

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ
РОБОТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УМІННЯ
ВЧИТИСЯ ЯК КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Кваліфікаційна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:
студент VI курсу, групи 610
спеціальності 013 «Початкова освіта»
Каралаш Катерина Василівна
Керівник:
Канд.філ.наук, доц. **Мафтин Л.В.**

До захисту допущено

на засіданні кафедри

Протокол № 6 від 22 листопада 2022 р.

Зав. кафедри _____ проф. Романюк С.З.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ВМІННЯ ВЧИТИСЯ ЯК КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	6
1.1. Компетентнісний підхід як концептуальна основа модернізації системи початкової освіти в Україні	6
1.2. Сутнісно-змістова характеристика поняття «Уміння вчитися» як ключової компетентності	14
1.3. Особливості формування в учнів початкової школи вміння вчитися	31
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.	47
Розділ 2. СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ВМІННЯ ВЧИТИСЯ ЯК КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	49
2.1. Констатувальне дослідження рівня сформованості в молодших школярів ключової компетентності «Уміння вчитися»	49
2.2. Характеристика основних компонентів системи формування в учнів початкової школи вміння вчитися	64
2.3. Зміст, методи, форми та засоби формування в учнів початкової школи вміння вчитися як ключової компетентності	81
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.	101
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	102
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	105
ДОДАТКИ	114

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах модернізаційних перетворень у національній системі освіти на засадах компетентнісного підходу особливого значення набуває формування в учнів компетентності вміння вчитися, що визначається здатністю здобувати знання, мобілізувати їх та використовувати в конкретних ситуаціях. Ця компетентність, зважаючи на її значущість для досягнення життєвого успіху, задекларована в «Європейській довідковій рамці ключових компетентностей для навчання впродовж життя», як і спілкування рідною та іноземними мовами; математична компетентність та компетентність в галузі науки і техніки; цифрова компетентність; соціальна, міжособистісна і громадянська компетентність; ініціативність і підприємливість; культурна освіченість і виразність. В Україні, згідно з програмним документом «Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016), ключовими визначено такі самі компетентності.

Основну роль у формуванні вміння вчитися відіграє початкова школа, оскільки саме в молодшому шкільному віці навчальна діяльність стає провідною і в цей час створюються передумови успішної освіти протягом життя.

На теоретико-методологічному рівні феномен компетентнісного підходу в освіті є предметом міждисциплінарних досліджень українських і зарубіжних науковців. Створено науковий доробок із питань реалізації компетентнісного підходу в освітніх системах (І. Бех, І. Гавриш, К. Колінз, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Пуховська, Дж. Равен, Г. Терещук та ін.), розроблення поняттєво-термінологічного апарату компетентнісної освіти (Т. Вайгель, П. Гейджер, В. Гриньова, В. Луговий, М. Малдер, О. Слюсаренко, Ж. Таланова тощо), визначення сутності, ієрархії та структури компетентностей (Т. Байбара, Ф. Вайнерт, Л. Ващенко, О. Гулай, В. Паламарчук, Р. Салтана, Г. Усатенко, Т. Усатенко та ін.).

Уміння вчитися як ключова компетентність є предметом досліджень

українських (Н. Лошкарьова, Т. Міср, В. Паламарчук та ін.) і зарубіжних науковців (П. Адей, Я. Оана, Г. Оттен та ін.). До тематичного поля означеного феномена належать питання щодо визначення його теоретичних (Б. Болл, Н. Дика, О. Савченко, К. Сарджент, П. Хотт, Л. Щербак, О. Янкович та ін.) і методичних засад (С. Гаряча, Я. Хаутамакі та ін.), аналізу й узагальнення вітчизняного (Т. Байбара, Н. Бібік, Т. Довга, Я. Кодлюк та ін.) і зарубіжного (Л. Розман, У. Фредрікссон, Б. Хоскінс та ін.) досвіду.

Актуальність проблеми та недостатній рівень її розробленості обумовили вибір теми дослідження **«Формування в учнів початкової школи вміння вчитися як ключової компетентності»**.

Об'єкт дослідження – формування в молодших школярів ключової компетентності вміння вчитися.

Предмет дослідження – система формування в учнів початкової школи вміння вчитися як ключової компетентності.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати систему формування в учнів початкової школи ключової компетентності «Уміння вчитися».

Відповідно до мети сформульовано основні **задачі дослідження**:

1. на основі аналізу науково-методичної літератури з теми дослідження охарактеризувати наукові підходи до визначення поняттєво-термінологічного апарату проблеми формування вміння вчитися в учнів початкової школи;
2. розкрити особливості в учнів початкової школи вміння вчитися;
3. здійснити констатувальне дослідження рівня сформованості в учнів початкової школи вміння вчитися;
4. проаналізувати систему формування в учнів молодшого шкільного віку вміння вчитися як ключової компетентності.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження**: теоретичні: аналіз науково-методичної літератури для висвітлення стану проблеми дослідження; синтез, порівняння, узагальнення й систематизація теоретичних даних для розкриття сутності та визначення

поняттєво-термінологічного апарату; емпіричні: констатувальний етап експерименту; анкетування, спостереження, бесіди, опитування для вимірювання рівня сформованості вміння вчитися в учасників експерименту; методи математичної статистики для математичної обробки отриманих даних.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає в розкритті сутності поняття «ключова компетентність уміння вчитися» з позицій особистісно-діяльнісного підходу, яке забезпечує здатність до навчання протягом життя; конкретизації структуру вміння вчитися як ключової компетентності; аналізі основних компонентів системи сформованості в учнів початкової школи вміння вчитися; рівнів сформованості в учнів початкової школи вміння вчитися (високий, достатній, базовий, початковий).

Практичне значення отриманих результатів полягає в обґрунтуванні компонентів системи для формування в учнів початкової школи вміння вчитися, представлені змісту, методів, форм та засобів формування в учнів початкової школи вміння вчитися як ключової компетентності.

Матеріали дослідження можуть бути використані вчителями початкової школи в процесі формування вміння вчитися в дітей молодшого шкільного віку, науково-педагогічними працівниками, аспірантами та студентами педагогічних вищих навчальних закладів, викладачами і слухачами інститутів післядипломної педагогічної освіти з метою поглиблення знань із питань реалізації компетентнісного підходу в освіті.

Апробація результатів дослідження здійснювалась під час студентської наукової конференції проведеної Чернівецьким національним університетом імені Юрія Федьковича, на факультеті педагогіки, психології та соціальної роботи 12-14 квітня 2022 року з представленням тез на тему: «Особливості формування у молодших школярів ключової компетентності «Умій вчитися» » (науковий керівник доц.Мафтин Л.В.).

Структура роботи. Магістерське дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ

ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ВМІННЯ ВЧИТИСЯ ЯК КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

1.1. Компетентнісний підхід як концептуальна основа модернізації системи початкової освіти в Україні

У контексті змін шкільної освіти особливого значення набуває формування компетентності, яка визначається здатністю людини здобувати знання, мобілізувати їх та використовувати у конкретній ситуації. В умовах розвитку інформаційного суспільства ми все частіше говоримо про запит ринку праці на новий результат шкільної освіти. І пов'язано це з тим, що знання, з якими учень залишає школу, швидко старіють, тобто потребують суттєвих змін у сучасному суспільстві, зокрема в системі освіти.

Звідси – важливе завдання шкільної освіти – навчити учнів вчитися і використовувати знання у різних сферах життєдіяльності. Так, у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки підкреслюється, що для здійснення стабільного розвитку суспільства і нового якісного прориву в національній системі освіти необхідно забезпечити у загальній середній освіті перебудову та оновлення цілей, змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу на засадах компетентнісного підходу, тобто зробити перехід до особистісної орієнтації компетентнісної парадигми освіти [57, с. 3, 10].

У Національній доктрині розвитку освіти також наголошується на необхідності створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя. Вбачається формування в дітей та молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей, навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості [55, с. 2].

Розберемо основні категорії нашої теми. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «підхід» трактується як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [13, с. 445].

Інше тлумачення надає данному поняттю С. Ніколаєва, розуміючи

«підхід» як вихідну концептуальну позицію, яка є вирішальною у розгляді і визначенні інших підпорядкованих концептуальних положень [58, с. 38].

Взагалі в педагогічних джерелах поняття «підхід» має два контексти тлумачення – методологічний і гносеологічний. У першому контексті воно трактується як сукупність принципів, що обумовлюють стратегію педагогічної діяльності, у другому – як спосіб пізнання і перетворення педагогічної діяльності [65].

З огляду на завдання нашого дослідження, ми будемо розуміти термін «підхід» у методологічному контексті, тобто як стратегію навчання. Поняття «компетентнісний підхід» увійшло в науковий обіг у 60–х роках минулого століття у США, Великобританії й Німеччині. У сучасній вітчизняній педагогіці даний термін почали використовувати наприкінці 80–х років XX століття.

Починаючи з 1990 р. і до наших днів, компетентнісний підхід в освіті трактується на засадах особистісно-діяльнісного підходу.

У Державному стандарті початкової загальної освіти компетентнісний підхід визначається як «спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності» [23, с. 2].

У працях О. Пометун поняття «компетентнісний підхід» трактується як «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Саме тому результатом такої діяльності є сформованість загальної компетентності людини як сукупності ключових компетентностей, інтегрованої якості особистості». Ця якість, на думку автора, має формуватися в процесі навчальної діяльності і містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості. Також вчена підкреслює, що компетентнісний підхід може бути реалізованим лише за умов становлення учня як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності [69, с. 64].

На нашу думку, тлумачення О. Пометун поняття «компетентнісний

підхід» є ґрунтовним і повним, тому в подальшому ми будемо дотримуватися саме її визначення [69, с. 61].

Ключовими категоріями компетентнісного підходу є терміни «компетентність» і «компетенція». Розкриттю сутності поняття «компетентність» сприяє його логіко-семантичний аналіз. У зв'язку з цим було проаналізовано низку довідкових видань, зокрема тлумачних і педагогічних словників.

В англomовній довідковій літературі термін «компетентність» (competence) означає: а) відповідність, достатність, уміння виконувати певну роботу; розумові здібності або загальні вміння і навички (Webster Universal Dictionary) [51]; б) вміння, адекватну кваліфікацію (The Oxford Dictionary) [86, с. 25]; в) якість, стан (Merriam-Webster's Collegiate Dictionary), а «компетентний» (competent) – це той, що має необхідну чи адекватну здатність діяти, розвиватись особливим шляхом [51, с. 35]; г) здатність діяти, відповідати певним стандартам, виявляти окремі навички, демонструвати спеціальний рівень знання (Longman Dictionary of Contemporary English) [86, с. 27].

З французької мови (Dictionnaires Pedagogiques. Robert methodeique) слово competent перекладається як компетентний, уповноважений та несе в собі юридичне значення.

У «Педагогічному словнику» (2001 р.) поняття «компетентність» визначається як «повноважність, повноправність у розв'язанні якоїсь справи; поінформованість, обізнаність, авторитетність; коло повноважень (прав і обов'язків) певного органу чи посадової особи, встановлених статутом (або іншими положеннями) даної установи, закладу» [65, с.18].

Як бачимо, в довідковій літературі поняття «компетентність» трактується в двох контекстах: особистісному і професійному. В першому випадку воно розуміється як знання, вміння та навички людини в будь-якій галузі, а в другому – як певні повноваження, повноправність. На основі аналізу української морфеміки відзначимо, що суфікс – ність означає ступінь

оволодіння певними якостями. Тому, термін «компетентність» в особистісному контексті трактується як здатність застосовувати знання, уміння, навички у нових ситуаціях (Експерти країн Європейського Союзу, Eurydaice, 2002).

Аналіз наукової літератури щодо досліджуваного поняття уможливив говорити про множинність підходів вчених до визначення терміну «компетентність», а саме: філософський, соціально-економічний, функціонально-кваліфікаційний, конструктивістський, діяльнісний, поведінковий, багатовимірний, раціогуманістичний, особистісно- діяльнісний (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Основні підходи до визначення поняття «компетентність»

Підхід	Формулювання поняття	Автори
Філософський	«сукупність чуттєвих сприйнять, що набуваються в процесі взаємодії людини із зовнішньою природою і є основою всіх наших знань про матеріальний світ» [61]	Новий тлумачний словник української мови
Функціонально-кваліфікаційний	здатність особистості виконувати певну роботу згідно з професійними стандартами, що висувуються у певній сфері зайнятості	Е. Шорт
Поведінковий	критеріальний індикатор продуктивності діяльності людини, її поведінкові прояви; основний поведінковий аспект або характеристика, яка може виявлятися в ефективній або успішній дії. [7]	Д. МакКлеланд
Раціогуманістичний	здатність справлятися з суттєвими для певних сфер життєдіяльності особистості завданнями	Г. Балл
Особистісно-діяльнісний	«сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини і властивостей, що необхідні людині для самостійного та ефективного розв'язання різних життєвих ситуацій для того, щоб створити кращі умови для себе в конструктивній взаємодії з іншими людьми»	О. Сироватко
Особистісно-діяльнісний	Інтегрована якість особистості, що характеризує досвідченість суб'єкта в певній галузі [23]	І. Бех

Особистісно-діяльнісний	«набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці» [23]	Державний стандарт початкової загальної освіти
Особистісно-діяльнісний	«здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [56]	Національна рамка кваліфікацій

Узагальнюючи вищезазначене, маємо констатувати, що переважна більшість українських та зарубіжних науковців трактують досліджуваний феномен в особистісно-діяльнісному контексті. Відповідно до цього, поняття «компетентність» науковці не звужують лише до знань, умінь і навичок, але й характеризують як здатність до ефективної соціальної, творчої діяльності, що допомагає ефективно взаємодіяти та вирішувати життєві ситуації, а також наявності особистих якостей.

У нашому дослідженні ми будемо дотримуватися визначення компетентності, яке подано в Національній рамці кваліфікацій.

Як ми вже зауважували, ще однією категорією компетентнісного підходу є поняття «компетенція».

Відповідно до тлумачного словника сучасної української мови поняття «компетенція» пояснюється як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [7].

На думку О. Дрогайцева термін «компетенція» трактується як коло питань, у яких особистість добре розуміється. Р. Вдовиченко розглядає це поняття як загальну здібність особистості, що базується на знаннях, цінностях, нахилах, яка набувається в процесі навчання.

Авторам «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» імпонує така точка зору щодо тлумачення даного терміну – це «сума знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії» [58, с. 9].

О. Пометун зазначає, що найбільшу підтримку серед українських науковців є саме цей підхід, «визначивши, що під терміном «компетенція»

розуміється передусім коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [80, с. 64].

На думку вчених С. Спенсер та Л. Спенсер компетенції представляють собою індивідуальні характеристики людини (мотиви, риси, Я-концепція, цінності, тощо) [7].

С. Шекшня також пов'язує компетенції із особистісними характеристиками особистості, додаючи при цьому здатність до виконання певних функцій, освоєння типів поведінки і соціальних ролей [87, с. 106].

Все сказане дає змогу зробити висновок про існування трьох підходів щодо співвідношення понять «компетентність» і «компетенція».

У межах першого підходу поняття «компетентність» трактується як здатність, а «компетенція» – як коло повноважень, соціальна вимога. Згідно до цього підходу вчені (О. Пошетун, А. Хуторський та ін.) розводять дані поняття. У рамках другого підходу поняття «компетентність» є синонімічним до поняття «компетенція» і розуміються як здатність або здібність особистості. Учені, які дотримуються третього підходу, визначають компетенції як складові компетентностей, зокрема І. Перестороніна визначає професійну компетентність учителя як сукупність професійно-педагогічних компетенцій.

Ми дотримуємося першого підходу, розділяючи поняття «компетенція» та «компетентність», розглядаючи при цьому компетенції як «суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини» («Державний стандарт початкової загальної освіти», 2018). Тому в подальшому будемо використовувати термін «компетентність» [23].

Не менш актуальним аспектом дослідження компетентностей є визначення їх структури.

Експерти «Організації економічного співробітництва та розвитку» зазначають, що компетентності – це комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відносин».

Серед основних структурних елементів компетентності С. Бондар виокремлює знання, вміння, цінності, ставлення та досвід поведінки [9].

Експерти програми «DeSeCo» виокремлюють у структурі компетентностей: знання, уміння та практичні навички, ставлення, цінності, емоції, поведінковий компонент та все, що може мобілізувати для активної дії [309].

На думку О. Губанова Т. компетентість «інтегративно поєднує особистий досвід та знання, взаємопов'язані мотивацією та цінностями особистості (виражається дієсловами стосовно певного виду діяльності «знаю..., вмію..., хочу... і можу...»). Результатом поєднання є пізнавальні та практичні вміння, що дозволяють судити про рівень компетентності особи» [22]. Значно ширшу структуру подає І. Родигіна [75], включаючи окрім вищезазначених елементів, ще й: особистісні якості людини, її темперамент, характер, інтелект, здібності та нахили тощо.

Відповідно до вищезазначеного, ми вважаємо за доцільне визначити структуру компетентностей у вигляді знань, умінь, навичок (досвіду здійснення діяльності), цінностей та ставлень.

Одним із важливіших питань компетентнісного підходу є визначення ієрархії компетентностей. Науковцями та практиками була розроблена ієрархізована система компетентностей. Ця система має такий вигляд: надпредметні/ключові → загальнопредметні → предметні.

Надпредметні компетентності, які також називають «ключовими», «базовими», «життєвими», «міжпредметними», «транспредметними» О.Пометун визначає як «здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми» [69, с. 64].

Ключові компетентності поєднують певний комплекс знань, умінь та ставлень, що набуваються протягом засвоєння всього змісту освіти і під час засвоєння декількох або всіх одночасно навчальних предметів. Говорячи про ключову компетентність, О. Пометун наголошує, що компетентність буде тоді називатися «ключовою», коли сфера життя або діяльності, в якій особистість ефективно функціонує, є достатньо широкою. Водночас, якщо компетентність

стосується вузької сфери, наприклад, у межах конкретної навчальної дисципліни, тоді говорять про предметну компетентність [69, с.17].

До ключових компетентностей можна віднести такі здатності особистості: демонстрація креативного мислення; навички ефективного та продуктивного спілкування; адаптація до різноманітних ситуацій; сприяння створенню якісного життя; розвиток здібності дослідження та набування власного досвіду; взрощування індивідуальних і суспільних цінностей та орієнтування на них своєї поведінки й кар'єри.

Загальнопредметні компетентності розуміються як компетентності, набуті учнями під час засвоєння змісту певної освітньої галузі, а предметні – як компетентності, сформовані в процесі вивчення певного навчального предмета [22; 28 с. 22].

Таким чином, ключові компетентності належать до загального (метапредметного) змісту освіти, загальнопредметні – належать до певного кола навчальних дисциплін та освітніх галузей, а предметні – це локальні компетентності, які мають конкретне спрямування та можливість формування в межах навчальних предметів. Отже, за результатами дослідження нормативних документів (Державного стандарту початкової загальної освіти, Національної доктрини розвитку освіти, Нова українська школа: основи Стандарту освіти) з проблеми дослідження виявлено активне впровадження компетентнісного підходу в освітній процес. Розкрито співіснування декількох підходів до розуміння компетентнісного підходу та основних його понять, виявлено за доцільне їх трактувати на засадах особистісно-діяльнісного підходу.

1.2.Сутнісно-змістова характеристика поняття «Уміння вчитися» як ключової компетентності

Центральною проблемою для модернізації змісту освіти є проблема відбору ключових компетентностей. Оволодіння ними дозволяє вирішувати

різноманітні проблеми як у повсякденному, професійному, так і в соціальному житті.

Науковці Н.М. Бібік, Л.С.Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук., Л.І. Паращенко розуміють ключові компетентності в трьох широких категоріях, а саме:

- використовувати інструменти в інтерактивному режимі;
- взаємодіяти в соціально-гетерогенних групах;
- діяти автономно [8 с. 22].

Тобто автори програми вважають, що особистість повинна мати можливість використовувати широкий спектр інструментів для ефективної взаємодії з навколишнім середовищем: як фізичні (інформаційні технології) та соціально-культурні (використання мови). Вона повинна розуміти такі інструменти досить добре, щоб адаптувати їх для власних цілей – використовувати інструменти в інтерактивному режимі. Також в умовах взаємозалежного світу особистості важливо мати можливість взаємодіяти з оточуючими, особливо в гетерогенних групах. Окрім цього, особистість повинна бути в змозі взяти на себе відповідальність за управління власним життям та діяти автономно.

Розкриваючи вищезначені категорії експерти програми виокремлюють такі здатності:

✓ використання інструментів в інтерактивному режимі: здатність використовувати мову, символи та текст в інтерактивному режимі; використовувати знання та інформацію в інтерактивному режимі; використовувати інтерактивні технології;

✓ взаємодіяти в соціально-гетерогенних групах: здатність успішно взаємодіяти з оточуючими; співпрацювати; управляти і вирішувати конфліктні ситуації;

✓ діяти автономно: здатність діяти в широкому контексті; складати та здійснювати плани й особисті проекти; відстоювати права, інтереси, потреби [309].

У XX столітті гостро поставало питання відбору ключових компетентностей. Так, 1996 року в доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО «Освіта. Прихований скарб» було презентовано модель освіченої людини в термінах компетентнісного підходу як органічної єдності ключових компетентностей – навчитися здобувати знання, навчитися жити разом, навчитися працювати, навчитися жити.

Австрійські вчені серед ключових компетентностей виділяють такі: предметна компетентність; особистісна; соціальна компетентність; методологічна [7, с. 31].

На думку педагогів Бельгії варто формувати соціальні компетентності; позитивне ставлення; здатність діяти та думати самостійно; мотиваційні компетентності; ментальну рухливість (креативність; гнучкість та адаптивність); функціональні компетентності (лінгвістичні та технічні компетентності) [7, с. 32].

Перекликаються з вищеназваними ключовими компетентностями перелік німецьких авторів, які вважають за доцільне виокремити такі види компетентностей: інтелектуальні знання (тобто навчання протягом життя); знання, які можна застосовувати (досвід, проектне навчання, розв'язання складних ситуацій, планування, дії та самоконтроль); навчальна компетентність (навчання навчатися); методологічні, або інструментальні компетентності (застосування багатоваріантних, гнучких, високорозвинених конструкцій, а також мовна компетентність та ІКТ) [7, с. 33].

У Нідерландах було вирішено до ключових компетентностей віднести: здатність до самоосвіти; впевненість та вміння обирати шлях розвитку; вміння успішно діяти в різних ситуаціях, застосовувати різноманітні альтернативи для дії, грати різні ролі; уміння розв'язувати життєві ситуації; залучення: поважати інших, вміти правильно порівнювати та бути лояльним; участь: уміння співпрацювати та знаходити творчі рішення [7, с. 33].

На думку швейцарських учених ключові компетентності розкриваються в уміннях:

- ✓ в соціальній, етичній та політичній сферах;
- ✓ в інтелектуальній, науковій і теоретичній сферах;
- ✓ в культурній, комунікативній та естетичній сферах;
- ✓ уміннях, що потрібні при особистому навчанні та при використанні технологій [189].

У Шотландії [7, с. 113–114] акцентують увагу на таких ключових компетентностях як: самоповага, повага до інших, обов'язок учитися; основні навички комунікації, уміння розв'язання проблем, критичне мислення, робота в команді; знання про себе, про свої права, відповідальність, сфера професійних знань тощо.

Таким чином, можна зробити висновок, що більшість зарубіжних педагогів серед ключових компетентностей виділяють соціальну, комунікативну, уміння вчитися, ІКТ компетентність.

Науковець В.Урський запропонував визначати наступні ключові компетентності:

- ✓ компетентність у сфері економічної діяльності;
- ✓ правова компетентність;
- ✓ політична компетентність;
- ✓ компетентність у сфері комунікативної діяльності;
- ✓ організаційна компетентність;
- ✓ технологічна компетентність;
- ✓ екологічна компетентність;
- ✓ компетентність у сфері повсякденного життя [54, с. 36].

Групою українських учених було проаналізовано процес відбору ключових компетентностей у європейських країнах (2013 р.), в результаті чого науковці провели узагальнену класифікацію головних переліків ключових компетентностей. Ці компетентності можна розділити на три основні групи:

- ❖ соціальні компетентності,
- ❖ мотиваційні компетентності,

❖ функціональні компетентності [8, с. 26].

Розкриємо погляди окремих педагогів на відбір ключових компетентностей.

Р. Чернишова та В. Андрюханова [86] вважають основними групами компетентностей наступні:

- соціальні – пов'язані з готовністю брати на себе відповідальність, активно приймати рішення, «уміти налагоджувати контакти з оточенням»;
- полікультурні – стосуються розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їх мови, релігії, культури, традицій;
- комунікативні – передбачають опанування усним і писемним спілкуванням;
- інформаційні – сконцентровані на оволодінні інформаційними технологіями, вмінні критично осмислювати і використовувати різну інформацію;
- творчі – спираються на прагнення і здатність діяти творчо, продуктивно та раціонально.

Інший підхід демонструє І. Єрмаков, виділяючи серед видів ключових компетентностей інформаційну, соціально-психологічну, громадянську, комунікативну, методологічну, життєву, професійну, а також психологічну рефлексивну [80, с. 49].

В шкільній освітянській практиці професор Г. Селевко [78, с. 138–143] класифікує та характеризує ключові супер компетентності таким чином:

- ❖ математична компетентність – уміння працювати з числом, числовою інформацією (володіти математичними уміннями);
- ❖ комунікативна компетентність – уміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим для співбесідників, природно спілкуватися;
- ❖ інформаційна – робота з усіма видами інформації;
- ❖ автономізаційна – бути здатним до саморозвитку, самовизначення, самоосвіти, бути конкурентноспроможним;

- ❖ соціальна – уміти жити та працювати з людьми, в колективі, в команді;
- ❖ продуктивна – уміти працювати та заробляти, бути здатним створювати свій особистий продукт, приймати рішення та нести відповідальність за них;
- ❖ моральні – готовність, здатність та потреба жити за традиційними моральними законами.

А. Ткачов виділяє сім життєво необхідних компетентностей, а саме: ціннісно-смыслову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудова та компетентність особистісного самовдосконалення [83, с.36].

Вчені Я.П. Кодлюк та О.Я. Янченко вважають, що ключові компетентності є інтегративними та складаються з готовності до цілепокладання; дії; оцінки; рефлексії. Отже, до ключових вони відносять чотири види компетентностей: у сфері самостійної пізнавальної діяльності; у сфері соціально-трудова діяльності; у побутовій сфері; у культурно-дозвіллевій сфері [39, с. 20].

Дещо інший перелік ключових компетентностей пропонує О.Сироватко:

- соціальна, що пов'язана з готовністю брати на себе відповідальність, з участю в спільному прийнятті рішень, з регулюванням конфліктів ненасильницьким шляхом, з участю у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів суспільства;
- полікультурна (здатність співпрацювати з людьми інших культур, мов та релігій, із розумінням несхожості людей, повагою один до одного, із запобіганням виникненню расизму та ксенофобії, розповсюдженню клімату нетерпимості);
- комунікативна, що передбачає оволодіння важливим у праці та суспільному житті усним та писемним спілкуванням, знання декількох мов;
- інформаційна, що обумовлена зростанням ролі інформації в сучасному суспільстві та передбачає оволодіння інформаційними технологіями, уміннями отримувати, критично оцінювати та використовувати різноманітну

інформацію;

- саморозвиток та самоосвіта;
- раціональна продуктивна діяльність [82, с. 19].

З огляду на зазначене, можна зробити висновок про те, що для всіх країн загальними вважаються вміння, які є необхідними для успішної життєдіяльності, зокрема вміння вчитися представлена в усіх номенклатурах ключових компетентностей.

Важливо відзначити, що одним із пріоритетних завдань сучасної початкової школи є формування в молодших школярів ключової компетентності вміння вчитися. Це спричинено взаємодією декількох факторів.

