



Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
Інститут педагогіки та психології

І. І. Костікова, О. С. Казачінер

**НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ:
ВАРІАТИВНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ**

Монографія



Педагогічна бібліотека Інституту педагогіки та психології

Харків

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
Інститут педагогіки та психології

І. І. Костікова, О. С. Казачінер

**НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ:
ВАРІАТИВНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ**

Харків – 2014

УДК 373.31:811.111

ББК 74.202.21

K72

Рецензенти:

В. Г. Пасинок,

доктор педагогічних наук, професор, декан факультету іноземних мов,
завідувач кафедри методики та практики викладання іноземної мови
Харківського національного університету
імені В. Н. Каразіна

О. А. Коваленко,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики
англійського усного та писемного мовлення
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки та психології
Харківського педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(протокол № 4 від 20.05.2014 р.)

Костікова І. І., Казачінер О. С.

K72 Навчання іноземних мов молодших школярів: варіативність організаційних форм : монографія / І. І. Костікова, О. С. Казачінер. – Харків : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. – 228 с.
ISBN 978-617-7188-70-3

У монографії аналізуються теоретичні й методичні аспекти впливу технології варіативного використання організаційних форм навчання молодших школярів іноземних мов на формування іншомовної компетентності учнів.

Монографія розрахована на вчителів, наукових працівників та викладачів-практиків, викладачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, аспірантів, магістрантів, студентів, усіх, хто цікавиться проблемою навчання іноземних мов молодших школярів.

УДК 373.31:811.111

ББК 74.202.21

ISBN 978-617-7188-70-3

© Костікова І. І., Казачінер О. С., 2014

© Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди, 2014

© Інститут педагогіки та психології, 2014

ЗМІСТ

ВСТУП	4
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВАРІАТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ	8
1.1. Організаційна форма навчання як дидактична категорія	8
1.2. Класифікація організаційних форм навчання	22
1.3. Використання організаційних форм навчання на засадах принципу варіативності	45
1.4. Теоретичне обґрунтування технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів	61
Розділ 2. ПРАКТИЧНЕ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВАРІАТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	94
ВИСНОВКИ	136
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	141
ДОДАТКИ	183

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Оновлення змісту навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах пов'язується, насамперед, із деякими змінами у стратегічних напрямках розвитку сучасної шкільної освіти – спрямуванням навчальної діяльності на формування в учнів необхідних життєвих компетентностей, що, відповідно до вимог навчальних програм, у майбутньому давали б можливість випускникам школи «комфортно почуватися в сучасному світовому мультинаціональному просторі».

Саме в початковий період навчання, зокрема іноземних мов, закладаються основи знань; водночас формуються розумові операції, загальнонавчальні дії та навички. Відсутність такого фундаменту, недостатнє оволодіння учнями початкової школи знаннями та вміннями призводять до суттєвих труднощів у подальшому навчанні в основній і старшій школі.

З огляду на це навчання іноземних мов в Україні починається зі школи I ступеня; зміст його визначено Державним стандартом початкової загальної освіти, за яким «метою вивчення іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння уміннями та навичками спілкуватися в усній і письмовій формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях», що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим із віковими можливостями молодших школярів. Разом із тим, розв'язання мети та відповідних завдань ускладнюється недостатньою зорієнтованістю вчителів на сучасні інноваційні технології. Форми і методи навчання, що застосовуються у масовій шкільній практиці, часто не відповідають концептуальним засадам і тенденціям модернізації освіти; продовжує домінувати інформаційно-репродуктивне навчання.

Під час пілотажного дослідження, в якому брали участь 250 учителів іноземних мов, виявлено, що основними теоретичними

поняттями («організа-ційні форми навчання», «форми організації навчання», «принцип варіативності») володіють на високому та середньому рівні 50%, систематично використовують на уроках колективні форми навчання 100%, акцидентно використовують інші форми 22%, а нетрадиційні форми навчання – 6%. Ці дані свідчать про недостатній теоретичний рівень володіння та низький рівень практичного використання вчителями різних організаційних форм навчання та підсилюють актуальність визначеної теми дослідження.

На сьогодні в Україні є значна кількість досліджень у галузі використання технологій і форм навчання (О. Антипова [12], А. Антропова [13], Ю. Бабанський [20], О. Братанич [42], Г. Бушак [48], І. Вачков [49], Н. Веселова [56], Л. Гончарик [83], П. Горностаєв [86], М. Григор'єва [88], Т. Дейніченко [94], В. Дьяченко [102-108], Н. Єлфімова [111], В. Євдокимов [114; 324], О. Іонова [144], О. Кузьміна [228], Л. Кульбякіна [231], В. Лозова [243; 244], Ю. Мальований [376], М. Матішак [260], О. Попова [317], І. Прокопенко [324], О. Харчевникова [384], І. Чередов [391], Т. Чернишова [392], Н. Чутко [396] та ін.); з питань організації процесу навчання в початкових класах (Ф. Архипенко [18], Л. Баженова [23], В. Бородіна [41], Т. Братанова [43], Г. Варламова [51], І. Веретеннікова [55], І. Горбач [84], О. Землянська [131], Н. Іванова [143], Л. Каріна [166], О. Кравчук [222], Є. Маньковська [250], М. Маркін [252], Л. Мілютіна [265], Л. Ніколау [275], М. Овчиннікова [279], Н. Партем [294], Л. Покроєва [311-313], О. Савченко [335-337], Р. Спірідонова [356], В. Степних [358], Т. Тупіцина [368], Є. Тупічкіна [367], Л. Функнер [381], Л. Ясакова [417] та ін.). Окремі напрями та форми навчання іноземних мов дослідили Н. Акініна [55], М. Аріян [16], Н. Березіна [27; 28], Н. Вяльшина [70], Л. Корнева [195], Л. Левицька [234], Ж.-П. Мартан [255], Ю. Несін [274], В. Пасинок [297; 298], Р. Попов [316], Н. Савчак [334], Г. Салтовська [338], Ю. Федоренко [373], Т. Юдкіна [410] та ін.

Проте питання, пов'язані з організаційними формами навчання іноземних мов молодших школярів, зокрема варіативного їх використання та впливу на підвищення рівня навчальних досягнень, досліджені недостатньо.

Актуальність порушеної проблеми зумовлена також існуючими в системі освіти *суперечностями*: між соціальним замовленням на забезпечення якісного володіння іншомовними компетентностями школярів та недостатнім рівнем організації навчання іноземних мов учнів початкової школи; між дидактичним потенціалом застосування різноманітних організаційних форм навчання та відсутністю технології їх варіативного використання в навчанні іноземних мов молодших школярів.

Мета дослідження – виявити вплив науково обґрунтованої технології варіативного використання організаційних форм навчання молодших школярів іноземних мов на формування іншомовної компетентності учнів. Відповідно до мети дослідження визначено такі завдання:

1. З'ясувати сутність поняття «організаційні форми навчання», розкрити різні підходи до їх класифікації.

2. Схарактеризувати особливості реалізації принципу варіативності щодо використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів.

3. Науково обґрунтувати технологію варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів та окреслити її практичне впровадження.

У монографії науково обґрунтовано технологію варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів, що здійснюється за такими етапами: організаційно-пропедевтичним (підготовка вчителів до теоретичного та практичного оволодіння технологією); мотиваційно-стимулюючим (формування позитивної мотивації та інтересу учнів щодо набуття знань і мовних компетенцій та участі в різних організаційних формах навчання іноземних мов); змістово-діяльнісним (систематичне та послідовне використання

вчителем технології варіативності використання організаційних форм навчання; залучення учнів початкових класів до активної участі в різноманітних організаційних формах навчання); рефлексивно-коригувальним (аналіз впливу технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов на рівень іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів); уточнено сутність поняття «організаційна форма навчання» як способу організації взаємодії вчителя й учнів у процесі навчально-пізнавальної діяльності на уроках і в позакласній роботі, спрямованої на досягнення мети навчання; подальшого розвитку набули компоненти іншомовної компетентності (лінгвістичний, соціокультурний, прагматичний) відповідно до завдань формування лінгвістичної (лексичної, граматичної, фонетичної), соціокультурної, загальнонавчальної компетенцій, передбачених навчальними програмами з іноземних мов у початковій школі.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що науково обґрунтована технологія варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів може запроваджуватися в навчанні учнів початкових класів. Теоретичні положення й практичні напрацювання, авторські навчальні посібники для учнів і вчителів: «Англійська граматики для школярів», «Англійська мова. 6 клас. Збірник завдань для тематичного оцінювання навчальних досягнень», «Focus on the English-Speaking Cities. English Student's Book», «Педагогічна підтримка учнів», «Українські свята і традиції», «Свята англомовних країн», «Сучасні форми та методи навчання англійської мови», «Позакласна робота з англійської мови в початковій школі», навчальна програма спецкурсу «Технологія варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов у початковій школі» – можуть бути використані в навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів та в системі післядипломної педагогічної освіти для підвищення кваліфікації вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, а також для підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів за спеціальністю «іноземні мови».

Розділ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВАРІАТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ

1.1. Організаційна форма навчання як дидактична категорія

Вирішення завдань дослідження вимагає аналізу підходів науковців щодо визначення поняття «форма». У перекладі з латинської «forma» означає зовнішній вигляд, устрій. Поняття «форма» трактується в лінгвістиці як «зовнішній вигляд, обрис, тип, структура чогось, що зумовлено певним змістом», а з філософської позиції це – «усяке зовнішнє вираження будь - якого змісту» [74].

У дидактиці поняття «форма» визначається так: «Форма є внутрішньою організацією змісту... Форма ... виражає внутрішній зв'язок і спосіб організації, взаємодію елементів і процесів явищ як між собою, так і із зовнішніми умовами» [98, с. 223].

Вивчення наукової літератури показало, що в теорії навчання застосовуються поняття «форми навчання», «форми організації навчання» та «організаційні форми навчання» і, на жаль, немає чіткого розмежування цих дефініцій.

Наприклад, польські дидакти В. Оконь і Ч. Купісевич використовують поняття «організаційні форми навчання», Ю. Бабанський, О. Кондратюк і А. Дьомін – «форми організації навчання», В. Галузинський і М. Євтух – «види та форми організації навчання». Багато вчених просто обходять дане питання та обмежуються простим уявленням про сутність цієї категорії [383, с. 231 – 232].

Форми навчання у найбільш загальному розумінні – це способи організації навчання. Форми навчання визначають, яким чином має бути організовано процес навчання, на відміну від методів, які відповідають на запитання, як навчати [113, с. 965 – 966]. Вони зумовлюють, зокрема, часовий і організаційний режими навчання, місце його проведення,

склад учнів, характер зовнішнього виявлення функцій учителя й учнів у процесі навчання, порядок спілкування (безпосереднє чи опосередковане) суб'єктів навчального процесу та ін.

І. Харламов, аналізуючи поняття «форма навчання», зазначає, що воно не має в дидактиці досить чіткого визначення [383]. Форму та метод навчання він розглядає як зміст і форму навчального процесу в контексті діалектичної єдності форми та змісту, не бачить розбіжностей між формами організації навчання та організаційними формами. Описані ним форми та методи навчання супроводжуються різними поняттями (навчальний процес, організація навчального процесу, організація навчальної роботи тощо), сутність яких не уточнюється.

Розглядаючи зміст поняття «форми навчання», багато вчених досліджують види форм взаємодії вчителя та учнів, називаючи їх «формами навчання», «формами навчальної роботи», «формами діяльності учнів» тощо (праці Н. Волкової [64], Н. Голованової [8180], Б. Лихачова [240], І. Підласого [305; 306; 309], В. Сластьоніна [348], А. Хуторського [386] та ін.).

Так, Б. Лихачов розглядає форму навчання як «цілеспрямовану, чітко організовану, змістовно насичену та методично оснащену систему пізнавального і виховного спілкування, взаємодії, стосунків учителя та учнів» [240, с. 406].

С. Смирнов під формою навчання розуміє «спосіб організації діяльності учнів, який визначає кількість та характер взаємозв'язків учасників процесу навчання» [350, с. 281]. Він вважає, що спосіб організації навчання безпосередньо впливає на його продуктивність і, поряд із методами та засобами навчання, є найбільш доступним для змін, варіювання, удосконалення з боку педагога.

В. Ягупов [413] називає формою навчання спеціальну конструкцію навчального процесу, характер якої зумовлюється змістом навчання, методами, прийомами, засобами діяльності вчителів і учнів, а як дидактична категорія форма навчання означає зовнішній бік організації

навчального процесу, пов'язаний із кількістю учнів, часом і місцем навчання, а також із порядком його здійснення.

Форму організації навчання А. Хуторський визначає як обмежену рамками часу конструкцію окремої ланки процесу навчання, що позначає певний вид заняття – урок, лекцію, семінар, екскурсію, практикум, факультативне заняття тощо. Ці форми автор називає зовнішніми і говорить про те, що вони відіграють інтегруючу роль, оскільки містять у собі мету, зміст, методи, засоби навчання, взаємодію вчителя та учнів [386].

М. Фіцула визначає форму організації навчання як зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі [375]. В. Андрєєв пропонує більш повне визначення: «Форма організації навчання – це цілісна системна організація процесу навчання з погляду особливостей взаємодії учителя та учнів, співвідношення управління та самоуправління, особливостей місця та часу навчання, кількості учнів, цілей, засобів, змісту, методів та результатів навчання [99, с. 307].

Таким чином, ми бачимо, що педагогічна наука накопичила значний емпіричний матеріал у теорії навчання; *в науково-педагогічній літературі форма навчання виступає як спеціальна конструкція організації навчального процесу та як дидактична категорія.*

В історії світової педагогічної думки та у практиці навчання відомі найрізноманітніші форми організації навчання. Їх виникнення, розвиток, вдосконалення і поступове відмирання окремих із них пов'язане з вимогами і потребами суспільства, що розвивається. Кожний новий історичний етап в розвитку суспільства відбиває і різні форми організації навчання.

Найбільш стійкою формою організації навчання виявилась класно-урочна, яка й сьогодні є основною формою організації навчання в загальноосвітній школі.

Навчальна діяльність здійснюється як на уроках, так і в *позакласній (позаурочній)* роботі, де також використовуються різні

організаційні форми навчання учнів початкових класів іноземної мови. Позакласна робота відкриває найбільш сприятливі можливості для здійснення міжпредметних зв'язків, які, головним чином, стимулюють самоосвіту учнів: їх звернення до додаткової літератури, повторення навчального матеріалу з різних предметів під іншим кутом зору, розширення знань учнів у результаті організованого спілкування.

У дослідженні В. Казаренкова обґрунтовано зміст, форми й методи проведення позакласних занять у школі, шляхи оптимізації педагогічного впливу у процесі цих занять [146]. Дослідником розроблено систему позитивної стимуляції формування та розвитку інтересу до навчання у слабковстигаючих школярів. Ми повністю згодні з висновками автора, що формування інтересу до навчання в учнів не може обмежуватися лише навчальною діяльністю, а має продовжуватися в системі позакласної роботи з предмета, яка є підсистемою педагогічного процесу і дозволяє підвищити ефективність навіть на початковій стадії процесу формування інтересу до навчання у школярів. Позакласна робота, на думку В. Казаренкова, стане ефективною у формуванні інтересу до навчання, якщо цей інтерес буде збуджуватися комплексом засобів, які впливають на почуття, розум і волю учнів. В. Казаренков стверджує, що оптимальним варіантом позакласних занять із предмета з метою розвитку інтересу до навчання у слабковстигаючих школярів має стати предметне об'єднання, робота якого побудована на поєднанні первинних інтересів дітей із пізнавальним матеріалом. Це, на нашу думку, безпосередньо стосується предмета «Іноземна мова».

С. Лукомська [247] розглядає позакласну роботу як систему, в центрі якої знаходиться особистість слабковстигаючого учня. Явище низької успішності авторка пов'язує зі ставленням школяра до предмета та його позицією в навчально-виховному процесі, таким чином, здійснює особистісний підхід до проблеми низької успішності з предмета та комплексний підхід до шляхів її запобігання і подолання в позакласній роботі.

Не можна залишити поза увагою питання щодо використання позакласної форми у процесі навчання, які розглядалися В. Карповою, Л. Спіридовською та І. Шпак. Так, В. Карповою розглянуто проблему спілкування іноземною мовою в контексті позакласної діяльності, визначено зміст комунікативно-навчаючої діяльності вчителя іноземної мови. Автор розглядає буквені ігри як дійовий засіб мотивації навчальної діяльності з іноземної мови завдяки своїй цікавості, інтелектуальності, інформативності в напрямі розширення лінгвістичного світогляду. Поліфункціональність даного виду діяльності, зазначає В. Карпова, дає підставу включити буквені ігри до змісту позакласної роботи з іноземної мови [167].

У дослідженні Л. Спіридовської розглядається змістовий бік позаурочної навчальної діяльності учнів, можливості її диференціації, а також поглиблення за рахунок використання резервів діючих підручників та переваг самих шкіл; по-новому розкривається організаційний бік цієї діяльності, в основі якої лежить система позаурочних навчальних організаційно-педагогічних форм, яка керується вчителем («самопідготовка», співбесіда тощо). Нетрадиційною є особлива позаурочна навчальна форма, умовно названа автором «дружні зустрічі». Л. Спіридовською створено систему самостійної роботи з іноземної мови на основі різноманітних позаурочних навчальних організаційно-педагогічних форм, актуалізовано в межах цих форм сучасні принципи організації позаурочного навчального процесу: самодіяльності, самоорганізації, відповідальності, розвитку, колективізму, рольової участі, психологічного забезпечення [355].

У дослідженні І. Шпак теоретично обґрунтовано систему позакласної діяльності, спрямовану на актуалізацію навчального матеріалу з іноземної мови. Автором визначено організаційно-педагогічні умови наступності урочної та позаурочної роботи з предмета «Іноземна мова», форми і методи цілеспрямованої актуалізації навчального матеріалу, засоби стимулювання інтересу учнів до

вивчення іноземної мови, а також розроблено рекомендації для вчителів іноземної мови щодо ефективного використання змісту позакласної діяльності на уроках. У процесі науково обґрунтованого взаємозв'язку позакласної роботи з навчанням на уроці, як наголошує І. Шпак, створюються оптимальні умови для застосування нетрадиційних форм урочної та позаурочної діяльності, забезпечення ефективного співвідношення індивідуальної, групової, парної та колективної роботи, а також, на нашу думку, і для підвищення рівня навчальних досягнень під час використання організаційних форм навчання [405].

Перевагами позакласної роботи, на наш погляд, є:

- активна участь у позакласних заходах якнайбільшої кількості учнів із різним рівнем володіння іноземною мовою;
- урахування в контексті діяльності учнів їх власного досвіду, інтересів, бажань, нахилів, світогляду, емоційно-почуттєвої сфери та статусу особистості в колективі;
- єдність практичних, розвиваючих та виховних цілей позакласних занять та уроків;
- опора на вже присутні стійкі інтереси школярів і вміння знайти таку спільну роботу для учнів із різними інтересами, яка викликала б потребу у вивченні загальної для них галузі знання;
- зв'язок навчальних матеріалів, які використовуються в позакласній роботі, з матеріалом діючих навчально-методичних комплексів з іноземних мов;
- позакласна робота базується на володінні учнями навичками та вміннями, набутими на уроках іноземних мов.

До недоліків слід віднести те, що навчальна функція позакласної роботи не має такого пріоритету, як у навчальній діяльності. У позакласній роботі вона виконує роль допоміжної для більш ефективної реалізації виховної і розвиваючої функції; педагоги обмежуються у своїй діяльності епізодичним проведенням позакласних заходів; методична підготовка вчителів до проведення позакласної роботи потребує вдосконалення. Крім того, учитель може на позаурочних

заняттях у максимальній мірі врахувати можливості, запити й інтереси своїх учнів.

Що стосується дефініції «організаційна форма навчання», то ретельний аналіз різних позицій у тлумаченні цього поняття, вжитий І. Чередовим [391], свідчить про те, що більшість учених-педагогів дають йому занадто загальне визначення. Приводом до такого висновку слугувало визначення цього поняття І. Лернером: «Організаційну форму навчання ми визначаємо як взаємодію вчителя і учнів, що регулюється певним, заздалегідь встановленим режимом і порядком [237, с. 223]». Подібне визначення поняття дає й О. Савченко [335; 336].

В. Дьяченко [102-108], І. Чередов [391] та ін. відзначають, що навіть фахівці в галузі дидактики вагаються сказати, чим організаційна форма навчання відрізняється від методу навчання.

Ю. Бабанський неодноразово підкреслював: «Проблема організаційних форм навчання є однією з найважливіших у сучасній дидактиці». Разом із тим, говорячи про необхідність удосконалення дидактичних досліджень та приведення їх у відповідність до вимогам реформи школи, він уживає термін «удосконалення форм організації навчання» з метою підвищення якості підготовки учнів, розвитку навичок самостійної роботи, практичних, трудових умінь, ... розробки дидактичних основ вибору оптимальних для відповідних умов форм навчання» [20, с. 4].

Більш точно ставиться до визначення дефініції «організаційна форма навчання» С. Гончаренко, який зазначає, що в них органічно поєднуються мета, зміст та методи навчання. Для нашого дослідження цінним є його твердження, що структура кожної з організаційних форм навчання включає ті самі елементи, що й процес навчання: цільовий, мотиваційно-стимулюючий, змістовий, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий, контрольно-регулювальний, оцінювально-результативний [82, с. 240].

До суттєвих ознак поняття «організаційна форма навчання» М. Гадецький, Т. Хлебнікова [73, с. 43-56], В. Лозова, Г. Троцько [243;

244, с. 335], визначаючи його як цілеспрямовану організацію взаємодії вчителя і учнів, відносять такі: характер спілкування; розподіл навчально-організаційних функцій; добір і послідовність ланок навчальної роботи; режим – часовий і просторовий.

Отже, аналізуючи дослідження різних науковців, можна констатувати, що більшість із них ототожнюють поняття «форми організації навчання» і «організаційні форми навчання». Разом із тим вони визначають конкретні форми навчальної роботи, завдяки яким відбувається організація навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Таким чином, ми можемо зробити висновок про те, що *термін «форма організації навчання» визначає форму проведення навчального заняття, а термін «організаційна форма навчання» об'єднує форми організації навчальної діяльності і форми співробітництва вчителя та учнів на цих заняттях.*

Оскільки у своєму дослідженні ми припустили, що використання організаційних форм навчання сприятиме підвищенню рівня навчальних досягнень молодших школярів, нами здійснено огляд науково-педагогічної літератури з проблеми підвищення ефективності та якості навчальної діяльності учнів початкових класів, що тісно пов'язано з організацією пізнавальної діяльності, формуванням в учнів інтересів і мотивів.

Проблеми вивчення феномена пізнавального інтересу, пошуку шляхів його розвитку є предметом ґрунтовних досліджень як вітчизняних психологів і педагогів, так і вчених зарубіжжя. У працях А. Алексюка [6], Ш. Амонашвілі [7; 8], Ю. Бабанського [20], Л. Божович [38], В. Буряка [45-47], О. Киричука [178], А. Леонтьєва [235], В. Лозової [243; 244], М. Махмутова [262], А. Маркової [253], В. Оконь, Ж. Піаже, С. Рубінштейна [407], М. Скаткіна [98], Г. Щукіної [403] та інших закладено теоретичний фундамент і сформульовані продуктивні ідеї розвитку пізнавального інтересу школярів у процесі їх навчання, висвітлено основні шляхи формування пізнавального інтересу: через зміст навчального матеріалу (новизну, виразність

подання, вплив на емоційну сферу учня та ін.); через організацію і характер протікання пізнавальної діяльності (залучення учнів до вирішення проблемних ситуацій, до самостійної практичної, зокрема дослідницької, творчої діяльності тощо); через відносини між учасниками навчального процесу (створення атмосфери успіху, співробітництва тощо).

Особливої актуальності проблема дослідження і розвитку пізнавальних можливостей учнів набула останнім часом, у зв'язку з гуманізацією педагогічного процесу, якому притаманні такі ознаки: адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості; орієнтація навчання на особистість, забезпечення можливостей її саморозкриття, саморозвитку, самореалізації; орієнтація на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності, формування пізнавального інтересу.

Питання активізації пізнавальної діяльності, формування пізнавальних інтересів учнів також досліджували А. Алексюк [66], С. Бондар [40], В. Буряк [45-47], М. Вашуленко, Є. Голобородько, В. Євдокимов [109; 324], О. Киричук [178], Б. Коротяєв [197], П. Лебедев [377377], В. Паламарчук [289], М. Палтишев [290], І. Підласий [305; 306; 309] та ін.).

Так, Г. Щукіна зазначає, що сутність пізнавального інтересу полягає в цілісній нерозривності взаємопов'язаних і взаємообумовлених інтелектуальних та емоційно-вольових процесів. Вона виокремлює показники для визначення рівня розвитку пізнавального інтересу, які характеризують його інтенсивність та стійкість: формулювання причинних зв'язків, залежностей, закономірностей самими учнями; самостійність зроблених учнями висновків і узагальнень; запитання учнів; бажання поділитися з товаришами та вчителем цікавими фактами, науковими даними, здобутими поза уроками; реакція на дзвоник як свідомство того, чи цікавий був урок; участь дітей за власним бажанням в обговоренні, доповненні, виправленні відповіді товариша [403, с. 67].

В. Крутецький [225, с. 77-78] зазначає, що в перші роки навчання в школі дуже помітно розвиваються інтереси, особливо пізнавальний інтерес, до пізнання оточуючого світу, прагнення дізнатися більше, інтелектуальна зацікавленість. П. Размислов відзначав, що велике значення у формуванні та збереженні інтересу має успіх у навчальній діяльності дітей. Інтерес у дітей з'являється, підтримується та проявляється там, де наявні елементи творчої роботи [327].

Отже, учені надають винятково важливого значення формуванню в учнів інтересу до пізнання у процесі шкільного навчання як цінної риси особистості й основи успішності.

У педагогіці та педагогічній психології особливого значення надається вивченню та формуванню *мотивів* навчання. Звідси й значна кількість праць у цій галузі (Л. Божович, 1969; Н. Морозова, 1967; Л. Славіна, 1972; М. Матюхіна, 1984; А. Маркова, 1984). А. Маркова відзначає, що «навчально-пізнавальні мотиви формуються у процесі самої навчальної діяльності, тому дуже важливо, як ця діяльність здійснюється» [253]. На її думку, головними факторами, що впливають на формування позитивної стійкої мотивації до навчання, є: зміст навчального матеріалу, організація навчальної діяльності, оцінка результатів навчальної діяльності, форма діяльності.

У 1 і 2 класах у дітей зберігається позитивне ставлення до навчання. Поступово, до 3 класу, ставлення дітей може змінюватися. У 3 – 4-х класах починає виявлятися вибіркове ставлення школярів до окремих навчальних предметів, у результаті чого загальний мотив навчання стає все більш диференційованим: з'являється як позитивна, так і негативна мотивація до процесу навчання залежно від інтересу до предмета. Крім того, як стверджує А. Маркова, формуванню мотивації сприяють цікавість викладу, незвичайна форма подачі матеріалу, що викликає здивування в учнів, емоційність мовлення вчителя, пізнавальні ігри.

Разом із тим дослідження Л. Божович мотивів навчання молодших школярів показали, що мотиви, пов'язані із самою навчальною

діяльністю, її процесом і змістом, не посідають провідного місця. За даними її досліджень, у першокласників ці мотиви посідають третє місце, а в третьокласників навіть п'яте місце [38]. Л. Божович, аналізуючи зниження інтересу до навчання в учнів 3-х класів, указує, що діти за своїми можливостями підготовлені до засвоєння більш складного матеріалу і на більш високому рівні.

Зі свого боку Ю. Федоренко довела, що формування відповідного рівня комунікативної компетенції учнів старших класів у процесі вивчення іноземної мови відбувається за наявності сприятливих дидактичних умов, серед яких: урахування вікових особливостей учнів; педагогічна майстерність вчителя; стимулювання учнів до вивчення мови; впровадження прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів тощо [373].

Ми відзначаємо, що *вченими доведено: розвиток навчальних інтересів і мотивів школярів прямо залежить від організації навчальної діяльності.*

Реалізація на практиці ідеї підвищення пізнавальної активності учнів у процесі навчання спирається на застосування різноманітних педагогічних методів, прийомів і засобів. Зокрема, серед них Г. Варламова виділяє нетрадиційні форми навчальних занять [51], Т. Кваснікова, О. Козлова, В. Крутій – сюжетно-рольові, дидактичні ігри [175; 185; 226], Г. Колпакова – реалізацію міжпредметних зв'язків [189], Н. Лобко-Лобановська – диференціацію навчання [241], Н. Фролова – опору в навчанні [380], Є. Шевченко – використання інтерактивних технологій [399], Д. Щербина – імітаційно-ігрове навчання [402]. О. Іонова стверджує, що вальдорфські підходи, сприяючи гуманізації навчального середовища, постійному формуванню мислення, пам'яті, фантазії, культури почуттів, сили волі дитини в єдності її інтелекту й емоційно-вольової сфери, реалізації навчально-виховного спрямування на індивідуальні здібності учня в умовах групової та фронтальної роботи з класом, приводять до успішності педагогічного процесу [144, с. 25]. С. Лупаренко

обґрунтовано технологію використання вальдорфських засобів (зокрема диференційованих вправ для дітей з різними типами темпераментів) розвитку пізнавальної активності учнів в умовах початкової школи [248].

Аналіз визначення сутності феномена *«організаційна форма навчання»* в науковій літературі свідчить про те, що він є одним із тих вагомих факторів, що безпосередньо впливає на результативний компонент навчального процесу і, ураховуючи актуальність проблеми підвищення якості навчання на основі мотиваційності навчально-пізнавальної діяльності сучасних учнів, потребує уточнення.

Узагальнюючи наукові підходи до визначення термінів «форма», «форма навчання», «організаційна форма навчання», «форми організації навчання», ми дійшли висновку, що *форма організації навчання* – це така дидактична категорія, що характеризує зовнішній бік способу організації навчального заняття (урок, екскурсія, заняття гуртка тощо) та має такі ознаки: системність організації навчання, часовий і організаційний режими навчання, місце проведення заняття.

Це дало нам можливість уточнити термін «організаційні форми навчання» таким чином: *«Організаційна форма навчання – це спосіб організації взаємодії вчителя й учнів у процесі навчально-пізнавальної діяльності на уроках і в позакласній роботі; різноманітне сполучення організаційних способів і методів навчання залежно від його змісту та дидактичної мети»*. Для цієї дидактичної категорії характерними є внутрішній порядок і способи взаємодії суб'єктів навчального процесу, способи організації навчальної діяльності, органічне поєднання мети, змісту і методів навчання, різноманітне сполучення способів і методів навчання.

Також ми конкретизували характерні особливості понять «форма організації навчання» і «організаційна форма навчання», що представлено в табл. 1.1.

**Особливості понять «форма організації навчання»
та «організаційна форма навчання»**

Форми організації навчання – урок, екскурсія, подорож, позакласна робота	Організаційні форми навчання – колективні, групові, парні, індивідуальні, ігрові, нетрадиційні
• спосіб організації навчального процесу	• порядок і способи взаємодії суб'єктів навчального процесу
• системність організації навчання	• форми організації навчально-пізнавальної діяльності
• часовий і організаційний режими навчання	• органічне поєднання мети, змісту і методів навчання
• місце проведення заняття	• різноманітне сполучення способів і методів навчання

Дослідження вченими функцій організаційних форм навчання доводять, що вони є складними і різноманітними. Так, цьому питанню присвячені дослідження І. Вачкова [49]. На перше місце він ставить *навчально-освітню* функцію. Організаційна форма навчання конструється та використовується для того, щоб створити найкращі умови для передачі учням знань, умінь та навичок, формувати їх світогляд, розвивати обдарованість, навчальні та творчі здібності, сприяти їх активній участі в різних сферах практичної діяльності та в суспільному житті.

Виховна функція організаційних форм навчання забезпечується послідовним введенням учнів за допомогою різних форм навчання в різноманітні види навчальної діяльності. У результаті в роботу включаються всі духовні та фізичні сили: інтелектуальні, емоційно-вольові, діяльнісно-практичні. Учень досягає певних цілей, переборює труднощі пізнання, радіє досягненням, допомагає товаришам, виявляє терпіння, витримку, наполегливість і волю. Постійно зміцнюються морально-вольові якості учня.

Організаційна функція полягає в тому, що необхідність відповідності обсягу, якості змісту освіти до здібностей учнів вимагає від педагога чіткого організаційно-методичного інструментарію

використання навчального матеріалу, суворого добору допоміжних засобів. Адаптація учнів до специфіки тієї або іншої форми навчання дає їм можливість заздалегідь готуватися до навчальної діяльності, швидко налаштовуватися на роботу за певних умов.

Психологічна функція організаційних форм навчання полягає у виробленні в учнів певного діяльнісного біоритму, звички працювати систематично. Звичний час і знайомі умови навчального процесу сприяють створенню в учнів психічного стану розкріпачення, свободи, оптимальної напруги духовних сил. Створюються сприятливі умови для ефективної класної та позакласної роботи.

Змістовна форма навчальних занять у сукупності з активними методами навчання виконує *розвиваючу* функцію. Особливо ефективно вона реалізується, коли при вивченні теми в навчальному процесі реалізуються різноманітні форми, що сприяє виникненню різноманітності умов для розумової, трудової, ігрової діяльності та дозволяє включити в роботу весь комплекс психічних процесів.

Систематизуюча і структуруюча функція організаційних форм навчання полягають у тому, що вони вимагають поділу всього навчального матеріалу на окремі частини (модулі) й теми, його структурування й систематизації як у цілому, так і для кожного заняття.

Стимулююча функція організаційних форм навчання виявляється з найбільшою силою, коли відповідає індивідуальним особливостям учнів, рівню їхньої підготовки, специфіці розвитку їх психіки. Як указує І. Чередов [391], форми навчання виконують *інтегративну* функцію, оскільки в них у впорядкованому вигляді входять усі елементи процесу навчання.

Крім вищеназваних, Б. Лихачов виділяє такі функції організаційних форм навчання: *інтегруючо-диференціюючу; комплексуючу та координуючу*. Інтегруючо-диференціююча функція пов'язана з тим, що навчальний процес за своєю сутністю є процесом колективної пізнавальної діяльності. Разом із тим навчання є процесом розвитку можливостей особистості. Тому кожна форма колективних

занять повинна створювати можливість для індивідуалізації діяльності школярів, забезпечувати роботу за просунутими програмами одних і підтяганням до середньообов'язкового рівня інших [240, с. 358].

Таким чином, обираючи організаційні форми навчання іноземної мови учнів початкових класів, необхідно враховувати їх функції, особливо організаційну, освітню, виховну, розвивальну, стимулюючу. Зважаючи на психолого-фізіологічні особливості учнів молодшого шкільного віку, ми відзначаємо роль стимулюючої функції організаційних форм навчання для нашого дослідження, оскільки воно стосується підвищення якості навчання, для чого необхідно постійно підтримувати інтерес молодших школярів до навчальної діяльності.

Велике розмаїття організаційних форм навчання спонукало вчених до їх *класифікації* за сутнісними характеристиками. Підходи до класифікації організаційних форм навчання розглядатимуться в підрозділі 1.2 даного дослідження.

1.2.Класифікація організаційних форм навчання

На сучасному етапі розвитку дидактичної науки є кілька варіантів класифікації форм організації навчання. Наприклад, В. Оконь поділяє їх на три групи: 1) робота під час занять; 2) домашня робота; 3) робота після занять. Ч. Купісевич здійснює класифікацію на основі таких критеріїв: 1) кількості учнів (індивідуальна і групова форми організації навчальної діяльності); 2) місця навчальної діяльності учнів (лекція в класі, лабораторна робота, екскурсія, виробнича діяльність, домашня робота, заняття на промислових підприємствах тощо); 3) тривалості дидактичного заходу (лекційні та позалекційні) [232].

І. Підласий пропонує їхню класифікацію за такими ознаками: 1) за кількістю учнів (масові, колективні, групові, мікрогрупові, індивідуальні форми навчання); 2) місцем навчання – шкільні форми: урок, робота в майстерні, на пришкольній дослідній ділянці, в лабораторії тощо; позашкільні форми: екскурсія, домашня самостійна робота, заняття на підприємстві; 3) дидактичною метою – форми теоретичного навчання:

лекція, факультатив, гурток, конференція; комбінованого або змішаного навчання: урок, семінар, домашня робота, консультація; практичного (практикуми) і трудового навчання: робота в майстернях, у спеціальних класах, на пришкільних ділянках тощо; 4) тривалістю навчання – класичний урок (45 хв), спарені заняття (90 хв), спарені скорочені заняття (70 хв), а також уроки «без дзвінків» [305; 306; 309].

Розповсюдженими також є класифікації В. Дьяченка [102-108] та І. Чередова [391], засновані на структурі навчального спілкування. За В. Онищуком, існують класифікації організаційних форм навчання, які поділяються за дидактичними цілями на: теоретичні, комбіновані, практичні, трудові [285]. У роботі В. Андрєєва [99] на основі аналізу всіх наявних класифікацій сконструйовано цілісну тривимірну модель систематизації різних форм організації навчання, в основі якої лежить ідея про розгляд у систематичі форм навчання таких компонентів: 1) загальних форм як особливостей взаємодії учасників навчального процесу (індивідуальні, парні, групові, колективні, фронтальні); 2) зовнішньої складової, яка зорієнтована на особливості передачі навчального матеріалу учням (урок, гра, семінар, лекція, екскурсія тощо); 3) внутрішньої складової з погляду домінуючої мети навчання (вступне заняття, практичне заняття, комбінована форма організації заняття).

Протягом тривалого часу в педагогічній літературі був загальноприйнятим розподіл усіх організаційних форм на загальнокласні або фронтальні навчальні заняття, групові (бригадні або ланкові), індивідуальні. Така класифікація, на наш погляд, є неповною. По-перше, відсутні парні й колективні навчальні заняття. По-друге, у класифікації члени розподілу не виключають один одного, у такий спосіб фронтальні заняття є поодиноким випадком групових.

Один із підходів до класифікації організаційних форм навчання, що, на наш погляд, дозволяє найбільш повно охопити всі їх складові, полягає в їх диференціації з урахуванням рівнів стійких характеристик процесу навчання, рівнів розгляду його сутності (Н. Голованова [80; 81], Ю. Мальований [376], С. Смирнов [350]). Сутність першого рівня

стосується навчання як педагогічного процесу в цілому й розкривається через категорію «система навчання». Сутність другого рівня охоплює групу явищ, що стосуються навчального заняття як важливого компонента системи навчання. Залежно від характеру навчального змісту, поставлених дидактичних завдань, обраних шляхів їх розв'язання відповідні заняття відрізняються одне від одного умовами їх організації. У зв'язку з цим виокремлюють різні форми навчальних занять. Зміст кожної з них визначається пріоритетними видами навчально-пізнавальної діяльності учнів та їх поєднанням, характером керівництва цією діяльністю з боку вчителя, специфікою педагогічних завдань, що розв'язуються у межах даної форми, зумовленою цими та іншими факторами, структурою заняття тощо. Сутність третього рівня стосується навчальної діяльності учнів на занятті. Форму, спосіб організації навчальної діяльності визначає характер відносин, взаємодії між учнями в процесі її здійснення. Така взаємодія може мати колективний (кооперативний) або індивідуальний характер.

Виокремлюють також загальні (індивідуальна, групова, фронтальна) та конкретні (урок, семінар, екскурсія, практичне заняття тощо) форми (І. Лернер [237], М. Скаткін [98], В. Дьяченко [102 – 108]), форми організації навчальної роботи (урок, семінарське заняття, факультативи) і фронтальні, групові та індивідуальні заняття в системі уроку (І. Огородніков), форми організації навчання (урок, семінар, практикум, домашня робота тощо) і форми організації навчально-виховної роботи учнів на уроці (фронтальна, групова, індивідуальна) – Г. Щукіна) [403].

Таким чином, класифікація організаційних форм навчання здійснюється за різними критеріями. Необхідність їхньої системної залежності та різноманітність обумовлена своєрідністю умов навчання, а також особливостями сприймання та засвоєння навчального матеріалу учнями. Можуть бути такі критерії: кількість учнів (кількісний); способи взаємодії вчителя та учнів (структурний); очікувані результати роботи (результативний). Зміст предмета і вікові особливості учнів теж

потребують відповідної організаційної форми навчання, визначають її характер, тривалість, рухомість структури, способи організації, методичне забезпечення. Неоднаковість у комунікативній взаємодії вчителя та учнів є основою поділу організаційних форм навчання на три групи: індивідуальні заняття, колективно-групові заняття, індивідуально-колективні заняття.

Аналіз проблеми класифікації організаційних форм навчання дозволяє стверджувати, що кожна з них має свої переваги та недоліки, і це необхідно враховувати при організації навчального процесу. Перед учителем постає питання вибору в кожному конкретному випадку найбільш вдалого їх сполучення для кожного етапу уроку, для кожного елемента змісту. Повинні бути проаналізовані специфіка змісту, можливості школярів і визначені ефективні форми навчання на різних етапах уроку.

Найбільш повною для навчання молодших школярів іноземної мови на уроках і в позакласній роботі ми вважаємо таку класифікацію організаційних форм навчання: колективні, групові, парні (як різновид групових), індивідуальні, ігрові, нетрадиційні, для обґрунтування чого здійснили аналіз дослідження в науково-педагогічній літературі зазначених організаційних форм навчання.

Як відомо, найбільш поширеною організаційною формою навчальної діяльності молодших школярів є *колективна*, що традиційно обумовлює успішне навчання в школі з різних навчальних предметів. На цьому наголошували відомі вітчизняні та зарубіжні психологи А. Дусавицький, А. Петровський, Л. Занков, Д. Ельконін, Л. Ітельсон, А. Леонтьєв, Л. Фридман та педагоги Х. Лійметс, А. Мудрик, В. Дьяченко, І. Страхов, Е. Страчар, В. Оконь та ін.

Проведені у США дослідження свідчать, що у змішаних групах учні з середніми та слабкими здібностями при колективному навчанні можуть досягти позитивних результатів у навчанні. Колективне навчання буде найефективнішим, якщо кожен учень класу буде поділяти почуття відповідальності лідера за клас, практикуватися в

колективній роботі й одержувати індивідуальну оцінку. Ефективній колективній роботі також сприяють добре продумані ролі для кожного учня, щоб він знав, чого саме від нього чекають товариші та вчитель, відчував відповідальність не тільки за себе, а й за інших [84, с. 71 – 73].

