

**Національний університет «Чернігівський колегіум»  
імені Т. Г. Шевченка**  
Факультет дошкільної, початкової освіти і мистецтв  
Кафедра мов і методики їх викладання

# Кваліфікаційна робота

освітнього ступеня «магістр»

на тему:

**«Формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів»**

Виконала:

студентка VI курсу, 61 групи  
Спеціальності 013 «Початкова освіта»  
Михайленко Оксана Володимирівна

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент  
Кміть Олена Володимирівна

Роботу подано до розгляду « \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2021 року.

Студентка

\_\_\_\_\_ (підпис)

\_\_\_\_\_ (прізвище та ініціали)

Науковий керівник

\_\_\_\_\_ (підпис)

\_\_\_\_\_ (прізвище та ініціали)

Кваліфікаційна робота розглянута на засідання кафедри *дошкільної та початкової освіти*  
протокол № \_\_\_\_\_ від « \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2021 р.

Студентка допускається до захисту даної роботи в екзаменаційній комісії.

Зав. кафедри

\_\_\_\_\_ (підпис)

Ірина ТУРЧИНА

(прізвище та ініціали)

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1.	
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	8
1.1. Самоосвітня компетентність молодших школярів та її компоненти .....	8
1.2. Формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів як педагогічна проблема .....	144
1.3. Зміст процесу формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів.....	16
Висновки до розділу 1 .....	25
РОЗДІЛ 2.	
ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЇЇ ЕФЕКТИВНОСТІ.....	28
2.1. Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів.....	28
2.2. Технології та система завдань для формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів .....	35
2.3. Організація, проведення та інтерпретація результатів педагогічного експерименту .....	55
Висновки до розділу 2.....	65
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	72
ДОДАТКИ .....	82

## ВСТУП

*Актуальність дослідження.* Нові умови життя потребують нового мислення, нової культури діяльності, а звідси – якісно іншого рівня освіченості, здатності до постійного оновлення знань, тобто «здатності до навчання упродовж усього життя», як зазначається в Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи. На формування в підростаючого покоління «сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості» вказує й Національна доктрина розвитку освіти. Дійсно, сучасний випускник загальноосвітньої школи не завжди відповідає вимогам життя, зокрема, в таких сферах, як уміння організувати свою освіту, розвивати компетентності, діяти самостійно в різноманітних критичних ситуаціях. Лише готуючи особистість, здатну до самоосвіти, сучасна школа може реалізувати модель випускника, спроможного до самостійного розв’язання власних та глобальних проблем, здібного до творчості, саморозвитку та самореалізації. Розширення кругозору, пошук нових знань, розвиток умінь самостійного здобуття інформації стали нагальною потребою сучасності [9].

Вивчаючи проблему готовності до самоосвіти школярів, дослідники особливу роль відводять самостійній роботі учнів як на уроці, так і в позаурочний час. Звідси впливає завдання організації самостійної роботи учнів, розвитку в них самоосвітньої компетентності.

Проблемі формування самоосвіти молодших школярів в контексті сучасних освітніх реформ присвячені праці вітчизняних та зарубіжних науковців – Л. Ю. Благодаренко [6], Н. В. Бухлової [14; 15; 16; 17], А. К. Громцевої [25], О. Н. Кійло [41], Н. О. Скотаренко [79], Л. І. Смирнової [80], З. І. Цвинди [86], М. О. Челпанової [87], Р. Б. Черніної [88] та ін. Попри наявність певних здобутків, практичне їх застосування свідчить про те, що необхідно підвищувати рівень розвитку самоосвітньої компетентності учнів

молодших класів загальноосвітніх шкіл, що зумовлює актуальність обраної **теми дослідження** «Формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів».

**Об'єктом дослідження** виступає процес формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів.

**Предметом дослідження** є організація процесу формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів.

**Мета роботи** полягає в розробленні, обґрунтуванні та експериментальному випробуванні системи роботи з формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів.

Поставлена мета зумовила необхідність виконання таких **завдань**:

1. Обґрунтування теоретичних основ формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів.
2. Уточнення педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності молодших школярів.
3. Опис технологій та розроблення системи завдань для формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів.
4. Проведення педагогічного експерименту та інтерпретація його результатів.

Для розв'язання зазначених вище завдань були використані такі **методи дослідження**:

- наукова дедукція, системний аналіз і всебічне вивчення психолого-педагогічної, навчальної та методичної літератури для того, щоб обґрунтувати теоретичні засади й положення дослідження;
- групування, порівняння та класифікація при розгляді особливостей самоосвіти і визначенні методичних труднощів її засвоєння учнями;
- педагогічне спостереження, моделювання процесів і ситуацій з метою з'ясування рівня сформованості самоосвітньої компетентності учнів початкових класів;

- тестування учнів для поточного й підсумкового контролю рівня самоосвітньої компетентності учнів початкових класів;
- експеримент.

**Наукова новизна** дослідження полягає в уточненні змісту поняття самоосвітня компетентність учня початкових класів, в розробці критеріально-рівневої характеристики сформованості самоосвітньої компетентності учнів початкових класів, у визначенні рівнів розвитку самоосвітньої компетентності учнів початкових класів.

**Практичне значення** дослідження полягає у можливості використання його матеріалів у подальшому вдосконаленні методики формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів.

**Апробація** результатів дослідження: матеріали дослідження оприлюднені на Всеукраїнській науково-практичній конференції молодих науковців та студентів «Полілог культур: освітній і культурологічний», на V Міжнародній науково-практичній Інтернет-конференції «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти», в статті «Формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів».

**Структура роботи** визначається її метою та завданнями. Робота складається зі вступу, двох розділів, списку використаної літератури та додатків.

## РОЗДІЛ 1.

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

#### 1.1. Самоосвітня компетентність молодших школярів та її компоненти

У тлумачному словнику С. І. Ожегова компетентною називається людина, що «знає, є обізнаною, авторитетною в якій-небудь галузі» [22]. В даному випадку професійна компетентність виступає як теоретична основа діяльності в тій чи іншій галузі.

Зазначимо, що практично всі укладачі словників проводять розмежування категорій «компетентність» і «компетенція». Визначення компетентності схожі й дублюють один одного, в той час як для «компетентності» немає єдиного тлумачення. Це поняття трактується як «сукупність повноважень (прав, обов'язків) будь-якого органу або посадової особи, встановленої законом, статутом даного органу або іншими положеннями» [22], «знання, досвід у тій чи іншій галузі», «галузь питань, в яких хто-небудь добре обізнаний» [44].

Проведений аналіз робіт вчених [8; 17; 18; 19] показав наступне: в дослідженнях І. А. Зимньої компетентність трактується «як те, що ґрунтується на знаннях, інтелектуально і особистісно-зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини» [18].

Д. А. Іванов розглядає компетентність в іншому контексті і вважає, що компетентність – це характеристика, що дається людині в результаті оцінки ефективності / результативності її дій, спрямованих на вирішення певного кола значущих для цієї спільноти завдань / проблем» [12].

А. І. Суригін під компетенцією розуміє знання, вміння, а також досвід, необхідні для виконання певної діяльності, виконання деяких дій, а

компетентність їм розглядається як здатність особистості до виконання будь-якої діяльності, будь-яких дій [29].

У роботах А. В. Хуторського також розрізняються поняття «компетенція» і «компетентність». Компетенція, на його думку, це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів, необхідних для того, щоб якісно і продуктивно діяти по відношенню до них. Компетентність – знання, володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї і предмета діяльності [34].

Аналіз свідчить про те, що в самій дефініції «компетенція» вже закладена подвійність даного поняття, яке виступає, з одного боку, як правомочність суб'єкта, а з іншого – як його обізнаність в певному колі питань. Воно відображає і кількість, і якість знань та умінь людини в якійсь галузі діяльності. У зв'язку з цим для нас компетентність важлива з точки зору здатності індивіда не тільки добре орієнтуватися в певному світі, ефективно, автономно і творчо робити що-небудь, але й адекватно реагувати на виникнення в процесі діяльності різних неординарних ситуацій. Причому, компетенція на відміну від предметних знань, умінь має інтегративну природу. Її не можна зводити до суми знань і способів дій.

У дослідженнях багатьох вчених (О. Акулова, Н. Ф. Радіонова, А. П. Тряпіцина та ін.) компетенція і компетентність виступають інтегральними характеристиками особистості. І те, й інше, на їх погляд, є об'єктом придбання якості. Часто ці поняття розуміють як синоніми, їх важко розвести, оскільки загальним для цих понять виступає діяльність. При цьому компетенція є сферою відносин, існуючих між знанням і дією в людській практиці.

Без знань немає компетентності, але не всяке знання і не у всякій ситуації проявляє себе як компетенція. Будучи динамічними, компетентності проявляються і можуть бути оцінені тільки в ході практичної діяльності, а їх



рівень може підвищуватися безперервно протягом усієї професійної життєдіяльності. Ключові ж професійні компетентності – це здатність особистості вирішувати завдання, які виникають перед нею в процесі професійної кар'єри і не залежать від професії або спеціальності.

Характеризуючи поняття, відзначимо, що освітні компетентності є системними характеристиками особистісно орієнтованого підходу до освіти, оскільки відносяться виключно до особистості учня і перевіряються тільки в процесі виконання ним певного комплексу дій. Оволодіння ключовими компетенціями є показником соціальної та психологічної зрілості особистості. Придбані знання і сформовані на їх основі вміння сприяють розвитку особистості в тій мірі, в якій вони відповідають її запитам (особистісно значущі) і можуть бути застосовані в предметно-практичній діяльності. Виникає питання про те, що зміст освіти має бути спрямованим не стільки на вдосконалення конкретних професійних знань і умінь, скільки на розвиток ключових компетенцій (вміння вирішувати проблеми, креативна комунікабельність, готовність учитися тощо) [17].

Не претендуючи на всеосяжне охоплення різних трактувань поняття «компетенція», виділимо її основні параметри, які в узагальненому вигляді визначають суть професійної компетентності особистості: компетенція являє собою сукупність закладених в ній взаємопов'язаних якостей суб'єкта (професійних, загальнокультурних), необхідних для продуктивної діяльності в певній професійній галузі. Ступінь цієї продуктивності буде оцінюватися, зокрема, ступенем компетентності суб'єкта, тобто рівнем володіння (привласнення) їм відповідних компетенцій.

Для того, щоб схарактеризувати поняття «самоосвітня компетентність», розглянемо трактування поняття «самоосвіта». Самоосвіта розглядається як така освіта, що набувається самостійно, без систематичного навчання в стаціонарному навчальному закладі. Самоосвіта є складовою частиною навчального процесу в закладах освіти. Вона сприяє розширенню, поглибленню та міцнішому засвоєнню знань [10].

Дослідниця О. Шукліна визначає самоосвіту як «...вид вільної діяльності людини (соціальної групи), що характеризується вільним вибором особистості і спрямований на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного та наукового рівнів, отримання задоволення й насолоди» [11].

Дослідниця М. Князева трактує поняття «самоосвіта» як: самостійне оволодіння знаннями (у цьому випадку воно синонімічно «самонавчанню», має вузький практичний смисл); свідоме творення своєї особистості (близьке до слова «самостворення») [13].

Отже, з одного боку, самоосвіта – це «цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність, керована самою особистістю, що служить для вдосконалення її освіти», вона є безперервним продовженням загальної та професійної освіти, завдяки якому актуалізуються і розширюються знання, заповнюються прогалини в духовному розвитку людини [14].

Систему самоосвіти можна розкласти на декілька складових «само»:

- самоконтроль – здатність контролювати свою діяльність;
- самовизначення – це здатність обирати своє місце та роль в суспільстві, усвідомлювати свої інтереси;
- самооцінка – вміння оцінювати свої можливості;
- самоорганізація – здатність відшукувати джерела знань, відповідні своїм можливостям види самоосвіти, вміння планувати та організувати своє робоче місце та діяльність;
- саморозвиток – результат самоосвіти;
- самооблік – вміння брати до уваги наявність своїх якостей;
- самокритичність – вміння критично оцінювати переваги та недоліки у власній роботі;
- самореалізація – здатність особистості до реалізації своїх можливостей [15].

Самоосвітня компетентність ґрунтується на досвіді самоосвітньої діяльності, прагненні учня молодших класів розширити свій освітній потенціал, підвищити рівень всіх своїх навчальних компетенцій. Внаслідок чого роль молодшої школи у формуванні ціннісного ставлення здобувачів початкової освіти до самостійної діяльності, в усвідомленні ними особливої значущості самоосвітньої компетентності для безперервного особистісного розвитку багаторазово зростає.

Можна виділити три основні чинники важливості цієї компетентності:

- забезпечення освітньої мобільності учня, його готовності до освоєння програми загальної середньої та вищої освіти;
- розвиток особистісних якостей учня, який має здібності не тільки до подальшого розвитку своїх самоосвітніх навичок, але й готовність при необхідності поміняти сферу своєї освітньої діяльності, що в світлі останніх подій у вітчизняній системі освіти є особливо актуальним;
- сприяння підвищенню якості роботи навчального закладу, що реалізує програму загальної освіти [42].

Самоосвітня компетентність виявляється в уміннях і навичках самовдосконалення, навичках самостійної пізнавальної діяльності, метою якої виступає оновлення інтелектуального потенціалу відповідно до загальнокультурних і освітніх запитів суспільства, тобто в самоосвіті. Самоосвіта є визначальним фактором саморозвитку внутрішнього світу суб'єкта, стає необхідною частиною його життя. Отже, самоосвітня компетентність реалізується не тільки в результаті діяльності суб'єкта, але в ньому самому, дозволяючи перетворити себе.

Беручи за основу дослідження багатьох авторів [34; 38; 42] можна виділити наступні структурні компоненти самоосвітньої компетентності:

- мотиваційно-смісловий;
- когнітивний;
- організаційно-діяльнісний;
- оціночно-рефлексивний.

*Мотиваційно-смісловий компонент* передбачає потребу учня в самоосвіті, визначає позитивне ставлення й інтерес до самоосвітньої діяльності, забезпечує наявність самомотивації й усвідомлення як особистої, так і соціальної значущості самоосвітньої діяльності.

*Когнітивний компонент* має на увазі наявність системи знань (загальноосвітніх, предметних), умінь і навичок самоосвітньої діяльності, готовності і здатності до безперервної самоосвіти.

*Організаційно-діяльнісний компонент* являє собою володіння знаннями і вміннями планувати, організовувати й регулювати самоосвітній процес, використовувати сучасні методи пізнання, застосовувати результати самоосвітньої діяльності в конкретних ситуаціях навчальної діяльності.

*Рефлексивний компонент* полягає в здатності самоаналізу й самооцінки готовності до самоосвіти, адекватній оцінці результатів своєї самоосвітньої діяльності, володіння рефлексивними технологіями в галузі самоосвітньої діяльності.

Таким чином, структуру самоосвітньої діяльності можна представити графічно таким чином (рис. 1.1).

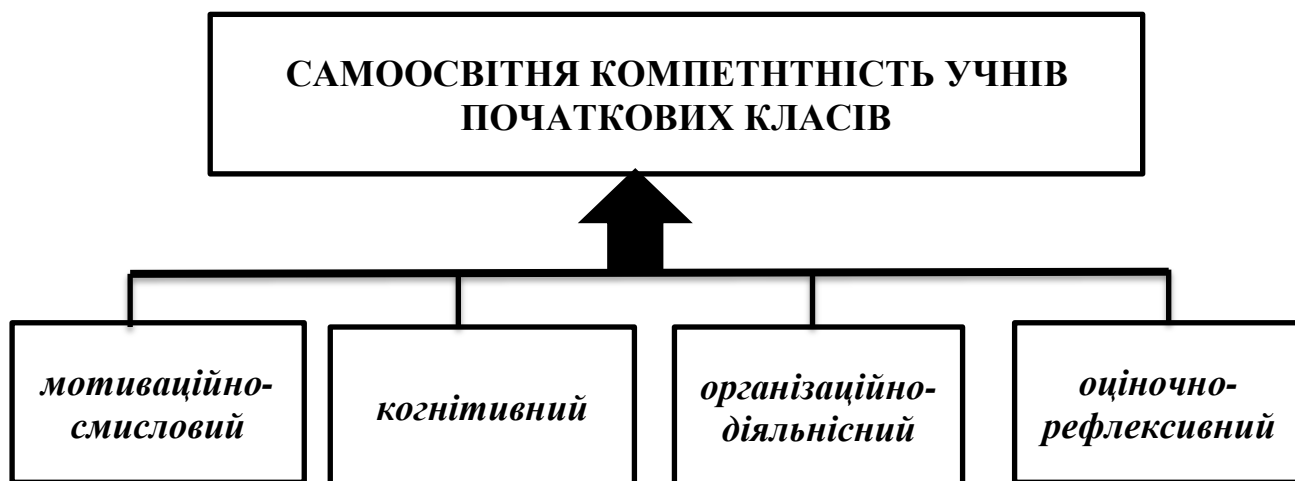


Рис. 1.1. Структура самоосвітньої діяльності учнів початкових класів  
Таким чином, під самоосвітньою компетентністю ми розуміємо здатність молодшого школяра до здійснення цілеспрямованої, систематичної, керованої самим учнем пізнавальної діяльності, необхідної для вдосконалення його освіти.

## **1.2. Формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів як педагогічна проблема**

Потреба суспільства в особистості, здатної самореалізовуватися і адаптовуватися в умовах, що змінюються, набуваючи суміжну або додаткову спеціалізацію, підвищуючи свою кваліфікацію шляхом перенавчання або самоосвіти, висуває одну з найважливіших завдань школи – готувати випускника до безперервної освіти та самоосвіти.

Проблема самостійності, активності учнів у навчанні ставилася ще К. Д. Ушинським, проте в даний час вона виникла з новою гостротою й актуальністю. Ґрунтуючись на закономірностях мислення дітей, він прийшов до переконання, що навчання має обов'язково передбачати самостійну працю школярів із засвоєння знань, оскільки «самостійні думки ... впливають із самостійно ... набутих знань» [85, с. 64].

У сучасній психологічній і педагогічній літературі можна виділити два основних напрямки в трактуванні «пізнавальної активності»: пізнавальна активність як діяльність (М. А. Данілов) і як якість особистості (Л. Г. Ковтун, Г. І. Щукіна). Ковтун розглядає пізнавальну активність як сукупність прагнень, умінь і волі учня. «Пізнавальна активність – вважає він, – це психологічна і практична готовність до діяльного, ініціативного перетворювального пізнання, що здійснюється при напрузі вольових зусиль» [45, с. 124].

І. С. Гант виділяє дві умови, які сприяють вихованню у молодшого школяра елементарної діяльності саморегуляції:

1) систематичне і цілеспрямоване створення комплексної попередньої установки на самостійність в плануванні своєї роботи, на контроль і самоконтроль, на оцінку й самооцінку;

2) цілеспрямоване виховання у дитини мотивів діяльності як джерела, що характеризує усвідомлене ставлення школяра до навчання, його

прагнення до засвоєння способів дії, до самостійного добування додаткових знань [21, с.15].