Насамперед, інноваційний тип суспільного життя призводить до того, що сучасний ринок праці швидко змінюється й постійно ускладнюється. Щороку з'являється до 500 різних професій в кожній науковій, виробничій галузі знання, технології постійно оновлюються і спеціалістам необхідно слідувати за новітньою інформацією. Все це визначає необхідність орієнтації системи освіти на навчання впродовж життя.

По-друге, у ХХІ столітті спостерігається надзвичайно швидке зростання обсягу як текстової, так і електронної інформації. Учений у галузі інформаційних технологій М. Леск дослідив, що щорічно з'являється 16×10^{13} байт нової текстової інформації. У той час умовно можна визначити, що людина зберігає інформацію в мозку приблизно на 2×10^8 байт. За таких умов гостро постає питання оперативного опрацювання сучасною людиною великого обсягу інформації [4, с.67].

Оскільки найчастіше інформація в різних джерелах є суперечливою сучасна система освіти ставить перед собою завдання навчити учнів відбирати інформацію та критично її осмислювати.

Цікавим є генезис розв'язання проблеми формування в учнів початкової школи вміння вчитися як ключової компетентності.

Теоретичні та практичні питання формування в учнів молодших класів

ключової компетентності вміння вчитися досліджували як українські (Т. Байбара, Н. Бібік, С. Гаряча, Н. Дика, Т. Довга, Я. Кодлюк, О. Савченко, Л. Щербак, О. Янкович та ін.), так і зарубіжні вчені (Б. Болл, У. Фредрікссон, Я. Хаутамакі, Б. Хоскінс, П. Хотт, Л. Розман та ін.).

В. Сухомлинський свого часу визначив наступні найважливіші вміння та навички, якими учень повинен оволодіти протягом десяти років:

- ✓ уміння мислити (аналізувати, порівнювати, узагальнювати, зіставляти, протиставляти, дивуватися, знаходити незрозуміле);
- ✓ уміння висловлювати судження про те, що учень бачить, робить,
- ✓ думає;
- ✓ уміння вільно, свідомо, виразно читати;
- ✓ уміння вільно, досить швидко и правильно писати;
- ✓ уміння виділяти логічно закінчені частини в прочитаному, установлювати взаємозв'язок і взаємозалежність між ними;
- ✓ уміння знаходити книжку з питання, яке цікавить учня;
- ✓ уміння слухати вчителя й одночасно записувати коротко зміст його розповіді;
- ✓ уміння читати текст і одночасно слухати тощо [81].

Формування повноцінної навчальної діяльності потребує оволодіння учнями молодших класів кожним з її компонентів, у тому числі й уміннями. Розглянемо докладніше характеристику поняття «уміння».

Український словник дає наступне тлумачення цього поняття: «уміння»

– «здатність належно виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок» [21, с. 338].

І. Малафіїк пропонує наступне тлумачення терміну «уміння» – «це заснована на знаннях готовність людини виконувати ту або іншу діяльність» [49, с. 149].

На думку М. Сорокіна «уміння» – це можливість виконувати дії на

основі здобутих знань для виконання поставлених завдань у заданих умовах, а також виконувати певні дії не тільки в даній ситуації, але й у разі первинних умов [169, с. 41].

С. Гончаренко висловлює точку зору, що вміння передбачає використання раніше набутого досвіду і певних знань; без знань немає вміння. Процес формування має кілька стадій: по-перше, це ознайомлення з умінням, усвідомлення його смислу; по-друге, початкове оволодіння ним; насамкінець самостійне виконання практичних завдань [21, с. 338].

Деякі вчені пояснюють термін «уміння» як сукупність знань, прийомів, навичок, різних елементів чуттєвого та практичного досвіду. Чи то вміння водити автомобіль, грати на скрипці, залежать передусім від здатності виконувати певні послідовні дії, ніж від власне знань. Проте це вміння може бути полегшеним шляхом оволодіння «забутими» знаннями або супроводжуватись різними формами життєвого досвіду. Наприклад, здійснюватись на фоні ослабленої уваги або наполегливості під час виконання завдання. Цей висновок автори рекомендацій Ради Європи з мовної освіти підтверджують прикладом про керування автомобілем, яке внаслідок повторення і досвіду завдання стає серією майже автоматичних процесів (вмикання двигуна, переключання швидкості, тощо) та в усвідомленні певних фактів. Після того, як людина навчилась водити, вона на таких деталях не зосереджується. А в разі несподіваної зміни ситуації на дорозі, водій сконцентрується і прийме відповідне рішення (загальмує, зверне в бік, тощо). Досягаючи певного рівня, від водія очікують більшої впевненості у власних силах та легкості в діях; інакше існує небезпека для пасажирів та інших автомобілістів. Як видно, неважко провести паралелі з деякими аспектами оволодіння мовою (наприклад, навчання вимови чи певних розділів граматики, таких як флексивна морфологія) [85, с. 11].

Отже, уміння – це інтелектуальна діяльність, яка пов'язана із застосуванням знань, це «знання у дії»; здатність особистості до ефективного виконання певної діяльності на основі знань у нових чи змінених умовах.

Уміння передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань [32, с. 68].

Аналіз наукових джерел з теми дослідження уможливив висновок про співіснування найрізноманітніших підходів до визначення поняття «уміння вчитися» (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Трактування поняття «уміння вчитися» у загальній психології та педагогіці

Уміння вчитися – це:	Підхід	Автори
«цілісне індивідуальне утворення, яке має кілька складових, що співвідносяться зі структурою навчальної діяльності та ціннісними орієнтаціями особистості» [77]	Особистісно-діяльнісний	О. Савченко
ключова компетентність початкової загальної освіти, яка охоплює змістовий, мотиваційний, процесуальний компоненти, при чому ядром даної компетентності є вміння працювати з підручником [38]	Особистісно-діяльнісний	Я. Кодлюк
«вміння вчитися пов'язано з навчанням, умінням переслідувати і організувати своє власне навчання, або індивідуально або в групах, відповідно до власних потреб та обізнаності про методи і можливості» [62]	Діяльнісний підхід	Рекомендації Європейського Парламенту
«це точно знати свої можливості, недоліки та прогалини в знаннях, і коли зустрічається завдання, яке виконати одразу неможливо, то не самоусуватися, а шукати засоби поповнити свої знання новим досвідом, пройти шлях наукового дослідження; здатність шукати нові завдання, виконання яких потребує роздумів, досліджень; здатність до самонавчання; щоб чогось досягти, людина повинна мати бажання й такі особистісні вольові якості, як цілеспрямованість, старанність, терплячість, наполегливість»	Діяльнісний підхід	Г. Петранич

«окрім точного знання своїх можливостей, недоліків та прогалин у знаннях, пошуку засобів поповнити свої знання новим досвідом, пройти шлях наукового дослідження; це здатність шукати нові завдання, виконання яких потребує роздумів, досліджень» [68]	Діяльнісний підхід	Н. Платова
«опановування необхідними навчальними діями і операціями, здатність до самоорганізації»	Діяльнісний підхід	Н. Шевченко, А. Шевченко
«свідоме вивчення прийомів, методів і стратегій, формування установок для ефективної організації навчання, збору, обробки, збереження та використання знань, де увага і концентрація волі, мотивація і самоконтроль надає спрямованість цих процесів»	Діяльнісний підхід	П. Хот
«навчання, засноване на всіх органах почуттів»	Діяльнісний підхід	С. Лейтнер
«форма навчання, яку, враховуючи мотивацію, учень підбирає самостійно, застосовує різні засоби самоврядування та контролю навчального процесу»	Діяльнісний підхід	Ю. Шифеле, Р. Пекрун
«соціальний та інтерактивний процес самонастроювання, активного конструювання знань»	Діяльнісний підхід	Х. Мендл, Ю. Крауз
«означає не тільки оволодіння учнем предметом, знаннями і т. д., але і придбання знань, що стосується навчального процесу, навчальних цілей, стратегій, можливостей і вмінь ефективного їх використання. Уміння вчитися об'єднує здібності і прагнення учнів глибше усвідомити важливість навчання, навчитися намічати ясні навчальні цілі, вибирати належні стратегії для досягнення цих цілей, ефективно організувати, зрозуміти і бути в змозі адекватно оцінювати і аналізувати самонавчання, а так само планувати наступні кроки до наміченої мети» [72]	Діяльнісний підхід	В. Пукевичюте

«компетентність, за якою учень не тільки вміє застосовувати набуті знання в будь-якій ситуації, а й знає, яким чином здобувати необхідну для нього інформацію, як досягати успіху та результативності в своїй діяльності» [43].	Діяльнісний підхід	Т. Лис
«одна з ключових компетентностей школярів, що передбачає вміння учнів самостійно визначити мету навчально-пізнавальної діяльності або свідомо приймати учителеву, планувати, програмувати свою діяльність, організовувати свою працю для досягнення мети, відбирати або знаходити потрібні знання, способи для розв'язання задачі, виконувати в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції, усвідомлювати свою діяльність і практично її вдосконалювати, має уміння й навички самоконтролю та самооцінки» [51, с. 193]	Діяльнісний підхід	Н. Мойсеюк

«дає змогу особистості, яка звикла вчитися самостійно, не губитися в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупинятися, якщо не має готових рішень, не чекати підказки, а самій шукати джерело інформації, шляхи розв'язання, адже вміння вчитися змінює її стиль мислення і життя»	Діяльнісний підхід	Українські педагоги у рамках проекту ПРООН
означає вміти виконувати і рефлексувати діяльність учіння, або навчальну діяльність, учні повинні розуміти, що таке навчальна діяльність, яка її роль, які є засоби і способи освоєння нових знань, як слід взаємодіяти один з одним і з педагогом, яка роль педагога, повинні рефлексувати свій досвід перебування в навчальній діяльності	Діяльнісний підхід	Л. Петерсон
«особисте бажання і готовність брати на себе нові завдання, здатність контролювати когнітивні й емоційні процеси навчання і застосування набутих навичок у різних контекстах»	Діяльнісний підхід	Іноземні джерела
«здатність і готовність ініціювати і завершити процес навчання, керувати часом та інформаційними ресурсами, організувати, осмислити самонавчання і власні потреби і навчитися долати перешкоди»	Діяльнісний підхід	Іноземні джерела

«здатність бути зосередженим та наполегливим в процесі навчання, організувати своє власне навчання, в тому числі шляхом ефективного управління часом та інформацією, як індивідуально, так і в групах. Ця компетенція означає отримання, обробку і засвоєння нових знань та навичок, а також пошук та використання вказівок. Уміння вчитися причеплює учням спиратися на попереднє навчання та життєвий досвід, щоб використовувати і застосовувати знання та навички в різних контекстах: вдома, на роботі, в освіті та навчанні. Мотивація і впевненість мають вирішальне значення для компетенції людини»	Діяльнісний підхід	Іноземні джерела
--	--------------------	------------------

Узагальнення матеріалів, наведених у табл. 1.2, дозволило дійти висновків про доцільність виокремлення двох основних підходів у трактуванні означеного феномена: діяльнісного та особистісно-діяльнісного.

Згідно до особистісно-діяльнісного підходу поняття «уміння вчитися» вітчизняні та зарубіжні науковці трактують як «складна інтегрована властивість особистості, яка забезпечує готовність задовольняти індивідуальні та соціальні потреби пізнання нею дійсності на основі оволодіння знаннями, уміннями та навичками, способами діяльності та набутого досвіду продуктивно здійснювати самостійне систематичне цільове освоєння соціального досвіду людства» [80, с. 60].

За умов діяльнісного підходу (В. Іванютіна, Ю. Крауз, С. Лейтнер, Х. Мендл, Р. Пекрун, Г. Петранич, Н. Платова, В. Пукевичюте, Н. Шевченко та інші) трактують поняття «уміння вчитися» як: «характеристика суб'єкта навчальної діяльності, здатного до самостійного виходу за межі власної компетентності для пошуку спільних способів дії в нових ситуаціях» [72, с. 6].

В дослідження ми притримуємось трактування поняття «уміння вчитися», як підходу, що забезпечує можливість навчання протягом життя.

Також не має одностайної думки щодо структури уміння вчитися як ключової компетентності. Так, педагог Т. Губанова [22] визначала такі

загальнонавчальні вміння: організаційні; практичні навчальні вміння; інтелектуальні навчальні вміння; психолого- характерологічні. Вчені Т.Я Довга. та О.О.Нікітіна класифікував уміння на три великі групи: навчально-організаційні; навчально-інформаційні; навчально-інтелектуальні [28].

На думку Н. Ілюхіної загальнонавчальні вміння доцільно розподілити на дві групи:

1) уміння, які є компонентами навчальної діяльності (вміння визначати мету, навчальне завдання, виконувати його, контролювати, корегувати, оцінювати свою діяльність та її результат);

2) вміння читати, писати, рахувати, виконувати логічні операції, працювати з підручником та іншими книгами [36, с. 61].

Відомо, що у дидактиці вміння вчитися аналізувалося в контексті формування в молодших школярів загальнонавчальних умінь та навичок.

Подаємо характеристику загальнонавчальних умінь та навичок.

Навчально-організаційні вміння та навички.

На думку О. Савченко, під організованістю в навчальній роботі слід розуміти сформованість в учнів сукупності взаємопов'язаних умінь і навичок, де планування – це розумовий процес, сутність якого полягає у попередньому усвідомленні розумових і практичних дій, необхідних для досягнення визначеної мети [77, с. 90].

О. Савченко виокремлює основні навчально-організаційні вміння та навички, які потрібно формувати в молодших школярів: організовувати власне робоче місце, правильно орієнтуватися в навчальному середовищі класу; орієнтуватися в часі та берегти його; планувати свої дії, власну навчальну діяльність; прагнути до обов'язкового завершення роботи; користуватися підручником, навчальним посібником, навчальним приладдям; співпрацювати в парі та групі [77, с. 92].

Я. Кодлюк також підкреслює необхідність формування в учнів початкової школи умінь організувати робоче місце, дотримуватися санітарно-

гігієнічних вимог, правильно сидіти за партою, раціонального розташування навчального приладдя на парті, планувати навчальні дії, точно виконувати вказівки вчителя, роботи з підручником [37].

Загальномовленнєві вміння та навички.

Т. Довга та О. Нікітіна називає серед загальномовленнєвих умінь: зосереджено слухати, виділяти смислові елементи висловлювання; говорити, розповідати, переказувати; ставити запитання до тексту та співрозмовника; відтворювати матеріал з елементами логічної обробки; зв'язно, логічно міркувати; встановлювати послідовність; працювати з текстовою інформацією; застосовувати різні форми публічних виступів; володіти прийомами риторики й культурою мовлення [28, с. 39].

Загальнопізнавальні вміння.

Т. Довга зауважує, що загальнопізнавальні вміння складають базу, внутрішньо організовують і реалізують навчальну діяльність, а в основі цих умінь лежать процеси аналізу (розкладання цілого на частини) та синтезу (з'єднання виділених аналізом частин (ознак) предмета або явища у ціле) [27, с. 41].

До загальнопізнавальних умінь О. Савченко відносить такі: спостерігати, міркувати, запам'ятовувати знання і способи дій, відтворювати і перетворювати навчальний матеріал, аналізувати, порівнювати, виділяти головне, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки [76].

Важливим є виокремлення О. Савченко критеріїв сформованості загальнопізнавальних умінь: учень знає сутність уміння; знає у чому полягає смисл конкретного вміння (які операції потрібно виконувати, щоб його засвоїти); самостійно вміє їх застосовувати, виконуючи завдання різної складності у відомих та нових умовах [76, с. 13].

Контрольно-оцінні вміння та навички передбачають: співставляти роботу зі зразком, опорою, схемою; знаходити й виправляти помилки; застосовувати способи само- і взаємоперевірки; оцінювати роботу – свою і товариша – за орієнтирами, встановленими вчителем [77].

Окремо варто розкрити характеристику рефлексивних умінь.

О. Савченко розглядає рефлексію учня в навчальній діяльності як здатність до самопізнання, самоусвідомлення, самоконтролю та самооцінки [76, с. 14].

На думку Я. Кодлюк, до основних рефлексивних вмінь та навичок відносяться самоаналіз, самоконтроль, самокорекція та самооцінка. До того ж варто виокремлювати такі компоненти рефлексивних вмінь як: змістовий та процесуальний, які, відповідно, розкривають знання про рефлексивні вміння, тобто суть, способи, засоби їх виконання та сукупність дій, потрібних для виконання рефлексії [38].

Схоже тлумачення рефлексивних умінь молодших школярів у навчальній діяльності має В. Легін, і трактує їх як загальнонавчальні вміння, що формуються на міжпредметній основі, складають змістовий та процесуальний компоненти і виявляються в здатності аналізувати зміст, процес, результат діяльності; застосовувати різноманітні способи самоконтролю навчальних дій, виявляти готовність до взаємоконтролю; прогнозувати результат; оцінювати власну діяльність та брати участь в оцінюванні навчальної роботи однокласників; використовувати різні способи виправлення помилок [42, с. 9].

Основними рефлексивними вміннями автор також називає самоаналіз (процес пізнання власної діяльності), самоконтроль (здатність самостійно стежити за власними діями та співвідносити їх із нормами та правилами), самооцінку (процес оцінювання власної діяльності на різних етапах її виконання) та самокорекцію (виправлення помилок).

На сучасному етапі загальнонавчальні вміння та навички стають ядром уміння вчитися, але не обмежуються ними.

Так, науковець і фахівець в даному питанні Олександра Савченко розкриває поняття «вміння самостійно вчитися» через сутність та зміст навчального процесу.

Враховуючи вищезазначену структуру діяльності людини, педагога

вважають за доцільним виділити такі компоненти навчальної діяльності як: мотиваційний, змістовий, діяльнісний, результативний, рефлексивний (див. рис. 1.1) [77].

О. Шуневич [88] перелічила наступні уміння, які входять до складу ключової компетентності вміння вчитися:

- організовувати взаємозв'язок своїх знань, впорядковувати їх;
- організовувати власні прийоми, уміти вирішувати проблеми;
- шукати і знаходити різні бази даних;
- співпрацювати, думати, братись за справу;
- вміти спілкуватись не лише рідною, а й іноземними мовами.

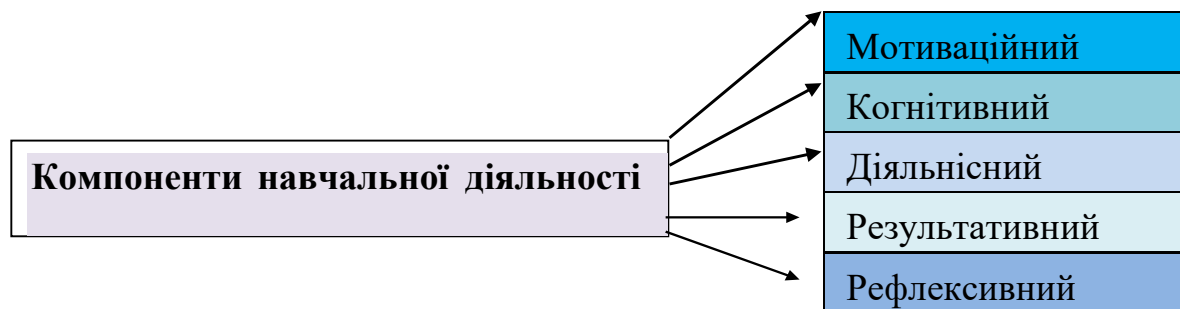


Рис. 1.1. Компоненти навчальної діяльності

Автор виокремлює такі компоненти компетентності вміння вчитися: емоційно-ціннісний; когнітивний; діяльнісний; рефлексивне вміння; естетично-етичний; організаційно-контрольний [88].

Н. Павлова, І. Войтович наголошують, що до компонентів самонавчання належать:

- 1) мотиваційний (сенс діяльності та постановка цілей);
- 2) когнітивний (пошук нових знань та інтелектуальна ініціатива);
- 3) особистісний (цілеспрямованість та індивідуальні особливості: позитивне ставлення до самостійної діяльності; відповідальність, організованість, працездатність);
- 4) діяльнісний (об'єкт діяльності: планування й організація власної діяльності та способи і засоби досягнення мети);
- 5) рефлексія (самоаналіз та самокорекція).

Литвійська вчена В. Пукевичюте [72] до складу вміння вчитися включає такі основні елементи: 1) планування самонавчання; 2) організація; перевірка досягнень, самоконтроль, самооцінка, обґрунтованих на знаннях, навичках, здібностях, що реалізуються на основі позитивних установок.

Автором також було створено модель компетентності вміння вчитися, яка складається з чотирьох тісно взаємопов'язаних компетенцій, а саме:

1)Поняття і осмислення важливості вміння вчитися, прагнення до конкретної мети, що означає зовнішню або внутрішню мотивацію.

2)Вміння самостійно планувати навчальну діяльність: здатність поставити навчальні цілі та підбір стратегій досягнення цілей.

3)Здатність самостійно організовувати навчальний процес:

- ❖ планування часу навчання,
- ❖ організація місця навчання,
- ❖ концентрація уваги на навчанні,
- ❖ пошук і відбір інформаційних джерел,
- ❖ вибір стратегій навчання,
- ❖ контроль засвоєння навчального матеріалу.

4)Здатність адекватно оцінювати та аналізувати навчальний процес [72].

Проаналізувавши різноманітні підходи до визначення структури вміння вчитися, ми вважаємо за доцільне вкредити чотири основних компоненти визначеної ключової компетентності, а саме:

- ✓ мотиваційний,
- ✓ когнітивний,
- ✓ особистісно- діяльнісний,
- ✓ рефлексивно-корекційний.

Як бачимо, теоретичні питання визначення сутності ключової компетентності вміння вчитися розглянуті в педагогіці досить ґрунтовно. Водночас, незважаючи на це, вважаємо за доцільне осмислення даного питання в напрямі теоретико-експериментального дослідження.

1.3.Особливості формування в учнів початкової школи вміння

ВЧИТИСЯ

Поняття «формування» і «розвиток» окремими науковцями трактуються як синоніми, інші запевняють, що між ними є певна різниця.

У тлумачному словнику поняття «розвиток» розкривається як «процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого» [89, с. 266].

Одними із визначень терміну «формування» (формувати/формуватися) у тлумачному словнику є «стати носієм певних якостей; набувати рис завершеності, визначеності внаслідок розвитку, змін; починати існувати, утворюватися, складатися внаслідок тривалих складних процесів; складатися, створюватися внаслідок суспільного розвитку, соціальних змін» [89, с. 267].

Згідно до завдань нашого дослідження, ми будемо вживати термін «формування» в характеристиці цілеспрямованих педагогічних впливів на особистість дітей молодшого шкільного віку з метою набуття ними компетентності вміння вчитися.

Розглянемо, як пропонують формувати окремі складники ключової компетентності вміння вчитися українські та зарубіжні фахівці.

Формування мотивації до навчання.

На думку М. Дороніної найбільш вагомими етапами процесу мотивації поведінки через потреби є:

- а) виникнення потреби;
- б) формування мотиву потреби;
- с) визначення цілі;
- д) формування мотиву цілі;
- е) дії, задоволення потреб [31].

А. Колот вважає, що мотивація розвивається через виникнення потреб,

пошук засобів задоволення потреб, визначення напрямів дій, виконання конкретних дій, отримання винагороди за дії, задоволення потреб [40, с. 14].

С. Бондар зауважував, що загальний рівень мотивації можна підвищити за рахунок залучання якомога більшої кількості потреб [9].

О.Головко наголошує на двох шляхах розвитку мотивів навчання: через засвоєння учнями суспільного сенсу навчання; через саму діяльність навчання школяра, яка повинна чимось зацікавити його. У першому випадку головне завдання вчителя – довести до свідомості учня мотиви, які суспільно незначущі, але мають досить високий рівень дієвості, наприклад, бажання отримувати хороші оцінки. Учні спочатку необхідно допомогти усвідомити зв'язок оцінки з рівнем знань і умінь. Це, в свою чергу, повинно усвідомлюватися дітьми як необхідна умова їх успішної, корисної суспільству діяльності [20].

О.Головко підкреслює, що пізнавальні інтереси школярів істотно залежать від способу розкриття навчального предмета. Інтерес до вивчення певного предмета буде в тому випадку, коли навчальна діяльність набуватиме для учня творчий характер. Також окрім змісту навчального предмета, має значення і методи роботи з ним. Наступну умову виявив В. Моргун: принцип підбору учнів при комплектуванні малих груп має велике мотиваційне значення. Якщо дітей з нейтральним ставленням до предмету об'єднати з дітьми, які не люблять цей предмет, то після спільної роботи перші підвищують свій інтерес до цього предмету [20, с. 95].

На думку М. Матюхиної, навчально-пізнавальну мотивацію можна успішно формувати, використовуючи відносини між мотивом і метою діяльності. І ще одним з найефективніших способів пізнавальної мотивації є проблемність навчання, тобто використання проблемних ситуацій та завдань.

Як наголошує О. Савченко, особливо сприятливими для посилення мотивації учіння є ситуації вільного вибору, а також наявність різних за складністю завдань, емоційне підживлення розумових зусиль дітей.

У результаті досліджень О. Савченко виділила комплекс дидактичних умов, які сприяють повноцінному формуванню мотивації учіння:

- ❖ збагачення змісту навчання особистісно-орієнтованим матеріалом, а методики проблемно-дослідницькими завданнями;
- ❖ формування в учнів ціннісних орієнтирів позитивного ставлення до навчання;
- ❖ гуманне ставлення до всіх учнів незалежно від їхніх досягнень, бачити в дитині особистість;
- ❖ використання різноманітних способів педагогічної підтримки, прогнозування ситуацій, коли вона особливо актуальна;
- ❖ створення сприятливого навчально-розвивального середовища;
- ❖ використання різних організаційних форм навчальної взаємодії;
- ❖ збагачення пізнавальних процесів інтелектуальними почуттями учнями;
- ❖ формування допитливості і пізнавального інтересу; дослідницької позиції;
- ❖ стимулювання до самооцінки; безбального змістового оцінювання;
- ❖ утверджувати прагнення до саморозвитку, самовдосконалення та інші [77, с.71].

С. Лупінович підкреслює, що однією з найважливіших педагогічних умов формування в учнів початкової школи ціннісного ставлення до навчання є створення навчально-предметного, ігрового розвивального середовища, до якого належать навчальне обладнання, наочність, атрибутика в куточках самостійної творчої діяльності дітей [48, с. 31].

До сприятливих передумов формування в молодших школярів позитивних зовнішніх мотивів навчання автор відносить:

- 1) позитивне ставлення до навчання;
- 2) довіра до вчителя, його авторитетність, готовність його сприймати і наслідувати;
- 3) гостра потреба в нових враженнях, природнадопитливість [48, с.49].

Внутрішню мотивацію навчання С. Лупінович пропонує формувати цікавими завданнями до самостійної роботи, використанням методу змагальності, підтримкою добрим словом і ділом. Одним із ефективних стимулів, які впливають на мотивацію учнів, є використання інтерактивних методів і прийомів навчання.

Наприклад, на уроках читання можна читати з переказом; шукати помилки в тексті; читати за частинами; складати запитання до персонажів творів, знаходити відповіді на них, давати їм поради; визначати власне ставлення до вчинків героїв літературного твору [48, с. 50].

Визначаються такі умови забезпечення мотивації молодших школярів до знань, пізнання, навчання:

- наявність цікавого особистісно орієнтованого роздавального і демонстраційного дидактичного матеріалу для уроків;
- здійснення переходу від педагогічного диктату до педагогічної співпраці;
- наявність особистої мети і запитів учнів;
- забезпечення формування допитливості та пізнавального інтересу, самоціннісного ставлення до своїх можливостей, адекватної самооцінки, збагачення мислення дітей інтелектуальними почуттями; виховання відповідного ставлення до навчальної праці [48].