Перевагами колективної форми навчання є те, що кожний учень може бути не тільки учнем, а і спробувати себе в ролі вчителя; підвищується відповідальність за свої знання перед колективом, активізується пізнавальна діяльність учнів, розвивається їх ініціативність, комунікабельність, працелюбність. Учитель забезпечує одночасне керівництво всіма учнями, активно керує сприйманням інформації, систематичним повторенням і закріпленням знань учнями всього класу. Саме колективна робота передбачає формування індивідуальності, оскільки тільки порівнюючи себе з іншою людиною, оцінюючи себе й іншого, можна виробити своє, індивідуальне.

Недоліками цієї форми навчання є: недостатність часу на уроках; несформованість колективу, що може призвести до небажаного результату, відмови тим, хто звертається за допомогою; розшарування на групи кращих і гірших, можливої неприязні за соціальним статусом, недостатнього врахування індивідуальних особливостей, темпу діяльності кожного школяра, рівня попередньої підготовленості; майже немає ділового спілкування між учнями; клас виступає як єдине ціле, а кожний учень окремо бере участь у діяльності як член колективу, виконуючи доручену йому частину загальної роботи. Така організаційна форма навчання орієнтована на середнього учня, на те спільне, що властиве всім учням як членам даного колективу.

Групові форми організації пізнавальної діяльності вивчали М. Артюшина, М. Бондаренко, Д. Джонсон, Р. Джонсон, В. Дьяченко, О. Коваленко, С. Кушнірук, Х. Лійметс, Ю. Мальований, Л. Марисова, Г. Молодих, К. Сміт, Р. Славін, С. Френе, Ю. Фурман.

Так, у науковому дослідженні Х. Лійметса групова форма навчання визначається як «можливість управління становленням внутрішньо-колективних особистісних взаємостосунків» [238, с. 23]. Як зазначає

вчений, основними характеристиками групової роботи є безпосередня взаємодія між тими, хто навчається, їх спільна узгоджена діяльність, при цьому прямий контакт учня з учителем відсутній [238, с. 13].

Особливої уваги заслуговують положення, визначені дослідником:

1. Переосмислення ролі вчителя, основні функції якого в умовах групової роботи такі: планувати, спостерігати, керувати, допомагати.

2. Групова робота не може бути ефективною, якщо «учні не володіють достатніми вміннями індивідуальної роботи».

3. Групова робота видозмінює індивідуальну та фронтальну форми навчання й підвищує їх ефективність. Так, після групової роботи над певним матеріалом характер фронтальної набуває інших характеристик, а саме під час обговорення результатів групової роботи надає фронтальній роботі характер взаємодії [238, с. 13].

У дослідженнях В. Дьяченка чітко визначені відмінності між груповою та колективною формами навчання. Так, в умовах групової форми навчання не можна досягти результату, коли всі (колектив) навчають кожного і кожний навчає всіх, – це неможливо, оскільки малу групу, яка складається навіть із 2-3 осіб, значно складніше навчати, ніж одну людину [103; 108].

Власний погляд В. Дьяченко обґрунтовує виявленням певних суперечностей групового способу навчання, а саме: між кінцевою метою навчання та конкретними, найближчими завданнями навчання; між низьким рівнем активності учнів та їх пізнавальною діяльністю тощо.

Ми поділяємо думку В. Корнєщука, що групова форма навчання компенсує всі недоліки фронтальної та індивідуальної роботи. Взаємне навчання, як стверджує дослідник, передбачає спільне засвоєння теоретичного матеріалу, спільне набуття вмінь та навичок, спільний контроль здобутих знань і вмінь, тому в умовах взаємного навчання учень стає суб'єктом пізнавальної діяльності, її організатором та учасником [196, с. 62 –65].

Цього ж погляду додержується і О. Ярошенко, говорячи про те, що стосунки між учителем та учнем набувають ознак співпраці,

оскільки педагог безпосередньо втручається в роботу груп тільки в тому разі, якщо в учнів виникає запитання і вони самі звертаються за допомогою до вчителя. Групова навчальна діяльність дає змогу реалізувати природне прагнення учнів до спілкування, взаємодопомоги й співпраці. Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що групова навчальна діяльність активізує учнів, підвищує результативність навчання, сприяє вихованню гуманних стосунків між ними, самостійності, умінню доводити та відстоювати власний погляд, розвиває в учнів навички культури ведення діалогу, що, на наш погляд, є важливим у процесі вивчення іноземної мови [414].

Н. Потаповою окреслено шляхи і способи поєднання групових та індивідуальних форм організації навчальної діяльності молодших школярів із метою оптимізації їхнього інтелектуального розвитку, конкретизовано пряму залежність розвитку різних типологічних груп учнів від зміни умов навчання, пов'язаних із застосуванням системи групових та індивідуальних форм [320], що є дуже цінним для нашої роботи.

Також у нашому дослідженні ми врахували думку І. Зимньої, що на початковому етапі навчання розпочинається процес формування навичок самостійної роботи, збільшення питомої ваги групових і парних форм роботи, а потім – подальше посилення індивідуалізації навчання іноземних мов [136].

Т. Дейніченко [94] визначено особливості здійснення диференціації та її вплив на якісні показники навчальної діяльності школярів в умовах групової взаємодії учнів, а О. Кузьміною [228] окреслено умови ефективності диференційованої групової навчальної діяльності учнів молодших класів, розроблено механізм організації цієї діяльності для забезпечення впровадження диференційованого навчання в умовах групової навчальної діяльності, конкретизовано підхід до розробки диференційованих завдань, також визначено вплив групової навчальної діяльності учнів на успішність їх навчання та міжособистісні

відносини в класі, що є дуже важливим під час вибору організаційних форм навчання на уроках іноземної мови.

Заслуговують також на увагу науково-методичні праці з проблеми організації групової роботи А. Гініятулліної [78], Л. Гончарик [83] та В. Ушмарової [371], у яких розглядається питання впливу групової роботи на розвиток навчальної мотивації та на формування соціальної компетентності молодших школярів.

Специфіку створення груп представлено у праці Н. Присяжнюк [321, с. 157 – 160]. Доцільними для учнів молодшого шкільного віку, на думку автора, є робота в парах, трійках. Комплектувати групи доцільно з дітей із різними навчальними можливостями, на основі їх симпатій один до одного, причому один із яких може виконувати роль лідера. Хоча Н. Присяжнюк робить акцент на організацію домашньої роботи як однієї з форм навчання школярів, ми вважаємо, що вищезазначену комплектацію можна здійснювати і під час роботи в класі.

Своєчасним є дослідження Н. Пожар [310], якою встановлено особливості групової роботи учнів в умовах інформатизації навчання, визначено основні вимоги до організації групової роботи, науково обґрунтовано етапи її організації: підготовчо-організаційний, колективно-аналітичний, контрольно-оцінювальний.

Таким чином, численними дослідженнями в галузі педагогіки та психології доведено, що використання групових форм навчання позитивно впливає на ефективність навчально-виховного процесу. Процес навчальної мовленнєвої діяльності, заснований на засадах групового навчання, має великі переваги у навчанні іноземної мови молодших школярів, адже він покликаний об'єднати хід комунікативного та особистісного розвитку учня.

До переваг групової форми навчання слід віднести: можливість взаємодопомоги, розподілу обов'язків, розвиток почуття відповідальності за результат спільної діяльності, стимул творчого змагання. Стосунки між учителем та учнем набувають ознак співпраці, тому що педагог безпосередньо втручається в роботу груп тільки в тому

разі, якщо в учнів виникає запитання і вони самі звертаються за допомогою до вчителя. Це їхня спільна діяльність. Групова навчальна діяльність не ізолює учнів один від одного, а навпаки, дає змогу реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги й співпраці. Відомо, що учням буває психологічно складно звертатися за поясненням до вчителя і набагато простіше – до ровесників. Групова робота активізує учнів, підвищує результативність навчання, сприяє вихованню гуманних стосунків між ними, самостійності, умінню доводити та відстоювати свою точку зору, розвиває навички культури ведення діалогу. Групова форма роботи на уроках сприяє досягненню виховної функції навчання, тому що допомагає формуванню колективізму, моральних і гуманних якостей особистості. Цьому сприяють і особливості організації групової роботи, і розподіл функцій та обов'язків між учасниками діяльності, обмін думками, взаємоконтроль і взаємооцінка у процесі навчання.

Крім того, перевагами групової форми навчання є:

- набагато більший обсяг виконаної роботи за той самий проміжок часу;
- висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь;
- формуються мотиви навчання, розвиваються гуманні стосунки між дітьми;
- розвивається навчальна діяльність (планування, рефлексія, контроль, самоконтроль).

Серед недоліків групової форми навчання визначаються такі: ставлення слабого учня в пасивне становище, оскільки працювати можуть тільки лідери, решта списує; хвилювання вчителя втратити контроль за навчанням учнів, а також побоювання того, що, працюючи в групах, не всі школярі активні; неможливість постійно підтримувати на занятті «залізну» дисципліну й тишу.

До групових форм навчання слід віднести і *парну форму*. Як правило, пара утворюється з двох учнів, які сидять за однією партою і

мають навички спілкування, спільні інтереси, позитивно ставляться один до одного і можуть об'єднатися для виконання спільного завдання.

Індивідуальні форми навчання. Теоретико-практичні аспекти проблеми індивідуального підходу в процесі навчання молодших школярів обґрунтовуються в дослідженнях В. Дьяченка [102-108], Ч. Купісевича [232], І. Лернера [237], В. Онищука [282-285], І. Підласого [309], М. Скаткіна, І. Чередова [98; 391] та інших науковців.

Проблема індивідуального навчання також знайшла відображення в працях К. Смирнова, А. Сулейменової [359] та ін. У своєму дослідженні Н. Ціось виділила головні компоненти індивідуального підходу, а саме: індивідуальний підхід у повідомленні нових знань; індивідуальний підхід до контролю й оцінювання знань учнів; індивідуальний підхід до позашкільної діяльності й самоосвіти учнів [388, с. 17].

Крім того, В. Жуковським [120] було визначено завдання чотирьох видів індивідуалізації: мотивуючої, регулюючої, розвиваючої та формуючої.

Мотивуюча індивідуалізація навчання реалізується на основі ігрових прийомів і дидактичних ігор шляхом варіювання їх кількості для учнів із різним рівнем розвитку вихідної мотивації. Для здійснення регулюючої індивідуалізації вимагаються комплекси індивідуалізованих вправ, які диференціюються за кількісним відношенням для різних підгруп учнів. Розвиваюча індивідуалізація навчання реалізується за допомогою мовних коригуючих, а також мовних стимулюючих вправ. Для здійснення формуючої індивідуалізації необхідні комплекти спеціальних пам'яток, які відрізняються характером рекомендацій для учнів із різним рівнем сформованості індивідуального стилю навчальної діяльності та індивідуальними особливостями перебігу нервових процесів. Комплексна індивідуалізація реалізується як на уроці, так і під час виконання відповідних домашніх завдань.

Зазначимо, що наукові розробки В. Жуковського підтверджуються практикою: на уроці іноземної мови в початкових класах елементи

індивідуалізованого навчання запроваджуються вчителем досить часто, для чого розв'язуються завдання регулюючої індивідуалізації та паралельно реалізуються мотивуючий і формуючий види індивідуалізації. У процесі домашньої роботи також мають місце формуючий, розвиваючий і мотивуючий види індивідуалізації.

Ми повністю згодні з І. Кореневою [194], що індивідуалізація навчання є необхідною умовою розвитку спостережливості молодших школярів, яка реалізується у процесі навчально-пізнавальної роботи на уроках та в позаурочний час. Основними засобами індивідуалізації І. Коренева вважає варіативність завдань, запропонованих на вибір з урахуванням рівня сформованих інтересів і розвитку можливостей учнів. Розвиток спостережливості школярів, як відмічає автор, забезпечується поєднанням групової, колективної та індивідуальної роботи й позитивно впливає на якість знань і навчальну успішність учнів.

На наш погляд, до переваг індивідуальної форми навчання можна віднести: можливість самостійного засвоєння знань, формування умінь і навичок, розвиток самооцінки учнів, пізнавальної самостійності, здійснення якісного контролю, можливість індивідуалізувати зміст, методи й темпи навчальної діяльності дитини, спостерігати за кожною її дією й операцією при розв'язуванні конкретних завдань, стежити за її рухом від незнання до знання, своєчасно вносити необхідні корекції як у діяльність учня, так і у власну діяльність учителя, пристосовуючись до ситуації, яка постійно змінюється, але залишається контрольованою з боку вчителя і з боку учня. Усе це дозволяє учневі працювати економно, в оптимальний для себе час, постійно контролювати витрати власних сил, досягаючи високих результатів навчання.

Серед недоліків цієї форми навчання слід відзначити такі: гальмування розвитку дітей із низьким рівнем навчальних можливостей, приведення до списування, підказок, неекономності, певна обмеженість впливу вчителя, обумовлена переважно доведенням до свідомості учня завдань навчання і перевірки його виконання; обмеженість

співробітництва з іншими учнями, що негативно впливало на процес соціалізації учня, формування вміння працювати в колективі.

Ігрові форми навчання. Дослідженням В. Захарова [130] було доведено, що інтелектуальні ігри можна використовувати як ефективний засіб формування пізнавальної активності. Автором було виявлено можливість інтелектуальних ігор у формуванні логічних прийомів мислення. Дидактична гра розглядається і О. Ноздровою [277] як засіб стимулювання пізнавальної активності, що передбачає спрямування дидактичних ігор на забезпечення позитивного характеру взаємодії вчителя й учнів, використання ігрових ситуацій проблемного характеру, створення емоційної насиченості навчально-ігрової діяльності; визначено також критерії та показники пізнавальної активності молодших школярів (ставлення учнів до предмета, характер засвоєння навчального матеріалу, інтерес до пізнавальної діяльності) і на їх підставі схарактеризовано рівні розвитку пізнавальної активності. Але автором було взято до уваги лише вік учнів від 6 до 7 років. Ми вважаємо, що вищевикладені положення в рівній мірі стосуються й навчання школярів 7 – 10-річного віку. С. Роман наголошує, що учень набагато більше дізнається і навчиться використовувати свої знання, якщо урок пройде у формі гри, подорожі або бесіди: за умови стимулювання властивої для цього віку ігрової або пізнавальної мотивації діти досить легко й міцно запам'ятовують не тільки окремі слова або словосполучення, але й кліше, фрази, віршики, римівки [329].

У свою чергу В. Крутій [226] обґрунтовано теоретичні засади побудови системи дидактичних ігор для формування навчальної активності молодших школярів, а також виявлено рівні навчальної активності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор (високий, середній, низький). Організацію системи дидактичних ігор від репродуктивних через пошукові до творчих, вважає автор, слід здійснювати через поступовий перехід від індивідуальних дій у грі до складніших спільних дій, необхідних для вирішення ігрового завдання. Цінним для нашого дослідження є те, що показниками ефективності

використання дидактичних ігор на уроках, за В. Крутій, є підвищення успішності, посилення інтересу до навчальної діяльності, активізація спілкування, зростання самостійності при виконанні домашніх завдань.

О. Чепкою [390] в умовах навчально-виховного комплексу «Школа – дошкільний заклад» визначено зміст наступності використання ігрових форм навчальної діяльності та перевірено модель забезпечення наступності ігрових форм навчальної діяльності старших дошкільників і першокласників. Автором було доведено доцільність упровадження в освітній процес навчально-виховного комплексу «Школа – дошкільний заклад» розробленої системи дидактичних ігор з досліджуваних розділів освітніх програм, побудованої на основі ускладнення змісту навчального матеріалу, єдності освітнього процесу в підготовчій до школи групі та першому класі, урахування раніше вивченого і наступного, а також те, що взаємоперехід провідних видів діяльності дошкільників і школярів (ігрової та навчальної) підвищує показники рівня готовності до школи, а також полегшує адаптацію до навчання.

Ми повністю погоджуємося з думкою дослідниці про те, що реалізація наступності ігрових форм навчальної діяльності старших дошкільників та молодших школярів буде ефективною завдяки гармонійності взаємопереходу провідних видів діяльності дошкільників і школярів, узгодженню форм, методів і засобів організації освітнього процесу дошкільних навчальних закладів і школи, єдиної цільової співпраці вихователів, учителів та батьків дітей, а також завдяки високому рівню компетентності педагогів у вирішенні цієї проблеми. Крім того, розроблена О. Чепкою методика встановила доцільність розроблених індивідуальних, колективних і нетрадиційних форм методичної роботи в підвищенні рівня компетентності педагогів у вирішенні проблеми наступності ігрових форм навчальної діяльності старших дошкільників і учнів першого класу.

Ю. Федусенком [374] було розроблено модель процесу навчання іноземних мов із використанням педагогічної технології дидактичної

гри, яка включає в себе: організацію навчальної співпраці вчителя й учнів на підготовчому, діяльнісному та завершальному етапах дидактичної гри; доступність змісту гри психологічним особливостям та віковим можливостям учнів початкової школи, їхньому навчальному досвіду, потребам та інтересам; урізноманітнення видів дидактичної гри в навчальному процесі; застосування ігор, які стимулюють розвиток мотиваційної сфери і пізнавальної діяльності учнів; відповідність змісту дидактичної гри меті та завданням уроку; оптимальний режим розгортання дидактичної гри, її місце на уроці іноземної мови та способи вмотивування навчальної діяльності гравців. Автором було визначено принципи, на основі яких конструюється навчальний процес, і які є значущими під час організації та проведення дидактичних ігор, зокрема: комунікативного спрямування ігор, доступності дидактичної гри, мотиваційного забезпечення навчального процесу засобами гри, системності, активності, динамічності, зацікавленості, колективності, зворотного зв'язку, результативності, принцип змагання. У дослідженні [374] також виділено три рівні ігрової взаємодії учнів, а саме глобальний, проміжний, елементарний.

Не можна лишити поза увагою проблему застосування ігрових форм навчання, якій присвячені роботи Ф. Архипенко [18], Н. Бабкіної [22], Т. Братанової [43], З. Жукової [119], Л. Іонової [141], Т. Тупіциної [368], О. Тупичкіної [367], Н. Чутко [396]. Ними розглядалися такі аспекти, як: розвиток інтелектуальних здібностей молодших школярів у ході гри; використання ігрових засобів зворотного зв'язку, ігор зі словами та літерами; організація ігор-досліджень; використання комп'ютерних, розвиваючих ігор та вправ, а також передбачення вчителями ігрових моментів у планах уроків, що має безпосереднє значення для організації процесу навчання іноземної мови в початкових класах.

У дослідженні Д. Щербини обґрунтовано й удосконалено сукупність дидактичних умов, які забезпечують результативність імітаційно-ігрового навчання з метою активізації комунікативної позиції школярів, що, на наш погляд, є особливо важливим у процесі

навчання іноземних мов молодших школярів, а саме: надання комунікативної спрямованості навчальному процесу; забезпечення педагогічної взаємодії, співробітництва та співтворчості в системі «учитель – учні»; моделювання в навчальному процесі імітаційно-ігрових ситуацій, які активізують не тільки інформаційний, а й процесуальний його аспект; створення позитивно емоційного контакту в ігровій формі та забезпечення атмосфери душевного комфорту й психологічної захищеності кожного учасника імітаційно-ігрової діяльності, розподіл ігрових ролей між учасниками рольової взаємодії з урахуванням їхніх можливостей, здібностей, підготовленості та особистісних установок, використання різноманітних ігрових форм і методів, які спонукають до пошуку нестандартних рішень навчальних завдань у комунікативних ситуаціях [402, с. 8].

Таким чином, перевагами ігрової форми навчання є те, що: гра сприяє встановленню стосунків співробітництва між учителем та учнями, формуванню колективу, глибинному засвоєнню і запам'ятовуванню навчального матеріалу, його творчому сприйняттю, розумінню і використанню; гра послаблює рецептивну і підсилює самостійну роботу школярів, сприяє розрядці напруги, зміні видів діяльності; гра активізує пізнавальну, інтелектуальну і творчу потребу учнів і відповідну ініціативу, самоосвіту школярів; гра формує комунікативні уміння; у грі об'єктивізується оцінка діяльності учнів; гра надає школярам задоволення процесом навчання, створює умови для самовираження особистості, що забезпечують розвиток ініціативності, самостійності та творчості, почуття відповідальності, можливість змагання. Водночас недоліками ігрової форми навчання є те, що: в умовах гри учень не може працювати над окремими питаннями стільки часу, скільки в силу його інтелектуальних особливостей йому буває необхідно, він вимушений підкорятися ритму гри; в умовах гри учень збуджений, він часто виходить на пік активності та інколи не має можливості думати спокійно. Також в умовах використання ігор учителі зазнають труднощів під час їх організації, мають в оцінюванні роботи

учнів, проблеми з дисципліною, витрачають багато часу на підготовку, ігри не дозволяють формувати систему знань.

Нетрадиційні форми навчання. Важливим для нашого дослідження є те, що Н. Коломієць [187] розроблено та науково обґрунтовано модель реалізації дидактичних засад застосування інтерактивних методів у процесі мовної освіти молодших школярів, у якій розкрито основні дидактичні складові – цілі процесу навчання, дидактичні принципи, дидактичні умови, зміст навчання, методи навчання, навчальна діяльність на уроці, удосконалена комунікативна компетенція.

3. Друзь встановлено основні тенденції при формуванні в молодших школярів пізнавальних інтересів залежно від змісту і характеру навчального матеріалу, виявлено умови ефективного стимулювання пізнавальних інтересів за допомогою доцільно дібраної системи нестандартних завдань [100, с. 8].

У свою чергу Г. Сирота стверджує, що процес формування пізнавальної активності учнів із використанням навчальних творчих завдань створює передумови для психічного розвитку школярів, при якому відбувається постійне вдосконалення структури пізнавальної активності в єдності змістово-процесуального та мотиваційного компонентів [344].

Ми погоджуємося з висновками автора про те, що основними умовами підвищення ефективності використання навчальних творчих завдань є: поетапне виконання школярами навчальних завдань; управління механізмом формування пізнавальної потреби у навчально-виховному процесі з боку вчителя; системне використання навчальних творчих завдань з іншими засобами, які активізують пізнавальну активність. Крім того, вважаємо важливим, що Г. Сиротою розкрито певні труднощі у вихованні пізнавальної активності учнів, які полягають, в основному, у нечіткому уявленні вчителями умов для розв'язання проблеми, шляхів підвищення ефективності навчальних творчих завдань.

О. Квасовою було описано організацію навчального процесу у вигляді безперервної групової рольової взаємодії, яка реалізується в

умовах виконання ситуативно-функціональних комплексів вправ, що забезпечує досить високий рівень оволодіння учнями іншомовними мовленнєвими вміннями [176].

Модель іншомовної діяльності учнів початкових класів О. Скальська представляє у дотриманні дидактичних умов використання роздавальних додаткових навчальних матеріалів, а саме: діагностування психолого-фізіологічних та індивідуальних особливостей учнів; поетапної диференціації та індивідуалізації навчального процесу; використання системи вправ і завдань, створеної відповідно до психолого-фізіологічних та індивідуальних особливостей учнів на різних етапах формування у них навичок і вмінь іншомовного спілкування [346]. Формування механізмів іншомовного спілкування Д. Ольшанський [280; 281] уявляє за допомогою використання сюжетних коміксів, а М. Денисенко [96] – піктограм та кольорової сигналізації – засобів навчання, які забезпечують ефективність процесу навчання техніки читання з перших уроків англійської мови.

Ми вважаємо, що умови та засоби, виділені цими авторами, впливатимуть на правильний вибір педагогами організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів і, як результат, сприятимуть підвищенню рівня навчальних досягнень учнів.

Значна кількість науково-методичних праць присвячена питанню використання нетрадиційних (нестандартних) форм роботи для закріплення вивченого матеріалу (А. Лоншакова) [245], як засобу реалізації сучасних педагогічних концепцій та технологій (С. Царьова) [387], як засобу формування пізнавальних інтересів (Г. Варламова) [51], а також упровадженню окремих видів нетрадиційних уроків та форм навчання (Н. Березіна [27; 28], О. Маньковська [250], Г. Мігутіна [264], О. Родіна, В. Степних [358], Н. Яковенко [412]). Зокрема, О. Пилипенко [307] розглядає цікаві прийоми навчання молодших школярів англійської фонетики. І. Лов'яновою [242, с. 111–113] наведено характеристику теорії та методики інтерактивного навчання в малих групах як однієї з основних форм взаємодії між учасниками процесу навчання.

Таким чином, можна відзначити, що перевагами нетрадиційних форм навчання є: реалізація функції педагогічного контролю за набуттям знань, умінь та навичок учнів із певної теми; забезпечення ділової, робочої атмосфери, підвищення мотивації відповідального ставлення учнів до уроку; розвиток і вдосконалення соціокультурної компетенції учнів, розширення порівняно з базовим рівнем знань про культурну спадщину країн мови, яка вивчається. Багато вчителів убачають у нетрадиційних формах засіб подолання стереотипу уроку, зміни звичних способів спілкування, демократизації взаємовідносин між учителями та учнями. Нетрадиційні форми навчання стимулюють мислення, уміння порівнювати, аналізувати, виправляючи свої помилки і помилки свого товариша, дозволяють урізноманітнювати форми й методи роботи, позбавлятися шаблонів, створюють умови для виховання творчих здібностей школяра, розширюють функції вчителя, дають змогу враховувати специфіку певного матеріалу та індивідуальні особливості кожної дитини.

Використання нетрадиційних організаційних форм навчання сприяє формуванню пізнавальних інтересів школярів, які безпосередньо беруть участь у процесі навчання. Пізнавальна діяльність учнів переважно має колективний характер, що створює передумови для взаємодії суб'єктів навчання, дає можливість для обміну інтелектуальними цінностями, порівняння й узгодження різних точок зору про об'єкти, які вивчаються на уроці. Разом із тим слід відзначити, що ефективність нестандартних уроків забезпечується за умови володіння вчителем методикою їх проведення та вмілого використання таких уроків у певній системі в поєднанні з традиційними формами роботи.

Одним із різновидів нестандартних форм навчання є *проектна методика або метод проектів*. При цьому науковці у своїх дослідженнях вживають різні терміни: форма, технологія, методика. На сучасному етапі розвитку освіти проектна методика детально досліджується як зарубіжними, так і вітчизняними авторами: І. Бім [32], І. Зимньою [135; 136], І. Чечель [394], L. Fried-Booth [426],

T. Hutchinson [433], D. Phillips [441]. Так, В. Вересокою [54] проектна робота розглядається як засіб творчого розвитку, а Т. Шлікене [404] – як одна з умов підвищення мотивації до навчання учнів.

Сучасні вчені К. Бабій, А. Бахтарова, І. Литвиненко [21] обґрунтовують необхідність використання проектної технології навчання під час нетрадиційного уроку в школі; І. Базарницька [24], Н. Коваль [183], С. Іванісова [142], Н. Котелянець [218], Н. Пахомова [299; 300], Л. Сиротюк [345], Г. Хабазня [382] визначають особливості реалізації технологій проектної діяльності в початковій школі; Т. Бєлєвцева [31] застосовує метод проектів при формуванні пізнавальної активності учнів; В. Вербицький [53] обґрунтовує проектну форму навчання і виховання в загальноосвітніх школах та позашкільних закладах; В. Ворона, Л. Семешко [67], С. Стах [357] розглядають використання методу проектів у позакласній роботі; Л. Іванова [143], У. Литвинова [239], Н. Савенко, Г. Ковганич [333], О. Тимошенко [363] розглядають проектування у виховному процесі школи; Є. Ксьондзик [227], Н. Христюк [385] – проектні технології в роботі з обдарованими дітьми; С. Мартиновець [257] – метод проектів як організаційну форму роботи; Т. Матвійчук [259] – проблему успіху в проектній діяльності; М. Заліщук [127] – використання методу проектів у закладах нового типу. Дослідженням особливостей використання проектної технології в навчальному процесі сучасної загальноосвітньої школи займалися такі вчені: Є. Єжак [115], І. Журавська [118], І. Зайцева [124], І. Зозюк [137], І. Кохан [219], Л. Порохня [318].

Серед переваг проектної роботи слід назвати: високий рівень індивідуальної й колективної відповідальності за виконання кожного завдання з розробки проекту; посідання учнями активної суб'єктної позиції; забезпечення високого ступеня самостійності пошукової діяльності, координації своїх дій, активної дослідної, виконавської та комунікативної взаємодії; актуалізація наявних і придбання нових знань, навичок і вмінь та їх творче застосування в нових умовах; а також те, що робота над проектом здійснюється в кілька етапів і

зазвичай виходить за рамки навчальної діяльності на уроках; зміни у ставленні учнів до процесу навчання; розуміння учнями важливості самоосвіти та самовдосконалення; поліпшення емоційної атмосфери у класних колективах; уміння виділити з-поміж великої кількості інформації найголовніше, найсуттєвіше; уміння аргументувати власний погляд; учні на такому уроці почувають себе вільно.

Серед недоліків цієї організаційної форми навчання слід відзначити відчуття труднощів у розробці та підготовці проекту учнями, які мають низький рівень навчальних досягнень, перебування більш пасивних дітей у ролі спостерігача, якщо їхні ідеї група не брала до уваги. Крім того, якщо на вивчення іноземної мови відводиться по дві години на тиждень, то реалізувати урок-проект дуже важко. Відчуваються прогалини в засвоєнні фактологічного матеріалу через те, що адаптування учнів до нових форм і методів роботи дається важко.

Однією з нетрадиційних форм навчання іноземної мови є *мовне портфоліо* («English Language Portfolio»), розроблене Лінгвістичним Комітетом Ради Європи з метою стандартизації вимог до вивчення, викладання й оцінювання досягнень у галузі вивчення іноземних мов, що надає учню можливість для самостійного навчання, критичного мислення, прагнення до самопізнання і самореалізації особистості, демонструє його зусилля, прогрес, досягнення без порівняння з рівнем навчальних досягнень інших школярів [168-170].

Питанням розробки та впровадження мовного портфоліо у процес навчання іноземної мови займалися ряд авторів, а саме Девід Літл, Радка Перслова, Френсіс Гюльє [428; 439], а також національний експерт проекту «Європейське мовне портфоліо» в Україні О. Карп'юк, яка є одним з основних авторів українських підручників з іноземної (англійської) мови.

Наш пошук показав, що існує велика кількість визначень поняття «портфоліо». Так, деякі практики розглядають портфоліо як «робочу файлову папку, що містить різноманітну інформацію, і яка документує набутий досвід та досягнення учнів» [267, с. 51]. К. Варвус тлумачить

портфоліо як «систематичний та спеціально організований збір доказів, які використовуються вчителем та учнями для моніторингу знань, умінь та навичок школярів» [409, с. 39]. Е. Фрай визначає портфоліо як «своєрідну виставку робіт учнів, завданням якої є відстеження їх особистісного зростання» [301, с. 45].

Ще одне визначення, широко прийняте сьогодні в зарубіжній педагогіці: «Портфоліо – звіт із процесу навчання дитини: що дитина дізналася та як відбувався процес навчання; як вона мислить, аналізує, синтезує, виробляє, створює; і як вона взаємодіє на інтелектуальному, емоційному та соціальному рівнях з іншими» [276, с. 45-48].

Ми вважаємо слушним зауваження про те, що портфоліо сприяє «інтеграції викладання й оцінювання, забезпечує учнів, учителів та батьків необхідною інформацією про розвиток дитини, дає змогу вчителю спостерігати за її розвитком та формує основу оцінювання учнівської успішності» [409, с. 56-57].

Крім того, Р. Матоніна, розглядаючи портфоліо як технологію формування ключових компетентностей учня, нову ефективну форму контролю й оцінки його особистих якостей, підкреслює його особливу значущість саме в початкових класах. Автор пояснює це тим, що традиційне оцінювання навчальних здобутків учнів може не досягти своєї основної мети – оптимізації навчання. Ми також поділяємо думку Д. Майєра, який визначає портфоліо як «цілеспрямовану колекцію робіт учня, що демонструє його зусилля, прогрес, досягнення в одній чи більше галузей [261, с. 32]».

Незаперечною перевагою мовного портфоліо є орієнтація навчального процесу на активну самостійну роботу школярів для їхнього максимального самовираження й саморозвитку. Запровадження Європейського мовного портфоліо сприяє реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчанні мови. Особливого значення набуває використання мовного портфоліо у зв'язку з актуалізацією ідеї розвиваючого навчання, головна мета якого – формування особистісної

активності учнів, що забезпечує систематичність і наполегливість у навчанні.

Застосування портфоліо значно збільшує можливості диференціації та індивідуалізації навчального процесу. За допомогою портфоліо школяр має можливість здійснювати самооцінку своїх знань і умінь, встановити власну мету в навчанні, вести облік своїх досягнень. Портфоліо претендує не лише на більш адекватну оцінку досягнень кожного учня, а й на те, щоб бути інструментом мотивації та підвищення якості мовної освіти. Головна цінність портфоліо полягає в тому, що навколо нього можна вибудувати навчальний процес, який дасть змогу сформувати й розвинути в школярів не лише загальні компетентності й предметні компетенції, а й особистісні риси, необхідні для успішної самореалізації в інформаційному суспільстві [122, с. 32–36]. Крім того, мовне портфоліо дозволяє вчителю бачити самооцінювання учня, контролювати та коригувати навчальний процес і паралельно відзначати навчальні успіхи школяра.

Розглядаючи результати наукових пошуків і практичний досвід, слід зазначити, що сьогодні необхідно активніше впроваджувати у навчальній діяльності як на уроках, так і в позакласній роботі, використання електронних носіїв інформації, що дозволить не тільки урізноманітнити навчальний процес і підняти його ефективність, а ще й індивідуалізувати, диференціювати навчальну діяльність учнів відповідно до їхніх особистісних рис, здібностей та рівнів навченості.

Отже, запровадження нетрадиційного підходу до вивчення іноземної мови в початкових класах переслідує досягнення такого рівня володіння мовою, що забезпечить: а) вміння учнів грамотно вибудовувати усне й писемне мовлення; б) формування цілісного, системного типу сприймання, опрацювання і відновлення знань; в) стимулювання загального розвитку особистості; г) створення сприятливих умов для розвитку творчого начала, утвердження своєї самобутності кожною особистістю; д) вироблення вміння молодших

школярів працювати з навчальною інформацією самостійно; е) реалізацію виховних завдань.

До недоліків нетрадиційних форм навчання слід віднести те, що підготовка вчителя до нетрадиційного уроку потребує витрати великої кількості часу та ресурсів, через велику кількість класифікацій та типів нетрадиційних уроків учитель відчуває труднощі під час вибору оптимального типу цього уроку, у прогнозуванні результатів навчання.

Проаналізувавши наукові пошуки стосовно організаційних форм навчання, ми можемо стверджувати, що автори (Н. Виноградова [59], Т. Вожегова [62], Т. Дейніченко [94], В. Дьяченко [102-108], І. Загребина [123], О. Квасова [176] та ін.) досліджували їх використання в інтеграції.

Під інтеграцією організаційних форм навчання розуміємо їх органічне поєднання на уроці або в позакласній діяльності. При інтегрованому використанні організаційні форми мають взаємодіяти, але, водночас, бути самостійними та рівноправними за змістом, структурою та кількістю часу, який відводиться на використання кожної з організаційних форм. Інтеграція організаційних форм навчання передбачає використання навчальної техніки, проблемних завдань, роботи з підручником, наочності, парних і групових форм навчання; необхідним є також зв'язок із позакласною роботою.

З вищезазначеного можна дійти висновку, що інтегрований підхід до навчання дає можливість ширше використати потенційні можливості змісту навчального матеріалу та сприяти розвитку здібностей учнів, у цілому забезпечити високу якість освіти. Застосування інтегрованих форм навчання сприяє налагодженню взаєморозуміння і поліпшенню співпраці вчителя та учнів у процесі навчання.

Відповідно до теми нашого дослідження важливо підкреслити, що використання різноманітних організаційних форм навчання іноземної мови учнів початкових класів, вибір оптимальних і поєднання їх у навчальному процесі, насамперед, залежить від теми, мети та завдань кожної окремої частини програмного матеріалу, а також видів

лінгвістичних компетентностей, що передбачено сформувані в учнів. На нашу думку, надання свободи вчителю в доборі форм навчання на уроці (з урахуванням його мети, змісту, вікових особливостей учнів) стимулює широке використання відомих організаційних форм та пошук нових. Ще один поштовх до пошуків у цьому напрямі – учні з низьким рівнем навчальних досягнень, навчання яких вимагає гнучкості у виборі та використанні організаційних форм навчання.

Перед сучасною школою гостро стоїть питання про використання таких форм навчання іноземної мови, що були б особистісно-зорієнтовані на формування лінгвістичних компетентностей школярів, цілісний розвиток та особистісне зростання кожного. Забезпечення ефективності навчального процесу вже в початковій школі вимагає використання всієї різноманітності організаційних форм навчальної діяльності та їх варіативного поєднання відповідно до змісту і дидактичної мети, визначених за навчальною програмою.

Питання використання принципу варіативності під час запровадження різних організаційних форм навчання розглядатиметься в підрозділі 1.3 даного дослідження.

1.3. Використання організаційних форм навчання на засадах принципу варіативності

Одним із найбільш важливих принципів підвищення якості освіти, зокрема початкової, є принцип варіативності, суть якого полягає у наявності та підтримці різних моделей педагогічного процесу, плюралізмі методологічних підходів, що розвиваються та вдосконалюються, забезпеченні множинності сучасних освітніх технологій, що є запорукою підвищення їх якості та конкурентоспроможності на світовому ринку освітніх послуг, також у відображенні реальних змін, що ефективно модернізують освіту [97].

Н. Тверезовська визначає варіативність як «можливість утворювати варіації, різновиди моделей навчання, а також способів досягнення тих або інших дидактичних цілей» [360, с. 3].

Дотримуючись міркувань А. Асмолова, одного з ініціаторів варіативності в освіті, зазначимо, що варіативність – це істотно розширена можливість різних рівнів змісту, підходів, методик, ідей і підручників у викладанні [19].

Основні поняття теорії варіативності відображені в термінах «варіативність», «варіантність», «варіювання», «варіант», «інваріант» (роботи О. Бродович [44], Е. Сепіра [341], Ю. Скребнева [362], В. Солнцева [352], Г. Торсуєва [364], Д. Шахбагової [50], Л. Щерби [401], В. Ярцевої [416] та ін.).

Перехід до різноманітності навчальних програм і підручників, що зорієнтовані на варіативність у навчанні, вимагає від педагога спеціальних знань у галузі психології, педагогіки, предметних дидактик (А. Асмолов [19], М. Акімова [44], Ш. Амонашвілі [77; 88], В. Андрієвська [10], Д. Богоявленська [36], Л. Виготський [69; 71], М. Гінзбург [79], В. Давидов, Д. Ельконін [408], Л. Занков [129] та інші).

Крім того, упровадження варіативних програм і підручників передбачає творчий підхід учителя до організації навчально-виховної роботи з дітьми (С. Лисенкова [249], В. Шаталов [398] та інші).

В останні роки в ряді публікацій, присвячених організації процесу навчання в початковій школі, особлива увага звертається на необхідність визначення теоретичних основ упровадження варіативного підходу до навчання учнів (Н. Виноградова [59], А. Дусавицький [101], А. Захарова, А. Кочетов [220], М. Леонтьєва [236] та інші):

- вихід на нову теорію та методику навчання в початковій школі;
- особистісно орієнтований взаємозв'язок дорослих з дітьми;
- розвиваючі педагогічні технології, зорієнтовані на специфіку дитячого віку;
- можливість вибору для всіх суб'єктів освітнього процесу (педагогів, дітей та їх батьків) адекватних освітніх програм, педагогічних технологій, матеріалів і засобів діяльності тощо).

В останні роки дослідники (Є. Агалакова [22], А. Асмолов [19], Н. Виноградова [59], О. Воронцов [68], В. Горова [87], Н. Істоміна [145],

В. Кинельов [177], Л. Кулагіна [230], О. Куревіна [233] та інші) відмічають гостру потребу розвитку початкової школи в запровадженні варіативності організаційних форм навчання.

Отже, принцип варіативності виступає як вимога високого рівня динамічності й адаптивності соціальних технологій до сьогоднішніх умов, що швидко змінюються, до різних нестандартних ситуацій, що забезпечують повноцінність освітньої системи, надає свободу творчості, ініціативи й діяльності.

Ряд дослідників (А. Асмолов [19], В. Кинельов [177], О. Куревіна [233]) варіативну освіту розуміють як процес, спрямований на розширення можливостей для компетентного вибору особистістю життєвого шляху і саморозвитку. Тоді метою варіативної освіти на початковій її ланці варто визнати формування такої картини світу у свідомості дитини, котра забезпечувала б надалі її орієнтацію в різного роду життєвих ситуаціях, у тому числі й ситуаціях невизначеності.

Таким чином, аналіз різних авторських підходів показав, що в теорії навчання *варіативність тлумачиться як принцип, на основі якого можливе використання різноманітних теоретично і об'єктивно існуючих підходів до освіти, виховання й розвитку особистості*. Інакше кажучи, варіативність – це забезпечення можливості вибору як для того, хто навчає, так і для того, хто навчається [360, с. 3].

Ми поділяємо думку М. Матішак про те, що «варіативність розглядається ... як один із демократичних принципів перебудови освіти в Україні, який означає різноманітність ... освітніх програм, змісту, форм та методів навчання. Як стверджує дослідниця, «принцип варіативності спрямований на забезпечення максимально можливого ступеня диференціації та індивідуалізації освіти і тим самим забезпечує організацію особистісно орієнтованого підходу через різноманітність освітніх технологій, змісту, форм та методів навчання» [260, с. 9-10]. М. Чошанов вважає, що принцип варіативності спрямований на забезпечення рівневої диференціації змісту навчання, що сприяє

індивідуальному темпу просування в навчанні, вихованні та розвитку [395].

М. Матішак було доведено, що реалізація принципу варіативності організаційних форм навчальної діяльності учнів 6–7-річного віку в навчальному процесі забезпечила підвищення відповідності рівня навчального матеріалу індивідуальним можливостям учнів, оптимізацію навчальної діяльності учнів на уроці, інтенсифікацію спілкування учнів на уроці, що викликає прискорене формування групових норм і засвоєння прийомів пізнавальної діяльності. Нею визначено вплив варіативності організаційних форм навчальної діяльності учнів на їхні міжособистісні стосунки у класі, що є особливо важливим для нашого дослідження.