У педагогічній літературі система самоосвіти молодших школярів представлена наступним чином:

- розвиток пізнавальних інтересів за рахунок різноманітних методик навчання із застосуванням наочності;
- урахування в навчанні індивідуальних особливостей учня початкових класів таким чином, щоб він умів вчитися на основі цих особливостей (типу пам'яті, характеру сприйняття, працездатності, втомлюваності тощо);
- забезпечення кожному школяреві можливості досягати успіху в навчанні;
- привчання дитини до регулярного самостійного читання, навчання культурі читання.

Таким чином, до завершення початкової школи в учнів з'являються психічні можливості для самоосвітньої діяльності. Молодші школярі відрізняються вразливістю, підвищеною сприйнятливістю, високою навчальністю. Якщо в цей період навчання у школяра не вдається сформувати пізнавальні інтереси і потреби, то в подальшому процес навчання і самоосвіти буде значно ускладнений.

Завдання для самостійної роботи повинні бути логічно пов'язані з матеріалом уроку. Зміст їх на різних структурних етапах має бути таким, щоб у сприйманні матеріалу брали участь різні види пам'яті: зорова, слухова, моторна. Всі завдання мають бути спрямовані на розвиток логічного мислення, містити посильні перешкоди, подолання яких потребує вольових зусиль та систематичного навчання [7]. Самостійна робота одна з найскладніших форм навчальної діяльності, тому учнів потрібно до неї готувати. Це можна робити за допомогою чітких стислих інструкцій, вказівок, показу зразка, колективної роботи. Вміння добре спланувати і точно виконати самостійну роботу приходить до дітей не зразу. Чим більш творчий

характер мають завдання вчителя, тим важче працювати учням, хоча інтерес до цієї роботи у них не зникає, а навпаки, зростає при правильній постановці завдань вчителем і його допомозі. Вчитель допомагає учням визначити тільки загальний порядок роботи, а конкретний її зміст на кожному етапі не відпрацьовується.

Отже, сьогодні педагогіка має на меті описати, пояснити, передбачити результати життєдіяльності людини в системі освіти, що покликана допомогти їй сформувати самоосвітню компетентність на основі законів, які відкриваються цією галуззю знань. Головним завданням педагогічної системи виступає навчання і виховання людини, яка здатна до внутрішнього самоконтролю, чітко розуміє значення самоосвіти та самовиховання, вміє творчо та змістовно організовувати своє життя.

### **1.3. Зміст процесу формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів**

Формування самоосвітньої компетентності учнів здійснюється під час таких організаційних форм навчання як самостійна та автономна робота. Самостійна робота – це вид навчальної діяльності, яка проходить без особистого контакту вчителя та учня (дома, у ресурсному центрі, у комп'ютерному класі тощо) або скеровується учителем опосередковано за допомогою навчальних матеріалів, які відповідають цій меті (наприклад за умов дистанційного навчання). Автономна робота – це, насамперед, самокерована навчальна діяльність, яка починається в результаті самостійного аналізу учнем своїх комунікативних потреб, самооцінки вихідного рівня знань і визначення цілей і постановки навчальних завдань.

Автономна робота учнів у системі організаційних форм навчання, як зазначалося вище, є опосередкованою діяльністю, без особистого контакту вчителя й учня, в умовах їх «рівноподіленої (або залежної) відповідальності». Йдеться про відповідальну залежність між:

- учнем і його батьками;
- батьками учня і школою;
- кожним учителем-консультантом і його учнем;
- учителем-консультантом і школою;
- куратором сімейної освіти і кожним учителем;
- батьками й адміністрацією школи тощо;
- учнями між собою (в одній віковій групі, в одній групі «за інтересами»), особливо в умовах доступу до мережі Інтернет.

До форм автономної роботи відносять: дистанційне навчання, екстернат, сімейну освіту, деякі найбільш складні форми проектної роботи. Уся технологія автономної роботи базується на здатності учня до самостійного управління своєю навчальною діяльністю – від постановки мети і конкретної навчальної задачі до самоконтролю й самооцінки отриманого результату і способів його досягнення. Далеко не кожен здатен до автономної роботи. До вмінь і здібностей, що свідчать про готовність учнів до автономії, відносять: вміння сконцентрувати увагу на поставлених цілях і задачах освіти в цілому або її окремого етапу; вміння і спроможність самому керувати процесом власної освіти; вміння контролювати й оцінювати динаміку свого розвитку, дотримуватись певних строків/вимог тематичного/підсумкового/поточного контролю; здатність не втратити впевненості у власних силах у випадку стресових ситуацій, невдач тощо.

Зміщення освітніх пріоритетів у напрямі розвитку ініціативності учнів, їх самостійності та відповідальності за результати власної діяльності, розширення навчальної автономії призвело до необхідності уточнення навчально-стратегічної компетентності. Навчально-стратегічна компетентність складається із двох компонентів: навчальної і стратегічної компетентностей.

*Навчальна компетентність* визначається як здатність і готовність особистості до усвідомленого й ефективного самостійного управління



навчальною діяльністю від постановки цілей до самоконтролю та самооцінки результатів. Зміст навчальної компетентності складають: знання про власні психологічні особливості, їх переваги й недоліки, про існуючі способи раціонального здійснення навчальної діяльності на уроці та при самостійному вивченні предмета (навчальні стратегії), про різні варіанти виконання навчальної дії при відсутності заданого алгоритму і необхідні засоби навчання; навички та вміння вибирати й використовувати найбільш ефективні стратегії відповідно до навчальних цілей та індивідуальних особливостей, самостійно контролювати правильність цього вибору, а також уміння працювати в парах і групах, звертатися по допомогу чи роз'яснення, знижувати тривожність і долати негативні емоції у процесі навчання.

Як уже зазначалося, в молодшому шкільному віці провідною діяльністю є навчальна. У процесі накопичення знань, вироблення відповідних навчальних умінь, розвитку пізнавальних потреб і мотивів, учні, під керівництвом педагога, опановують цю діяльність.

«Кінцева мета навчальної діяльності – свідомо навчальна діяльність учня, яку він сам будує за властивими їй об'єктивними законами. Навчальна діяльність, організована спочатку дорослим, повинна перетворюватися в самостійну діяльність учня, в якій він формулює навчальну задачу, виробляє навчальні дії і дії контролю, здійснює оцінку ... » [57, с. 329].

Вікові особливості обмежують молодшого школяра в оволодінні високим рівнем і повною готовністю до самоосвітньої діяльності, але дають можливість отримати початковий досвід самоосвіти.

Аналіз робіт із проблеми самоосвіти школярів показав, що низка дослідників розглядають процес самоосвіти як супутній процесу навчання і такий, що викликається ним, тобто повторює основні ланки звичайного процесу пізнання «і в умовах самоосвіти цей процес може будуватися як перетворюючий або як пошуковий» [25, с. 19].

Але на нашу думку, більш продуктивним буде психолого-педагогічний погляд на зміст процесу самоосвіти молодшого школяра, який спирається, передусім, на здобутки психологічної науки в аналізі самоосвітньої діяльності людини.

Головною функцією психіки психологи називають функцію безпосереднього управління конкретними процесами людської діяльності, зокрема й пізнавальної. У структурі управління діяльністю М. С. Каган виділяє п'ять блоків [45]:

1. Будь-яка цілеспрямована активність суб'єкта повинна мати внутрішню мотивацію. Вироблення цієї мотивації – перше завдання керівної підсистеми, тобто психіки.

2. Мотивація процесу діяльності має перетворюватися на конкретну орієнтацію цього процесу, що виражається в цілепокладанні й розробці плану, програми, технології дії.

3. Стратегія і тактика діяльності можуть бути реалізовані лише за наявності певної операційної бази, за допомогою якої дія безпосередньо здійснюється. Психіка, відповідно, має забезпечити володіння суб'єктом цими виконавчими механізмами, вміння оперувати ними.

4. Реальна дія може залишитися нездійсненою, якщо діяльність не буде мати у своєму розпорядженні необхідні енергетичні ресурси, що мають фізичну і психічну природу. Це призводить до необхідності шукати в психіці особливий енергетичний блок, що забезпечує живлення всієї системи.

5. Діяльність не може бути саморегулювальною системою, якщо суб'єкт не зможе отримати інформацію про ефективність здійснюваних дій і коригувати на цій основі роботу всіх описаних вище блоків. Суб'єкту необхідний останній спеціальний блок – блок оцінки результативності дій, завдяки якому стає можливою зворотній зв'язок.

Спираючись на запропоновану М. С. Каганом структуру діяльності, Т. І. Шамова трансформувала її в дидактичну модель структури навчання, доповнивши її змістовним компонентом. Розглядаючи навчання як

самоврядний процес відображальної перетворювальної діяльності школярів, вона виділила основні його компоненти: мотиваційний; орієнтаційний; змістовно-операційний; ціннісно-вольовий і оцінний [90].

Однак процес навчання є результатом «взаємодії керівної діяльності вчителя та навчально-пізнавальної діяльності учня» [90, с. 32], тому учень сприймає, усвідомлює мету, планує, організовує й оцінює свою діяльність під керівництвом вчителя, а в процесі самоосвіти ці дії саморегульовані.

Специфіка навчально-самоосвітньої діяльності вимагає деяких уточнень в структурі і змісті блоків, оскільки функції самоосвіти й навчання не повністю збігаються.

Передусім, це доповнення, поглиблення, розширення базової освіти; компенсація недоліків базової освіти; оволодіння знаннями, у зв'язку з потребами, у галузі, яка не входить до базової освіти; формування індивідуального стилю пізнавальної діяльності.

Формуванню мотивації до самоосвіти сприяє незвичайна форма подання матеріалу, що викликає здивування в учнів і залучення додаткових знань, цікавість викладу, пізнавальні ігри, ситуації суперечки, додаткові завдання учням або індивідуальні завдання з використанням додаткової літератури, проведення різних конкурсів, вікторин, КВК на пізнавальні теми; всі перераховані умови мотивації може створювати не тільки вчитель, а й навчальна книга, яка є основним «інструментом» пізнавальної діяльності учнів.

Другим компонентом викладеної вище структури навчально-самоосвітньої діяльності є змістовно-операційний.

Як вже було сказано, цей компонент представлений двома складовими: змістовним (система опорних знань) і операційним (система самоосвітніх умінь).

Спираючись на початкові знання про об'єкт вивчення, учень в самоосвітній діяльності буде доповнювати, розширювати й поглиблювати ці

знання в міру виникнення потреби в них. Ця діяльність буде ефективною, якщо школяр опанує відповідними вміннями.

Оскільки на перших етапах навчання процес самоосвіти йде паралельно навчальному процесу, то й формування умінь самоосвіти йде паралельно процесу формування умінь самостійної пізнавальної діяльності навчального характеру. Це дві взаємозалежні сторони одного процесу, оскільки відбувається перенос способу дії в інші умови. Так, самоосвітні вміння використовуються учнями в навчальній діяльності і, навпаки, здійснюється перенесення навчальних умінь в самоосвітню діяльність. Проте існують певні відмінності самоосвітніх і навчальних умінь за характером діяльності. Ці особливості визначаються своєрідністю самої структури самоосвітньої діяльності.

Досліджуючи проблему самоосвіти учнів, А. К. Громцева і Л. Г. Ковтун розглядають структуру пізнавальної самостійності як якості особистості, де в основі методів, пізнавальної діяльності лежать інтелектуальні вміння першого і другого порядку:

I порядку – забезпечують застосування знань на практиці;

II порядку – забезпечують протікання пізнавальної діяльності. У той же час, кажучи про готовність до самоосвіти, Л.Г. Ковтун вважає, що учням необхідно оволодіти вміннями самостійної роботи і вміннями самоорганізації [45].

Н. Г. Ковалевська виділила такі вміння, які є складовими самоосвітньої компетентності учнів:

- 1) відбір інформації;
- 2) активне засвоєння здобутих знань;
- 3) застосування засвоєних знань у вирішенні практичних завдань [43].

А. К. Осницький, досліджуючи психологію самостійності, розглядає вміння саморегуляції як умову розвитку самостійності й розмежовує їх так:

- структурно-компонентні вміння (цілепокладання і визначення мети, аналіз і моделювання умов, вибір засобів і способів дій, оцінка результатів і корекція);

- функціональні вміння (забезпеченість регуляції в цілому, впорядкованість, деталізація, практична реалізація, намір, оптимальність регуляції дій);

- особистісно-стильові особливості саморегуляції (ініціативність, усвідомленість, відповідальність, автономність, податливість вихованню);

- динамічні характеристики саморегуляції (обережність, впевненість, пластичність, практичність, стійкість в регуляції діяльності) [59, с. 74].

Рівень сформованості цих умінь безпосередньо пов'язаний з успішністю в самостійному пізнанні й самоосвіті особистості. Але поряд з умінями саморегуляції, необхідно виділити і самоосвітні вміння, що лежать в основі самоосвітньої діяльності.

К. Ф. Герасименко, Н. Г. Ковалевською, Л.Г. Ковтун, Б.Ф. Райським, К. А. Редковець і Г. І. Школярем була розроблена орієнтовна програма самоосвітніх умінь [66]. Вона складається з таких груп умінь:

- робота з книгою (журналом, газетою);
- слухання і запис усного мовлення;
- робота з технічними засобами інформації;
- спостереження і практичні роботи;
- вміння розумової діяльності;
- вміння самоорганізації.

Уміння аналізувати і спростовувати може виступати і як самостійна дія, і як завершальний елемент виконання будь-якого завдання. Довести – значить підтвердити думку, а заперечити – спростувати її за допомогою добре відомого або очевидного. Застосування цього вміння вимагає такої послідовності: встановлення мети доказування; виділення істотних ознак одиничного об'єкта; зіставлення їх з істотними ознаками положення; пошук фактів, що підтверджують або заперечують загальне пояснення; висновок

про підтвердження або спростування судження; фіксація уваги на способі доказу.

Організовуючи роботу на уроці, вчителю слід розуміти, що він може не тільки вносити в навчальну діяльність елементи зовнішньої привабливості, а й шукати мотиви радості в самому процесі навчання – мотиви, пов'язані зі змістом цієї діяльності. Мотиви придбання узагальнених способів дій – мотиви власного зростання – самовдосконалення (Я не вмів, а тепер умію). Позиція школяра – це не просто позиція учня, який відвідує школу й ретельно виконує вимоги вчителя, а позиція людини, удосконалює самого себе – в цьому й полягає суспільна значущість самоосвіти, власне, вдосконалення набуває суспільного значення. Ці мотиви самоосвіти відрізняються від широких пізнавальних інтересів тим, що вони спрямовані не просто на усвідомлення інформації про навколишній світ, а на засвоєння пошукових дій в певному розділі навчального предмета, який вивчається.

Для формування у молодших школярів самоосвітніх умінь доцільно використовувати певні прийоми. Це, зокрема, розширення педагогічного поля, стимулювання допитливості, стимулювання пізнавального інтересу та активності, формування позитивної установки на пізнавальну активність, створення ситуації успіху.

Отже, формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів є складною педагогічною проблемою із створення умов для формування та розвитку ключових та предметних компетентностей молодших школярів засобами сучасного уроку та позаурочної діяльності. До основних завдань педагогічної діяльності щодо вирішення цієї проблеми можна віднести:

- забезпечення ресурсної бази для реалізації компетентнісного підходу на уроках та у позаурочній діяльності;
- використання на практиці сучасних педагогічних технологій;
- створення системи урочної та позаурочної діяльності для

формування самоосвітньої компетентності молодших школярів;

- здійснення моніторингу розвитку самоосвітньої компетентності молодших школярів.

Саме педагог знаходиться в центральній позиції організатора освітнього процесу, побудованого на засадах компетентнісного підходу. Саме на педагога організує пізнавальну діяльність учнів, формує та розвиває предметні та ключові компетенції, застосовує сучасні освітні технології, створює ситуацію успіху, психологічного комфорту, забезпечує збереження здоров'я учнів, тобто здійснює розвиток компетентності особистості молодших школярів.

Можна визначити певну номенклатуру вмінь самоосвітньої компетентності учнів молодших класів, яку перш за все треба сформувати в педагогічному процесі:

- вміння сконцентрувати увагу на поставлених цілях і задачах освіти в цілому або її окремого етапу;

- вміння і спроможність самому керувати процесом власної освіти;

- вміння контролювати й оцінювати динаміку свого розвитку, дотримуватись певних строків/вимог тематичного/підсумкового/поточного контролю;

- здатність не втратити впевненості у власних силах у випадку стресових ситуацій, невдач тощо;

- володіння стратегіями і прийомами оволодіння новими знаннями;

- здатності до рефлексії на процес самоосвіти;

- здатності до прийняття відповідальних рішень у ситуаціях вільного вибору;

- здатності до переносу досвіду навчальної діяльності на нові навчальні ситуації;

- здатності до гнучкості у різних навчальних контекстах.

Для цього педагог має, перш за все, впроваджувати такі педагогічні

механізми, як:

1. Організація групових видів діяльності, що формують самостійне мислення.
2. Опора на проблемні ситуації реального життя щодо нового матеріалу, організація дискусій, обговорення та прийняття рішень.
3. Опора застосування знань із різних галузей під час вирішення проблем.
4. Організація пошукової та дослідницької діяльності, навчання вмінню працювати з різними джерелами інформації.
5. Створення умов для самооцінки та взаємооцінки прийнятих рішень.

### **Висновки до розділу 1**

Підбиваючи підсумки викладеного у розділі 1, сформулюємо положення, які визначають теоретичні основи формування самоосвітньої компетентності учнів початкової школи:

1. Самоосвітня компетентність – це інтегративна властивість особистості, що характеризується емоційно-ціннісним ставленням до саморозвитку й самоосвіти, комплексом знань щодо планування та реалізації самоосвітньої діяльності, знаннями про способи самовиховання; наявністю досвіду ефективного вирішення проблем саморозвитку, розробки й реалізації моделей підготовки студентів до самоосвітньої діяльності; спрямованістю на безперервний саморозвиток, розвиток якостей професіонала, самовдосконалення та самоосвіту в майбутній професії. Самоосвітня компетентність ґрунтується на досвіді самоосвітньої діяльності, прагненні учня молодших класів розширити свій освітній потенціал, підвищити рівень всіх своїх навчальних компетенцій. Внаслідок чого роль молодшої школи у формуванні ціннісного ставлення здобувачів початкової освіти до самостійної діяльності, в усвідомленні ними особливої значущості



самоосвітньої компетентності для безперервного особистісного розвитку багаторазово зростає.

Основними компонентами самоосвітньої компетентності учнів початкових класів є: мотиваційно-смысловий; когнітивний; організаційно-діяльнісний; оціночно-рефлексивний.

Отже, компетентне ставлення особистості до життя означає потребу в самопізнанні, саморозумінні, самореалізації в різних видах творчої діяльності; володіння науковими знаннями про сутність «Я», принципами і методами життєздійснення; усвідомлення, організацію свого психологічного часу, життєвого шляху особистісного розвитку; проблемне бачення свого життя; осмислене розв'язання міжособистісних протиріч; здатність до об'єктивного оцінювання рівнів, сфер і меж поширення своєї життєвої активності; усвідомлене й адекватне оцінювання результатів своєї життєдіяльності; високу культуру споживання: відповідальне ставлення до свого життя, здоров'я; культуру фізичного розвитку; філософське, етичне осмислення свого життя.

2. Формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів є складною педагогічною проблемою тому, що цей процес відбувається за певних психолого-педагогічних умов. Спочатку учні оволодівають методикою роботи з різноманітними джерелами інформації, елементами пізнавальної діяльності (такими, як уміння аналізувати прочитане, робити свої висновки, уміти відстоювати власну точку зору, складати конспекти, тези тощо). Далі в самостійній навчально-пізнавальній діяльності з'являються елементи творчості, що досягається шляхом створення відповідних психологічних і педагогічних умов, які стимулюють виникнення та розвиток в учнів власне потреби в самоосвіті, прагнення до самореалізації, активності, самостійності.

Ми розглядаємо освіту та самоосвіту, навчання та самонавчання як єдиний цілісний процес, що дає змогу учням розвиватися адекватно своїм можливостям, знаходити необхідні джерела інформації та використовувати їх

для задоволення своїх пізнавальних потреб. Отже, саме в школі необхідно закласти ті основи самостійної роботи, що дають можливість самостійно набувати знань.

Самоосвіта – цілеспрямована, вільна та самостійна пізнавальна діяльність, спрямована на задоволення інтересів, потреб людини в пізнаванні оточуючого світу, це такий вид навчальної діяльності, під час якої людина сама ставить перед собою пізнавальні цілі й завдання, визначає шляхи їх досягнення, контролює хід самостійної роботи щодо набуття знань і сама оцінює їх результати. Тому перед педагогом стає складна задача в забезпеченні умов для такої діяльності, в мотивації учнів до її здійснення.

3. Зміст процесу формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів містить певну номенклатуру вмінь самоосвітньої компетентності учнів молодших класів, яку перш за все треба сформувати в педагогічному процесі: вміння сконцентрувати увагу на поставлених цілях і задачах освіти в цілому або її окремого етапу; вміння і спроможність самому керувати процесом власної освіти; вміння контролювати й оцінювати динаміку свого розвитку, дотримуватись певних строків/вимог тематичного/підсумкового/поточного контролю; здатність не втратити впевненості у власних силах у випадку стресових ситуацій, невдач тощо; володіння стратегіями і прийомами оволодіння новими знаннями; здатності до рефлексії на процес самоосвіти; здатності до прийняття відповідальних рішень у ситуаціях вільного вибору; здатності до переносу досвіду навчальної діяльності на нові навчальні ситуації; здатності до гнучкості у різних навчальних контекстах.

## РОЗДІЛ 2.

### ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЇЇ ЕФЕКТИВНОСТІ

#### 2.1. Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів

Вивчення різних підходів до розкриття поняття «самоосвітня компетенція» показало, що вона як інтегративна якість особистості існує в різних формах – як високий ступінь сформованості умінь самоосвіти, як форма прояву здатності й індивідуального стилю освітньої діяльності, як певний підсумок саморозвитку людини, як один із проявів соціальної зрілості особистості.

Грунтуючись на вищевикладеній сутності поняття самоосвітньої компетенції, ми визначаємо самоосвітню компетенцію як систему знань, умінь і досвіду самоосвіти, що включає також особистісну якість – пізнавальну самостійність, і забезпечує продуктивне якісне здійснення самоосвіти.

В узагальненому вигляді система знань, що входить до змісту самоосвітньої компетенції, включає в себе мотивацію до самоосвіти, навчально-організаційні знання, знання щодо реалізації, контролю та корекції самоосвітньої діяльності.

Структура самоосвітніх умінь є складним утворенням і містить такі основні види умінь: самоосвітньої мотивації, орієнтації і планування самоосвіти, реалізації, самоосвітнього контролю і корекції самоосвітньої діяльності.

Важливим для формування самоосвітньої компетенції є не тільки те, чи навчиться учень здійснювати самоосвіту, а й те, чи буде він займатися самоосвітньою діяльністю систематично. Очевидно, що самоосвіта тільки

тоді стає одним з домінуювальних видів діяльності людини, коли вона відчуває стійку потребу в ньому. І лише систематичне залучення учнів до активної самостійної навчальної діяльності є передумовою для виникнення потреби в самоосвіті.

З психологічної точки зору для формування самоосвітньої компетенції необхідно не тільки наявність стійкого мотиваційного компонента, знань, відповідних умінь, а й відповідних навичок, особистісних якостей. Ключовою якістю особистості, що підлягає формуванню в процесі розвитку самоосвітньої компетенції, є пізнавальна самостійність, яка інтерпретується нами як здатність учня керувати власною самоосвітньою діяльністю. Інтерпретація пізнавальної самостійності через здатність до самоврядування узгоджується з психологічним тлумаченням даного феномена. У психології сутність «самостійності» полягає в тому, що індивідуум визначає свої вчинки, орієнтуючись не на вплив оточення, а виходячи зі своїх переконань, знань і уявлень про те, як слід чинити, тобто набуває здатності керувати власним психічним станом і поведінкою.

Відповідно до цього психологічного трактування, особистість набуває самостійності завдяки здатності до саморегуляції, що розглядається як зростаюча здатність суб'єкта до організації власної діяльності, управління нею [1].

У плані формування самоосвітньої компетенції учня виняткову роль відіграє досвід самоосвітньої діяльності, який визначається в тлумачних словниках як сукупність практично засвоєних знань, навичок, умінь.

Загалом у педагогічному плані досвід самоосвітньої діяльності розуміється у двох значеннях: як діяльність, спрямована на підвищення якості освіти і як результат цієї діяльності, тобто нова якість, що характеризується посиленням мотивів діяльності, таким розвитком умінь самоосвіти, які можуть забезпечити високий рівень освіти.

Ми вважаємо за доцільне розглянути питання про змістовну сутність самоосвітньої компетенції, оскільки залежно від того, який зміст вкладається

в це поняття, воно отримує своє дидактичне опосередкування, тобто від цього цілком залежить формулювання конкретних завдань, висунутих у процесі формування самоосвітньої компетенції. На основі цього представляється можливим також намітити шляхи її формування та визначити необхідні для цього педагогічні умови.

На сьогодні процес розвитку самоосвітньої компетенції учнів пов'язаний із низкою досить складних педагогічних проблем. За результатами досліджень можна виділити такі основні проблеми: недостатнє науково-методичне забезпечення процесу цілеспрямованого формування самоосвітньої компетенції; фрагментарність самоосвітньої діяльності учнів, що обумовлена відсутністю чіткої системи її організації; відсутність диференціації характеру самостійної роботи; проблема оптимального поєднання навчальної, наукової та самоосвітньої діяльності учнів. І це далеко не всі проблеми сучасної школи щодо організації розвитку самоосвітньої компетенції учнів початкової школи.

У зв'язку з розвитком Болонського процесу, впровадженням нових державних стандартів, які передбачають збільшення частки самостійної роботи учнів у навчальному процесі, а також у зв'язку з реалізацією ідей безперервної освіти виникає необхідність в модернізації всієї системи самоосвітньої діяльності учнів, яка виступає основою для розвитку самоосвітньої компетенції. У нашому дослідженні під *самоосвітньою діяльністю учня* розуміється цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність, у процесі якої учень удосконалює свої ключові компетенції, в результаті чого відбувається саморозвиток учня.

За логікою розвитку самоосвітньої компетентності, в процесі її формування можна виділити наступні етапи [35]:

1. Адаптаційний етап.
2. Етап накопичення досвіду.
3. Самоосвітній етап.

На першому етапі відбувається входження учня в систему самоосвітньої діяльності. Метою адаптаційного етапу є актуалізація мотивів і виявлення сенсу самоосвітньої діяльності, розвиток в учнів інтересу до пізнавальної діяльності, формування основ пошукової активності. Досвід самоосвітньої діяльності починає формуватися зі спроб самостійної постановки цілей своєї освітньої діяльності, що виростають в подальшому у власну самоосвітню систему учня-студента-фахівця. Як засоби актуалізації мотивів самоосвітньої діяльності виступають різноманітні життєві й навчально-виховні проблеми; суб'єктивні переживання учнями конфліктних ситуацій, реалізація можливостей вільного вибору завдань, оцінки своєї готовності до вибору освітнього завдання.

Мета другого етапу – накопичення досвіду – полягає в освоєнні вміннями й навичками самоосвітньої діяльності, поступовий розвиток самостійної діяльності учня початкових класів та вдосконаленні його досвіду самоосвітньої діяльності. Даний етап процесу вирішує завдання розвитку індивідуальності учня; актуалізації сенсу і вдосконалення досвіду учнів в самоосвітній діяльності; активізації потреби в теоретичному знанні і його інтеграції з самоосвітньою діяльністю; розвиток емоційно-вольових якостей учнів, їх самостійності; розвиток їх інтелектуальних можливостей.

Після завершення самоосвітнього етапу в учня виробляються критичне осмислення власної життєвої позиції, адекватна оцінка своїх особистісних і навчальних досягнень, а також власна система самоосвіти. Слід зауважити, що такого рівня в сучасних умовах досягає порівняно невеликий відсоток учнів. Це призводить до необхідності проблемного і більш детального розгляду процесу формування самоосвітньої компетентності учнів, особливо тих, що знаходяться на перехідному етапі від початкової школи до середньої та старшої школи.

Одним із найбільш ефективних напрямів вирішення проблеми розвитку самоосвітньої компетенції учнів на новому, компетентнісному рівні є

застосування педагогічних технологій, орієнтованих на особистість того, хто навчається і передбачають активні форми й методи самоосвітньої діяльності.

Аналіз сучасних педагогічних технологій показав, що до технологій, які активізують самоосвітню діяльність учнів, можна віднести такі:

1. *Діалогові технології*, що ґрунтуються на принципі спільної діяльності учнів, які вступають у взаємодію з метою обговорення позицій і прийняття колективного рішення з певної проблеми, які протікають в діалогічній формі спілкування. У процесі спільної діяльності учень опановує цілу низку найважливіших умінь: усвідомлювати свої цілі й потреби, планувати діяльність, відбирати необхідні засоби, прогнозувати результати, користуватися різними видами навчальних матеріалів; осмислювати і обговорювати хід і результати; взаємодіяти в колективі; самостійно добувати необхідні знання та успішно використовувати їх у практичній діяльності. Очевидно, що ці технології є затребуваними для розвитку самоосвітньої компетенції, оскільки результати спільної діяльності формуються лише після активної самоосвітньої діяльності учнів.

2. *Ігрові технології* допомагають активізувати самоосвітню діяльність учнів, сприяють формуванню необхідних особистісних якостей, наближають навчальну діяльність до реальної дійсності, невід'ємним компонентом якої виступає самоосвітня діяльність. Основною одиницею змісту навчання виступає не завдання, яке вирішується за зразком, а проблемна ситуація, що припускає особистісне залучення учня до творчого процесу щодо її вирішення. Стимулювати самостійне прийняття творчих рішень, систематизувати теоретичні знання, придбати суб'єктний досвід і активізувати розвиток відповідних умінь можливо за допомогою рольових і ділових ігор. Головним достоїнством цих організаційних форм є можливість апробувати й оцінити різні стратегії, зокрема стратегії самомотивації, самоаналізу, самоврядування та самооцінки власної діяльності, тобто набути досвіду самоосвітньої діяльності.

3. *Проектні технології* передбачають вирішення певної проблеми в результаті активної самоосвітньої діяльності учнів. У процесі використання проектних методів у навчальному процесі вирішуються важливі дидактичні завдання:

- заняття не обмежуються придбанням учнями певних знань, умінь і навичок, а виходять на практичні дії учнів, зачіпаючи їхню емоційну сферу, завдяки чому посилюється мотивація до здійснення самоосвіти;
- учні отримують можливість здійснювати творчу роботу, самостійно добуваючи необхідну інформацію не тільки з підручників, а й з інших джерел. При цьому формуються навички роботи з різними джерелами інформації, навички її переробки, критичне мислення, вміння визначати і вирішувати проблеми, прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів рішення.

4. *Інформаційно-комунікаційні технології*, що забезпечують принципово новий рівень організації самоосвітнього процесу. Варто зазначити, що застосування цих технологій у практиці навчального процесу дозволяє розвивати пізнавальну самостійність і активність учнів, надаючи учням реальну можливість прояву ініціативи і автономності в освітньому процесі.

Основне призначення даних технологій полягає в:

- створенні позитивного емоційного настрою учнів на самоосвітню діяльність;
- стимулюванні учнів до самоорганізації і самоврядування власної діяльності;
- застосуванні завдань, що дозволяють учневі самостійно вибирати тип, вид і форму матеріалу (словесну, графічну, умовно-символічну);
- розвитку саморефлексії власної діяльності.

Технології на основі активізації самоосвітньої діяльності дозволяють забезпечити найбільш комфортні умови кожному учневі, врахувати індивідуальні особливості, отже, мінімізувати негативні чинники.



Не можна не відзначити, що позитивний ефект від організованого процесу розвитку самоосвітньої компетенції учнів можна отримати тільки при раціональному розподілі функцій управління між педагогом і учнем. Основою для реалізації такого організаційного процесу мають стати принципово нові схеми управління, що передбачають широке використання інноваційних форм, методів і засобів навчання.

У психолого-педагогічній літературі управління самоосвітня діяльність є синтезом управління навчальною діяльністю з боку вчителя та самоврядування учня, де зовнішнє управління здійснюється для формування готовності самоврядування учням власною самоосвітньою діяльністю. При цьому самоврядування – це процес управління суб'єктом власною самоосвітньою діяльністю на основі засвоєних дій і прийомів, а також умінь, сформованих у результаті цілеспрямованого управління й самоврядування учня дозволяє створювати необхідні передумови для розвитку організаційно-управлінських якостей особистості учня шляхом розширення функцій самоврядування в практиці цілісного навчального процесу, зблизити його за характером з усвідомленою самоосвітою поза навчальним закладом, опосередковано впливати на характер самоосвітньої діяльності, направляти її в доцільне русло.

В системі управління самоосвітньою діяльністю виділяються три основні фази:

Перша фаза – «залучення до діяльності», яка складається з: а) дій, розділених між учителем і учнями; б) імітованих дій учнів.

Друга фаза – «узгодження діяльності» учнів з учителем, яка охоплює: а) саморегульовані дії учнів; б) самостійну дію учнів.

Третя фаза – партнерство в удосконаленні здійснення навчальної діяльності.

Отже, до основних педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів, перш за все, слід віднести:

1. Належне науково-методичне забезпечення процесу цілеспрямованого формування самоосвітньої компетенції.
2. Систематичність і регулярність самоосвітньої діяльності учнів, що обумовлюється розробкою певного планування щодо розвитку самоосвітньої компетенції, чіткою організацією та управлінням з боку керівництва навчального закладу.
3. Диференціація й індивідуалізація самостійної навчальної роботи учнів та їхньої самоосвітньої діяльності, впровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій в освітню практику навчального закладу.
4. Оптимальне поєднання навчальної, пізнавальної та самоосвітньої діяльності учнів.
5. Використання в педагогічному процесі освітніх технологій на основі активізації самоосвітньої діяльності: діалогові технології; ігрові технології, метод проектів, інформаційно-комунікаційні технології.

На нашу думку, саме ці педагогічні умови будуть слугувати ґрунтовним базисом щодо реалізації в навчальному процесі початкової школи різноманітних програм та методик формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів.

## **2.2. Технології та система завдань для формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів**

Важливим елементом дидактичної системи з формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів є проєктна діяльність учнів або метод навчальних проєктів.

Метод проєкту – це одна з особистісно орієнтованих технологій, в основі якої лежить розвиток пізнавальних навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного і творчого мислення.

Метод проєктів був розроблений на початку ХХ століття з метою орієнтування навчання на доцільну діяльність дітей з урахуванням їхніх особистих інтересів. Спочатку його називали методом проблем і пов'язувався він з ідеями гуманістичного напрямку у філософії та освіті, розробленими американським філософом і педагогом Дж. Дьюї, а також його учнем В.Х. Кілпатріком.

У 1905 році російський педагог С. Т. Шацький намагався використовувати проєктний метод у викладанні. У вітчизняній і зарубіжній педагогіці метод проєктів набув широкого поширення і розвиток (особливо в 20-х – 30-х роках минулого століття) в силу раціонального поєднання теоретичних знань і їх практичного застосування для вирішення конкретних проблем в спільній діяльності учнів.

Останнім часом до цього методу знову приділяється пильна увага у багатьох країнах світу. Основна теза сучасного розуміння методу проєктів, який залучає до себе багато різноманітних освітніх систем, полягає в розумінні учнями, для чого їм потрібні одержувані знання, де і як вони будуть використовувати їх у своєму житті. Основою методу проєктів є розвиток пізнавальних умінь учнів, навчання їх вмінню конструювати свої знання, виконання учнями певних навчальних робіт в складі проєктних груп або індивідуально під керівництвом педагога.

Роботи можуть бути різноманітними за тематикою, залежно від програми, за якою ведеться навчання, складу оточення, зацікавлень, рівня, на якому знаходиться підготовка, потреби та очікування учнів. Залежно від того, яку мету має проєкт, за своєю тривалістю він може бути одноденним, тижневим, місячним та навіть семестровим чи річним. Зазвичай тривалість проєкту залежить від розміру групи. Різні етапи підготовки характеризуються співпрацею учнів у складі різних груп, але на початку та наприкінці проєкту існує необхідність поєднання його перебігу з дискусією стосовно того, якими мають бути тема, план дій, підсумки тощо [10].

Завершення будь-якого з проєктів має бути пов'язане з певним обговоренням за участю учнів, виявленням їхніх думок стосовно ефективності співпраці, найбільш та найменш корисних завдань тощо.

Робота над проєктами характеризується широким діяльнісним спектром, є невичерпною творчістю, що сприяє постійній актуальності цієї методики. Впровадження проєктної роботи до навчального процесу сприяє найближчому ознайомленню та пізнанню учнями культури, традицій та звичок народів та країн, чия мова вивчається як іноземна. Учні припиняють бути пасивними слухачами та стають активними учасниками традицій, що сприятиме достатньо довгому запам'ятовуванню ними цих проєктів. Необхідно також пам'ятати про необхідність позитивно ставитися до кожного з учнів, заохочувати їх, бути вдячним за те, що робота вчасно подана і вдало виконана, що є надихаючим фактором для подальших творчих злетів учнів, свіжих та неординарних ідей.

Так, наприклад, під час вивчення англійської мови в початкових класах учням можна запропонувати підготовку спільного проєкту «Свята та визначні події в англійськомовних країнах». У навчальному році в ході занять з англійської мови учні знайомляться з традиціями та звичаями англійськомовних народів, розглядали матеріали відносно свят у Британії, Америці та Австралії.

Учнями самостійно обирається найбільш цікаве, на їхню думку, та вражаюче свято, і вони готують його презентацію. У ході презентації розкриваються такі пункти: історія виникнення свята, його головні атрибути та символи, традиції святкування, святкова їжа та одяг [20].

Розглянемо один з таких проєктів до теми «Свята в англійськомовних країнах». Тип проєкту – дослідницький. Тут знадобиться інформація історичного та географічного плану. Ситуація пропонується на одному з занять під час ознайомлення з одним із свят в Англії. Учитель просить обговорити, які аспекти треба згадати під час розповіді про святкування якоїсь події. Учні мають згадати про історію виникнення цього свята, його

атрибути, декорації, святкове меню та розваги тощо. На цьому етапі учитель надає всю необхідну граматику. Обговорення ведеться у формі дискутування з основою на фактах. Питання, які обговорюються, записані на дошці. Група ділиться на підгрупи, і кожній доручається підготувати своє питання.