Н. Дика в межах свого дослідження, пропонує для формування ціннісно-позитивного ставлення до навчання в початковій школі використовувати інтерактивні методи навчання та методи створення відчуття успіху від виконаної діяльності в процесі взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів. Також учена додає, що активізації навчальної діяльності учнів початкової школи сприяє застосування проблемно-пошукового методу, методу проєктів, навчання у співробітництві, навчання з використанням ІКТ, методу створення ситуації успіху [24].

Формування загальнонавчальних умінь та навичок.

Я. Кодлюк виділяє низку дидактичних умов, які сприяють формуванню

загальнонавчальних умінь і навичок:

- урахування сформованості в дошкільний період розвитку основних передумов навчальної діяльності;
- забезпечення цілеспрямованості й систематичності у визначенні та реалізації розвивальних завдань у системі уроків;
- поетапне формування вищезазначених умінь і навичок;
- застосування міжпредметних зв'язків;
- поєднання прямого й опосередкованого шляхів впливу на зазначену якість [37].

Учені Т. Довга та О. Нікітіна вважають за потрібне дотримуватися таких дидактичних умов формування даних умінь:

- ❖ мотиваційне забезпечення процесу формування ЗНУН;
- ❖ комплексне і поетапне його здійснення;
- ❖ поопераційне формування кожного уміння;
- ❖ формування вмінь на міжпредметній основі;
- ❖ врахування інтегрованого змісту навчальних предметів [28, с. 46].

Формування навчально-організаційних умінь і навичок, метою є опанування учнями раціональними способами організації самостійної навчальної діяльності в умовах домашньої та класної роботи.

Організація робочого місця. О. Савченко радить спочатку учнів знайомити з партою, вчити відбирати навчальне приладдя в залежності від теми уроку та правильно їх розташовувати на поверхні парти, сюди ж входять уміння роботи з підручником зошитом, роздатковим матеріалом [78, с. 190]. Для першокласників О. Савченко пропонує використовувати методи заохочення (пояснення, зразок, унаочнення, вправління), змагання на швидкість і правильність розташування обладнання, використання віршованих закликів, девізів, наприклад: «Кожній речі – своє місце». Учена наголошує на доцільності виконання вправ з першокласниками щодо їх правильної постави під час письма, правильного користування ручкою за допомогою зразка, унаочнення та тренування. Також розкриваються правила

роботи на уроці та вдома, певні алгоритми, що спочатку потрібно організувати робоче місце, важливо чергувати письмові та усні завдання, а малювання, дослідну роботу краще залишити насамкінець [77, с. 88].

Т. Довга перелічує такі завдання, які допоможуть сформувати дані вміння: переглянути з дітьми фрагмент діяфільму «Ти прийшов у 1 клас»; скласти казку про шкільну парту; вивчити вірш про те, як правильно сидіти за партою, писати, працювати з книжкою; розгадати загадки про навчальне приладдя; використовувати віршовані заклики «Ти девіз запам'ятай: все потрібне поруч май!», «Це знають добре первачки: в порядку зошити й книжки!»; провести ігри-подорожі: «Подорож у країну годинників», «У гості до майстра» тощо [27, с. 48].

Організованість у часі О. Савченко визначає як одну з головних ознак культури розумової праці. Для формування вмінь орієнтуватися в часі та бережливого ставлення до нього, авторами під керівництвом О. Савченко, було розроблено навчальний ресурс із дидактичних ігор, віршів, ребусів, кросвордів, науково-художніх текстів та вправ. Через зміст творів та спеціальним чином підібрані питання до них в учнів формується усвідомлення цінності часу, автори мотивують учнів звертати увагу на обсяг зробленої роботи, а також час, витрачений на неї. Рекомендують учні формувати дані вміння, починаючи з другого семестра другого класу [77, с. 91].

Планування учнями навчальної роботи. У межах умінь планувати відбувається розвиток таких важливих рис особистості, як цілеспрямованості, самоконтролю, передбачуваності. Вчена пропонує алгоритми та план дій щодо складання текстових задач, проте головним вбачає саме формування позитивного досвіду саморегуляції процесу виконання: визначення мети роботи; відбір способу її виконання; визначення послідовності виконання; самоконтроль у процесі виконання та за кінцевим результатом; визначення ситуацій можливого застосування обраного плану дій. Автор пропонує супроводжувати роботу учнів вказівками вчителя типу:

«З чого потрібно почати роботу, що зробити потім, яким чином можна

себе перевірити?» тощо [77].

Особливе значення у формуванні в учнів початкової школи ключової компетентності вміння вчитися займає вміння працювати з підручником. Дане питання є колом досліджень таких учених як Т. Байбара, Н. Бібік, Я.Кодлюк, М. Кукалець, О. Савченко, А. Степанюк, О. Янченко та ін.

Я. Кодлюк та О. Савченко виокремлюють зовнішній та внутрішній компоненти організації роботи з підручником на уроках у початкових класах. Зовнішній стосується організації роботи з кожним зі структурних елементів підручника, самостійної роботи учнів з підручником та роботи під керівництвом учителя, роботи з книгою на різних етапах уроку, а внутрішній – формування в молодших школярів умінь працювати з підручником [37, с. 10].

Розпочинати формування вмінь роботи з підручником О. Савченко радить з ознайомлення учнів із зовнішнім виглядом книги за допомогою розповіді, унаочнення, пояснення, бесіди. Умовні позначення, сигнали-символи, шрифтові і кольорові виділення рекомендується пояснювати поступово. Важливо також привчити дітей тому, що текст, виділений жирним шрифтом або в рамочці, варто запам'ятати як головну інформацію. Окрему увагу приділяють орієнтуванню у «Змісті» підручника [77].

Я. Кодлюк пропонує перелік завдань, що сприяють ефективному формуванню вмінь роботи з підручником: орієнтування в структурі та змісті підручника, визначення послідовності описуваних подій, поділ тексту на логічно завершенні частини планування виконання завдання, вправи на аналогію; переказ тексту, поділ його на логічно завершенні частини, словесне малювання картин, складання розповідей на вільну тему, постановка запитань до тексту, відгадування загадок і складання власних; виділення ознак предмета чи явища, впізнавання об'єкта за його ознаками, різнобічний аналіз предмета, визначення головного, стислий переказ прочитаного, порівняння слів (виразів, задач, об'єктів тощо), логічне групування предметів; порівняння зі зразком, повторне розв'язання того самого

прикладу, повторення правила написання, зіставлення роботи з текстом (словником, зі зразком), виконання обернених обчислень, розв'язування «кругових» прикладів тощо [37].

О. Янченко до дидактичних умов формування вміння працювати з підручником в учнів 3-4 класів відносить: мотиваційне забезпечення процесу формування вміння працювати з підручником; комплексність і поетапність формування структурних компонентів даного вміння [90].

Щоб зацікавити учнів працювати з книгою вчена пропонує використовувати похвалу за попередні досягнення, демонстрацію можливостей використання набутих знань у майбутньому. Комплексність та поетапність формування вищезазначеного вміння передбачає спочатку формувати інтерес до роботи з підручником, потім знайомити учнів із конкретними прийомами користування ним та засвоєння операційного складу прийомів і творчого використання вмінь. Міжпредметність пояснюється використанням набутих умінь в інших видах діяльності під час вивчення різних навчальних предметів. Щодо реалізації останньої умови, то автор розкриває прямий спосіб впливу за допомогою чітких вказівок та їх виконання учнями [90].

Хочемо додати до вищесказаного, що, на наш погляд, формування умінь та навичок раціональної роботи з книгою є можливим за умов оволодіння учнями технікою раціонального читання і слухового сприйняття навчальної інформації, а також цілеспрямованого розвитку пізнавальних процесів молодших школярів (сприйняття, мислення, пам'яті, уяви, уваги) та мовлення.

Раціональне або швидке читання розуміється Шуневич О. як суцільне читання тексту, що виконується нетрадиційними методами й забезпечує повне та якісне засвоєння прочитаного [88].

Перш ніж формувати в учнів технічну сторону раціонального читання, варто визначити головні причини повільного читання. О. Дідик перелічує такі складнощі:

- ✓ неправильна регуляція дихання;
- ✓ відсутність передбачення, прогнозування;
- ✓ недостатня величина кута зору;
- ✓ регресивний рух очей, тобто повернення назад;
- ✓ недостатня артикуляція;
- ✓ недостатньо сформовані пізнавальні процеси (увага, пам'ять, мислення) [26, с. 98].

Ураховуючи всі вищезазначені причини, у своїй практиці О. Дідик пропонує учням такого роду завдання:

- ✓ читання групи слів або речення на одному диханні, промовляння скоромовок, вимова складів із чергуванням звуків у різному темпі – для нормалізації дихання;

- ✓ складові пірамідки для розширення горизонтального та вертикального кута зору, читання тексту розрізаного навпіл, частини якого розсуваються на можливу відстань тощо;

- ✓ вправи, що сприяють розвитку антиципації: замість точок поставити в словах пропущені літери, потім – речення з пропущеними словами; до першого складу слова дібрати якомога більше слів; обрати зайве слово серед перелічених, тобто вправи на розвиток пізнавальних процесів;

- ✓ вправи, спрямовані на придушення зовнішньої та внутрішньої артикуляції під час читання: тримати палець на губах; затиснути губами олівець; притиснути язик до зубів; під час читання вистукувати ритм

- ✓ олівцем, слухати спокійну музику, стежачи при цьому за розвитком мелодії тощо;

- ✓ вправи, спрямовані на подолання регресій: читати швидко текст, закриваючи прочитані рядки смужкою; обравши з текста абзац, підкреслити різними рисками основну думку, істотні та несуттєві подробиці; читати текст, рухаючи шаблон із віконцями тощо [26, с. 99-104].

Учений Шуневич О. пропонує кілька правил раціонального читання.

Текст будь-якої складності потрібно читати лише один раз, регресії

неприпустимі і тільки після закінчення читання і осмислення прочитаного можна ще раз прочитати текст, якщо в цьому виникла необхідність.

Читати потрібно згідно до інтегрального алгоритма:

- I. читати назву,
- II. автора,
- III. вихідні дані книги або газети,
- IV. постановка проблеми,
- V. етап вилучення з тексту фактів та їх смислове засвоєння,
- VI. виконання складних аналітико- синтетичних розумових дій у процесі читання [88].

Важливо навчитися відрізняти головну інформацію від неголовної, враховуючи рівні стискання інформації: текст – інформація – смисл – значення, виокремлюючи ключові слова, смислові ряди та домінанту – головну смислову частину тексту.

Тільки скорочення артикуляції забезпечує справжнє швидке читання. Для цього автори також пропонують вистукувати ритм під час читання.

Постійно розвивати увагу та пам'ять. Увага – це каталізатор читання, тож варто виділяти час на розвиток усіх її властивостей (концентрація, переключення, стійкість, обсяг). Розвитку пам'яті сприяють наступні вправи: запам'ятовування 10 зображень, слів, цифр, матриць із зображенням фігур у різних клітинках тощо [88].

Формування загальнонавчальних умінь і навичок.

Доводячи безсумнівну потребу формування в учнів умінь ставити питання, що тісно пов'язано із суб'єктністю, авторами під керівництвом О. Савченко було розроблено технологію формування в молодших школярів уміння запитувати. Технологія включає такі етапи:

❖ підготовчий (задача – викликати в учнів бажання запитувати, реагувати на нове, невідоме, незрозуміле та несподіване за допомогою ігрових ситуацій, хвилинок «Чомусиків», створення в класі «Кишеньки допитливих» тощо);

❖ навчально-тренувальний (дати знання учням щодо побудови пізнавальних запитань та основних вимог до їхнього змісту, використовуючи пояснення, зразок, алгоритм дій);

❖ творчий (створення ситуацій для пошукової роботи – учні складають запитання до текстів, відповідей однокласників, картин тощо, використання ігрових ситуацій, наприклад, «Ланцюжок запитань»).

Автор зазначає, що ефективним засобом навчання учнів міркувати є використання алгоритмів (спочатку під керівництвом учителя, а потім самостійно), різноманітних зорових опор, таких як схеми, таблиці, символи.

У своєму посібнику «Сучасний урок у початкових класах» О. Савченко наводить алгоритми самостійного виконання граматичних завдань у 3-4 класах, самостійного розв'язування задач, також учена пропонує розробляти таблиці-пам'ятки із алгоритмом застосування правила про ненаголошені голосні, сумнівні приголосні, визначення будови слова тощо.

Окрім цього О. Савченко пропонує схему перебігу підготовки міркування, що має вигляд: те, що треба пояснити →, тому що / адже → пояснення, доведення; яка суттєво допоможе учням обґрунтовувати власну думку [76, с. 103].

Т. Довга та О. Нікітіна пропонують організовувати роботу учнів в парах та групах, де один учень читає текст, а інші слухають, а потім відповідають на запитання до тексту. Автори пропонують такі види роботи з текстом: детальний переказ прослуханого тексту; стислий переказ; переказ за опорними словами; добирання заголовків; робота з текстами різних жанрів; складання плану до прослуханого тексту і переказ; складання малюнкових планів до прослуханого тощо. Для формування вміння міркувати вчені радять використовувати вправи «Що спочатку, а що потім», «Я почну, а ви кінчайте, разом всі відповідайте», «Як буде навпаки?» та ін. [28, с. 49].

Формування загальнопізнавальних умінь.

Дидакт О. Савченко виділяє умови, які позитивно впливають на формувальний процес загальнопізнавальних умінь:

- необхідність сенсорного розвитку учнів;
- неперервність мотивації навчальної діяльності;
- забезпечення систематичності, цілісності, технологічності процесу формування;

- набуття успішного індивідуального досвіду застосування загальнопізнавальних умінь умрізних формах навчальної взаємодії [76, с. 119].

Для сенсорного розвитку учнів авторами розроблено спеціальні вправи і завдання, розбиті в залежності від групи сенсорних умінь (зорові, слухові, дотикові). Наприклад: музикування, гра на визначення напрямку рухів за звуком; розпізнавання предметів за суттєвими ознаками серед інших, вправа «Що змінилось?», ігри «Фотограф», «Коректор», нанизування намиста, вирізування за різними ознаками тощо [77, с. 122]. Увагу розвивають за допомогою коректурних таблиць, складанням спільно з дітьми правил уважного учня та ін.

Учена зауважує, що задача вчителя спочатку навчити дітей виділяти ознаки, диференціювати істотне та неістотне, розчленовувати поняття та робити первинні узагальнення [37, с. 202]. Для цього пропонується вчителю та учням використовувати алгоритми-пам'ятки, складати опорні схеми про сутність порівняння, аналізу, головної ознаки, узагальнення, доведення, про взаємозалежність причини і наслідку. Наприклад: «Порівнюємо – зіставляємо, щоб знайти: однакове, подібне, відмінне». Відпрацьовують дані операції на уроках української мови (знайти синоніми, омоніми та антоніми), образотворчого мистецтва (порівняти глечики), літературного читання (знайти порівняння в тексті) тощо.

Т. Довга та О. Нікітіна пропонують учителям протягом уроку задавати учням питання, які вимагають застосування операцій мислення (аналізу, порівняння, групування, узагальнення тощо), наприклад: «Що трапиться, якщо...?», «Яким чином...впливає на...?», «Назвіть спільні (відмінні) риси ...» тощо [28].

Формування рефлексивних та контрольних умінь.

О. Савченко [77, с. 149] розкриває такі навчальні ситуації, у яких виявляється рефлексія:

- ❖ учень аналізує й актуалізує свої знання та уміння;
- ❖ з'ясовує, яких знань йому не вистачає;
- ❖ вдається до рефлексивних суджень у процесі виконання роботи;
- ❖ виконує самоперевірку і самооцінку зробленого;
- ❖ вдається до самокритичних суджень.

Створювати рефлексивні ситуації пропонується різноманітними завданнями: висловлювання учнями припущень щодо своїх можливостей виконати нове завдання; активізація життєвого та пізнавального досвіду учня стосовно нової теми; вибір форми роботи: самостійно, у парі чи групі; визначення організаційної готовності учня до подальшої роботи; виявлення учнями власного емоційного стану під час ознайомлення із новою інформацією; використання учнями певних сигналів для характеристики темпу своєї роботи, здійснення інтелектуального самоаналізу внутрішнього мислення, мовлення, способу міркування; виконання учнями завдань на вибір із подальшим роз'ясненням та аналізом власного вибору; формулювання запитань та висловлювання прогностичних суджень тощо [238, с. 149].

В. Легін в рамках свого дослідження розробила та запропонувала ігри та вправи, спрямовані на формування рефлексивних умінь: «Мікрофон», «Інтерв'ю», «Коло ідей»; метод незакінчених речень: «Мені вдалося...», «Я відчув»; «Картки настрою», «Дзвінок другові» тощо. Учена також рекомендує ставити запитання учням та на своєму прикладі демонструвати рефлексивну діяльність [42, с. 12].

О. Савченко наполягає на забезпеченні таких умов для розвитку здатності учнів до самоконтролю:

- ✓ ускладнення навчальних завдань в певній послідовності (пояснення, аналіз зразка застосування способу дій у тих самих, змінених та нових умовах);

- ✓ використання розгорнутої системи формувального оцінювання, щоб учням було зрозуміло, що вчитель схвалює, а що – ні; домагання від учнів чіткого розуміння мети самостійної роботи й об'єкта перевірки;
- ✓ передбачення труднощів, які можуть виникнути під час виконання самостійної роботи в учнів різного рівня підготовки;
- ✓ пропонування учням виконання завдань на вибір (у класі та вдома);
- ✓ одночасне опрацювання прийомів виконання завдання й способів його перевірки в процесі формування складних умінь та навичок;
- ✓ передбачання смислових «бар'єрів», щоб запобігти зниженню гостроти уваги, утворення штампу дій під час виконання учнями тренувальних вправ [77, с. 141].

О. Савченко було розроблено технологію формування самоконтролю із такою послідовністю дій:

- ❖ усвідомлення учнями мети самоконтролю;
- ❖ поопераційне пояснення способу дій під час самоконтролю;
- ❖ взаємоконтроль у парній і груповій роботі;
- ❖ оволодіння учнями контрольними прийомами, способами самоконтролю (опора на пам'ятку, зразок, алгоритмічний припис);
- ❖ диференційований підхід учителя до виправлення помилок;
- ❖ матеріалізація навчальних дій під час самоконтролю (підкреслення, доповнення, підставлення відповіді тощо).

Таким чином, О. Савченко підсумовує, що в учнів самоконтроль і самооцінка формується у взаємозв'язку з усіма складниками уміння самостійно вчитися. Також необхідно систематично розвивати довільну увагу, її концентрацію і розподіл; застосовувати взаємоконтроль і взаємне оцінювання [76, с. 142].

До основних методів та прийомів формування вмінь самоконтролю Т. Товга та О. Нікітіна відносять: поопераційне пояснення способу дії, опора на пам'ятку, зіставлення зі зразком, взаємоконтроль, диференційований

підхід вчителя до виправлення помилок, оволодіння конкретними прийомами перевірки, алгоритмічний припис, матеріалізація навчальних дій під час контролю (підкреслення, доповнення, підставлення відповіді); спонукання до взаємоперевірки; перевірка за інструкцією; колективне виконання завдання і колективна перевірка; поєднання колективної та індивідуальної роботи; виконання завдання за алгоритмом [28, с. 53].

Отже, для проведення контролю та самоконтролю учню необхідно вміти зіставляти нові знання з еталоном й визначати відхилення та невикористані резерви в навчальній діяльності. Ураховуючи вищеподані рекомендації та поради фахівців, варто додати, що в процесі формування вміння вчитися потрібно враховувати особливості психологічного й особистісного розвитку учнів молодшого шкільного віку (зона найближчого розвитку: зміни соціальної позиції та виду провідної діяльності дитини, формування системи навчально-пізнавальних та соціальних мотивів, поява новоутворень у психіці – довільності психічних процесів, внутрішнього плану дій та рефлексії тощо).

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.

На основі узагальнення результатів наукових пошуків українських і зарубіжних учених (Т. Вайгель, П. Гейджер, К. Колінз, О. Локшина, В. Луговий, Л. Пуховська, Дж. Равен, Ж. Таланова та ін.) з'ясовано, що компетентнісний підхід в освіті став предметом досліджень у другій половині ХХ ст. Виявлено, що його становлення й розвиток відбувалися в процесі переходу від біхевіоризму з його абсолютизацією концепту «стимул – реакція» в життєдіяльності людини (1-й етап – 60–70-ті роки ХХст.) до загального та когнітивного підходів (2-й етап – 70–90-ті роки ХХст.), у межах яких компетентність розглядали як опанування особистістю вмінь і навичок загального характеру (загальний підхід), знань, умінь та навичок як загального, так і конкретного характеру (когнітивний підхід), до сучасного розуміння феномена, що обговорюється, на засадах особистісно-діяльнісного підходу (3-й етап – з 1990 р.). Обґрунтовано доцільність здійснення дослідження на засадах особистісно-діяльнісного підходу, у контексті якого подано визначення основних категорій дослідження, обґрунтовано ієрархізовану систему компетентностей та визначено їхню структуру.

У межах особистісно-діяльнісного підходу визначено поняттєво-термінологічний апарат дослідження. Слідом за О. Пометун, під *компетентнісним* розуміємо підхід, що ґрунтується на визнанні метою освіти становлення учнів як суб'єктів життєдіяльності завдяки сформованості ієрархізованої системи ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей. *Компетентність* трактуємо як «здатність особистості до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» («Національна рамка кваліфікацій», 2011). *Компетенцію* розглядаємо як «суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини». *Ключові компетентності* визначаємо як «ті, що дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах, які роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові, що може

бути застосовано до багатьох життєвих сфер» (експерти Організації економічного співробітництва та розвитку). *Загальнопредметні* та *предметні* компетентності, відповідно, визначаємо як компетентності, набуті учнями під час засвоєння змісту певної освітньої галузі, та як компетентності, сформовані в процесі вивчення певного навчального предмета (І. Гавриш, С. Гаряча, О. Пометун та ін.).

Доведено доречність використання терміна «формування» в характеристиці цілеспрямованих педагогічних впливів на особистість дітей молодшого шкільного віку з метою набуття ними компетентності вміння вчитися.

Визначено особливості психологічного й особистісного розвитку учнів молодшого шкільного віку, що потрібно враховувати під час формування вміння вчитися.

Розділ 2. СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ВМІННЯ ВЧИТИСЯ ЯК КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

2.1. Констатувальне дослідження рівня сформованості в молодших школярів ключової компетентності «Уміння вчитися»

В нинішніх умовах європейської інтеграції та демократизації освіти перед нашим поколінням стоїть завдання створити таку систему освіти, яка буде розвивати в дітей вміння самостійно мислити і діяти, цінувати те, що їх оточує. На перший план виносяться уміння обробляти значні обсяги інформації, володіння іноземними мовами та комп'ютерними технологіями. Важливим стає вміння критично мислити з метою легкого орієнтування в океані інформації, відрізняти факти від міфів і реклами. Саме тому перед сучасною початковою школою стоїть завдання надавати такі знання, уміння, навички, які допоможуть підготувати компетентну особистість, здатну знаходити вірне рішення у важливих життєвих, навчальних та професійних ситуаціях. Умовою та результатом такого типу навчання є сформованість в молодших школярів бажання та здатності вчитися, досліджувати, шукати різні джерела інформації та уміння застосовувати нові знання практично.

Уміння вчитися – це уміння самостійно виконувати навчальну діяльність, свідомо приймати і виконувати навчальну задачу при цьому використовуючи рефлексію успішності власних дій.

В рамках нашого завдання перед нами постало завдання діагностувати первинний рівень сформованості в учнів початкової школи ключової компетентності вміння вчитися.

На констатувальному етапі експериментальної роботи в процесі вимірювання сформованості в учнів початкової школи вміння вчитися застосовувались такі методи як анкетування, спостереження, самостійні роботи, опитування, метод експертних оцінок тощо.

Спостереження є одним з основних дослідницьких методів у психології та педагогіці. І. Зайченко розкриває спостереження як «цілеспрямоване

сприймання певного педагогічного явища, у процесі якого дослідник отримує конкретний практичний матеріал».

Виділяють такі етапи спостереження: визначення мети і завдань (для чого, з якою метою ведеться спостереження); вибір способу спостереження, який найменше впливає на досліджуваний об'єкт і найбільш забезпечує збір необхідної інформації [32, с. 37].

Тоді як автор підручника «Педагогіка» М. Фіцула трактує метод педагогічного спостереження як «спеціально організоване сприймання педагогічного процесу в природних умовах» виділяючи при цьому пряме і опосередковане спостереження, відкрите й закрите, самоспостереження. Учений наголошує на необхідності складання плану спостереження, визначення його терміну, фіксування результатів [85].

Схоже до вищеназаних визначень дає В. Ортинський, який трактує педагогічне спостереження як «метод, в основі якого – цілеспрямоване сприйняття дослідником певних аспектів і явищ педагогічної практики» [64, с. 53]. До того ж автор виокремлює такі етапи спостереження:

- визначення завдань і мети (для чого, з якою метою здійснюють спостереження);
- вибір об'єкта, предмета і ситуації (що спостерігати);
- вибір способу спостереження, який найменше впливає на досліджуваний об'єкт і найбільше забезпечує збирання необхідної інформації (як спостерігати);
- вибір способів реєстрації явищ, за якими здійснюють спостереження;
- опрацювання та інтерпретація отриманої інформації (який результат) [64, с. 44].

Проте український учений зазначає, що метод спостереження має певні недоліки, наприклад, на результат спостереження можуть впливати особистісні особливості дослідника (установки, інтереси, психічні стани) [64,

с. 44].

Більш об'єктивними методами дослідження вважаються методи опитування. До методів опитування належать бесіда, інтерв'ю, анкетування.

Педагоги розглядають «анкетування» як: метод, в основі якого є одержання письмових відповідей на поставлені запитання [64, с. 45]; метод, масового збору матеріалу за допомогою анкети, які можуть бути відкриті, закриті, напіввідкриті, полярні [82, с. 37, 199].

Важливо виокремити певні вимоги, дотримання яких забезпечує ефективне використання анкетування:

- ✓ підбір питань, що найточніше характеризують явище і дають надійну інформацію;

- ✓ використання як прямих, так і непрямих запитань;

- ✓ виключення підказок у формуванні запитання;

- ✓ попередження двоїстого розуміння змісту запитання;

- ✓ використання як закритих, так і відкритих запитань [200].

Метод інтерв'ю передбачає викладення суджень у визначеній (заздалегідь) послідовності [64, с. 45]. Виділяють різноманітні види інтерв'ю: групові, інтенсивні, пробні, стандартизовані, нестандартизовані тощо [32, с. 45].

Бесіда, як помічають І. Зайченко та В. Ортинський, може виступати і самостійним методом дослідження, і додатковим, який використовується з метою отримання необхідної інформації або пояснення [32, с. 37; 64, с. 45].

Бесіда, також як і анкетування, інтерв'ю, ведеться за заздалегідь визначеним планом з виділенням питань, що потребують пояснення. Важливо під час бесіди створити сприятливий психологічний клімат, який допоможе досліднику отримати більш відверті відповіді [32]. Водночас В. Ортинський та І. Зайченко додають, що результативність бесіди, інтерв'ю, анкетування в значній мірі залежить від змісту й структури запитань [32, с. 37; 64, с. 45].

Оцінювання ще один ефективний дослідницький метод. Експертна оцінка вважається різновидом непрямого спостереження. Необхідні дані

дослідник отримує від компетентних осіб, які за певними правилами оцінюють аспекти, явища та ознаки педагогічної практики [64, с. 46].

Метод незалежних характеристик полягає в отриманні інформації через характеристику людини з боку кількох осіб (наприклад, учителів, батьків).

В. Ортинський наголошує, що від якості програми оцінювання певних властивостей особистості, якостей діяльності залежить якість отриманого дослідницького матеріалу [64, с. 46].