Таким чином, можна дійти висновку про те, що застосування принципу варіативності в навчанні створює найліпші умови для навчальної діяльності учнів, розвитку їх творчого потенціалу і можливостей повної самореалізації, а також надає можливість педагогам конструювати навчальний процес на основі нових ідей та технологій, реалізує право вчителів на самостійність у виборі навчальної літератури, форм і методів роботи, апробації їх у навчально-виховному процесі. Шляхом збагачення методичного, дидактичного арсеналу вчителя виникає можливість найбільш ефективної реалізації змісту навчально-виховної роботи шляхом підбору та використання методів і прийомів, максимально ефективних для навчання та виховання школярів.

Крім того, принцип варіативності передбачає, на нашу думку, формування в учнів варіативного мислення, тобто поняття можливості різних варіантів розв'язання проблеми, формування здатності до систематичного перебору варіантів і вибору оптимального варіанта. Навчання, в якому реалізується принцип варіативності, знімає в учнів страх перед помилкою, учить сприймати невдачу не як трагедію, а як сигнал до виправлення ситуації, надає учневі свободу вибору того чи іншого способу вивчення матеріалу, самостійного визначення форми допомоги у випадку виникнення труднощів.

Принцип варіативності дає можливість учителям вибирати, будувати педагогічний та методичний процеси за будь-якою моделлю, включаючи авторські програми. І в цьому напрямі йде процес удосконалення освіти: розробка різноманітних варіантів її змісту; використання можливостей сучасної науки в підвищенні ефективності освітніх та методичних структур, наукової розробки та практичного обґрунтування нових ідей і технологій.

На сучасному етапі іноземна мова розглядається як засіб спілкування й залучення до культури іншого народу. У ході проведеного Ю. Федоренко дослідження обґрунтовано, що процес навчання іноземної мови повинен здійснюватися на основі комунікативно-діяльнісного підходу [373].

У молодшому шкільному віці закладаються тільки основи комунікативної компетенції на уроках іноземної мови на відміну від навчання на середньому та старшому етапах, коли у школярів уже розвивається індивідуальний стиль мовлення, відбуваються якісні зміни в їхній комунікативній діяльності, що позитивно впливає на формування іншомовних умінь та навичок, а вчителів доводиться докладати значних зусиль для підтримання мотивації та інтересу учнів до предмета, збереження набутих на початковому ступені знань, умінь та навичок [322-323].

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти [121], методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України щодо вивчення іноземних мов [322; 323] стверджується, що основними підходами до навчання іноземних мов є особистісно орієнтований, діяльнісний та комунікативно-когнітивний, у центрі уваги яких є особистість дитини, врахування її особливостей, можливостей та здібностей. Ці підходи реалізуються на основі диференціації та індивідуалізації навчання, використання різноманітних організаційних форм навчання, нових інформаційних технологій, дотримання принципів продуктивності навчання, автономії учня, наступності, орієнтації на мовленнєвий розвиток, навчання у «співробітництві» та методом

«проектів». Особливо це стосується навчання іноземної мови молодших школярів, бо, як відомо, у дитинстві в людини схильність до вивчення мов набагато більша. Мовну компетенцію в нашому дослідженні ми розглядаємо як одну зі складових комунікативної компетенції.

Аналіз досліджень учених із дитячої психології (Л. Виготського [68; 69], І. Зимньої [136], Д. Ельконіна [408], О. Леонтьєва [235] та ін.) підкреслює наявність прямої залежності успішності раннього вивчення іноземної мови від рівня комунікативного розвитку дитини в рідній мові.

Поняття «комунікативний розвиток», за визначенням І. Зимньої [136, с. 126-135], слід розглядати як «складне багатоаспектне явище», що включає:

- обсяг словника дитини; рівень засвоєння мовних правил;
- рівень володіння усними формами спілкування, показниками чого слугують уміння дитини свідомо будувати зв'язне мовлення, адекватно реагувати на репліки співрозмовника, висловлювати своє ставлення до почутого;
- рівень володіння технікою читання, показниками чого є темп читання;
- рівень сформованості навичок письма;
- рівень розвитку психічних функцій дитини: сталості уваги, запам'ятовування, чутливості фонетичного та інтонаційного слуху, обсягу слухової, короткочасної й довготривалої пам'яті, функціонування механізмів мислення, у тому числі й рефлексії (здатності до міркувань, аналізу власних думок, почуттів);
- рівень сформованості пізнавальних інтересів;
- загальний світогляд учнів.

Комунікативний розвиток у мові, як зазначає І. Зимня, правомірно розглядати в загальному контексті соціалізації кожної дитини, тобто з погляду сформованості вмінь спілкування з ровесниками, дорослими, а також із позиції загальної ситуації розвитку дитини [136].

Саме тому на початковому етапі навчання іноземних мов велике значення має використання в навчанні принципу варіативності для

розвитку в молодших школярів бажання вивчати іноземну мову, стимулювання потреб в ознайомленні зі світом закордонних ровесників і використання іноземної мови для цих цілей; формування елементарних умінь міжособистісного спілкування іноземною мовою з опорою на рідну мову.

Також у методичних рекомендаціях щодо вивчення іноземних мов [322; 323] наголошується на тому, що вивчення іноземної мови в початковій школі має спрямовуватися на:

- ранню комунікативно-психологічну адаптацію до нового мовного світу, що відрізняється від світу рідної мови і культури, подолання у подальшому психологічного бар'єру у використанні іноземних мов як засобу комунікації;

- ознайомлення з іншомовним пісенним, віршованим та казковим фольклором, світом ігор та розваг;

- набуття дітьми соціального досвіду за рахунок розширення спектру комунікативних ролей у ситуаціях сімейного та шкільного спілкування, з друзями і дорослими іноземними мовами;

- формування уявлень про спільні риси та особливості спілкування рідною та іноземними мовами;

- формування елементарних комунікативних умінь у 4 видах мовленнєвої діяльності з урахуванням можливостей та потреб молодших школярів;

- формування деяких універсальних лінгвістичних понять, що спостерігаються в рідній та іноземних мовах.

Таким чином, реалізація принципу варіативності використання організаційних форм навчання іноземних мов учнів молодшого шкільного віку має передбачати, на наш погляд, урахування таких вимог:

для учнів – 1) виконання загальних вимог освітнього стандарту з іноземних мов у поєднанні з задоволенням індивідуальних можливостей та інтересів кожної дитини; 2) гнучкого реагування на індивідуальні та особистісні зміни учня шляхом внесення необхідних змін до

компонентів їх мовної підготовки; 3) допомоги учням в усвідомленні власних індивідуальних можливостей та здібностей, у складанні індивідуальних програм підготовки;

для вчителів – 1) надання вчителям іноземних мов початкових класів можливості вибору організаційних форм, форм організації діяльності та самовизначення; 2) гнучкої та своєчасної зміни, альтернативи або корекції індивідуальних планів; 3) використання різноманітних методів і форм самостійної роботи молодших школярів; 4) здійснення професійної діяльності з високим ступенем рефлексії, гнучкої й адаптивної реакції на динаміку обставин, а також планування навчального матеріалу відповідно до вікових особливостей учнів, їхніх інтересів, матеріально-технічного та кадрового забезпечення навчального процесу.

Як було відзначено в підрозділі 1.1 нашого дослідження, підвищення якості навчання залежить від ряду факторів, серед яких велике значення мають організаційні форми навчання. Від них залежать спрямованість навчального процесу, діяльність учителів та учнів, і, як підсумок, підвищення рівня навчальних досягнень молодших школярів. Використання вчителем у варіативних сполученнях організаційних форм навчання впливають на обсяг, глибину та усвідомленість засвоєння школярами знань, умінь, навичок, на розвиток їхньої самостійності та творчої активності, на підвищення виховної ролі навчання.

Таким чином, ми вважаємо, що *реалізація принципу варіативності використання організаційних форм навчання іноземної мови учнів початкових класів полягає у використанні у процесі навчання багатоманітності організаційних форм, виборі оптимальних і їх сполученні, а поєднання форм на уроці має відображатися в кінцевому продукті – підвищенні якості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів із даного предмета.*

У зв'язку з цим важливо підкреслити, що різноманітне сполучення організаційних форм навчання – колективних, групових, парних, індивідуальних, ігрових, нетрадиційних – як на уроках, так і в

позакласній роботі є, на наш погляд, важливим засобом підвищення якості навчання й виховання школярів, дозволяє краще враховувати їхні індивідуальні відмінності, сферу інтересів. Варіативне використання зазначених організаційних форм помітно впливає на всі сторони навчального процесу.

За І. Прокоп'євим, використання форм навчання, у першу чергу, повинно відповідати таким критеріям: динамічність форм, відносна складність використання, потенційна можливість трансформації однієї в іншу, поєднання з іншими формами [325, с. 342].

М. Матішак було виділено такі критерії вибору та варіативності організаційних форм навчальної діяльності: 1) зміст навчального матеріалу, його складність і новизна; 2) етап процесу навчання; 3) рівень підготовленості учнів [260, с. 8]. Але, на нашу думку, до даних критеріїв ще слід додати врахування вікових особливостей школярів, рівень професійно-педагогічної майстерності вчителя, а також рівень матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу.

Отже, підсумовуючи вищесказане, відзначимо, що *умовами вибору* організаційних форм навчання учнів початкових класів іноземної мови є:

1) урахування вікових психофізіологічних характеристик учнів, що передбачає обов'язкове вивчення попереднього рівня сформованості навчальних навичок, підготовленості до навчальної діяльності, рівня навчальної мотивації, ступеня розвиненості самоконтролю в навчанні та працездатності; прагнення поступово розширювати можливості учнів у використанні методів навчання, що активізують їх самостійність;

2) комунікативний досвід дітей у рідній мові;

3) відчуття ними новизни, цікавості, інтересу до предмета «Іноземна мова»;

4) потенційні можливості предмета для успішного розв'язання головних завдань початкової школи, що полягають у стимуляції пізнавальної мотивації дітей, максимальної соціалізації кожної дитини, розвитку її особистості, підготовки до діалогу культур;

5) урахування педагогом власних можливостей щодо використання різних організаційних форм навчання, а саме: педагогічний досвід учителя у визначенні ступеня ефективності форм навчання і практичного застосування варіативності цих форм учителем; матеріально-технічні й організаційні засади навчання; тип та структура навчального заняття; стосунки між учнями та вчителем, що склалися у процесі навчальної діяльності (співпраця чи авторитарність).

Останнім часом у теорії педагогіки набули актуальності дослідження за проблемою *оцінювання результативності навчання*. Оцінювання навчальних досягнень учнів відіграє важливу роль у освітньому процесі. Як зазначає Л. Покроєва, воно дозволяє отримати необхідну інформацію про рівень знань та ступінь прогресу учнів, дає змогу провести моніторинг якості освіти на шкільному, регіональному та національному рівнях [312, с. 22].

Н. Губою було розроблено критерії та показники вимірювання науковості в молодшому шкільному віці [90]. Головним критерієм науковості авторка вважає зону найближчого розвитку дитини, що виражається в коефіцієнті інтелектуального потенціалу. Для успішної діагностики науковості дослідницею було взято за основну характеристику науковості показник «здатності до перенесення» засвоєних прийомів розумових дій щодо навчального матеріалу високої складності на рівень актуального розвитку. Для глибшого розкриття змісту науковості Н. Губа включає: мотиваційний компонент; запас опорних знань, умінь і навичок, що є показником рівня розумового розвитку учня; особливості нервової системи та темпераменту. Крім основних компонентів структури науковості, авторка виділяє додаткові: індивідуально-психологічні особливості вчителя і ставлення учня до окремих предметів.

У свою чергу, І. Папахчян [293] визначено такі принципи перевірки та оцінювання успішності учнів: об'єктивне оцінювання; об'єктивна перевірка; заохочувальна оцінка; мотивація.

Л. Кашкарьовою [174] було розроблено концепцію системи психолого-педагогічного моніторингу навчальних досягнень учнів як засобу контролю за процесом їх розумового розвитку, що є особливо цінним для нашого дослідження. Результати навчальних досягнень учнів, як зазначає автор, залежать «від їх вікових і типологічних особливостей та індивідуальних відмінностей, що проявляються у формуванні «Я-образу», самосвідомості, саморегуляції, у розвитку пізнавальних психічних процесів та мовлення, у рівні психічної підготовленості до навчально-пізнавальної діяльності: усвідомленні мети навчання та ставленні до нього, мотивації учіння, інтересах, рівні домагань, переконаннях, життєвих цілях, знаннях, уміннях, навичках. Навчальні досягнення школярів певною мірою пов'язані з їх емоційно-вольовою сферою, властивостями темпераменту, окремими рисами характеру, здібностями та вмінням учитись» [174, с. 8].

Ми згодні з В. Мухіною, яка зазначила, що навчальна діяльність вимагає від дитини особливої рефлексії, пов'язаної з розумовими операціями: аналізом навчальних завдань, контролем та організацією виконавських дій, а також контролем та увагою, мнемонічними діями, розумовим плануванням та розв'язанням завдань [269].

З метою посилення рефлексивної та оцінювальної складових технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов учнів початкової школи ми використали ідею запровадження в навчальному процесі мовного портфоліо, що виникла на основі Європейського мовного портфоліо (ЄМП).

Виконуючи функцію практичної реалізації загальноєвропейських концепцій, Європейське мовне портфоліо, на думку О. Карп'юк, покликане в умовах сучасних соціальних та освітніх процесів:

по-перше, упроваджувати у практику перспективну освітню ідеологію у сфері іноземних мов;

по-друге, розвивати і підтримувати мотивацію кожної людини до вивчення мов протягом усього життя;

по-третє, забезпечити того, хто вивчає мови, надійним і доступним інструментом для визначення своїх досягнень в оволодінні іноземними мовами, подальшого вдосконалення своїх знань та умінь;

по-четверте, дати вчителю можливість оцінювати рівень досягнень кожного учня в оволодінні іноземними мовами і внести, якщо необхідно, корективи у свою викладацьку діяльність;

по-п'яте, забезпечити людині соціальну мобільність у рамках єдиної Європи [168-170].

Таким чином, завдяки портфолію школяр може продемонструвати свої досягнення, здібності й можливості більш повно і різнобічно.

Разом із тим аналіз існуючої практики, здійснений нами під час дослідження, показав, що ЄМП ще не набуло широкого поширення в початковій школі, де переважає використання традиційних форм оцінювання навчальних досягнень школярів у відомих формах (контрольні роботи, опитування, тести) і не приділяється увага впровадженню в педагогічну практику створення учнями початкових класів власного мовного портфолію як засобу демонстрації результатів навчальної діяльності з іноземної мови.

Являючись, за своєю сутністю, альтернативним способом оцінювання відносно традиційних форм (наприклад, тест, самостійна робота, контрольна робота), портфолію дозволяє вирішити такі *завдання*:

- відстежувати індивідуальний прогрес учня, досягнутий ним у процесі отримання освіти, причому поза прямим порівнянням із досягненнями інших учнів;

- оцінити освітні досягнення учнів і доповнити (замінити) результати тестування та інших традиційних форм контролю. надати процесу вивчення мови більше прозорості, чіткості та зрозумілості;

- формувати самоосвітню компетентність учня, що дозволить йому аналізувати й усвідомлювати власний шлях навчання, а також впливати на нього;

- розвивати інноваційну особистість учня, уміння конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі; ставити перед собою завдання й поетапно розв'язувати їх;
- стимулювати мотивацію до навчальної діяльності;
- розвивати пізнавальні організаційні навички, творчі здібності учнів.

Портфолійне оцінювання, за визначенням американського вченого Дж. Мак Міллана [406], характеризується: чітко визначеною метою оцінювання та навчальними цілями; використанням чітких критеріїв оцінювання; наперед визначеним переліком напрацювань, які необхідно представити, та процедурою проведення оцінювання; систематичним збиранням учнівських напрацювань; правом учня вибирати власні досягнення для включення до переліку портфолію; використанням елементів рефлексії та самооцінки.

Ураховуючи зазначене, можна дійти висновку, що, по-перше, мовне портфолію допомагає учням у процесі навчання іноземних мов самостійно визначати мету і завдання навчання, обирати шляхи і стратегії навчання, передбачати результати навчальної діяльності, сприяє розвитку мотивації оволодіння мовою; по-друге, існує потреба в навчанні школярів уміння щодо створення власного мовного портфолію. Крім того, мовне портфолію допомагає у здійсненні інноваційних кроків у сфері вивчення іноземних мов через аутентичне забезпечення навчального процесу, цілеспрямоване навчання, можливість самооцінки учнями власних навчальних досягнень.

Отже, у своєму дослідженні ми розглядаємо створення мовного портфолію у процесі навчання іноземних мов молодших школярів не тільки як елемент рефлексії, самооцінювання, а і як засіб стимулювання вивчення дитиною іноземних мов.

Викладене дозволило нам визначити *функції* мовного портфолію учня у процесі використання організаційних форм навчання іноземної мови в початкових класах (накопичувальна, моделююча, рефлексивно-креативна) та зміст кожної функції, що представлено в таблиці 1.2.

**Функції мовного портфоліо у процесі навчання іноземних мов
у початкових класах та їх зміст**

Функції мовного портфоліо	Зміст функції
1. Накопичувальна	слугує збіркою найкращих робіт школяра
2. Моделююча	є засобом формування індивідуального плану навчання учня
3. Рефлексивно-креативна	дає змогу школяреві усвідомити й спроектувати стратегії й прийоми власної освітньої діяльності

Слід також відзначити значущість для нашої роботи наукових досліджень із питань *психолого-педагогічної підготовки* педагогів: формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями (М. Вієвська [58], В. Михальська [266], О. Серняк [342]), зокрема, до особистісно-орієнтованого навчання молодших школярів (Ю. Шаповал [397]); до використання нових інформаційних (Л. Панченко [292]); аудіовізуальних і комп'ютерних (О. Трофимов [365]); інтерактивних педагогічних технологій у навчальному процесі (О. Єльнікова [116], Н. Павленко [287]); формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя (Н. Яциніна [418]); підготовка до освоєння вчителями початкової школи педагогічних інновацій (Н. Клокар [180], Г. Кравченко [221]); формування у майбутніх фахівців умінь оптимізувати процес навчання (Н. Зільберберг [133]); підготовка майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій (І. Костікова [198; 206]; мовленнєва підготовка вчителя (В. Пасинок [297-298]); підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічного керівництва самостійною роботою учнів (М. Парфьонов [295]) та ін.

У зазначених наукових дослідженнях, по-перше, було визначено критерії готовності педагогів до використання інтерактивних педагогічних технологій у початковій школі, а саме: прогностична компетенція, комунікативно-рефлексивна компетенція і креативно-інтерактивна педагогічна майстерність [287], готовності майбутніх

учителів початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів [397]; по-друге, розроблено нові форми залучення вчителів до практичної діяльності щодо оптимізації процесу навчання, визначено педагогічні умови, які сприяють формуванню цих умінь [133], підвищенню ефективності інноваційного навчання освітян [221], розроблено організаційно-методичну систему формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю [342], по-третє, удосконалено класифікацію програмного забезпечення управлінської діяльності з організації та здійснення впровадження інтерактивних освітніх технологій у навчальний процес [116], педагогічну модель професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами ІКТ, яка забезпечує єдність цілей навчання та виховання, змісту, структури, компонентів, досягнення очікуваних знань, умінь, навичок і базових компетенцій майбутнього вчителя [198, с. 23], а також використання аудіовізуальних і комп'ютерних технологій [365].

Крім того, вважає В. Пасинок, метою професійної мовленнєвої підготовки майбутніх учителів є «створення підґрунтя для посилення ефективного педагогічного впливу на учня з урахуванням чинників, що регулюють і визначають цей процес, та специфічних засобів корекції цього впливу» [298, с. 35].

Серед обґрунтованих Н. Сінопальниковою педагогічних умов підготовки вчителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі значущими для нашого дослідження є: оволодіння вчителем психолого-педагогічними і предметно-методичними знаннями про сутність, види та організаційні форми інтеграції в навчанні молодших школярів; набуття педагогами досвіду використання інтегрованих форм організації навчального процесу [343].

У своєму дослідженні Л. Чайчиц та Л. Калашникова виділяють серед труднощів, що їх зазнають учителі, таку: учителеві іноземної мови, який працює зі старшими учнями, психологічно важко

перебудуватися на роботу з молодшими школярами. Автори зазначають, що для роботи в початковій школі вчителі повинні бути досвідченими, комунікабельними, виявляти інтерес до нових форм, методів та засобів навчання, мати не лише теоретичні знання, але і систему професійних умінь, що забезпечать успішне навчання молодших школярів іноземної мови [389].

Вищезазначене свідчить про існування нагальної потреби в розробці спеціальної технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземної мови молодших школярів, що буде спрямована саме на підвищення рівня навчальних досягнень молодших школярів, а також організації спеціальної психолого-педагогічної підготовки вчителів.

Необхідність відповідної психолого-педагогічної підготовки вчителів обґрунтовується як одна з умов ефективності запровадження технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів і базується на принципах інноваційної педагогіки: «наукова вивіреність і обґрунтованість нововведень; позитивне ставлення суб'єктів педагогічного процесу до інновацій; педагогічно цілеспрямована науково-методична робота регіональних органів управління зі школами; матеріально-фінансове забезпечення інноваційного процесу; професійні здібності вчителя до інноваційної діяльності; готовність учнів і батьків до сприйняття нововведення» (за О. Поповою [317]).

Психолого-педагогічна підготовка вчителів до запровадження технології має на меті:

- забезпечення знання вчителем вимог державних нормативних документів щодо іншомовної освіти учнів початкових класів;
- урахування специфіки організації процесу навчання учнів молодшого шкільного віку, їх вікових та індивідуальних особливостей;
- забезпечення знання педагогом типології організаційних форм навчання, критеріїв їх вибору на уроках.

Процес розробки, структурні складові технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів будуть наведені у підрозділі 1.4 даного дослідження.

1.4. Теоретичне обґрунтування технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів

Актуалізація необхідності запровадження нових освітніх технологій обґрунтовується інноваційними процесами в Україні. Великого теоретичного значення набуло визначення факторів, що зумовлюють ефективність упровадження інновацій у шкільну практику. Так, оптимізація навчально-виховного процесу стала предметом досліджень Б. Дегтярьова [93], А. Зільберштейна [134], Б. Коротяєва [197], В. Максименка [254], І. Федоренка [372]; дослідженнями нових підходів до визначення, класифікації та вдосконалення методів навчання і виховання займалися С. Бондар [40], Л. Момот [268], В. Онищук [282-285], В. Паламарчук [289]; проблемі вдосконалення різних форм навчання приділили увагу В. Вихрущ [60], К. Делікатний [95], Ю. Мальований [376], В. Онищук [282-285], В. Римаренко [376].

Як зазначає О. Попова, сучасні інновації мають загальні тенденції, що полягають у спрямованості інноваційної діяльності на реалізацію особистісно орієнтованих технологій, метою яких є максимальний розвиток і саморозвиток особистості. Вона розглядає інновації «як розроблені конкретні технології перспективних завдань освіти, виражених у дидактичних і виховних новаторських системах, методиках і практичних засобах» і відзначає, що «інтенсивні інноваційні процеси в сучасній освіті породили велику кількість різноманітних і часто розрізнених ініціатив, спрямованих на вдосконалення навчально-виховного процесу» [317].

У своєму дослідженні О. Пехота звертає увагу на необхідність розмежування таких понять, як «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання (виховання, управління)», оскільки

кожна з них має ієрархію цілей, завдань, змісту і дає таке визначення поняття «технологія»: «процес з гарантованим результатом» [304, с. 21-24]. Ми вважаємо обґрунтованим погляд Г. Селевка, що технологія являє собою процес послідовного, покрокового здійснення розробленого на науковій основі вирішення будь-якої виробничої або соціальної проблеми [339].

Нині є понад триста визначень понять «технологія навчання» і «педагогічна технологія». Ці дефініції класифікуються за п'ятьма підходами до них: 1) системний метод; 2) педагогічна система; 3) діяльність; 4) спосіб організації навчального процесу; 5) моделювання навчального процесу.

Підходи дослідників до визначення поняття «педагогічна технологія» різноманітні. Наприклад, російський учений Б. Лихачов розглядає педагогічну технологію як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і поєднання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів, організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу [240].

Російський педагог-новатор І. Волков тлумачить її як опис системи дій учителя та учнів, які слід виконувати для оптимальної реалізації навчального процесу [63].

Педагог-дослідник П. Москаленко вважав цей феномен послідовним (системно представленим) рядом вказівок, діяльностей і операцій моделювання, реалізації діагностики ефективності, корекції процесу навчання або виховання [243].

В. Беспалько визначає педагогічну технологію як проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці, як змістову техніку реалізації навчально-виховного процесу [30].

На думку російського педагога М. Кларіна, педагогічна технологія є системною сукупністю і порядком функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей [179].

Російський учений В. Сластьонін вбачає в ній закономірну педагогічну діяльність, що реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж за використання традиційних методик навчання [348].

Н. Островерхова розглядає сутність технології як сукупності знань про послідовність окремих процесів, об'єктивного, закономірного способу підвищення ефективності навчання, виховання і розвитку учнів [286, с. 8-9].

За Н. Хміль, педагогічна технологія є комплексом послідовних дій трансляції теоретичних знань у практичну реалізацію функціонування цілісного педагогічного процесу, що забезпечують можливості саморозвитку особистості педагогів і учнів, результати втілення якої можна вимірювати поетапно та бачити динаміку як розвитку особистості, так і колективу.

М. Махмутов розкриває зміст поняття педагогічної технології таким чином: «Технологію можна представити як більш-менш жорстко запрограмований (алгоритмізований) процес взаємодії вчителя та учнів, що гарантує досягнення поставленої мети» [262, с. 5]. Схоже визначення дає Ф. Фрадкін, який визначає педагогічну технологію як «системний, нормативний, об'єктований, інваріантний опис діяльності вчителя та учня, спрямований на досягнення освітньої мети» [378, с. 23–25].

Крім того, у педагогічній теорії мають місце інші визначення терміна «педагогічна технологія»: системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки (І. Прокопенко, В. Євдокимов [324]); матеріально-технічне і правове забезпечення навчально-виховного процесу, просторово-часові чинники, методи, засоби і форми роботи, педагогічна майстерність усіх учасників виховного процесу, набір обов'язкових видів діяльності, що їх виконує кожен учень (Ю. Азаров [33]); поопераційно організована діяльність педагога, який взаємодіє зі школярами з метою досягнення

найбільш раціональним шляхом деякого педагогічного стандарту на специфічній методичній основі (С. Маврін [14]).

Узагальнюючи підходи, зазначимо, що «педагогічна технологія» розглядається в науково-педагогічній літературі як: раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої (навчальної, виховної) мети; педагогічна система; педагогічна діяльність; реалізація системно-діяльнісного або інтегративного підходів до освітнього (навчального) процесу; система знань; мистецтво педагога; модель; засіб оптимізації і модернізації освітнього процесу; процесуальний компонент (складова) навчального процесу; інтегративний підхід в освіті. Спільним в усіх визначеннях є спрямування педагогічної технології на підвищення ефективності навчального процесу.

На підставі проведеного аналізу *педагогічну технологію можна визначити як сукупність комплексних, інтегрованих способів (форм) організації навчально-виховного процесу, спрямованих на підвищення його ефективності.*

У сучасній науці педагогічні технології поділяються за особливостями способів діяльності:

- на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів,
- на основі підвищення ефективності управління та організації навчального процесу,
- на основі дидактичного вдосконалення та реконструюванні матеріалу,
- окремі предметні педагогічні технології,
- традиційні, альтернативні педагогічні технології,
- педагогічні технології розвивального навчання.
- педагогічні технології авторських шкіл.

Педагогічна технологія має специфічні сутнісні ознаки, що виокремлюють її як самодостатній неповторний феномен. До таких специфічних сутнісних ознак належать концептуальність, діагностичне визначення цілей і результативності, економічність, алгоритмізованість, проєктованість, цілісність, керованість, коригованість, візуалізація,

декомпозиція педагогічного процесу на взаємопов'язані етапи, координованість і поетапність дій, спрямованих на досягнення запланованого результату, однозначність виконання передбачених процедур і операцій [61].

Аналіз наукової літератури свідчить також про те, що в поняття «педагогічна технологія» входять такі значущі *параметри*: проектування заздалегідь визначеного результату навчання; постановка цілей і завдань, включення у зміст навчання інноваційних педагогічних методів; раціональне використання системи психолого-педагогічних принципів, прийомів і засобів навчання.

В освітньому процесі педагогічні технології виконують важливі *функції* [179]:

- організаційно-діяльнісну (організація учнями своєї діяльності, організація та взаємоорганізація педагогом і учнями спільної діяльності);
- проектувальну (прогностичну) – передбачення учасниками педагогічного процесу його можливих результатів;
- моделювання педагогічної взаємодії; прогноз розвитку учнів і педагога у процесі реалізації педагогічної технології;
- комунікативну (обмін інформацією між учителем і учнем; створення умов взаєморозуміння педагога та учня);
- рефлексивну (усвідомлення педагогом і учнями себе у сформованій педагогічній ситуації);
- оцінювання об'єктивності результату педагогічної взаємодії; осмислення й засвоєння педагогом і учнями досвіду взаємодії;
- розвивальну (створення умов розвитку учнів і педагога, забезпечення засобами саморозвитку вчителя й учня).

Педагогічна технологія має відповідати таким основним методологічним *вимогам, критеріям технологічності*:

- системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи);
- логічність процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність;

- ефективність (оптимальність витрат, гарантованість досягнення запланованого результату – певного стандарту навчання);
- відтворюваність (можливість застосування в інших однотипних умовах, іншими суб'єктами);
- єдність змістової і процесуальної частини, їх взаємообумовленість [61, с. 45–48].

Джерелами і складовими частинами нових педагогічних технологій є: соціальні перетворення й нове педагогічне мислення; суспільні, педагогічні, психологічні науки; сучасний передовий педагогічний досвід; історичний вітчизняний і зарубіжний досвід (надбання попередніх поколінь); народна педагогіка [30; 378; 384].

Кожна педагогічна технологія має свої *процесуальні характеристики* (мотиваційна, управлінська, категорія учнів), а також власне *навчально-методичне забезпечення*: навчальні плани, програми, методичні посібники, дидактичні матеріали, наочні, технічні засоби навчання, діагностичний інструментарій).

В. Беспалько довів, що педагогічна технологія може функціонувати на різних *рівнях* [30]:

1. *Загальнопедагогічний*. Загальнодидактична, загальновиховна технологія репрезентує цілісний освітній процес у регіоні, освітньому закладі, на певному рівні навчання чи виховання. У такому вигляді педагогічна технологія тотожна педагогічній системі, оскільки вона містить сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання (виховання), алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів навчально-виховного процесу.

2. *Предметно-методичний*. Ідеться про застосування педагогічної технології як окремої методики, тобто як сукупності методів і засобів реалізації певного змісту навчання та виховання в межах одного предмета, групи, у діяльності педагога.

3. *Локальний (модульний)*. Зорієнтована на цей рівень педагогічна технологія реалізується як технологія окремих частин навчально-виховного процесу, розв'язання окремих дидактичних і виховних

завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей тощо).

Отже, *оптимальною моделлю педагогічних технологій* можна вважати таку:

- постановка діагностичних цілей навчання;
- планування у просторі та часі ієрархічної послідовності технологічних операцій освітнього процесу;
- розробка критеріїв оцінки якості навчання, ефективності управління через комплексний опис стану об'єкта і регульовані параметри;
- передбачення коригувальних заходів.

Слід зазначити, що в науковій літературі, крім терміна «педагогічна технологія», уживається термін «технологія навчання». Одні науковці розуміють термін «технологія навчання» як управління педагогічними процесами, інші – як способи організації діяльності учнів, різноманітні методи і прийоми досягнення педагогом навчальної мети.

Так, М. Кларін [179|179] предметом технології навчання вважає конструювання систем шкільного навчання і професійної підготовки, О. Коваленко [182] зосереджує увагу на взаємодії учня і вчителя, що складається з двох видів діяльності – викладання й учіння, тісно пов'язаних між собою.

За С. Гончаренком, технологія навчання – це «системний метод створення, застосування і визначення усього процесу навчання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» [82, с. 225]. З іншого боку, автор вказує, що технологію навчання також часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання та використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, що допускають їх оцінювання. Це галузь, орієнтована більшою мірою на учня, а не на предмет вивчення, на перевірку методів і техніки навчання в процесі

емпіричного аналізу та широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в тісному зв'язку з теорією навчання.

Г. Селевко розглядає технологію навчання як:

- 1) загальнодидактичний рівень, на якому технології навчання вживаються як синонім дидактичної системи, що включає сукупність цілей, змісту, засобів, методів навчання і навіть алгоритму діяльності суб'єктів процесу;
- 2) суто методичний (предметний) – на зразок приватних методик, тобто як сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту в межах одного класу;
- 3) елементарний (модульний), технологія окремих елементів навчального процесу, окремих видів діяльності тощо [337].

У своєму дослідженні ми будемо дотримуватися визначення поняття «технологія навчання» як найбільш чіткого та змістовного, наданого О. Савельєвим: «Технологія навчання – це спосіб реалізації змісту навчання, що передбачений навчальними програмами та являє собою систему форм, методів та засобів навчання, забезпечує найбільш ефективне досягнення поставлених цілей» [332].

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури показав, що в основу понять «педагогічна технологія» і «технологія навчання» покладено ідею керування дидактичним процесом, проектування й відтворення навчального циклу.

Слід урахувати, що чинним Законом України «Про загальну середню освіту» (стаття 33 «Додержання Державного стандарту загальної середньої освіти») передбачається: «обов'язком загальноосвітнього навчального закладу щодо додержання Державного стандарту загальної середньої освіти є виконання інваріантної складової змісту загальної середньої освіти; визначення предметної спрямованості варіативної складової змісту загальної середньої освіти, її змістового наповнення і форм реалізації». Отже, дотримання чинних навчальних програм у вивченні шкільних дисциплін є обов'язковою вимогою в організації навчання.

Виявляючи власну точку зору, ми визначили, що досліджувана нами *технологія варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів є педагогічною технологією предметно-методичного рівня й полягає у використанні варіативних сполучень організаційних форм навчання, сукупності методів і засобів реалізації певного змісту навчання, визначеного відповідними навчальними програмами, у забезпеченні оптимальної та ефективної організації навчального процесу з метою формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів.*

Задля визначення етапів, компонентів, критеріїв та показників технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів ми здійснили теоретичний аналіз відповідних наукових праць. Цим питанням були присвячені дослідження Т. Дейніченко, В. Єремєєвої, Н. Клокар, О. Кондратюк, Н. Павленко, Л. Руденко, Ю. Шаповал, які виділили структурні складові технологій навчання.

Так, Т. Дейніченко в розробленій технології організації педагогічної підтримки учнів в умовах диференціації навчання було виділено такі *етапи*: а) *підготовчо-організаційний*, у ході якого проводилася пропедевтична робота стосовно навчальної праці в групах: формування культури поведінки з усіма оточуючими, толерантного і шанобливого ставлення до них (створення емоційного тону навчально-пізнавальної діяльності, організація спілкування між учнями); формування позитивного ставлення до спільної роботи, співпраці, умінь спілкуватися, працювати в парах, здійснювати взаємодопомогу, взаємоконтроль; розробка й уточнення завдань для самостійної роботи; б) *процесуально-діяльнісний*, у процесі якого було організовано самостійну роботу учнів і надання в разі необхідності адекватної педагогічної підтримки з боку вчителя або лідера навчальної мікрогрупи, або виконання завдань за допомогою алгоритмів самопідтримки; в) *контрольно-оцінювальний* етап, який забезпечувався

аналізом результатів виконаної роботи як із боку вчителя, так і самооцінювання учнів [94, с. 11].

О. Кондратюк у технології організації навчального діалогу учнів 6-8 років називає такі *етапи*: *проектувальний* (підготовка вчителя до навчального діалогу на уроці), *мотиваційно-орієнтувальний* (мотивація учнів до участі в діалозі, орієнтація в умовах спільної діяльності), *дискусійно-пошуковий* (здійснення діалогу у формі дискусії для аналізу умов навчальної задачі та відкриття загального способу її розв'язання), *рефлексивно-підсумковий* (обговорення – огляд логіки пошуку та індивідуальних здобутків), *контрольно-корекційний* (визначення ефективності діалогу на уроці, аналіз проблем, планування й проведення корекційної роботи). Також автором були виділені такі *критерії і показники* ефективності організації навчального діалогу: сформованість емоційно-ціннісного ставлення до навчальної взаємодії (характер інтересів, рівень тривожності у спілкуванні, ставлення до співпраці з однокласниками, характер ціннісних орієнтирів учнів); сформованість в учнів здатності ініціювати навчальний діалог і брати в ньому участь (здатність виявляти суперечності поглядів, ініціативність у навчанні, зверненість на іншого) [191].

У педагогічній технології формування творчих здібностей учнів у позакласній роботі Л. Руденко, крім проектувального, технологічно-процесуального, контрольно-оцінного етапів, додаються ще й такі компоненти:

цільовий (цільові установки педагогічного процесу визначаються відповідно до теоретичної моделі творчих здібностей),

аналітичний (аналізується матеріально-ресурсна база навчально-виховного закладу, діагностуються творчі здібності учнів, виявляються причини, що перешкоджають формуванню цих здібностей, визначаються шляхи їх запобігання та умови створення педагогічно-сприятливого середовища, обґрунтовуються критерії та показники сформованості творчих здібностей) [331].

Аналогічний підхід щодо визначення етапів технології реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів знаходимо в Ю. Шаповал: орієнтувально-інформаційний, теоретичний і узагальнюючо-практичний, а серед компонентів – цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний, контрольно-коригувальний і оцінно-результативний [397, с. 13-14].

В. Єремєєва в розробленій програмі ефективності впровадження педагогічної технології підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів виділяє *компоненти: теоретичний*, до показників якого відносить ступінь усвідомлення сутності індивідуального підходу, індивідуальної роботи, індивідуалізації, розуміння їх важливості та місця у навчально-виховному процесі та рівень засвоєння системи професійно-педагогічних знань, необхідних для їх реалізації в навчальному процесі; *практичний* компонент (показники: усвідомлення системи професійно-педагогічних умінь, необхідних для індивідуалізації навчання, рівень володіння ними та уявлення про ступінь готовності до індивідуалізації навчання у майбутній професійній діяльності) та *результативний* компонент, показником якого є рівень успішності вивчення педагогічних дисциплін завдяки впровадженню технології індивідуалізованого навчання [117].

Серед компонентів теоретико-практичної готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій Н. Павленко називає *прогностичну компетенцію* (інформаційна насиченість, здатність визначати відповідність змісту навчального матеріалу рефлексивно-інтерактивній діяльності учнів, уміння діагностувати стан особливої необхідності застосування інтерактивних педагогічних технологій), *комунікативно-рефлексивну компетенцію* (здатність створювати позитивне комунікативне поле, уміння діагностувати ситуацію спілкування, володіння комунікативними стратегіями) та *креативно-інтерактивну педагогічну майстерність* (уміння добирати оптимальні інтерактивні

педагогічні технології, адаптувати відомі до конкретних педагогічних ситуацій, створювати авторські) [287].

У дослідженні Н. Клокар технологія готовності вчителя до інноваційної діяльності структурується на три компоненти, а саме: *мотиваційний* (мотивація інноваційної діяльності); *когнітивний* (знання про предмет та способи діяльності); *процесуальний* (професійні навички та вміння, що визначають готовність як цілісне стійке утворення і спрямовують мобілізуючі сили особистості на оволодіння діяльністю чітко визначеного напрямку) [180].

Учені дослідили, що вирішальну роль у підвищенні ефективності та успішності навчання значне місце посідають *мотиваційний, когнітивний та регулятивний критерії*.

Отже, вивчення вищезазначеної літератури показало, що *структурними елементами навчальної технології є компоненти, етапи, критерії та їх показники*. Це дозволило нам розробити концепцію технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів, складниками якої є *три компоненти іншомовної компетентності* – соціокультурний, лінгвістичний та прагматичний, *визначити етапи запровадження технології* – організаційно-пропедевтичний, мотиваційно-стимулювальний, змістово-діяльнісний та рефлексивно-коригувальний, а також *критерії оцінки її ефективності* – мотиваційно-особистісний, когнітивно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний.

Загальна мета технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів полягає у підвищенні ефективності навчального процесу з формування в учнів іншомовної компетентності, що має відповідати актуальним комунікативно-пізнавальним інтересам молодших школярів, стимулювати позитивне ставлення їх до оволодіння іноземними мовами, забезпечувати освітні, виховні та розвивальні потреби, спонукати до рефлексії якості власних навчальних досягнень.

В основі технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів мають, на нашу думку, бути особистісно-діяльнісний та компетентнісний підходи до процесу навчання іноземної мови: у процесі навчання вчитель повинен орієнтуватися, у першу чергу, на особистість учня, обирати найбільш ефективні організаційні форми для підвищення рівня навчальних досягнень кожного. На цій підставі конкретні *завдання* визначаються нами як:

- відстеження індивідуального прогресу в розвитку та навчанні учнів з іноземних мов;
- сприяння розвитку в учнів пізнавальної активності та самостійності у вивченні іноземних мов;
- розвиток творчих здібностей, формування умінь працювати з навчальною інформацією, розвиток навичок оцінної діяльності школярів.

Схема технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів наведена на рис. 1.2. (стор. 78).

Базуючись на дослідженні О. Конкіної [192, с. 70-116], що присвячене питанню розробки технологій особистісно орієнтованого навчання учнів початкових класів, ми виокремили та описали *етапи* реалізації технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів.

Перший етап – *організаційно-пропедевтичний*. Він полягав у підготовці вчителів до теоретичного та практичного застосування технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів на уроках та в позаурочній діяльності. Підготовка вчителів включала в себе навчання: за програмою спецкурсу «Технологія варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів» (Додаток В), на семінарах за темами: «Організаційні форми навчання іноземних мов у початковій школі», «Шляхи підвищення

результативності навчання молодших школярів іноземних мов», «Позакласна робота з іноземних мов у початкових класах» (Додаток Д).