Другий етап. Вводиться нова граматика та нові конструкції, що призначені для активного опрацювання та вживання. Після закріплення кожна група готує усне повідомлення на тему «Святкування...»

Третій етап. Під час подальшого ознайомлення учнів з одним із свят вони самі ставлять запитання в режимі «учні – учитель» або «учні – учні», виявляючи необхідну інформацію. Під час обговорення можна скласти словничок найбільш часто використовуваних слів і підібрати синоніми. На цьому етапі учням можна запропонувати виконати спільний проєкт усією групою під час заняття.

Четвертий етап. Учні в групах самі обирають свято до презентації, готують свій проєкт, який будуть захищати в день його святкування. Підготовлений матеріал учні можуть представити у формі стінгазет, плакатів, IT-презентацій та календарів.

Підсумковий етап. Кожна група захищає свій проєкт, аргументуючи, чому вибрали те чи інше свято. Учасники інших груп ставлять запитання тим, хто виступає, намагаючись знайти недоліки в проєкті. При цьому групи під час захисту проєкту можуть використовувати в якості аргументів будь-які засоби наочності, спеціально підібрані для цього випадку. На такі уроки бажано запросити експертів (інших учителів або учнів із паралельних класів) для зовнішньої оцінки проєктів [20].

Сучасне життя висуває високі вимоги до інтелектуального і соціального розвитку особистості. На сьогодні головними завданнями вчителів початкової школи є розвиток у дітей індивідуальних здібностей, ключових компетенцій, вміння бачити перспективу застосування отриманих знань на практиці, легко адаптуватися в сучасному світі, реалізувати себе в майбутньому. Тому в кожній дитини має сформуватися позитивне ставлення

до навчання.

Молодший шкільний вік відрізняється тим, що позитивне ставлення до навчання слабо диференційоване, неміцне. Але якщо в дитини склалося позитивне ставлення до навчання, то їй легше вчитися. Дуже важливим є той факт, що формування позитивного ставлення до навчання в молодших школярів накладає певний відбиток на весь процес навчання. Адже успішне навчання, усвідомлення своїх потреб, умінь якісно виконувати різні завдання приводить до становлення почуття компетентності – нового аспекту самосвідомості. Якщо почуття компетентності в навчальній діяльності не формуються, то в дитини знижується самооцінка і виникає почуття неповноцінності.

Тому ігрова технологія – найактуальніша для вчителя початкової школи, тому що саме навчальна гра – той дієвий засіб, що формує позитивне ставлення у дитини до навчання, допомагають відкрити дитяче серце, зробити перебування на уроці радісним.

У дошкільному віці гра є провідною діяльністю. З приходом дитини в школу змінюється її соціальна позиція, коли замість ігрової діяльності ведучою стає навчальна діяльність, коли основним видом діяльності школяра стає навчання. Тому в початковій школі необхідно закласти в учнів основи навчальної діяльності. Однак цей процес ускладнюється віковими особливостями молодших школярів: слабким переключенням уваги, його нестійкістю, відсутністю мимовільності пам'яті й мислення. Для подолання цього навчальна діяльність школяра повинна бути пронизана іграми та ігровими моментами.

Для молодшого шкільного віку характерні яскравість і безпосередність сприйняття, легкість входження в образи. Діти легко втягуються в будь-яку діяльність, особливо ігрову. Для молодшого школяра гра має виняткове значення: гра для них – навчання, праця, серйозна форма виховання.

Передусім, навчальна гра характеризується змістовною основою. По-друге, у навчальних іграх гравці досягають заздалегідь наміченого

результату, а не практичного, як, наприклад, в ігровій діяльності. Зауважимо, що саме ігрова діяльність є найбільш близькою учням, оскільки це улюблене заняття учнів, і вона розглядається багатьма психологами й педагогами як одна з форм організації життя [22].

В ігровій діяльності формується мотиваційна сфера учня, свідоме бажання вчитися. В умовах цієї діяльності значно підвищується гострота зору; відбувається більш глибоке запам'ятовування нового матеріалу, психологічна готовність учнів до мовного спілкування. Гра має багато переваг, і вона має використовуватися на заняттях, особливо – з іноземної мови. Говорячи про класифікацію ігор, необхідно зауважити, що спроби класифікувати ігри робилися ще в минулому столітті як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками, які вивчали проблему ігрової діяльності.

Серед вітчизняних психологів і педагогів, які вивчали дидактичний потенціал ігрової діяльності учнів, уваги заслуговують такі автори, як Н. П. Анікеєва, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, С. Л. Рубінштейн та М. Ф. Стронін. Так, Н. П. Анікеєва пропонує таку класифікацію ігор:

- ігри-драматизації, засновані на виконанні будь-якого сюжету, сценарій якого не є жорстким каноном;
- гри-імпровізації, де дійові особи знають основний сюжетний стрижень гри, характер своєї ролі, а сама гра розвивається у вигляді імпровізації;
- ігри на подолання етапів, коли визначаються етапи, на кожному з яких виконується певне завдання пізнавального характеру;
- ділові ігри, в яких розігруються ситуації, побудовані на виявленні функціональних зв'язків і взаємин між різними рівнями управління та організації [13].

В окрему групу дидактичних ігор можна виділити навчальні лексичні ігри, завдання яких – навчити школярів вживання мовних зразків, що містять певні лексичні труднощі, створити природну ситуацію для вживання

лексичної структури, розвинути комунікативну активність і самостійність школярів.

В. І. Бобрицька зазначає, що лексичні ігри мають на меті тренувати школярів у вживанні лексики в побутових ситуаціях, знайомити їх зі структурою італійського висловлювання, активізувати мовленнєво-мисленнєву діяльність, розвивати мовну реакцію в комунікативних блоках [8].

Рольові ігри формують мовні вміння, що дозволяють реалізувати максимум комунікативних намірів при максимумі міцності та гнучкості навичок використання мовного матеріалу. Цей тип гри найбільш точно відтворює ситуацію та атмосферу спілкування. За її учасниками закріплюється певний характер, вони перебувають у певних відносинах, що передбачає різноманітну мовну реакцію, включаючи емоційну. В учасників гри виникає потреба висловити радість або смуток, захоплення або обурення і вони повинні знайти засоби для вираження своїх емоцій.

Гра – це діяльність, в якій учень спочатку емоційно, а потім інтелектуально освоює всю систему людських відносин. Вони комплексно впливають на інтелектуальну, емоційну, вольову, комунікативну й інші сторони особистості. З точки зору організації словесного матеріалу гра не що інше, як мовна вправа. Гру так само розглядають як ситуативно-варіативну вправу, де створюється можливість для багаторазового повторення мовного зразка в умовах, максимально наближених до реального мовного спілкування з властивими йому ознаками – емоційністю, спонтанністю, цілеспрямованістю мовного впливу [89].

Обираючи ту чи іншу гру на урок, учитель повинен керуватись змістом програми і враховувати певні *принципи* побудови системи ігор: *дидактичні, психологічні, моральні*.

Дидактичний принцип вимагає опори на логіку самого предмета, програму й навчальний план. Більшість ігор призначені для поповнення, закріплення, систематизації знань, тому вчителю необхідно враховувати



вивчення матеріалу за програмою, ступінь його засвоєння. Учасники гри повинні вміти оперувати отриманими знаннями. Інакше гру доведеться перервати для пояснення й виправлення. Ці втручання частіше всього приводять до зіпсування гри.

Психологічний принцип передбачає, що при виборі ігор потрібно враховувати вікові та психологічні особливості й інтереси школярів. Помічено, що дуже прості ігри, як і дуже складні, не викликають в учнів інтересу, зацікавленості.

Тому, гра за ступенем складності повинна відповідати рівню психологічного розвитку школярів. У відповідності з моральними принципами, ігри будуються так, щоб у дітей формувались суспільні якості. На заняттях спочатку виконують ігри, в яких діти поодиночки розв'язують дидактичну задачу, а потім ігри, які допомагають виробити вміння включатися в дію для спільного розв'язання дидактичних завдань групою дітей (від 4 до 12). Вчитель повинен звертати увагу на виховання у школярів почуття відповідальності за свої вчинки перед колективом.

Готуючись до проведення ігор та ігрових ситуацій, вчитель планує та визначає:

- які навички та вміння необхідно сформувати у дітей;
- які виховні завдання реалізувати (виховання вольових якостей, довіри, взаємодопомоги, почуття дружби, уміння підкоряти свої власні інтереси інтересам інших);
- який матеріал краще використати для гри;
- як за мінімально короткий час ознайомити дітей з правилами гри;
- час проведення гри;
- організацію гри (змагання між окремими дітьми, командами, групами, класами), активну участь всіх дітей;
- зміну правил гри з метою активізації всіх учнів класу;
- проведення підсумків гри.

Великі вимоги пред'являються до відбору дидактичних ігор, які

використовуються в процесі навчання школярів:

- цілеспрямованість;
- нетривалість проведення;
- емоційність;
- близькість тематики до дитячого кругозору;
- різноманітність за формами організації учнів (індивідуальні, групові, колективні);
- підпорядкованість навчально-виховній роботі на уроці;
- нерозривний зв'язок гри з іншими методами навчання.

До гри потрібно готувати різноманітні ігрові атрибути та ігрове обладнання. Ігровими атрибутами можуть бути: букви, набірне полотно, картки, набори предметних та сюжетних картинок, іграшки, плоди, насіння, предмети домашнього вжитку, геометричні фігури, фішки, прапорець для виділення колективного переможця.

Частина матеріалу ігрового обладнання готується самими дітьми, їх старшими товаришами, а також самим учителем.

У тих іграх, де навчальне завдання виконує один учень, інші діти залучаються до колективних ігрових дій за допомогою ракеток. У цьому випадку діти виконують роль «суддів» і сигналізують, наприклад, білим кольором згоду з відповіддю, а зеленим незгоду. В інших іграх ракетками з синім кольором діти показують приголосний звук, а з червоним кольором – голосний звук.

Пожвавлення в гру вносить пісочний годинник. Діти бачать, як зменшується кількість піску в ньому і тому намагаються вкластись за короткий час, швидше виконати поставлене завдання.

У процесі гри необхідно продумувати форму організації дітей, забезпечити активність кожного учасника. Дидактичні ігри частіше проводяться за столами чи партами в тих випадках, коли всі учні маніпулюють дрібними іграшками, картками, викладають з розрізної азбуки склади, слова (гра «Склади слово», «Закриємо віконце»), зображення з

геометричних фігур (гра «Танграм»), групують предмети за певною ознакою з однакової кількості паличок та інші.

Дуже важливим в організації ігор є вміння вибрати ведучого. Це можна зробити декількома способами:

– за пропозицією педагога. Він пропонує вибрати певного учня коротко пояснюючи свій вибір. Цей спосіб зручний в тому випадку, якщо для проведення гри мало часу;

– за результатами раніше проведеної гри. В даному випадку ведучим стає той, хто виграв у попередній грі, був самим кмітливим і уважним.

Кожний з описаних способів вибору ведучих для гри має свої переваги і недоліки, тому їх слід чергувати.

По-різному може бути проведений попередній розподіл гравців по командах:

1. *За допомогою рахунку* в залежності від кількості команд – перший, другий або перший, другий, третій.

Даний спосіб на початку навчального року в I класі не застосовується, тому, що учні ще не зовсім засвоїли вище згаданий рахунок. На цьому етапі учнів на команди ділять по рядах.

2. *За вказівкою вчителя.* Перевага цього способу в тому, що педагог може сформулювати різні за розвитком команди, що є необхідним для ігор з елементами змагання.

3. *Формування постійних команд.* Це зручно для проведення ігор з елементами змагання.

У багатьох дидактичних іграх доводиться встановлювати право першого ходу. Популярним способом серед дітей є жеребкування. Також для визначення права першого ходу може бути використаний спосіб відгадування в якій руці знаходиться предмет (камінець, фішка, іграшка...). Якщо капітан угадав в якій руці знаходиться предмет, його команда першою починає гру.

Таким чином, послідовне й систематичне навчання школярів різними способами організації дидактичних ігор, сприяє ефективному використанню

часу, дозволяє формувати самоорганізацію колективу школярів. Ігри рекомендується проводити на кожному уроці, особливо у I класі, коли учні ще не звикли до тривалої діяльності і швидко стомлюються. На одному занятті, в залежності від його змісту і навчальних завдань, може бути проведена одна гра чи декілька. Їх тривалість різна – від 3-5 хв. до 15 хв.

Ігри, що пропонуються на початку уроку, мають збуджувати думку учня, допомагати йому зосередитися і виділити найважливіше, націлити на самостійну діяльність. Проте, деякі ігри занадто збуджують дітей емоційно, надовго відвертають їхню увагу від основної навчальної мети заняття. Адже молодші школярі ще не вміють управляти своїми емоціями, довільно переключати увагу, зосереджуватися у потрібні моменти.

Тому ігри, що викликають значне емоційне збудження бажано проводити в кінці уроку.

#### Проведення дидактичної гри.

Кожен учитель повинен знати послідовність проведення гри на уроках, особливо, в початкових класах:

*I етап — ознайомлення з грою.*

*II етап - засвоєння гри в результаті її багаторазового проведення.*

Педагог бере безпосередньо активну участь виконуючи роль спостерігача, ведучого, гравця.

*III етап - самостійне проведення гри з дітьми.* Педагог здійснює опосередковане керівництво грою переважно через правила.

*IV етап — школярі не тільки грають у гру самостійно, але й можуть здійснювати, ускладнювати, навчити грати в гру своїх однолітків.* Звичайно, самостійно грати у дидактичні ігри діти можуть лише тоді, коли вони добре засвоїли сюжетну лінію, свої ігрові дії, коли можуть самостійно підготувати все необхідне для гри і почати її без допомоги дорослого.

Оголошення назви гри повинно створювати у дітей ігровий настрій. Ігровий настрій можна досягти пропозицією пограти: «Діти, зараз ми пограємо в гру ...», запитанням: «Ви хочете пограти?», чи *сюрпризним*

*моментом:* «Подивіться, що це? Це – чарівний мішечок. Хочете дізнатися, що в ньому лежить?». Вчитель говорить загадковими інтонаціями понижуючи або посилюючи голос. Іноді оголосити гру можна від імені казкового героя.

Педагог повинен запропонувати гру, створювати атмосферу невимушеності. Ні в якому разі не можна примушувати дитину грати, її потрібно зацікавити. У практиці роботи в школі, часті випадки мовчазної відмови від гри швидше несміливих, мовчазних дітей, однак вони дивляться з інтересом на учасників гри. Вчителю важливо не пропустити момент, коли такі діти захочуть приєднатись до них. По закінченню гри педагог обов'язково заохочує їх. Отримавши схвалення, відчувши впевненість у своїх силах, учні активно включаються в гру.

Для того, щоб грати в гру, учням необхідно щонайменше усвідомити правила – єдині за формою для всіх ігор, щоб поступово виробився стереотип. В цьому питанні важливим на мою думку є те, що гру потрібно проводити дещо в уповільненому темпі, щоб діти краще засвоїли правила. Якщо правила складні, то тоді можна запропонувати пробний хід, а потім перейти до проведення гри. Чим частіше виконуються правила, тим інтенсивніше йде гра.

Корисним в цьому питанні є досвід. Гра є великою помічницею у навчанні дітей. Тому часто на уроках включають гру. Ось пам'ятка, з якою вчителі знайомлять учнів:

Під час гри необхідно:

1. Уважно слухати і запам'ятовувати необхідні дії, їх послідовність.
2. Не поспішати виконувати завдання недослухавши до кінця вчителя.
3. Уважно слухати відповідь товариша, щоб у разі потреби доповнити.
4. Чесно визнавати свої помилки. Помилятися може кожний.
5. Дотримуватись своєї черги, бути дисциплінованим.
6. Не хитрувати, не шукати нечесного шляху для перемоги. Цим ти підведеш своїх товаришів і втратиш їх довіру.

Я впевнена, що саме такий підхід до гри повинен стати домінуючим. Такі правила, на мою думку, виконують організуючу роль і є засобом керування грою.

При проведенні дидактичних ігор, я та діти, виконуємо різноманітні ролі, «живемо» у грі, сліdkую за її проведенням, активізую її протікання, оцінюю її результати. Зауваження та вказівки на помилки під час гри руйнують її.

Недоцільно виводити з гри таких учнів, які помилились, виконуючи завдання, оскільки вони позбавляються можливості вправлятися у виконуваних діях. Краще запропонувати їм «платити штраф» чи продовжувати гру із зміною положення.

По закінченню гри підводжу підсумки, визначаю разом з дітьми переможців, вказую на допущені помилки, виражаю впевненість в тому, що учні які програли, зможуть виграти наступного разу, якщо будуть уважнішими, кмітливішими, спостережливішими, своєчасно прийдуть на допомогу товаришеві.

З врахуванням навчального часу і ступеня складності ігрових дій розрізняють:

*Ігри-мініатюри*, які вимагають великого напруження, швидкого орієнтування. Вони можуть проводитися в середині уроку, в кінці, а деякі на початку. В таких іграх перевіряються конкретні знання і вміння, що були набуті учнями на попередніх уроках;

*Ігри-епізоди*, в яких учням потрібно вміти порівнювати предмети і їх зображення, об'єднувати предмети за однією чи кількома ознаками («Кому, що потрібно?», «Знайди своїх друзів»). Ці ігри краще проводити в кінці заняття, коли діти стомлюються від серйозних видів роботи;

*Ігри-заняття*. Вони надають ігрової форми всьому уроку. Педагогу слід пам'ятати, що дидактична гра вимагає від школярів значного напруження уваги, пам'яті. Тому під час її проведення вчитель повинен спостерігати за дітьми і при появі у них перших ознак втоми – закінчити гру і

змінити вид роботи.

За змістом дидактичні ігри діляться на: ігри для ознайомлення з навколишнім світом, з розвитку мовлення, математичних уявлень, ігри музичні, образотворчі, оздоровчі та ін.

*Ігри для розвитку математичних уявлень.*

Основне завдання початкового курсу математики – сформувати в учнів свідомі, міцні, доведені до автоматизму навички додавання та віднімання, множення й ділення. Міцність і автоматизм досягається в процесі багаторазового повторення тренувальних вправ. Виконання однотипних вправ стомлює учнів. В процесі її правильної організації непомітно для себе учні виконують велику кількість математичних вправ у швидкому темпі. Тому гра при вивченні математики використовується починаючи з першого уроку.

Наприклад, при вивченні розділу з математики «Підготовка до вивчення числа і дій над ними» можна використовувати гру «Знайди зайвий предмет».

*Завдання:* закріпити вміння порівнювати предмети за різними ознаками: кольором, розміром, формою та ін.

*Обладнання:* набірне полотно, предметні картки або предмети.

*Хід гри.* Вчитель виставляє на столі 5-6 предметів або розміщує на набірному полотні картки. Після розглядання учитель пропонує учням відшукати зайвий предмет орієнтуючись на одну ознаку, абстрагуючись від інших. Учень, який зробив це правильно і швидше за інших, отримує фішку, прапорець тощо.