Підсумовуючи сказане, при дотриманні основних правил проведення вищеназваних методів ми отримаємо достовірні результати первинної сформованості ключової компетентності вміння вчитися. За допомогою аналізу науково-педагогічної літератури нами було узагальнено систему оцінювання рівня сформованості в учнів початкової школи вміння вчитися, обраних критеріїв нами було визначено чотири рівні сформованості вміння вчитися на констатувальному етапі педагогічного дослідження (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Якісна характеристика рівнів сформованості в учнів початкової школи вміння вчитися

<i>Рівні</i>	<i>Якісна характеристика рівнів</i>
Високий рівень	учень/учениця виявляє стійкий пізнавальний інтерес і високий ступінь активності на уроках; виконує в повному обсязі завдання вчителя на уроках та домашні завдання; знає як та вміє раціонально організовувати навчально-пізнавальну діяльність; виявляє організованість, цілеспрямованість, уміння долати труднощі, волю тощо; об'єктивно оцінює результати своєї роботи; без допомоги вчителя знаходить та виправляє помилки
Достатній рівень	учень/учениця виявляє пізнавальний інтерес та активність у навчанні; виконує завдання вчителя на уроках та домашні завдання, припускаючись незначної кількості помилок; знає як та вміє раціонально організовувати навчально-пізнавальну діяльність; виявляє організованість, цілеспрямованість, уміння долати труднощі, волю тощо; об'єктивно оцінює результати своєї роботи; без допомоги вчителя знаходить і виправляє помилки
Базовий рівень	учень/учениця виявляє нестійкий пізнавальний інтерес та активність у навчанні; виконує завдання вчителя на уроках та домашні завдання з кількома помилками; виявляє пасивне ставлення до опанування вмінь раціонально організовувати власну навчально-пізнавальну діяльність; має недостатній рівень

	сформованості організованості, цілеспрямованості, вольових якостей і рефлексії
Початковий рівень	учень/учениця не виявляє пізнавального інтересу й активності в навчанні; виконує завдання вчителя на уроках та домашні завдання зі значною кількістю помилок; не знає як та не вміє раціонально організовувати навчально-пізнавальну діяльність; не виявляє організованості, цілеспрямованості, уміння долати труднощі, вольових якостей, та має низький рівень рефлексії.

Констатувальний експеримент проходив під час професійної (організаційно-методичної) практики на базі Чернівецького ліцею № 20 Чернівецької міської ради. В дослідженні прийняло участь 120 учнів різних класів (1-4класів).

Подаємо характеристику результатів вимірювання.

Вимірювання рівня сформованості мотиваційного компонента вміння вчитися в учнів здійснювалось за двома напрямками і передбачало визначення рівня сформованості пізнавальних та соціальних мотивів. Так, в свою чергу сформованість пізнавальних мотивів передбачало в учнів сформованість пізнавального інтересу та активності в навчанні, а сформованість соціальних мотивів – почуття обов’язку і відповідальності та визнання значущості в навчанні. Результати подаємо в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

***Вимірювання рівня сформованості мотиваційного компонента
вміння вчитися в учнів***

№ п/п	<i>Характеристика результатів вимірювання</i>	<i>Рівні (%)</i>			
		<i>Високий рівень</i>	<i>Достатній рівень</i>	<i>Базовий рівень</i>	<i>Початковий рівень</i>
11.	Розподіл учасників за рівнями сформованості пізнавальних мотивів	11,3	27,4	35,2	26,1
22.	Розподіл учасників за рівнями сформованості соціальних мотивів	25,1	32,3	35,3	7,3
3.	Розподіл учасників за рівнями сформованості мотиваційного компонента вміння	16,8	29,4	35,2	18,6

	вчитися				
--	---------	--	--	--	--

Рівень сформованості в учнів пізнавальних та соціальних мотивів вимірювався за допомогою методики «Психологічна картка-профіль школяра за Ю. Гільбухом» (дод. Б), «Драбинка мотивів» А. Божович, І. Маркової (дод. В). Результати анкетування наведено на рис. 2.1 та рис.2.2.

Рис.2.1. Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями сформованості пізнавальних мотивів

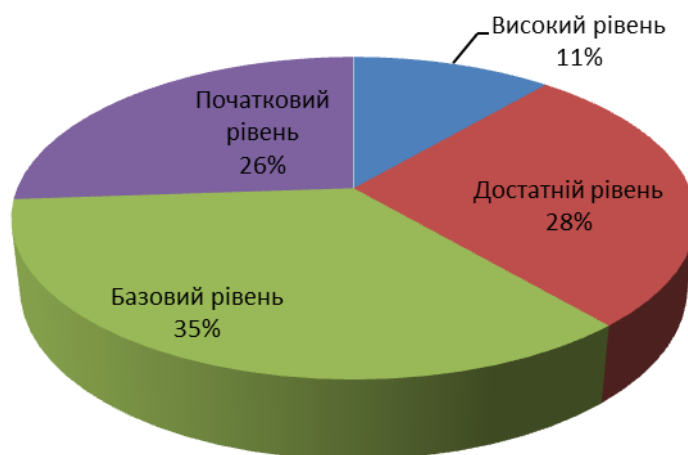
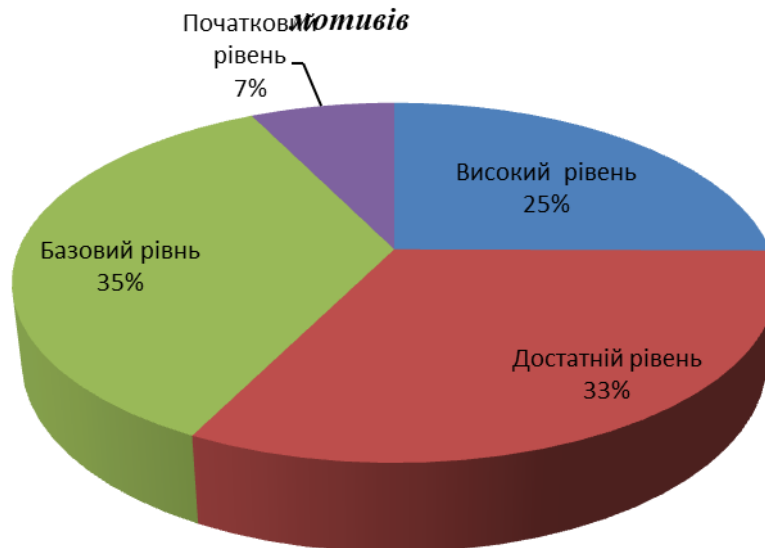
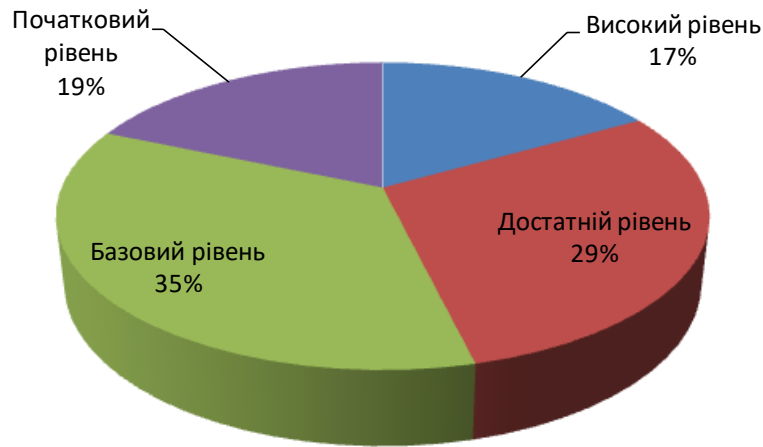


Рис. 2.2. Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями сформованості соціальних мотивів



За допомогою оцінювання рівня сформованості в учнів початкової школи вміння вчитися (табл. 2.2) нами було визначено загальний показник сформованості мотивації в молодших школярів до навчання.

Рис.2.3. Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями сформованості мотиваційного компонента вміння вчитися



Проаналізувавши анкети учнів з відповідями, маємо зазначити, що більшість учнів початкових класів мають бажання навчатися, щоб радувати батьків та отримувати гарні оцінки, аніж для того, щоб все знати, вирішувати самим завдання і тому, що їм подобається процес навчання. Під час діагностування нами було визначено, що високий рівень сформованості мотивації молодших школярів до навчання засвідчили лише 16,8%. Відповідно, достатній рівень мають 29,4% учнів та базовий рівень показали 35,2% дітей. На початковому рівні знаходяться 18,6% учасників експерименту. Аналіз отриманих експериментальних даних свідчить про недостатній рівень розвитку в учнів мотивації до навчання, а саме рівня сформованості пізнавальних і соціальних мотивів. Це пояснюється тим, що серед учасників констатувального етапу педагогічного експерименту були учні і перших класів.

Наступним етапом нашого дослідження було з'ясування рівня сформованості когнітивного компонента вміння вчитися в учнів початкової школи. Під час визначення рівня сформованості когнітивного компонента вміння вчитися нами з'ясовувався рівень опанування учнями знань з таких питань: знання про навчально-пізнавальну діяльність (знання про цілі навчально-пізнавальної діяльності та знання про раціональні способи

організації навчально-пізнавальної діяльності на уроках і вдома); знання про якості особистості, які дають змогу учням успішно навчатися, а саме знання про організованість, цілеспрямованість, уміння долати труднощі, вольові якості тощо. Рівень сформованості в учнів знань про навчально-пізнавальну діяльність вимірювався за допомогою анкети «Знання про навчально-пізнавальну діяльність» (дод. Д). Результати подаємо в таблиці 2.3.

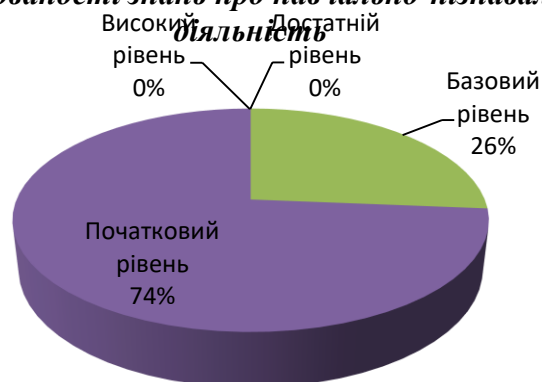
Таблиця 2.3.

***Вимірювання рівня сформованості когнітивного компонента
вміння вчитися в учнів початкової школи***

№ п/п	<i>Характеристика результатів вимірювання</i>	<i>Рівні (%)</i>			
		<i>Високий рівень</i>	<i>Достатній рівень</i>	<i>Базовий рівень</i>	<i>Початковий рівень</i>
1.	Розподіл учасників за рівнями сформованості знань про навчально-пізнавальну діяльність	0	0	26,3	73,7
22.	Розподіл учасників за рівнями сформованості знань про якості особистості, які дають змогу учням успішно навчатися	0	12,4	58,1	29,5
3.	Розподіл учасників за рівнями сформованості когнітивного компонента вміння вчитися	0	6,2	42,2	51,6

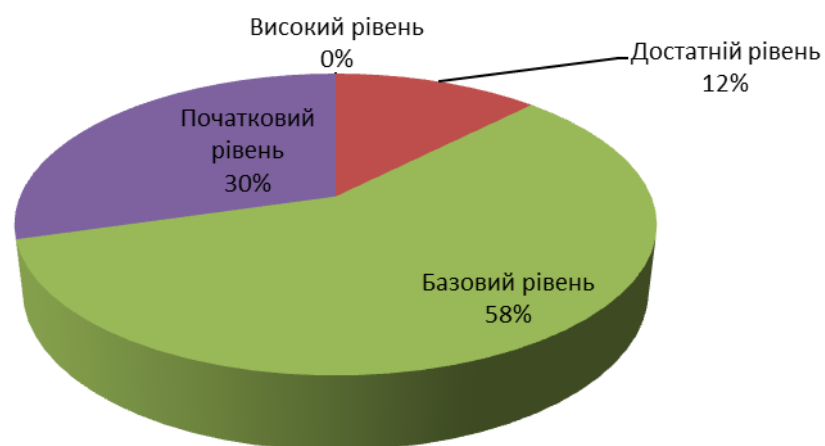
Результати подаємо в діаграмах (див.рис.2.4.-2.6).

Рис.2.4. Розподіл учасників за рівнями сформованості знань про навчально-пізнавальну діяльність



Рівень сформованості в учнів знань про якості особистості, які дають змогу учням успішно навчатися вимірювався за допомогою анкети «Знання про якості успішної особистості» (дод. Е), в якій учням пропонувалося дати визначення поняттям «організованість», «цілеспрямованість», «уміння долати труднощі», проаналізувати необхідність цих якостей та їх вплив на навчання. Результати вимірювання наведено на рис. 2.5.

Рис.2.5. Розподіл учасників за рівнями сформованості знань про якості особистості, які дають змогу учням успішно навчатися





У ході діагностування було виявлено, що переважній більшості учнів було складно відповісти на запитання анкети, а саме: «Чи необхідно планувати свій розпорядок дня: відпочинок та виконання домашніх завдань?», «Що необхідно робити, щоб краще запам'ятовувати те, що розповідає вчитель?», «Що повинна робити людина, щоб все встигати?» тощо. Це зумовлено тим, що учасники констатувального експерименту – особливо першокласники, вони тільки почали навчатися в школі, знання про навчально-пізнавальну діяльність і якості успішної особистості не є сформованими на необхідному рівні. Таким чином, високий рівень сформованості когнітивного компонента компетентності вміння вчитися мають 0%, достатній – 6,2%, базовий – 42,2% і початковий рівень – 51,6%. Варто відзначити, що достатній рівень молодші школярі мають за сформованість знань про якості успішної особистості, в той час як знання про навчально- пізнавальну діяльність сформовані на базовому та початковому рівнях.

Наступним етапом нашого дослідження стало вимірювання рівня сформованості особистісно-діяльнісного компонента вміння вчитися в учнів початкової школи

Результати подаємо в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Вимірювання рівня сформованості особистісно-діяльнісного компонента вміння вчитися в учнів початкової школи

№ п/п	Характеристика результатів вимірювання	Рівні (%)			
		Високий рівень	Достатн ий рівень	Базовий рівень	Початков ий рівень
1.	Розподіл учасників за рівнями сформованості умінь здійснювати навчально-пізнавальну діяльність	0	6,8	43,7	49,5
2.	Розподіл учасників за рівнями сформованості якостей особистості	0	0	47,9	52,1
3.	Розподіл учасників за рівнями сформованості особистісно-діяльнісного компонента вміння вчитися	0	3,4	45,8	52,1

Результати подаємо в діаграмах (рис.2.7-2.9). Відповідно до результатів наукових пошуків, викладених у першому розділі дослідження, у процесі визначення рівня сформованості особистісно-діяльнісного компонента вміння вчитися нами досліджувались у напрямках сформованості вмінь в учнів планувати свою навчально-пізнавальну діяльність, раціонально її виконувати на уроках і вдома, а також якостей особистості, які дають змогу учням успішно навчатися.



Рівень сформованості в учнів умінь здійснювати навчально-пізнавальну діяльність вимірювався за допомогою анкети «Раціональне виконання

навчальної діяльності на уроках і вдома» (дод. Ж), спостереження під час навчальної діяльності, а також у процесі аналізу результатів самостійних робіт.



Рівень сформованості в учнів організованості, цілеспрямованості, вміння долати труднощі, вольових якостей визначався за допомогою методики «Психологічна картка-профіль школяра за Ю. Гільбухом».



Отримані результати показали, що учасники експерименту мають базовий та початковий рівні сформованості умінь планувати та раціонально виконувати навчально-пізнавальну діяльність на уроках і вдома. Отже,

діагностування показало, що переважна більшість учнів дає стислу відповідь на запитання, іноді (частково) дотримуються правил організації робочого місця в школі, вимог щодо ведення зошитів тощо. Щодо сформованості таких якостей, як організованість, цілеспрямованість, уміння долати труднощі, то переважна більшість учнів має базовий та початковий рівні та незначна частина – достатній. Констатувальні заміри сформованості особистісно-діяльнісного компонента компетентності вміння вчитися мають такі результати: відсутність високого рівня в учасників експерименту, 3,4% знаходяться на достатньому рівні, 45,8% на базовому рівні, 50,8% – на початковому рівні. Ці дані також є закономірними, бо учні початкової школи знаходились на різних формах навчання. Умови перебування дітей в онлайн форматі навчання, часткове відновлення навчання та труднощі, які переживає наша країна безумовно вплинули і на самих дітей.

Наступним етапом нашого дослідження стало вимірювання рівня сформованості рефлексивно-корекційного компонента вміння вчитися в учнів початкової школи. Результати подаємо в таблиці 2.5. та в діаграмах.

Таблиця 2.5

Вимірювання рівня сформованості рефлексивно-корекційного компонента вміння вчитися в учнів початкової школи

№ п/п	Характеристика результатів вимірювання	Рівні (%)			
		Високий рівень	Достатній рівень	Базовий рівень	Початковий рівень
1.	Розподіл учасників за рівнями сформованості здатності до самооцінки	0	0	47,9	52,1
22.	Розподіл учасників за рівнем сформованості здатності до самоконтролю	0	3,8	57,8	38,4
3.	Розподіл учасників за рівнями сформованості рефлексивно-корекційного компонента вміння вчитися	0	1,9	52,85	45,25
	Розподіл	4,2	10,3	44	41,5

4.	учасників за рівнями сформованості вміння вчитися				
----	---	--	--	--	--

Проаналізувавши наукові джерела з теми дослідження, викладеними в другому розділі даної роботи, при визначенні в учасників експерименту рівня сформованості рефлексивно-корекційного компонента вміння вчитися нами вивчалася їхня здатність до самооцінки навчально-пізнавальної діяльності, а саме спроможність об'єктивно себе оцінювати та адекватно сприймати оцінки вчителя та однокласників, та здатність до самокорекції: виправлення помилок під керівництвом учителя, самостійне знаходження та виправлення помилок.



вимірювався за допомогою опитувальника «Саморегуляція» А. Осницького (дод. К) та анкети «Самоконтроль» (дод. З). Результати наведені на рис. 2.10 та рис. 2.11.

Рис.2.11. Розподіл учасників за рівнем сформованості здатності до самоконтролю



Рис.2.12 Розподіл учасників за рівнями сформованості рефлексивно-корекційного компонента вміння вчитися



Отримавши результати, можна побачити, що переважна кількість учнів знаходяться на початковому та базових рівнях сформованості здатності до самооцінки та самокорекції. Проведені методики діагностування показали, що більшість учнів припускається помилок у своїй роботі, також виникають труднощі із тим, щоб потім їх знайти та виправити самостійно. Частіше діти знаходять та виправляють власні помилки під керівництвом учителя. Також в учасників експерименту виникають складнощі із тим, щоб об'єктивно оцінити себе та результати своєї роботи.

Таким чином, на високому рівні сформованості рефлексивно-корекційного компонента вміння вчитися перебувають 0% на достатньому –

1,9%, на базовому – 52,85%, на початковому рівні – 45,25% учнів.

З метою узагальнення отриманих експериментальних даних і на основі оцінювання рівня сформованості в учнів початкової школи вміння вчитися (табл. 2.5) нами було визначено показники сформованості в молодших школярів вміння вчитися (рис. 2.13).



Узагальнюючи сказане, маємо зробити висновок про недостатній рівень сформованості в учнів початкової школи ключової компетентності вміння вчитися, на це нам вказують результати: високий рівень: 4,2 %, достатній рівень: 10,3 %; базовий: 44 %, початковий – 41,5 %.

2.2. Характеристика основних компонентів системи формування в учнів початкової школи вміння вчитися

На основі узагальнення теоретичних пошуків, викладених у попередніх підрозділах, нами було запропоновано систему формування в учнів початкової школи вміння вчитися як ключової компетентності. Проаналізуємо основні компоненти.

Характеристика концептуального компонента системи формування в учнів початкової школи вміння вчитися

Концептуальними засадами системи формування в учнів початкової школи вміння вчитися виявилися основні положення особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів, а також система взаємопов'язаних дидактичних принципів.

Зокрема, як концептуальні засади нами розглядалися основні положення особистісно орієнтованої парадигми освіти.

Перше положення стосується визначення сутності і призначення освіти. Особистісно орієнтована освіта розглядається як альтернатива традиційній (когнітивно орієнтованій) і розуміється як особливий тип освіти, що передбачає таку організацію взаємодії учнів і педагогів, за якої створено оптимальні умови для розвитку в суб'єктів навчання здатності до самоосвіти, самовизначення, самостійності і самореалізації [73].

Друге положення парадигми виходить із визначення функцій особистісно орієнтованої освіти. На думку В. Серікова, головна її функція полягає в забезпеченні особистісного розвитку кожного суб'єкта навчального процесу, наполягаючи на визнанні за учнем права на самовизначення та самореалізацію в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи.

Третє положення парадигми встановлює місце учня в навчально-виховному процесі як суб'єкту. Тобто учень в особистісно орієнтованій освіті розглядається як той, що є активним співучасником навчально-виховного процесу, хто має право вибору, сам усвідомлює задачу, шлях її

розв'язання, сам оцінює отриманий результат. А задача вчителя в таких умовах полягає в педагогічній підтримці, сприянні становленню учня як суб'єкта життєдіяльності.

Четверте положення парадигми особистісно орієнтованої освіти стосується її змісту. Феномен «бути особистістю» являє собою особливу форму соціального буття людини, її орієнтування в соціумі, своєрідну «пристосувальну» реакцію на специфічні умови життєдіяльності. Відповідно до цього, зміст особистісно орієнтованої освіти має включати такі обов'язкові компоненти: аксіологічний, когнітивний, дієво-творчий і особистісний.

П'яте положення парадигми визначає своєрідність процесуально-діяльнісного компонента особистісно орієнтованого освітнього процесу. У ньому наголошується на необхідності відмови від суб'єкт-об'єктної взаємодії учителя та учнів на користь суб'єкт-суб'єктної; переходу від пояснювально-ілюстративного навчання до проблемного; від монологу педагога до інтерактивної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу; від керування з боку вчителя навчально-пізнавальною діяльністю учнів до їхнього самокерування [73].

Відповідно до основних положень компетентнісного підходу, увагу було спрямовано на формування взаємопов'язаних компонентів ключової компетентності вміння вчитися, а саме: мотиваційного, когнітивного, особистісно-діяльнісного та рефлексивно-корекційного.

*Принципи формування в учнів початкової школи ключової
компетентності вміння вчитися:*

- ✓ принципи особистісно орієнтованого підходу (особистісного цілепокладання, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, метапредметних основ освітнього процесу, продуктивності навчання, принцип первинності освітньої продукції учня, ситуативності навчання, освітньої рефлексії);
- ✓ принципи діяльнісного підходу (єдності свідомості та діяльності);
- ✓ загальнодидактичні принципи (наступності та неперервності,

науковості);

✓ принципи конструювання змісту освіти (подвійного входження цілей до змісту освіти, відповідності змісту загальній структурі навчально-пізнавальної діяльності, функціональної повноти компонентів змісту освіти).

Всі вищезазначені положення знайшли відображення при аналізі змістового та процесуально-діяльнісного компонентів нашої системи.

Характеристика цільового компонента системи формування в учнів початкової школи вміння вчитися

В тлумачному словнику сучасної української мови «мета» трактується як «те, що хтось намагається досягнути, здобути, до чого прямує», а ціль – це «місце, пункт, в який треба влучити, стріляючи з чого-небудь або кидаючи чим-небудь, те, до чого прагнуть, намагаються досягти, мета» [61, с. 663].

І. Малафіїк трактує термін «мета» як «бажаний результат, недосяжний за певний проміжок часу, але доступний для досягнення в майбутньому; а «ціль» як кінцевий результат, на досягнення якого спрямовані зусилля суб'єкта діяльності» [49, с. 135].

С. Бондар розуміє «мету» як ідеальний, наперед визначений еталон результату людської діяльності, спрямованої на перетворення дійсності відповідно до усвідомленої людиною потребою [9, с. 38]. Виділяє вчений мету ближню й віддалену, загальну й окрему, кінцеву й проміжну.

У структурі будь-якої діяльності можна виділити три складові: цілепокладання, цілездійснення й ціледосягнення.

Цілепокладання у філософському сенсі розуміється як «смысло-утворюючий зміст практики, що полягає у формуванні цілі як суб'єктивно-ідеального образу бажаного (цілеформування) і втіленні її в об'єктивно-реальному результаті діяльності (цілереалізації)» [84, с. 158].

Щодо постановки мети, то В. Беспалько зауважує: «Мета у педагогічній системі повинна бути поставлена діагностично, тобто настільки точно і визначено, щоб можна було однозначно робити висновки про ступінь її реалізації і побудувати цілком визначений дидактичний процес,

що гарантує її досягнення за вказаний час». І. Малафіїк діагностичність розуміє як «цілком певний, однозначний опис цілі, способів її виявлення, вимірювання й оцінки» [49, с. 137].

В. Беспалько висуває наступні вимоги діагностичності мети навчання:

- точний і визначений опис ознак і прояву досліджуваного поняття, яке необхідно сформулювати;
- існування способу, «інструменту» для однозначного виявлення досліджуваного поняття в процесі контролю його сформованості;
- можливо виміряти інтенсивність досліджуваного поняття на основі даних контролю;
- існує шкала оцінювання, що опирається на результати вимірювання [49].

Вчені В. Беспалько, І. Малафіїк, П. Підкасістий окрім діагностичності виділяють ще одну важливу характеристику мети – ієрархічність, що означає «залежно від обсягу змісту, масштабності завдань, рівня загальності чи конкретності проблеми одна і та сама ціль формулюється по-різному» [49, с. 138]. Учені відмічають, що на вершині ієрархічної структури стоїть глобальна (концептуальна) мета, як суспільно-державне замовлення, тобто цілі навчання, які ставить суспільство перед школою, навчальним предметом, далі йдуть цілі на рівні явища, факту, процесу, поняття. Таким чином, внаслідок декомпозиції глобальної мети з'являються локальні цілі, задачі. Причому, під метою розуміють бажаний результат, який недосяжний за певний проміжок часу, але доступний для досягнення в майбутньому; мета – результат, на досягнення якого спрямовані зусилля суб'єкта діяльності; задача – частина мети, її складова, проміжний результат із сукупності доступних і впорядкованих так, що він є певним кроком, який наближає досягнення мети.

Відповідно до завдань нашого дослідження, метою системи визначено становлення учнів як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності.

Категорія «суб'єкт» є фундаментальним поняттям філософії, психології та педагогіки.

У довідковій літературі поняття «суб'єкт» має декілька значень:

а) істота, здатна до пізнання навколишнього світу, об'єктивної дійсності й до цілеспрямованої діяльності;

б) особа, група осіб, організація і т. ін., яким належить активна роль у певному процесі, акті [7, с. 140];

в) носій активності, який здійснює зміни в інших людях та в собі самому [13].

Згідно до філософських джерел, суб'єкт (від лат. Subjectus – той, що лежить унизу, що знаходиться в основі, від sub – під і jacio – кидаю, кладу основу) [84, с. 660]. Також зазначається, що суб'єкт – це «активно діючий індивід або соціальна група, що пізнає та володіє свідомістю і волею. Суб'єкт формується та змінюється в процесі перетворення зовнішнього світу» [13, с. 546-547].

У Філософському енциклопедичному словнику за ред. В. Шинкарука додається, що суб'єкт визначає мету діяльності, проявляє окрім активності, волю [84, с. 612].

У психологічній літературі поняття «суб'єкт» пояснюється як «суспільний організм, чия практична і пізнавальна активність спрямована на об'єкт, як індивід або соціальна спільність, що цілеспрямовано діє з метою задоволення своїх потреб. Перетворення індивіда на суб'єкта відбувається через взаємодію з іншими, у спільній діяльності» [71, с. 184-185].

О. Степанов трактує дане поняття як «конкретний індивід або соціальна спільнота, що володіє свідомістю, волею і здатний цілеспрямовано перетворювати дійсність і себе» [70].

Таким чином, у філософських і психолого-педагогічних джерелах можна відзначити спільну думку про те, що до провідних характеристик суб'єкта діяльності відносять активність, свідомість, волю та цілеспрямованість [71; 70].