З метою виявлення рівнів теоретичної і практичної готовності вчителів до запровадження технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов учнів початкової школи було здійснено дослідження, що включало в себе опитування, анкетування вчителів і спостереження за уроками та позакласною діяльністю з навчання іноземних мов у початкових класах.

Показниками оцінювання рівня підготовки вчителів до застосування технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів визначено:

1) теоретичний рівень володіння поняттями «організаційні форми навчання», «урок як основна форма організації навчання» та «принцип варіативності»;

2) рівень сформованості умінь і навичок практичного використання організаційних форм навчання іноземної мови в початкових класах;

3) рівень володіння відповідними компетентностями щодо запровадження технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів.

Визначено такі рівні сформованості зазначених показників.

Високий – учитель має міцні, системні, глибокі теоретичні знання організаційних форм навчання, оперує науковою термінологією щодо принципу варіативності навчання, орієнтується у варіативності та специфіці різних форм навчання школярів, у нових формах навчання, їх суті й умовах успішного використання у викладанні, розуміє роль і функції використання різних форм навчання у підвищенні якості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з іноземних мов.

Середній – учитель відчуває незначні труднощі під час використання термінів «організаційні форми навчання», «принцип варіативності навчання», недостатньо орієнтується у варіативності та специфіці різних форм навчання школярів на уроках, у нових формах

навчання й умовах їх успішного використання в навчальному процесі, розумінні їх ролі у підвищенні якості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з іноземних мов.

Низький – теоретичні знання вчителя щодо організаційних форм навчання і принципу варіативності навчання є несистемними, фрагментарними. Педагог має суттєві труднощі під час оперування науковою термінологією, не орієнтується у варіативності форм навчання школярів, у нових формах навчання, не може пояснити їх роль у підвищенні якості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з іноземних мов.

Для встановлення рівня сформованості показника *«теоретичний рівень володіння базовими поняттями «організаційні форми навчання», «урок як основна форма організації навчання» та «принцип варіативності»* нами проводилося опитування педагогів, що складалося із запитань та завдань (Додатки А.1, А.2, А.3).

Задля дослідження за показником *«рівень сформованості у вчителів умінь та навичок практичного використання організаційних форм навчання іноземних мов у початкових класах»* було виділено рівні сформованості цього показника.

Високий. Учителеві властиве комплексне використання організаційних форм навчання на уроках іноземних мов та в позаурочний час. Педагог уміє враховувати індивідуальні та вікові особливості учнів під час вибору організаційних форм навчання, здійснювати мотивацію учнів; використовує різні форми навчання; вміло навчає учнів працювати в колективі, групах, парах та індивідуально; використовує ігрові, нетрадиційні форми навчання, проектну роботу як на уроках, так і в позакласній роботі. Педагог пов'язує вибір форм навчання зі змістом та завданнями навчальної програми, типом уроку.

Середній. Учитель зазнає труднощів у виборі та використанні організаційних форм навчання на уроках іноземних мов та в позаурочний час; іноді має труднощі з урахуванням індивідуальних і

вікових особливостей учнів під час вибору організаційних форм навчання; формування мотивації учнів. Педагог пов'язує вибір форм навчання із змістом та завданнями навчальної програми, типом уроку, але має недостатні вміння у практичному використанні різних організаційних форм навчання: колективних, групових, парних та індивідуальних; разом із тим намагається використовувати ігрові, нетрадиційні форми навчання, проектну роботу як на уроках, так і в позакласній діяльності.

Низький. Учитель використовує здебільшого колективну форму навчання, рідко – індивідуальну; має труднощі у виборі найбільш ефективної з організаційних форм навчання тощо. Педагог не пов'язує вибір форм навчання зі змістом та завданнями навчальної програми, типом уроку; не володіє прийомами мотивації учнів; не прагне до використання ігрових, нетрадиційних форм навчання, проектної роботи як на уроках, так і в позаурочній діяльності.

З метою визначення рівня сформованості у вчителів умінь та навичок використання організаційних форм навчання іноземних мов у початкових класах експерти за відповідною матрицею (Додаток Б) здійснювали спостереження за процесом набуття професійно-педагогічних умінь учителів використовувати в навчальному процесі різні організаційні форми навчання та визначали спрямованість їх на підвищення якості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з іноземних мов.

За параметри було визначено професійно-педагогічні вміння вчителя щодо використання організаційних форм навчання, а ступінь прояву визначався частотою та доцільністю їх використання (від 0 до 1). При цьому ми диференційовано підійшли до оцінки діяльності вчителів (з урахуванням їхнього педагогічного стажу роботи: 1-3 роки, 3-5 років, 5-15 років).

Рівень професійно-педагогічних умінь учителя використовувати організаційні форми навчання на уроках іноземних мов нами визначався за формулою для знаходження відсоткового відношення числа a до

числа v ($a : v \times 100\%$) [246; 278], де чисельником виступає сума набраних балів, а знаменником – загальна кількість параметрів у програмі.

Рівень сформованості показника *«рівень володіння відповідними компетентностями щодо запровадження технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів»* перевірявся шляхом організації спостереження за набуттям учителями професійно-педагогічних умінь варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів у процесі всього дослідження. Для цього було виділено такі рівні сформованості цього показника:

Високий. Учитель упевнено запроваджує технологію варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів залежно від змісту та завдань навчальної програми, обраного типу уроку. Учитель постійно розширює свої компетентності щодо використання даної технології, займається самоосвітою; у нього спостерігається стійка готовність використовувати набуті знання в педагогічній діяльності. Учитель виявляє творчу ініціативу та активність в організації різних форм навчально-виховного процесу; йому притаманні оригінальне розв’язання педагогічних завдань, пошук нових творчих способів роботи, майстерне володіння саморефлексією та саморегуляцією, оптимальне застосування творчого потенціалу, активне використання різних методів і прийомів, нових ресурсів.

Середній. Учитель запроваджує елементи технології варіативного використання організаційних форм навчання у процесі навчання іноземних мов молодших школярів залежно від змісту та завдань навчальної програми, обраного типу уроку. У нього спостерігається готовність використовувати набуті знання у педагогічній діяльності, здатність до інноваційної діяльності, що виявляється в зацікавленості новітніми тенденціями та пошуку нових форм організації навчально-виховного процесу. Але він не завжди досягає результатів у підвищенні рівня іншомовної компетентності молодших школярів з іноземних мов.

Низький. Учитель епізодично запроваджує елементи технології варіативного використання організаційних форм навчання у процесі навчання іноземних мов молодших школярів, не враховує зміст та завдання навчальної програми, обраний тип уроку. Він дуже рідко займається самоосвітою, нерегулярно працює з педагогічною літературою, не має бажання або не готовий використовувати набуті знання у педагогічній діяльності; не завжди або зовсім не прагне до креативної діяльності в межах питання варіативного використання організаційних форм навчання.

Задля перевірки рівня оволодіння вчителів відповідними компетентностями щодо запровадження технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів нами ще було використано анкету «Здатність до саморозвитку» (Додаток Е).

Мотиваційно-стимулюючий етап технології передбачав формування внутрішніх мотивів (досягнення успіху, самовизначення, навчально-пізнавальні) та зовнішніх (благополуччя, престижу, уникнення невдачі) мотивів щодо вивчення іноземних мов, інтересу до участі в різноманітних організаційних формах навчання, до демонстрації результатів власної навчальної діяльності з іноземних мов.

Метою третього етапу – *змістово-діяльнісного* – є забезпечення систематичного та послідовного використання вчителем варіативності організаційних форм навчання, залучення учнів початкових класів до активної діяльності щодо набуття знань та іншомовної компетентності на уроках іноземних мов і в позаурочній діяльності, до участі в різноманітних організаційних формах навчання.

Рефлексивно-коригувальний етап має на меті аналіз впливу технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів на рівень іншомовної компетентності учнів.

Схема технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів подана на рис.1.1

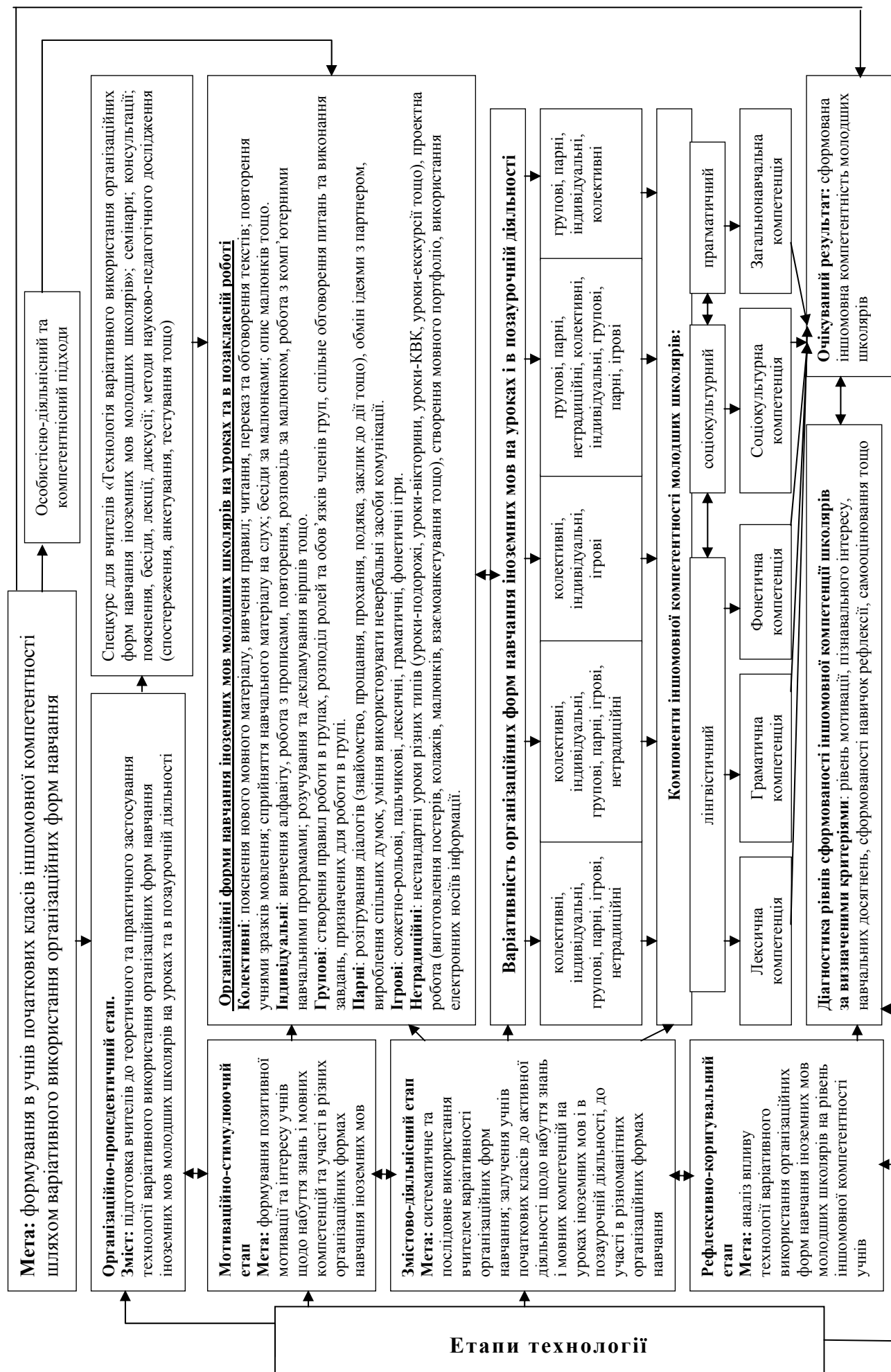


Рис. 1.1. Схема технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів

Як відомо, *головною метою навчання іноземних мов у початковій школі є формування в учнів іншомовної компетентності*. Дане поняття у педагогіці й методиці навчання іноземних мов досліджувалось як зарубіжними, так і вітчизняними вченими (Л. Біркун, Л. Брахман, С. Брумфіт, О. Волобуєва, Р. Джонсон, Г. Китайгородська, С. Козак, С. Мельник, Є. Пассов, С. Савіньон, М. Свейн, Д. Хаймс, Д. Шейлз).

Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти іншомовна компетентність є такою, що забезпечує людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби [121].

У сучасних дослідженнях термін «іншомовна компетентність» тлумачать так:

- здатність брати до уваги у мовленнєвому спілкуванні контекстуальну доречність і вживаність мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій [76, с. 18];

- знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації [288, с. 14];

- ступінь задовільного володіння певними нормами спілкування, поведінки як результат навчання, як засвоєння етно- і соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, ступінь володіння технікою спілкування, як мовну систему в дії [326, с. 12];

- знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, зміст якої охоплює знання основних понять лінгвістики мови (стилі, типи, способи зв'язку речень у тексті), уміння та навички аналізу тексту та власне комунікативні надбання [373, с. 6–7].

Т. Вольфовська іншомовну компетентність тлумачить як необхідний людині рівень сформованості досвіду міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з огляду на власні здібності й соціальний статус [66, с. 13].

Формування іншомовної компетентності можливе за умови моделювання в навчальному процесі типових ситуацій реального спілкування, що виникають у різних сферах життя і стосуються різних тем. У зв'язку з цим навчальна діяльність учнів організовується таким чином, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей та намірів спілкування [26, с. 12].

Отже, іншомовна компетентність є інтегральною характеристикою навчальної діяльності учня, яка охоплює такі підструктури:

- діяльнісну (знання, уміння, навички та способи здійснення навчальної діяльності);
- комунікативну (знання, уміння, навички та способи здійснення навчального спілкування).

Таким чином, виявляючи власну точку зору, іншомовну компетентність визначаємо як *комплекс знань, умінь та навичок, що дозволяють успішно використовувати іноземну мову як у навчальній діяльності, так і для самоосвіти й саморозвитку особистості учня*. Формування належного рівня іншомовної компетентності відбуватиметься за наявності сприятливих дидактичних умов: урахування вікових особливостей учнів; стимулювання їх до вивчення іноземних мов; упровадження прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів; розвитку пізнавального інтересу учнів, моделювання в навчальному процесі типових ситуацій спілкування; забезпечення вчителів і учнів навчально-методичними матеріалами тощо.

Слід також зазначити, що на формування іншомовної компетентності впливає низка факторів. Визначають внутрішні та зовнішні фактори. До внутрішніх відносять мотиваційну сферу, внутрішню позицію особистості, розвиток та становлення «Я» та почуття ідентичності особистості. До зовнішніх факторів відносять соціальні умови: суспільство, в якому вживається конкретна мова, його соціальну структуру, різницю між носіями мови у віці, соціальному

статусі, рівні культури та освіти, місці проживання, також різницю у їхній мовленнєвій поведінці залежно від ситуації спілкування. Внутрішні та зовнішні фактори взаємопов'язані, зовнішні залежать від внутрішніх і навпаки [37, с. 176].

Крім того, одним з основних критеріїв сформованості іншомовної компетентності особистості є рефлексія, коли людина здатна оцінити свою діяльність відповідно до діяльності та інтересів партнера.

У дослідженнях учених (П. Беспалько [30], В. Болотов [39], Л. Заніна [128], О. Ємельянов [112], О. Смолянїнова [351], Є. Шубін [400] та інші) виділено *лінгвістичний, соціокультурний та прагматичний компоненти* іншомовної компетентності, які забезпечують формування таких її складових, як соціокультурна, лінгвістична (лексична, граматична, фонетична) та загальнонавчальна компетенції, що окреслено в Законі України «Про освіту», Законі України «Про загальну середню освіту», Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, Державному стандарті початкової загальної освіти та навчальних програмах з іноземних мов для початкових класів.

Так, *лінгвістичний компонент* представляє собою систему внутрішньо засвоєних знань (правил) функціонування іноземної мови і проявляється у їх використанні в мовленнєво-розумовій діяльності.

Зміст *соціокультурного компонента* полягає у сприянні реалізації основної мети сучасної освіти, коли іноземна мова розглядається як засіб соціокультурного розвитку особистості, збагачення знаннями нової культури.

Під *прагматичним компонентом* іншомовної компетентності розуміють правила входження в контакт із співрозмовником, здатність підтримувати його упродовж усього процесу спілкування та логічно завершити. Іншими словами, зміст даного компонента полягає в готовності передавати зміст повідомлення у конкретній ситуації спілкування [400].

Як було сказано вище, навчальними програмами з іноземних мов для 1-4-х класів визначено необхідність формування в учнів таких компетенцій: лінгвістичної, що включає лексичну, граматичну і фонетичну; соціокультурну і загальнонавчальну [272].

Відповідно до вимог навчальних програм з іноземних мов для початкових класів *соціокультурна компетенція* полягає у формуванні умінь вживати й обирати привітання, форми звертання, вигуки, дотримуватися правил ввічливості (2 клас) [272, с. 2]; у 3 класі до вищезазначених додаються набуття знань культурних реалій спільноти, мова якої вивчається, пов'язаних із повсякденним життям [272, с. 4]; у 4 класі, крім того, – набуття знань культурних реалій спільноти, мова якої вивчається, у межах тематики ситуативного спілкування, пов'язаної з такими аспектами: повсякденне життя; умови життя; норми поведінки; соціальні правила поведінки; формування умінь здогадуватися за словотворчими елементами, за аналогією з рідної мови, за контекстом про значення незнайомих слів під час читання і сприймання висловлювання на слух; звіряти зразок для письма з написаним; виписувати з тексту ключові слова, необхідну інформацію [272, с. 7].

Лексична компетенція передбачає формування знань, умінь та навичок школярів у межах таких тем: «Члени сім'ї, вік», «Іграшки», «Числа до 20», «Предмети в класній кімнаті», «Шкільне приладдя», «Кольори», «Частини тіла», «Тварини», «Пори року, погодні явища», «Місяці, дні тижня», «Назви свят» (2 клас) [272, с. 2]; «Людина, опис», «Частини тіла», «Зовнішність», «Предмети одягу», «Школа», «Навчальні предмети, розклад уроків», «Розпорядок дня, щоденні обов'язки», «Команди і інструкції», «Дім, квартира», «Числа до 100», «Дозвілля, свята, захоплення», «Спорт» (3 клас) [272, с. 4]; «Населені пункти. Місто, село», «Довкілля», «Види будинків, помешкань», «Умеблювання», «Подорожі», «Місця масового відвідування», «Вільний час», «Казки, казкові герої», «Улюблені літературні герої», «Національні свята», «Особливі події у житті людини» (4 клас) [272, с. 7].

Наявність *граматичної компетенції*, за програмами, включає в себе знання: стверджувальної, питальної та заперечної форм дієслова to be та інших дієслів в Present Simple; дієслів have, have got; наказового способу дієслів (команди); модальних дієслів: can, may; множини іменників; якісних, відносних прикметників, що вказують на розмір, колір, вік; прийменників місця, напрямку (on, in, under, to); вказівних (this, that, з іменниками), особових присвійних займенників; означеного, неозначеного артиклів; кількісних числівників (1-10); сполучників: but, and; питальних слів (у складі структур): What? Where? When? How? How much? How many? (2 клас) [272, с. 2]; стверджувальної, питальної та заперечної форм дієслова to be та інших дієслів у Present Simple, Present Continuous Past Simple дієслова to be, структур has got, there is, there are; модальних дієслів: can, may, must; злічуваних, незлічуваних іменників, присвійного відмінка; якісних, відносних прикметників; прийменників місця, напрямку, часу (before, after up, down, over, across) (3 клас) [272, с. 4]; стверджувальної, питальної та заперечної форм дієслова to be та інших інших дієслів у Present/Past Simple; Present Continuous; стверджувальної, питальної, заперечної форм дієслова; структури to be going to; модальних дієслів: can, could, may, must; однини, множини іменників; ступенів порівняння прикметників; прийменників: місця, напрямку, часу (on, in, before, after...); прислівника yesterday; особових, присвійних, вказівних займенників; означеного, неозначеного артиклів; числівників 1-100, порядкових числівників; питальних слів: What? Where? When? How? Why? How Much / How many?; сполучників then, or; безособових речень (It's sunny); альтернативних запитань; вигуків: Oh! Ah! Wow! Ouch! OK! Oops! (4 клас) [272, с. 7].

Фонетична компетенція передбачає дотримання школярами інтонації розповідного, стверджувального, заперечного, питального речень, коротких відповідей; відсутності приглушення кінцевих дзвінких приголосних; зливої вимови допоміжних дієслів з основними (2 клас) [272, с. 2]; основних звукобуквених відповідників; коротких і довгих голосних; зливої вимови допоміжних слів з повнозначними;

наголосу в словах і реченнях; інтонації питальних речень (3 клас) [272, с. 4]; інтонації альтернативних, загальних і спеціальних питань (4 клас) [272, с. 7].

Загальнонавчальна компетенція полягає у формуванні умінь розрізняти і продукувати незнайомі звуки, розуміти і зв'язувати незнайомі звукові відрізки, уважно стежити за презентованою інформацією, ефективно співпрацювати під час парної та групової роботи (2 клас) [272, с. 2]; у 3 та 4 класах до вищезазначених додається формування умінь активно застосовувати мову, що вивчається, а також сприймати новий досвід (нову мову, нових людей, нові способи поведінки тощо) і застосовувати інші компетенції, для того щоб діяти у специфічній навчальній ситуації (на основі спостереження, здогадки, запам'ятовування тощо) [272, с. 4, 7].

Ми пропонуємо для формування кожної з видів компетенцій добирати певні варіативні сполучення організаційних форм навчання.

Так, *лексичну* компетенцію можна формувати, використовуючи всі запропоновані форми навчання: колективні, індивідуальні, групові, парні, ігрові, нетрадиційні.

Граматична компетенція формується переважно в колективних, індивідуальних, групових, парних формах навчання, рідше використовуються ігрові й нетрадиційні, зокрема проектна робота.

Фонетичну компетенцію ми пропонуємо формувати за допомогою колективних та індивідуальних форм, а також використовувати ігрові форми навчання.

Формувати *соціокультурну* компетенцію доцільно всіма формами навчання, але перевагу віддавати груповим, парним, нетрадиційним формам, менше використовувати колективні, індивідуальні, групові, парні, ігрові форми.

Загальнонавчальна компетентність, на наш погляд, формується, насамперед, у таких формах, як групові, парні, індивідуальні, колективні.

Таким чином, для формування різних видів компетенцій необхідним є добір і використання варіативних сполучень організаційних форм навчання на уроках і в позаурочній роботі, а саме: колективних, групових, парних, індивідуальних, ігрових, нетрадиційних, а також засобів, методів і прийомів, які має обирати вчитель залежно від типу, мети, завдань уроку, а також від рівня матеріально-технічної бази навчального закладу.

На *рефлексивно-коригувальному* етапі технології було здійснено аналіз її впливу на рівень іншомовної компетентності молодших школярів шляхом відстеження кількісних змін у рівнях сформованості її компонентів.

Крім того, за критерій сформованості соціокультурного компонента іншомовної компетентності нами було обрано *мотиваційно-особистісний*, оскільки визначення характеру ставлення учнів до навчання, виявлення внутрішніх та зовнішніх мотивів молодших школярів щодо вивчення іноземних мов є необхідною складовою діяльності.

Серед показників мотиваційно-особистісного критерію ми виділили: 1) мотиви щодо вивчення іноземних мов (зовнішні, внутрішні); 2) характер ставлення школярів до навчання (позитивне, індиферентне, негативне) [140], що, у свою чергу, передбачає:

- наявність у молодших школярів зовнішніх мотивів: мотивів благополуччя (прагнення посісти певну позицію, місце в стосунках з оточуючими, отримати схвалення у процесі вивчення іноземних мов, заслужити похвалу вчителя або батьків та винагороду за свою працю), мотивів престижу (прагнення виділитися серед однокласників, зайняти певну позицію в класі), мотивів уникнення невдачі (уникнення невдоволення вчителя, санкцій батьків (будуть лаяти, заборонять гуляти, дивитися телевізор тощо));

- наявність внутрішніх мотивів: мотивів досягнення успіху (бажання добре, правильно виконати завдання, отримати потрібний результат), мотивів самовизначення (розуміння значення знань

іноземних мов для свого майбутнього, прагнення до саморозвитку), навчально-пізнавальних мотивів (інтерес до процесу і результату засвоєння нових знань, умінь і навичок з іноземних мов);

- наявність інтересу: до участі в різноманітних організаційних формах навчання, до процесу демонстрації результатів навчальної діяльності з іноземних мов. Крім того, у молодших школярів формуються нові соціальні установки, пов'язані з відчуттям обов'язку та відповідальності, з необхідністю отримання освіти («бути грамотним»).

Рівень сформованості соціокультурної компетенції перевірявся за мотиваційно-особистісним критерієм і визначався за такими показниками: 1) мотиви учнів щодо вивчення іноземних мов (внутрішні, зовнішні); 2) характер ставлення школярів до навчання (позитивне, індиферентне, негативне) Рівень сформованості першого показника перевірявся за допомогою такого діагностичного інструментарію, як: бланк-опитувальник «Чому я вивчаю іноземні мови?» (на основі методики Г. Казанцевої «Вивчення ставлення до навчання та до навчальних предметів») (Додаток Ж.1) та методик «Спрямованість на оцінку», «Спрямованість на отримання знань» Є. Ільїна та І. Курдюкової (Додатки Ж.2, Ж.3); другого – за допомогою авторських анкет для учнів «Моя участь у різних видах роботи з іноземних мов» (Додаток Ж.4) та «Моє ставлення до демонстрації знань з іноземних мов» (Додаток Ж.5) (на основі праць Є. Ільїна, А. Маркової [140; 253]).

Це дозволило нам визначити такі рівні сформованості соціокультурної компетенції за мотиваційно-особистісним критерієм:

Високий. В учнів спостерігається позитивне ставлення до навчання, переважає наявність внутрішніх мотивів (навчально-пізнавальних, мотивів досягнення успіху, самовизначення), прагнення найбільш успішно виконувати всі вимоги, що висуваються на уроках іноземних мов. Учень виявляє позитивне ставлення до даного предмета, сумлінність, відповідальність у навчанні, виявляє стійкий інтерес до процесу і результату засвоєння нових знань, умінь та навичок з

іноземних мов, має чітку спрямованість на отримання знань, усвідомлює значення іноземних мов для свого майбутнього. Іноземні мови посідають значне місце в системі особисто значущих видів діяльності учня. Школяр систематично, постійно виявляє допитливість, зацікавленість, готовність і прагнення до пізнавальної діяльності, а також активність у навчанні. Пізнавальний інтерес школяра досить стійкий; учень прагне за власним бажанням брати участь у діяльності, в обговоренні на уроці іноземних мов питань, у доповненнях, поправках відповідей товаришів, активно виявляє бажання висловити свою думку. Учень має яскраво виражений інтерес до участі в різноманітних організаційних формах навчання та до процесу демонстрації результатів навчальної діяльності з іноземних мов, бажання й потребу в таких видах діяльності.

Середній. В учнів спостерігається індиферентне ставлення до навчання; внутрішні мотиви не є переважаючими, окрім них, зовнішні мотиви мають не менше значення (благополуччя, престиж, прагнення уникнення невдачі). Учень не виявляє стійкого інтересу до процесу і результату засвоєння нових знань, умінь та навичок з іноземної мови, нечітко усвідомлює значення знання іноземних мов для свого майбутнього. Отримання оцінки є провідним стимулом до навчання. Іноземні мови не посідають значного місця в системі особисто значущих видів діяльності учня. Школяр епізодично, непостійно виявляє допитливість, зацікавленість, готовність і прагнення до пізнавальної діяльності, а також активність у навчанні. Учень має інтерес до нових фактів, до цікавих явищ, які фігурують в інформації, що була одержана ним на уроці, але такий інтерес може швидко охолонути, зникнути разом із ситуацією, яка його породила; він вимагає постійного підкріплення зовні, нашарування нових і нових виняткових вражень; у структурі особистості він не залишає особливого сліду, а сам школяр ставиться до пізнання нейтрально. Учень має нестійкі бажання й потребу в участі в різноманітних організаційних формах навчання та

до процесу демонстрації результатів навчальної діяльності з іноземних мов.

Низький. В учнів спостерігається негативне ставлення до навчання; майже відсутні внутрішні мотиви, переважають зовнішні (благополуччя, престиж, прагнення уникнення невдачі). Учень не завжди виявляє позитивне ставлення до даного предмета, у нього відсутня сумлінність, відповідальність у навчанні, він не виявляє інтересу до процесу і результату засвоєння нових знань, умінь та навичок з іноземних мов, має чітку спрямованість лише на отримання оцінки, не усвідомлює значення знання іноземних мов для майбутнього. Іноземні мови не посідають значне місце в системі особисто значущих видів діяльності учня. Школяр не виявляє допитливості, зацікавленості, готовності й прагнення до пізнавальної діяльності, а також активності у навчанні, є інертним, байдужим, пасивним. Учень має нестійкий інтерес до участі в різноманітних організаційних формах навчання та до процесу демонстрації результатів навчальної діяльності з іноземних мов, не має бажання й потреби в цих видах діяльності.

Критерієм сформованості лінгвістичного компонента іншомовної компетентності, на нашу думку, є *когнітивно-діяльнісний*, а в якості його показників ми виділили: 1) рівень сформованості лексичної компетенції; 2) рівень сформованості граматичної компетенції; 3) рівень сформованості фонетичної компетенції.

Рівень сформованості лінгвістичної компетенції перевірявся за *когнітивно-діялісним* критерієм, у якості показників якого було виділено: 1) рівень сформованості лексичної компетенції; 2) рівень сформованості граматичної компетенції; 3) рівень сформованості фонетичної компетенції. Задля цього у 2, 3, 4 класі нами було проведено комплексні контрольні роботи, які містяться у практичному розділі.

Вищезазначений інструментарій дав нам можливість визначити рівні сформованості лінгвістичної компетентності за когнітивно-діялісним критерієм:

Високий. Учень (учениця) вільно володіє окремими словами і фразами, пов'язаними з конкретними мовленнєвими ситуаціями; може продемонструвати вживання деяких простих граматичних структур на рівні виразів, простих речень і фраз у межах тем, визначених навчальними програмами; має правильну звуковимову, розвинений фонематичний слух, здатність до фонематичного аналізу та синтезу, дотримується правильної інтонації в мовленні.

Достатній. Учень (учениця) має незначні утруднення у володінні окремими словами і фразами, пов'язаними з конкретними мовленнєвими ситуаціями; може продемонструвати вживання деяких простих граматичних структур на рівні виразів, простих речень і фраз у межах тем, визначених навчальними програмами; має незначні утруднення під час демонстрації вживання деяких простих граматичних структур на рівні виразів, простих речень і фраз у межах тем, визначених навчальними програмами; має здебільшого правильну звуковимову, але припускається незначних помилок, фонематичний слух розвинений достатньо; здатність школяра до фонематичного аналізу та синтезу виявляється з незначними помилками, учень має несуттєві утруднення під час дотримання правильної інтонації в мовленні.

Середній. Учень (учениця) недостатньо володіє окремими словами і фразами, пов'язаними з конкретними мовленнєвими ситуаціями; недостатньо демонструє вживання деяких простих граматичних структур на рівні виразів, простих речень і фраз у межах тем, визначених навчальними програмами; не завжди може продемонструвати вживання деяких простих граматичних структур на рівні виразів, простих речень і фраз у межах тем, визначених навчальними програмами; не завжди має правильну звуковимову, фонематичний слух розвинений недостатньо, здатність школяра до фонематичного аналізу та синтезу виявляється не завжди, учень не завжди дотримується правильної інтонації в мовленні.

Початковий. Учень (учениця) має значні труднощі у володінні окремими словами і фразами, пов'язаними з конкретними мовленнєвими ситуаціями; має значні труднощі під час демонстрації вживання деяких простих граматичних структур на рівні виразів, простих речень і фраз у межах тем, визначених навчальними програмами; правильна звуковимова утруднена, фонематичний слух розвинений недостатньо, здатність школяра до фонематичного аналізу та синтезу виявляється не завжди або не виявляється, учень не завжди або зовсім не дотримується правильної інтонації в мовленні.

Рівень сформованості прагматичного компонента іншомовної компетентності перевірявся за *оцінно-рефлексивним* критерієм [186, с. 83-91]. У якості його показників ми виділили:

- 1) сформованість рефлексивних умінь учнів щодо оцінювання результатів власної навчальної діяльності з іноземних мов;
- 2) характер самооцінки молодших школярів (адекватний, завищений, занижений);
- 3) виявлення загальнонавчальних якостей (пізнавальна активність, навчальна працелюбність, старанність, наполегливість тощо).

Задля перевірки рівня сформованості даних показників використовувалася методика оцінки рівня сформованості навчальної діяльності (В. Рєпкін, Г. Рєпкіна, Є. Заїка) (Додаток И.1), а також карта для стимуляції рефлексії (за О. Карп'юк) (Додаток И.2). Результати пропонувалося використовувати як основу для подальшого планування процесу вивчення іноземних мов на початку наступного навчального періоду.

Крім того, оцінювання здійснювалося на основі таких характеристик: визначеності, спланованості процесу оцінювання; структурованості подання матеріалу; елементів самооцінки та рефлексії з боку учня; орієнтованості на результат [122; 168; 170; 267; 276], а також компонентів оцінювання набутих знань і навичок у процесі навчання іноземної мови в початкових класах:

- змістового (показники: об'єктивність оцінки прогресу школяра у засвоєнні знань; показ складових та послідовність виконання завдань у різних видах навчальної діяльності учня; сформованість умінь щодо обґрунтування суджень, словесного оформлення);
- оперативно-конструктивного (показники: самостійність учнів у виконанні завдань в умовах новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові), самооцінка знань; комунікативні компетентності та поточний рівень успішності; формування та ведення портфоліо);
- емоційно-мотиваційного (показники: оцінювання, що базується на чітко визначених критеріях ефективного виконання завдань; забезпечення тісного зв'язку між навчанням та оцінюванням; заохочення учнів до активнішої участі в навчальному процесі та більшої відповідальності за власну навчальну діяльність) [406].

Це дозволило визначити такі рівні сформованості загально-навчальної компетенції за оцінно-рефлексивним критерієм.

Високий. Загальнонавчальні якості (пізнавальна активність, комунікабельність, навчальна працелюбність, старанність) виявляються завжди. В учня (учениці) чітко виражена сформованість рефлексивних навичок, спостерігається адекватний характер самооцінки результатів власної навчальної діяльності. Школяр відзначає, що на уроках викликає його інтерес та добре вдається, чого він навчився; називає різноманітні види діяльності, що йому подобаються.

Середній. Загальнонавчальні якості (пізнавальна активність, комунікабельність, навчальна працелюбність, старанність) виявляються не завжди, нечасто. В учня (учениці) спостерігається недостатня сформованість рефлексивних навичок, завищений або занижений характер самооцінки результатів власної навчальної діяльності. Школяр іноді відзначає, що на уроках іноземних мов йому нецікаво, вказує на деякі труднощі оволодіння іноземними мовами, але при цьому відмічає види діяльності, з якими може впоратися; потребує допомоги й контролю з боку вчителя та батьків.

Низький. Загальнонавчальні якості (пізнавальна активність, комунікабельність, навчальна працелюбність, старанність) не виявляються або виявляються епізодично. В учня (учениці) слабо виражена сформованість рефлексивних навичок, спостерігається занижений характер самооцінки результатів власної навчальної діяльності. Школяр відзначає, що на уроках іноземних мов йому нецікаво, не справляється з різноманітними видами навчальної діяльності; вказує на труднощі в оволодінні іноземними мовами, діє за примусом учителя, батьків.

Розділ 2

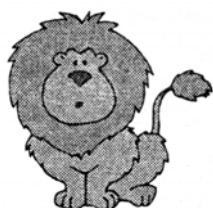
ПРАКТИЧНЕ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВАРІАТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ядром технології є різноманітні сполучення організаційних форм навчання (індивідуальна, парна, групова, колективна, ігрові форми, нетрадиційні (нестандартні уроки: уроки-казки, уроки-подорожі, уроки-КВК, уроки-рольові ігри, уроки-змагання, уроки-конкурси, проектна робота, створення мовного портфоліо, використання електронних засобів навчання на уроках і в позакласній роботі), що сприяють формуванню лінгвістичної (лексичної, граматичної, фонетичної), соціокультурної та загальнонавчальної компетенцій.

Перевірка рівня сформованості лінгвістичного компонента іншомовної компетентності в складі технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів відбувалася за допомогою контрольних робіт.

Контрольна робота №1. Спрямована на встановлення рівня лінгвістичної компетентності учнів 2 класу [25, с. 21-22].

1 З'єднай лінією малюнок зі словом.



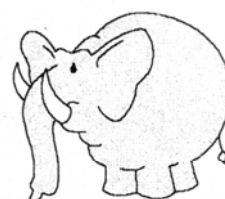
elephant

snake

rabbit

monkey

lion



2 З'єднай малюнок з реченням.

It is sunny.		It is raining.
		
It is windy.		It is cold.

3 Закресли зайве слово в рядку.

- [i:] repeat, clean, spell, see
- [əʊ] zoo, so, show, snowman
- [ʌ] summer, costume, jump, under
- [ŋ] song, long, green, evening

4 З'єднай лінією запитання з правильною відповіддю.

Have you got a small mouth?	These are dolphins.
What animals are these?	It's spring.
What season is it?	Yes, I have.
Do you like hippos?	Yes, I do.

5 Дай відповіді на запитання.

- Have you got a sister? _____
- Have you got a brother? _____
- Have you got a fish? _____
- Have you got a small nose? _____

Обробка результатів

Високий рівень. Учень повністю виконує запропоновані завдання контрольної роботи, не припускається помилок, правильно з'єднує малюнки зі словами, малюнки з реченнями, запитання з правильною відповіддю, правильно обирає зайве слово в рядку, дає відповіді на поставлені запитання.

Середній рівень. Учень зазнає труднощів під час виконання завдань запропонованої контрольної роботи, припускається несуттєвих помилок при з'єднанні малюнків зі словами, малюнків із реченнями, запитань із правильною відповіддю, виборі зайвого слова в рядку, наданні відповіді на поставлені запитання.

Низький рівень. Учень не виконує більшості завдань запропонованої контрольної роботи або виконує їх неправильно, зазнає труднощів, припускається суттєвих помилок під час з'єднання малюнків зі словами, малюнків із реченнями, запитань із правильною відповіддю, при виборі зайвого слова в рядку, наданні відповіді на поставлені запитання.

Контрольна робота №2. Спрямована на встановлення рівня лінгвістичної компетенції учнів 3 класу [270, с. 17-18].

- ❶ Розподіли слова на групи відповідно до типу читання виділеної букви чи буквосполучення.

it, table, plane, hot, in, got, mum, fun, take, uncle, drum, favourite

- 1) [ɪ] _____
- 2) [eɪ] _____
- 3) [ʊ] _____
- 4) [ʌ] _____

- 2 Склади речення, поєднавши їх початок з першого стовпчика із закінченням у другому.

My name is	Ukraine.
I'm from	at Art lessons.
I like Maths	o'clock.
We draw and paint	Peter.
It's eleven	and Sport.

- 3 Познач «✓» діалог, що відповідає змістові малюнка.

- 1) ☐ a) — What time is it?
— It's three o'clock. ☐ b) — What time is it?
— It's one o'clock.



- 2) ☐ a) — Is the cat in the bedroom?
— No, it's in the kitchen. ☐ b) — Is the cat in the kitchen?
— No, it's in the bedroom.



- 4 Прочитай текст. Заповни пропуски, використовуючи подані слова. Чи правильні твердження до тексту? Постав «✓» чи «X».

days, Tuesday, France, football, at, is, games, on, to

Alice is from _____. She _____ 12. She goes to school on Monday, _____, Wednesday, Thursday and Friday. Her favourite _____ are Monday and Thursday: she has Art _____ these days. Alice likes drawing and painting very much. She also likes dancing. She goes _____ a dance club _____ 11 o'clock in the morning on Saturday.

- ☐ 1) Alice is a schoolgirl.
☐ 2) She doesn't go to school on Sunday.
☐ 3) Alice lives in France.
☐ 4) Alice has Art on Thursday and Friday.
☐ 5) Alice likes playing drawing and painting.
☐ 6) Alice doesn't go to a dance club.

Обробка результатів

Високий рівень. Учень повністю виконує запропоновані завдання контрольної роботи, не припускається помилок, правильно розподіляє слова на групи відповідно до типу читання виділених букви чи буквосполучення, складає речення, поєднуючи їх початок із закінченням із двох стовпчиків, позначає діалог, що відповідає змістові малюнка, правильно заповнює пропуски, використовуючи подані слова, позначає твердження, що відповідають або не відповідають змістові тексту.

Середній рівень. Учень зазнає труднощів під час виконання завдань запропонованої контрольної роботи, припускається несуттєвих помилок під час розподілу слів на групи відповідно до типу читання виділених букви чи буквосполучення, складання речень, поєднуючи їх початок із закінченням із двох стовпчиків, позначки діалогу, що відповідає змістові малюнка, заповнення пропусків з використанням поданих слів, позначення тверджень, що відповідають або не відповідають змістові тексту.

Низький рівень. Учень не виконує більшості завдань запропонованої контрольної роботи або виконує їх неправильно, зазнає труднощів, припускається суттєвих помилок під час розподілу слів на групи відповідно до типу читання виділених букви чи буквосполучення, складання речень, поєднуючи їх початок із закінченням із двох стовпчиків, позначки діалогу, що відповідає змістові малюнка, заповнення пропусків з використанням поданих слів, позначення тверджень, що відповідають або не відповідають змістові тексту.

Контрольна робота №3. Спрямована на встановлення рівня лінгвістичної компетенції учнів 4 класу [271, с. 31-32; 47]

- 1 Які професії вибрали діти! Прослухай речення й з'єднай лінією малюнок з назвою професії.



Tim



Wendy



Willie



Liz

writer

actor

singer

sportsman

- 2 Запиши дати словами.

1) on 14th February in 1985 — on the fourteenth of February in nineteen eighty-five

2) on 1st April in 1842 _____

3) on 5th May in 2000 _____

4) on 27th June in 1515 _____

5) on 17th August in 1743 _____

- 3 Прочитай речення. Які предмети вони описують? Постав біля речення номер відповідного предмета.