Для формування вміння розрізняти предмети використовую вправи на порівняння предметів за висотою, за товщиною, за формою.

*Ігри для розвитку мовлення учнів.*

Розвиток мовлення – одне з найважливіших завдань уроків читання, письма. Школярів потрібно навчити любити рідну мову, висловлювати свої думки в усній і письмовій формі. Роботу над розвитком мовлення полегшує

використання ігрового матеріалу. Ігри, які використовуються на уроках для розвитку мовлення учнів, діляться на групи: *фонетичні, графічні, лексичні, граматичні.*

Прикладом фонетичної гри є гра «Впіймай звук».

*Мета:* розвивати фонематичний слух у дітей.

*Хід гри:* педагог називає ряд слів або читає віршований текст. Якщо діти чують потрібний (у даному випадку звук Л ), то плескають у долоні.

Вчитель пропонує «впіймати звук» у такому вірші:

*Три лисички, три сестрички*

*Миють лапки, миють личка.*

*Не виводить тато-лис*

*їх невмитими у ліс.*

Слова необхідно добирати так, щоб звук був у різних позиціях.

До *графічних ігор* відносяться ігри типу «Напівбуква».

*Мета:* впізнати і запам'ятати зображення букв.

*Обладнання:* невелика ширмочка, каса букв.

*Хід гри:* вчитель повільно показує з-за ширми частину букви. Діти повинні подумки домалювати контур букви і по пам'яті впізнати її. Після того, як буква названа, її показують повністю.

Інший варіант гри. Вчитель пише на дошці елемент букви, а учні намагаються пригадати в яких буквах зустрічається даний елемент. Правильно названі букви записуються на дошці.

До *лексичних ігор* відноситься гра «Плутанина».

*Мета:* закріпити навички читання слів, розвивати швидкість реакції.

*Хід гри.* На дошці записані слова, з'єднані лініями з малюнками. Вчитель пропонує перевірити чи правильно з'єднані слова з малюнками. Всі разом виправляють неправильні з'єднання.

До *граматичних ігор* відноситься гра «З якої казки».

*Мета:* вчити вибирати із художніх творів закінчені речення, розвивати пам'ять дітей.



*Хід гри:* вчитель читає речення із знайомого дітям художнього твору. Діти називають твір до якого це речення належить. Лексичні ігри можна також використовувати для проведення фонематичного аналізу. Прикладом такої гри є гра «Хто уважний?»

Гра «Хто уважний?» (І варіант)

*Мета:* навчання дітей виділенню першого звуку в слові з опертям на те, як учитель підкреслено вимовляє певний звук.

*Хід гри:* учителем повільно вимовляються слова із виділенням першого звуку або підсиленням голосу. Діти мають уважно прослухати й назвати звук, який вони почули.

Гра «Цікаві лабіринти – I»

*Мета:* навчання дітей утворенню слів-паронімів шляхом зміни першого звуку таким чином, аби стало можливим утворення нового слова; умінню співвіднесення звуку та літери на його позначення.

*Обладнання:* малюнки із зображенням лабіринтів (рис. 2. 1).

*Хід гри:* вчитель розповідає, що вихід із лабіринту можливий лише тоді, коли у слові перший звук буде замінений одним із тих, що розташовані біля проходів лабіринту. Від дітей вимагається чітке вимовляння нового слова, і лише після цього вони зможуть продовжити власний рух лабіринтом.

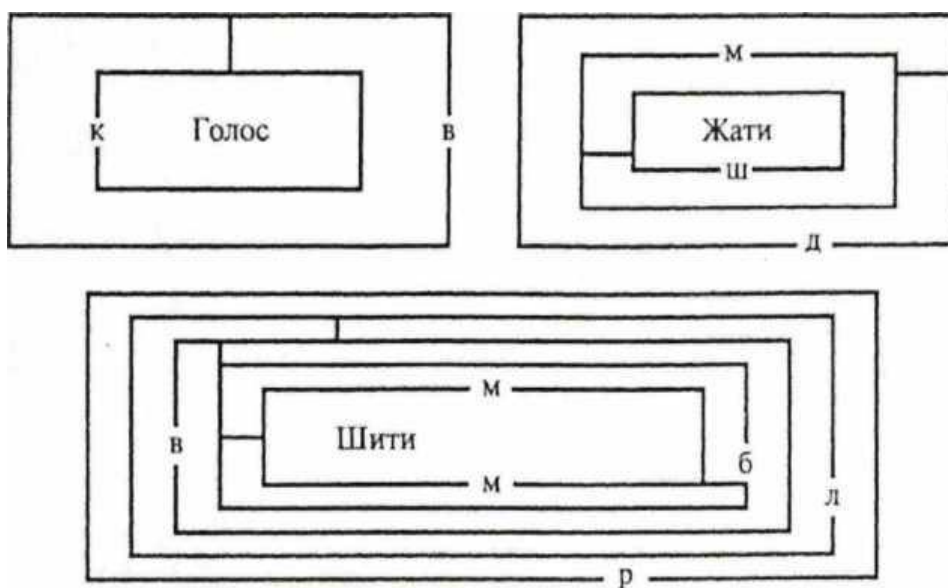


Рис. 2. 1. Зображення лабіринту для гри

### Гра «Цікаві лабіринти – 2»

*Мета:* навчання дітей утворенню слів-паронімів шляхом зміни першого звуку таким чином, аби було можливим утворення нового слова; умінню співвіднесення звуку та літери на його позначення.

*Обладнання:* малюнки із зображенням лабіринтів (рис. 2.2).

*Перебіг гри:* вчитель розповідає, що вихід із лабіринту можливий лише тоді, коли у слові перший звук буде замінений одним із тих, що розташовані всередині лабіринту. Від дітей вимагається чітке вимовляння нового слова, і лише після цього вони зможуть продовжити власний рух лабіринтом.

### Гра «Продовжуй»

*Мета:* навчання дітей самостійного добору слів, де задано перший звук, збагачення словникового запасу школярів.

*Перебіг гри:* відбувається поділ дітей за командами. Вчитель озвучує низку слів, що мають на початку певний звук, наприклад: еклер, ескімо, ельф. Від дітей вимагається визначення цього звуку та подальше називання слів, які теж мають на початку цей звук. Переможцем змагання стає команда, учасниками якої буде названо якомога більше слів.

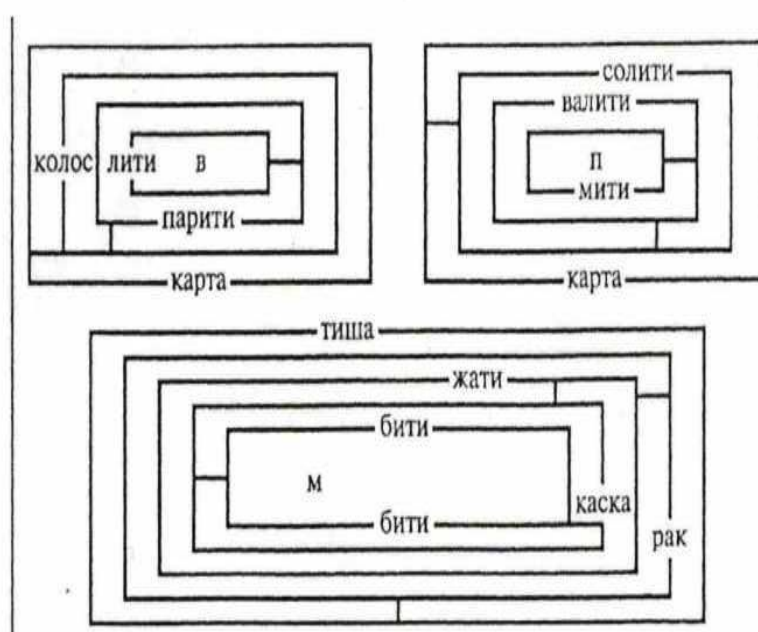


Рис. 2. 2. Зображення лабіринту для гри

Аналогічно, інноваційне викладання математики в початкових класах теж може стати дієвим інструментарієм формування самоосвітньої компетентності учні початкових класів.

Навчання математики в початкових класах має будуватися відповідно до вимог Державного стандарту (ДС) початкової загальної освіти, який розроблено відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб молодших школярів. Державний стандарт ґрунтується на засадах особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти. Згідно цього документу, зміст освітніх галузей може бути реалізований через окремі навчальні предмети.

Складання сюжетних задач передбачає послідовне виконання учнями таких дій:

- 1) визначення параметрів задачі, що лежать в її основі;
- 2) встановлення зв'язків між визначеними параметрами, які задаються конкретною темою;
- 3) складання тексту задачі.

На першому етапі – підготовчому – основним видом роботи є складання задачі, аналогічної даній. Саме такий вид роботи, на нашу думку, якнайкраще готує учнів до складання задачі. Другокласники успішно розв'язують прості задачі, визначених навчальною програмою типів (це підтверджено результатами проведеної самостійної роботи), що дає можливість зосередити увагу на виділенні математичної структури задачі.

Учні отримують інструкцію скласти таку саму задачу, як та, текст якої їм пропонувався. Після індивідуальних спроб виконати завдання й зачитування учнями своїх задач з'ясувалося, що означає «така сама задача». У процесі обговорення доходили думки, що її відмінною ознакою не

є такий самий сюжет або такі самі числові дані. Другокласники визначили таку саму задачу, як ту, що «розв'язується так само».

Наприклад, учні здійснюють аналіз поданої задачі: «У скриньці лежало 375 купюр, подув вітер, і в скриньці залишилось 105 купюр. Скільки купюр залишилося в скриньці?». Вони роблять висновок, що купюр стало менше, потрібно здійснювати дію віднімання. Об'єкт задачі – це купюри; відношення – стало менше.

За прийомом аналогії формулюється судження про умову задачі. Отже, треба скласти задачу, де аналогічно даній буде здійснено дію віднімання. Розглянемо на прикладі послідовність дій із навчання учнів складання простої задачі за аналогією.

Учні отримують завдання: «Склади таку саму задачу, як подана: Черепаха за день проповзає 78 метрів, а равлик – 59 метрів. На скільки більше метрів проповзає черепаха, ніж равлик?»

Спочатку учні читають тест задачі, визначають її структуру за допомогою запитань та поступово складають короткий запис (малюнок або схему). Про що задача? Що відомо про ...? Що ще відомо в задачі? Що треба знайти? (Яким є шукане задачі?) Короткий запис мав такий вигляд. – 78 м черепаха – 59 м равлик

За коротким записом учні розв'язують задачу, пояснюючи вибір дії. Після цього учитель запитує, що можна змінити в умові задачі, щоб скласти нову таку саму задачу, чи можна змінити питання. З короткого запису прибираються дані конкретної задачі і він перетворюється на схему задачі.

За загальною схемою кожен учень складає свою задачу. Обговорюються окремо сюжет задачі, його відповідність реаліям (якщо це не був казковий сюжет) та добір числових даних, можливість виконати з ними дії. Оцінюються правильність і цікавість складених задач.

Аналогічна робота проводиться і над формулюванням запитання задачі. З метою перевірки правильності складеної задачі учні її розв'язується.

Пояснюючи обрані дії, другокласники визначають розв'язуваність задачі та можливість виконати обчислення з обраними даними.

Під час навчання другокласників створення складених задач, аналогічних даним, проводиться колективне дослідження створеної задачі засобом зміни числових даних та засобом зміни сюжету та величин задачі з метою встановлення, як ці зміни впливають на розв'язання задачі.

У підсумку зазначимо, що формування математичної компетентності в учнів початкової школи з необхідністю передбачає організацію творчої роботи над сюжетною задачею, коли учні спрямовані на створення суб'єктивно або об'єктивно нового і значущого продукту, зокрема нової задачі. Складання сюжетних задач є обов'язковим елементом процесу формування загального вміння розв'язувати задачі.

Ключовим і найважчим для школярів моментом розв'язання задачі є виділення її математичної структури. Складання задач спонукає учнів до виділення математичної структури задачі та, завдяки творчому компоненту, дає змогу вправлятися в цьому в привабливій формі.

Сукупність різних за характером вправ з математики до окремої теми, розміщених у порядку наростання труднощів, складає систему вправ з математики, яка, на думку О. Кучерук, має відповідати таким критеріям:

- цілеспрямованості – система вправ повинна орієнтуватися на реалізацію заданих цілей;

- тематичності – має враховувати змістові особливості теми;

- самодостатності – наявність завдань на всі тематичні поняття, факти й необхідні способи діяльності з ними, що надає системі вправ цілком самостійного значення для досягнення учнем запроєктованих результатів;

- різнотипності вправ і поступового наростання труднощів – має містити завдання різного характеру – за зразком, за аналогією, репродуктивні, конструктивні, творчі, дослідницькі, що передбачають різні способи діяльності;

– взаємозалежності вправ – від підготовчих до основних, а від них до творчих, дослідницьких;

– психовідповідності – система вправ має бути орієнтована на розвиток різних видів мислення, пам'яті, когнітивних стилів, ураховувати психологічні типи школярів [28, с. 32–33].

У дітей молодшого шкільного віку ще недостатньо сформувався стійкий інтерес до того чи іншого навчального предмету, тому на позаурочні заняття доцільно запрошувати всіх учнів, не чекаючи пробудження у них власної ініціативи, тобто участь в декаді має носити масовий характер. Відповідно, програма декади повинна бути вибудована так, щоб для кожного учня початкових класів знайшлося цікаве і посилене завдання.

З метою підвищення інтересу до математики в учнів початкових класів нами було розроблено практико-орієнтований педагогічний проект «Декада математики в початковій школі» (додаток А).

### **2.3. Організація, проведення та інтерпретація результатів педагогічного експерименту**

З метою обґрунтування та експериментальної перевірки розробленої у нашому дослідженні системи роботи з формування самоосвітньої компетентності нами було проведено педагогічний експеримент. Термін «педагогічний експеримент» походить від латинського слова «experimentum», що означає «проба, дослід». Педагогічний експеримент – це метод дослідження, який полягає у спеціальній організації педагогічної діяльності викладачів і студентів, учителів і учнів, вихователів і вихованців з метою перевірки й обґрунтування наперед розроблених теоретичних припущень, або гіпотез. Якщо гіпотеза знаходить своє підтвердження в педагогічній практиці, дослідник робить відповідні теоретичні узагальнення і висновки.

У цій роботі було проведено паралельний експеримент, оскільки в ньому взяли участь дві групи дітей: контрольна й експериментальна. За підсумками експерименту контрольні характеристики двох груп порівнювалися і було зроблено висновок щодо причин та розмірів змін, що відбулися.

Педагогічний експеримент складався з таких етапів:

1. Підготовчого етапу.
2. Реалізаційного (дослідницького) етапу.
3. Етапу аналізу й узагальнення результатів.

У свою чергу реалізаційний або дослідницький етап включав:

- констатувальний експеримент;
- формувальний експеримент.

Отже розпочнемо опис педагогічного експерименту з підготовчого етапу.

Мета експерименту полягала у перевірці ефективності розробленої системи роботи з формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів. Завдання експерименту були представлені такими положеннями:

1. Перевірити чи забезпечує створена система завдань для формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів.
2. Провести апробацію застосованих у цьому дослідженні технологій формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів.
3. Перевірити ефективність уточнених педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів.

Враховуючи завдання цього дослідження, ми висунули таку гіпотезу експерименту: реалізація педагогічних умов та впровадження технологій і системи завдань сприятиме формуванню самоосвітньої компетентності учнів початкових класів.

Експеримент проводився на базі Сновської початкової школи. У дослідженні взяли участь 20 учнів 2-х класів школи. Учні 2-А класу (10 осіб)

склали експериментальну групу (ЕГ), учні 2-Б класу (10 осіб) – контрольну групу (КГ).

Для проведення експериментального дослідження було розроблено пакет матеріалів.

Виходячи зі структурних компонентів самоосвітньої компетентності, описаних у підрозділі 1.1, етапів її розвитку, уточнених у підрозділі 2.1 можна виділити критеріально-рівневі характеристики сформованості самоосвітньої компетентності учнів початкових класів.

По-перше, можна виділити три рівні розвитку самоосвітньої компетентності учнів початкових класів – низький, середній, високий – які відповідають трьом етапам розвитку самоосвітньої компетентності.

По-друге, визначення рівня розвитку самоосвітньої компетентності відбувається на основі діагностування певних показників, що групуються відповідно до структурних компонентів самоосвітньої компетентності (табл. 2.1).

Кожен показник оцінюється певною кількістю балів, за сумарним значенням яких можна визначити той або інший рівень (етап) розвитку самоосвітньої компетентності учнів початкової школи.

За сумарною кількістю отриманих балів (від 4 до 12) можна виділити наступні рівні розвитку самоосвітньої компетентності учнів початкових класів (табл. 2.2).

Запропонована нами критеріально-рівнева характеристика сформованості самоосвітньої компетентності учнів початкових класів надасть змогу нам в подальшому виявити актуальний стан сформованості самоосвітньої компетентності в експериментальній та контрольній групі дослідження, а також оцінити ефективність запропонованих методичних рекомендацій щодо розвитку самоосвітньої компетентності учнів початкових класів.



Діагностика рівня сформованості самоосвітньої компетентності учнів початкових класів проводилася шляхом використання наступних діагностичних методик:

1. Анкетування учнів для визначення рівня навчальної мотивації до самоосвіти, яка виникає у школярів під час вивчення математики в школі (анкета надана у додатку Б).

2. Анкетування учнів для визначення мотиваційної сфери молодших школярів до самоосвіти на основі методики, розробленої А. В. Желєєвою (Додаток В).

3. Експертна оцінка вчителем рівня розвитку самоосвітньої компетентності учнів початкових класів за критеріально-рівневою характеристикою сформованості самоосвітньої компетентності, яка розглянута нами у пункті 2.3.

Таблиця 2.1

**Критеріально-рівневі характеристики сформованості самоосвітньої компетентності учнів початкових класів**

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>	<i>Оцінювання</i>
Мотиваційно-смысловий	1) Потреби учня в самоосвіті	1 – низький рівень; 2 – середній рівень; 3 – високий рівень
	2) Позитивне ставлення й інтерес до самоосвітньої діяльності	
	3) Наявність самомотивації й усвідомлення значущості самоосвіти	
Когнітивний	4) Наявність системи знань	1 – низький рівень; 2 – середній рівень; 3 – високий рівень
	5) Наявність умінь і навичок самоосвітньої діяльності	
	6) Готовність і здатність до безперервної самоосвіти	
Організаційно-діяльнісний	7) Вміння планувати, організувати й регулювати самоосвітній процес	1 – низький рівень; 2 – середній рівень; 3 – високий рівень
	8) Використання сучасних методів пізнання	
	9) Застосовування результатів самоосвітньої діяльності	
Оціночно-	10) Здатність до самоаналізу й	1 – низький

рефлексивний	самооцінки	рівень; 2 – середній рівень; 3 – високий рівень
	11) Адекватна оцінка результатів самоосвіти	
	12) Володіння рефлексивними технологіями в самоосвіті	

Метою констатувального етапу дослідження була діагностика рівня сформованості самоосвітньої компетентності учнів початкових класів.

