67.
191. Родигіна І.В. Формування основних груп компетентностей учнів у контексті реалізації компетентнісного підходу до навчання / І.В. Родигіна // Педагогічна скарбниця Донеччини. – 2004. – № 2 (20). – С.4 – 6.
192. Роман С.В. Психологічні основи навчання іноземної мови у початковій школі / С.В.Роман, О.Р.Коломінова // Іноземні мови. – 2002. - № 1. – С. 35 – 38.
193. Роман С.В. Методика навчання англійської мови в початковій школі: навч. посіб. / С.В.Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.
194. Роман С.В. Планування та аналіз навчального процесу з іноземної мови у початковій школі (на матеріалі англійської мови): навч. посіб. / С.В.Роман. – Горлівка: ГДПМ, 2003. – 108 с.
195. Ромашина С.Я. Дидактическое коммуникативное воздействие учителя – форма управления учебной деятельностью класса: моногр. / С.Я.Ромашина – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. - 237 с.
196. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973. - 424 с.
197. Рудакова И.А. Методы обучения в педагогической теории и практике / И.Я.Рудакова. – Ростов н/Д: Ростовский гос. педагогический ун – т., 2001. – 228 с.
198. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підруч для студентів пед. факультетів / Олександра Яківлівна Савченко. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
199. Савченко О. Читання / Савченко О., Мартиненко В. // Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1 – 4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – С.79 – 116.
200. Самохина А. Активные методы обучения / А.Самохина // Экономика в школе. – 2002. - № 3. – С. 29 – 36.

201. Селевко Г. Сознание под контролем. А вы знаете, как выглядит процесс мышления / Г.Селевко // Учительская газета. – 2005. - № 46. – С. 16 - 21.
202. Селевко Г. Поговорим о жизни. Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре / Г.Селевко // Учительская газета. – 2005. - № 44. – С. 16 - 20.
203. Симоненко Т. Професійна комунікативна компетенція вчителя-словесника: сутність, структура, критерії поняття / Т.Симоненко // Рідна школа. – 2004. - № 9. – С. 12-16.
204. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей / А.Л.Сиротюк. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 128 с.
205. Сільська малокомплектна школа: теоретико-методичний аспект: [навч. посіб. для студентів пед. факультет та вчителів почат. класів / за заг.ред. Н.С.Побірченко]. – К.: Міленіум, 2005. – 212 с.
206. Сквирский В.Я. О роли педагогического взаимодействия / В.Я.Сквирский // Вестник высшей школы. - 1987. - № 6. – С. 30-33.
207. Складорова Е.А. Создание и практика применения интерактивной обучающей системы по физике: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02. “теория и методика обучения (физика)” / Е.А.Складорова.– Томск, 2003.-23 с.
208. Скрипник М. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / М.Скрипник; упоряд. І.Галіцина. – К.: Ред. загальнопедагогічних газет, 2005. – 128 с.
209. Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Мн.: Харвест, 2005. – 976 с. – (Библиотека практической психологии).
210. Сорокин Н.А. Дидактика: [учеб. пособ. для пед. ин-тов.] / Н.А.Сорокин. – М.: Просвещение, 1974. – 222 с.
211. Стылик С.А. Интерактивные методики как фактор педагогического руководства развитием эмоциональной отзывчивости младших школьников

- // Интерактивные методы в образовании: личностносозидающие смыслы. – Хабаровск, 2002. – С. 45 – 51.
212. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы / Н.Суворова // Учитель. – 2000. - № 1. – С. 25-27.
213. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування): посіб. для вчит. / авт. тексту С.Д.Максименко, М.М.Заброцький – К.: Плавник, 2005. – 112 с.
214. Технологія і методика особистісно-орієнтованого навчання: метод. посіб. для вчителя / у[кладачі: Л.В.Кондрашова, Т.М.Прокоп'єва, С.С.Вайнер]. – Кривий Ріг, 2006. – 357 с.
215. Тоба М.В. Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / М.В. Тоба – Івано-Франківськ., 1999. – 24 с.
216. Трунова В. Використання інтерактивних завдань для активізації граматичних структур / В.Трунова // Англійська мова та література. – 2003. - № 19-21 (29-31). – С. 6-13.
217. Удовенко О.М. Інтерактивні методи навчання / О.М.Удовенко // Управління школою. – 2004. - № 34 (82). – С. 11-14.
218. Українська мова / М.Вашуленко, І.Гудзик, К.Пономарьова, О.Прищепя, В.Мартиненко // Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1 – 4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – С.12 – 78.
219. Ушинський К.Д. Избранные педагогические произведения / Константин Дмитриевич Ушинский ; сост. Н.А.Сундуков. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.
220. Федорова О.Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения / О.Ф.Федорова. – М.: Высшая школа, 1970. – 302 с.