- | | | |
|--------------|--------------|----------------|
| 1) a dolphin | 2) the space | 3) a kilometre |
| 4) the Sun | 5) the Earth | 6) a forest |

- ☒ 2 This is where there are stars, planets, comets and meteors.
- ☐ There is one thousand metres in it.
- ☐ This beautiful animal lives in the sea.
- ☐ We can see it in the sky at daytime.
- ☐ We live on this planet.
- ☐ There are a lot of trees and animals in this place.

4 Вибери й обведи літеру правильного варіанта відповіді в діалозі.

1) *Tommy*: How are you today, *Sally*?

Sally: a) It's very good.

☒ b) Very well, thanks.

c) I was fine.

2) *Tommy*: Did you go out yesterday?

Sally: a) Yes, I did.

b) Yes, she did.

c) Yes, I do.

3) *Tommy*: Where did you go?

Sally: a) I went to the park.

b) I go to the park.

c) I'm going to the park.

4) *Tommy*: What park was it?

Sally: a) It were Windsor Safari Park.

b) It was Windsor Safari Park.

c) It did Windsor Safari Park.

5) *Tommy*: Well, I must go now.

Sally: a) Good evening!

b) Thank you.

c) Goodbye!

Речення для завдання 1. Tim wants to be a sportsman. He is strong and he likes playing games. 2. Wendy wants to be a singer. She can sing very well. 3. Willie wants to be an actor. He wants to act in films. 4. Liz wants to be a writer. She likes writing stories.

Обробка результатів

Високий рівень. Учень правильно виконує всі запропоновані завдання контрольної роботи, сприймає іншомовну інформацію на слух, правильно, без помилок записує дати словами (число, місяць, рік), розуміє прочитану інформацію (поєднання опису об'єкта з його назвою), адекватно добирає репліки-відповіді в діалогах, користуючись правилами граматики (видо-часові форми дієслова).

Середній рівень. Учень правильно виконує більшість запропонованих завдань контрольної роботи, але має незначні труднощі

під час сприймання іншомовної інформації на слух, запису дати словами – припускається несуттєвих помилок, під час розуміння прочитаної інформації (поєднання опису об'єкта з його назвою), адекватного добору реплік-відповідей у діалогах, користуючись правилами граматики (видо-часові форми дієслова).

Низький рівень. Учень не виконує більшості запропонованих завдань контрольної роботи, має значні труднощі під час сприймання іншомовної інформації на слух, запису дати словами – припускається суттєвих помилок, під час розуміння прочитаної інформації (поєднання опису об'єкта з його назвою), адекватного добору реплік-відповідей у діалогах, користуючись правилами граматики (видо-часові форми дієслова).

Отже, з'ясувавши рівні учнів, ми можемо дати практичні рекомендації застосування різних організаційних форм навчання.

Використання **індивідуальної форми навчання** передбачало опанування змісту чинної навчальної програми з іноземних мов на різних рівнях, залежно від підготовленості учнів, їх інтересів, здібностей та інших критеріїв із тим, щоб кожний учень був зайнятий на уроці, щоб не допускати прогалин у знаннях школярів.

Індивідуальна робота проводилася на всіх етапах уроку, при розв'язуванні різних дидактичних завдань: для засвоєння нових знань та їх закріплення, для формування й закріплення умінь і навичок, узагальнення й повторення пройденого, контролю з метою формування лінгвістичної, соціокультурної, загальнонавчальної видів комунікативної компетенції.

Організація вчителем процесу засвоєння учнями матеріалу, що вивчається, розуміння педагогом психологічних особливостей кожного школяра дозволяло попереджувати труднощі та нівелювати рівень засвоєння начального матеріалу учнями з різним рівнем навчальних досягнень.

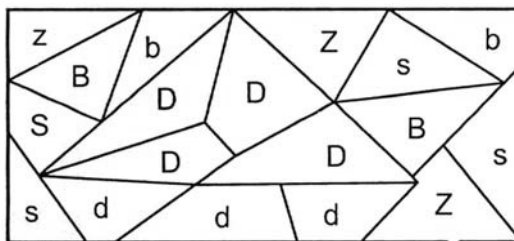
Індивідуальна форма навчання реалізовувалася за таким порядком:

- вивчення індивідуальних особливостей учнів, специфіки умов і процесу їх розвитку;
- установлення міжособистісних контактів з кожною дитиною;
- створення в класному колективі засад для прояву і розвитку реальних і потенційних можливостей кожного учня, задоволення соціально цінних та особистісно-значущих інтересів і потреб кожного;
- вивчення та врахування в роботі стану фізичного, психічного й соціального здоров'я кожного учня;
- сприяння самопізнанню, самовизначенню та саморозвитку кожного учня;
- діагностика результатів навчання, виховання і розвитку кожного учня, облік особистих навчальних досягнень.

Запровадження індивідуальної форми навчання почалося з 2 класу, на початку вивчення предмета «Іноземна мова». Згідно з чинною навчальною програмою оволодіння іноземними мовами починається з усного випередження, за яким іде навчання алфавіту. Для індивідуалізації навчання під час вивчення алфавіту з іноземної мови в 2-му класі кожному учневі було надано можливість працювати з прописами: писати літери у прописах; обводити літери по пунктирних лініях; добирати літеру, на яку починаються назви предметів; розфарбовувати предмети, назви яких починаються з певної літери (2 клас) [437, с. 8]; обирати з двох варіантів літеру, на яку починається назва предмета; з'єднувати літери в алфавітному порядку для того, щоб отримати зображення (наприклад, човник), а також для того, щоб указати персонажеві потрібний шлях виходу з лабіринту.

Під час виконання наведених нижче прикладів завдань [91, с. 5, 21] надавалася можливість формування, удосконалення та закріплення навичок письма літер у кожного учня, а також закріплення дітьми знання алфавіту (рис. 2.1).

Замалюй всі поля з літерою **D d**.



Склади з кубиків слово. Запиши його з перекладом.

If,	she	_____	_____
k,	boo	_____	_____
le,	tab	_____	_____
en,	list	_____	_____

Рис. 2.1. Приклади завдань із використанням індивідуальної форми навчання, призначених для закріплення знань літер алфавіту та вмінь скласти слова

З перших занять в учнів мають формуватися фонетична, лексична, граматична, соціокультурна та загальнонавчальна компетенції. З цією метою теж використовувалися індивідуальні форми навчання [171, с. 66, 69, 71, 73, 75, 79, 81-83, 85, 89, 91]. Після прослуховування оригінальної вимови чи того, як учитель вимовляв іншомовні звуки, звукосполучення, слова, словосполучення, речення, кожній дитині індивідуально пропонувалося повторювати їх за ним, а педагог мав відслідковувати правильність мовлення кожного учня, здійснювати необхідне коригування, надавати конкретні рекомендації щодо вдосконалення навичок вимови кожного з них. Це дало можливість удосконалювати навички іншомовної вимови учнів.

Наприклад, під час вивчення теми «Іграшки» («Toys») (2 клас) кожний з учнів розповідав за малюнком, які іграшки мають діти: «*Sue has a bike. Sue has a ball. Sue has a doll. Jack has a kite. Jack has a book. Jack has a cat*» [438, с. 31].

Крім того, учням (2 клас) пропонувалося індивідуально працювати з комп'ютерною навчальною програмою «Початкова школа. Уроки Кирила та Мефодія. Англійська мова. Перший рік навчання» (автор (розробник) – Нью Медіа Дженерейшн, 2007 рік). Представлені в мультимедійних уроках матеріали містять базові знання з першого року навчання, фонетичні вправи, побудовані на порівнянні власної вимови з еталонною,

лексичні, граматичні вправи, мультимедійний словник, детальні коментарі до завдань рідною мовою. Наявність великої кількості інтерактивних вправ, тренажерів і цікавих невеликих текстів забезпечувала можливість введення, закріплення, повторення матеріалу, перекладу й перегляду правильної відповіді, участі в рольових іграх і діалогах.

Під час вивчення теми «Colours» («Назви кольорів») із метою ознайомлення з назвами кольорів учні натискали на кнопку біля назви кожного кольору, прослуховували голос диктора та повторювали за ним слова (рис. 2.2). Натиснувши на зображення курчатка, учні прослуховували назву кольору, яку називав диктор, і знаходили її на палітрі. Метою було первинне сприймання нового лексичного матеріалу та диференціація назв кольорів. Натиснувши на зображення яблука, учні отримували завдання правильно розташувати підписи до кожного кольору. Метою було вдосконалення набутих знань лексичного матеріалу. Натиснувши на зображення друкарської машинки, учні робили підписи до фарб, зображених на палітрі. Метою було формування орфографічних навичок у межах теми, закріплення набутих знань лексичного матеріалу з назв кольорів.

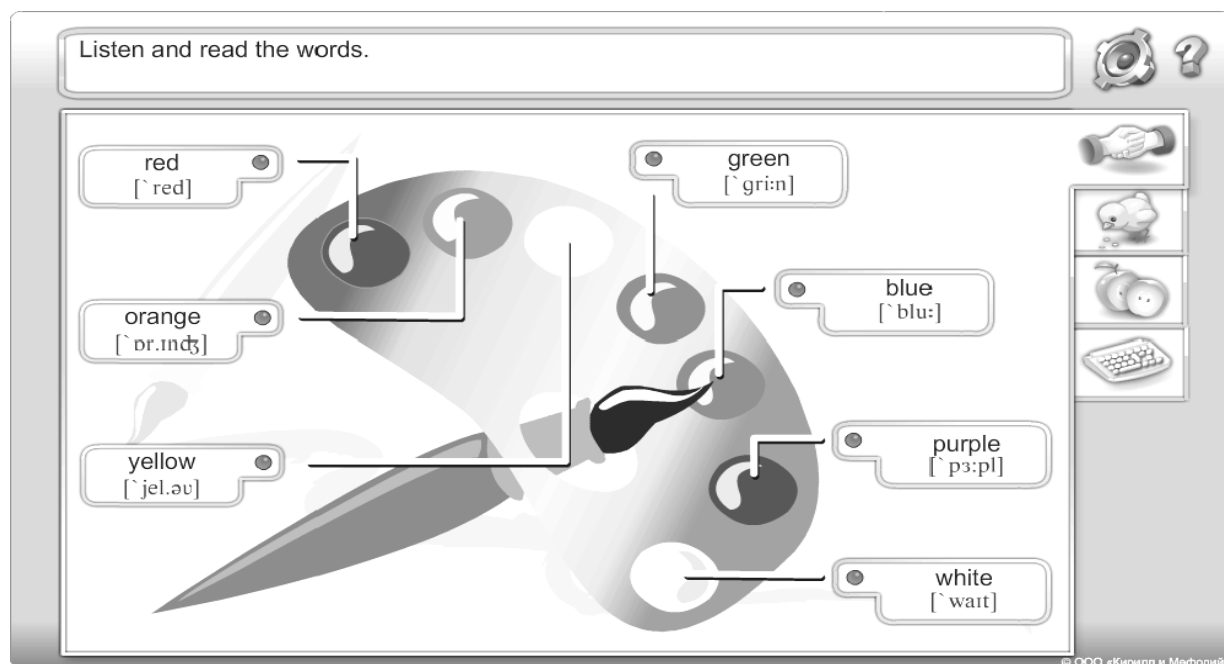


Рис. 2.2. Інтерактивний слайд комп'ютерної навчальної програми «Уроки Кирила та Мефодія. Англійська мова. Перший рік навчання» (тема «Назви кольорів»)

Робота за мультимедійною комп'ютерною програмою «Початкова школа. Уроки Кирила та Мефодія. Англійська мова. Перший рік навчання» дозволила: *школяреві*: 1) забезпечити швидкий зворотний зв'язок – учень дізнавався, чи правильно він виконав завдання, чи припустився помилок; 2) повернутися до «важкої» вправи та виправити свої результати; 3) тренуватися у сприйманні інформації на слух; 4) прилучитися до нових технологій, використовуючи комп'ютер не лише для розваги, а й для навчання; *педагогу*: 1) підвищити мотивацію учня до навчання; 2) інтенсифікувати та активізувати процес навчання; 3) зробити процес навчання індивідуальним – працюючи на комп'ютері, учень обирав оптимальний для себе темп роботи, можливість розглянути різноманітні способи представлення інформації (аудіально, візуально, кінестетично), що дозволило кожному учневі сприйняти її найбільш зручним для себе способом; 4) побороти боязнь учня припуститися помилки, оскільки він мав можливість повернутися та виправити її; 5) поставити об'єктивну оцінку, оскільки програма є абсолютно об'єктивною, під час роботи з нею знімалися психологічні перевантаження, формувалася адекватна самооцінка в дітей.

Крім зазначених форм роботи, педагоги перевіряли виконання домашніх завдань, індивідуально надавали допомогу учням, які цього потребували.

Використання індивідуальної форми навчання продовжувалося у 3 класі при формуванні лексичної компетенції школярів. Діти, кожний у власному темпі, ознайомлювалися з новою лексикою, самостійно писали вивчені слова по рядку в зошитах, що сприяло їх запам'ятовуванню [172, с. 8, 10, 22, 25-26, 35, 37]. Наприклад, під час вивчення теми «Meals» («Їжа») учні знайомилися зі словами, що відображають назви різних страв, виготовляли індивідуальні картки з назвами продуктів харчування (*bread, butter, sugar, milk, meat, tomato, cucumber, salt, potatoes, sweets, cake, cheese, ham, sandwich, fish, yoghurt, water, juice, soup, jam, onion, turkey, icecream*). Робота з картками відбувалася в класі під час завдань із закріплення лексичного матеріалу. Це надавало можливість учителю

відслідковувати індивідуальний процес формування активного словника кожного учня та темп запам'ятовування ним навчального матеріалу. Крім того, на основі знайомої лексики учні самостійно висловлювали власне ставлення до продуктів харчування. Наприклад: *«I like jam, I don't like fish, This soup is tasty, I hate tomatoes»*.

Під час вивчення у 3 класі теми «Seasons and weather» («Пори року, погода») школярі індивідуально складали розповідь про погоду в різні пори року, про погоду на даний час. Але у процесі складання розповідей деякі учні мали труднощі у правильній побудові висловлювань. Це пояснювалося розбіжностями в обсязі словникового запасу кожної дитини. Недосконалість граматичних навичок окремих учнів також викликала проблеми під час побудови зв'язної розповіді. У такому випадку вчителі коригували мовлення школярів, надавали необхідну допомогу. З метою подолання цих труднощів педагоги пропонували учням вивчення та декламування віршів, відповіді на питання в межах теми, роботу з малюнками: наприклад, з'єднати опис погоди із зображенням, висловити та обґрунтувати своє ставлення до тієї чи іншої погоди чи пори року (*«I like spring because the weather is usually warm in spring; I hate winter weather because it's cold and snowy»*).

Під час вивчення модальних дієслів (3 клас) школярам пропонувалося таке індивідуальне завдання – розглянути малюнки, прочитати твердження до них і обрати правильний варіант модального дієслова: знак «Пішохідний перехід» – *You can / can't cross the road here*; на дверях позначка «Open» – *You can / must come in*.

Для формування граматичної компетенції впроваджувалися завдання на аналогію, за зразком.

Удосконаленню орфографічних навичок сприяли й такі індивідуальні завдання: зібрати слово з розсипаних літер; вставити пропущені літери в слова; знайти помилку в слові.

Наприклад, під час вивчення в 4 класі теми «Countries and Nationalities» («Країни та національності») пропонувалися такі завдання: *Make up the words: E, g, a, d, n, l, n (England), F, e, a, n, c, r*

(France). Fill in the missing letters: It _ l _ , Gr _ _ ce. Find the mistake: Brezil, Spein.

Під час вивчення в 4 класі теми «Appearance» («Зовнішність») дітям індивідуально пропонувалося складати описи зовнішності своїх однокласників та читати їх уголос. Крім того, школярі приклеювали фото із зображенням відомих акторів на альбомні аркуші, оформлювали їх, розповідали про зовнішність та характер улюблених кінозірок. Таким чином, відбувалося не лише засвоєння фонетичного, лексико-граматичного матеріалу, а й сприяння прояву індивідуальності кожною дитиною, що позначалося на розвитку мотивації, інтересу, творчих здібностей школярів, оскільки в кожного учня були свої улюблені актори та симпатії в класі.

Під час вивчення теми «Days of the week and months of the year» («Назви днів тижня та місяців року») учні мали завдання виконати таку індивідуальну роботу: відшукати назви у магічних квадратах і виписати їх; зробити відповідні підписи в календарі, розповісти, чим вони займаються в той чи інший день тижня.

Результати цієї роботи відображувалися у процесі створення школярами мовного портфоліо у вигляді виконаних індивідуальних завдань, створених карток, описів зовнішності тощо.

Таким чином, індивідуальна форма навчання впроваджувалася протягом усього періоду навчання іноземної мови у 2-4 класі в такій послідовності: у 2-му класі – вивчення алфавіту, робота з прописами, повторення, розповідь за малюнком; учнів навчали працювати з комп'ютерною навчальною програмою. У 3 класі учні навчилися самостійно писати вивчені слова в зошитах, складати розповідь, учити та декламувати вірші, надавати відповіді на питання, обирати правильний варіант відповіді, виконувати завдання за аналогію, за зразком, працювати з малюнками, збирати слово з розсипаних літер, вставити пропущені літери у слова, знаходити помилку у слові. У 4 класі учні складали описи, підписи, відшукувати назви в тексті, на малюнку, складали розповіді на різні теми.

Індивідуальна форма навчання давала можливість урахувати рівень мовленнєвої підготовки дітей, їх знань і вмінь, навичок пізнавальної та практичної діяльності, інтересів, працездатності. Індивідуалізація на уроці дозволяла враховувати темпи роботи кожного учня, його підготовленість, створювала можливості для диференціації завдань, контролю й оцінювання результатів, забезпечуючи відносну самостійність кожного учня. Упровадження індивідуальної форми навчання надало можливість кожному учневі й у колективній навчальній роботі опановувати навчальний матеріал власним шляхом.

Колективна форма навчання використовувалася для повідомлення нових знань, засвоєння й закріплення навчального матеріалу, перевірку засвоєння набутих знань, умінь і навичок. Вона передбачала постановку перед класом проблемних питань або пізнавальних завдань, у вирішенні яких брали участь усі учні: вони вчилися пропонувати варіанти розв'язання, перевіряти, обґрунтовувати, обирати найбільш вдалі, відкидати неправильні. Учитель при цьому керував колективним пошуком рішень, спрямовував пізнавальну активність учнів і забезпечував синхронність дій учнів, надання оперативної допомоги.

З метою одержання позитивних результатів шляхом використання колективної форми навчання педагоги дотримувалися таких принципів: послідовності у використанні колективних робіт; урахування вікових та психологічних особливостей молодших школярів; урахування реального рівня підготовки дітей до колективної діяльності. Серед завдань для колективної роботи пропонувалися: 1) пояснення нового мовного матеріалу, різноманітних правил; 2) читання, переказ та обговорення текстів, відповідь учнів на запитання після них; 3) повторення учнями зразків мовлення; 4) сприйняття навчального матеріалу на слух; 5) бесіди за малюнками; 6) опис малюнків.

Від учителів вимагалось вміння знайти посильну роботу для всіх учнів, заздалегідь спроектувати, а потім і створювати навчальні ситуації, уміння й терпіння вислухати всіх бажаючих висловитися

учнів, тактовно підтримати і водночас внести необхідні корективи у процесі обговорення. Такий підхід педагогів дозволяв учням активно слухати і ділитися своїми думками, знаннями з іншими, з розумінням вислуховувати думки інших, порівнювати їх зі своїми, знаходити помилки у висловлюваннях інших тощо.

У колективній формі навчання школярі (2 клас) вчилися представляти себе, своїх друзів, батьків, продукуючи прості, здебільшого ізольовані речення, давати елементарні інструкції, повідомляти про місцезнаходження предмета; описувати предмет шкільного вжитку, іграшку, тварину, погоду (називати їх, говорити, які вони (великі, маленькі тощо); робити короткий переказ змісту почутого, побаченого, прочитаного повідомлення, що містить знайомий мовний і мовленнєвий матеріал, повідомляти про здатність виконувати певні дії учнем чи іншими особами [171, с. 55, 62, 73–75, 106; 438, с. 9].

Так, під час вивчення тем «Свята («День народження») (Happy Birthday)», «Іграшки», «Числа» (2 клас), учням пропонувалися малюнки, за якими вони складали розповідь [438, с. 45]. Школярі прослуховували зразки мовлення в аутентичному вигляді чи за вчителем, хором повторювали назви нових лексичних одиниць. Спочатку учні колективно пригадували лексичний матеріал за темами «День народження», «Іграшки», «Числа», потім по черзі складали речення, з яких утворювалася розповідь.

Учителі керували цим процесом за допомогою таких запитань: *Who has a birthday party? How many boys / girls can you see? How many presents has X2 got? How many cakes are there on the plate 1 (plate 2, 3)? How many balloons can you see? What colour are they?*

Як один із видів колективної роботи з 2 класу з метою формування лінгвістичної, соціокультурної та загальнонавчальної компетенцій також упроваджувалося читання вголос невеличких текстів і відповіді на питання після них. Перед читанням текстів учнями вчителі спочатку читали текст по реченнях, а діти повторювали репліки хором. Це дало можливість, по-перше, удосконалювати фонетичні навички, навички

читання, по-друге, розвивати монологічне мовлення, і, по-третє, формувати лексико-граматичні навички під час відповідей на запитання [171, с. 109, 121].

У 3 класі шляхом використання колективної форми передбачалося навчання школярів описувати місце (помешкання, клас), явище (погода, свято), об'єкт (людина, сім'я, іграшки, предмети шкільного вжитку, тварини); робити короткий переказ змісту почутого, побаченого, прочитаного повідомлення, що містить знайомий мовний і мовленнєвий матеріал; висловлювати вдячність, задоволення, спонукання; повідомляти про виконання повсякденних дій та дій, що відбуваються в момент мовлення, у межах засвоєного мовного матеріалу та адекватно до тем спілкування; спонукати до виконання дії (наказувати, пропонувати тощо); указувати час дії (день, місяць, пору року); коментувати свої дії та дії інших людей [172, с. 25–26, 28, 36, 39, 109; 448, с. 15].

Так, із метою формування лексичної компетенції у процесі вивчення теми «City» («Місто») вводилися нові слова: *a concert hall, a circus, a theatre, a picture gallery, a café, a museum, a park, a church*. Учні хором повторювали їх за аутентичним зразком чи за педагогом, засвоювали правильну вимову, що сприяло формуванню фонетичних навичок. При цьому вчителі звертали увагу дітей на правила поведінки в театрі, музеї, цирку та інших громадських місцях, колективно їх обговорювали англійською мовою.

Ще однією формою колективної роботи стало використання у 2-4 класах зошитів для тематичного оцінювання знань, у яких школярам пропонувалися завдання, що спеціально призначені для колективної роботи. Так, учням читався діалог, а вони позначали на малюнку, де знаходиться об'єкт, наприклад, пошта; учні слухали розповідь, як дістатися до пошти, та позначали маршрут на карті міста.

Із метою формування граматичної компетенції учням пропонувалося колективно складати речення. Учителі пояснювали школярам алгоритм виконання завдання: англійське речення має чітку

структуру – спочатку підмет, присудок, а потім інші члени речення: «*village / should / centre / off / in / get / you / the / of / the (You should get off in the centre of the village)*».

У 4 класі шляхом запровадження колективної форми навчання у міру ускладнення мовного матеріалу учні вчилися робити короткі повідомлення про повсякденні й минулі дії, події, короткий переказ змісту почутого, побаченого, прочитаного повідомлення, що містить знайомий мовний і мовленнєвий матеріал, коментувати зображене на малюнку або фото, описувати свій клас, кімнату, ігри і забави, погоду, сім'ю, свято, людей, тварин, порівнювати особи, предмети відносно певної ознаки, висловлювати своє ставлення до об'єктів, явищ, подій, висловлювати певні емоції; спонукати до дії (закликати, запропонувати, наказати), використовувати позамовні засоби (жести, міміку) [173, с. 106, 110, 112, 120, 123, 130–131, 148–149; 429, с. 20], що давало можливість формування соціокультурної компетенції.

Наприклад, під час вивчення теми «Місцезнаходження предметів» із метою вивчення прийменників місця відбувалося колективне повторення мовних кліше, таких, як: *on top of the cupboard, behind the wardrobe, between the cupboard and the wardrobe*. Це дало можливість школярам запам'ятовувати назви прийменників місця. Після цього учні прослуховували запис і показували, де знаходяться іграшки та інші речі хлопчика: «*Ken's camera is on top of the cupboard; Ken's football is under the bed*», тощо (3, 4 клас) [434, с. 3].

У 4 класі учням пропонувалися тексти, насичені пізнавальною інформацією про оточуючий світ [434, с. 44]. Такі країнознавчі тексти посилювали мотивацію, інтерес до вивчення іноземної мови, надавали доступну й цікаву інформацію про країну, її столицю, життя та культуру. Так, після читання текстів про метро [173, с. 138], Землю та планети [173, с. 129] школярам треба було відповісти на запитання з метою розуміння їх змісту.

У процесі колективної роботи з текстом «The Guinness Book of Records» («Книга рекордів Гінеса») діти отримали інформацію про

найвищу людину світу, про людину, яка має найдовші вуса тощо. Це сприяло зацікавленості, інтересу учнів. Водночас учитель знайомив школярів із правилами утворення ступенів порівняння прикметників через колективну роботу з текстом [436, с. 24].

Аналогічно під час колективного читання текстів школярі отримували інформацію про парки Лондона, гроші світу, різні країни світу, в яких англійська мова є рідною, про телебачення, свята англомовних країн та про інше, що формувало в них знання, уміння та навички з англійської мови (4 клас).

Крім того, у колективній формі відбувалося пояснення школярам нового матеріалу, правил іноземної (англійської) мови, проводилися інструктажі, пропонувалися алгоритми щодо виконання завдань та вправ.

Запроваджуючи колективну форму навчання, педагоги пояснювали зміст домашнього завдання, відповідали на питання учнів, а також звертали увагу на типові помилки, яких припускалися діти, наприклад, під час диктантів.

Отже, колективна форма навчання застосовувалася з 2-го по 4-й класи для повідомлення нових знань, засвоєння й закріплення навчального матеріалу, перевірки засвоєння набутих знань, умінь та навичок: учні навчилися пропонувати варіанти розв'язання завдань, перевіряти, обґрунтовувати, обирати найбільш вдалі, відкидати неправильні; виконувати письмові завдання в зошитах для тематичного оцінювання знань, колективно складати речення. Колективні форми навчальної роботи надавали можливість робити уроки більш цікавими, живими, виховувати в учнів свідоме ставлення до навчальної праці, сприяли активізації розумової діяльності, надавали можливість багаторазово повторювати матеріал, допомагали вчителю пояснювати та постійно контролювати знання, уміння й навички дітей усього класу.

Результати колективної форми навчання відображалися під час роботи школярів над мовним портфоліо у вигляді різноманітних пам'яток щодо правил читання, ілюстрованих правил граматики,

ілюстрацій до діалогів і текстів. Крім того, під час колективної роботи впроваджувалися ігрові та індивідуальні форми навчання: розучування пісень, римівок, віршів тощо.

Парна форма навчання запроваджувалася в 2-4 класах і полягала в тому, що діти отримували додаткову можливість розмовляти іноземною мовою, набуваючи навичок діалогу. Робота в парах надавала учням можливість подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед класом. Вона сприяла розвитку навичок спілкування англійською мовою, уміння висловлюватись, переконувати й вести дискусію, дотримуватися мовної етики. Робота в парах надавала всім учням (у тому числі й пасивним) можливість практикувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування (зокрема, уміння активно слухати, виробляти спільні думки, розв'язувати питання, які виникали), що давало можливість формування лінгвістичної, соціокультурної та загальнонавчальної компетенцій.

У 2 класі використання парної роботи спрямовувалося на навчання школярів: загальних правил роботи в парі, формування умінь: привітатися; попрощатися; представити себе; представити когось; познайомитися; називати когось / щось; ставити запитання і відповідати на них; повідомляти про когось / щось; закликати до дії та реагувати на заклик; давати елементарну характеристику комусь / чомусь; повідомляти про належність когось / чогось певній особі; розуміти та виконувати вказівки (команди); повідомляти про спроможність виконувати дії; вітати зі святом; просити вибачення / висловлювати подяку та реагувати на них, ставити нескладні спеціальні питання й відповідати на них згідно з мовним матеріалом і ситуацією спілкування; реагувати на прості, у дещо уповільненому темпі, репліки вчителя й однокласників; обмінюватися репліками на рівні мікродіалогу. Висловлення кожного – не менше 4 реплік [272, с. 6, 9].

Із цією метою школярам пропонувалася організація діалогів, обговорення різних питань та мовленнєвих ситуацій у парах [171, с. 4, 8, 10, 17, 19, 24, 26, 80, 84, 111, 119].

У 3 класі до вищезазначених аспектів додавалися такі: формувати уміння представляти співрозмовників / третіх осіб; запрошувати інформацію про співрозмовника / третю особу; описувати когось / щось; повідомляти про смаки, уподобання; виражати своє ставлення до когось / чогось; запрошувати на свято, у гості тощо; реагувати на чиєсь запрошення; повідомляти про когось / щось; називати дії; повідомляти про діяльність; розповідати про повсякденні дії; запитувати з метою отримання більш детальної інформації; реагувати на репліки вчителя та однокласників; визначати час / проміжки часу; просити повторити інформацію; висловлювати схвальну / несхвальну оцінку предметам, діям, ситуаціям тощо; висловлювати прохання та реагувати на нього.

Школярі вчилися ставити загальні та спеціальні запитання, відповідати на них згідно з мовним матеріалом і відповідно до ситуації спілкування, підтримувати елементарне спілкування у межах мікродіалогів етикетного характеру, висловлювати пропозицію та відповідати на чиюсь пропозицію згодою / незгодою, висловлювати твердження і відповідати на чиєсь твердження схваленням / несхваленням, реагувати на чіткі репліки вчителя, пред'явлені у відносно уповільненому темпі; звертатися з проханням повторити фразу / слово або за роз'ясненням незрозумілого, використовувати стягнені форми, жести і міміку. Висловлення кожного співрозмовника мало бути не менше 6 реплік, правильно оформлених у мовному відношенні [172, с. 6, 8, 14, 97, 99, 101–102, 105, 133–135, 140; 173, с. 11, 20]. Парна форма роботи поєднувалася з індивідуальною та ігровою.

Зокрема, під час вивчення теми «City» («Місто») створювалася ігрова ситуація (уявна подорож до космічного міста) й відбувалося обговорення того, які об'єкти можна побачити в місті та їх кількість (3 клас) [447, с. 51]: *Answer: Yes or No. – There's a book shop in the street. – Yes, there is. – There are two yellow cars in the street. – No, there aren't.*

Із метою навчання вживання в мовленні питальних слів учням пропонувалася, наприклад, організація бесіди про життя тварин [446, с. 131]:

Ask and answer: What animal is this?– It's a fox. Where does it live? – It lives in forests. How does it look like? –It is red. It has got a beautiful long tail. What does it like to eat?– It eats meat.

У 4 класі шляхом організації роботи в парах учні навчалися надавати інформацію про особи / об'єкти / явища / події / факти, описувати особи / місця / об'єкти / явища / події / факти, описувати дії, зображені на малюнках, фото тощо, характеризувати та оцінювати когось / щось, виражати емоції, робити короткі повідомлення про події та факти, розповідати про прочитане, почуте, побачене, запитувати про чийсь враження, думки, ставлення; висловлювати свої враження, думки, ставлення [173, с. 104, 109, 111, 115, 117, 123, 127–128, 131, 137–138, 144; 434, с. 15, 16].

Зокрема, при вивченні теми «Animals» («Тварини») учні виконували таке завдання в парах: *Work with a classmate. Take it in turns to ask and answer the questions. Guess the answers. 1. Where do they live?2. How many legs have they got?3. What do they eat?4. What can they do?5. Can they run?6. Do they live in family groups?7. Are they strong?8. Are they mammals?* За допомогою питань діти вгадували, про яку тварину йдеться.

Крім ігрових ситуацій, під час роботи в парах педагогами створювалися й ситуації, наближені до життєвих. Наприклад, у процесі вивчення модальних дієслів та побудови спеціальних запитань із ними відпрацьовувалася мовленнєва структура «*What does he / she need? – He / She needs ...*». Учням пропонувалися ситуації типу: 1) Він хоче спекти торт. Що йому потрібно? 2) Вона хоче зробити повітряного змія. Що їй потрібно? 3) Вона збирається на канікули у поїздку. Що їй потрібно? 4) Він хоче пограти у баскетбол. Що йому потрібно? [434, с. 49]: *Ask and answer: – He wants to make a cake. What does he need?– He needs some flour, ...*

Крім того, пропонувалося завдання типу «Мій шлях до школи» [446, с. 69]: *a) Complete a questionnaire about you. Don't show your classmates.*

My journey to school. 1. How far is your home from school? My home... 2. How do you go to school? I go to school by bus / car / train. I go to school on the underground. I walk / cycle to school. 3. Do you go to school on your own? Yes, I do. / No, I go to school with my... 4. How long does your journey take? It takes... 5. Do you like your journey to school? Yes, I do. / No, I don't.

b) Ask and answer the questions with a classmate. Write notes of your classmate's answers: name of student, how far, with, how long, like.

c) Report back to the rest of the class about your classmates.

Спочатку школярі індивідуально відповідали на запитання про свій шлях до школи; потім запитували один одного, працюючи в парах; заносили результати опитування в таблицю й наприкінці розповідали, про що вони дізналися під час роботи в парах.

Результати парної форми навчання учні демонстрували під час роботи над мовним портфоліо у вигляді створених діалогів, ілюстрацій до них, різноманітних карток для опитування кількох партнерів тощо.

Завдяки використанню парної форми навчання, школярі навчилися розуміти на повсякденні вирази, спрямовані на задоволення потреб конкретного типу, й реагувати на них відповідно до ситуацій спілкування в межах мовного матеріалу, набутого протягом початкової школи; навчилися ініціювати і закінчувати діалог, вести короткі діалоги етикетного характеру, підтримувати спілкування, використовуючи діалоги різних типів, брати участь у розмові на прості та звичні теми, використовуючи при цьому всі види запитань, використовувати стягнені форми, характерні для діалогічного мовлення, емоційно забарвлювати діалог, використовуючи відповідну інтонацію, жести, міміку, вигуки, характерні для мовленнєвої поведінки носіїв мови.

Групова форма навчання використовувалася у 2-4 класах. Педагоги формували групи кількістю 4-6 учнів із різним рівнем мовленнєвої підготовки, пояснювали, якими повинні бути взаємини між членами групи. Учні разом з учителем виробляли критерії оцінювання, потрібні для належної оцінки групової роботи, а саме:

а) дотримання правил дискусії (не перебивати та поважати думки інших членів групи, не принижувати співрозмовників); б) активність в обговоренні; в) обмірковування ідей інших учнів; г) надання чітких, логічних, переконливих аргументів тощо. У процесі впровадження групової форми навчання формувалася відповідальність кожного школяра за спільну роботу.

Під час використання групової форми навчання вчитель стежив за діяльністю учнів, постійно переходячи від групи до групи і спостерігаючи, хто що робить у групі. Крім того, педагог оцінював результати групової роботи, формулював висновки, з'ясовував результати співпраці: що вдалося групі, що можна поліпшити. Наприклад, члени групи допомагали іншим досягти мети, радили один одному, як поліпшити стосунки в групі.

При організації групової роботи увага вчителя зверталася на такі аспекти: потрібно переконатися, що учні мають знання й уміння, необхідні для виконання групового завдання, оскільки брак знань може дезорганізувати навчальний процес – учні не стануть докладати зусиль для виконання завдання; намагатися зробити свої інструкції максимально чіткими, оскільки малоймовірно, що група зможе сприйняти більш однієї чи двох навіть дуже чітких інструкцій за один раз; надавати групі досить часу на виконання завдання та планували, чим зайняти групи, що виконають завдання раніше; передбачити, як оцінка вплине на ефективність групової роботи та забезпечуватиме заохочення учнів у кожній групі за роботу (більш успішним, активним, або тим, хто найбільше виявив риси саморозвитку, взаємонавчання); бути уважними до питань внутрішньогрупового керування: якщо один з учнів має доповісти перед класом про роботу групи, забезпечити відповідний вибір доповідача; намагатися також звертати увагу на культуру міжособистісного спілкування, поступово на заняттях її поглиблювати добром відповідних вправ, вимог; бути готовими до підвищеного робочого шуму, характерного при використанні інтерактивних методів навчання. Із цією метою пропонувалися

відповідні завдання: 1) обговорення різноманітних питань у групах; 2) організація ігрових ситуацій у групах.

Так, у 2 класі учнів спочатку ознайомлювали з основними правилами та алгоритмом роботи в групі, діти вчилися об'єднуватися в групи; школярам пропонувалися завдання типу: 1) зібрати слово з кубиків; 2) скласти речення з розсипаних слів; 3) розфарбувати малюнок у задані кольори; 4) усією групою відшукати на малюнку об'єкти (предмети в класній кімнаті, іграшки, цифри, шкільне приладдя тощо). Власне, на цьому етапі робота в групах носила здебільшого організаційний та ігровий характер [171, с. 6, 8, 52, 54, 68, 112, 119].

У 3 класі школярі поступово набували досвіду ефективної співпраці в групах, вони виконували завдання, отримуючи різні ролі, зокрема ролі людей різних професій [172, с. 13, 19, 80]. Особливо це вдавалося тим учням, які досягали кращих показників у парній роботі. Під час організації роботи в групах також створювалися ігрові ситуації. Наприклад, учні грали в гру «Robot game». Кожна група давала «роботові» 10 інструкцій англійською мовою, які він мав виконати. Якщо «робот» їх розумів, то він вигравав, якщо не розумів, – вигравав той, хто давав інструкції (3, 4 клас) [446, с. 75]. У 3 класі використовувався такий вид роботи, як групове інтерв'ю, результати ведення якого заносилися до узагальнюючих таблиць. Наприклад, вивчаючи модальні дієслова, школярі, працюючи в групах, задавали іншим її членам питання про дії: «*Can you...(ride a bike, play the piano, ski, ice-skate, swim, sing)?*» та отримували відповіді: «*Yes, I can / No, I can't*». Усі результати заносилися до спільної таблиці, а потім кожний член групи розповідав, хто що вміє робити: «*Sophia can play the piano*».

У 4 класі набуті навички вдосконалювалися [173, с. 82, 109, 119, 123, 125-126]. Так, у процесі обговорення зовнішності та життя тварин учні спочатку обирали одну з тварин на малюнках, а потім працювали у групах, запитуючи та відповідаючи на питання про тварину [446, с. 77]:

a) Play the Animal Game. Choose an animal from the pictures. Don't tell your classmates!

b) Work in a group. Look at the questions. Then ask and answer questions about your animals. Are they...? (big, small, dangerous, strong, brown, black, white, grey ...; birds, insects, mammals, reptiles, fish) Have they got ...? (two / four / ... legs / wings) Can they ... ? (swim, fly, climb, jump, run) Do they ...? (eat meat / fish, leaves) Do they live in ... (Africa / America / Asia / Europe / our country).

Результати впровадження цієї форми навчання учні демонстрували під час виконання завдань та участі в ігрових ситуаціях, спеціально призначених для групової форми навчання, у власних мовних портфоліо. У портфоліо школярі також складали розроблені правила для роботи в групі, список ролей учасників груп та їх обов'язки, критерії оцінювання, потрібні для належної оцінки дослідницької роботи.

Нетрадиційні форми навчання на уроках англійської мови запроваджувалися у 2-4 класах, як правило, після вивчення однієї чи кількох тем шляхом проведення різних видів нестандартних уроків (уроків-подорожей, уроків-казок, уроків-вікторин, уроків із використанням ІКТ, уроків-екскурсій, уроків-КВК тощо), а також навчання учнів проектної роботи. Нетрадиційні уроки проводилися за такими темами: «Алфавіт (The ABC)», «Назви кольорів (Colours)», «Моя родина (My Family)», «Частини тіла. Зовнішність (Parts of the body. Appearance)», «Дванадцять місяців (Twelve months)», «Пори року, погода (Seasons and weather)», «Подорож Лондоном (The trip over London)» та ін. [163, с. 71–111], що давало можливість формування лінгвістичної, соціокультурної та загальнонавчальної компетенцій.

У навчально-виховний процес із вивчення англійської мови в 2-4 класах упроваджувалися авторські розробки нестандартних уроків [163, с. 71-99], у яких особливу увагу ми приділяли варіативному використанню різних форм навчання. Так, у 2 класі на нетрадиційному уроці з теми «Алфавіт» використовувалися такі сполучення організаційних форм навчання: робота в парах (дібрати до малюнків їхні назви англійською мовою), у групах (назвати літери, які

представлені в дзеркальному зображенні; гра «Хто швидше?» – діти шукали слова на певну літеру); колективна робота (гра з м'ячем, виконання пісень «The ABC», «Listen to the letters»); індивідуальна робота (дописати пропущені літери у словах). На наступному нетрадиційному уроці з цієї ж теми впроваджувалися комп'ютерні навчальні програми «Алик. Вивчаємо англійський алфавіт» (розробник – Руссобіт-М, 2001 рік), «Алик. Моя перша англійська абетка» (розробник – Silcom Multimedia, видавництво Руссобіт-М, 2001 рік), які знайомили в ігровій формі дітей з літерами англійського алфавіту. З цими програмами учні працювали індивідуально (власне робота з програмою) та колективно (слухали пояснення педагога щодо її використання) (рис. 2.3).



Рис. 2.3. Інтерактивні слайди комп'ютерної навчальної програми «Алик. Вивчаємо англійський алфавіт»

Урок у 2 класі на тему «Частини тіла. Зовнішність» проводився із застосуванням ІКТ та використанням колективної форми (учні з'єднували підпис із малюнком, читали описи зовнішності на мультимедійній дошці і вгадували казкових персонажів, відповідали на запитання і здійснювали перевірку з використанням мультимедійної дошки, дивилися фрагмент мультфільму «Неуважний Джованні» та називали частини тіла, які загубив Джованні).