Таблиця 2.2

### Рівні розвитку самоосвітньої компетентності учнів початкових класів

<i>Рівні розвитку</i>	<i>Характеристика</i>	<i>Кількість отриманих балів</i>
<b>Низький</b>	Учень тільки входить в систему самоосвітньої діяльності. Досвід самоосвітньої діяльності тільки починає формуватися. Як засоби актуалізації мотивів самоосвітньої діяльності виступають різноманітні життєві й навчально-виховні проблеми; суб'єктивні переживання учнями конфліктних ситуацій, реалізація можливості вільного вибору завдань, оцінки своєї готовності до вибору освітнього завдання.	<b>4 – 7</b>
<b>Середній</b>	Учень володіє вміннями і навичками самоосвітньої діяльності, розуміє сенс самоосвітньої діяльності і має певний позитивний її досвід. Починається інтеграція самоосвітньої діяльності й навчання. Самоосвіта стає переважаючою детермінантою особистісного розвитку учня. У нього розвивається позитивний настрій щодо самоосвіти, стабілізується інтерес до навчання.	<b>8 – 10</b>
<b>Високий</b>	В учня розвинуте критичне осмислення власної життєвої позиції, адекватна оцінка своїх особистісних і навчальних досягнень, а також створена власна система самоосвіти. Він повністю готовий до подальшого саморозвитку і продовження своєї самоосвіти.	<b>10 – 12</b>

Визначення рівня навчальної мотивації до самоосвіти, яка виникає у школярів під час вивчення математики в школі, відбувалося шляхом анкетування учнів. Їм було запропоновано відповісти на питання анкети. Позитивну відповідь на кожне з питань анкети оцінювали одним балом,

відповідно, негативну відповідь і варіант відповіді «не знаю» або «важко відповісти» балами не оцінювався.

Таким чином, за результатами анкетування були отримані наступні показники, представлені в таблиці 1 додатку Г і на рисунку 2.3.

Високий рівень навчальної мотивації переважає у 20% опитаних учнів (4 особи). Їм дуже цікаво все, що відбувається на уроках, вони щиро захоплені її вивченням, що обумовлено наявністю тих чи інших особистих інтересів у цій галузі.

50% опитаних учнів (10 осіб) продемонстрували наявність середнього рівня навчальної мотивації. Ці школярі сприймають уроки як черговий предмет в шкільному розкладі, тому ставляться до їх вивчення без особливого ентузіазму, хоча й виконують запропоновані завдання і беруть участь в навчальному процесі.

30% опитаних учнів (6 осіб) продемонстрували низький рівень мотивації до вивчення шкільних предметів. Ці школярі не бачать перспектив у майбутньому використанні знань в своєму житті, або ж просто висловлюють протест проти навчання.



Рис. 2.3. Показники рівня навчальної мотивації учнів експериментальної групи на констатувальному етапі експерименту

Таким чином, проведені дослідження рівня навчальної мотивації учнів другого класу на уроках продемонструвало перевагу середнього рівня мотивації учнів. Сформовані обставини вимагають проведення корекційної роботи з виправлення ситуації в кращу сторону, для чого необхідно застосування інноваційних технологій, призначених для підвищення інтересу учнів до навчальної діяльності.

З метою дослідження мотиваційної сфери молодших школярів в сфері самоосвіти проведено анкетування на основі методики, розробленої А. В. Желеєвою (додаток В). Результати дослідження подані на рис. 2.4.

На їх основі встановлено, що в учнів домінують зовнішні мотиви до самоосвіти, які переважно пов'язані з результатом навчання – оцінка потрібна лише для того, аби не зіпсувати загальну картину успішності в навчанні, уникнення скарг з боку вчителя та покарань від батьків. Зрозуміло, що таке навчання носить «примусовий» характер та не приносить морального та емоційного задоволення учневі і, як результат, має низьку ефективність.

До причин низької мотивації учнів до самоосвіти слід віднести, перш за все, відсутність використання інноваційних педагогічних технологій.

Анкетування, спрямоване на визначення основного типу мотивації до самоосвіти, проведене на початку педагогічного експерименту, засвідчило, що в учнів домінують зовнішні мотиви навчання (пов'язані з результатом навчальної діяльності (оцінка, уникнення неприємностей тощо) – 60 % опитаних; учнів зі змішаним (зовнішні та внутрішні мотиви проявляються однаковою мірою) – 30 %, з внутрішніми (пов'язаними із власне процесом навчальної діяльності, бажанням дізнаватися нове тощо) – лише 10 %.

Експертна оцінка вчителем рівня розвитку самоосвітньої компетентності учнів початкових класів за критеріально-рівневою

характеристикою сформованості самоосвітньої компетентності виявила наступні результати (рис. 2.5).



Рис. 2. 4. Тип мотивації до самоосвіти експериментальної групи на констатувальному етапі експерименту

У 8 учнів (40%) виявлено низький рівень розвитку самоосвітньої компетентності учнів початкових класів, що свідчить про те, що ці учні тільки входять в систему самоосвітньої діяльності. Досвід самоосвітньої діяльності тільки починає формуватися. Як засоби актуалізації мотивів самоосвітньої діяльності виступають різноманітні життєві й навчально-виховні проблеми; суб'єктивні переживання учнями конфліктних ситуацій, реалізація можливості вільного вибору завдань, оцінки своєї готовності до вибору освітнього завдання.



Рис. 2.5. Рівень розвитку самоосвітньої компетентності учнів експериментальної групи на констатувальному етапі експерименту

9 учнів (43%) виявили середній рівень розвитку самоосвітньої компетентності, що вказує на те, що ці учні володіють вміннями і навичками самоосвітньої діяльності, розуміє сенс самоосвітньої діяльності і має певний позитивний її досвід. Починається інтеграція самоосвітньої діяльності й навчання. Самоосвіта стає переважаючою детермінантою особистісного розвитку учня; розвивається позитивний настрій щодо самоосвіти, стабілізується інтерес до навчання.

Лише у 3 учнів (17%) був виявлений високий рівень розвитку самоосвітньої компетентності, що свідчить про наявність в них розвинутого критичного осмислення власної життєвої позиції, адекватної оцінки своїх особистісних і навчальних досягнень, а також про власну система самоосвіти. Такі учні повністю готові до подальшого саморозвитку і продовження своєї самоосвіти.

Отже, проведене діагностування говорить про те, що серед учнів початкових класів треба проводити систематичну роботу щодо формування у них самоосвітньої компетентності, основні форми і методи якої були нами розглянуті у розділі 1.

Після проведення формувального етапу педагогічного експерименту нами були проведення контрольне діагностування учнів експериментальної та контрольної груп за тими ж самими діагностичними методиками, за якими був проведений констатувальний етап експерименту.

В учнів контрольної групи помітних змін виявлено не було, проте учні контрольної групи, в якій були запроваджені розроблені нами форми і методи формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів, виявили помітну позитивну динаміку, яка продемонстрована на рис. 2.6. – 2.8. та в табл. 2 додатку Г.

Доведено, що залучення дитини до самоосвітньої діяльності сприяє розвитку її пізнавальної активності, викликає позитивні емоції за результатами проведеної навчальної роботи, значно підвищує самооцінку учня. Інтелектуальний, творчий розвиток школярів залежить від створених учителем умов, використаних методів і прийомів організації навчально-самоосвітньої роботи, вмілого педагогічного керівництва цим процесом тощо.



Рис. 2.6. Показники рівня навчальної мотивації учнів експериментальної групи після завершення формувального етапу експерименту



Рис. 2. 7. Тип мотивації до самоосвіти експериментальної групи після завершення формувального етапу експерименту



Рис. 2.8. Рівень розвитку самоосвітньої компетентності учнів експериментальної групи після завершення формувального етапу експерименту

Таким чином, можна з впевненістю стверджувати, що обґрунтована та запропонована нами система роботи з формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів показала свою ефективність та може бути використана іншими вчителями початкової школи.

## Висновки до розділу 2

Підсумовуючи викладене у розділі 2, зазначимо, що організація процесу формування самоосвітньої компетентності передбачає визначення педагогічних умов формування цієї компетентності, визначення технологій для її реалізації, створення системи завдань. Проведення педагогічного експерименту дозволяє перевірити ефективність розробленої у нашому дослідженні системи роботи. Також ми дійшли таких висновків:



1. До основних педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів, перш за все, варто віднести:

1) Належне науково-методичне забезпечення процесу цілеспрямованого формування самоосвітньої компетенції;

2) Систематичність і регулярність самоосвітньої діяльності учнів, що обумовлюється розробкою певного планування щодо розвитку самоосвітньої компетенції, чіткою організацією та управлінням з боку керівництва навчального закладу;

3) Диференціація й індивідуалізація самостійної навчальної роботи учнів та їхньої самоосвітньої діяльності, впровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій в освітню практику навчального закладу;

4) Оптимальне поєднання навчальної, пізнавальної та самоосвітньої діяльності учнів.

5) Використання в педагогічному процесі освітніх технологій на основі активізації самоосвітньої діяльності: діалогові технології; ігрові технології, метод проектів, інформаційно-комунікаційні технології.

На нашу думку, саме ці педагогічні умови будуть слугувати ґрунтовним базисом щодо реалізації в навчальному процесі початкової школи різноманітних програм та методик формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів.

2. Технології та система завдань для формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів має містити такі елементи, як незвичайна форма піднесення матеріалу, що викликає здивування в учнів і залучення додаткових знань, цікавість викладу, пізнавальні ігри, ситуації суперечки, додаткові завдання учням або індивідуальні завдання з використанням додаткової літератури, проведення різних конкурсів, вікторин, КВК на пізнавальні теми; всі перераховані умови мотивації може створювати не тільки вчитель, а й навчальна книга, яка є основним «інструментом» пізнавальної діяльності учнів.

3. Організація, проведення та інтерпретація результатів педагогічного експерименту базувалися на розробленій нами критеріально-рівневій характеристики сформованості самоосвітньої компетентності учнів початкових класів.

По-перше, можна виділити три рівні розвитку самоосвітньої компетентності учнів початкових класів – низький, середній, високий – які відповідають трьом етапам розвитку самоосвітньої компетентності.

По-друге, визначення рівня розвитку самоосвітньої компетентності відбувається на основі діагностування певних показників, що групуються відповідно до структурних компонентів самоосвітньої компетентності. Кожен показник оцінюється певною кількістю балів, за сумарним значенням яких можна визначити той або інший рівень (етап) розвитку самоосвітньої компетентності учнів початкової школи.

Запропонована нами критеріально-рівнева характеристика сформованості самоосвітньої компетентності учнів початкових класів дозволила нам виявити актуальний стан сформованості самоосвітньої компетентності в експериментальній та контрольній групі дослідження, а також оцінити ефективність запропонованих методичних рекомендацій щодо розвитку самоосвітньої компетентності учнів початкових класів.

4. Проведена нами порівняльна діагностика в експериментальній групі учнів початкових класів до і після педагогічного експерименту переконливо довела, що обґрунтована та запропонована нами система роботи з формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів продемонструвала свою ефективність та може бути використана іншими вчителями початкової школи.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Сучасна педагогіка особливу увагу приділяє проблемі формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів. Однак аналіз робіт вітчизняних і зарубіжних учених показав, що ця проблема потребує теоретичної та практичної розробки. Наше дослідження дало змогу вирішити дану проблему і зробити наступні висновки:

1. Теоретичні передумови формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів є основою для вирішення проблеми, якій присвячене наше дослідження. Необхідні передумови для ефективного формування самоосвітньої компетентності визначаються наведеними нижче положеннями

1.1. У сучасному світі готовність людини до безперервної освіти, до оволодіння новими знаннями є умовою його реалізації як особистості. Оволодіння процесом самостійного пізнання, формування потреби в самоосвіті має починатися з перших днів навчання в школі.

Нагальною потребою сучасної школи є створення умов, за яких кожен учень мав би змогу навчатися самостійно здобувати необхідну інформацію, використовуючи її для власного розвитку, самореалізації, для розв'язання існуючих проблем. Цілеспрямований розвиток у школярів загальнонавчальних умінь та навичок самостійного здобуття знань – це один із пріоритетів підвищення якості освіти. Ефективне формування та розвиток цих умінь передбачає відповідне організаційне та методичне забезпечення цього процесу, в якому головною є програма розвитку самоосвітніх умінь, на підставі якої можлива подальша розробка методичного комплексу, який буде супроводжувати самоосвітній процес.

На підставі вивчення літературних джерел можна конкретизувати поняття *самоосвітньої компетентності*, під якою ми розуміємо інтегративну властивість особистості, що характеризується емоційно-ціннісним ставленням до саморозвитку й самоосвіти, комплексом знань щодо

планування та реалізації самоосвітньої діяльності, знаннями про способи самовиховання; спрямованістю на безперервний саморозвиток.

1.2. Самоосвітня компетентність ґрунтується на досвіді самоосвітньої діяльності, прагненні учня молодших класів розширити свій освітній потенціал, підвищити рівень всіх своїх навчальних компетенцій. Внаслідок чого роль молодшої школи у формуванні ціннісного ставлення здобувачів початкової освіти до самостійної діяльності, в усвідомленні ними особливої значущості самоосвітньої компетентності для безперервного особистісного розвитку багаторазово зростає.

Беручи за основу дослідження багатьох авторів можна виділити наступні структурні компоненти самоосвітньої компетентності: мотиваційно-смісловий; когнітивний; організаційно-діяльнісний; оціночно-рефлексивний.

*Мотиваційно-смісловий компонент* передбачає потребу учня в самоосвіті, визначає позитивне ставлення й інтерес до самоосвітньої діяльності, забезпечує наявність самомотивації й усвідомлення як особистої, так і соціальної значущості самоосвітньої діяльності.

*Когнітивний компонент* має на увазі наявність системи знань (загальноосвітніх, предметних), умінь і навичок самоосвітньої діяльності, готовності і здатності до безперервної самоосвіти.

*Організаційно-діяльнісний компонент* являє собою володіння знаннями і вміннями планувати, організовувати й регулювати самоосвітній процес, використовувати сучасні методи пізнання, застосовувати результати самоосвітньої діяльності в конкретних ситуаціях навчальної діяльності.

*Рефлексивний компонент* полягає в здатності самоаналізу й самооцінки готовності до самоосвіти, адекватній оцінці результатів своєї самоосвітньої діяльності, володіння рефлексивними технологіями в галузі самоосвітньої діяльності.

1.3. Ґрунтуючись на вищевикладеній сутності поняття самоосвітньої компетенції, ми визначаємо самоосвітню компетенцію як систему знань, умінь і досвіду самоосвіти, що включає також особистісну якість –

пізнавальну самостійність, і забезпечує продуктивне якісне здійснення самоосвіти.

В узагальненому вигляді система знань, що входить до змісту самоосвітньої компетенції, включає в себе мотивацію до самоосвіти, навчально-організаційні знання, знання щодо реалізації, контролю та корекції самоосвітньої діяльності.

Структура самоосвітніх умінь є складним утворенням і містить такі основні види умінь: самоосвітньої мотивації, орієнтації і планування самоосвіти, реалізації, самоосвітнього контролю і корекції самоосвітньої діяльності.

2. Розроблена та експериментально перевірена нами система завдань дозволяє практично вирішити педагогічну проблему формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів.

2.1. Для з'ясування актуального стану сформованості самоосвітньої компетентності учнів початкових класів було проведено констатувальний експеримент. Метою констатувального етапу дослідження була діагностика рівня сформованості самоосвітньої компетентності учнів початкових класів. У дослідженні взяли участь 20 учнів 2 класів школи № 12 м. Покровська.

Проведене дослідження рівня навчальної мотивації учнів другого класу на уроках продемонструвало перевагу середнього рівня мотивації учнів. Сформовані обставини вимагають проведення корекційної роботи з виправлення ситуації в кращу сторону, для чого необхідно застосування інноваційних технологій, призначених для підвищення інтересу учнів до навчальної діяльності.

Отже, проведенне діагностування говорить про те, що серед учнів початкових класів треба проводити систематичну роботу щодо формування у них самоосвітньої компетентності.

2.2. Проведена нами порівняльна діагностика в експериментальній групі учнів початкових класів до і після педагогічного експерименту переконливо довела, що обґрунтовані та запропоновані нами форми і методи

формування самоосвітньої компетентності учнів початкових класів виявили свою ефективність та можуть бути використані іншими вчителями початкової школи.

2.3. Нами було встановлено, що основними формами і методами педагогічної діяльності вчителя щодо формування в учнів початкових класів самоосвітньої компетентності мають бути: забезпечення ресурсної бази для реалізації компетентнісного підходу на уроках та у позаурочній діяльності; використання на практиці сучасних педагогічних технологій; створення системи урочної та позаурочної діяльності для формування самоосвітньої компетентності молодших школярів; здійснення моніторингу розвитку самоосвітньої компетентності молодших школярів.

Саме педагог знаходиться в центральній позиції організатора освітнього процесу, побудованого на засадах компетентнісного підходу. Саме на педагога організує пізнавальну діяльність учнів, формує та розвиває предметні та ключові компетенції, застосовує сучасні освітні технології, створює ситуацію успіху, психологічного комфорту, забезпечує збереження здоров'я учнів, тобто здійснює розвиток компетентності особистості молодших школярів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности . Москва: Наука, 1980. 335 с.
2. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія. Київ: Твім інтер, 2003. 390 с.
3. Бібік Н. Проблеми наукового забезпечення модернізації загальної середньої освіти. Педагогіка і психологія. 2008. № 1. С. 40–46.
4. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. Київ: К.І.С., 2004. С. 47–52.
5. Білоусова Л. І. Формування позитивних мотивів самоосвіти в майбутніх педагогів. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. 2012. Вип. 37. С. 27-32.
6. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. Інформаційні технології і засоби навчання / За ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інст. засобів навчання АПН України. Київ: Атіка, 2005. 272 с.
7. Благодаренко Л. Ю. Формування готовності учнів до самоосвіти у процесі самостійної роботи. Педагогічні науки. 2005. Вип. 38. С. 62-67.
8. Бобрицька В. І. Дослідження проблеми формування самоосвітньої компетентності у майбутніх учителів у контексті євроінтеграційних процесів / В. І. Бобрицька // Проблеми освіти в Польщі і в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 21-24 квітня 2009 р. Київ-Житомир / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. Київ: КІМ, 2009. С. 306–316.
9. Бондар Л. А. Аналіз становлення проблеми інтеграції навчальнопізнавальної та самоосвітньої діяльності ХХІ ст. Педагогіка вищої

та середньої школи: [Зб. наук. праць]. /за ред. доктора пед. наук, професора З. П. Бакум. Кривий Ріг, 2011. Випуск № 33. С. 478–487.

10. Бондар Л. А. Аналіз становлення проблеми самостійної навчальної діяльності в українській школі і педагогіці. Педагогіка вищої та середньої школи: [Зб. наук. праць]. / заг. ред. академіка В. К. Буряка. Кривий Ріг, 2011. Випуск № 32 . С. 132–140.

11. Бондар С. П. Педагогічна технологія: становлення, термінологія, сутність, структура / Школа першого ступеня: теорія і практика. Переяслав-Хмельницький, 2002. 288 с.

12. Боришевський М. Й. Психологічні детермінанти особистісної саморегуляції поведінки // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-ти річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. Харків: ОВС, 2002. 640 с.

13. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище: автореф. дис. ... канд. філос. наук: [спец.] 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Бурлука Олена Вікторівна; Харків. держ. акад. культури. Харків, 2005. 16 с. 21.

14. Буряк В. Умови та засоби самоосвіти студентів. Вища шк. 2002. № 6. С. 18–29.

15. Бухлова Н. В. Організація самоосвітньої діяльності учнів. Харків: Основа, 2003. 64 с.

16. Бухлова Н. В. Навчаємо вчитися: діагностика і формування самоосвітньої компетентності учнів. Київ: Шк. світ : Л. Галіцина, 2006. 128 с.

17. Бухлова Н. В. Організація самоосвітньої діяльності учнів. Історія та правознавство. 2005. № 13. С. 7-10.

18. Бухлова Н. В. Педагогічний супровід процесу формування самоосвітньої компетентності учнів. Таврійський вісник освіти. 2007. № 3. С. 158-165.

19. Вахтеров В. П. Предметный метод обучения. Избранные педагогические сочинения. Москва, 1987. С. 269 – 324.



20. Воропай Н. Сутність поняття «самоосвітня компетентність» та рівні її сформованості у майбутніх учителів початкових класів. Херсон : Видавництво ХДУ, 2011. Вип. 58, ч. 1. С. 216–221.

21. Воропай Н. А. Формування самоосвітньої компетентності у майбутніх учителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2011. 240 с.

22. Гантя И. С. Формирование основ самообразования при обучении чтению младших школьников. Кишинев, 1983. 99 с.

23. Голобородько Є. Аспекти підготовки сучасного вчителя. Зб. наук. пр. : Педагогічні науки. Херсон : ОЛДІплюс, 2001. Вип. ХІХ. С. 14 – 17.

24. Головань М. С. Компетентнісний підхід як методологічна основа вищої професійної освіти. Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 1. Рівне : РДГУ, 2011. С. 53– 59

25. Горобець Н. В. Дослідження проблеми самостійності особистості в навчально-виховному процесі. Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. Сер. Педагогічні науки. 2005. Вип. 6 (45). С. 238–243.

26. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. Москва: Педагогика, 1983. 144 с.

27. Гуревич Р. С. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців на основі освітньої та професійної діяльності. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2012. Вип. 5. С. 39–44.

28. Євсюкова Л. С. Формування самоосвітньої компетентності-необхідна умова якісної підготовки майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2012. Вип. 30. С. 351-355.

29. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: науковометодичний посібник. Запоріжжя: Центріон, 2005. 640 с.
30. Жорова І. Я. Самоосвіта педагога як умова підвищення його професійної компетентності: методичні рекомендації. Херсон: РПО, 2012. 48 с.
31. Ивашова О. А. Развитие исследовательских умений у младших школьников: методический аспект. Санкт-Петербург: Культ- Информ-Пресс, 2008. 385с.
32. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). Москва, 1974. 328 с.
33. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Либідь, 2004. 424 с.
34. Касіянц С. Е. Змістовне наповнення поняття «самоосвіта» як соціально-психологічної та педагогічної категорії. Організація самостійної роботи студентів у контексті підвищення якості освіти: особистісний вимір: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (10-11 квітня 2014 року). Донецьк: Донецький національний університет, 2014. С. 88-90.
35. Касіянц С. Е. Особливості розвитку поняття «компетентності» (історичний аспект). Проблеми сучасної педагогічної освіти. Випуск 38. Частина 2. м. Ялта, 2013. С. 8-14.
36. Касіянц С. Е. Особливості формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів. Наукові праці: науково-методичний 220 журнал. Москва: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. – Вип. 233. Т.245. Педагогіка. С. 121–125.
37. Касіянц С. Е. Роль самоосвітньої компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх економістів. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» Додаток 1 до Вип.31, Том II (44): Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ: Генезис, 2012. С. 442-450.

38. Касіянець С. Е. Самоосвітня компетентність майбутніх економістів: структурні компоненти та їх змістова характеристика. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Додаток 1 до Вип.31, Том II (44): Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ: Гнозис, 2013. С. 120–129.

39. Касіянець С. Е. Формування мотиваційної складової самоосвітньої компетентності майбутніх економістів. Наукові праці: науковометодичний журнал. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2013. Вип. 203. Т.215. Педагогіка. С. 117–121.

40. Каткова Т. І. Самоосвіта особистості в контексті концепції неперервної освіти. Педагогіка формує творч. особистості у вищ. і загальноосвіт. школах: зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2009. Вип. 4. С. 119–126.

41. Каушан Т. Н. Педагогічні умови формування готовності до самоосвіти у студентів ВНЗ. Пед. науки: зб. наук. пр. / Миколаїв. держ. ун-т. Миколаїв, 2006. Вип. 2, т. 1. С. 150–156.

42. Кійло О. НУШ: учитель і самоосвітня діяльність учнів: формування дослідницьких умінь і навичок молодших школярів. Завуч. 2018. № 20. С. 4–11.

43. Кисельова О. Б. Формування компетентності самоосвіти у майбутніх педагогів в умовах інформаційно-навчального середовища: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Харків, 2011. 20 с.

44. Ковалевская Н. Г. Готовность учащихся к самообразованию и некоторые условия ее формирования в учебном процессе. Развитие у школьников стремления к самообразованию. Волгоград, 1973. с.136–144.

45. Коваленко Н. В. Формування самоосвітньої компетентності учнів основної школи сільської місцевості: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.09 «Теорія навчання». Суми, 2009. 292 с.

46. Ковтун Л. Г. Развитие познавательной самостоятельности учащихся IV–V классов как подготовка их к самообразованию. Дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1975. 227 с.
47. Коростіль Л. Самоосвіта школярів ХХІ століття. Управління освітою. 2015. № 2. С. 4–7.
48. Кривобок Е. В. Исследовательская деятельность младших школьников: программа, занятия, работы учащихся. 2-е издание. Волгоград: Учитель, 2008. 138 с.
49. Куликова Л. В. Моніторинг якості освіти самоосвітньої діяльності учнів і вчителя. Управління школою. 2005. № 16–18. С. 43–48.
50. Луговий В. І. Компетентності та компетентності поняттєво-термінологічний дискурс. Вища освіта України № 3 (Дод. 1). 2009. Темат. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології», 2009. С. 8–14.
51. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. Москва-Воронеж, 2012. 288 с.
52. Лукьянова З. В. Самообразование учащихся как индивидуальная и общественная ценность. Журнал научно-педагогической информации. 2012. № 3 С. 5–16.
53. Малик Н. Самоосвіта педагогів як професійна компетентність. Відкр. урок: розробки, технології, досвід. 2011. № 1. С. 66–67.
54. Малихін О. В. Формування потреби в самоосвіті як засобу розвитку творчої особистості вчителя. Творча особистість учителя; проблеми теорії і практики: зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1999. Вип. 3. С. 48–55.
55. Маслов В. Моделирование у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. Післядиплом. освіта в Україні. 2008. № 1. С. 3–9.
56. Махмутов М.И. Проблемное обучения: Основные вопросы теории. Москва, 1975. 367 с.

57. Мося І. А. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників: монографія. НАПН України, Ін-т проф.-техн. освіти. Київ: Вид-во Ін-ту проф.-техн. освіти НАПН України, 2013. 297 с.
58. Мухина В. С. Возрастная психология. Москва, 1998. 456 с.
59. Осипов П. Н. Стимулирование самовоспитания учащихся. Казань: Карпол, 1997. 216 с.
60. Осницкий А. К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. Москва, 1996. 126 с.
61. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. Рідна школа. 2005. № 1. С. 65-69.
62. Прокопюк В. К. Самообразование учителей в контексте гуманистической парадигмы развития человека. Дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 1996. 281 с.
63. Ратушинська А. С. Формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 «Теорія та методика проф. освіти». ДВНЗ «Переяслав-Хмельниць. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2013. 20 с.
64. Рідкоус О. В. Підготовка вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності як складова його професійного розвитку. Тавр. вісн. освіти. 2013. № 2. С. 94–101
65. Резнік А. Б. Самоосвіта учнів у школі. Київ: Знання, 1979. 48 с.
66. Рогова О. Г. Аксиологічний аспект гуманітарної парадигми освіти. Грані: Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах. 2010. № 4. С. 56–59.
67. Руководство самообразованием школьников: Из опыта работы/ А. К. Громцева, А.Ф. Карлова, Б. Ф.Райский и др. Москва, 1983. 143 с.
68. Светловская Н. Н. Теоретические основы читательской деятельности и их реализация в системе начального обучения. Автореф. ... д-ра пед. наук. Москва, 1977. 38 с.

69. Себало Л. І. Комплексний підхід до формування готовності студентів до самоосвітньої діяльності. Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 13. С. 153–157.

70. Себало Л. І. Модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності. Наук. записки. Серія «пед. та іст. науки»: [зб. наук. ст.] / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; [упоряд. Л. Л. Макаренко]. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 123. С. 193–203.

71. Себало Л. І. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до самоосвітньої діяльності: теоретико-методологічний аналіз. Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 10. С. 67–75.

72. Себало Л. І. Роль педагогічної практики у процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до самоосвітньої діяльності. Педагогічні інновації у фаховій освіті: зб. наук. пр. / Держ. вищ. навч. закл. «Ужгород. нац. ун-т». Ужгород, 2014. Вип. 1(5). С. 77-82.

73. Себало Л. І. Роль самоосвіти в підготовці вчителя початкових класів до викладання курсу «Основи споживчих знань». Матеріали наук.-практ. конф. «Основи споживчої політики в системі державного управління», 7–9 жовт. 2009 р. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. Київ, 2009. С. 49–51.[Спільний проект Європ. Союзу та Програми розвитку Організації Об'єднаних націй].

74. Себало Л. І. Самоосвіта як компетентнісна складова підготовки майбутніх учителів початкової школи. Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. Вип. 8. С. 115–119.

75. Себало Л. І. Самостійна робота майбутніх учителів початкових класів як органічна складова навчального процесу. Наука і освіта. 2010. Лют., спецвип.: Проект «Когнітивні процеси та творчість». С. 256–258.

76. Себало Л. І. Структура самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкових класів. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2015. III (26), Issue 50. P. 59–63. 213

77. Себало Л. І. Структура та критерії сформованості готовності майбутніх вчителів початкових класів до самоосвітньої діяльності. Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 20. С. 193–197.

78. Себало Л. І. Форми та методи самоосвіти у процесі безперервного професійного розвитку педагогів. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / [редкол. Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.] / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2008. Вип. 52. С. 268-275.

79. Сергеєнко О. М. Формування культури самоосвітньої діяльності студентів у процесі професійної підготовки. Вісн. Маріупол. держ. ун-ту. Серія: Філософія. Культурологія. Соціологія: зб. наук. пр. / Маріупол. держ. ун-т. Маріуполь, 2014. Вип. 7. С. 136–139.

80. Скотаренко Н. О. Формування компетентності саморозвитку шляхом самоосвітньої діяльності школярів. Завучу. Усе для роботи. 2009. № 9. С. 2-8.

81. Соловков И. А. Начальное образование в России: XIX – начало XX века. Москва, 1992. 190 с.

82. Співаковська-Ванденберг Є. О. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Ялта, 2011. 20 с.

83. Смирнова Л. І. Управління самоосвітою школярів. Управління школою. 2004. № 32. С.9–16.
84. Терещенко Н. М. Формування у підлітків готовності до самоосвіти в умовах модульного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.09 215 «Теорія навчання». Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2000. 20 с.
85. Тихомиров Д. И. Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе. Москва, 1913. 272 с.
86. Ушинский К. Д. Предисловие к «Педагогической антропологии». Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. Москва, 1990. с. 60–68.
87. Цвинда З. Організація самоосвіти молодших школярів : з досвіду роботи. Початкова школа. 2009. № 9. С. 46–48.
88. Челпанова М. Формування в молодших школярів досвіду самоосвітньої діяльності. Сучасна школа України. Шкільний світ. 2009. № 3. С. 28–30.
89. Черніна Р. Б. Розвиток самоосвітніх умінь учнів. Управління школою. 2008. № 6. С. 22–23.
90. Чижова О. І. Навчання у грі. Математика в школах України. 2004. №32. С.5–7.
91. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. Москва, 1982. 209 с.
92. Шевченко А. А. Готовність майбутнього вчителя іноземної мови до самоосвіти як педагогічна проблема. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / Запоріж. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. Київ; Запоріжжя, 2004. Вип. 32. С. 257–261.
93. Шпак В. П. Организация самообразования студентов педагогических вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харьков. нац. пед. ун-т им. Г. С. Сковороды. Харьков, 1994. 158 с.



## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### **Практико-орієнтований педагогічний проєкт «Декада математики в початковій школі»**

***Тип проєкту:***

Практико-орієнтований педагогічний проєкт;

***Напрямок:*** математика

***Цільова аудиторія:***

Учні 1-4 класів, батьківська і педагогічна громадськість

***Мета:*** Створення оптимальних умов для розвитку інтересу молодших школярів до розв'язання сюжетних задач. Підвищення якості математичної грамотності школярів

***Завдання:***

- розробити сценарії заходів з математики для початкової школи;
- створити банк цікавих завдань з математики для розвитку інтересу до предмета;
- формувати інтерес до математики;
- виховувати в учнів відповідальність, повагу до себе і своїх суперників;
- виховувати самостійність мислення, волю, наполегливість у досягненні мети, почуття відповідальності за свою роботу перед колективом;
- розвивати самостійну пізнавальну діяльність, творчий підхід при виконанні завдань;
- сприяти активізації та розвитку пізнавальних процесів учнів;
- виявляти учнів, які володіють творчими здібностями, прагнуть до поглиблення своїх знань з математики.

Робота з розв'язання сюжетних задач складає нерозривну частину навчально-виховного процесу навчання математики. Важко переоцінити значення якісної роботи з розв'язання сюжетних задач:

- різні види цієї роботи в їх сукупності сприяють розвитку пізнавальної діяльності учнів (сприйняття, уявлень, уваги, пам'яті, мислення, мовлення, уяви);
- робота з розв'язання сюжетних задач допомагає розвитку творчих здібностей учнів;
- деякі види роботи з розв'язання сюжетних задач дозволяють дітям глибше зрозуміти роль математики в житті;
- позакласна робота сприяє вихованню товарищескості і взаємодопомоги;
- в результаті такої роботи відбувається виховання культури почуттів, а також розвиток таких моральних якостей, як справедливість, честь, борг, відповідальність;
- робота з розв'язання сюжетних задач сприяє розвитку математичних здібностей школярів.

### **Основні етапи і терміни реалізації проєкту**

#### ***Основні заходи***

- Відкриття декади
- Олімпіада «Плюс», марафон «Математика в загадках»
- Гра «П'ятнашки»
- Гра «Хрестики - нулики»
- Гра «Подорож в країну Математики»
- Виставка малюнків «Світ геометричних фігур»
- Конкурси ребусів, шарад, анаграм
- Колективний проєкт «Числа в прислів'ях і приказках»
- Квест-гра «Математичний калейдоскоп».

## **Процес реалізації проєкту.**

### ***Підготовчий етап.***

Мета етапу: Підбірка цікавих завдань і розробка позакласних заходів з математики для початкової школи.

На даному етапі розроблена програма декади математики для початкової школи. Провідною діяльністю в молодшому шкільному віці є дидактична гра. Програма декади складена з опорою на вікові особливості молодших школярів.

### ***Програма***

Лінійка. Відкриття «Декади математики»

Участь дітей в основному турі математичної олімпіади

Участь школярів у позакласних заходах «Хрестики-нулики», «П'ятнашки», «Подорож в країну Математики»

Створення колективного проєкту «Числа в прислів'ях і приказках»

Виставка малюнків і виробів з геометричних фігур «Світ геометричних фігур»

Квест-гра «Математичний калейдоскоп»

Лінійка. Підведення підсумків. Нагородження переможців заходу.

Акція «Математика на «відмінно»»

Протягом декади діти так само можуть взяти участь в конкурсі кросвордів, ребусів, анаграм.

### ***Основний етап***

Мета етапу: Залучення учнів початкових класів до участі у позакласних заходах з математики, формування інтересу до вивчення предмета.

Лінійка. Відкриття декади.

Запуск декади є відправною точкою. Учні знайомляться з програмою, отримують позитивний настрій, вибирають цікаві для себе завдання, планують свій час для участі в різних конкурсах і олімпіадах.

### *Акція «Математика на «відмінно»»*

Протягом декади йде змагання між класами: хто більше отримає відмінних оцінок з математики, результати фіксуються на екрані змагань.

Участь в акції вносить елемент змагання в урочну діяльність з математики. Учні на уроках намагаються працювати активно, більш якісно виконують домашнє завдання. Діти прагнуть якомога більше отримати відмінних оцінок. Це пробуджує інтерес до предмету і підвищує якість засвоєння математики.

Дистанційна олімпіада «Математика в загадках».

Олімпіада – масштабне змагання, яке дозволяє учням відчувати дух суперництва. Діти з великим інтересом беруть участь в цьому заході. Незвичайні завдання олімпіади дозволяють навчитися мислити ширше за звичні рамки. Завдання з математики тренують увагу, логіку і просторову уяву. Це допомагає з раннього віку прищеплювати дітям якості, які допоможуть їм у дорослому житті, незалежно від їхньої майбутньої професії.

Олімпіади в початкових класах сприяють:

- знайомству учнів з новою цікавою формою позакласного навчання;
- розширенню математичних знань учнів;
- знайомству з цікавими завданнями і несподіваними методами їх

вирішення.

На олімпіаді були запропоновані такі завдання.

#### **Величина**

##### **НАЗВИ ВЕЛИЧИНУ**

Мета: формування в дітей уміння диференційовано сприймати якості величини.

Перебіг вправи: діти розташовані навколо столу. Стіл об лаштований розкладеними картинками, на яких зображені предмети, що мають різну величину. Картинки розташовані по колу. Наприклад: олівець довгий і короткий.

В середині кола лежить стрілка. Діти її розкручують і говорять слова: «Стрілка, стрілка, покружляй, і картинку вибирай. Покажи нам скоріше, яка з них тобі миліше. Діти беруть картинку, на яку вказує стрілка і називають величину предметів.

### ВЕЛИКІ І МАЛЕНЬКІ

Мета вправи: навчання дитини чергуванню предметів, опираючись на показник їх величини.

Обладнання: необхідна наявність чотирьох однокольорових намистин (розміром приблизно один та два сантиметри), шнуру або м'якого дроту, ляльки та кошика.

Перебіг вправи. Відбувається демонстрація учителем дитині гарної ляльки, про яку говориться, що вона завітала до дитини на гостину і щось принесла у своєму кошику. Потім лялька саджається учителем за стіл, із її кошика виймається коробочка, зміст якої актуалізується перед дитиною, яка може побачити знаходження всередині великих та маленьких намистинок і ниток. Учитель говорить, що прохання ляльки було пов'язано із виготовленням гарних намист. Відбувається звернення дитячої уваги на різні способи нанизування намистинок. Першочергово відбувається показ правильної праці з намистинками самим учителем, а вже потім перехід до самостійного виконання роботи дитиною. Важливим є початок чергування з великих намистин, адже у разі іншого підходу до чергування, наприклад, маленької намистини з більшою, дитина відчує ускладнення в роботі, адже саме великим намистинам найбільш притаманна привабливість для дітей. Потім слід продемонструвати ляльці виготовлене намисто.