221. Федусенко Ю. До проблеми організації ігрової діяльності молодших школярів у навчанні іноземної мови / Ю. Федусенко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. - № 1. – С. 78 - 84.
222. Философия: энциклопедический словарь / [под ред. А.А.Ивина]. - М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
223. Философский энциклопедический словарь / [ред. С.С.Аверенцев]. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
224. Хараши А.У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия: Автореф. на соиск.ст. –М., 1983.
225. Хараши А.У. К определению задач и методов социальной психологии в свете принципа деятельности / Адольф Ульянович Хараши // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М.: МГУ, 1977. – 204 с.
226. Харханова Г.С. Интерактивные методы обучения как средство формирования мотивации конфликта у школьников: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Общая педагогика и история педагогики” / Г.С. Харханова – Калининград, 1999.- 22 с.
227. Хуторской А. Современная дидактика: учеб. для вузов. / А.Хуторской. – СПб., 2001. -310 с.
228. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе?: [пособ. для учит.] / Галина Анатольевна Цукерман. – М.: Знание, 1985. – 80 с. (Сер. “Педагогика и психология”; № 11).
229. Часовский А.В. Интерактивные методы обучения в преподавании «психологии здоровья» / А.В. Часовский // Инновации в образовании. – 2002. - № 3. – С. 92 - 97.
230. Шаленко О.П. Іноземні мови – для життя / О.П. Шаленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2002. - № 1 – 2. – С. 28 – 32.
231. Шевченко Н. Интерактивные формы обучения как средство развития личности школьника / Н. Шевченко // Учитель. – 2004. - № 5. – С. 12 - 17.

232. Шолохова Н.С. Формування когнітивних умінь учнів 7-8 класів у процесі вивчення фізики за інтерактивними технологіями: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (фізика)” / Н.С.Шолохова. – К., 2006. – 20 с.
233. Шпак М.М. Дидактичні умови забезпечення емоційності навчання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09. “Теорія навчання” / М.М.Шпак. – К., 2001. – 20 с.
234. Шувалова О.Е. Методика использования средств эмоциональной выразительности в интерактивном обучении географии: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02. “Теория и методика обучения (география)” / О.Е. Шувалова. – СПб., 2005. – 23 с.
235. Шутка М. Реалізація принципу комунікативності в процесі навчання англійської мови на початковому етапі / М. Шутка // Обрії. – 2002. - № 2. – С. 106 – 109.
236. Щербина Л. Використання інтерактивних технологій на уроках української літератури / Л. Щербина // Професійно-технічна освіта. – 2004. - № 2. – С. 22-24.
237. Щербина Л.О Діалогічне мовлення як засіб розвитку комунікативних умінь і навичок учнів / Щербина Л.О., Коваленко Л.Г. // Таврійський вісник освіти. – 2005. - № 1. – С.79 – 85.
238. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: кн. для учителя / Г.И.Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
239. Якушев І. Зрозуміти один одного. Практичні поради щодо організації та проведення роботи у групах співпраці на уроках англійської мови / Ігорь Якушев // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. - № 3. – С. 82-92.
240. Allwright R.L. The importance of interaction in the classroom language learning // Applied Linguistics – 1984. – Vol.5. – No.2. – Oxford: Oxford University Press. – P. 156-171.

241. Birkun L. English in the primary school project. – IATEFL –Ukraine News letter Issue. – 1995 – No 2. – P.13-16.
242. Beck M.S. Baby Talk: How your child learns to speak. New York: APlum book, 1979. – 150 p.
243. Brown H.D. Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy. – USA: Simon and Shuster Company / A Viacom Company, 1994. – 463 p.
244. Byme D. Techniques for classroom Interaction. – N.Y.: Longman Inc., 1992. – 108 p.
245. John Myers Cooperative learning / Vol.11. - №4 July, 1991. – 290 p.
246. Johanna Kasson Lemlech Curriculum and instructional methods for the elementary school. – N.Y., 1990. – 454 p.
247. Johnson D.W., Johnson R.T. Cooperation and competition: Theory and Research. – Edina, M.N.: Interaction Book Company, 1989. – 291 p.
248. Johnson D.W., Johnson R.T., Holubek E.J. Cooperation in the classroom (6th ed.). - Edina, M.N.: Interaction Book Company,1993. – 292 p.
249. Johnson D.W., Johnson R.T. Joining Together: Group theory and group skills. – Boston: Allan and Bacon, 1994. – 293 p.
250. Kinsella K. Designing group work that supports and enhances diverse classroom work styles // TESOL Journal, 1996. – Vol. 6. - №1. – P. 24-30.
251. Lynch T. Communication in the language classroom. Oxford: Oxford University Press, 1996. - 174 p.
252. Malamah – Thomas A. Classroom interaction – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 153 p.
253. Maslow Abraham H. Motivation and personality: 2<sup>nd</sup> ed., - New York, London, 1970. – 167 p.
254. Rogers Carl What it means to become a person // Psychology and Personal Growth / Ed. Abe Arkoff – Boston, Sydney, Toronto, 1978. – 140 p.
255. Rogers C.R. Freedom to learn for the 80 –s. - Columbus – Toronto – London - Sydney: Ch. Merry // Publ. Company, 1983. – 312 p.

256. Savignon S. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Massachusetts, 1983. – 230 p.
257. Swan M.A. Critical look at the Communicative Approach // ELT Journal. – 1985.- Vol. 39. - №1.- P. 1-11.
258. Voronka Z. Active methods of teaching spoken English / Z. Voronka // ІНОЗЕМНІ МОВИ. – 1995. - № 2. – С.53-55.
259. West Judi. Bravo. – Macmillan Heinemann, 1995.
260. Widdowson S. Teaching Language as communication. – Oxford: Oxford University Press, 1978. – 168 p.