Нестандартний урок-подорож на тему «Назви кольорів» у 2 класі передбачав повторення англійських назв кольорів, залучення учнів із низьким рівнем навчальних досягнень до спільної роботи; формування

уміння виконувати нестандартні ігрові завдання в межах теми. На уроці створювалася ігрова ситуація: допомогти маленькій дівчинці відшукати її фарби (за мотивами мультфільму «Шість Іванів – шість капітанів»). Під час роботи в парах пропонувалися завдання: 1) зафарбувати ті предмети, які можуть бути лише певного кольору (*yellow*, ...); 2) зібрати з кубиків назву кольору; 3) написати назви кольорів, які згадуються у вірші. У процесі групової роботи учні читали назву та розфарбовували банки з фарбами. Крім того, застосовувалася колективна та індивідуальна форми роботи, під час яких учитель кидав м'яч і називав колір та предмет, а учні складали словосполучення з ними, а також слухали речення і показували на картці назву кольору, який чули.

На нетрадиційному уроці-екскурсії з елементами рольової гри на тему «Тварини» (2 клас) упроваджувалася також колективна (учні відгадували загадки про тварин, брали участь в уявній екскурсії) та індивідуальна (здійснення екскурсії окремими учнями, які розповідали про тварин) форми навчання.

У 3 класі на уроці-грі з теми «Місцезнаходження предметів, речей» використовували буквену гру «Поле чудес», метою якої було повторення назв видів одягу (рис. 2.4):

--	--	--	--	--

(shirt)

--	--	--	--	--	--	--	--

(trousers)

--	--	--

(hat)

--	--	--	--	--	--

(blouse)

--	--	--

(cap)

Рис. 2.4. Дидактичний матеріал до гри «Поле чудес»

На цьому уроці проводилася робота в парах, під час якої учні запитували один одного, що можна робити в кожній із кімнат: *Where do we wash? – In the bathroom. – Where do we sleep? – In the bedroom. Where do we eat? – In the kitchen (In the dining-room). Where do we watch TV? – In the living-room.*

А також пропонувалася робота в групах по 5 дітей. У кожної групи був свій малюнок квартири. До кожного малюнка додавалися речення:

– Look at the picture. Complete the sentences. Choose the right word from the box.

1. The skirt is ... the chair. 2. The bed is ... the bedroom. 3. The toys are ... the table. 4. The TV is ... the bookshelf. 5. The picture is ... the bed.

<i>on in under</i>
<i>next to above</i>

Під час проведення нестандартного уроку (3 клас) за темою «Дванадцять місяців (Twelve months)» використовувалися елементи театралізованої вистави. Крім того, учні працювали в парах (отримавши малюнок із зображенням місяця року, один партнер називав попередній місяць, другий – наступний) та групах (прослуховуючи твердження, за допомогою сигнальних карток показували їх правильність або неправильність).

Нетрадиційний урок на тему «Seasons and Weather» (3 клас) проводився у формі змагання, під час якого школярі виконували такі завдання:

1) Команда «Seasons» обирала з поданого списку слова, які характеризують погоду навесні. Команда «Weather» обирала з поданого списку слова, які характеризують погоду восени: (*rainy, sunny, cool, warm, blue sky, grey sky, green grass, yellow leaves*)

2) Команди називали пору року, про яку йшлося у фрагментах мультфільму англійською мовою.

3) Користуючись віршиком-прогнозом, кожна команда знаходила пару – назва країни і природне явище, що відбувається в ній [448, с. 23]:

*«In Antarctica it's snowing,
And in Mexico it's hot.
In Japan the wind is blowing,
And in Italy it's not.*

*In Brazil the sun is shining,
And in Spain the sky is blue,
In Turkey now it's raining,
And in Greece it's raining too».*

4) Кожна команда складала речення про погоду з розсипаних слів типу: *It's usually hot in summer, I like warm weather, The sun is shining, It's always cold in winter, It's frosty in December, The weather is cool in autumn*, тощо.

В уроці «Урок граматики через казку» (4 клас) ми об'єднали технологію партнерства та проектну методику (а саме рольову гру) [163, с. 94–97].

Урок-вікторина «Подорож Києвом, столицею України» (4 клас) передбачав колективну роботу (розгадування кросворда), роботу в групах (Яка команда запише більше слів за темою «Місто», які були присутні у фільмі?); індивідуальну – відмітити правильні речення знаком «+», неправильні – «-»:

+ *Kyiv is a capital city of Ukraine. – It is not an old city. – Sophia Cathedral is in London. + Kyiv is named after Kyi. – There are Khreschatyk, Sophia Cathedral and Independence Square in London. – Dnieper is a street.*

До уроку пропонувалася ще й така індивідуальна робота: «Розгляньте фото визначних місць Києва. Що зображено на кожній фотографії? Виберіть 1 із 2-х варіантів. За кожну правильну відповідь – 1 бал».

Колективну роботу було представлено таким чином – учні давали відповіді на запитання: *1) Did you like Kyiv? 2) What would you like to visit in it? 3) Did you like our trip?*

Основна мета використання **проектної роботи** у 2-4 класах, як однієї з нетрадиційних форм навчання, полягала в перенесенні акценту з різного виду вправ на активну розумову діяльність учнів у ході спільної (колективної) творчої роботи. При доборі теми проекту педагоги намагалися орієнтуватися на інтереси та потреби учнів, їхні можливості й особисту значущість майбутньої роботи, практичну значущість

результату роботи над проектом. Виконані проекти були представлені в різних формах: альбом, колаж, багатьох інших. Робота над проектом здійснювалася в кілька етапів і зазвичай виходила за межі навчальної діяльності на уроках: вибір теми чи проблеми проекту; формування групи виконавців, розробка плану роботи над проектом, визначення термінів; розподіл завдань серед учнів; виконання завдань, обговорення в групі результатів виконання кожного завдання; оформлення спільного результату; звіт щодо проекту; оцінка виконання проекту.




Елементи проектної роботи впроваджувалися вже на початку оволодіння учнями англійською мовою. Так, за запропонованим зразком вони виготовляли проект за темою «Розповідь про себе» [421, с. 5]. Спочатку школярі читали підписи під малюнками, потім малювали свій портрет, писали слово-привітання та власне ім'я. Аналогічно відбувалося виготовлення проектної роботи за темою «Іграшки»: читання слів – назв іграшок і кольорів, після цього діти розфарбовували іграшки та складали коротку розповідь про них [421, с. 9].

Після ознайомлення з правилами утворення повної та короткої форм дієслова *to be* у *Present Simple* учням (2 клас) пропонувалося відмітити слова, які виражали настрій дітей у даний момент, а потім, користуючись знаннями правил, намалювати свій портрет і скласти розповідь про настрій: «*Today I'm ... (happy, sad, brave, scary, tired, hot, cold). Today I'm not ...*» [421, с. 19]. За цим же алгоритмом учні спочатку відмічали тих тварин, яких можна побачити на фермі, потім малювали ферму з тваринами та складали власну розповідь, а також складали розповіді про клас, про речі, які можна побачити в кімнаті, про місце роботи батьків, про подарунки для матері, про те, що можна робити після школи, про погоду [421, с. 13, 45, 53, 65, 73, 79, 93] тощо.

У 3 класі в міру набуття школярами навичок виконання проектної діяльності з метою продовження розвитку творчих здібностей у процесі вивчення теми «Моя родина» учні виготовляли власне родинне дерево [172, с. 34]; у процесі вивчення теми «Мій робочий день» учням пропонувалося спочатку обвести один із варіантів відповіді на

запитання про режим дня, а потім, користуючись відповідями, скласти розповідь про власний робочий день [422, с. 51] (рис. 2.5):




Circle or write an answer.

When do you get up?   




When do you go to school? in the morning in the afternoon



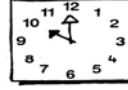
Do you like your school? Yes Very much No

Who are your friends? _____

When do you come home?   

Where do you eat lunch? at school at home

What do you do in the evening?   

When do you go to bed?   

Write.

My day

Рис. 2.5. Приклад завдань для проектної роботи на тему «Мій робочий день»

Проектна робота з елементами індивідуальної форми використовувалася також і при вивченні теми «Тварини». Спочатку діти підписували частини тіла тварини (наприклад, дельфіна), потім складали розповідь, користуючись словами, поданими для опису тварини [422, с. 99].

У 4 класі у процесі подальшого оволодіння англійською мовою завдання та їх зміст для проектної роботи ставали складнішими. Так, після вивчення теми «Дозвілля» пропонувався міні-проект «Моє життя після школи». Спочатку школярі читали про те, чим займається їх ровесник після уроків, після цього серед них відмічали те, чим займаються саме вони, а потім малювали, писали та розповідали в класі про те, що роблять вони після того, як приходять додому після занять [429, с. 61].

При подальшому вивченні теми «Тварини» школярам (4 клас) пропонувалося виготовлення проектної роботи «Уявна домашня тварина». Спочатку треба було прочитати текст-зразок, потім написати твір про фантастичну тварину та розповісти про неї [429, с. 85].

Особливий інтерес учнів викликав авторський проект «Постер про чотири пори року». Діти добирали фотографії (зимові, весняні, літні, осінні пейзажі), робили малюнки та аплікації до даного проекту. Після цього вони писали твори про погоду в різні пори року.

Головним результатом роботи над проектом була актуалізація наявних і набуття учнями нових знань, умінь, навичок та їх творче застосування, що сприяло підвищенню рівня мотивації, інтересу, навчальних досягнень. Залучення до проектної діяльності дозволило індивідуалізувати навчальний процес, давало можливість учневі проявляти самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності, координації власних дій, активної дослідної, виконавської та комунікативної взаємодії; проявити самостійність у виборі джерел інформації, способі її викладу та презентації, що дозволило вести індивідуальну роботу над темою, яка викликала найбільший інтерес у кожного учасника проекту. Це сприяло підвищенню мотивованої активності учня, який сам обирав об'єкт дослідження, сам для себе вирішував: чи обмежитися підручником з іноземної мови (просто виконавши чергову вправу), чи звернутися до інших джерел інформації. Часто діти зверталися до додаткових джерел інформації, аналізували, порівнювали, залишаючи найважливіше й найцікавіше. Виконання проектних завдань дозволило школярам побачити практичну користь від вивчення іноземної мови, наслідком чого стало підвищення мотивації та інтересу до цього предмета. Роль учителя полягала у підготовці учнів до роботи над проектом, виборі теми, у наданні допомоги учням при плануванні роботи, у поточному контролі та консультуванні учнів під час виконання проекту на правах співучасника.

Результати участі учнів у нетрадиційних формах навчання демонструвалися у вигляді відповідних матеріалів до завдань, а також у

вигляді фотографій уроків-ранків, конкурсів, вікторин, різноманітних видів проєктів, що увійшли до мовного портфоліо школярів.

Ігрові форми. У процесі залучення учнів до *дидактичної гри* як форми навчання взаємодіють навчальна (пізнавальна) та ігрова (цікава) сторони. Дидактичні ігри давали змогу залучати до участі учнів класу, враховуючи їх вікові особливості. Дидактичні ігри використовувалися у навчанні учнів усіх вікових груп за необхідності актуалізувати їхній досвід, повторити, уточнити, закріпити набуті знання; також вони підвищували ефективність сприймання школярами навчального матеріалу, урізноманітнювали їхню навчальну діяльність, вносили в неї елемент цікавості, що сприяло формуванню лінгвістичної, соціокультурної та загальнонавчальної компетенцій.

Щоб ігрова діяльність на уроці проходила ефективно, педагоги забезпечували дотримання таких вимог:

1. Готовність учнів до участі у грі: кожен учень повинен засвоїти правила гри, чітко усвідомити її мету, кінцевий результат, послідовність дій, мати потрібний запас знань для участі у грі.
2. Забезпечення кожного учня необхідним дидактичним матеріалом.
3. Чітка постановка завдання гри. Пояснення гри – зрозуміле, чітке.
4. Поетапність проведення складної гри, поки учні не засвоять окремих дій, а далі можна пропонувати всю гру й різні її варіанти.
5. Контроль, своєчасне виправлення, спрямовування, оцінювання дій учнів.
6. Недопускання приниження гідності дитини (образливі порівняння, оцінка за поразку в грі, глузування тощо).
7. Дидактичні принципи організації ігор: доступність, посильність, систематичність.

Так, у 2 класі використовувалися сюжетно-рольові [171, с. 30, 33, 76], пальчикові види дидактичних ігор: Bingo!» [447, с. 20; 448, с. 40], «Question games» [447, с. 15, 40, 56], а також ігри на формування

лексичної [171, с. 80-81], фонетичної [171, с.7, 9, 17], граматичної [171, с. 47, 71] компетенцій. Ігри проводилися як у парах, так і в малих групах.

Рольові ігри є одним із елементів комунікативного підходу, оскільки стимулюють мовленнєву діяльність учнів і створюють сприятливі умови для спілкування, свідченням чого є активне і невимушене спілкування учнів іноземною мовою під час проведення рольових ігор у початкових класах [367; 368]. Також рольові ігри є одним із елементів особистісно орієнтованого підходу до навчання учнів, тому що диференційовані завдання створюють умови, в яких учні з різними рівнями мовленнєвих умінь та навичок працюють з іншими, не помічаючи цієї різниці.

Навчальний характер ігрової діяльності учнями не усвідомлюється. Разом із тим рольова гра має велике виховне значення – допомагає згуртувати учнівський колектив, залучаючи до активної діяльності сором'язливих чи несміливих. Ситуації, що моделюються в рольовій грі, наближають мовленнєву діяльність на уроці до реальної комунікації, дають можливість використовувати англійську мову як засіб спілкування.

Так, зокрема, рольова гра «Listen and Find» (2 клас) мала на меті повторення лексичного матеріалу з теми «Шкільне приладдя» у парах [447, с. 16]. Один зі школярів, виконуючи роль робота Зоко, просив свого партнера відшукати один із шкільних предметів. Для цього використовувалася структура *Find a....*. Другий учень називав координати названої речі (літеру та цифру), користуючись малюнком (за аналогією гри «Морський бій»): – *Find a ruler. – Here! D 4. – Yes! Well done!* Таким чином, гра проводилася у вигляді роботи в парах. Після засвоєння граматичної структури *Find a...* учителі пропонували інші, наприклад: «*Where is a...?, Can you see a...?*».

Рольову гру в поєднанні з пальчиковою та ляльковою було також використано на уроках «Про себе. Моя родина» (2, 3 клас). Ігри з пальчиками розвивали мозок дитини, стимулювали розвиток мовлення,

творчих здібностей, фантазії, сприяли поліпшенню вимови багатьох звуків. Так, зокрема, під час участі у грі [438, с. 6] учні оволодівали початком лічби англійською мовою. Так, один із учнів виходив до дошки, і показував спочатку один, потім два, і, нарешті, три пальці, а інші школярі називали кількість показаних пальчиків англійською мовою. *Пальчикові ігри* мали завдання змусити кожний пальчик дитячої руки рухатися окремо від інших пальців, що є досить важкою справою для малюків, особливо коли потрібно рухати середнім або безіменним пальцем: *Petter-Pointer, Petter-Pointer, Where are you? Here are I am, here are I am. How do you do?*

Фонетичні ігри використовувалися для первинного ознайомлення зі звуками мови, виділення слів із названим звуком, складання схем звукової структури слів і т.д. Ці ігри мали на меті тренувати учнів у вимові звуків англійської мови, навчати їх виразного читання. Прикладом були завдання типу: поєднання літери та предмета, зображеного на малюнку; слухання, повторення слів з певним звуком, їх читання; класифікація та розподіл слів на групи відповідно до правил озвучування; добір та розфарбовування предметів, назви яких починаються на певну літеру; слухання та читання віршів із певними звуками; знаходження звуків у словах, визначення їх місцезнаходження.

Поряд із фонетичними вчителі використовували *літерні ігри*, які розширювали ерудицію, учили працювати зі словником, надавали можливість тренувати пам'ять, заглиблюватися в тонкощі мови, але при цьому не втрачали своєї розважальності. У ці ігри школярі грали з метою змагання, групами, індивідуально, у письмовій чи усній формі, із застосуванням наочності (частіше образотворчої – графічної, друкованої, символічної) або без неї. Зокрема, упроваджувалися такі види літерних ігор: анаграми, паліндроми, метаграми, головоломки, кросворди, чайнворди, ребуси, шаради.

У 3 класі поступово розширювався діапазон навчальних ігор, але в міру оволодіння учнями системою англійської мови зменшувалася кількість фонетичних і пальчикових ігор. Буквені ігри

використовувалися з метою систематичного та цілеспрямованого формування орфографічних навичок. Поряд із сюжетно-рольовими й рухливими використовувалися граматичні, лексичні та комунікативні навчальні ігри [172, с. 13-14, 21].

Удосконаленню навичок складання речень у Present Simple сприяли *граматичні ігри* типу «Stepping Stones Game» [419] (рис. 2.6).

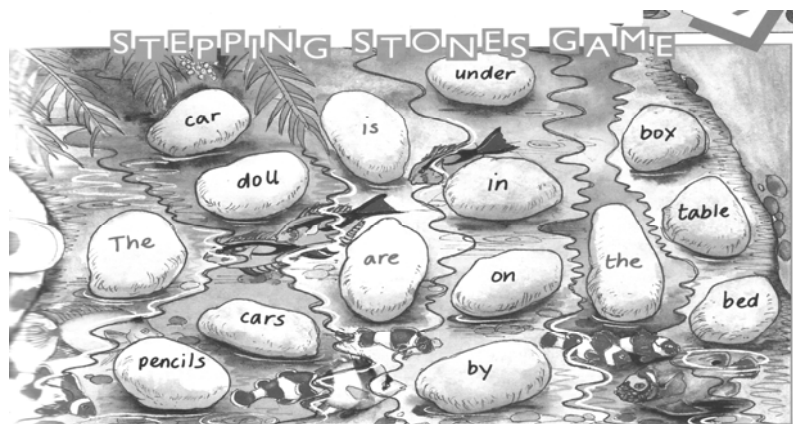


Рис. 2.6. Приклад гри «Stepping Stones Game» (тема «Дієслово *to be* у Present Simple»)

Із метою потрапити з одного на другий берег річки по каменях учні складали речення в теперішньому простому часі, працюючи в групах, наприклад: «*The pencils are on the table. The doll is in the box.*». Перемагала група, яка складала більше правильно оформлених у граматичному плані речень. У процесі проведення гри повторювалися назви прийменників місця, множина іменників, форми дієслова «*to be*» в однині та множині.

Лексичні ігри мали на меті: тренувати учнів у вживанні лексики в ситуаціях, наближених до природних умов; активізувати мовнорозумову діяльність школярів; розвивати мовну реакцію учнів; познайомити школярів зі сполучуваністю слів. Так, наприклад, ряд ігор було призначено для тренування учнів уживання окремих частин мови, одиниць, числівників, прикметників (зокрема, у грі «What can I do for you?» представлено тему «Покупки», у грі «What colour is my shirt?» – тема «Одяг»).

У 4 класі діапазон дидактичних ігор залишався незмінним, але ускладнювався зміст ігрового завдання в міру оволодіння учнями мовним матеріалом. Так, зокрема, використовувалися ігри на вдосконалення та закріплення граматичних, лексичних навичок [173, с. 107, 111, 125–126, 133–134].

Власний досвід нашої роботи в школі свідчить про те, що труднощі у школярів викликає тема «Минулий простий час. Правильні та неправильні дієслова», а саме: диференціація правильних та неправильних дієслів, труднощі під час запам'ятовування форми минулого часу, невміння використовувати форму минулого часу під час побудови зв'язних висловлювань.

Тому з метою ліквідації означених труднощів учням 4 класу було запропоновано гру «Рибалки» [435, с. 14], спрямовану на запам'ятовування правильних та неправильних дієслів (рис. 2.7). Спочатку колективно пояснювався зміст ігрового завдання: «На одному березі знаходяться рибалки – правильні дієслова, з іншого – неправильні (у теперішньому часі). У самій річці знаходяться рибки-дієслова у формі минулого часу». Завданням учнів було самостійно знайти рибок, яких спіймав кожний рибалка.

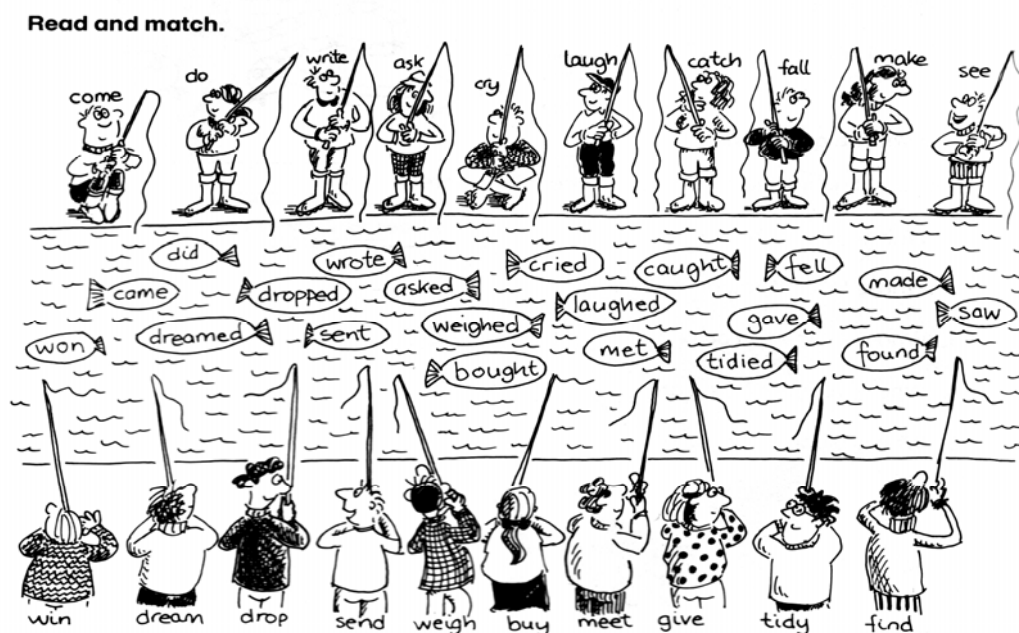


Рис. 2.7. Приклад дидактичної гри, спрямованої на запам'ятовування правильних та неправильних дієслів у минулому простому часі

Створені власноруч матеріали та інструкції до дидактичних ігор учні складали до мовного портфоліо.

Позакласна робота. В групі проводилися такі види позакласної роботи з англійської мови: «Свято англійської абетки», «Подорож до країни кольорів», «Подорож до зоопарку», «Я та моя родина» (2 клас); театралізовані вистави: «Дванадцять місяців» [160], «Cinderella», «The House That Jack built», «The House in the wood», конкурс читців творів англійського дитячого фольклору (3 клас); літературний ранок, присвячений повісті П. Л. Треверс «Мері Поппінс», КВК «Who knows English proverbs best?», гра «Найрозумніший», тематичні вечори «Літо, осінь, зима, весна у віршах, піснях, традиціях і звичаях Великої Британії та США», заняття гуртка за темою «Англійські свята і традиції» [160], вікторини «Подорож Україною», «Подорож Києвом, столицею України», «Подорож Харковом», «Ukrainian Traditions and Customs», «Ukrainian Traditional Food», «Подорож Лондоном» (4 клас) та інші, що сприяли формуванню лексичної та соціокультурної компетенцій.

Також нами було розроблено й упроваджено факультативний курс «Країнознавство» для початкових класів (2-4 класи). Метою курсу було визначено систематичне та цілеспрямоване ознайомлення молодших школярів із життям, культурою, традиціями та звичаями країни, мова якої вивчається, що, у свою чергу, позначилося на розвитку кругозору учнів [160, с. 87-89]. Крім того, у всіх класах щорічно проводилися «дні відкритих дверей» для батьків учнів.

У 2 класі позакласні заходи здебільшого мали ігровий та казковий сюжет, включали в себе сюжетно-рольові та рухливі ігри. Крім того, ураховуючи індивідуальні особливості школярів даного віку, проведення цих заходів потребувало також індивідуальної підготовки, тому переважно використовувалася така форма позакласної роботи, як доручення, зокрема виготовлення костюмів (костюми літер, тварин), реквізиту (декорації, плакати тощо). Усе це сприяло підвищенню рівня мотивації, пізнавального інтересу, викликало позитивні емоції школярів та бажання брати участь у позакласній роботі.

Учні 3 класу вже мали первинний досвід виконання ролей, тому поряд з індивідуальною формою роботи широко використовувалися групова та масова. Розширювався тематичний діапазон позакласних заходів, школярі продовжували вдосконалювати вміння декламувати вірші, брати участь у театралізованих виставах, у процесі підготовки до яких вони, наче справжні актори, одержували ролі та вчили слова. Звичайно, такі позакласні заходи потребували індивідуальної підготовки; діти із задоволенням демонстрували рівень власної мовної підготовки, знання літературних творів.

У 4 класі тематика позакласних заходів продовжувала розширюватися, деякі з них набували країнознавчого напрямку. Учні, крім удосконалення мовних знань, дізнавалися про життя, традиції, культуру, звичаї України та країни, мова якої вивчається. Так, завданнями проведення літературного ранку, присвяченого повісті П. Л. Треверс «Мері Поппінс» (4 клас), були: ознайомити учнів із творчістю відомої англійської письменниці П. Л. Треверс, зокрема з повістю «Мері Поппінс»; формувати навички аналізу літературного твору; порівняти його з екранною версією, що проводилося шляхом використання колективної форми навчання англійської мови на уроках.

У процесі проведення вікторини «Подорож Лондоном» (4 клас) упроваджувалися групова, колективна та індивідуальна форми навчання. Так, учні колективно дивилися відеофрагмент «Лондон», виконували пісню «London bridge». Під час роботи в групах були запропоновані завдання: 1) записати якомога більше слів за темою «Місто», які були присутні у продемонстрованому фільмі про Лондон; 2) відмітити правильні речення знаком «+», неправильні – «-»; 3) обрати 1 із 2-х варіантів фото визначних місць Лондона (правильний). Крім того, учням пропонувалося індивідуально відповісти на запитання вікторини.

Під час проведення КВК «Who knows English proverbs best?» (4 клас) також використовувалася робота в групах: 1) кожна з команд показувала сценку, підготовлену вдома, а суперники відгадували назву

п'єси-пантоміми чи озвученої інсценівки; 2) складання розрізаних приказок; 3) розкриття засобами пантоміми значення цих приказок; 4) знаходження англійського аналога української приказки, а також індивідуальна робота (капітани почергово називали по одній приказці).

Проведення гри «Найрозумніший» відбувалося за мотивами відомої телепрограми; було використано колективну та індивідуальну форми навчання. У процесі участі в грі відбулося повторення лексичного та граматичного матеріалу за різними темами.

Рольові ігри використовувалися під час участі учнів у тематичних вечорах «Зима, весна, літо, осінь у віршах, піснях, звичаях і традиціях Великої Британії», а також у позакласному занятті гуртка англійської мови на тему «Англійські свята і традиції», у театральній виставі на тему «Twelve Months».

Мовний портфоліо. Протягом трьох навчальних років у ході роботи всі учні були залучені до процесу створення власного мовного портфоліо.

Процес створення мовного портфоліо молодшими школярами відбувався під час колективної, групової, парної, індивідуальної роботи, у процесі впровадження нетрадиційних форм, дидактичних ігор і позакласної роботи, що дозволило застосовувати як взаємооцінювання, так і самооцінювання на всіх етапах засвоєння учнями алгоритму вищезазначеного процесу.

Рівень обізнаності школярів із алгоритмом створення мовного портфоліо та його змістом на початку роботи визначався нами як середній, оскільки на початку цієї діяльності не всі учні одночасно включилися до неї. Спочатку учні відчували труднощі під час перенесення знань та навичок у нову ситуацію шляхом залучення до проблемно-пошукової діяльності. Але у процесі навчання вони вже здійснювали найпростіші операції з алгоритму створення мовного портфоліо, проте, навички проявлялися слабо: під час роботи з його наповнення школярі обирали неоптимальну послідовність у їх виконанні. Спостерігалось поступове набуття учнями навичок

самостійної діяльності, спрямованих на його створення, а також більш швидко і коректно здійснення найпростіших операцій з алгоритму створення мовного портфолію, добору матеріалів до нього, виконання творчих робіт. Результати участі в позакласній роботі демонструвалися школярами у вигляді різноманітних матеріалів до позакласних заходів, а також у вигляді фотографій позакласних заходів, які потім поміщалися в мовний портфолію.

Висновки

1. Вивчення наукової літератури показало, що в теорії навчання застосовуються поняття: «форми навчання», «форми організації навчання» та «організаційні форми навчання», але серед науковців відсутня однаковість тлумачень і вживання цих дефініцій, немає їх чіткого розмежування. Більшість учених (С. Гончаренко, В. Дьяченко, І. Лернер, В. Лозова, О. Савченко, В. Сластьонін, І. Підласий, І. Чередов та ін.) визначають форму навчання важливим аспектом, що безпосередньо впливає на результативний компонент навчального процесу.

На основі узагальнення наукових підходів (В. Андрєєв, Ю. Бабанський, В. Галузинський, М. Євтух, Б. Лихачов, В. Оконь, С. Смирнов, М. Фіцула, А. Хуторський, В. Ягупов та інші) у роботі поняття «форма організації навчання» розглядається як дидактична категорія, що характеризує зовнішній бік способу організації навчального заняття (урок, екскурсія, заняття гуртка тощо) та має такі ознаки: системність організації навчання, часовий і організаційний режими навчання, місце проведення заняття. Сутність поняття «організаційна форма навчання» розкрито як спосіб організації взаємодії вчителя й учнів у процесі навчально-пізнавальної діяльності на уроках і в позакласній роботі, спрямованої на досягнення мети навчання, характерними ознаками чого є внутрішній порядок і способи організації навчальної діяльності, органічне поєднання мети, змісту і методів навчання, різноманітне сполучення способів і методів навчання.

Наявна диверсифікація організаційних форм навчання породжує різні підходи до їх класифікації, що здійснюється за різними критеріями: засновані на структурі навчального спілкування, за кількістю учнів, за місцем проведення, за тривалістю навчання, за дидактичними цілями, на основі комунікативної взаємодії вчителя й учнів, з урахуванням домінуючої мети навчання.

Узагальнюючи різні підходи до класифікації організаційних форм навчання, слід відзначити, що найбільш повною для навчання молодших школярів іноземних мов на уроках і в позакласній роботі є така: колективні, групові, парні, індивідуальні, ігрові, нетрадиційні (проектна робота, створення мовного портфоліо, використання електронних носіїв тощо). Аналіз проблеми класифікації організаційних форм навчання дозволяє стверджувати, що кожна з них має свої переваги та недоліки, що необхідно враховувати при організації навчального процесу.

Обираючи у процесі навчання іноземних мов молодших школярів організаційні форми навчання, необхідно враховувати їх функції: навчально-освітню, виховну, організаційну, психологічну, розвиваючу, систематизуючу, структуруючу, стимулювальну, інтегративну, інтегруючо-диференціюючу, комплексуючу та координуючу.

2. На основі вивчення наукової літератури з проблеми дослідження доведено, що одним з ефективних шляхів підвищення якості навчання є реалізація принципу варіативності, сутність якого полягає у наявності та підтримці різних моделей педагогічного процесу, плюралізмі методологічних підходів, що розвиваються та вдосконалюються, у забезпеченні множинності сучасних освітніх технологій, що є запорукою підвищення їх якості та конкурентоспроможності на світовому ринку освітніх послуг, також у відображенні реальних змін, що ефективно модернізують освіту. Принцип варіативності в теорії навчання дає можливість забезпечувати максимально можливий ступінь диференціації та індивідуалізації освіти, різноманітність освітніх технологій, змісту, форм і методів навчання й тим самим забезпечує реалізацію особистісно орієнтованого підходу. На початковому етапі навчання іноземних мов велике значення має дотримання принципу варіативності у використанні організаційних форм навчання для розвитку в учнів бажання вивчати іноземні мови, формування елементарних умінь міжособистісного спілкування іноземними мовами з опорою на рідну мову.

Як свідчить аналіз наукових пошуків стосовно варіативного використання організаційних форм навчання, ця проблема розглядається переважно як інтеграція. При цьому під інтеграцією організаційних форм навчання розуміють їх органічне поєднання на уроці або в позакласній діяльності. При інтегрованому використанні організаційні форми мають взаємодіяти, але водночас бути самостійними та рівноправними за змістом, структурою, кількістю часу, який відводиться на використання кожної з організаційних форм.

Головною метою навчання іноземних мов у початковій школі є формування в учнів іншомовної компетентності, яку в роботі представлено як комплекс знань, умінь та навичок, що дозволяють успішно використовувати іноземні мови як у навчальній діяльності, так і для самоосвіти й саморозвитку особистості учня. Формування належного рівня іншомовної компетентності відбувається за наявності сприятливих дидактичних умов: урахування вікових особливостей учнів; стимулювання їх до вивчення іноземних мов; упровадження прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів; розвиток пізнавального інтересу учнів, моделювання в навчальному процесі типових ситуацій спілкування; забезпечення вчителів і учнів навчально-методичними матеріалами тощо.

У дослідженнях учених (П. Беспалько, В. Болотов, Л. Заніна, О. Ємельянов, А. Петровський, О. Смолянінова, Є. Шубін та ін.) виділено лінгвістичний, соціокультурний та прагматичний компоненти іншомовної компетентності. У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, Державному стандарті початкової загальної освіти та навчальних програмах з іноземних мов для початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів визначені лінгвістична (лексична, граматична, фонетична), соціокультурна та загальнонавчальна компетенції.

3. З урахуванням структури іншомовної компетентності та логіки процесу навчання було розроблено технологію варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших

школярів як педагогічну технологію предметно-методичного рівня, що полягає у використанні варіативних сполучень організаційних форм навчання, сукупності методів і засобів реалізації певного змісту навчання, визначеного відповідними навчальними програмами, у забезпеченні оптимальної та ефективної організації навчального процесу формування іншомовної компетентності молодших школярів. В основу технології покладено особистісно-діяльнісний та компетентнісний підходи.

У дослідженні визначено структуру й етапи реалізації технології: організаційно-пропедевтичний, мотиваційно-стимулювальний, змістово-діяльнісний та рефлексивно-коригувальний, а також критерії та показники рівнів сформованості іншомовної компетентності учнів початкових класів.

Організаційно-пропедевтичний етап полягав у підготовці вчителів до теоретичного та практичного застосування технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів на уроках і в позаурочній діяльності. Рівень сформованості в учнів соціокультурної компетенції перевірявся за мотиваційно-особистісним критерієм, показниками якого було визначено: 1) мотиви учнів щодо вивчення іноземних мов (зовнішні, внутрішні); 2) характер ставлення школярів до навчання (позитивне, індиферентне, негативне). Рівень сформованості лінгвістичної компетенції перевірявся за когнітивно-діяльнісним критерієм, у якості показників якого було виділено: 1) рівень сформованості лексичної компетенції; 2) рівень сформованості граматичної компетенції; 3) рівень сформованості фонетичної компетенції. Рівень сформованості загальнонавчальної компетенції перевірявся за оцінно-рефлексивним критерієм, показниками якого визначалися: 1) сформованість рефлексивних умінь учнів щодо оцінювання результатів власної навчальної діяльності з іноземних мов і характер самооцінки молодших школярів (адекватний, завищений, занижений); 2) рівень сформованості загальнонавчальних

якостей (пізнавальна активність, самостійність, комунікабельність, навчальна працелюбність).

З метою посилення рефлексивної та оцінювальної складових технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов учнів початкової школи в дослідженні використано ідею запровадження в навчальному процесі мовного портфоліо, що виникла на основі Європейського мовного портфоліо та розглядається не тільки як елемент рефлексії, самооцінювання, а і як засіб стимулювання вивчення молодшими школярами іноземних мов.

У дослідженні подано пропозиції практичного застосування варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Разом із тим, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективними для подальшого наукового пошуку є питання вдосконалення форм навчання іноземних мов учнів середніх і старших класів, підготовки та підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов щодо варіативного використання організаційних форм навчальної діяльності в основній і старшій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Адаменко Е. В. Математические методы в педагогике и психологии: учеб. пособие / Е. В. Адаменко, Луган. нац. пед. ун-т им. Т.Г.Шевченко. – Луганск: Альма-матер, 2008. – 94 с.
2. Агалакова Е. А. Управление качеством базовой подготовки младших школьников по русскому языку, математике, чтению / Е. А. Агалакова // Научно-практический журнал «Завуч начальной школы». 2001. – № 3. – С. 5-8.
3. Азаров Ю. П. Тайны педагогического мастерства: Учеб. пособие / Ю.П.Азаров. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 431 с.
4. Акимов М. К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М. К. Акимов и др. – М., 1992. – 123 с.
5. Акинина Н. В. Некоторые аспекты подготовки учителя к обучению младших школьников разговорной речи на иностранном языке / Н. В. Акинина // Нач. шк. – 2002. – № 3. – С. 97.
6. Алексюк А. М. Загальні методи навчання / А. Алексюк, В. Помогайба; під ред. М. Д. Ярмаченка // Педагогіка. – К.: Вища школа, 2006. – С. 160–199.
7. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск, 1990. – 187 с.
8. Амонашвили Ш. А. Школа жизни: Трактат о начальной ступени образования, основанной на принципах гуманно-личностной педагогики / Ш. А. Амонашвили. – М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1998. – 74 с.
9. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 600 с.
10. Андрієвська В. М. Проектування дидактичних ситуацій у навчанні молодших школярів з використанням комп'ютера: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / В. М. Андрієвська; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2009. – 20с.
11. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. – М., 1991. – 83 с.

12. Антипова О. У пошуках нестандартного уроку / О. Антипова, В. Паламарчук // Рад. шк. – 1991. – № 1. – С. 65–69.
13. Антропова А. И. Педагогические технологии в медиаобразовании при обучении английскому языку / А. И. Антропова // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 7. – С. 62–65.
14. Аплетаяев М. Н. Воспитание ответственного отношения учащихся к учению в учебном процессе: учеб. пособие для слушателей ФПК, директоров школ, учителей и студентов педвузов / М. Н. Аплетаяев, С. А. Маврин, А. П. Медведицков. – Омск: ОГПИ, 1989. – 77 с.
15. Арбузова Т. П. О взаимосвязи показателей заболеваемости младших школьников с организацией их учебной деятельности / Т. П. Арбузова, И. В. Базюлькина // Начальная школа. – 2001. – № 6. – С. 54–56.
16. Ариян М. А. Личностно-ориентированный подход и обучение иностранным языкам в классах с неоднородным составом обучаемых / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 1. – С. 3–11.
17. Артющина М. В. Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / М. В. Артющина; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.
18. Архипенко Ф. Игра в учебной деятельности младших школьников / Ф. Архипенко // Начальная школа. – 1989. – № 4. – С. 4.
19. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65–86.
20. Бабанский Ю. О дидактических основах повышения эффективности обучения / Ю. К. Бабанский // Народное образование. – 1986. – № 11. – С. 105–111.
21. Бабій К. Нетрадиційний урок за проектною технологією / К. Бабій, А. Бахтарова, І. Литвиненко // Управління школою. – 2007. – № 1. – С. 22.

22. Бабкина Н. В. Использование развивающих игр и упражнений в учебном процессе / Н. В. Бабкина // Начальная школа. – 1998. – № 4. – С. 11.
23. Баженова Л. М. Использование телевидения во внеклассной работе / Л. М. Баженова, В. С. Собкин, А. В. Шарипов // Начальная школа. – 1989. – № 4. – С. 6.
24. Базарницька І. Проектний день у початковій школі / І. Базарницька // Початкова школа. – 2008. – № 2. – С. 7.
25. Байдук А. А. Англійська мова. 2 клас: Зошит для контролю знань (до підручника О. Д. Карп'юк) / А. А. Байдук. – 3-тє вид., випр. і доп. – Х.: Веста, 2009. – 48 с.
26. Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка: пособие для преподавателей и студентов / Б. В. Беляев. – М.: Просвещение, 1964. – 136 с.
27. Березина Н. В. Лингафон, компьютер, аудио- и видеоаппаратура на уроках английского языка в начальной школе / Н. В. Березина // Начальная школа. – 1998. – № 4. – С. 53.
28. Березина Н. В. Роль соревнования на уроках английского языка в подготовительных группах детского сада и в начальной школе / Н. В. Березина // Начальная школа. – 1997. – № 1. – С. 33.
29. Береснєв А. А. Підготовка майбутніх вчителів іноземних мов до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. А. Береснєв; Респ. вищ. навч. закл. «Крим. гуманіт. ун-т». – Ялта, 2009. – 20 с.
30. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
31. Белєвцева Т. Застосування методу проектів при формуванні пізнавальної активності учнів / Т. Белєвцева, Т. Лобас // Відкритий урок. – 2004. – № 5-6. – С. 24-25.
32. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И. Л. Бим // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5–8.

33. Бирюков С. М. Изучение мотивов учебной деятельности младших школьников / С. М. Бирюков // Начальная школа. – 1999. – № 10. – С. 31–33.
34. Біла книга національної освіти України: Вид. 3 / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл та ін.; за заг. ред. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Київськ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 432 с.
35. Богослав І. І. Використання технології методів проектів у навчанні англійської мови / І. І. Богослав // Англійська мова та література. – 2006. – № 22-23 (104-105). – С.31–34.
36. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 317 с.
37. Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные труды / А. А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 271с.
38. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
39. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 42–44.
40. Бондар С. Оновлення змісту освіти і процесу навчання у школі: сучасні тенденції / С. Бондар, В. Бондар // Математика в школі. – 2000. – № 4. – С. 8–12.
41. Бородина В. А. Активизация интеллектуально-информационной деятельности младшего школьника / В. А. Бородина, Н. А. Мухина // Нач. шк. – 1997. – № 11. – С.24–27.
42. Братанич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / О. Г. Братанич; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2001. – 19 с.
43. Братанова Т. А. Методика организации игр-исследований с младшими школьниками / Т. А. Братанова // Начальная школа. – 2008. – № 5. – С. 41–43.