У ході того, як індивід пізнає навколишній світ, формує волю,

свідомість, цілеспрямованість, він стає суб'єктом. Оскільки це відбувається через взаємодію з оточуючими, людина вступає у «суб'єкт-суб'єктні» стосунки з іншими людьми. У ході процесу в особистості формується суб'єктність.

У довідковій літературі поняття «суб'єктність» розглядається як «якість особистості, що позначає здатність людини усвідомлювати власні дії, бути стратегом діяльності, ставити цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати дії та оцінювати їх відповідність задуманому, корегувати цілі, вибудовувати плани життя» [71, с. 329].

А. Брушлинський «суб'єктність» розуміє як «здатність реалізовувати поставлені цілі, управляти, контролювати і оцінювати процес і результат своїх дій».

О. Савченко, підкреслюючи переважання суб'єкт-суб'єктної парадигми освіти над об'єкт-суб'єктної, визначає умови досягання суб'єктності учня як основної характеристики його якості:

- ❖ Забезпечення мотивації навчання впродовж всього уроку, цілеспрямована дія всіх видів стимулів.
- ❖ Збагачення навчального процесу різноманітними джерелами інформації та засобами навчання, що може охопити учнів із різним способом сприймання інформації (аудіальним, кінестетичним, візуальним) та робить навчання цікавим, важливою вимогою є не перевантаження дітей інформацією.
- ❖ Збагачення діяльнісного компонента уроку різноманітними видами активної навчальної взаємодії.
- ❖ Акцентування у контрольно-оцінювальній складовій уроку на особистій відповідальності учня за якість своєї роботи.
- ❖ Створення сприятливого психодидактичного, гігієнічного середовища уроку.
- ❖ Застосування інтегрованих уроків та технологій навчання [77].

Характеристика змістового компонента системи формування в учнів початкової школи вміння вчитися

Існує кілька підходів до визначення сутності змісту освіти та його компонентів. Одним із найбільш розповсюджених підходів серед науковців (В. Бондар, М. Фіцула тощо) є когнітивний, в рамках якого зміст освіти розуміється як система знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує розвиток розумових і фізичних здібностей школярів, формування світогляду, моралі і поведінки, підготовку до суспільного життя, праці [9; 85].

Трактування змісту освіти в рамках культорогічного підходу має такі чотири елементи: знання про природу, суспільство, техніку, мислення і способи діяльності [9].

Також варто виокремити компетентнісний підхід, в рамках якого виділяють надпредметні, загальнопредметні та предметні компетентності як компоненти змісту освіти.

Згідно з принципом відповідності змісту освіти загальній структурі її об'єкта, до складових змістового компонента системи належать знання, уміння, навички, цінності, ставлення, що забезпечують досягнення визначеної мети.

Наведемо перелік основних знань, умінь та навичок, які передбачено нами формувати в учнів молодшого шкільного віку.

Таблиця 2.6

Формування вміння вчитися за компонентами

Компоненти	Знання, уміння навички
Мотиваційний	Учні повинні виявляти зацікавленість до навчання, докладати вольових зусиль для досягнення позитивного результату пізнавальної діяльності.
Когнітивний	Учні повинні знати: - сутність основних видів діяльності людини як засобів формування й розвитку всіх її сил, здібностей і вмінь; - основи організації власної навчальної діяльності; - що таке мотивація та найпростіші шляхи її формування; - що таке сприйняття текстової інформації (читання) та найпростіші шляхи розвитку; - що таке пам'ять, мислення, організаторські здібності, воля, охайність, вміння боротися з труднощами та найпростіші шляхи їх формування.
Особистісно-діяльнісний	Учні повинні вміти: - тримати в порядку своє робоче місце, розподіляти і берегти час; - самостійно складати режим дня та навчальної роботи з урахуванням ступеня складності предметів; - дотримуватися заданого темпу роботи; - добирати доцільні способи для розв'язання завдання; - працювати самостійно і разом з товаришем; - уміти пов'язувати навчальні дії з власними інтересами; - правильно користуватися навчальними книгами; - на кінець 4 класу: тексти цілими словами зі швидкістю 120–140 слів/хв, правильно виділяти наголошений склад; брати участь у тихому хоровому читанні; - правильно користуватися підручником; - аналізувати, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати факти; - аргументовано висловлювати власні судження; - уміти висловлюватися в усіх доступних формах, типах і стилях мовлення; - робити елементарний смисловий аналіз прослуханого; - оцінювати відповідь товариша за змістом і виразністю мови; - стисло передавати зміст, давати оцінку прослуханому; - відтворювати основні смислові компоненти прослуханого в бесіді; - уміти користуватися мовними засобами в усіх видах мовленнєвої діяльності.
Рефлексивно-корекційний	Учні повинні вміти: - здійснювати самоконтроль, самооцінку та взаємооцінку; - аналізувати й оцінювати власну навчально-пізнавальну діяльність; - під керівництвом учителя знаходити фактичну помилку в ході зіставлення результатів виконаної роботи зі зразком; - перевіряти свою роботу за зразком; правильно оцінювати свою роботу.

Характеристика мотиваційного компонента вміння вчитися.

В українському педагогічному словнику поняття «мотив» розглядається як спонукальна причина дій і вчинків людини. Основою

мотивів діяльності людини є її різноманітні потреби. «Мотивація» описується як система мотивів [45, с. 27].

У психологічному словнику В. Войтко додається, що існують різні форми мотивації, що спонукають поведінку людини в різних видах діяльності (праця, навчання, гра, спорт) [71].

У підручнику В. Вихрущ «Теорія початкового навчання» мотиви розглядаються як внутрішнє спонукання до дії, що відбиває об'єктивні потреби й інтереси людини, визначають спрямованість особистості; мотиви навчання як спрямованість учня на різні сторони навчальної діяльності, а мотиви навчальної діяльності – внутрішні імпульси, які спонукають учня до уважного ставлення до своїх навчальних обов'язків, старанності, охайності у виконанні роботи, а зовнішні мотиви навчальної діяльності – це стимули [14].

Більшість учених виокремлює такі групи мотивів:

А) пізнавальні, які поділяються на: широкі пізнавальні, спрямовані на оволодіння учнями новими знаннями і характеризуються глибиною інтересу до знань; навчально-пізнавальні мотиви, спрямовані на засвоєння способів одержання знань (прийоми самостійного пізнання, методи наукового пізнання, способи саморегуляції навчальної діяльності, раціональної організації своєї навчальної праці); мотиви самоосвіти, спрямовані на самостійне вдосконалення способів одержання знань;

Б) соціальні (пов'язані із різними соціальними взаємодіями з іншими людьми): широкі соціальні мотиви (почуття обов'язку, відповідальності в навчанні, розуміння суспільної ролі учня); вузькі соціальні мотиви (завоювання авторитету в оточуючих); мотиви соціального співробітництва (прагнення до взаємодії) [14, с. 119].

М. Дороніна уточнює, що розуміння терміну «мотивація» визначається як загальна детермінація поведінки взагалі, що охоплює всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, установки, цілі тощо. Через що поняття «мотивація» деякими вченими (М. Мескон, В. Врум) розглядається як

процес сукупність етапів, проходячи через які особистість або група вибирають певну дію [31, с. 29]. Мотивація – це процес спонукання себе та інших до діяльності, спрямовану на досягнення особистих цілей або цілей організації.

М. Мескон наводить спрощену модель мотивації поведінки через потреби, у якій виділяє потреби, спонукання або мотиви, поведінку (дію), мету і результат задоволення потреб.

С. Занюк трактує поняття «мотив» (від лат. *movere* – рухати, штовхати) як спонукання до діяльності, спонукальна причина дій і вчинків, а «мотивацію» як сукупність спонукальних факторів (усі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники), які спонукають поведінку й активність особистості [34].

Мотиваційний компонент, як підкреслює О. Савченко, має на меті збудити, викликати, закріпити, сформувати допитливість, закріпити особистісно значущий сенс навчальних дій, внутрішню потребу до самостійного учіння [77].

Згідно до вищесказаного, нами було поставлено за мету, щоб учні виявляли зацікавленість до навчання, високий ступінь активності в навчанні докладали вольових зусиль для досягнення позитивного результату пізнавальної діяльності, розуміли значущість навчання та мали сформоване почуття відповідальності та обов'язку.

Характеристика когнітивного компонента вміння вчитися.

У нашому дослідженні ми спиралися на визначення когнітивного компонента О. Савченко, який має дві підсистеми: засвоєння знань, уміння, навички, на яких ґрунтується вивчення нового і нові знання і способи дії, щодє об'єктом засвоєння. Також вчена виділяє чотири рівні організації процесу засвоєння знань: репродуктивний, частково-самостійний, самостійний, творчий [76].

Для більш детальної характеристики когнітивного компонента, проаналізуємо сутність поняття «знання».

Г. Селевко, О. Савченко та ін. характеризують дефініцію поняття «знання» як результат пізнавальної діяльності людини, відображений у її свідомості у вигляді уявлень, фактів, понять, законів [77; 78].

З філософської точки зору «знання» – це особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання (процесу відтворення дійсності), яка характеризується усвідомленням їх істинності [84, с. 228].

Аналіз наукових джерел з вищезазначеного питання дозволив дійти висновку, що знання – це досвід пізнавальної діяльності, фіксованої у формі її результатів, вони є складовою частиною вмінь.

Наведемо основний перелік знань, які мають набути учні по закінченню 4-го класу:

- знання про якості особистості, які дають змогу учням успішно навчатися: організованість, охайність, цілеспрямованість, наполегливість, вольові якості тощо;
- знання про найпростіші шляхи формування вищевикреслених якостей особистості;
- знання про мотивацію та пізнавальні процеси (увага, пам'ять, мислення, уява) та найпростіші шляхи їх формування;
- знання про базові емоції людини, причини гніву та способи його приборкування;
- знання про раціональні способи організації власної навчальної діяльності: про правила виконання домашніх завдань, виконання письмових робіт, визначення цілей, роботи в парі тощо;
- знання про сприйняття текстової інформації (читання) та найпростіші шляхи розвитку тощо.

Характеристика особистісно-діяльнісного компонента вміння вчитися.

Діяльнісний компонент охоплює різноманітні способи організації учіння (уміння, дії, операції) [76]. Підходи науковців до розуміння поняття «уміння» докладно схарактеризовані нами у підрозділі 1.2 у межах розкриття сутності уміння вчитися як ключової компетентності. Тут лише зазначимо,

що ми дотримуємося визначення поняття «уміння» як виконання людиною певної діяльності, заснованої на знаннях. Сформованість уміння буде характеризуватися здатністю застосовувати знання на практиці і користуватися ними у різноманітних ситуаціях [77].

У межах даного компонента ми будемо формувати в учнів такі вміння:

- тримати в порядку своє робоче місце, розподіляти і берегти час;
- самостійно складати режим дня та навчальної роботи з урахуванням ступеня складності предметів;
- дотримуватися заданого темпу роботи;
- добирати доцільні способи для розв'язання завдання;
- працювати самостійно і разом з товаришем;
- уміти пов'язувати навчальні дії з власними інтересами;
- правильно користуватися навчальними книгами, підручниками;
- на кінець 1 класу: читати тексти цілими словами зі швидкістю 30 слів/хв, правильно виділяти наголошений склад, брати участь у тихому хоровому читанні; на кінець 2 класу: читати тексти цілими словами зі швидкістю 50-60 слів/хв, правильно виділяти наголошений склад; брати участь у тихому хоровому читанні; на кінець 3 класу: читати тексти цілими словами зі швидкістю 90 слів/хв, правильно виділяти наголошений склад; брати участь у тихому хоровому читанні; на кінець 4 класу: читати тексти цілими словами зі швидкістю 120–140 слів/хв, правильно виділяти наголошений склад; брати участь у тихому хоровому читанні;
- аналізувати, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати факти;
- орієнтуватися в потоці різноманітної інформації українською та іншими мовами;
- аргументовано висловлювати власні судження;
- уміти висловлюватися в усіх доступних формах, типах і стилях мовлення;

- робити елементарний смисловий аналіз прослуханого;
- стисло передавати зміст, давати оцінку прослуханому;
- відтворювати основні смислові компоненти прослуханого в бесіді;
- уміти користуватися мовними засобами в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Даний компонент також передбачає сформованість якостей особистості, де останні трактуються як «складні соціально і біологічно обумовлені компоненти особистості, що вбирають у себе психічні процеси, властивості, утворення, стійкі стани і які спричиняють стійку поведінку особистості в соціальному та природному середовищі [25, с. 120].

Формуючи в учнів організованість, ми зосереджуємося на організованості в просторі (кожна річ має своє місце) та в часі: учень цінує власний час; розподіляє важливі, неважливі, термінові та нетермінові справи; складає щоденник справ, виокремлюючи гнучкі та жорсткі справи; правильно визначає власні поглиначі часу та зменшує їх кількість; дотримується дедлайну тощо.

Уміння боротися з труднощами та вольові якості тісно пов'язані із цілеспрямованістю та наполегливістю, вони спрямовані на вміння учнів визначати причину труднощів (не виходить вирішити задачу, запам'ятати вірші) та їх подальше усунення (отримати нові знання, тренувати пам'ять).

Важливі вміння, на нашу думку, стосуються емоцій, що є передумовою формування емоційного інтелекту. А саме вміння: розпізнавати власні емоції та емоції оточуючих; безперечно для оточуючих виражати негативні емоції; управляти власними емоціями (приборкувати гнів, долати страх) та емоціями оточуючих.

Характеристика рефлексивно-корекційного компонента вміння вчитися.

У довідковій літературі можна знайти визначення рефлексії як: самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом; в ідеалістичній філософії – відображення, а також дослідження процесу пізнання;

осмислення людиною власних дій, діяльність самопізнання [44, с. 12].

Рефлексивність характеризується свідомою регуляцією особистістю власних дій, що сприяє її самопізнанню, самооцінці та саморозвитку.

Проаналізувавши сутність поняття «рефлексія», вважаємо, що вчителі в початковій школі у молодших школярів повинні формувати такі рефлексивні вміння:

- здійснювати самоконтроль, самооцінку та взаємооцінку;
- аналізувати й оцінювати власну навчально-пізнавальну діяльність;
- під керівництвом учителя знаходити фактичну помилку в ході зіставлення результатів виконаної роботи зі зразком;
- перевіряти свою роботу за зразком; правильно оцінювати свою роботу тощо.

Таким чином, здійснена характеристика мотиваційного, когнітивного, особистісно-діяльнісного та рефлексивно-корекційного компонентів уміння вчитися дозволяє перейти до обґрунтування змісту його формування.

Найуспішніше та найефективніше навчання здійснюється тоді, коли формування вміння вчитися відбувається не тільки на уроках з конкретних навчальних предметів, а й на спеціально розроблених заняттях.

Характеристика процесуально-діяльнісного компоненту системи формування в учнів початкової школи вміння вчитися

Процесуально-діяльнісний компонент системи містить методи, форми і засоби навчання, які використовуються для формування в учнів початкової школи вміння вчитися

Методи навчання багатьма педагогами визначаються як впорядковані способи взаємозв'язаної діяльності вчителя й учнів, які спрямовані на досягнення мети освіти [152].

Існує велика кількість класифікацій методів, найпоширеніші з них: за джерелами здобуття знань: словесні (розповідь, пояснення, шкільна лекція, бесіда, дискусія, диспут, метод драматизації, робота з книгою), наочні (ілюстрація, демонстрація, спостереження) та практичні (вправи, графічні

роботи, практичні, лабораторний метод); за характером пізнавальної діяльності школярів: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький; бінарні (методи викладання і методи учіння) [152].

На думку М.Фіцули варто виділити три основні групи методів:

- методи організації навчально-пізнавальної діяльності: словесні, наочні, практичні; індуктивні та дедуктивні; пояснювально-репродуктивні та інформативно-пошукові; самостійна робота та робота під керівництвом учителя.
- методи стимулювання і мотивації: методи стимулювання і мотивації інтересу до навчання (гра, диспут, зацікавленість) і методи стимулювання і мотивації обов'язку і відповідальності (вимоги, переконання, заохочення, покарання).
- методи контролю і самоконтролю в навчанні: усний, письмовий, лабораторний, програмований, машинний [85].

Більшість учених до основних форм організації роботи відносять індивідуальну, групову та фронтальну. Де фронтальна форма роботи – це вид роботи, коли всі учні класу під керівництвом учителя виконують певне завдання, робота проводиться зі всім класом у єдиному темпі. Це може відбуватися під час розповіді, бесіди, опитування тощо. Індивідуальна форма роботи передбачає самостійне виконання завдання учнем (розв'язування задачі, складання тексту, робота з підручником тощо), а групова – створення невеликих за складом груп у межах одного класу [17].

Під час професійної педагогічної практики нами використовувалися індивідуальні, групові та фронтальні форми роботи учнів, зокрема учні на уроці працювали в четвірках, виконуючи вправу «Психологічна консультація»; у парах, коли працювали над вправами «Актор», «Учитель»; вправа «Найкраща дикторська група» виконувалася як фронтально, так і в четвірках.

Засоби навчання – те, за допомогою чого здійснюється навчання,

складають: зошити на друкованій основі; плакати, роздаткові дидактичні матеріали та засоби інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) навчання, розроблені до кожного уроку. До засобів ІКТ належать: телевізори (LCD, діагональ не менше, ніж 42 дюйми); ноутбуки для вчителів; диски із презентаціями, відеофрагментами, фізкультхвилинками.

Характеристика контрольно-коригувального та оцінно-результативного компонентів системи формування в учнів вміння вчитися

До контрольно-коригувального компонента належить комплекс взаємопов'язаних діагностичних і коригувальних процедур, що здійснюються в будь-який момент часу з метою визначення та підвищення рівня сформованості в учнів молодшого шкільного віку вміння вчитися.

Оцінно-результативний компонент технології ми розглядали як сукупність діагностичних процедур, спрямованих на виявлення ступеня досягнення мети системи. У результаті теоретичного обґрунтування системи формування в учнів початкової школи вміння вчитися набуває такого вигляду (рис. 2.14.). Формування вміння вчитися відбувалося з урахуванням усіх теоретичних положень особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів, обґрунтованих Ломберг М.В. у концептуальному компоненті системи. Зокрема, створено умови для становлення учнів як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності, розвитку в них здатності до самоосвіти, самовизначення, самостійності та самореалізації [44].

Метою реалізації системи є становлення учнів як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності. У нашому дослідженні ми дотримувалися розуміння поняття «суб'єкт» як «конкретного індивіда або соціальної спільноти, що володіє свідомістю, волею і здатного цілеспрямовано перетворювати дійсність і себе» (О. Степанов), а «суб'єктність» – як «здатність реалізовувати поставлену мету» (А. Брушлинський).

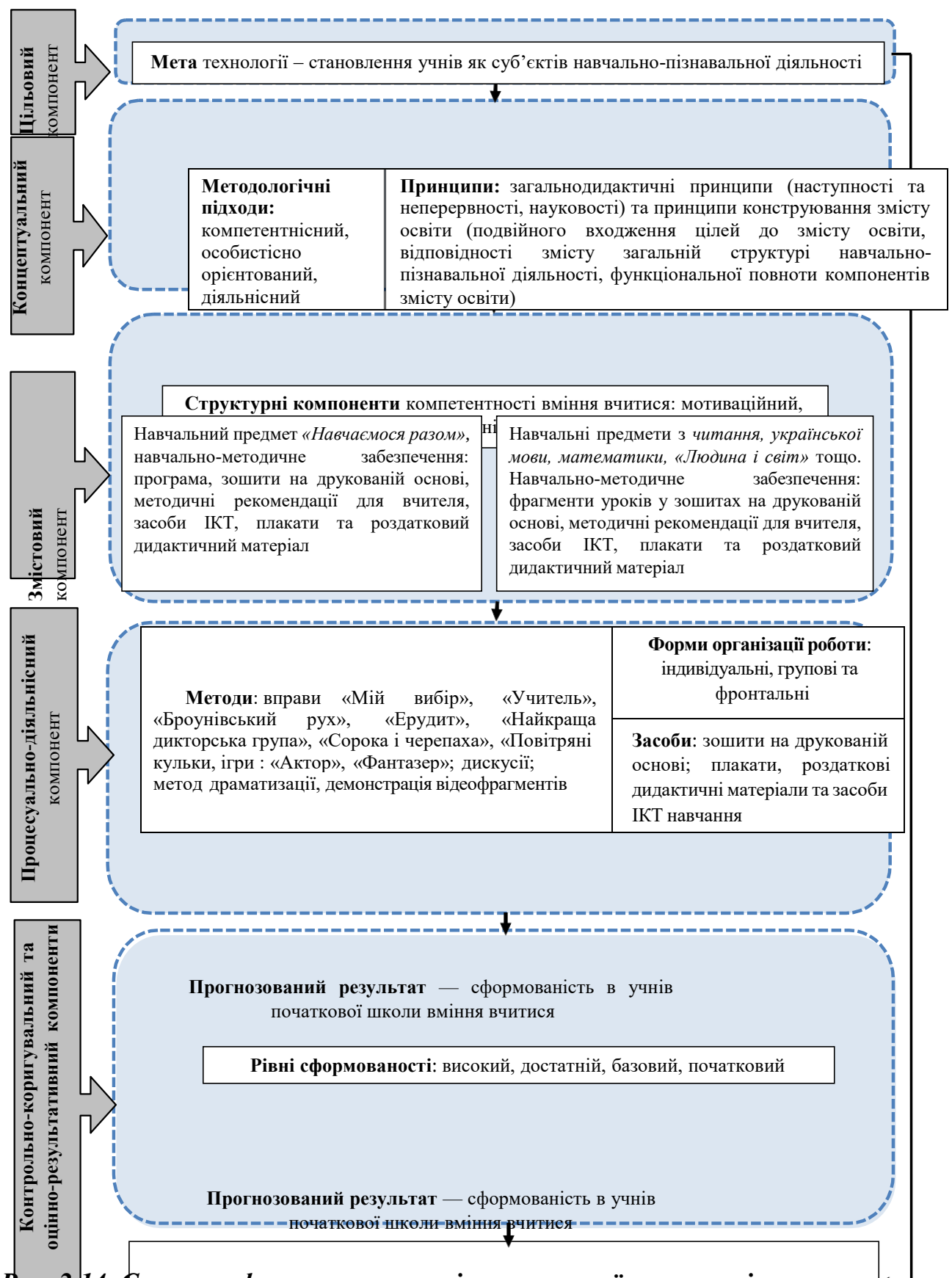


Рис. 2.14. Система формування в учнів початкової школи вміння вчитися (за ЛОМБЕРГ М.В. [45])

Реалізація змістового та процесуально-діялісного компонентів системи формування в учнів початкової школи вміння вчитися відбувалася на засадах принципу відповідності змісту освіти загальній структурі її об'єкт та

принципу подвійного входження мети до змісту освіти. Таким чином, згідно з принципом відповідності змісту освіти загальній структурі її об'єкта, до складових змістового компонента технології належать знання, уміння, навички, цінності, ставлення, що забезпечують досягнення визначеної мети.

2.3. Зміст, методи, форми та засоби формування в учнів початкової школи вміння вчитися як ключової компетентності

Зміна ролі освіти в суспільстві зумовила виокремлення більшості інноваційних процесів. Основою розвитку життєвих компетентностей мають стати такі технології навчання, які забезпечували б пізнавальну активність і самостійність учнів, сприяли б формуванню навичок застосовувати опановані знання на практиці.

Сьогодні існує чимало захопливих інноваційних технологій: методів, прийомів, дидактичних ігор, вправ, пошуково-ситуаційних і проблемних завдань, які розвивають творчу особистість, інтерес до пізнання, самостійність мислення, уміння приймати конкретні рішення, реалізовувати власні міні-проекти. Такими є інтерактивні технології. Сутність інтерактивних технологій полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії учасників освітнього процесу. Це співнавчання (колективне, коопероване, навчання у співпраці), у якому вчитель та учні є суб'єктами навчання, тільки педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи учнів.

Усі ці технології допомагають розвивати ключові та предметні компетентності учнів. Інтерактивний урок, урок із застосуванням технологій розвитку критичного мислення, особистісно зорієнтований урок — це засоби активізації розумової діяльності учнів, спонукання до розвитку ключових компетентностей.

Проаналізуємо ступінь розробленості досліджуваної нами проблеми на *практичному рівні*.

Основні програмні орієнтири щодо формування в учнів загальноосвітніх навчальних закладів ключової компетентності *вміння*

вчитися та окремо її складових окреслено в «Національній доктрині розвитку освіти» (2002), «Державному стандарті початкової загальної освіти» (2018) та «Навчальних програмах для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою, 1–4 класи» [23].

Серед вітчизняних посібників та підручників маємо відзначити навчальний посібник для молодших школярів «Умій вчитися» О. Савченко, що включає теоретичні матеріали, правила, ілюстрації, вправи, спрямовані на розвиток мотивації до навчання, пізнавальних процесів тощо [77], а також «Барвистий клубок: Дивись, міркуй, відповідай» та «Розвивай свої здібності», де подано завдання, тести, тренінги, вправи на мислення, вірші, загадки, ігри тощо, спрямовані на формування загальнонавчальних умінь та навичок.

Науковці Т. Байбара та Н. Бібік в своїх навчальних посібниках також розкривають поняття вміння вчитися для молодших школярів. Вони наголошують, що вчитися необхідно із бажанням, учень має бути наполегливим, щоб добре відповідати на запитання, потрібно тренуватися вдома переказувати оповідання, правила [3; 8]. Також науковці підкреслюють важливість розвитку пам'яті та уваги, визначають правила запам'ятовування.

Учитель початкових класів м. Мелітополя Р. Ходос у своїй педагогічній діяльності розробляла в межах навчально-виховного процесу навчання дітей прийоми самопізнання, самоорганізації і саморозвитку. У своїй авторській програмі «Навчання молодших школярів основ самоорганізації» Р. Ходос поставила за мету:

У 1 класі допомогти дітям пізнати самих себе, свої сили, властивості, здібності, нахили. Сформувані інтерес до самоорганізації як умови й засобу саморозвитку особистості, сформувані в учнів упевненість у наявності в них здібностей до успішного навчання й саморозвитку.

У 2 класі зацікавити дітей процесом самоорганізації. Сформувані в учнів психологічну установку на навчання як вирішальний засіб розвитку

якостей особистості. Закріпити впевненість у наявності в дітей здібностей до успішного навчання й саморозвитку.

У 3-4 класах сформувати в кожного учня стійку звичку-потребу в постійному самовдосконаленні й саморозвитку.

Для реалізації поставленої мети Р. Ходос використовувала наступні методи та прийоми: проведення особливих бесід-занять з питань самопізнання, саморозвитку і самоорганізації; на заняттях у всіх учнів проводилася перевірка розвитку уваги, спостережливості, пам'яті тощо; проведення заняття з корекції відстаючих якостей; відсутність зауважень та двійок у щоденнику задля налагодження з батьками дружніх відносин; контроль та оцінка учнів своєї роботи і поведінки.

О. Кондратюк розглядає навчальний діалог як засіб формування в молодших школярів компетентності вміння вчитися. Вчена підкреслює, що засобом співпраці учителя та учня, а також і засобом формування вміння вчитися є навчальний діалог [41].

Проаналізуємо вітчизняні програми для загальноосвітніх навчальних закладів, в яких відбито формування вміння вчитися або окремі його складники.