### ЗНАЙДИ БІЛЬШИЙ М'ЯЧ?

Мета вправи: навчання розрізнення предметів, орієнтуючись на їхню величину, а також їх вибору за допомогою словесної вказівки.

Обладнання: необхідна наявність великих та маленьких м'ячів, перемішаних довільно.

Перебіг вправи: Місце розташування учителя – три-п'ять метрів від дитини. Його прохання до дитини – подати йому великого м'яча. У разі, якщо дитина припускається помилки, відбувається пояснення та демонстрація різниці. Дитина має змогу потримати в руках великі та маленькі м'ячі, за допомогою дотиків засвоїти, який м'яч є великим, а який – маленьким. Потім відбувається повтор гри.

#### НАЗВИ ФОРМУ ПРЕДМЕТА.

Мета: закріплювати вміння зорovo співвідносити форму предмета з еталоном.

Хід гри: відбувається розподіл дітей за двома командами. Одна команда називає предмети прямокутної форми, а інша-квадратної. За кожен названий предмет діти отримують фішку. В кінці гри з'ясовується, скільки фішок заробила кожна команда.

Ускладнення: вважати можна предмети об'ємної форми, певного кольору.

#### ЯКІ ЦЕ ФОРМИ?

Мета вправи: навчання дітей чергуванню предметів з огляду на їх форму

Обладнання: необхідна наявність чотирьох круглих та квадратних однокольорових намистин (розміром приблизно один та два сантиметри), шнуру або м'якого дроту, ляльки та кошика.

Перебіг вправи: проведення вправи подібне до проведення гри «Великі і маленькі». Різниця у тому, що відбувається по чергове нанизування на нитку круглих та квадратних намистин. Учителем пропонується дитині обмацування кожної з намистин, що налаштовані на нитці, паралельно цьому дитина повинна називати її форму.

#### ХТО БІЛЬШЕ ЗАПАМ'ЯТАЄ.

Мета вправи: закріплення в дітей уміння візуального впізнавання у просторі навколо кольору, форми, величини предметів, розвиток зорової уваги та пам'яті.

Перебіг вправи: учасниками є кілька дітей.

Їм дається декілька хвилини, протягом яких вони мають помітити якомога більше однокольорових предметів навколо себе, а також предметів, що мають таку саму величину, форму. Після сигналу однією дитиною виконується називання, іншою – доповнення.

### ДЕ ОПИНИЛАСЯ ФІГУРА?

Мета: розвивати орієнтування на аркуші паперу, розвиток зорової уважності, пам'яті.

Хід гри: Діти грають парами. Перед кожною дитиною лежить аркуш паперу і 7 різних геометричних фігур. Всі фігури лежать в центрі аркуша. За сигналом гравці розкладають фігури по всьому аркуші, в центрі, в правому верхньому куті, в нижньому лівому тощо. Потім порівнюють розташування фігур на своїх листах і розповідають про це. Наприклад: У мене квадрат знаходиться в верхньому правому куті, а у тебе? Прямокутник у мене вгорі між квадратом і трикутником, а у тебе? І т. Д. Діти по черзі задають один одному питання. Ускладнення: одна дитина закриває очі, а в цей час інший змінює положення фігур на аркуші. Розплющивши очі, дитина розповідає про зміни.

«П'ятнашки» - інтелектуальна гра для учнів 2-3 класів

У грі беруть участь 2 – 3 команди, рівні за силою. Закінчити гру можна після будь-якого завдання після закінчення часу. Правила гри прописані в сценарії.

«Хрестики-нулики» - інтелектуальна гра для 3-4 класів.

Інтелектуальна гра «Хрестики-нулики» розроблена для проведення позаурочного заходу з учнями 3-4 класу з метою формування у них пізнавального інтересу до математики. Гра спрямована на розвиток навичок логічного мислення, розумових здібностей учнів, сприяє закріпленню у молодших школярів обчислювальних навичок. Гра є командною, тому вона сприяє формуванню і розвитку в учнів комунікативних умінь.

Виставка малюнків «Світ Геометричних фігур»

Для кожного учасника створена ситуація успіху. Формат виставки дозволяє взяти участь будь-якому молодшому школяреві, незалежно від здібностей малювати. Дитина бачить свою роботу на виставці і отримує позитивні емоції, оскільки робота не оцінюється. Це сприяє підвищенню самооцінки і віри в свої сили.

#### Колективний проект «Числа в прислів'ях і приказках»

Суть методу проекту полягає у використанні в навчанні елементів дослідницької діяльності учнів. Це дозволяє педагогу не тільки вчити дітей, скільки вчить школярів вчитися.

При використанні цього методу навчання молодших школярів явно спостерігаються два результати. Перший – реальний – та частина проекту, від якої відштовхуються в конкретному практичному результаті. В даному випадку це збірник прислів'їв і приказок. Його можна оцінити, порівняти з іншими, використовувати в подальшому не тільки на уроках математики, а й на уроках літературного читання і української мови. Крім цього результату, значним є педагогічний ефект проектної діяльності. Він полягає не тільки в формуванні у школярів вміння і бажання до самоосвіти, але і в розвитку необхідних для цього особистісних якостей: цілеспрямованості, наполегливості, вміння враховувати думку інших людей, співпрацювати, співпереживати і ін.

#### Конкурси кросвордів, ребусів і анаграм.

Використання ребусів в навчальній діяльності сприяє підтримці і розвитку інтересу до досліджуваного предмета. Розв'язування ребусів розвиває кмітливість, наполегливість, формує вміння аналізувати і узагальнювати, розширює кругозір дітей.

#### Квест-гра «Математичний калейдоскоп»

Квест (з англ. Quest - «пошук, пошук пригод») – командна гра. Квест побудований на наступних принципах:

1. Принцип чесної гри, якого дотримуються усі учасники квесту і який припускає, що гравці навмисне не допомагають і не заважають суперникам.



2. Принцип самостійного розгадування завдань кожною командою, якого дотримуються гравці.

Гра включає в себе рух за маршрутом, на якому розташовані ігрові точки: «Метаграми», «Цікавий рахунок», «Математичне намисто», «Математичний розповідь», «Танграмм» і фінальна крапка - «Мозковий штурм».

### ***Заключний етап***

Мета етапу: Підведення підсумків заходу. Аналіз рівня досягнення мети проекту.

## Додаток Б

### АНКЕТА

для визначення рівня навчальної мотивації до самоосвіти, яка виникає у школярів під час вивчення математики в школі

#### *1. Текст анкети для учнів*

Дайте на кожне з наведених тверджень відповідь: «так», «скоріше, так», «ні» в залежності від того, наскільки вона збігається з вашою мотивацією.

#### I. Широка соціальна мотивація.

1. Кожна освічена людина повинна знати математику.
2. Вивчаю як програмний предмет, хочу мати хорошу оцінку.
3. Не хочу бути гіршим за товаришів.
4. Не хочеться засмучувати мого вчителя.
5. Без знання математики неможливо по-справжньому вважати себе сучасною людиною.
6. Математика подобається, тому що в ній зроблено акцент на сучасних технологіях.

#### II. Мотивація, пов'язана з перспективним розвитком особистості.

1. Вивчаю, оскільки це обов'язково стане в нагоді в житті.
2. Знання з математики можуть стати в нагоді в житті.

#### III. Комунікативна мотивація.

1. Подобається спілкування на уроці.
2. На уроці математики цікаво. А про інші мотиви я не замислююся.
3. Я цікавлюся математикою і після уроків.
4. Хочу дізнатися щось нове.

5. Тішуся, коли виходить правильно відповіді на уроці.
6. Хочу більше дізнатися про новітні технології.

#### IV. Мотивація, породжена самою навчальною діяльністю.

1. Цікавлюся математикою як предметом.
2. Подобається застосування ігрових технологій на уроках математики.
3. Мені легко запам'ятовуються алгоритми роботи на уроках математики.
4. Подобається вчити матеріал до уроку.
5. Люблю готувати матеріал до уроку математики (презентації, запис відео тощо).

#### ***2. Рівні сформованості мотивації до вивчення математики:***

Високий рівень - 15-19 балів.

Середній рівень - 8-14 балів.

Низький рівень - 0-7 балів.

## Додаток В

### Методика для вивчення мотиваційної сфери учнів до самоосвіти

#### Основні етапи методики.

**I етап. Анкетування.** Діагностична анкета містить 14 запитань, до яких наводиться від 4 до 6 варіантів відповідей. Учням пропонується відзначити 3 з них, щоб була виключена випадковість вибору і отримані більш об'єктивні результати.

#### Наведемо запитання даної анкети.

Всі запитання розподілені по блоках:

I блок: запитання 1, 3 відображають особистісний сенс вчення.

II блок: запитання 2, 14 характеризують здатність до цілепокладання.

III блок: запитання 4, 5, 7 вказують на домінування пізнавального або соціального мотиву.

IV блок: запитання 8, 9 дозволяють виявити переважання у школяра внутрішнього або зовнішнього навчання.

V блок: запитання 10, 11, 12 характеризують прагнення учня до досягнення успіху або уникнення невдачі в навчанні.

VI блок: запитання 6, 13 виявляють ступінь реалізації названих мотивів поведінки учнів.

#### **II етап. Обробка результатів анкетування.**

Кожній відповіді на запитання блоків I – III відповідає бал від 0 до 5, в залежності від його відповідності ступеня особистісного смислу навчання, здатності цілепокладання або переважання якого-небудь мотиву.

Запитанням блоків IV–VI відповідають оцінки +5 і -5. Відповідей, в яких відбивається внутрішня мотивація, прагнення до досягнення успіху в навчанні, відповідає +5 балів. Відповіді, які свідчать про зовнішню, про прагнення до недопущення невдачі і про пасивність поведінки, оцінені в 5 балів.

Учитель проводить підрахунок суми балів, набраних учнем в кожному блоці. Її значення в перших трьох блоках дозволяє визначити рівень зазначених вище показників: від низького до дуже високого. Значення суми балів цих блоків дозволяє виявити загальний рівень також від низького до дуже високого.

Нижче наведені критерії, що дозволяють оцінити мотивацію учня.

I блок визначення рівня особистісного смислу навчання. Він відображає усвідомлення школярем об'єктивної і суб'єктивної значимості навчання.

РІВНІ:

- < 9 балів – низький рівень;
- 10-17 балів – знижений рівень;
- 18-23 бали – середній (нормальний рівень);
- 24-26 балів – високий рівень;
- 27-29 – дуже високий рівень.

II блок визначення рівня здатності до цілепокладання:

- <13 – низький рівень;
- 14-17 балів – середній рівень;
- 18-19 балів – нормальний рівень;
- 20-22 балі – високий рівень;
- 23 – дуже рівень.

III блок визначення переважання соціального або пізнавального мотиву в навчальній діяльності:

- <24 – переважання соціального мотиву, який пов'язаний з різними видами соціальної взаємодії учня з іншими людьми;
- 25-29 балів – соціальні та пізнавальні мотиви представлені рівною мірою переважання пізнавального мотиву;
- 30-35 балів – прагнення школяра до самоосвіти, спрямованість на самостійність в отриманні знань.

Виходячи із значення загальної суми балів за трьома блоками, визначаємо підсумковий рівень:

- <47 – низький рівень;
- 48-60 балів – знижений рівень;
- 61-72 бали – середній (нормальний) рівень,
- 73-79 балів – високий рівень;
- 80-87 балів – дуже високий рівень.

IV блок переважання зовнішніх або внутрішніх мотивів учня в навчальній діяльності:

- від -30 до -15 – переважання зовнішніх мотивів;
- від -10 до 10 – зовнішні і внутрішні мотиви проявлені однаковою мірою;
- від 15 до 30 – переважання внутрішніх мотивів.

V блок переважання мотиву уникнення невдач або досягнення успіху:

- від -30 до -15 – переважання мотиву уникнення невдач;
- від -10 до 10 – мотиви проявлені однаково;
- від 15 до 30 – переважання мотиву досягнення успіху.

Значення суми балів за відповіді VI блоку дає інформацію про рівень реалізації мотивів навчання:

- до -20 – низький рівень;
- від -10 до 10 – середній рівень;
- 30 балів – високий рівень.

### ***ЗАПИТАННЯ АНКЕТИ***

1. Навчання в школі і знання необхідні мені для:
  - а) вступу до вузу і створення кар'єри;
  - б) самоосвіти, саморозвитку;

- в) тому, щоб не бути гірше однолітків;
- г) навчання в школі і знання не потрібні мені в подальшому житті;
- д) інше

2. Моя мета на уроках:

- а) засвоїти матеріал, навчитися корисним навикам та вмінням;
- б) спілкування з друзями і вчителем на різні теми;
- в) отримувати гарні оцінки;
- г) провести час;
- д) не визначена;
- е) інше

3. Я б не намагався досягнути успіхів в школі, якби ...

- а) не воля батьків, вчителя, друзів;
- б) мені було нецікаво на уроках;
- в) мені б не потрібний був документ про освіту;
- д) мене не цікавила природа, техніка тощо;
- е) інше

4. Мені подобається робити завдання ...

- а) якщо їх мало і вони нескладні;
- б) коли я знаю, як їх виконувати;
- в) якщо вони цікаві;
- г) якщо вони вимагають старанності і кмітливості;
- д) завжди, так як це необхідно для глибоких знань;
- е) інше

5. Я вивчаю матеріал з різних предметів сумлінно, якщо ...

- а) він мені цікавий;

- б) я його добре розумію;
- в) мене змушують батьки, вчителі, друзі;
- г) знаю, що він знадобиться мені в подальшій освіті;
- д) для отримання оцінки, схвалення;
- е) інше

6. Мені не подобається виконувати навчальні завдання, якщо вони ...

- а) вимагають сильного розумового напруження;
- б) занадто легкі і не вимагають зусиль;
- в) вимагають «зубріння» і виконання за шаблоном;
- г) не вимагають кмітливості;
- д) мені не подобається виконувати навчальні завдання майже завжди;
- е) інше

7. Переважною формою роботи на уроці для мене є:

- а) практична і самостійна робота;
- б) самостійне вивчення матеріалу за допомогою підручника, додаткових джерел;
- в) вирішення завдань;
- г) слухання пояснення матеріалу вчителем;
- д) виступ з доповіддю, звітом перед класом;
- е) слухання повідомлень однокласників;
- ж) дискусія, бесіда на цікаву тему;
- з) інше

8. Краще вчитися на уроках мене спонукає (спонукають) ...

- а) батьки, вчителі, друзі;
- б) прагнення отримувати високі оцінки;
- в) схвалення оточуючих;
- г) бажання отримати знання;



- д) низькі оцінки;
- е) бажання здобути вищу освіту в престижному вузі;
- ж) інше

9. Я більш активно працюю на уроках, якщо ...

- а) очікую схвалення оточуючих;
- б) цікавий матеріал, що вивчається і виконувана робота;
- в) потрібна оцінка;
- г) хочу більше дізнатися;
- д) прагну, щоб мене помітили;
- е) досліджуваний матеріал мені знадобиться в подальшому;
- ж) інше

10. Мій успіх у виконанні завдань на уроці залежить від ...

- а) настрою;
- б) розуміння матеріалу;
- в) везіння;
- г) зусиль, які мною додаються;
- д) інтересу до досліджуваного матеріалу;
- е) моєї уваги до пояснення навчального матеріалу вчителем;
- ж) інше

11. Я буду більш активним на уроці, якщо ...

- а) добре знатиму тему і розумітиму навчальний матеріал;
- б) зможу впоратися з пропонованими вчителем завданнями;
- в) вважаю за потрібне завжди так чинити;
- г) мене не будуть лаяти за помилку;
- д) я впевнений, що відповім добре;
- е) коли мені так хочеться;
- ж) інше

12. Якщо навчальний матеріал мені незрозумілий (важкий для мене), то я ...

- а) нічого не роблю;
- б) вдаюся до допомоги друзів, вчителя, батьків;
- в) мирюся з ситуацією;
- г) намагаюся розібратися, чого б це не стало;
- д) сподіваюся, що зрозумію потім;
- е) інше

13. Помилившись при виконанні завдання, я ...

- а) виконую його повторно, намагаючись знайти помилку;
- б) засмучуюсь і гублюся;
- в) залишаю завдання незавершеним, повертаюся до нього пізніше;
- г) залишаю завдання незавершеним і не повертаюся до нього після;
- д) відмовляюся від його виконання;
- е) прошу допомоги у друзів, батьків, вчителя;
- ж) інше

14. Коли я займаюся на уроках, то

а) мені буває цікаво спостерігати за демонстрацією досвіду, слухання розповіді про цікавий випадок з життя, самостійно виконувати експерименти; дізнаватися про нові явища;

б) прагну глибше вивчати новий матеріал, багато запитую, дискутую, намагаюся знайти відповіді на свої запитання і запитання товаришів;

в) прагну отримувати міцні знання з предмета, застосовувати знання на практиці;

г) намагаюся узагальнювати свої знання на основі теоретичних ідей, щоб отримувати повне уявлення про трудову діяльність;

д) інше.

## Додаток Г

## Результати констатувальної та контрольної діагностики

Таблиця 1

## Індивідуальні результати констатувального етапу дослідження

№	ПІБ учня	Рівень навчальної мотивації
<b>2-А клас</b>		
1	Атаманюк В. П.	Низький
2	Бурлака З. М.	Середній
3	Гащин К. М.	Високий
4	Євдокимова О. С.	Середній
5	Кудояров Р. М.	Середній
6	Лієв Р. С.	Середній
7	Осадчук М. О.	Високий
8	Петрова М. М.	Середній
9	Харієв Д. Б.	Низький
10	Ярмолинська О. О.	Середній
<b>2-Б клас</b>		
1	Артемов А. А	Високий
2	Вірлян П. П.	Високий
3	Войков Л. М.	Високий
4	Дібров Д. С.	Середній
5	Ільченко К. М.	Середній
6	Левченко А. П.	Середній
7	Лукаш М. К.	Високий
8	Мотрійчук О. К.	Низький
9	Тур Д. С.	Середній
10	Херсонський Б. Д.	Низький

Таблиця 2

## Індивідуальні результати формувального етапу педагогічного експерименту

№	ПІБ учня	Рівень навчальної мотивації
<b>2-А клас</b>		
1	Атаманюк В. П.	Низький
2	Бурлака З. М.	Середній
3	Гащин К. М.	Середній
4	Євдокимова О. С.	Середній
5	Кудояров Р. М.	Високий
6	Лієв Р. С.	Середній
7	Осадчук М. О.	Високий
8	Петрова М. М.	Низький
9	Харієв Д. Б.	Середній
10	Ярмолинська О. О.	Високий

<b>2-Б клас</b>		
1	Артемов А. А.	Середній
2	Вірлян П. П.	Високий
3	Войков Л. М.	Високий
4	Дібров Д. С.	Середній
5	Ільченко К. М.	Середній
6	Левченко А. П.	Середній
7	Лукаш М. К.	Високий
8	Мотрійчук О. К.	Середній
9	Тур Д. С.	Середній
10	Херсонський Б. Д.	Низький