44. Бродович О. И. Диалектная вариативность английского языка: аспекты теории / О. И. Бродович. – Л.: ЛГУ, 1988. – 193 с.
45. Буряк В. К. Самостоятельная дифференцированная работа школьников / В. К. Буряк // Физика в школе. – 1982. – № 4. – С.60–61.
46. Буряк В. К. Совершенствование организации учебного процесса / В. К. Буряк // Среднее специальное образование. – 1987. – № 1. – С. 29–32, 55.
47. Буряк В. Урахування особливостей індивідуальних стилів навчальної роботи в підвищенні ефективності пізнавальної діяльності / В. Буряк // Рідна школа. – 2010. – № 7/8. – С. 3–7.
48. Бушак Г. Готовність вчителя до навчання, професійних змін та росту / Г. Бушак // Педагогічна думка. – 2004. – № 4. – С.57–60.
49. Вачков И. В. Групповые методы в работе школьного психолога: учебно-методическое пособие / И. В. Вачков. – М.: Ось-89, 2002. – 224 с.
50. Варианты и диалекты английского языка: Текст лекций по курсу «Теория языка» для студентов ст. курсов фак. англ. яз. [Сост. Д. А. Шахбагова]. – М.: МГПИИЯ, 1980. – 70 с.
51. Варламова Г. Г. Нетрадиционные формы учебных занятий как средство формирования познавательных интересов. Урок-лабиринт / Г. Г. Варламова // Начальная школа. – 2000. – № 10. – С. 10–14.
52. Векслер С. І. Розвиток критичного мислення учнів у процесі навчання / С. І. Векслер. – К.: Рад. шк., 1971. – 60 с.
53. Вербицкий В. Проектна форма навчання і виховання у загальноосвітніх навчальних закладах та позашкільних закладах освіти еколого-натуралістичного напрямку: проблеми та шляхи їх вирішення / В. Вербицкий // Рідна школа. – 2007. – № 3. – С. 35–47.
54. Вересока В. А. Проектне навчання на уроках англійської мови як спосіб творчого розвитку учнів / В. А. Вересока // Англійська мова та література. – 2007. – № 35 (189). – С.2–8.
55. Веретенникова И. В. Диалог – одна из форм сотрудничества по системе Л. В. Занкова / И. В. Веретенникова // Начальная школа. – 2006. – № 11. – С. 58–62.

56. Веселова Н. Н. Тестовые методики диагностирования сформированности учебной деятельности / Н. Н. Веселова // Нач. шк. – 1999. – № 5. – С. 25–27.
57. Взаємонавчання учнів. Метод Рівіна. – К.: Видавничий дім «Шкільний світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.
58. Виевская М. Г. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / М. Г. Виевская; Криворож. гос. пед. ин-т. – Кривой Рог: Б.и., 1994. – 165 с.
59. Виноградова Н. Ф. Начальная школа сегодня: успехи и трудности: Обсуждаем итоги российского совещания по начальной школе / Н. Ф. Виноградова // Начальная школа. – 1997. – № 4. – С.11–14.
60. Вихрущ В. О. Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина XIX – початок XX століття): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. О. Вихрущ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 39 с.
61. Вітвицька С. С. Інноваційні педагогічні технології в підготовці вчителів / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету. Вип. 43. Педагогічні науки. – Житомир, 2009. – С. 45-48.
62. Вожегова Т. В. Проблема индивидуализации и дифференциации начального обучения в отечественной дидактике 50-90-х гг. XX в.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Вожегова. – Луганск, 2008. – 239 с.
63. Волков И. П. Цель одна – дорог много: Проектирование процессов обучения: кн. для учителя: Из опыта работы / И. П. Волков. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
64. Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник / Н. П. Волкова. – К.: Академія, 2001. – 576 с.
65. Волобуєва Т. Б. Розвиток творчої активності учнів молодших класів засобами нових інформаційних технологій навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. Б. Волобуєва; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1996. – 22 с.

66. Вольфовська Т. Комуникативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети / Т. Вольфовська // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 13.
67. Ворона В. Застосування методу проектів у позакласній роботі з біології / В. Ворона, Л. Семешко // Біологія. – 2007. – № 11. – С. 10.
68. Воронцов А. Б. Практика развивающего обучения (система Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова) / А. Б. Воронцов. – М., 1998. – С.146.
69. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
70. Вяльшина Н. Н. Некоторые приемы повышения эффективности урока иностранного языка / Н. Н. Вяльшина // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 26–29.
71. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. Педагогика-пресс, 1999. – 533 с.
72. Гавриш І. Засоби диференціації навчання в початковій школі / І. Гавриш, Т. Дейниченко // Педагогіка і психологія: зб. наук. праць ХДПУ. – Вип. 9. – Х.: ХДПУ, 1999. – С. 3–5.
73. Гадецький М. В. Організація навчального процесу в сучасній школі / М. В. Гадецький, Т. М. Хлебнікова. – Х.: Веста, 2004. – 136 с.
74. Галузяк В. М. Педагогіка / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця: Державна картографічна фабрика, 2006. – 400 с.
75. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 45 с.
76. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 18.
77. Гергель А. Ф. Педагогічні умови ефективності навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі (на матеріалі англійської мови): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. Ф. Гергель; Київ. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – К., 1994. – 24 с.
78. Гиниятуллина А. А. Опыт организации групповой работы на уроках / А. А. Гиниятуллина // Нач. шк. – 2004. – № 1. – С. 15–17.

79. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание // Вопросы личностного самоопределения в психологии / М. Р. Гинзбург. – 1994. – № 3. – С. 43.
80. Голованова Н. Ф. Общая педагогика / Н. Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2005. – 317 с.
81. Голованова Н. Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема / Н. Ф. Голованова. – СПб, 1997. – С. 15–25.
82. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
83. Гончарик Л. В. Влияние групповой работы на формирование и развитие учебной мотивации / Л. В. Гончарик // Начальная школа. – 2004. – № 11. – С. 45.
84. Горбач І. Підготовка майбутнього вчителя до роботи з батьками / І. Горбач // Рідна школа. – № 2. – 2000. – С.71–73.
85. Горецкий В. Г. Организация коллективных занятий с младшими школьниками: Из опыта работы учителей нач. классов Краснояр. края: сборник / В. Г. Горецкий. – Ейск: Многопрофил. центр творч. педагогики «Азов-XXI», 1993. – 178 с.
86. Горностаев П. В. О взаимосвязи обучения и общего развития / П. В. Горностаев // Нач. шк. – 2002. – № 4. – С. 85–88.
87. Горовая В. И. Конспекты уроков по внеклассному чтению. Кн. 1,2,3,4 / В. И. Горовая, Л. И. Кулагина, Т. К. Лаврентьева, Н. И. Дробот. – М.: Владос, 2002.
88. Григорьева М. В. Развитие коммуникативных умений у детей в сценической деятельности / М. В. Григорьева // Нач. шк. – 2003. – № 10. – С. 103–106.
89. Григорьева М. Н. Родительская неделя – эффективная форма сотрудничества семьи и школы / М. Н. Григорьева // Нач. шк. – 2005. – № 11. – С.49.
90. Губа Н. О. Критерії та показники вимірювання наочності у молодшому шкільному віці. автореф. дис. ... канд. психол. наук: 13.00.07 / Н. О. Губа; Інститут психології АПН України. – К, 1994. – 23с.

91. Давидюк Т. Ю. My Workbook 2 (робочий зошит до підручника «Англійська мова, 2 клас» автора О. Д. Карп'юк) / Т. Ю. Давидюк, В. Б. Ключнікова, Н. Р. Перепелюк. – Тернопіль: Мальва-ОСО, 2008. – 66 с.
92. Данилов М. А. и др. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособие для пед. ин-тов / под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – 303 с.
93. Дегтярев Б. И. Оптимальное использование различных форм организации процесса обучения / Б. И. Дегтярев // Проблемы оптимизации обучения и воспитания учащихся. – М., 1984. – С. 48–61.
94. Дейніченко Т. І. Диференціація навчання в процесі групової форми його організації (на прикладі предметів природничо-математичного циклу): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Т. І. Дейніченко; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2006. – 21 с.
95. Делікатний К. Г. Роль запитань учителя в активізації учнів на уроці / К. Г. Делікатний. – К.: Рад. шк., 1964. – 103 с.
96. Денисенко М. В. Навчання учнів початкової школи техніки читання англійською мовою: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М. В. Денисенко; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2005. – 26 с.
97. Державний стандарт початкової загальної освіти // Почат. шк. – 2011. – № 7. – С. 1–18.
98. Дидактика середньої школи / під ред. М. Н. Скаткіна: 2-ге вид. – М., 1982. – 223 с.
99. Дидактика современной школы / под ред. В. А. Онищука. – К.: Рад. школа, 1987. – 237 с.
100. Друзь З. В. Нестандартні завдання як засіб стимулювання пізнавальних інтересів молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / З. В. Друзь; Київський університет ім. Т. Шевченка. – К., 1997. – 24 с.
101. Дусавицкий А. К. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в различных условиях обучения / А. К. Дусавицкий, В. В. Репкин // Вопросы психологии, 1975. – № 3. – С. 92–103.

102. Дьяченко В. К. Дидактика: учебное пособие для системы повышения квалификации работников образования: в 2-х томах / В. К. Дьяченко. – М.: Народное образование, 2006. – Т.1. – 400 с.
103. Дьяченко В. К. Коллективная и групповая формы организации обучения в школе / В. К. Дьяченко // Нач. шк. – 1998. – № 1. – С. 17–24.
104. Дьяченко В. К. Коллективный способ обучения: дидактика в диалогах / В. К. Дьяченко. – М.: Народное образование, 2004. – 352 с.
105. Дьяченко В. К. Новая дидактика / В. К. Дьяченко. – М.: Народное образование, 2001. – 496 с.
106. Дьяченко В. К. Общие формы организации процесса обучения: актуальные проблемы теории и практики обучения / В. К. Дьяченко. – Красноярск: Изд-во государственного университета, 1984. – 184 с.
107. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В. К. Дьяченко. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
108. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы: Книга для учителя / В. К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
109. Евдокимов В. И. Повышение эффективности обучения средствами наглядности: учеб. пособие / В. И. Евдокимов. – Х.: ХГПИ, 1989. – 72 с.
110. Експеримент у педагогічному дослідженні: зб. ст. / за ред. С. Г. Мельничука; Кіровоград. держ. пед. ін.-т ім. В. К. Винниченка. Центр пед. досліджень та діагностики розвитку особистості. – Кіровоград: Кіровоград. держ. пед. ін.-т ім. В. К. Винниченка, 1993. – 151 с.
111. Елфимова Н. В. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ / Н. В. Елфимова // Вопр. психол. – 1985. – № 5. – С.162–168.
112. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю. Н. Емельянов. – СПб. : Речь, 2001. – 332 с.
113. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

114. Євдокимов В. І. Вимірювання показників рівня сформованості окремих якостей знань засобами контрольних робіт / В. І. Євдокимов, І. В. Гавриш // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць ХДПУ. – Вип. 7. – Харків: ХДПУ, 1998. – С. 7–12.
115. Єжак Є. Основи проектної діяльності учнів / Є. Єжак // Школа. – 2007. – № 11. – С. 33.
116. Єльнікова О. В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. В. Єльнікова; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти України. – К., 2005. – 20 с.
117. Єремєєва В. М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. М. Єремєєва; Житомирський держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2002. – С. 182–202.
118. Журавська І. Застосування методу проектів / І. Журавська // Директор школи. – 2006. – № 48. – С. 3.
119. Жукова З. П. Развитие интеллектуальных способностей младших школьников в ходе игры / З. П. Жукова // Нач. шк. – 2006. – № 5. – С. 30.
120. Жуковский В. Н. Индивидуализация обучения технике чтения на начальном этапе средней школы (Англ. яз., VI кл.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. Н. Жуковский; Киев. гос. пед. ин-т иностр. яз. – К., 1992. – 18 с.
121. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
122. Загвоздкин В. К. Портфель индивидуальных учебных достижений – нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки / В. К. Загвоздкин // Школьные технологии. – 2004. – № 3. – С. 32–36.
123. Загребина И. В. Интегративное обучение как средство целостного развития личности младшего школьника / И. В. Загребина // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1. – С. 32–34.

124. Зайцева І. Впровадження проектних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи / І. Зайцева // Економіка в школах України. – 2008. – № 3. – С. 2.
125. Закон України «Про загальну середню освіту» // Освіта в Україні. Нормативна база (3-тє вид., змін. та доп.) / упор. Є. К. Пашутинський. – К.: КНТ, 2007. – С. 95–119.
126. Закон України «Про загальну середню освіту»: Затверджено Указом Президента України від від 13.05. 199 р. № 651-XIV // Інф. зб. МО України. – 1999. – № 15. – С. 6–31.
127. Заліщук М. Метод проектування в закладах нового типу / М. Заліщук // Управління школою. – 2008. – № 3. – С. 2.
128. Занина Л. В. Компетентностный подход к рассмотрению деятельности преподавателя педколледжа / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова // Основы педагогического мастерства. Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – С.110-115.
129. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М.: Дом педагогики, 1999. – 378 с.
130. Захаров В. М. Интеллектуальные игры как средство формирования познавательной деятельности учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. М. Захаров; Моск. гос. ун-т им. М. Ломоносова. – М., 1988. – 25 с.
131. Землянская Е. Н. Учебное сотрудничество младших школьников на уроках / Е. Н. Землянская // Начальная школа. – 2008. – № 1. – С. 16–23.
132. Земцова С. В. Нестандартні уроки / С. В. Земцова, Н. Й. Демчишина, Н. О. Вітковська та ін. – Львів: Львівська політехніка, 2007. – 151с.
133. Зильберберг Н. И. Формирование у будущих учителей умений оптимизировать процесс обучения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. И. Зильберберг; Челябин. гос. ун-т. – Челябинск, 1989. – 19 с.
134. Зильберштейн А. И. О роли средств наглядного обучения в активизации познавательной деятельности школьников / А. И. Зильберштейн // Сов. педагогика. – 1969. – № 3. – С. 17–21.

135. Зимняя И. А. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностр. языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9-15.
136. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – С. 126-135.
137. Зозюк І. Творчі проекти: обґрунтування необхідності / І. Зозюк // Укр. мова та л-ра (Шкільний світ). – 2005. – № 45. – С.6.
138. Зотов Ю. Б. Организация современного урока / под ред. Пидкасистого. – М., 1984. – 144 с.
139. Иванова Н. В. Возможные приемы организации сотрудничества младших школьников с учителем и родителями во внеучебной деятельности / Н. В. Иванова // Начальная школа. – 2006. – № 3. – С. 16–20.
140. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы: учебное пособие / Е. П. Ильин. – Спб.: Питер, 2002. – 512 с.
141. Ионова Л. А. Использование компьютерных игр / Л. А. Ионова // Нач. шк. – 1999. – № 10. – С. 47.
142. Іванісова С. І. Практична діяльність у початковій школі за допомогою ІКТ / С. І. Іванісова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2006. – № 1. – С. 43.
143. Иванова Л. Виховний процес у школі. Тренінг з педагогічного проектування / Л. Иванова // Управління освітою. Бібліотека. – 2005. – № 1. – С. 84.
144. Ионова О. М. Научно-педагогические основы навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / О. М. Ионова; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2000. – 35 с.
145. Истомина Н. Б. «Гармония». Учебно-методический комплект для четырехлетней начальной школы / Истомина Н. Б. и др. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2001. – 144 с.
146. Казаренков В. И. Формирование интереса к учению у слабоуспевающих школьников-подростков на внеклассных занятиях по

предмету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. И. Казаренков. – Минск, 1983. – 22 с.

147. Казачінер О. С. Активізація пізнавальної діяльності молодших школярів / О. С. Казачінер // Англійська мова та література. – 2007. – №17 (171). – С. 2–4.

148. Казачінер О. С. Використання вчителями організаційних форм навчання іноземної (англійської) мови в початкових класах у ході педагогічного експерименту / О. С. Казачінер // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Вип. LVIII. – Частина I. – Херсон, 2011. – С. 61–67.

149. Казачінер О. С. Використання студентами організаційних форм навчання іноземної мови у школі у ході педагогічного експерименту / О. С. Казачінер // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер: Педагогіка і психологія: зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2011.– Вип. 29. – Ч. 2. – С. 137–145.

150. Казачінер О. С. Дидактичні ігри як засіб активізації діяльності учнів на уроках англійської мови / О. С. Казачінер // Англійська мова та література. – 2007. – № 36 (190). – С.2–4.

151. Казачінер О. С. Диференційований підхід у навчанні англійської мови дітей з різним рівнем психічного розвитку / О. С. Казачінер // Англійська мова та література. – 2005. – № 17(99). – С.2–5.

152. Казачінер О. С. Ігри для ознайомлення з алфавітом англійської мови / О. С. Казачінер // Початкова школа. – 2006. – №1. – С.18.

153. Казачінер О. С. Навчання слабковстигаючих молодших школярів англійської мови: шляхи подолання мовленнєвих труднощів / О. С. Казачінер // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: зб. наук. праць. – Вип. 22. – Вінниця, 2009. – С. 98–101.

154. Казачінер О. С. Наступність у роботі ДНЗ та початкової школи з надання допомоги дітям, які мають труднощі у навчанні / О. С. Казачінер // Матеріали VI науково-практичної конференції молодих учених «Методологія сучасних наукових досліджень» (30-31

жовтня 2009 р., м. Харків) / за заг. ред. І. Ф. Прокопенка. – Харків: ХНПУ, 2009. – С. 29.

155. Казачінер О. С. Нестандартні форми уроків у початковій школі на підґрунті різних педагогічних технологій навчання / О. С. Казачінер // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2010. – Вип. 6 (59). – С. 206–211.

156. Казачінер О. С. Педагогічна підтримка учнів / О. С. Казачінер. – Х.: Основа, 2009. – 80 с.

157. Казачінер О. С. Підготовка вчителя початкових класів для здійснення корекційної допомоги різним типам невстигаючих молодших школярів / О. С. Казачінер // Проблеми освіти: наук. зб. – К., 2009. – № 61. – С.54–61.

158. Казачінер О. С. Підготовка вчителя початкових класів до роботи з мультиплікаційними фільмами як один із напрямків профілактики неуспішності молодших школярів / О. С. Казачінер // Якість освіти: вибір майбутнього: матеріали науково-практичної конференції (14 травня 2010 р.) / За заг. ред. М. В. Гадецького, Р. І. Черновол-Ткаченко, О. І. Мармази. – Харків: ХНПУ, 2010. – С. 122–131.

159. Казачінер О. С. Підготовка майбутніх вчителів іноземних мов початкових класів до використання організаційних форм у ході педагогічного експерименту / О. С. Казачінер // Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції «Освіта та наука в умовах глобальних викликів (10-12 червня 2011 р.)». – Сімферополь – Судак, 2011. – С. 51–53.

160. Казачінер О. С. Позакласна робота з англійської мови в початковій школі / О. С. Казачінер. – Х.: Основа, 2010. – 128 с.

161. Казачінер О. С. Роль нетрадиційних форм навчання слабковстигаючих молодших школярів на уроках англійської мови / О. С. Казачінер // Вища освіта України. Тематичний випуск: Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації. – Дод. 4, том VI (18). – К., 2009. – С.188-195.

162. Казачінер О. С. Свята англомовних країн / О. С. Казачінер. – Х.: Основа, 2009. – 125 с.
163. Казачінер О. С. Сучасні форми та методи навчання англійської мови / О. С. Казачінер. – Х.: Основа, 2010. – 112 с.
164. Казачінер О. С. Формування пізнавального інтересу учнів / О. С. Казачінер // Англ. мова та література. – 2005. – № 1-3 (83-85). – С. 2-6.
165. Казачінер О. С. Українські свята і традиції / О. С. Казачінер. – Х.: Основа, 2009. – 79 с.
166. Карина Л. П. Самостоятельная работа на уроках чтения как средство развития познавательной активности / Л. П. Карина // Нач. шк. – 2004. – № 7. – С. 28.
167. Карпова В. М. Формування комунікативно-навчаючих умінь проведення буквених ігор на позакласному занятті з іноземної мови (Фак. англ. мови, початк. етап): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. М. Карпова; Київ. держ. лінгв. ун-т. – К., 1995. – 24 с.
168. Карп'юк О. Структура та зміст ЄМП та визначення шляхів впровадження ЄМП в практику іншомовного навчання в середній школі / О. Карп'юк // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. – № 5-6. – С. 29–59.
169. Карп'юк О. Європейське мовне портфоліо: методичне видання / О. Карп'юк. – Тернопіль: Лібра Терра, 2008. – С. 36.
170. Карп'юк О. Як європейський мовний портфоліо допоможе українським учням стати незалежними / О. Карп'юк // Іноземні мови в навчальних закладах, 2007. – № 4. – С. 28–35.
171. Карп'юк О. Д. English 2: Підручник з англійської мови для 2-го класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. Д. Карп'юк. – Тернопіль: Лібра Терра, 2009. – 138 с.
172. Карп'юк О. Д. English 3: Підручник з англійської мови для 3-го класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. Д. Карп'юк. – Тернопіль: Лібра Терра, 2009. – 160 с.
173. Карп'юк О. Д. English 4: Підручник з англійської мови для 4-го класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. Д. Карп'юк. – Тернопіль: Лібра Терра, 2009. – 160 с.

174. Кашкарьова Л. Р. Психологічні засади моніторингу навчальних досягнень учнів основної школи: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. Р. Кашкарьова; Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. – К., 2005. – 21 с.
175. Квасникова Т. Ю. Развитие познавательных процессов у детей через сюжетно-ролевые игры / Т. Ю. Квасникова // Начальная школа. – 2001. – № 12. – С. 52–56.
176. Квасова О. Г. Групова рольова гра в навчанні іншомовного спілкування учнів IX класу середньої загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Г. Квасова; Київ. держ. лінгв. ун-т. – К., 1996. – 21 с.
177. Кинелев В. Г. О проблемах и перспективах развития начального образования в Российской Федерации: Рет. коллегии МО РФ от 11.12.96. №3/2 / В. Г. Кинелев // Нач. шк. – 1997. – № 4. – С. 2–3.
178. Киричук Е. И. Формирование интереса к учению у младших школьников / Е. И. Киричук. – К., 1970. – С. 100–103.
179. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М., 1994. – С. 129–131.
180. Клокар Н. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. І. Клокар // Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1997. – 227 с.
181. Коваленко О. А. Теоретичні основи розробки навчально-методичних комплексів для початкової школи / О. А. Коваленко // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка: зб. наук. пр. – Луганськ, 2008. – Вип. 10. – С. 158-168.
182. Коваленко О. А. Технологія конструювання особистісно орієнтованого уроку в початковій школі / О. А. Коваленко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 54. – С. 172 -177.
183. Коваль Н. Методика розробки проектів у процесі вивчення курсу «Я і Україна» в 2 класі / Н. Коваль // Початкова школа. – 2005. – № 10. – С. 15.

184. Козачук С. А. Психолого-педагогічні умови розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С. А. Козачук; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2008. – 21 с.
185. Козлова О. А. Роль современных дидактических игр в развитии познавательных интересов и способностей младших школьников / О. А. Козлова // Начальная школа. – 2004. – № 11. – С. 49–52.
186. Колмагорова Л. С. Становление психологической культуры школьника / Л. С. Колмагорова // Вопр. психологии. – №1. – 1992. – С.83-91.
187. Коломієць Н. А. Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Н. А. Коломієць; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 19 с.
188. Коломінова О. О. Організація підсумкового контролю навчальних досягнень учнів з англійської мови у початковій школі / О. О. Коломінова, С. В. Роман // Іноземні мови. – 2011. – № 3 (67). – С. 38-47.
189. Колпакова Г. И. Межпредметные связи – одна из форм активизации учебно-познавательного процесса / Г. И. Колпакова // Нач. шк. – 1989. – № 10-11. – С. 29-31.
190. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие: сборник / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с. – (Б-ка учителя)
191. Кондратюк О. М. Дидактичні умови організації навчального діалогу учнів 6 - 8-річного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / О. М. Кондратюк; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2009. – 20 с.
192. Конкіна О. Ю. Особистісно орієнтовані технології навчання учнів початкової школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / О. Ю. Конкіна, ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2009. – 238 с.
193. Концепція державного стандарту загальної середньої освіти в Україні // Інформаційний збірник МО України. – 1996. – № 16–17.

194. Коренева І. М. Індивідуалізація навчання як необхідна умова розвитку спостережливості молодших школярів у процесі вивчення природничого матеріалу / І. М. Коренева // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 22. – Рівне: РДГУ, 2002. – 207 с.
195. Корнева Л. П. Применение метода проектов на уроках английского языка / Л. П. Корнева // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 5. – С.19–24.
196. Корнешук В. В. Взаимное обучение как нетрадиционная форма организации обучения в высшей школе / В. В. Корнешук // Науковий вісник КДПУ ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 1998. – №8-9. – С. 62–65.
197. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий: кн. для учителя: из опыта работы / Б. И. Коротяев. – 2-е изд., доп. и испр. – М.: Просвещение, 1989. –158 с.
198. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / І. І. Костікова; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2009. – 544 с.
199. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади комп'ютерної лінгводидактики: монографія / І. І. Костікова. – Вінниця: Поділля-2000, 2007. – 240 с.
200. Костікова І. І. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Монографія / І. І. Костікова. – Харків: Колегіум, 2008. – 355 с.
201. Костікова І. І. Вивчення іноземних мов: від історії до сучасності: навч. посібн. / І. І. Костікова. – Х.: Гуманітарно-технічний ін-т, 2008. – 82 с.
202. Костікова І. І. Особливості проектування моделі професійної підготовки вчителя іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій / І. І. Костікова // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. Додаток 3, Т. 6.

Тематичний випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Моніторинг якості освіти. – К.: Гнозис, 2007. – С. 372–381.

203. Костікова І. І. Концептуальні засади підготовки вчителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій / Костікова І. І. // Науковий вісник Миколаївського державного університету: зб. наук. праць. Випуск 20: Педагогічні науки. Том 2. – Миколаїв: МДУ, 2008. – С. 255–263.

204. Костікова І. І. Концепція професійної підготовки вчителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій / І. І. Костікова // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка: Пошуки важелів підвищення якості вищої освіти. – Х.: Стиль Іздат, 2008. – С. 157–166.

205. Костікова І. І. Засоби особистісного зростання майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки / І. І. Костікова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць. Випуск 12 (22). – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 142–146.

206. Костікова І. І. Підготовка вчителя іноземної мови: методичні засади інформаційно-комунікаційних технологій: навч. посібн. / І. І. Костікова. – Х.: Гуманітарно-технічний ін-т, 2008. – 100 с.

207. Костікова І. І. Підготовка вчителя: методика навчання засобами мультимедійних технологій / І. І. Костікова // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць. Випуск 28. – Кривий Ріг: КДПУ, 2010. – С. 265–271.

208. Костікова І. І. Впровадження мультимедійних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців початкової освіти / Костікова І. І. // Педагогічні науки. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Випуск 58 (LVIII). Частина І. – Херсон: Айлант, 2011. – С. 429–434.

209. Костікова І. І. Сучасні концептуальні засади викладання іноземних мов у ВНЗ / Костікова І. І. // Науковий часопис НПУ імені

М.Д.Драгоманова. Серія №13. Проблеми трудової та професійної підготовки. Збірник наукових праць. Випуск 15. – К.: НПУ імені М.Д.Драгоманова, 2011. – С.72–80.

210. Костікова І. І. Focus on the English-Speaking Cities. English Student's Book / І. І. Костікова. – Х.: Веста: Ранок, 2004. – 80 с.

211. Костікова І. І. Англійська мова. 6 клас. Збірник завдань для тематичного оцінювання навчальних досягнень: метод. рекомендації / І. І. Костікова. – Х.: Світ дитинства, 2002. – 72 с.

212. Костікова І. І. Дидактичний довідник з методики викладання англійської мови / І. І. Костікова. – Х.: Гуманітарно-технічний ін-т, 2007. – 96 с.

213. Костікова І. І. Методика викладання англійської мови: метод. рекомендації / І. І. Костікова. – Х.: Гуманітарно-технічний ін-т, 2008. – 50 с.

214. Костікова І. І. Інноваційні підходи до викладання іноземної мови. Програма курсу / І. І. Костікова. – Х.: Харківський гуманітарно-педагогічний ін-т, 2008. – 26 с.

215. Костікова І. І. Англійська граматики для школярів. Бібліотека журналу „Англійська мова та література”. Вип.2 (98) / І. І. Костікова, О. С. Казачінер. – Х.: Основа, 2011. – 126 с.

216. Костікова І. І. Методика викладання англійської мови у середніх навчальних закладах. Курс лекцій: навч. посіб. / Костікова І. І., І.К.Козка. - Х.: ФОП Азамаєв В.Р., 2011. – 116с.

217. Костікова І. І. Актуальні проблеми викладання іноземної мови. Курс лекцій: навч. посіб. / Костікова І. І., Т.В.Ведернікова - Х.: ФОП Шевченко, 2011. – 84с.

218. Котелянець Н. Проектний метод навчання молодших школярів / Н. Котелянець // Рідна школа. – 2001. – № 10. – С.47–48.

219. Кохан І. Впровадження проектної технології в шкільну практику / І. Кохан // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2007. – № 13. – С. 9.

220. Кочетов А. И. Организация самовоспитания школьников / А. И. Кочетов. – Минск: Народная Асвета, 1990. – 256 с.

221. Кравченко Г. Ю. Освоєння вчителями початкової школи педагогічних інновацій в умовах внутрішньошкільної науково-методичної роботи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Г. Ю. Кравченко; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2003. – 22 с.
222. Кравчук О. Застосування інформаційних технологій на уроках в початковій школі / О. Кравчук // Рідна школа. – 2004. – №1. – С.44–46.
223. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
224. Критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти: Проект. Додаток до рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 17.08.2000р. // Освіта України. – 2000. – 16 серпня (№ 33).
225. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников: Книга для учителей / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
226. Крутій В. А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / В. А. Крутій; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2001. – 20 с.
227. Ксьондзик Є. Проектні технології у роботі з обдарованими дітьми / Є. Ксьондзик // Директор школи. – 2007. – № 42. – С. 13.
228. Кузьміна О. В. Диференційоване навчання в умовах групової форми навчальної діяльності учнів початкової школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / О. В. Кузьміна; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х.: Б.в, 2001. – 216 с.
229. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учеб.пособие для студентов ВУЗов / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 464 с.
230. Кулагина Л. И. Вариативность образования как условие результативного обучения младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. И. Кулагина. – Карачаевск, 2002. – 163 с.
231. Кульбякина Л. Я. Выбор метода обучения / Л. Я. Кульбякина, Т. Н. Зотова // Нач. шк. – 2002. – № 2. – С.110–114.

232. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич. – М., 1986. – 368 с.
233. Куревина О. А. Концепция образования: Современный взгляд / О. А. Куревина, Л. Г. Петерсон. – М 1999. – 161с.
234. Левицька Л. Рольова гра як засіб розвитку особистості на уроках іноземної мови / Л. Левицька // Молодь і ринок. – 2007. – № 8. – С. 73–79.
235. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – Изд. 2-е. – М, 2003. – 248 с.
236. Леонтьева М. Р. Справка о проблемах и перспективах развития начального образования / М. Р. Леонтьева // Нач. шк. 1997. – № 4. – С. 3-10.
237. Лернер И. Я. Дидактические мотивации учения в школьном возрасте / И. Я. Лернер. – М.: Просвещение, 1983. – 235с.
238. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке / Х. Й. Лийметс. – Г.: Знание, 1975. – 64 с.
239. Литвинова У. Метод проектів у вихованні діяльності / У. Литвинова // Відкритий урок. – 2006. – № 3. – С. 58.
240. Лихачев Б. Т. Педагогика / Б. Т. Лихачев. – М.: Юрайт-М, 2001. – 607 с.
241. Лобко-Лобановская Н. А. Дифференциация обучения как способ формирования познавательной активности школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. А. Лобко-Лобановская; ХГПИ им. Г. С. Сковороды. – Х.: Б.и., 1991. – 243 с.
242. Лов'янова І. В. Інтерактивне навчання як форма педагогічної взаємодії у системі «учитель-учень» / І. В. Лов'янова // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І.Франка. – 2003. – № 12. – С. 111-113.
243. Лозова В. І. та ін. Педагогіка: навчально-методичний посібник / В. І. Лозова, П. Г. Москаленко, Г. В. Троцько. – К., 1993. – 183 с.
244. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. посібник для студ. пед. навч. закладів / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2-ге вид., випр. і доп. – Х.: ОВС, 2002. – 400 с.

245. Лоншакова А. А. Нестандартные приемы закрепления изученного на уроках русского языка / А. А. Лоншакова // Нач. шк. – 2002. – № 4. – С. 38.
246. Лузан Т. Г. Основи науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. Г. Лузан, І. В. Сопівник, С. В. Виговська; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. – 2-ге вид., допов. – К.: НАКККиМ, 2010. – 270 с.
247. Лукомская С. В. Система внеклассной работы по предмету как средство предупреждения неуспеваемости учащихся. автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. В. Лукомская. – Тбилиси, 1982. – 26 с.
248. Лупаренко С. Є. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / С. Є. Лупаренко; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х.: Б.в., 2001. – 206 с.
249. Лысенкова С. Н. Когда легко учиться / С. Н. Лысенкова. – М.: Педагогика, 1981. – 144 с.
250. Маньковская Е. Н. Организация общешкольной ученической конференции как форма подведения итогов исследовательской деятельности младших школьников / Е. Н. Маньковская // Начальная школа. – 2006. – № 9. – С. 23.
251. Марків В. М. Дидактичні умови формування пізнавальних інтересів молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. М. Марків; Криворіж. держ. пед. ін-т. – Кривий Ріг: Б.в., 1994. – 211 с.
252. Маркин М.В. Использование компьютера при обучении в 1 классе / М. В. Маркин // Нач. шк. – 1999. – № 3. – С. 48–49.
253. Маркова А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. – М.: Педагогика, 1983. – 63 с.
254. Максименко В. Д. Загальна психологія: навч. посібник для ВНЗ / В. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – К.: 2000. – 256 с.
255. Мартан Ж.-П. Использование метода «учение через обучение» на уроках иностранного языка / Ж.-П. Мартан, Ф. Л. Ратнер // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 6. – С. 2–5.

256. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09 / Р. Ю. Мартинова; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2007. – 44 с.
257. Мартиновець С. Метод проектів як організаційна форма роботи / С. Мартиновець // Завуч. – 2008. – № 7. – С. 10.
258. Маслов В. І. Основні функції системи підвищення кваліфікації педкадрів / В. І. Маслов // Рад. школа. – 1987. – № 5. – С.62–65.
259. Матвійчук Т. Проблематика успіху в проектній діяльності / Т. Матвійчук // Школа. – 2006. – № 5. – С. 41.
260. Матішак М. В. Варіативність організаційних форм навчальної діяльності учнів 6 - 7-річного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / М. В. Матішак; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2008. – 20 с.
261. Матоніна Р. Портфоліо як засіб оцінювання особистих досягнень учнів / Р. Матоніна // Початкова школа. – 2010. – № 6. – С. 56–57.
262. Махмутов М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. – М., 1985. – С.49.
263. Мельник О. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. М. Мельник; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2002. – 21 с.
264. Мигутина Г. Ю. Уроки-путешествия / Г. Ю. Мигутина // Начальная школа. – 1998. – № 3. – С. 78.
265. Милютина Л. Ф. Организация внеучебной деятельности шестилетних детей / Л. Ф. Милютина // Начальная школа. – 1988. – № 1. – С. 9–10.
266. Михальська В. Р. Підготовка студентів педагогічного коледжу до управління навчальною діяльністю молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. Р. Михальська; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 20 с.
267. Модель «портфоліо» випускника основної школи МОС Крапивинского района Кемеровской области // Управление школой. – 2004. – № 31. – С. 39.

268. Момот Л. Л. Передовий педагогічний досвід: теорія і методика / Л. Л. Момот, Т. М. Хмара, О. Г. Ярошенко та ін. – К.: Рад. шк., 1990. – 140 с.
269. Мухина В. С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов / В. С. Мухина. – М.: Академия, 1998. – 432с.
270. Мясоєдова С. В. Англійська мова. 3 клас: Зошит для контролю знань (до підручника О. Д. Карп'юк) / С. В. Мясоєдова. – 7-е вид., випр. і доп. – Х.: Веста, 2011. – 48 с.
271. Мясоєдова С. В. Англійська мова. 4 клас: Зошит для контролю знань (до підручника О. Д. Карп'юк) / С. В. Мясоєдова. – 7-ме вид., випр. і доп. – Х.: Веста, 2011. – 48 с.
272. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів (1-4 класи).– К.: Освіта, 2012. – 93 с.
273. Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 // Професійно-технічна освіта. – 2002. – № 3. – С. 2–8.
274. Несін Ю. М. Ефективність використання прийому «сонячні промені» на уроках англійської мови / Ю. М. Несін // Тавр. вісн. освіти. — 2007. – № 3. – С.178–181.
275. Николау Л. Л. Тестирование как форма контроля знаний учащихся начальных классов / Л. Л. Николау, В. В. Улитко // Начальная школа. – 2008. – № 10. – С. 46.
276. Новикова Т. Г. Папка индивидуальных достижений – «портфолио» / Т. Г. Новикова // Директор школы. – 2004. – № 7. – С. 45–48.
277. Ноздрова О. П. Дидактична гра як засіб стимулювання пізнавальної активності учнів 6-7-річного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / О. П. Ноздрова; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – 20 с.
278. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования: учеб. пособие / П. И. Образцов. – Спб.: Питер, 2004. – 267 с.

279. Овчинникова М. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до варіативної організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках математики: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. В. Овчинникова; Луган. держ. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2003. – 20 с.
280. Ольшанський Д. В. Дидактичні умови використання коміксів у навчанні іноземних мов молодших школярів: автореф. дис. канд. ... пед. наук: 13.00.09 / Д. В. Ольшанський; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2002. – 20 с.
281. Ольшанський Д. В. Комікс як засіб формування мовленнєвих механізмів молодших школярів під час вивчення іноземної мови / Д. В. Ольшанський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3. – С. 36–43.
282. Онищук В. О. За високу ефективність навчання в школі / В. О. Онищук // Радянська школа. – 1977. – № 5. – С. 25–33.
283. Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе / В. А. Онищук. – К.: Рад. школа, 1977. – 184 с.
284. Онищук В. А. Урок в современной школе: пособие для учителя / В. А. Онищук – М.: Просвещение, 1986. – 158 с.
285. Онищук В. О. Форми організації навчання / В. О. Онищук // Педагогіка / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К., 1986. – С. 199–229.
286. Островерхова Н. М. Теоретико-методологічні засади аналізу якості уроку як педагогічної системи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09 / Н. М. Островерхова; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2010. – 40 с.
287. Павленко Н. О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. О. Павленко; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2008. – 21 с.
288. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.04 / О. О. Павленко. – К., 2005. – С. 14.
289. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики / В. Ф. Паламарчук. – К.: Знання України, 2005. – Т. 1. – 419 с.

290. Палтышев Н. Н. Педагогическая гармония: учебно-методическое пособие / Н. Н. Палтышев. – К.: Магистр - S, 1996. – 104 с.
291. Пантелеймонова-Плакса І. А. Ефективність використання інтерактивних та проектних технологій на уроках англійської мови / І. А. Пантелеймонова-Плакса // Англійська мова та література. – 2008. – № 24 (214). – С.17–23.
292. Панченко Л. Ф. Профессионально-педагогическая подготовка студентов педвузов к использованию новых информационных технологий (на примере гуманитарных факультетов): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. Ф. Панченко; Луганский педагогический ин-т им. Т. Г. Шевченко Восточноукраинского ун-та. – Луганск, 1994. – 172 с.
293. Папахчян И. А. Принципы проверки и оценки успеваемости учащихся и их реализация в обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. А. Папахчян; Армянский гос. пед. ин-т им. Х. Абовяна. – Ереван, 1975. – 35 с.
294. Партем Н. В. Почему не всем детям интересно учиться / Н. В. Партем // Нач. шк. – 1989. – № 5. – С. 79–80.
295. Парфьонов М. П. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічного керівництва самостійною роботою учнів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: / М. П. Парфьонов; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2006. – 20 с.
296. Паршикова О. О. Теоретичні передумови навчання учнів початкової школи іноземної мови на основі комунікативно-ігрової діяльності / О. О. Паршикова // Вісник Київ. нац. лінгв. ун-ту. Сер.: Педагогіка та психологія. – 2007. – Вип. 12. – С. 6–13.
297. Пасинок В. Г. Теоретичні основи мовленнєвої підготовки вчителя / В. Г. Пасинок; Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х.: ІМІС, 2001. – 270 с.
298. Пасинок В. Г. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. Г. Пасинок; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2002. – 40 с.

299. Пахомова Н. Ю. Освоение учителем технологии проектного обучения / Н. Ю. Пахомова // Шк. технологии. – 2006. – № 6. – С. 109–114.
300. Пахомова Н. Ю. Проектная деятельность учащихся: с чего начать? / Н. Ю. Пахомова // Шк. технологии. – 2007. – № 6. – С. 117–123.
301. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бимбада. – Научное издательство «Большая Российская Энциклопедия». – М., 2002. – С. 168–169.
302. Перехайда О. Моніторингові дослідження рівня навчальних досягнень учнів з іноземної мови як умова забезпечення якості освіти / О. Перехайда, А. Котовська // Рідна школа. – 2007. – № 10. – С. 32–37.
303. Першукова О. О. Зарубіжний досвід використання комп'ютерних технологій у навчанні іноземних мов / О. О. Першукова // Гуманітарні науки. – 2008. – № 2. – С. 132–145.
304. Пехота О. М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
305. Підласий І. П. Закономірності навчання і підвищення якості знань учнів / І. П. Підласий. – К., 1981. – 47с.
306. Підласий І. П. Як підготувати ефективний урок: Кн. для вчителя / І. П. Підласий. – К.: Радянська школа, 1989. – 203 с.
307. Пилипенко Е. В. Как учить младших школьников английской фонетике? / Е. В. Пилипенко // Начальная школа. – 2005. – № 2. – С. 69–71.
308. Плахотник В. М. Теоретичні основи навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі (дидактико-методичний аспект): дис. ... д-ра пед. наук у формі наукової доповіді: 13.00.01; 13.00.02 / В. М. Плахотник; НДІ педагогіки України. – К., 1992. – 52 с.
309. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
310. Пожар Н. В. Групові форми організації пізнавальної діяльності старшокласників в умовах інформатизації навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Н. В. Пожар; Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х. : Б.в., 1999. – 162 с.