На практичному рівні формування ключової компетентності вміння вчитися конкретизовано в навчальній програмі з української мови (керівник – М. Вашуленко), в якій виокремлена діяльнісна змістова лінія і подано перелік умінь і навичок, які мають бути сформовані протягом року:

навчально-організаційні (організація робочого місця: своєчасно готуватися до уроку, тримати в порядку своє робоче місце та навчальне приладдя; організація навчальної діяльності: визначати під керівництвом учителя мету навчання, дотримуватися режиму навчальної діяльності, працювати швидко і зосереджено, розподіляти час для виконання певної роботи, цінувати час – власний та інших людей; взаємодія з іншими учасниками навчального процесу: виконувати всі настанови вчителя; слухати і коментувати відповіді однокласників;

навчально-інформаційні (робота з підручником: орієнтуватися в методичному апараті підручника, розуміти значення всіх символів, кольорових шрифтових позначень, швидко знаходити потрібний матеріал; користування додатковими навчальними посібниками: працювати з навчальними посібниками, роздатковим матеріалом; користуватися довідниковою літературою, шукати нову інформацію в різних джерелах; спілкування в процесі навчання).

навчально-інтелектуальні та творчі (виконання мисленнєвих операцій: визначати головне, самостійно робити висновок із пояснення вчителя, користуватися порівнянням та аналогією, класифікувати і групувати вивчений матеріал, знаходити і пояснювати причиново-наслідкові зв'язки, користуватися прийомами осмисленого запам'ятовування, висловлювати аргументовані критичні судження, доводити правильність певного судження та власної думки; творче застосування знань, умінь, способів діяльності в нових ситуаціях: виконувати творчі завдання, застосовувати мисленнєві операції;

контрольно-оцінювальні (перевірка і самоперевірка усних висловлювань і письмових робіт: використовувати засвоєні способи перевірки орфограм, знаходити і виправляти граматичні та стилістичні помилки, контролювати послідовність виконання роботи за самостійно складеним планом, здійснювати взаємоперевірку; оцінювання результатів навчання: оцінювати усні відповіді, письмові роботи – власні та однокласників; висловлювати оцінні судження) [41, с. 60].

У навчальній програмі з предмета «Літературне читання» (керівник – О. Савченко) формування вміння вчитися виокремлено в таких змістових лініях: формування і розвиток навички читання; досвід читацької діяльності; робота з науково-художніми творами; робота з дитячою книжкою, робота з інформацією [76].

Метою курсу «Сходинки до інформатики» (керівник – Н. Морзе) є не лише формування та розвиток в учнів інформаційно-комунікаційної

компетентності, а й ключових компетентностей. Під час вивчення даного курсу учні отримують початкові навички знаходити, використовувати, створювати та поширювати інформацію та дані; розвивають алгоритмічне, логічне та критичне мислення; шукають різні варіанти виконання завдань, обирають та обґрунтовують найефективніший варіант виконання.

У навчальній програмі з математики для учнів 1-4 класів (керівник – С. Скворцова) формування окремих складників уміння вчитися відбито в меті, зокрема розвиток аналітичного, логічного мислення, здатності до дедуктивного та індуктивного міркування, уміння аналізувати, абстрагувати, узагальнювати; виховання та розвиток позитивних якостей особистості; розвиток інтересу та здібностей до навчальної діяльності тощо [79].

Серед завдань навчального предмета «Природознавство» (керівник – Т. Гільберг) зазначено формування способів навчально-пізнавальної, оволодіння елементарними дослідницькими вміннями, що входять до переліку вмінь ключової компетентності вміння вчитися.

У пояснювальній записці програми з навчального предмета «Я досліджую світ» (керівник – Н. Бібік) для 3-4 класів підкреслено, що реалізація завдань освітньої галузі сприяє формуванню в молодших школярів ключових компетентностей [8, с. 3].

У табл. 2.7 представлено відбиття в державних стандартах загальноосвітньої підготовки змісту роботи з формування елементів вміння вчитися за О. Савченко [77, с. 35].

**Відбиття в державному стандарті початкової загальної освіти
змісту роботи з формування елементів ключової компетентності
вміння вчитися**

Освітні галузі	Зміст роботи з формування елементів ключової компетентності вміння вчитися
<i>Мови і літератури</i>	Формування та розвиток умінь слухати, говорити, читати і писати; умінь аналізувати, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати мовні факти; умінь висловлюватися в усіх доступних формах, типах і стилях мовлення; розвиток повноцінних навичок читання; вироблення в учнів мотивації навчання рідної мови.
<i>Природнича</i>	Формування досвіду творчої діяльності, оволодіння узагальненими способами дій, розвиток активного пізнавального ставлення до дійсності; оволодіння методами пізнання природи; формування розумових здібностей, спостережливості.
<i>Мистецька</i>	Формування здатності до сприймання, розуміння і творення, потреби в художньо-творчій самореалізації
<i>Математична</i>	Формування в молодших школярів спеціальних умінь і навичок, необхідних у повсякденному житті і достатніх для вивчення математики в наступних класах
<i>Технологічна</i>	Формування конструктивного підходу до виконання завдань і обробки інформаційних даних; формування практичних умінь і навичок у предметно-перетворювальній, конструкторській та конструктивно-художній діяльності

Доцільно проаналізувати програмний документ «Нова українська школа: основи Стандарту освіти» (2016), в якому також подано формування ключової компетентності вміння вчитися впродовж життя в межах мовно-літературної освіти, іншомовної, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, соціальної, здоров'язбережної, фізкультурної, громадянської, історичної та мистецької (дод. А).

Підсумовуючи сказане, у вітчизняній практиці здійснюється формування ключової компетентності вміння вчитися в межах навчальних предметів з української мови, «Літературного читання», «Сходінки до інформатики», математики, «Я досліджую світ», природознавства у вигляді окремих змістових ліній або завдань, дані положення відбиті у відповідних підручниках та навчальних посібниках для молодших школярів. Проте, в

практиці загальноосвітніх шкіл відсутній навчальний предмет та його навчально-методичне забезпечення, провідною метою якого було б цілеспрямоване формування в учнів початкової школи вміння вчитися.

Пропонуємо виокремити методи, форми та засоби формування в учнів початкової школи вміння вчитися як ключової компетентності відповідно до визначених компонентів.

Формування мотиваційного компонента.

Для формування всіх видів мотивів ми пропонуємо використовувати різноманітні інтерактивні методи (вправи «Броунівський рух», «Найкраща дикторська група», «Учитель»); наводити вислови видатних філософів, письменників, учених, дослідників, політиків, а також їхні історії досягнення успіху; використовувати творчі та практичні завдання (скласти щоденник справ, розфарбувати школу, у якій навчаються коротульки тощо). Велику роль має використання засобів ІКТ: демонстрація відеофрагментів із мультфільмів, притч, документальних фільмів, афірмацій, тематичних фізкультхвилинок, пісень-караоке «Пісня про чарівника-невдаху», «Снігова Королева», «Русалонька», «Попелюшка» тощо), вправ на розвиток пам'яті («Фотоапарат»), презентацій із алгоритмами, правилами тощо.

Наведемо фрагменти уроків, на яких можна формувати в учнів початкової школи вміння вчитися. Окремі види завдань подано в додатку (Додаток Л).

1. Прочитай вислів Розумниці, поступово прискорюючи темп. Розкажи з пам'яті.



Читання — один із найулюбленіших моїх навчальних предметів. Навчившись уважно та швидко читати, я зможу прочитати будь-яку книгу, дізнатися про все на світі.

☐ Поміркуй, чому Розумниці подобається навчальний предмет «Читання».

Я щоранку, мов з кручі в омут, поринаю у вир шкільний.
Відпочинок — далекий спомину невпинній путі моїй.



Школа — це дитинства несміливі кроки, це веселі друзі, шлях до майбуття, школа — це перерва, школа — це уроки, школа — називається так моє життя.

Прочитай і вивчи напам'ять уривок пісні «Школа» (музика Ірини Тарнавської, слова Володимира Федотова). Заспівай. Чи подобається тобі ходити до школи? Чому?

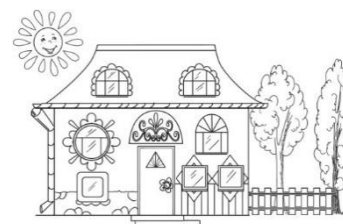
Розфарбуй школу яскравими кольорами, щоб Розумниці разом із коротульками було ще приємніше навчатися в ній. Поясни, чому ти обрав (обрала) саме ці кольори.



Формування когнітивного компонента.

Для формування даного компонента ми використовували презентації з правилами та алгоритмами, вправу «Фотоапарат», роботу з текстом («Хвилинка Знайка» та «Хвилинка Читайлика»), плакати, роздаткові матеріали тощо.

Продемонструємо фрагменти уроків.



2. Виконай вправу «Фотоапарат».

Увага — це зосередженість на предметі або дії.



✧ Налаштуйся на уважне виконання завдань, скориставшись «чарівною формулою» уважності.

Хвилинка Читайлика.

Справи бувають важливі та неважливі, термінові й нетермінові. Усі справи можна поділити на 4 групи:

група — важливі термінові (виконати домашнє завдання ~~назавтра~~);

група — важливі нетермінові (підготуватися до контрольної роботи, яка буде за три дні);

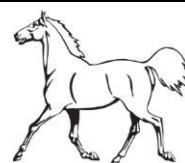
група — неважливі термінові (переглянути по телевізору мультфільм, який почнеться за хвилину);

група — неважливі нетермінові (зателефонувати друзям, щоб домовитися про зустріч наступного тижня).

Спочатку слід робити справи 1 групи, потім — 2. Якщо залишиться час, можна зробити справи 3 та 4 груп.



Групу важливих термінових справ умовно називають «швидкий кінь». Слід пам'ятати: якщо впродовж кількох днів поспіль робитимеш багато важливих термінових справ, то постійно перебуватимеш у напруженому стані. Це може призвести до втоми й виснаження організму.



Бути «левом — царем звірів» означає думати на кілька кроків уперед, раціонально планувати день так, щоб виконувати важливі нетермінові справи. Найкраще (але й найскладніше) бути «левом».	
Групу неважливих термінових справ умовно називають «білка в колесі». Якщо орієнтуватися лише на терміновість і забувати про неважливість, праця вийде марною.	
Якщо робити лише неважливі нетермінові справи, можна перетворитися на «равлика».	

Формування особистісно-діяльнісного компонента.

Загальнопізнавальні вміння та навички розвивалися під час проходження ігрових сторінок робочого зошита, на яких учні розв’язували анаграми, ребуси, криптограми, виконували завдання Кнопочки (дібрати узагальнювальне слово, написати суттєві ознаки, розфарбувати зайвий предмет, завдання з переміщенням сірників у прикладах), вправи «Кола на воді» тощо. Розвиток пам’яті відбувався під час виконання вправ на сторінці Запам’ятайлика, вправи «Фотоапарат» та в процесі виконання завдань (переказати, відтворити). Загальномовленнєві вміння та навички формувалися в процесі виконання завдань: «Кнопочка записала частину тексту-міркування про дружбу, але не дотрималася плану й деякі складові пропустила. Визнач і допиши пропущені Кнопочкою складові тексту-міркування», «Обґрунтувати думку, дотримуючись алгоритму наведення аргументів», вправ на сприйняття усної навчальної інформації: «Уважно переглянь фрагмент мультфільму «У Країні невивчених уроків». Напиши коротку розповідь про побачене, у якій буде зачин, основна частина й кінцівка», вправи «Учитель» (скласти запитання до тексту, запитання учням) тощо. Для формування якостей успішної особистості застосовували вправи «Мій вибір», «Актор», «Піктограми», перегляд відеофрагментів із завданнями до них (довести думку, придумати власний варіант закінчення

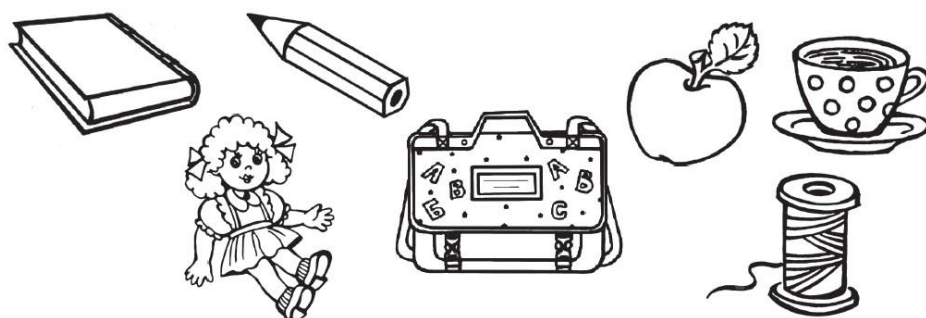
притчи, дати пораду, винайти власне чарівне правило). Для роботи з емоціями учні переглядали відеофрагменти із наочним зображенням емоцій (мультфільм про емоції «Думками навиворіт»), зокрема прояву гніву (мультфільм «Чіполліно» – сеньйор Помідор, фільм «Управління гнівом»), печалі (мультфільм «Вінні пух і всі-всі-всі» – віслюк Іа) тощо. Також вивчали правила приборкування гніву: голосно заспівати, пострибати на скакалці, поприсідати, побігати, пограти з м'ячем, покидати камінці у воду, позмагатися «Хто голосніше крикне», «Хто вище стрибне», «Хто швидше пробіжить», зім'яти папір або порвати його, зліпити гнів з пластиліну й перетвори його на квітку тощо.

Подамо характеристику деяких вправ, що використовувалися під час формування особистісно-діяльнісного компонента.

«Мій вибір»: учням необхідно уявити ситуацію вибору, наприклад, між «хочу» і «треба», або «подолати труднощі» і «здатися»; зробити вибір та пояснити його. «Кола на воді»: до кожної букви певного слова, наприклад, «атом» учням потрібно дібрати слово і скласти з них речення, які утворять зв'язний текст.

«Актор»: учні уявляють себе актором (акторкою) та зображають емоцію. Сусід (сусідка) по парті має відгадати її, потім міняються місцями. Також учні отримують завдання зобразити певну емоцію, поспостерігати за власними відчуттями. «Піктограми»: учням потрібно графічно зобразити правила, наміри, мету, наприклад: «Намалюй піктограму, яка допоможе тобі завжди дотримуватися дедлайна й виконувати всі завдання своєчасно».

Розфарбуй портфель і предмети, що мають бути в ньому.



☐ Розкажи, як ти ставишся до своїх речей. А до шкільного майна?

СТОРІНКА ЗАПАМ'ЯТАЙЛИКА

Переглянь презентацію й намалюй піктограми до слів.



Виконай вправу на розвиток пам'яті. Намалюй побачене в презентації.



Переглянь презентацію та відтвори приклади.

1)

2)

3)



4)

Оскільки роботу з підручником представлено нами окремою змістовою лінією, розглянемо детальніше формування цих вмінь. Так, в *першому класі* пропонуємо діяти за допомогою вправ «Буквоїд», «Пісенька складів», «Завдання папуги», «Фотоапарат», «Знайди помилки диктора», «Хвилинка Читайлика».

Таблиця 2.8

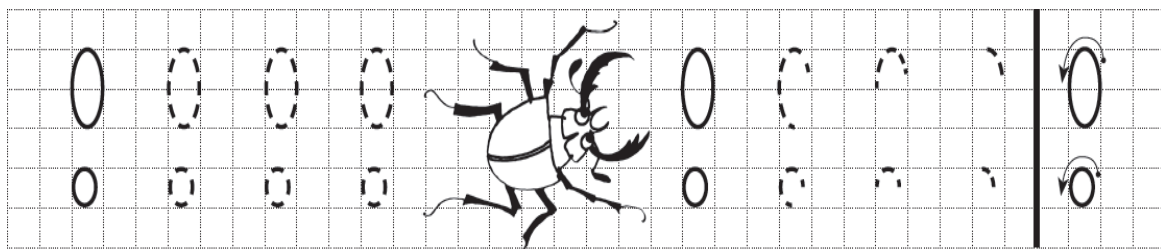
Вправи, що спрямовані на формування вмінь і навичок раціональної роботи з навчальною та науковою інформацією (1 клас)

Вправи	Завдання
«Буквоїд»	Буквоїд погриз великі та малі друковані літери (букви зображені пунктиром або частково). Завдання учнів їх відновити.
«Пісенька складів»	Під знайому мелодію учні проспівують склади.

«Завдання папуги»	Включається запис із озвучуванням складів. Учні в зошиті мають розфарбувати серединки квіточок із тимискладами, які озвучив папуга.
«Фотоапарат»	Щоб міцно запам'ятати, треба уважно подивитись на те, що треба запам'ятати, нібито сфотографувати його. Очі – це фотоапарати. На екрані телевізора з'являються словникові слова червоного кольору із картинками. Через деякий час учні записують у зошиті побачені слова.
«Знайди помилки диктора»	Учні уважно читають текст разом із диктором, використовуючи прийом стеження. Потім підкреслюють слова, які диктор прочитав неправильно, уголос виправляючи його помилки.
«Хвилинка Читайлика»	Кожного уроку після всіх тренувальних вправ, учні читають тексти для визначення швидкості читання. Тексти подані ті, які вивчаються на уроках читання.

Фрагмент уроку з використанням вправи «Буквоїд»

Буквоїд погриз великі та малі друковані літери Оо. Віднови їх.



Проспівай склади на мелодію пісні
«Алфавіт».

Їв, їв, їв, їв,

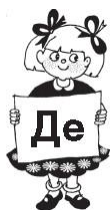
їд, їд, їд.

Ей, ей, ей, ей,

їй, їй, їй.

Їв, їв, їв, їв,

їд, їд, їд.



Парасолька.



Олень.

Розглянь малюнки. Перший заштрихуй похилими лініями, а другий розфарбуй. Прочитай слова й поясни, чому вони написані з великої букви. «Посади» ці слова в човники.

У другому класі подано алгоритм успішної роботи з текстом, робота спрямована на формування вмінь слухати, сприймати й розуміти зв'язне усне

мовлення, сприймати на слух казку, розповідь, загадку, вірш, науковий текст; розповідати про почуте; давати оцінку прослуханому; розділяти текст наречення; виділяти слова, що означають, про що чи про кого йдеться.

У першому півріччі використовуються вправи «Фотоапарат», «Повітряні кульки», «Сорока і черепаха», у другому – додаються «Завдання Розумниці», «Учитель», «Броунівський рух», «Найкраща дикторська група».

Таблиця 2.9

Вправи, що спрямовані на формування вмінь і навичок раціональної роботи з навчальною та науковою інформацією (2 клас)

<i>Вправи</i>	<i>Завдання</i>
«Фотоапарат»	Завдання порівняно з 1 класом ускладнюється, на екрані з'являються цілі речення: перший рядок – одне слово, другий – два, третій – три. Оскільки уроки інтегровані із читанням, математикою, «Людина і світ», замість речень можуть бути приклади, карти України, світу тощо.
«Повітряні кульки»	В колонках подані слова та словосполучення. Учні набирають повітря в легені і на одному видиху читають слова з першої колонки, потім знову набирають повітря і читають слова з другої колонки. Згодом учні на одному видиху читають слова з першої та другої колонки.
«Сорока і черепаха»	Потрібно прочитати уривок із тексту спочатку повільно, як повзе черепаха, а потім швидко, як стрекоче сорока. Після цього учні відтворюють уривок з пам'яті.
«Завдання Розумниці»	Учні переглядають фрагменти фільму і розповідають, що нового їм стало відомо з них. Потім розфарбовують кружечки біля зображень, що ілюстрували побачене у відеофрагментах. Далі учні читають текст на визначення швидкості читання, розподілений на чотири фрагменти.

«Учитель»	Алгоритм виконання вправи «Учитель»: Прочитай фрагмент тексту. Підкресли незрозумілі слова (якщо вони є). Підніми руку та з'ясуй у вчителя їхнє значення. Перекажи текст собі стільки разів, скільки потрібно, щоб вільно та зрозуміло розповісти своїм учням. Сформулюй і запиши в робочому зошиті запитання до фрагмента, які ти поставиш своїм учням. Перекажи фрагмент своїм учням. Постав складені тобою запитання й запропонуй переказати почуте. Працюй з учнями стільки часу, скільки потрібно для засвоєння навчального матеріалу на «відмінно». Обов'язково підтримай і похвали учнів.
«Броунівський рух»	Алгоритм виконання вправи «Броунівський рух»: Під музику переміщайся класом. Після припинення музики перекажи текст одному з однокласників. Уважно вислухай переказ тексту однокласником/однокласницею. Під музику знову переміщайся класом. Після припинення музики перекажи текст іншому/іншій однокласнику/однокласниці. Уважно вислухай переказ тексту однокласником/однокласницею.
«Найкраща дикторська група»	Після опрацювання тексту в класі проводиться конкурс: на екрані програватиметься відеофрагмент, який, згідно до тексту, мають озвучити учні. Алгоритм підготовки до конкурсу «Найкраща дикторська група»: Розподіли з друзями фрагменти для озвучування. Перекажи свій уривок. Вислухай виступи товаришів.

У вправі «Повітряні кульки» подані слова з тексту, який згодом будуть читати учні. У вправі «Сорока і черепаха» подано уривок із тексту, що є початком даного тексту. Таким чином, коли діти швидко як сорока прочитають перші речення тексту, далі за інерцією вони будуть намагатися продовжувати читати його в тому ж темпі.

Фрагмент уроку на тему: Виконай вправи на формування навичок швидкого читання (*другий клас*).

- ★ 1. Виконай вправу «Повітряні кульки». Прочитай слова та словосполучення в колонках, прискорюючи темп.



прочитай текст
від початку
до кінця
уважно
та швидко



з'ясуй значення
незрозумілих слів
пригадай те
що прочитав
переглянь текст



2. Виконай вправу «Сорока і черепаха». Прочитай уривок із тексту повільно, як повзечерепаха, а потім швидко, як стрекоче сорока. Відтвори його з пам'яті.



Щоб добре навчатися, слід уміти якісно та швидко читати. Для цього необхідно дотримуватися алгоритму успішної роботи з текстом. Прочитай текст і перекажи його.



Щоб добре навчатися, слід уміти якісно та швидко читати текст. Для

Алгоритм раціонального читання

1. Прочитай текст від початку до кінця уважно та швидко, підкреслюючи незрозумілі слова. З'ясуй їх значення. Пригадай прочитане.
2. Переглянь текст, підкреслюючи олівцем те, що слід запам'ятати. Запам'ятай підкреслене.
3. Перекажи текст самому (самій) собі, однокласнику (однокласниці) або своїм рідним.

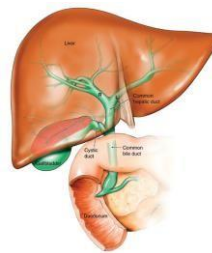
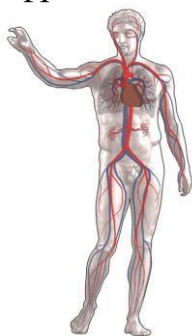


цього необхідно дотримуватися алгоритму раціонального читання.

У *третьому класі* продовжується робота з формування навичок раціональної роботи з підручником, текстовою інформацією за тими ж самими вправами. Тексти учні читають наукові, ті, що вивчають на навчальному предметі «Я досліджую світ».



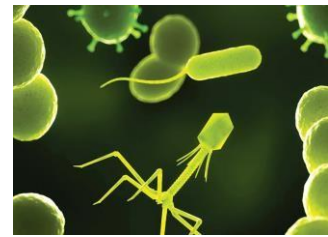
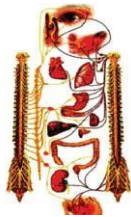
1. Виконай завдання Розумниці. Переглянь фрагменти фільму.
☐ ☐ Розфарбуй кружечки біля зображень, що ілюструють побачене тобою у відеофрагментах.



Кровообіг

Головний мозок людини

Печінка



Нервова система Легені Бактеріофаг
Розкажи, що тобі стало відомо з відеофрагментів.

Виконай вправу на визначення швидкості читання.

Серце – це м'яз, що ніколи не відпочиває. Воно працює як насос, змушуючи кров рухатися судинами. У легенях кров насичується киснем та звільняється від вуглекислого газу, а далі по судинах рухається до всіх органів тіла. Шлунок та кишечник перетравлюють їжу за допомогою травних соків, потім у кишечнику перетравлені речовини всмоктуються в кров. Печінка виділяє жовч у кишечник, що допомагає перетравлювати їжу. Нирки працюють як складна хімічна фабрика: звільняють кров від шкідливих речовин і виводять їх назовні у вигляді сечі. Злагоджену роботу всіх органів регулює єдиний нейрогуморальний механізм.

Нервова регуляція здійснюється нервовою системою: головним, спинним мозком та нервами. Мозок керує роботою всіх органів і контролює її за допомогою спеціалізованих клітин – нейронів.

Усесвітньо відомий науковець-фізіолог* Іван Петрович Павлов казав: «Якби ми змогли побачити мозок людини в процесі мислення, ми побачили б щось на зразок яскравої електричної гірлянди, де вогники – це нейрони, які сприймають, передають, інтегрують та зберігають інформацію». Основною формою нервової діяльності є рефлекс. Рефлекс – це реакція організму у відповідь на подразнення.

У мозку є ділянки, що контролюють зір, дотик, слух, нюх і смак. З відчуттів, які зберігаються в пам'яті, формується уявлення про навколишній світ. Отже, мозок дає можливість людині мислити, запам'ятовувати, навчатися й творити.

Виконай вправу «Учитель».

☐ Сформулюй і напиши запитання, яке ти поставиш своїм учням.

Виконай вправу «Броунівський рух».

* Фізіолог – фахівець із фізіології (біологічної науки, що вивчає функції організму та процеси, які відбуваються в ньому).

У четвертому класі учні продовжують відпрацьовувати алгоритми усного і письмового відтворення навчального матеріалу, формувати вміння

слухати і оцінювати відповідь товариша за змістом і виразністю мови. Додаються вправи «Ерудит», «Читання тексту рядками», «Швидкісний тренажер», «Повітряні кульки для дорослих».

Таблиця 2.10

Вправи, що спрямовані на формування вмінь і навичок раціональної роботи з навчальною та науковою інформацією (4 клас)

Вправи	Завдання
«Ерудит»	Алгоритм виконання вправи «Ерудит» Попрацюй у парі. Прочитайте текст рядками, закриваючи нижні рядки аркушем паперу. Після закінчення читання кожного повного речення перекажіть його одне одному. Перекажи собі пошепки текст з пам'яті. Переглянь текст, одночасно підкреслюючи та запам'ятовуючи ту важливу інформацію, якої ти не відтворив. Перекажи текст однокласнику/однокласниці під час виконання вправи «Броунівський рух».
«Читання тексту рядками»	Алгоритм виконання вправи «Читання тексту рядками» Закрий аркушем усі рядки, крім першого. На кожний удар метронома, дивлячись на лінію, прочитай один рядок тексту. Закінчивши читання, розкажи, як називається текст і про що в ньому йдеться. Зроби вправи для покращення зору (по 10 с): повертай очі за стрілкою годинника; прикрий долонями очі, не натискаючи на них. Прочитай текст ще раз. Закінчивши читання, спробуй переказати текст своїми словами.
«Швидкісний тренажер»	Алгоритм виконання вправи «Швидкісний тренажер» На кожний удар метронома, дивлячись на червону лінію, прочитай один рядок, намагаючись зрозуміти й запам'ятати текст. Розкажи запам'ятоване. Під час повторного читання першого уривка тексту зверни увагу на ключові слова. Під час повторного читання другого уривка підготуйся до формулювання запитань. Після читання першого уривка назви ключові слова й дай їх визначення, указавши найближчий рід та видові відмінності. Після читання другого уривка сформулюй запитання до нього й постав їх однокласникам. Після читання першого уривка зроби вправи для покращення зору (по 10 с): 1) у положенні стоячи виконай рухи очима: угору – ліворуч – униз – праворуч; 2) прикрий долонями очі, не натискаючи на них.

«Повітряні кульки для дорослих»	Алгоритм виконання вправи «Повітряні кульки для дорослих» Закрий аркушем усі рядки, крім першого. На рахунок «один» – «сфотографуй» рядок; на рахунок «два» – пошепки перекажи собі «сфотографоване». Прочитавши повне речення, пошепки перекажи його собі. Прочитавши друге речення, пошепки перекажи собі обидва речення; прочитавши третє речення, перекажи три речення і т. д. Перевір себе, переглянувши відеофрагмент. Пошепки своїми словами «озвуч» собі відеофрагмент. Зроби вправи для покращення зору (по 10 с): 1) щосили стисни повіки, потім розплющ очі й подивися далеко вперед; 2) прикрий долонями очі, не натискуючи на них.
---------------------------------	--

Фрагмент уроку «Природознавство» (четвертий клас).

Вправа «Ерудит» (переглянь відеофрагмент; розкажи, що вдалося запам'ятати).

Вправа «Швидкісний тренажер».

Вправа «Повітряні кульки для дорослих».

Сучасні фізики називають усі предметита організми фізичними тілами.

Фізичні тіла складаються з речовин.

Усі речовини складаються з атомів.

Коли ми дивимося на будь-який предмет, нам здається, що речовини, з яких він складається, входять до його складу, суцільні.

Насправді ж між частинками речовини є проміжки.

У твердих речовинах вони менші, у рідинах – дещо більші,

у газах – набагато більші за розміри самих частинок.

Частинки речовини перебувають у стані безперервного хаотичного руху.

Домашнє завдання

Пригадай вивчене в класі, виконуючи вправу «Читання тексту рядками».

Розкажи, що вдалося запам'ятати, своїм рідним або собі.

Будова речовини

Україна — держава з багатовіковою історією та культурою. У кожному її регіоні є свої визначні пам'ятки — перлини української землі. Вони є справжнім скарбом, національною гордістю. До наших днів збереглися середньовічні фортеці, палаци й садиби, стародавні монастирі та храми (у деяких з них і сьогодні проводять служби), інші унікальні архітектурні витвори мистецтва, що назавжди прославили своїх майстрів.

Культурна спадщина України є невід'ємною частиною світового культурного надбання. На державному обліку в Україні перебуває 152 тис. пам'яток культурно- історичної спадщини.

Українська земля славиться природною красою: мальовничими кримськими пейзажами, Шацькими озерами, Карпатськими горами й лісами, соляними печерами й озерами, що відомі своїми лікувальними властивостями.



Формування рефлексивно-корекційного компонента реалізовувалося

під час виконання завдань: «Виправ помилки диктора», «Виправ помилки Кнопочки», «Оціни відповідь учня/учениці на запитання та постав йому/їй оцінку» (у межах вправи «Учитель») тощо. Ефективно використовувати запитання до завдань, які починаються з «Поміркуй...», «Як ти вважаєш...?», наприклад: «Поміркуй, що тобі потрібно робити, щоб все робити своєчасно та все встигати», «Поміркуй, чи подобається тобі математика. Що ти маєш зробити, щоб якнайкраще розв'язувати складні задачі?», «Поміркуй, що тобі потрібно робити, щоб навчитися зосереджено, якнайкраще виконувати завдання вчителя», «Поміркуй, яке правило успішного учня ти не дотримуєшся» тощо.

Наведемо фрагменти уроків.

Визнач своє місце на лінії «равлик — лев» на початку навчального року й сьогодні.

Обґрунтуй своє твердження.



Пригадай обіцянки, які ти дав (дала) собі й успішно виконав (виконала). Чизавжди тобі вдається виконувати обіцяне собі?

Придумай і запиши «чарівну формулу», яка допоможе тобі завжди виконувати обіцянки, дані собі.

Процес формування ключової компетентності вміння вчитися в учнів початкової школи здійснювався із використанням комплексу методів, форм та засобів, обґрунтованих у процесуально-діяльнісному компоненті системи.

Під час вивчення навчальних предметів можна використовувати такі методи як: метод драматизації, демонстрація відеофрагментів наукових фільмів, мультфільмів і соціальних роликів тощо), форми (індивідуальні, групові та фронтальні форми роботи учнів на уроках із навчальних предметів, зазначених вище) і засоби (зошити на друкованій основі; плакати,

роздавальні дидактичні матеріали та засоби інформаційно-комунікаційних технологій навчання, що розроблені до кожного уроку). Формування ключової компетентності вміння вчитися в учнів 1-4 класів відбувається в урочний час із використанням традиційних форм роботи (індивідуальною, груповою, фронтальною). Використання ІКТ при цьому передбачено на кожному уроці.

Науковці (Селевко Г., Савченко О., Дорошко М.) виділяють такі різновиди діяльності учнів відповідно до деяких ключових наскрізних освітніх компетентностей Уміння вчитися впродовж життя:

- Написання повідомлень, рефератів, самостійних творчих робіт.
- Виконання випереджальних завдань, що передбачають активну самостійну й самоосвітню діяльність.
- Участь в організації творчих виставок.
- Робота в Малій академії наук.
- Консультування з питань самоосвіти.
- Інтелектуальні конкурси, ігри, предметні тижні, які передбачають самостійне опанування певних питань та самоосвітню діяльність.
- Виконання інтенсивних завдань з предмета, що передбачають пояснення певних питань учителем.
- Опанування предмета на високому науковому рівні викладання.
- Виконання навчальних програм з метою самоосвіти.
- Розв'язання проблемних ситуацій на основі сучасного життя.
- Робота консультантами для підтримання самоосвітнього тону.
- Розв'язання задач і прикладів різними способами, задач і прикладів підвищеної складності.
- Складання й розв'язання тестів, задач, кросвордів тощо.
- Участь у конкурсах.
- Участь в олімпіадах.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.

На констатувальному етапі визначено показники первинного рівня сформованості вміння вчитися в учнів початкових класів. Вимірювання здійснювалися з використанням комплексу діагностичних процедур, до якого належали відповідні методи вимірювання (анкетування, спостереження, самостійні роботи, опитування, тестування тощо). Зокрема, рівень сформованості в учнів пізнавальних і соціальних мотивів, організованість, цілеспрямованість, уміння долати труднощі та вольові якості вимірюно за допомогою методик «Психологічна картка-профіль школяра за Ю. Гільбухом» і «Драбинки мотивів» А. Божович та І.Маркової. Рівень сформованості особистісно- діяльнісного компонента визначено за допомогою анкетування. Уміння планувати та раціонально здійснювати навчально-пізнавальну діяльність вимірюно під час спостережень. Рівень сформованості здатності до самооцінки та самокорекції вимірювали за допомогою опитувальника А. Осницького «Саморегуляція».

Проведений аналіз педагогічної літератури і результатів дослідження дає підстави зробити висновок про те, що уміння вчитися є важливою ключовою компетентністю й означає не лише оволодіння шкільним предметом, але і набуття учнями знань у навчальному процесі, здатністю їх використовувати, оцінювати результати власної навчальної діяльності. Погляди вчених щодо структури цієї ключової компетентності певною мірою відрізняються, однак, їх поєднує думка про те, що в основі уміння вчитися лежить навчальна діяльність, яка має такі складові: – осмислення необхідності уміння вчитися; – планування самонавчання; – організація навчальної діяльності; – перевірка досягнень, самоконтроль та самооцінка.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дослідженні подано теоретичне узагальнення й нове розв'язання проблеми формування в учнів початкової школи вміння вчитися.

Осмилення феноменів, що входять до тематичного поля компетентнісного підходу в освіті, здійснюється в межах чотирьох найвпливовіших наукових підходів: біхевіористичного, загального, когнітивного та особистісно-діяльнісного.

Визначено теоретичні основи формування в учнів початкової школи вміння вчитися як ключової компетентності. Суть поняття «уміння вчитися» розкривається у двох контекстах: діяльнісному та особистісно-діяльнісному. У вітчизняній дидактиці початкової школи другої половини ХХ ст. вміння вчитися трактувалося в категоріях психологічної концепції діяльності як сформованість в учнів загальнонавчальних умінь і навичок: організаційних, логіко-мовленнєвих, пізнавальних і контрольно-оцінних. Сучасне розуміння вміння вчитися на теренах України ґрунтується на особистісно-діяльнісному підході, що обумовило доцільність здійснення дослідження на його засадах. Сутність поняття «ключова компетентність уміння вчитися» полягає в розумінні її з позицій особистісно-діяльнісного підходу в єдності мотиваційного, когнітивного, особистісно-діяльнісного і рефлексивно-корекційного компонентів, до кожного з яких належать знання, уміння, навички, цінності та ставлення особистості, що забезпечує її здатність до навчання протягом життя. Визначено *особливості* психологічного й особистісного розвитку учнів молодшого шкільного віку, що необхідно враховувати, формуючи в учнів початкової школи вміння вчитися.

Конкретизовано критерії сформованості вміння вчитися в учнів молодшого шкільного віку, а саме: сформованість пізнавального інтересу, активність у навчанні; почуття обов'язку та відповідальності, визнання значущості навчання; знання про суть навчально-пізнавальної діяльності, раціональні способи її організації на уроках і вдома; знання про організованість, цілеспрямованість, уміння долати труднощі, вольові якості

тощо; уміння її планувати та раціонально виконувати; організованість, цілеспрямованість, уміння долати труднощі. Відповідно до критеріїв охарактеризовано чотири рівні сформованості вміння вчитися: високий, достатній, базовий, початковий.

Критеріальна база і рівні сформованості вміння вчитися є складовою обґрунтованої системи формування в учнів початкової школи вміння вчитися. Ця система навчання містить концептуальний, цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний, контрольнo-коригувальний і оцінно-результативний компоненти. *Метою* системи є становлення учнів початкової школи як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності. Згідно з теоретичними основами конструювання змісту компетентнісної освіти, *змістовий компонент* відображено змістом навчальних предметів Нової української школи. Згідно з принципом єдності змістового та процесуального компонентів навчання, розроблено *процесуально-діяльнісний* компонент системи як сукупність взаємопов'язаних методів, форм і засобів. Зокрема, до уроків розроблено тематичні фізкультхвилини і хвилинки релаксації, дібрано відеофрагменти мультфільмів з метою формування в учнів окремих компонентів уміння вчитися, що відповідають санітарно-гігієнічним нормам застосування в початковій школі. Визначено доцільність формування в учнів початкової школи вміння вчитися в чотири етапи: підготовчий, формувальний, контролюючий і результативний.

Формування ключової компетентності "вміння вчитися" передбачає оволодіння групою особистісних навчально-пізнавальних умінь, зокрема: визначати мету діяльності; планувати свою діяльність; працювати за алгоритмом, виконувати інструкції; організовувати своє робоче місце; орієнтуватися у часі та берегти його; бути наполегливим; розвивати мислення, увагу, пам'ять та ін.

Перед педагогами стоїть завдання організувати такий освітній процес, який передбачає опору на мотиваційний і процесуальний компоненти учіння, тобто ціннісне ставлення учнів до своєї діяльності та навчання спеціальних

прийомів самоконтролю.

Шляхи формування ключової компетентності "вміння вчитися" в учнів передбачають: – забезпечення ціннісного ставлення та чіткої мотивації до навчання; – набуті вміння (робити вибір, приймати рішення, брати відповідальність на себе, бачити та окреслювати проблему, знаходити нові рішення, діяти у нестандартних ситуаціях, використовувати власний досвід); – стимулювання пізнавальної активності учнів; – опору на практичну діяльність; – орієнтацію на конкретний продукт; – встановлення причинно-наслідкових зв'язків; – реалізацію творчого потенціалу учнів; – впровадження проблемно-пошукових методів. Із численного арсеналу методів навчання, адекватних завданням компетентнісного підходу, дослідники називають метод проектів, портфоліо, освітні технології "дебати" та "розвиток критичного мислення через читання та письмо". До цього переліку слід долучити частково-пошукові та дослідницькі методи навчання, які передбачають самостійну активну діяльність учнів, задіяння та розвиток їх творчого потенціалу, уміння самостійного опрацювання додаткових джерел, комунікативні (особливо за умови роботи у групі) та організаційні вміння.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєва М. І. (2004) *Мотиви навчання учнів* : посіб. для вчителів. К. : Рад. школа, 120 с.
2. Аношкіна Г. (2012) Формування в учнів бажання і вміння вчитися. *Українська мова й література в сучасній школі : щомісячний науково-методичний та літературно-мистецький журнал. № 10. С. 39–41.*
3. Байбара Т. (2010) Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект. *Початкова школа. № 8. С. 46–50.*
4. Барановська О. (2003) Інформаційні компетентності – обов'язковий актив учня сучасної школи. *Директор школи, ліцею, гімназії. №2. С. 67–71.*
5. Бех І. Д. (2009) Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Вища освіта України. №3 (додаток 1). Тематичний випуск. С.37-47.*
6. Бех І. Д. (2009) Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія. № 2. С. 26–31.*
7. Бибик С. П. (2006) *Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання* / За ред. С. Я. Єрмоленко; Худож.-оформлювач Б. П. Бублик. Харків : Фоліо, 623 с.
8. Бібік Н. М. Ващенко Л. С., Локшина О. І., Овчарук О. В., Паращенко Л. І. (2004) *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* : Б-ка з освіт. Політики. К. : «К.І.С.», 112 с.
9. Бондар С. (2003) Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі. №2. С.8–9.*
10. Бухлова Н. (2007) *Як навчити учня вчитися: поради та рекомендації* : посібник. К. : Шкільний світ, 128 с.
11. Ващенко Л. С. (2014) Домашні завдання як один із видів самостійної навчальної діяльності школярів. *Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Сер. : Педагогічні та історичні науки. Вип. 119. С. 56–65.*

12. Ващенко Л. С. (2014) Уміння вчитися — ключова компетентність учнівської молоді сучасного інформаційного суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Т. 43, вип. 5. С. 1–14.
13. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2012. 1728 с.
14. Вихрущ В. О. (2012) *Теорія початкового навчання* [навчальний посібник]. Тернопіль: Крок, 483 с.
15. Гавриш І. В. (2005) Компетентнісний підхід в освіті: *Методичні рекомендації керівним педагогічним кадрам для проведення науково-практичних семінарів з питань впровадження компетентнісного підходу в практику роботи ЗНЗ* / За заг. ред. І. В. Гавриш, К. А. Юр'євої. Харків : ХОНМІБО, 93 с.
16. Гарєєва В. В. (2008) Розвиток компетентності «Вміння вчитися» як засіб соціалізації учнів та модернізації навчально-виховного процесу на уроках англійської мови. *Англійська мова та література : Науково-методичний журнал*. № 22/23. С. 52–56.
17. Гаряча С. А. (2014) *Формування в учнів ключової компетентності «Уміння вчитися» відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів*. Черкаси: ЧОПОПП, 48 с.
18. Глинянюк Н. (2014) Вчимо дітей вчитися. *Учитель початкової школи*. К. : Світич, , № 11. С. 10–11.
19. Глинянюк Н. (2014) Формування вміння вчитися: психолого-педагогічний аспект. *Учитель початкової школи : науково- методичний журнал*. № 11. С. 7–10.
20. Головка О. М. Матеріали для формування позитивної мотивації навчальної діяльності учнів / О. М. Головка // *Біологія : Науково-методичний журнал*. – 2012. – № 19/21. – С. 83–99.
21. Гончаренко С. У. (2011) *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне : Волинські обереги, 519 с.
22. Губанова Т. (2006) Формування загальнонавчальних умінь та

навичок учнів засобами особистісно орієнтованого спілкування *Початкова школа : Науково-методичний журнал. № 8. С. 15–17.*

23. *Державний стандарт початкової загальної освіти.* Затв. Кабінетом Міністрів України 2018 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>

24. Дика Н. Д. (2017) Ключова компетентність «уміння вчитися» в інноваційних технологіях навчання математики в початковій школі. *Педагогічні науки. №75. С.22-30.*

25. Дичківська І. М. (2004) *Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник.* К. : Академвидав, 352 с.

26. Дідик О. В. (2010) *Компетентнісно-орієнтоване навчання у процесі формування творчої особистості молодшого школяра.* Х. : Вид. група «Основа», 144 с.

27. Довга Т. Я. (2013) Трансформація проблеми вміння вчитись та її відображення в навчальній літературі з педагогіки. *Наукові записки. Вип.121. Серія: Педагогічні науки. Частина 1.* Кіровоград: РВВ КДПУ ім.В. Винниченка, С. 136–140.

28. Довга Т. Я., Нікітіна О. О. (2013) *Загальнонавчальні уміння і навички: теорія та практика формування в учнів початкової школи : [методичний посібник].* К. : ТОВ «СІТПРІНТ», 96 с.

29. Дорожко М. В. (2011) Теоретичні питання формування в молодших школярів ключових компетентностей. *Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, Вип. 40. Ч. 1. С. 105– 110.*

30. Дорожко М. В. (2012) Формування в молодших школярів ключової компетентності «Умії учитися» як найважливіший чинник підвищення якості початкової освіти. *Науково-методичне забезпечення якості освіти та його психологічний супровід : матер. наук.-практ. конф. (Харків, 10 квітня 2012 р.)* Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, Ч. І. - С. 223–229.

31. Доронина М. С., Наумик Е. Г., Соловьев О. В. (2006) *Управление мотивацией.* Научное издание. Харьков : Изд. ХНЭУ, 240 с.

32. Зайченко І. В. (2008) *Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*, 2-е вид. К., «Освіта України», «КНТ», 528 с.
33. Закон України «Про освіту». *Освіта*. 1995. 15 серп. (№ 31). С.8.
34. Занюк С. С. (2012) *Психологія мотивації: навч. посібник*. К : Либідь, 304 с.
35. Зязюн І. А. (1994) Мотивації і мотиви людської поведінки. *Початкова школа*. № 6. С. 8–12.
36. Ілюхіна Н. (2019) Технологія навчання молодших школярів уміння вчитися. *Початкова школа*. № 10. С. 61–62.
37. Кодлюк Я. П. (2002) *Формування вміння вчитися. Навчання і виховання учнів 1 класу: Методичний посібник для вчителів* / Упор. О.Я.Савченко. К. : Видавництво «Початкова школа». 464 с.
38. Кодлюк Я. П. (2015) Вчити вчитися. *Український педагогічний журнал*. № 3. С. 220–223.
39. Кодлюк Я. П. Янченко О. Я. (2009) *Робота з підручником на уроках у початковій школі: Посібник для вчителя початкової школи* / За ред. О. Я.Савченко. К. : Наш час, 104 с.
40. Колот А. М. (2008) *Мотивація, стимулювання й оцінка персоналу: навч. посібник*. К.: КНЕУ, 224 с.
41. Кондратюк О. М. (2008) Навчальний діалог як засіб формування у молодших школярів компетентності «уміння вчитися». *Теорія і практика розвитку ключових компетенцій учнів 12-річної школи: матеріали Всеукраїнської науково-пошукової конференції (Київ, 27 березня 2008 р.)*. К. ; Запоріжжя : ХНРБЦ, Т. 2 – С. 310–314.
42. Легін В. Б. (2016) Формування рефлексивних умінь молодших школярів у навчальній діяльності : *автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09*. Тернопіль, 19 с.
43. Лис Т. Ю. Проблема формування в учнів уміння вчитися в генетичній площині її розгляду [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу:

44. Ломберг М. В. (2015) Особливості психосоціального та емоційного розвитку обдарованих дітей. *Моделювання інноваційних систем навчання й виховання обдарованих дітей: теорія і практика : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 24 березня 2015 р.)*. Х. : «Оперативна поліграфія», С. 108–111.

45. Ломберг М. В. (2017) *Формування в учнів початкової школи уміння вчитися як ключової компетентності* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 24 с.

46. Луговий В. І. (2009) Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. № 3. (Дод.1)* / Ін-т вищої освіти АПН України ; К., С. 8–14.

47. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. (2012) Ключові поняття сучасної педагогіки: навчальний результат, компетентність, кваліфікація. *Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. Т. 1 : Загальна педагогіка та філософія освіти*. К. : Пед. думка, С.23–38.

48. Лупінович С. М. (2009) *Навчаємося залюбки! Формування мотивації до навчання в учнів молодших класів: навч. видання*. Х. : Видавнича група «Основа», 107 с.

49. Малафійк І. В. (2005) *Дидактика: Навчальний посібник*. К. : Кондор, 397 с.

50. Малихіна О. В. (2012) *Мотивація учіння молодших школярів*. К. : Навч. книга, 303 с.

51. Мойсеюк Н. Є. (2007) *Педагогіка: навч. посіб.* 5-е вид., доп. і перероб. К. : б/в, 656 с.

52. Моляко В. О., Музика О. Л. (2007) *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень*. Житомир: Видавництво ПП «Рута», 319 с.

53. *Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів з*

навчанням українською мовою, 1-4 класи, 2018 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>,

http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/nnn1_4k

54. *Науково-дослідна робота в закладах освіти* / Укл. Ю.О.Туранов, В. І. Урусський. Тернопіль: АСТОН, 2001. 140 с.

55. *Національна доктрина розвитку освіти*. Затв. Указом Президента України № 347/2012 від 17 квітня 2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

56. *Національна рамка кваліфікацій*. Затв. Кабінетом Міністрів України № 1341 від 23 листопада 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

57. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року*. Затв. Указом Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

58. Ніколаєва С. Ю. (2003) *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання* / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 273с.

59. *Нова українська школа: основи Стандарту освіти* / За заг. ред. М. Товкало. Львів, 2016., 64 с.

60. *Нова українська школа: «Концептуальні засади реформування середньої освіти»*, 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf>.

61. *Новий тлумачний словник української мови* / Уклад. В.Яременко, О. Сліпущко, Т.4. К. : Аконіт, 2010., 825 с.

62. Овчарук О. В. (2003) Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з*

освітньої політики. К.: «К.І.С.», 296 с.

63. Онишків З. (2006) Формуємо вміння планувати навчальну діяльність. *Початкова школа : Науково-методичний журнал. № 6. С.50–53.*

64. Ортинський В. Л. (2009) *Педагогіка вищої школи: навч. посіб.* [для студ. вищ. навч. закл.]. К. : Центр учбової літератури, 472 с.

65. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка. К. : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

66. Петренко Л. М. (2007) *Умови формування ключової компетентності «уміння вчитися» у студентів вищого навчального закладу.* [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: http://www.rusnauka.com/3_KAND_2007/Pedagogica/1887.doc.htm.

67. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М., Нор К. Ф., Олексюк О. Є. (2004) *Освітні технології : Навч.-метод. посіб.* К. : А.С.К., 256с.

68. Платова Н. (2015) Формуємо уміння вчитися самостійно. *Початкова освіта. № 10. С. 4–6.*

69. Пометун О. (2014) Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук.* К. : «К.І.С.», – С. 66–72.

70. *Психологічна енциклопедія* / [Автор-упоряд. О.М. Степанов]. К. : Академвидав, 2006. 424 с.

71. *Психологічний словник* / За ред. В. І. Войтка. К. : Вища школа, 1982. 216 с.

72. Пукевичюте В. Ю. (2009) *Тенденции умения учиться как важной компетенции в современном образовании.* Вильнюсский университет, г.Вильнюс [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/512-2012-01-13-08-40-42>.

73. Пушкарьова Т. Є. (2013) Технологія проведення особистісно

орієнтованого уроку у початкових класах. *Початкова школа*. № 4. С. 7–10.

74. Равен Д. (2012) *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация; пер. с англ.* К. : Конти-Центр, 396 с.

75. Родигіна І. (2017) Дидактичні умови реалізації компетентнісного підходу в навчанні. *Біологія і хімія у школі*. № 3. С. 7–10.

76. Савченко О. Я. (2011) Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Серія «Педагогіка»*. № 4. С. 13–17.

77. Савченко О. Я. (2014) *Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра*. К. : Педагогічна думка, 176 с.

78. Селевко Г. (2014) Компетентности и их классификация. *Народное образование*. № 4. С. 138–143.

79. Скворцова С., Тарнавська С. (2006) *Програма з математики для загальноосвітніх навчальних закладів (1-4 класи): рекомендовано Міністерством освіти і науки України (наказ № 469 від 20 червня 2006 р.)*. *Початкова школа*. № 11. С. 43–50.

80. Сохонь Л. В. (2003) *Життєва компетентність особистості: Науково- метод. посібник / За ред. Л. В. Сохонь, І. Г. Єрмакова та ін.* К.: Богдана, 520 с.

81. Сухомлинський В. О. (1976) *Розмова з молодим директором*. Вибрані твори в 5-ти т. Т. 4. К. : Радянська школа, 640 с.

82. Сыроватко Е. Н. (2001) *Психолого-педагогические критерии диагностики уровня учебных достижений школьников*. Запорожье : Премьер, 60 с.

83. Ткачов А. С. (2016) Теоретичний аналіз понять «компетентність» та «компетенція». *Педагогіка та психологія : зб. наук. пр.* Харків : Хар. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, С. 36–42.

84. *Філософський енциклопедичний словник / Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України ; Редкол.: (голова) В. І. Шинкарук.* Київ : Абрис,

2002. 743 с.

85. Фіцула М. М. (2002) *Педагогіка : посібник*. К. : ВЦ «Академія», 528 с.

86. Чернишова Р., Андрюханова В. (2001) Мета сучасної школи – компетентність. *Директор школи. №8*. С. 91–96.

87. Шекшня С. В. (2008) *Управління персоналом сучасної організації: навч.- практ. посібник*. 3-тє вид., Перероб. і доп. К., 368 с.

88. Шуневич О. (2014) Лінгводидактичні умови формування в учнів уміння вчитися на уроках української мови. *Українська мова і література в школі : Науково-методичний журнал. № 8*. С. 15–20.

89. Янкович О. І. (2014) Підготовка вчителів початкових класів до формування в учнів уміння вчитися як ключової компетентності шкільної освіти. *Психолого-педагогічні засади діяльності фахівця: історія, теорія, практика: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції (18- 19 вересня 2014 року, м. Херсон) / за ред. В. В. Кузьменка, Н. В. Слюсаренко*. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», С. 266–270.

90. Янченко О. Я. (2006) Формування у молодших школярів уміння працювати з підручником : *автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09*. К., 23 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Відбиття формування вміння вчитися в Новому Стандарті «Нова українська школа»:

мовно-літературна освіта (уміння: визначати мету навчальної діяльності та способи її досягнення; планувати й організовувати власну навчальну діяльність; читати, використовуючи різні види читання: ознайомлювальне, вибіркове, вивчальне тощо; постійно поповнювати власний словниковий запас; користуватися різними джерелами довідкової інформації (словники, енциклопедії, онлайн-ресурси тощо); здійснювати самооцінювання результатів власної діяльності, рефлексію; застосовувати комунікативні стратегії відповідно до мети і ситуації спілкування; ставлення: прагнення використовувати українську мову в різних регіонах і різних життєвих ситуаціях; готовність удосконалювати власне мовлення впродовж життя, розвивати мовну інтуїцію; розуміння ролі читання для власного зростання; навчальні ресурси: інструкції з ефективного самонавчання, довідкова література);

іншомовна освіта (уміння: визначати власні комунікативні потреби та цілі під час вивчення іноземної мови, використовувати ефективні навчальні стратегії для вивчення іноземної мови, знаючи про власний індивідуальний стиль навчання; організовувати свій час і навчальний простір; здійснювати самооцінювання досягнень; ставлення: готовність спілкуватися іноземною мовою, руйнування власних мовних бар'єрів, відповідальність за результати учіння, наполегливість, внутрішня мотивація та впевненість в успіху; навчальні ресурси: мотиваційні ролики іноземною мовою про навчання, освітні інновації, тести для само- та взаємооцінювання, Європейське мовне портфоліо);

математична освіта (уміння: визначати мету навчальної діяльності, відбирати й застосовувати потрібні знання та способи діяльності для досягнення цієї мети; організовувати та планувати свою навчальну діяльність; моделювати власну освітню траєкторію, аналізувати, контролювати, коригувати та оцінювати результати своєї навчальної діяльності; доводити правильність власного судження або визнавати помилковість; ставлення: усвідомлення власних освітніх потреб та цінності нових знань і вмінь; зацікавленість у пізнанні світу; розуміння важливості вчитися впродовж життя; прагнення до вдосконалення результатів своєї діяльності; навчальні ресурси: моделювання власної освітньої траєкторії);

природнича освіта (уміння: організовувати й оцінювати свою навчально-пізнавальну діяльність, зокрема самотійно чи в групі планувати і проводити спостереження та експеримент, ставити перед собою цілі і досягати їх, вибудовувати власну траєкторію розвитку впродовж життя; ставлення: допитливість і спостережливість, готовність до інновацій; навчальні ресурси: довідкова система програмних засобів);

технологічна освіта (уміння: формулювати власну потребу в навчанні, шукати та застосовувати потрібну інформацію для реалізації

проекту, організовувати навчальний процес (власний і колективний), зокрема шляхом ефективного керування ресурсами та інформаційними потоками, визначати навчальні цілі та способи їх досягнення; ставлення: допитливість, прагнення пізнавати нове, експериментувати, відвага і терплячість; навчальні ресурси: робота з інформаційними джерелами, пошук технологій виготовлення та оздоблення виробів, створення презентаційних матеріалів, самоаналіз власної діяльності та аналіз діяльності інших.)

інформатична освіта (уміння: організовувати свою діяльність через програмні засоби планування та структурування роботи; співпрацювати для досягнення власних навчальних цілей; визначати індивідуальну траєкторію навчання самостійно чи з допомогою викладачів; самостійно опановувати нові технології та інструменти; добирати оптимальні шляхи отримання додаткових знань для власних навчальних потреб; використовувати сучасні підходи та форми навчання, можливості сучасних навчальних середовищ; ставлення: усвідомлення власних досягнень та потреб у навчанні в галузі ІТ; наполегливість, впевненість, мотивація до навчальної діяльності, незважаючи на можливі невдачі та перешкоди; усвідомлення необхідності навчання впродовж життя; розуміння необхідності неперервного розвитку власної цифрової компетентності, яка пов'язана з постійним розвитком ІТ; навчальні ресурси: освітні онлайн-середовища, порівняння різних програмних засобів однієї функціональної групи.)

соціальна та здоров'язбережна освіта (уміння: визначати власний стиль і способи індивідуального ефективного навчання, раціонально планувати час, здійснювати самооцінювання та самоконтроль, розробляти і використовувати навчальні стратегії, що враховують індивідуальний стиль навчання, передбачають раціональне планування, рефлексію і оцінювання результатів; ставлення: здорове ставлення до проблем та їх розв'язання, здатність долати труднощі та реагувати на зміни, мотивація та інтерес до навчання впродовж життя, впевненість в успіху власного навчання як засобу підвищення рівня добробуту і збереження здоров'я; навчальні ресурси: статистичні дані, зокрема і ті, які свідчать, що рівень добробуту і стан здоров'я безпосередньо залежить від освіти громадян);

фізкультурна (уміння: розв'язувати проблемні завдання у сфері фізичної культури і спорту; досягати конкретних цілей у фізичному самовдосконаленні; розробляти індивідуальні оздоровчі програми з урахуванням власних можливостей, мотивів та потреб; шукати, аналізувати та систематизувати інформацію у сфері фізичної культури та спорту; ставлення: розуміння потреби постійного фізичного вдосконалення; навчальні ресурси: приклади індивідуальних фізкультурно-оздоровчих програм);

громадянська та історична освіта (уміння: визначати власні навчальні цілі у соціальній сфері та галузі історії; аналізувати процес власного навчання, відстежувати зміни у сприйнятті інформації; знаходити й опрацьовувати джерела соціальної та історичної інформації, застосовуючи для цього ефективні методи; розуміти роль освіти, навчання для осіб і

суспільств сьогодні та в історичній перспективі; критично аналізувати й узагальнювати здобуті відомості, доступно знайомити інших зі створеними самостійно новими для себе знаннями соціального та історичного змісту; ставлення: відкритість до постійного самонавчання та взаємонавчання, бажання ділитися здобутими знаннями з іншими; навчальні ресурси: інструктивні матеріали (пам'ятки, схеми та ін.), у яких відображено алгоритми опрацювання інформації соціального та історичного змісту);

мистецька освіта (уміння: визначати власні художні інтереси та потреби; планувати та організовувати свій час для пізнання, сприймання, творення мистецтва чи самовираження через мистецтво; оцінювати й аналізувати результати розвитку власної творчої діяльності; раціонально використовувати час для задоволення культурних потреб, здобувати, опрацьовувати мистецьку інформацію; ставлення: усвідомлення власного рівня опанування художньої інформації, самооцінювання досягнень і помилок, готовність до пошуку нових шляхів для художньо-творчого розвитку; навчальні ресурси: текстова, візуальна, аудіо- та відеоінформація з різних видів мистецтва, мотиваційні, рефлексивні, випереджальні методи).

ПСИХОЛОГІЧНА КАРТКА-ПРОФІЛЬ ШКОЛЯРА за Ю. Гільбухом

Школа ____ клас

Прізвище _____ Ім'я _____

Дата народження _____ Учитель _____

Риси індивідуальності школяра	Рівні сформованості			
	1	2	3	4
<i>I. Мотиви навчання</i>				
Допитливість, пізнавальний інтерес				
Активність у навчанні				
Схвалення вчителя				
Схвалення батьків				
Відповідальність перед колективом				
Прагнення до самоствердження, адаптованість до умов шкільного життя, відчуття комфорту				
Визнання значущості в навчанні				
Прийняття зовнішньої мотивації				
<i>II. Вольові якості</i>				
Організованість (організованість у часі та в просторі, самоконтроль)				
Цілеспрямованість				
Уміння долати труднощі				
<i>III. Пізнавальні здібності</i>				
Пам'ять				
Увага				
Мислення				
Спостережливість				
Мовний розвиток				

Де, 1 – високий рівень, 2 – достатній рівень, 3 – базовий рівень, 4 – низький рівень.

Методика «Діагностика типології мотивів навчання "Драбинка мотивів"» А. Божович та І. Маркової

Інструкція: «Побудуємо драбинку, яка називається "Навіщо я вчуся". Прочитай, що написано на картках ("Навіщо школярі вчаться в школі"). Але нас цікавить, для чого вчишся саме ти, що для тебе найголовніше. Обери картку, яка найбільшою мірою відображає твою думку. Це буде перша сходинка. З решти карток знову вибери ту, де написано найголовніше, – це друга сходинка (поклади її нижче першої). Продовжуй далі будувати сходинки самостійно».

Далі учням пропонуються на окремих картках такі 8 тверджень, які відповідають 4 пізнавальним і 4 соціальним мотивам:

1. Я вчуся для того, щоб все знати. _____
2. Я вчуся, тому що мені подобається процес навчання. _____
3. Я вчуся для того, щоб отримувати гарні оцінки. _____
4. Я вчуся для того, щоб навчитися самому вирішувати завдання. _____
5. Я вчуся, щоб бути корисним людям. _____
6. Я вчуся, щоб учитель був задоволений моїми успіхами. _____
7. Я вчуся, щоб своїми успіхами радувати батьків. _____
8. Я вчуся, щоб за мої успіхи мене поважали товариші. _____

Які навчальні предмети в тебе найулюбленіші?

_____ Яку

позицію на уроці ти найчастіше займаєш?

Активну пасивну іноді пасивну, іноді активну

Якщо в тебе не виходить вирішити яке-небудь завдання ти... ☐
Звертаюся по допомогу вчителя, батьків, однокласників ☐ Не виконую його, переходжу до наступного ☐
☐ Важко відповісти

Анкета «Знання про навчально-пізнавальну діяльність»

Чи важливо учням знати навіщо навчатися, отримувати знання в школі?

Так Ні Важко відповісти

Чи важливо учням володіти знаннями та вміти їх використовувати?

Так Ні Важко відповісти

Чи необхідно планувати свій розпорядок дня: відпочинок та виконання домашніх завдань?

Так Ні важко відповісти

Чи знаєш ти ознаки правильної постави під час виконання письмових завдань?

Так Ні важко відповісти

Розкажи, що необхідно робити, щоб краще запам'ятовувати те, що розповідає вчитель?

Чи важливо вміти перевіряти свою роботу?

Так Ні важко відповісти

Чи потрібно вміти знаходити та виправляти помилки свої та однокласника?

Так Ні важко відповісти

**Анкета «Знання про якості особистості, які дозволяють
учню/учениці успішно навчатися»**

Як ти вважаєш, що таке організованість?

Поміркуй, навіщо успішному учню/учениці потрібно бути організованим?

Як ти розумієш організованість у часі? Що повинна робити людина, щоб всевстигати?

Як ти розумієш організованість у просторі? Яким чином повинно бути організоване робоче місце школяра?

Як ти вважаєш, що таке цілеспрямованість і як вона проявляється в людині?

___ Поміркуй, навіщо успішному учню/учениці потрібно бути цілеспрямованим?

___ Як ти вважаєш, що таке вміння долати труднощі?

___ Поміркуй, навіщо успішному учню/учениці потрібно вміти долати труднощі?

Анкета «Раціональне виконання навчальної діяльності на уроках і вдома»

1. Чи дотримуєшся ти правил організації робочого місця в школі та вдома?

Так Ні Іноді (Частково)

2. Чи включаєшся ти в роботу в класі одразу після вказіки вчителя? Так

Ні Іноді (Частково)

3. Яку відповідь ти частіше даєш на запитання вчителя?

Розгорнену (повну) згорнену(стисла) важко відповісти

4. Чи дотримуєшся ти вимог щодо ведення зошитів: охайність, правильність написання цифр і літер?

Так Ні Іноді (Частково)

5. Чи завжди ти правильно розподіляєш час, щоб виконати своєчасно домашні завдання?

Так Ні Іноді (Частково)

6. Чи вмієш ти аргументовано доводити власну точку зору?

Так Ні важко відповісти

7. Чи можеш ти самостійно придумати твір-опис, твір-розповідь, твір-міркування?

Самостійно За зразком Тільки за допомогою вчителя

Анкета «Самоконтроль»

Ім'я _____

Клас _____

1. Чи вмієш ти знаходити помилки у
власній роботі? Так Ні Іноді
(Частково)

2. Яким чином ти знаходиш помилки?
Самостійно за зразком учителя під його керівництвом

3. Як часто твоя оцінка збігається з
оцінкою вчителя? Завжди Часто Іноді
(Частково)

4. Чи завжди ти погоджуєшся із оцінкою товаришів
та вчителя? Так Ні Іноді (Частково)

5. Чи завжди тобі вдається правильно виконувати
завдання вчителя? Так Ні Іноді (Частково)

6. Як ти вважаєш, що тобі заважає правильно виконувати завдання
вчителя?

—

Опитувальник «Саморегуляція» А. Осницького

Опитувальник розрахований на вирішення низки завдань:

- ✓ визначення сформованості і забезпеченості окремих ланок регуляції;
- ✓ визначення цілісних функціональних властивостей саморегуляції (забезпеченість регуляції в цілому, упорядкованість, стійкість, деталізація, звичність, практичність, суб'єктна деталізованість);
- ✓ визначення динамічних властивостей саморегуляції (впевненість, ініціативність, обережність, пластичність, практична реалізованість на протипагу лише мисленням намірам);
- ✓ визначення особистісно-стильових якостей регуляції (критичність, автономність, відповідальність).

Інструкція по застосуванню: Уважно прочитуючи всі оцінювані властивості саморегуляції (за винятком пункту «15») виберіть одну з чотирьох можливих оцінок - «Так», «Мабуть, так», «Ні», «Мабуть, немає», що відповідають рівню сформованості саморегуляції у конкретного учня. У результаті Ви отримаєте перелік оцінок властивостей регуляції учня, які, до того ж, можна зіставити з результатами самооцінки (в цьому випадку учень заповнює опитувальник сам). Об'єктом педагогічної роботи будуть ті властивості саморегуляції, за якими збігаються негативні оцінки педагогів і учня, а також всі випадки розбіжності оцінок і самооцінок.

1. Цілепокладання.

Здатний на справу прийматися без нагадувань. Планує, організовує свої справи і роботу.

Вміє виконати отримане завдання.

Потрібно нагадувати про те, що необхідно закінчити справу. Не планує, Мало організовує свої справи і роботу.

Не виконує завдань від того, що відволікається.

2. Моделювання умов. Добре аналізує умови. Враховує можливі труднощі.

Вміє відокремлювати головне від другорядного. Умови аналізує погано.

Не враховує можливих труднощів.

Не вміє відокремлювати головного від другорядного.

3. Програмування дій.

Найчастіше обирає вірний шлях вирішення задачі. Правильно планує свої заняття і роботу.

Намагається вирішити задачі різними способами.

Шляхи вирішення вибирає не кращі. Не вміє планувати роботу і заняття.

Не намагається вирішувати завдання різними способами.

4. Оцінювання результатів.

Сам справляється з виникаючими труднощами. Рідко помиляється, вміє оцінити правильність дій. Швидко виявляє свої помилки.

Не може впоратися з труднощами самотійно.

Часто припускається помилок в роботі, часто їх повторює. Насилу знаходить помилки у своїй роботі.

5. Корекція результатів і способу дій. Швидко знаходить новий спосіб вирішення. Швидко виправляє помилки.

Не повторює раніше зроблених помилок. Насилу знаходить нові способи вирішення.

З великими труднощами і довго виправляє помилки. Повторює ті ж помилки.

6. Забезпеченість регуляції в цілому.

Продумує свої справи і вчинки.

Добре справляється і з важкими завданнями. Справляється із завданнями без сторонньої допомоги. Часто надходить необдуманно, імпульсивно.

З важкими завданнями справляється погано.

Не справляється із завданням без нагадувань і допомоги.

7. Упорядкованість діяльності.

Любить порядок.

Заздалегідь знає, що буде робити. Акуратний і послідовний.

Не любить порядок,

Часто не знає заздалегідь, що йому належить робити. Непослідовний і неохайний.

8. Деталізація регуляції дій.

Продумує все до дрібниць.

Помиляється частіше всією через те, що сенс завдання в цілому незрозумілий, хоча всі деталі продумані.

Старанний, хоча часто не виконує завдань.

Обмежується лише загальними відомостями, загальним враженням. Помиляється частіше через те, що не продумані дрібниці, деталі.

Не дуже старанний, але завдання виконує.

9. Обережність у діях.

Довго готується, перш ніж приступити до справи. Уникає ризику.

Спочатку обмірковує, потім робить. Приступає до справи без підготовки. Часто ризикує, шукає пригод.

Спочатку зробить, потім думає.

10. Впевненість у діях.

Рішення приймає без коливань. Впевнений у собі.

Діє рішуче, наполегливо.

Рішення приймає після роздумів і вагань. Часто сумнівається у своїх силах.

Нерішучий, невеликі перешкоди вже зупиняють його.

11. Ініціативність в діях. Заповзятливий, рішучий. Активний.

Ведучий. Нерішучий. Млявий, байдужий. Ведений.

12. Практична реалізація намірів. Реалізує майже все, що планує. Розпочату справу доводить до кінця.

Вважає за краще діяти, а не обговорювати. Задумує багато, а робить мало.

Рідко, коли розпочату справу доводить до кінця. Воліє обговорювати, а не діяти.

13. Усвідомлення дій. Обмірковує свої справи і вчинки. Аналізує свої помилки і невдачі.

Планує справи, розраховує свої сили. Діє без роздумів, «з ходу».

Не аналізує помилок.

Не планує майже нічого, розраховує своїх сил.

14. Критичність в справах і вчинках.

Прислухається до зауважень.

Рідко повторює одну й ту ж помилку. Знає про свої недоліки.

Не прислуховується до зауважень. Часто повторює одну й ту ж помилку.

Не хоче знати і виправляти свої недоліки.

15. Орієнтованість на оцінний бал.

На що згоден, коли потрібно поспішати у своїх справах. На що претендує у своїх самооцінках.

16. Відповідальність у справах і вчинках. Завжди перевіряє правильність роботи. Намагається довести справу до кінця. Намагається домогтися кращих результатів.

Не перевіряє правильність результатів своїх дій. Часто кидає роботу, не доробивши її.

Результат не важливий, аби швидше закінчити роботу.

17. Автономність або залежність в діях. Діє самостійно, мало радячись з іншими. Воліє справлятися з труднощами сам.

Може прийняти незалежне від інших рішення.

Про його труднощах і справах знають майже всі. Завжди сподівається надрузів, на їхню допомогу. Діє за принципом: як усі, так і я.

18. Гнучкість, пластичність в діях.

Любить зміну в заняттях.

Легко переключається з однієї роботи на іншу. Добре орієнтується в нових умовах.

Любить одноманітні заняття.

Насилу переключається з однієї роботи на іншу. Погано орієнтується в нових умовах.

19. Залучення корисних звичок в регуляцію дії.

Охайний. Уважний. Посидючий. Неохайний. Неуважний. Непосидючий.

20. Практичність, стійкість в регуляції дій.

З невдачами і помилками зазвичай справляється. Невдачі активізують його.

Намагається розібратися в причинах невдач. Помилку може виправити, якщо його заспокоїти. Невдачі швидко збивають з пантелику.

Байдужий до причин невдач.

21. Оптимальність (адекватність) регуляції зусиль.

Вміє мобілізувати зусилля. Зважає всі «за» і «проти».

Намагається дотримуватися правил.

Насилу мобілізується на виконання завдань. Надходить необдуманно, імпульсивно.

Чи не дотримується правил.

22. Піддатливість виховним впливам. Завжди рахується з думкою інших. Його не важко переконати в чомусь. Прислухається до зауважень.

Не вважається з думкою оточуючих. Його важко переконати в чомусь.

Не прислуховується до зауважень.

Приклади завдань для формування мотиваційного компонента

Розглянь обкладинки зошитів. Обведи обкладинку найпростішого навчального предмета синім кольором, обкладинку найцікавішого навчального предмета – зеленим, а найскладнішого – жовтим.



Придумай та запиши «чарівну формулу», яка допоможе тобі із задоволенням вивчати найскладніший навчальний предмет.



Поважай кожну годину й сьогоднішній день! Поважай кожну окрему хвилину, бо вона не повернеться і ніколи не повториться.

Януш Корчак

Прочитай вислів видатного польського педагога й письменника Януша Корчака (1878–1933). Поясни, як ти його розумієш.

Переглянь відеофрагмент «Історія успіху Ніка Вуйчича».

☐ ☐ Поміркуй, завдяки яким рисам характеру Нікові

Вуйчичу вдалося змінити своє життя.

☐ ☐ Напиши текст-міркування «Я — автор свого життя».

☐ ☐ Пригадай, чи знаєш ти людей, які досягли успіху завдяки власним зусиллям і варті своїм можливості. Розкажи про них сусідові (сусідці) по парті.



Приклади завдань для формування когнітивного компонента

Правила відмінника й відмінниці

На уроці уважно слухай учителя, у жодному разі не відволікайся.

Намагайся зрозуміти й запам'ятати пояснення вчителя.

Якщо не розумієш завдання вчителя, обов'язково звернися до нього за поясненнями.

Почнеш — «включися»! Працюй із настроєм, виконуй завдання щонайкраще.

Старанно виконуй усі домашні завдання.



4. Хвилинка Знайка. Прочитай і перекажи текст.

Гнів і злість – це найнебезпечніші емоції. По-перше, вони викликають бажання образити, покарати, завдати шкоди іншим. По-друге, коли людина гнівається, вона втрачає контроль над своїми вчинками. Гнів може виникнути як незадоволення через найменшу прикрість, а потім перерости в лють або сказ. Буває, що ми злимося, говоримо або робимо

щось неприємне, а потім з жалем чи соромом думаємо: «Я знаю, що не повинен був казати йому цього (штовхати його), але я нестямився – просто втратив голову!».

У стані гніву ми можемо образити присутніх, завдати шкоди їм або собі. Гнів наче роздратований вогнедишний дракон, який може спалити все на своєму шляху: дружбу, добре спілкування, гарний настрій і навіть здоров'я. Тому дуже важливо навчитися приборкувати його.

Портрет розлюченої людини: обличчя похмуре, брови насуpliedі та зведені, погляд пильний, очі зіщулені, зуби стиснуті, губи стулені, ніздрі розширені й тремтять. Людина може стискати кулаки, кричати.

★ Пригадай ситуації, коли тебе охоплювали гнів або злість.

6. Пригадай вправи, які допомагають навчитися: 1) швидко читати; 2) уважно читати. З'єднай їх стрілочками з відповідними словосполученнями в лівій колонці.



Швидко читати
допомагає

Уважно читати
допомагає

вправа «Фотоапарат».

вправа «Знайди помилки
диктора».

вправа «Сорока і черепаха».

вправа «Повітряні кульки».

Приклади завдань для формування особистісно-діяльнісного компонента

ІГРОВА СТОРІНКА

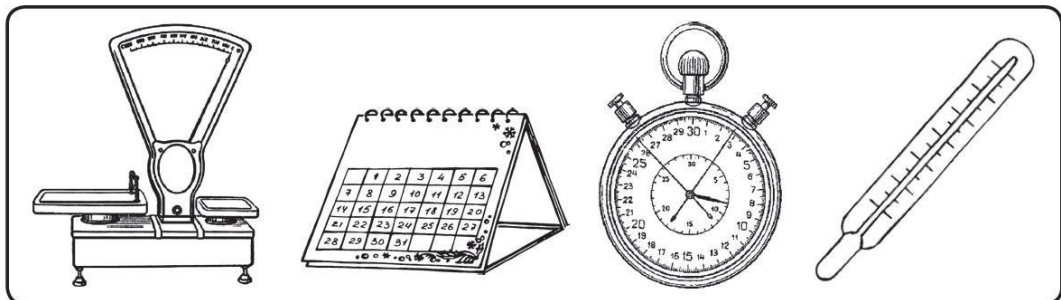
Перестав літери, щоб розшифрувати слова. Прочитай зашифровані думки Розумниці про школу.

Лакош — це арстьді, тмуо що в йні я вчнаисяла тачити, тисапи, хуратива, зуваров'язти ачзаді.

Лакош — це арстьді, тмуо що в йні я миполасяйозна з имвино румизяд.

Лакош — це арстьді, це днріий мді, де мнее тьблюля текальучи й окланкисниод.

Знайди й розфарбуй зайвий предмет. Поясни свій вибір. Добери узагальнювальне сполучення слів до решти предметів. Назви суттєві ознаки всіх предметів.



Узагальнювальне сполучення слів: _____

Суттєві ознаки: ____

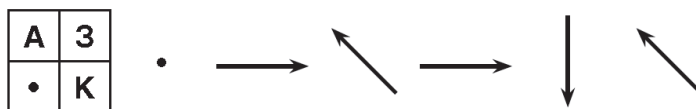
Допоможи Кнопчці з'єднати слова. До одного слова з першої чи третьої колонки може підходити кілька слів із другої.



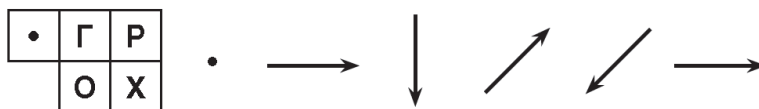
людина	змінюється	повітря
свічка	дихає	тигр
бджола	рухається	температура
	дає потомство	
	існує	
	росте	

8. Прочитай слова, рухаючись від квадратика, позначеного крапкою, за вказаними стрілкою напрямками. Запиши утворені слова.

Зразок.



Відповідь: казка.



Відповідь: _____

7. Виконай вправу «Мій вибір». Визнач, як ти будеш поводитися під час суперечки, доводячи свою правоту

Говоритиму спокійно:

- ☐ ☐ Ти згоден, що...
- ☐ ☐ Ти поділяєш думку, що...
- ☐ ☐ Ти вважаєш, що...

Почну кричати:

- ☐ ☐ Ти недотепа!
- ☐ ☐ Ти не розумієш!



Переглянь фрагмент мультфільму «Чиполліно». Усно склади опис сеньйора Помідора.

★ Поміркуй, яку емоцію він переживає. Обґрунтуй свою думку.

«Приручи свого дракона». Виконай вправу на подолання гніву. Розфарбуй його так, щоб він став добрим і радісним

Виконай вправу «Актор»: зобрази гнів. Зосередься на виразі обличчя себе в дзеркальце. Чи подобається тобі побачене? Як ти відчуваєшся? глибоких вдихів-видихів, посміхнися.

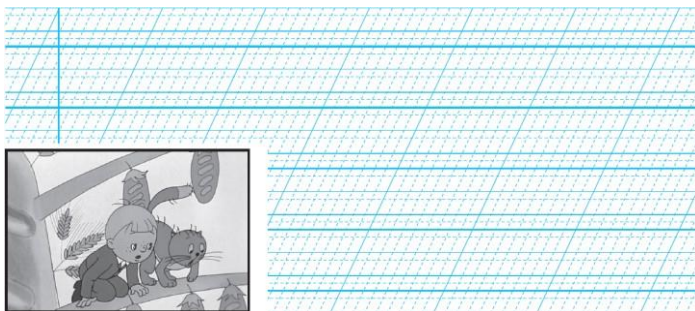


Уяви себе видатним письменником (видатною письменницею) або власником (власницею) великої компанії. Розкажи сусідові (сусідці) по парті, якими правилами ти користувався (користувалася) б, даючи й виконуючи обіцянки.

8. Уважно переглянь фрагмент мультфільму «У Країні невивчених уроків». Уяви

себе письменником. Склади та запиши коротку розповідь про побачене на екрані.

Переконай Віктора в тому, що необхідно виконувати домашні завдання щонайкраще, а після виконання кожного завдання – обов'язково перевіряти себе. Скористайся алгоритмом наведення аргументів.



Алгоритм наведення аргументів

1. Вислов свою думку (починай зі слів «Я вважаю, що...»).
2. Поясни, чому ти так вважаєш (починай зі слова «Оскільки...»).
3. Наведи приклад (починай зі слова «Наприклад...»).
4. Узагальни свою думку (починай зі слова «Отже...»).



3. Прочитай, прискорюючи темп. Відтвори з пам'яті. Поясни, як ти розумієш прочитане.

Алгоритм визначення цілей

Щоб досягти успіху в житті та навчанні, слід обов'язкововизначати довгострокові цілі (не менш ніж на місяць).

Цілі мають бути особистісно та суспільно корисними.

Цілі мають бути реальними.

Слід планувати щоденні дії з досягнення цілей.

Переглянь презентацію з алгоритмом визначення цілей. Відтвори другий пункт алгоритму з пам'яті.

☐ Попрацюй у парі. Перевірте правильність виконання письмового завдання. Перекажіть одне одному алгоритм визначення цілей.

☐ Поміркуйте, який пункт алгоритму визначення цілей порушив Нехочуха. Художник намалював піктограми з порадами Нехочусі, як досягти успіху в навчанні. Розшифруй їх.



Виконай вправу «Фотоапарат». У робочому зошиті запиши з пам'яті подані речення.

Поміркуй, як часто й на що саме ти відволікаєшся від важливих справ. Запиши свої «поглиначі часу» й визнач, скільки часу щодня вони в тебе

«Поглиначі часу» Кількість хвилин	«Поглиначі часу» Кількість хвилин

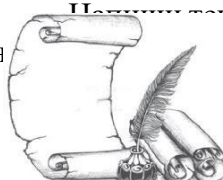
Кількість утраченого часу	

Придумай і запиши «чарівну формулу», яка допоможе тобі уникати «поглиначів часу».

Приклади завдань для формування рефлексивно-корекційного компонента

1. Пригадай ситуацію, коли ти повів (повела) себе безвідповідально. Які наслідки мала така поведінка?

2. Придумай і запиши «чарівну формулу», яка допоможе тобі завжди відповідально ставитися до своїх обов'язків.

і в  **Плануємо міркування «Я відповідально ставлюся до своїхобцянок та обов'язків іти їх якнайкраще».**

Доброзичливість – благородство вчинків і думок.

Прочитай улюблений вислів Розумниці. Поміркуй, чи можна виховати в собі доброзичливість.

Як ти розумієш поняття «доброзичливість»? Наведи приклади ситуацій, у яких ти виявляв (виявляла) доброзичливість до інших людей.

1

Рис.2.12 Розподіл учасників за рівнями сформованості рефлексивно-корекційного компонента вміння вчитися