311. Покроєва Л. Д. В центрі уваги – дитина / Л. Д. Покроєва // Розвиток освітніх систем і технологій: Журнал для керівників закладів освіти і органів управління освіти. – Харків: НМППЦ, 1998. – № 8. – С.14–18.
312. Покроєва Л. Сучасний урок: традиційні та інноваційні підходи / Л. Покроєва, З. Рябова, О. Байназарова та ін. // Аналіз уроку / упоряд. Н. Мурашко. – К.: Шк. світ, 2008. – С. 4–25.
313. Покроєва Л. Д. Урок у системі особистісно орієнтованого навчання. Управлінський аспект / Л. Д. Покроєва // Розвиток освітніх систем і технологій: Журнал для керівників закладів освіти і органів управління освіти. – Харків: НМППЦ, 2000. – №10. – С.12–16.
314. Полуянов Ю. А. Набор методик для работы учителя и психолога с показателями развития учащихся / Ю. А. Полуянов, Т. А. Матис // Начальная школа. – 1999. – № 7. – С. 77–87.
315. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко; за заг. ред. О. І. Пометун. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
316. Попов Р. Ф. К вопросу об использовании информационных технологий в процессе обучения младших школьников английскому языку / Р. Ф. Попов // Начальная школа. – 2006. – № 4. – С. 59–74.
317. Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / О. В. Попова, Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2001. – 530 с.
318. Порожня Л. Метод проектів у навчальній діяльності / Л. Порожня // Директор школи. – 2006. – № 42. – С. 12–15.
319. Портфолио достижений ученика – шаг в сторону реформирования оценочной системы в школе // Профильная школа. – № 5. – 2004. – С. 65–67.
320. Потапова Н. І. Поєднання індивідуальних і групових форм навчальної діяльності в інтелектуальному розвитку молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. І. Потапова; ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2006. – 22 с.

321. Присяжнюк Н. І. Навчальна домашня робота учнів початкових класів / Н. І. Присяжнюк // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 26. – Рівне: РДГУ, 2003. – С. 157–160.
322. Про вивчення іноземних мов у 2010-2011 навчальному році (методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України, проект // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2010. – № 4. – С. 10–17.
323. Про вивчення іноземних мов у 2011-2012 навчальному році: методичні рекомендації // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2011. – № 4. – С. 3–9.
324. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології: навч. посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов; Акад. пед. наук України, Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х.: Колегіум, 2005. – 223 с.
325. Прокопьев И. И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: учеб. пособие / И. И. Прокопьев, Н. В. Михалкович. – Минск: ТерраСистемс, 2002. – 544 с.
326. Прудникова Н. Н. Педагогическая технология формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. / Н. Н. Прудникова. – Саратов, 2007. – С. 12.
327. Размыслов П. И. Интересы младших школьников // В кн.: Психология младшего школьника / под ред. Е. И. Игнатьева. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 303 с.
328. Репкин В. В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности [Электронный ресурс] / В. В. Репкин, Г. В. Репкина, Е. В. Заика. – http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1995/951/951013.htm
329. Роман С. В. Структура і зміст уроку іноземної мови у початковій школі / С. В. Роман // Іноземні мови. – 2004. – № 2. – С. 44–49.
330. Романычева Н. В. Мониторинг – изучение качества знаний, умений, навыков / Н. В. Романычева // Начальная школа. – 1998. – № 10. – С. 62-64.

331. Руденко Л. С. Формування творчих здібностей учнів 5-9 класів у позаурочній роботі засобами музичного мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. С. Руденко; Київський національний ун-т культури і мистецтв. – К., 2004. – 22 с.
332. Савельєв О. Я. Нові інформаційні технології в навчанні / О. Я. Савельєв // Сучасна вища школа. – Варшава, 1990. – № 3–4.
333. Савенко Н. Життєтворчий потенціал виховної системи: Технологія реалізації методу проектів / Н. Савенко, Г. Ковганич // Завуч. – 2005. – № 34. – С. 13.
334. Савчак Н. В. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до гуманістичного виховання учнів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Н. В. Савчак; Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. – К., 2000. – 19 с.
335. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів / О. Я. Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
336. Савченко О. Я. Основні напрями реформування шкільної освіти / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 1998. – №1. – С.2–6.
337. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах / О. Я. Савченко. – К.: Магістр-S, 1997. – 256 с.
338. Салтовская Г. Н. Модульная технология обучения иностранным языкам / Г. Н. Салтовская // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 7. – С. 7–11.
339. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
340. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – 521с.
341. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир; пер. с англ. / под ред. и с предисл. – М.: Универс, 1993. – 654 с.
342. Серняк О. М. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною

- діяльністю учнів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. М. Серняк; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. – Т., 2008. – 20 с.
343. Сінопальнікова Н. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. М. Сінопальнікова; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2010. – 20 с.
344. Сирота Г. В. Воспитание познавательной активности учащихся учебными творческими заданиями: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. В. Сирота; Мин. гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. – Минск, 1987. – 17 с.
345. Сиротюк Л. Використання методу проектів в початковій школі / Л. Сиротюк // Завуч. – 2005. – № 10. – С. 7.
346. Скальська О. В. Дидактичні умови добору і використання навчальних матеріалів на уроках іноземної мови у початковій школі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / О. В. Скальська; Ін-т педагогіки, Акад. пед. наук України. – К., 2009. – 20 с.
347. Скворцова С. О. Система навчання і розвитку частково невстигаючих п'ятикласників: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. О. Скворцова; НДІ АПН України. – К., 1992. – 27 с.
348. Сластенин В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
349. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мищериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
350. Смирнов С. А. Педагогика: педагогические теории / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. – М.: Просвещение, 1990. – 319 с.
351. Смолянинова О. Г. Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / О. Г. Смолянинова; Спб, 2002. – 540 с.

352. Солнцев В. М. Вариативность как общее свойство языковой системы / В. М. Солнцев // Вопросы языкознания. – 1984. – № 2. – С. 31–42.
353. Сорокина О. А. Коррекция недостатков учебной деятельности школьников / О. А. Сорокина // Нач. шк. – 2003. – № 8. – С. 97–100.
354. Соснова Т. Д. Категория содержания обучения в творческом наследии Л. В. Щербы: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. Д. Соснова. – М., 1995. – 140 с.
355. Спиридовская Л. А. Содержание и организация внеурочной учебной деятельности учащихся по иностранным языкам в школах полного дня: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. А. Спиридовская; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – М., 1990. – 16 с.
356. Спиридонова Р. Н. Эффективно развивать личность младшего школьника / Р. Н. Спиридонова // Нач. шк. – 1989. – № 9. – С. 2.
357. Стах С. Проектна діяльність у класній та позакласній роботі з англійської мови як один із засобів виховання особистості / С. Стах // Рідна школа. – 2005. – № 3. – С. 18–20.
358. Степных В. А. Использование пословиц и поговорок в учебном процессе / В. А. Степных // Начальная школа. – 1988. – № 5. – С. 12–14.
359. Сулейменова А. Н. Формирование готовности будущих учителей к реализации индивидуального подхода в обучении школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. Н. Сулейменова; Баз. гос. пед. ун-т им. Абая. – Алма-Ата, 1991. – 24 с.
360. Тверезовська Н. Т. Варіативність як визначальний чинник удосконалення освіти / Н. Т. Тверезовська // Інноваційні освітні технології. – 2007. – № 3. – С. 3-10.
361. Теория и методология языкознания. Методы исслед. яз.: сборник Науч. совет «Теория сов. языкознания», Институт языкознания / Отв. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Наука, 1989. – 254 с.
362. Теория и практика лингвистического описания разговорной речи: Межвуз. сб. науч. тр.: Горьков. государственный пед. институт им. М. Горького, Горьков. государственный пед. институт иностр. яз. им.

- Н. А. Добролюбова; [Редкол.: Ю. М. Скребнев (отв. ред.) и др.]. – Горький: ГГПИ 1987. – 139 с.
363. Тимошенко О. Метод проектів як складова частина національно-патріотичного виховання / О. Тимошенко // Директор школи. – 2008. – № 8. – С. 10.
364. Торсуев Г. П. Проблемы теоретической фонетики и фонологии / Г. П. Торсуев. – М.: URSS, 2008. – 99 с.
365. Трофимов О. Є. Підготовка майбутніх учителів до використання аудіовізуальних і комп'ютерних технологій навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Є. Трофимов; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х.: Б.в, 2001. – 225 с.
366. Троцко Г. В. Основні питання школознавства: навч. посібник для вчителів початкових класів – студентів заоч. від-ня пед. закладів / Г. В. Троцко, О. Я. Боданська. – Х.: Основа, 1994. – 84 с.
367. Тупичкина Е. А. Игры со словами и буквами / Е. А. Тупичкина // Нач. шк. – 1989. – № 3. – С. 8-12.
368. Тупицына Т. С. Игровые моменты в планах уроков / Т. С. Тупицына // Начальная школа. – 1989. – № 10-11. – С. 113.
369. Унт И. Э. Индивидуальное и дифференцированное обучение / И. Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
370. Упатова І. П. Диференційований контроль навчальних досягнень учнів основної школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / І. П. Упатова; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – 216 с.
371. Ушмарова В. В. Групова діяльність як засіб формування соціальної компетентності молодших школярів / В. В. Ушмарова // Освітні новації: філософія, психологія, педагогіка // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (17-18 березня 2009 року, м. Суми). – Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Суми: РВВ СОІПО, 2009. – С.208–209.
372. Федоренко И. Т. Педагогические условия оптимизации подготовки учащихся к усвоению новых знаний (Метод. рекомендации учителям школ) / И. Т. Федоренко. – Х., 1974. – 82 с.

373. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Ю. П. Федоренко; Волинський державний університет імені Лесі Українки. – Луцьк, 2005. – 20 с.
374. Федусенко Ю. І. Дидактична гра як засіб навчання іноземних мов молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Ю. І. Федусенко; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2009. – 20 с.
375. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібник для студ. вищ. пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – К.: Академія, 2001. – 528 с.
376. Форми навчання в школі: Кн. для вчителя / Ю. І. Мальований, В. Є. Римаренко, Л. П. Вороніна та ін.; за ред. Ю. І. Мальованого. – К.: Освіта, 1992. – 160 с.
377. Формирование познавательной активности младшего школьника: сб. науч. тр. / Владимир. гос. пед. ин-т им. П. И. Лебедева-Полянского; редкол.: Д. С. Яковлева (отв. ред.). – Владимир, 1983. – 120 с.
378. Фрадкин Ф. А. Технология формирования личности в рефлексологической педагогике / Ф. А. Фрадкин, А. В. Гаврилин // История пед.технологии. – М., 1993. – С.23–25.
379. Фридман Л. М. Психология детей и подростков: справ. для учителей и воспитателей / Л. М. Фридман. – М.: Ин-т психотерапии, 2004. – 480 с.
380. Фролова Н. А. Приемы активного мотивированного овладения учащимися системой знаний и способами деятельности / Н. А. Фролова // Нач. шк. – 2006. – № 2. – С. 50–51.
381. Функнер Л. Н. Воспитание шестилеток посредством игры / Л. Н. Функнер // Начальная школа. – 1989. – № 10–11. – С. 35–37.
382. Хабазня Г. Проекты з природознавства у 2-4-х класах / Г. Хабазня // Початкова освіта. – 2006. – № 40. – С. 12.
383. Харламов И. Ф. Педагогика: учебник. – 7-е изд. / И. Ф. Харламов. – Минск: Университетское, 2002. – 560 с.
384. Харчевникова Е. Л. Овладение учителем школьными технологиями / Е. Л. Харчевникова // Начальная школа. – 2003. – № 2. – С. 33–38.

385. Христюк Н. Метод проектів як компонент педагогічної системи розвитку творчих здібностей найбільш обдарованих ліцеїстів / Н. Христюк // Рідна школа. – 2005. – № 5. – С. 49–51.
386. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
387. Царева С. Е. Нестандартные виды работы с задачами на уроке как средство реализации современных педагогических концепций и технологий / С. Е. Царева // Нач. шк. – 2004. – № 4. – С. 49–56.
388. Ціось Н. В. Проблема індивідуального підходу в процесі навчання молодших школярів у вітчизняній педагогіці (кінець XIX - початок XXст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Ціось; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2008. – 20 с.
389. Чайчиц Л. И. О некоторых проблемах преподавания иностранного языка в начальных классах / Л. И. Чайчиц, Л. В. Калашникова // Нач. шк. – 2005. – № 11. – С. 126–128.
390. Чепка О. В. Наступність ігрових форм навчальної діяльності в умовах навчально-виховного комплексу «школа – дошкільний заклад»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. В. Чепка; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2006. – 19 с.
391. Чередов И. М. Система форм организации обучения в общеобразовательной школе / И. М. Чередов. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.
392. Чернышова Т. Г. Нужна индивидуализация учебного процесса / Т. Г. Чернышова // Начальная школа. – 1997. – № 5. – С. 24–26.
393. Черуха Н. В. Індивідуалізація процесу навчання іноземних мов для спеціальних цілей: сутність, особливості, сучасні проблеми / Н. В. Черуха // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 25. – Рівне: РДГУ, 2003. – С. 137–140.
394. Чечель И. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов / И. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 4. – С. 3–10.

395. Чошанов М. А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / М. А. Чошанов, Казань, 1996. – 392 с.
396. Чутко Н. Я. Игра и учебная деятельность детей / Н. Я. Чутко // Нач. шк. – 2001. – № 4. – С. 8–11.
397. Шаповал Ю. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю. Д. Шаповал; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2007. – 20 с.
398. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки / В. Ф. Шаталов. – М., 1979. – 134 с.
399. Шевченко Е. Б. Використання інтерактивних технологій для розвитку пізнавального інтересу на уроках англійської мови / Е. Б. Шевченко // Англійська мова та література. – 2005. – № 24 (106). – С. 4–6.
400. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Э. П. Шубин. – М.: Просвещение, 1972. – 350 с.
401. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
402. Щербина Д. В. Формування активної комунікативної позиції учнів основної школи засобами імітаційно-ігрового навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Д. В. Щербина; Криворіз. держ. пед. ун-т, 2009. – 20 с.
403. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в дидактике / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 174 с.
404. Шликене Т. Н. Метод проектов как одно из условий повышения мотивации обучения учащихся / Т. Н. Шликене // Начальная школа. – 2008. – № 9. – С. 34-38.
405. Шпак І. О. Позакласна робота як засіб актуалізації навчального матеріалу (на матеріалі вивчення іноземної мови): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / І. О. Шпак; Київ. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – К., 1993. – 24 с.

406. Щепанська О. Впровадження портфоліо – нової форми контролю оцінювання досягнень учнів / О. Щепанська // Початкова школа – 2010. – № 11. – С. 55–56.
407. Экспериментальная психология / под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. – Вып. 5. – М.: Прогресс, 1975. – С. 119–125.
408. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
409. Юдина И. Г. Портфолио / И. Г. Юдина. – Волгоград: Учитель, 2007. – 124 с.
410. Юдкіна Т. І. Використання методів проектів у навчанні англійської мови / Т. І. Юдкіна // Англійська мова та література. – 2007. – № 11 (165). – С.4-7.
411. Якиманская И. С. Психологические критерии качества знаний школьников: сб. науч. тр. / И. С. Якиманская. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1990. – 142 с.
412. Яковенко Н. П. Использование средств наглядности и занимательного материала на уроках русского языка / Н. П. Яковенко // Нач. шк. – 1997. – № 3. – С. 27.
413. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник. / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
414. Ярошенко О. Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика / О. Г. Ярошенко. – К.: Партнер, 1997. – 193 с.
415. Ярошенко О. Г. Формування у вчителів загальноосвітніх шкіл готовності до освоєння передового педагогічного досвіду: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Г. Ярошенко. – К., 1987. – 24 с.
416. Ярцева В. Н. Проблема вариативности и взаимоотношение уровней грамматической системы языка / В. Н. Ярцева // Вопросы языкознания. – 1983. – № 5. – С. 17–24.
417. Ясакова Л. С. Самостоятельная работа учащихся при закреплении материала на уроках русского языка / Л. С. Ясакова // Начальная школа. – 2002. – № 6. – С.73-76.

418. Яциніна Н. О. Формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя у навчальному процесі педагогічного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Н. О. Яциніна; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – 20 с.
419. Ashworth J. Stepping Stones 1 / J. Ashworth, J. Clark. – An International Thomson Publishing Company, 1994. – 64 p.
420. Barrett C. Family and Friends 1. Testing and Evaluation Book / C. Barret. – Oxford University Press, 2008. – 47 p.
421. Bowen M. English World 1. Workbook / M. Bowen, L. Hocking. – Macmillan, 2010. – 136 p.
422. Bowen M. English World 2. Workbook / M. Bowen, L. Hocking. – Macmillan, 2010. – 136 p.
423. Bowen M. English World 3. Workbook / M. Bowen, L. Hocking. – Macmillan, 2010. – 136 p.
424. Bowen M. English World 4. Workbook / M. Bowen, L. Hocking. – Macmillan, 2010. – 136 p.
425. European Language Portfolio. Council of Europe. – Strasbourg, 1997.
426. Fried-Booth Diana L. Project Work / Diana L. Fried-Booth. – Oxford University Press, 1986. – 89 p.
427. Gardner B. Classrom English / B. Gardner, F. Gardner. – Oxford University Press, 2000. – 36 p.
428. Goullier F. Council of Europe Toolsfor Language Teaching: Common European Framework and Portfolios / F. Goullier. – Paris, 2007.
429. Granger C. Hot Spot 1. Student's Book / C. Granger. – Macmillan, 2009. – 119 p.
430. Hadfield J. Simple Listening Activities / J. Hadfield, Ch. Hadfield. – Oxford University Press, 2010. – 67 p.
431. Hadfield J. Simple Reading Activities / J. Hadfield, Ch. Hadfield. – Oxford University Press, 2010. – 67 p.
432. Hadfield J. Simple Writing Activities / J. Hadfield, Ch. Hadfield. – Oxford University Press, 2008. – 67 p.

433. Hutchinson T. Introduction to Project Work / T. Hutchinson. – Oxford University Press, 1991. – 23 p.
434. Holderness J. A. Chatterbox. Pupil's Book 3 / J. A. Holderness. – Oxford University Press, 2006. – 60 p.
435. Holderness J. A. Chatterbox. Activity Book 4 / J. A. Holderness. – Oxford University Press, 2006. – 60 p.
436. Holderness J. A. Chatterbox. Pupil's Book 4 / J. A. Holderness. – Oxford University Press, 2006. – 60 p.
437. Hopkins F. Get Ready! Activity Book 1 / F. Hopkins. – Oxford University Press, 2004. – 60 p.
438. Hopkins F. Get Ready! Pupil's Book 1 / F. Hopkins. – Oxford University Press, 2004. – 60 p.
439. Little D., Perclova R. The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers. Council of Europe / D. Little, R. Perclova. – Strasbourg, 2003.
440. Opp-Beckmann L. Shaping the Way We Teach English: Successful Practices Around the World. Instructor's Manual / L. Opp-Beckmann, S. Klinghammer. – University of Oregon, 2006. – 154 p.
441. Phillips D. Projects with Young Learners / D. Phillips, S. Burwood, H. Dunford. – Oxford University Press, 1999. – 180 p.
442. Scrivener J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching / J. Scrivener. – 3d edition. – Macmillan, 2011. – 416 p.
443. Simmons N. Family and Friends 1. Class Book / N. Simmons. – Oxford University Press, 2009. – 111 p.
444. Simmons N. Family and Friends 2. Workbook / N. Simmons. – Oxford University Press, 2009. – 119 p.
445. Slattery M. Vocabulary Activities / M. Slattery. – Oxford University Press, 2008. – 72 p.
446. Stannet K. Hot Spot 1. Student's Book / K. Stannet. – Macmillan, 2009. – 96 p.
447. Strange D. Chatterbox. Pupil's Book 1 / D. Strange. – Oxford University Press, 2006. – 60 p.

448. Strange D. Chatterbox. Pupil's Book 2 / D. Strange. – Oxford University Press, 2006. – 60 p.
449. Westrup H. Using Resources / H. Westrup, J. Baker. – Oxford University Press, 2009. – 71 p.

Додатки

Додаток А

Перевірка рівня сформованості у вчителів показника «теоретичний рівень володіння поняттями «організаційні форми навчання» та «принцип варіативності»

Додаток А.1

Запитання та завдання з теми «Організаційні форми навчання» [98; 99; 243; 244]

Оберіть варіант, який Ви вважаєте правильним:

1. Організаційна форма навчання – це...

а) зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя й учнів, що здійснюється в установленому порядку й певному режимі; б) певний спосіб цілеспрямованої реалізації процесу навчання, досягнення певної мети; в) система способів і засобів досягнення цілей управління процесом навчання.

2. Системний метод створення, застосування та визначення всього процесу навчання й засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти, – це... а) комп'ютеризація освіти; б) технологія навчання; в) нетрадиційні форми навчання.

3. Основною формою організації навчання в школі є...

а) лекція; б) урок; в) семінар.

4. Ця організаційна форма навчання сприяє формуванню відповідальності, готовності надати допомогу іншому, поширює межі міжособистісних взаємин, розвиває пізнавальну активність і самостійність учнів. Про яку форму йде мова?

а) про колективну форму; б) про групову форму; в) про самостійну роботу.

5. Ця організаційна форма навчання дозволяє диференціювати зміст педагогічного процесу, засоби, способи дій, види діяльності школярів, створює сприятливі умови для самовираження особистості. Про яку форму йде мова?

а) про індивідуальну форму; б) про групову форму; в) про самостійну роботу.

6. Активна навчальна діяльність з імітаційного моделювання досліджуваних систем, явищ, процесів – це...

а) дослід; б) спостереження; в) дидактична гра.

7. Оберіть із поданих видів уроків той, який відноситься до нестандартних:

а) урок-гра; б) комбінований урок; в) урок засвоєння нових знань.

8. Оберіть із поданих форм організації навчання ту, яка не відноситься до позаурочних: а) факультативи і предметні гуртки; б) навчальна екскурсія; в) самостійна робота.

Ключ

1. а	2. б	3. б	4. б
5. а	6. в	7. а	8. в

Критерії оцінювання. За кожну правильну відповідь нараховується 1 бал.

Обробка результатів

1-3 бали – рівень знань щодо використання організаційних форм у навчальному процесі є низьким

4-6 балів – рівень знань щодо використання організаційних форм у навчальному процесі є середнім

7-8 балів – рівень знань щодо використання організаційних форм у навчальному процесі є високим

Додаток А.2

Запитання та завдання з теми «Урок – основна форма організації навчання» [98; 99; 243; 244]

Оберіть варіант, який Ви вважаєте правильним:

1. Якими особливостями характеризується класно-урочна форма навчання?

а) постійний склад учнів, керівна роль учителя, наявність річного плану роботи, наявність розкладу; б) наявність класної кімнати, наявність обладнання до уроків; в) чергування класної роботи з домашньою, проведення різноманітних типів уроків, здійснення індивідуальної роботи з учнями; г) чергування класної роботи з позаурочною; керівна роль учителя, наявність класної кімнати, наявність обладнання до уроків.

2. Урок – це...

а) систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмета, методів науки; б) один із видів самостійної роботи учнів, яка проводиться за завданням учителя із застосуванням навчальних матеріалів та приладів; в) основна організаційна форма навчально-виховної роботи в школі, яка проводиться з постійним складом учнів, у межах точно встановленого часу, за сталим розкладом і чітко визначеним змістом навчання; г) форма навчального заняття, при якому педагог організує детальний розгляд учнями окремих теоретичних положень навчального предмета й формує уміння та навички їх практичного застосування шляхом виконання індивідуальних завдань.

3. Укажіть, чим визначається тип уроку:

а) формами організації навчального процесу; б) змістом навчального матеріалу; в) методами навчання; г) дидактичними завданнями уроку.

4. Чим визначається структура уроку?

а) віком учнів; б) змістом навчального матеріалу; в) типом уроку; г) методами навчання.

5. Назвіть основні ознаки уроку:

а) уроку властиві такі ознаки: постійний склад учнів, наявність класної кімнати, певного навчального обладнання, поєднання навчання з вихованням; б) урок характеризується такими ознаками: керівна роль учителя, наявність розкладу, індивідуальний підхід до учнів, забезпечення перевірки знань; в) урок – це форма організації навчання, якій властиві такі ознаки: наявність розкладу, присутність усіх учнів, самостійна навчальна робота школярів; г) правильної відповіді немає.

6. Назвіть основні типи уроків за дидактичною метою:

а) основні типи уроків такі: заучування напам'ять, комбінований урок, екскурсія, індивідуальна робота з учнями, формування понять, умінь, демонстраційний; б) у сучасній школі виділяють такі типи уроків: урок індивідуальної роботи, формування умінь і навичок, ілюстрації навчального матеріалу, контролю знань, урок-лекція, урок-диспут; в) можна виділити такі типи уроків: урок оволодіння новими знаннями, формування умінь і навичок, застосування знань на практиці, контролю та корекції знань, систематизації й узагальнення знань, умінь і навичок, комбінований урок; г) правильної відповіді немає.

7. Серед поданих типів уроків визначте той, який є нетрадиційним:

а) урок оволодіння новими знаннями; б) комбінований урок; в) урок систематизації й узагальнення знань, умінь і навичок; г) урок-мандрівка.

8. Наукове, захоплююче та доступне подання навчального матеріалу з активним залученням учнів – це...

а) постановка мети та завдань уроку; б) пояснення нового матеріалу; в) організація початку уроку; г) закріплення нового матеріалу.

9. З'ясування, чого навчилися учні, оцінка якості роботи на уроці – це... а) постановка мети та завдань уроку; б) пояснення нового матеріалу; в) підбиття підсумків уроку; г) закріплення нового матеріалу.

10. Чітке визначення місця уроку в системі уроків; визначення оптимального змісту уроку відповідно до навчальної програми,

з урахуванням підготовки учнів; вибір найбільш ефективних та раціональних форм, методів і засобів навчання; здійснення різних видів колективної, групової та індивідуальної роботи; реалізація міжпредметних зв'язків – це ... вимоги до уроку.

а) організаційні; б) виховні; в) розвиваючі; г) дидактичні.

11. Об'єктами аналізу основної частини уроку іноземної мови в початкових класах є такі компоненти його структури:

а) мовленнєва зарядка; б) подача мовного матеріалу; в) тренування у використанні мовного матеріалу в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі; г) мовленнєва практика на основі засвоєного матеріалу.

12. Глобальним об'єктом аналізу уроку іноземної мови в початкових класах є:

а) цілеспрямованість уроку; б) структура та зміст уроку; в) активність учнів на уроці; г) форми взаємодії вчителя та учнів; д) мовленнєва поведінка вчителя; е) результативність уроку.

Критерії оцінювання. За кожну правильну відповідь нараховується 1 бал.

Ключ

1	а
2	в
3	г
4	в
5	г
6	в
7	г
8	б
9	в
10	г
11	в
12	е

Обробка результатів

1-4 бали – рівень знань щодо поняття уроку як основної форми організації навчання в школі є низьким

5-8 балів – рівень знань щодо поняття уроку як основної форми організації навчання в школі є середнім

9-12 балів – рівень знань щодо поняття уроку як основної форми організації навчання в школі є високим

Додаток А.3

Запитання та завдання для вчителів із теми «Принцип варіативності в теорії навчання» [98; 99; 243; 244]

Оберіть варіант, який Ви вважаєте правильним.

1. У чому полягає сутність принципу варіативності?
2. Що забезпечує реалізація принципу варіативності в навчальному процесі?
3. Які переваги надає принцип варіативності вчителю?
4. Завдяки чому у вчителя виникає можливість варіювання змісту навчально-виховної роботи, пошуку та використання методів і прийомів роботи, максимально ефективних для навчання та виховання кожного школяра?
5. Що передбачає впровадження варіативних програм і підручників?
6. У чому полягає сутність поняття «варіативна освіта»?
7. Що, на Вашу думку, означає формування в учнів варіативного мислення?
8. Чим характеризується навчання, в якому реалізується принцип варіативності?
9. Яким чином використання вчителем організаційних форм у різних сполученнях впливає на процес навчання молодших школярів іноземної мови?
10. Назвіть критерії вибору та варіативності організаційних форм навчальної діяльності.
11. У якому кінцевому продукті має, на Вашу думку, відображатися реалізація принципу варіативності використання організаційних форм навчання іноземних мов учнів початкових класів?
12. Які можливості школярам у напрямі реалізації принципу варіативності надає робота над мовним портфоліо?

Обробка результатів

За кожну правильну відповідь нараховується 1 бал.

1-4 бали – рівень знань щодо принципу варіативності в теорії навчання є низьким

5-8 балів – рівень знань щодо принципу варіативності в теорії навчання є середнім

9-12 балів – рівень знань щодо принципу варіативності в теорії навчання є високим

Додаток Б

Матеріали для перевірки рівня сформованості показника «рівень сформованості умінь та навичок використовувати організаційні форми навчання іноземних мов у початкових класах»

Матриця для спостереження

за професійно-педагогічними знаннями, вміннями та навичками вчителя використовувати організаційні форми навчання, спрямовані на підвищення в учнів початкових класів рівня їх навчально-пізнавальної діяльності з іноземних мов

Таблиця Б.1

Параметр	Ступінь прояву				
	1	0,75	0,5	0,25	0
1. Учитель використовує індивідуальні форми навчання, уміє передбачати труднощі навчального матеріалу для окремих учнів.					
2. Учитель уміє проектувати індивідуальний підхід на уроці до учнів.					
3. Учитель уміє добирати систему самостійних робіт, уміє поступово ускладнювати й урізноманітнювати самостійні завдання в ході уроку.					
4. Учитель уміє проводити диференційовану роботу в класі.					
5. Учитель уміє використовувати колективні форми навчання, уміє організувати спільне обговорення питань з учнями.					
6. Учитель уміє урізноманітнювати форми домашніх завдань.					

7. Учитель запроваджує роботу в групах на уроках та в позакласній роботі.					
8. Учитель використовує роботу в парах на уроках та в позакласній роботі.					
9. Учитель використовує на уроках та в позакласній роботі різні типи дидактичних ігор.					
10. Учитель застосовує різні види нетрадиційних форм навчання (зокрема, проводить нетрадиційні уроки різних типів).					
11. Учитель використовує різні види проектної роботи.					
12. Учитель уміє враховувати при виборі організаційних форм навчання пізнавальні інтереси, потреби, рівень навчальних досягнень окремих учнів та класу / групи в цілому, рівень матеріально-технічної бази навчального закладу.					
13. Учитель проводить різні види позакласних заходів з іноземних мов.					

Обробка результатів

Ступінь прояву

1 – даний параметр спостереження проявляється повністю

0,75 – даний параметр проявляється у значній мірі

0,5 – даний параметр проявляється не повністю

0,25 – даний параметр проявляється у незначній мірі, ситуативно

0 – даний параметр спостереження не проявляється

Рівень професійно-педагогічних умінь учителя використовувати організаційні форми навчання на уроках іноземних мов за даною програмою визначається дробом, де чисельником виступає сума набраних балів, помножена на 100%, а знаменником – загальна кількість параметрів у програмі. Таким чином, формула обчислення результату рівня професійно-педагогічних умінь вчителя має такий вигляд:

$$\Sigma_d = (\Sigma \text{ балів} : 13) \times 100\%.$$

Якщо рівень професійно-педагогічних умінь учителя 75-100% – діяльність відбувається на високому рівні. Якщо рівень професійно-педагогічних умінь учителя 31-74% – діяльність відбувається на середньому рівні. Якщо рівень професійно-педагогічних умінь учителя 0-30% – діяльність відбувається на низькому рівні.

Додаток В

Програма спецкурсу для майбутніх вчителів англійської мови та вчителів англійської мови початкових класів «Технологія варіативного використання організаційних форм навчання іноземної мови в початковій школі»

ЗМІСТ

1. Організаційний модуль

1.1. Реєстрація слухачів. Настановне заняття

2. Науково-теоретичний модуль

2.1. Використання різних організаційних форм навчання – одна з найбільш актуальних проблем сучасної школи

2.2. Урок як основна форма організації навчання в школі. Шляхи ефективного добору змісту і методичного забезпечення уроку

2.3. Критерії вибору типу уроку. Переваги та недоліки нестандартних уроків порівняно з традиційними

2.4. Домашня навчальна робота учнів молодшого шкільного віку. Шляхи підвищення її ефективності та результативності

2.5. Підвищення рівня навчальних досягнень школярів способом варіативного використання організаційних форм.

3. Практичний модуль

3.1. Індивідуальна форма роботи з учнями як засіб підвищення рівня їх навчальних досягнень

3.2. Парна форма навчання учнів початкових класів як засіб підвищення рівня їх навчальних досягнень

3.3. Групова форма навчання учнів початкових класів як засіб підвищення рівня їх навчальних досягнень

3.4. Колективна форма навчання учнів початкових класів як засіб підвищення рівня їх навчальних досягнень

3.5. Позакласна робота з предметів як засіб підвищення рівня навчальних досягнень молодших школярів

3.6. Запровадження технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземної мови молодших школярів.

4. Діагностико-аналітичний модуль

5. Модуль самостійної роботи

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

На законодавчому рівні концептуальні орієнтири щодо використання організаційних форм роботи з учнями початкових класів знайшли відображення в Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), Законі України «Про загальну середню освіту» (№ 651-XIV, зі змінами від 4 червня 2008 р.). В означених нормативних актах підкреслюється необхідність застосування технологій для підвищення навчальних досягнень учнів, а також здійснення індивідуально-диференційованого і особистісно орієнтованого підходів до навчання. У цьому процесі найважливіше місце належить організаційним формам навчання учнів початкових класів.

Модернізація системи освіти України вимагає пошуку ефективних шляхів, форм і методів формування всебічно розвиненої особистості, здатної не лише застосовувати здобуті знання в навчальній, майбутній професійній діяльності, але й постійно поповнювати їх.

Оновлення цілей, завдань і змісту в напрямі особистісно-зорієнтованого навчання у школі вимагає дослідження впливу різних технологій навчання та зміни в структурі навчального процесу сучасної школи, дослідження умов застосування технологій для підвищення навчальних досягнень учнів.

У зв'язку з цим сучасна початкова школа шукає гнучкі форми організації навчання. На нашу думку, урок та інші заняття не можуть лишатися незмінними і шляхи їх удосконалення дуже різноманітні.

Використання в навчальному процесі організаційних форм роботи розглядається нами як один із найважливіших напрямів підвищення пізнавального інтересу, якості знань, а звідси й навчальної успішності школярів. Спецкурс пропонується для вчителів англійської мови та вчителів англійської мови початкових класів і складається з лекційних, семінарських і практичних занять, а також самостійної роботи слухачів.

Мета курсу: набуття вчителями професійної компетентності у процесі використання різноманітних організаційних форм навчання; сприяння прагненню до самоосвіти та саморозвитку в галузі окресленої проблеми.

Завдання курсу:

- **теоретичні:** розширення й поглиблення теоретичних знань педагогів про організаційні форми навчання та форми організації навчання;

- **психолого-педагогічні:** ознайомлення вчителів початкових класів із відповідними методиками та формами навчання школярів із різним рівнем навчальних досягнень шляхом цілеспрямованого використання організаційних форм;

- **практичні:** формування практичних умінь і навичок щодо ефективного добору та використання організаційних форм навчання як засобу підвищення результативності навчання.

Спецкурс розрахований на 36 годин (16 годин лекційних занять, 18 годин практичних занять).

Кількість годин спецкурсу може бути зміненою і складати: 15 годин; 18 годин; 24 години.

ПЛАН

Таблиця В.1

№	Зміст навчальних модулів	Кількість аудиторних годин
1.	<i>Організаційний модуль</i>	1
	1.1. Реєстрація слухачів. Настановне заняття.	1
2.	<i>Науково-теоретичний модуль</i>	16
	2.1. Використання організаційних форм навчання – одна з найбільш актуальних проблем сучасної школи	3
	2.2. Урок як основна форма організації навчання в школі. Шляхи ефективного добору змісту й методичного забезпечення уроку	4
	2.3. Критерії вибору типу уроку. Переваги та недоліки нестандартних уроків порівняно з традиційними.	3

	2.4. Домашня навчальна робота учнів молодшого шкільного віку. Шляхи підвищення її ефективності та результативності	3
	2.5. Підвищення рівня навчальних досягнень школярів засобами використання інноваційних педагогічних технологій	3
3.	Практичний модуль	18
	3.1. Індивідуальна форма роботи з учнями як засіб підвищення рівня їхніх навчальних досягнень	3
	3.2. Парна форма навчання учнів початкових класів як засіб підвищення рівня їхніх навчальних досягнень	3
	3.3. Групова форма навчання учнів початкових класів як засіб підвищення рівня їхніх навчальних досягнень	3
	3.4. Колективна форма навчання учнів початкових класів як засіб підвищення рівня їхніх навчальних досягнень	3
	3.5. Позакласна робота з предметів як засіб підвищення рівня навчальних досягнень молодших школярів	3
	3.6. Запровадження технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземної мови молодших школярів.	3
4.	Діагностико-аналітичний модуль	1
	4.1. Рефлексія	1
	Усього разом:	36

1. Організаційний модуль.

Реєстрація слухачів. Настановне заняття.

Вхідне комплексне діагностування

Реєстрація слухачів спецкурсу. Оформлення документації щодо проведення спецкурсу. Ознайомлення з організацією, змістом і особливостями спецкурсу. Висвітлення значення, змісту, повідомлення вимог щодо проведення вхідного комплексного діагностування.

Анкетування та обробка результатів вхідного комплексного діагностування.

2. Науково-теоретичний модуль

Тема: Теоретичні основи проблеми використання організаційних форм навчання молодших школярів.

2.1. Використання організаційних форм навчання – одна з найбільш актуальних проблем сучасної школи

Зміст

Місце організаційних форм навчання серед факторів, які впливають на підвищення якості навчання. Вплив організаційних форм на обсяг, глибину й усвідомленість засвоєння школярами знань, умінь, навичок, на розвиток їхньої самостійності та творчої активності, на підвищення виховної ролі навчання.

Відмінності між поняттями «організаційні форми навчання» та «форми організації навчання». Функції організаційних форм навчання (навчально-освітня; виховна; організаційна; психологічна; розвиваюча; систематизуюча і структуруюча; інтегруючо-диференціююча; комплексуюча та координуюча).

Класифікації та різні підходи до сутності диференціації форм навчання. Критерії класифікацій форм навчання. Критерії та показники ефективного вибору педагогами організаційних форм навчання молодших школярів.

Ключові слова: форма; форма навчання; організаційні форми навчання; форми організації навчання.

Питання для обговорення

1. Форма навчання як дидактична категорія.
2. Форма навчання як спеціальна конструкція організації навчального процесу.
3. Функції організаційних форм навчання (організаційна; психологічна; розвиваюча; систематизуюча і структуруюча; інтегруючо-диференціююча; комплексуюча та координуюча).

2.2. Урок як основна форма організації навчання в школі. Шляхи ефективного добору змісту й методичного забезпечення уроку

Зміст

Різні підходи науковців до визначення поняття «урок» як основної форми організації навчання в школі (Т. Байбара, О. Вишневський,

Я. А. Коменський, А. Кузьмінський, В. Омельченко, І. Підласий, М. Фіцула та інші).

Особливості уроку (за К. Гончаровою):

- він є завершеною та обмеженою в часі частиною навчального процесу, під час якого розв'язуються певні навчально-виховні завдання;
- кожен урок включається в розклад і регламентується в часі та за обсягом навчального матеріалу;
- на відміну від інших форм організації навчання є постійною формою, що забезпечує систематичне засвоєння учнями знань, умінь і навичок;
- є гнучкою формою організації навчання, що дає змогу використовувати різні методи, організовувати фронтальну, групову та індивідуальну навчальну діяльність учнів;
- сприяє формуванню пізнавальних якостей особистості (активності, самостійності, інтересу до знань), а також розумовому розвитку учнів.

Ключові слова: урок; урок як основна форма організації навчання в школі.

Питання для обговорення

1. Сутність поняття «урок» у науковій, методичній та психолого-педагогічній літературі
2. Різні підходи до класифікації уроків.
3. Шляхи підвищення ефективності та якості уроку іноземної мови в початкових класах.

2.3. Критерії вибору типу уроку. Переваги та недоліки нестандартних уроків порівняно з традиційними.

Зміст

Тенденція до зниження інтересу дітей до класних занять уже в середині 70-х років минулого століття. Причини появи нестандартних (нетипових) уроків, головною метою яких є пробудження інтересу, мотивації школярів до навчальної праці.

Два основних підходи до розуміння сутності нетрадиційних форм уроку. Перший підхід розглядається як відхід від чіткої структури та поєднання різноманітних методичних прийомів, тобто основною формою навчального процесу все ж залишається традиційний урок, але до якого обов'язково вносяться елементи сучасних технологій розвитку пізнавальних здібностей учнів. Другий підхід тлумачить нетрадиційні форми уроку як його інноваційні, сучасні форми, які з'явилися останнім часом і набули широкого поширення в сучасній школі.

Класифікації нестандартних уроків. Мотиви використання нетрадиційних форм роботи.

Забезпечення ефективності нестандартних уроків за умов володіння вчителем методикою їх проведення та вмілого використання таких уроків у певній системі в поєднанні з традиційними формами роботи.

Ключові слова: тип уроку; традиційний урок; нестандартний урок.

Питання для обговорення

1. Різні підходи до сутності поняття «нетрадиційний урок» у науковій, психолого-педагогічній та методичній літературі.
2. Класифікації нестандартних уроків.
3. Вибір типу уроку – один із ефективних шляхів підвищення рівня навчальних досягнень школярів.

2.4. Домашня навчальна робота учнів молодшого шкільного віку. Шляхи підвищення її ефективності та результативності

Зміст

Проблема сутності й методики ефективної організації домашніх завдань. Два терміни – «домашня навчальна робота» і «домашні навчальні завдання», які зустрічаються в педагогічній літературі. Зміст поняття домашньої навчальної роботи учнів і домашніх завдань. Нормативно-правове забезпечення організації домашніх завдань. Дидактичні функції домашньої навчальної роботи: 1) розширення,

поглиблення й закріплення знань, умінь, отриманих під час уроків;
2) формування умінь і навичок самостійної навчальної діяльності;
3) розвиток самостійності мислення, індивідуальних нахилів і здібностей учнів. Алгоритм ефективної організації домашньої роботи молодших школярів у процесі вивчення ними іноземної мови має, на нашу думку, складатися з таких взаємопов'язаних етапів: реалізація вчителем нормативно-правового забезпечення організації домашніх завдань; забезпечення зв'язку домашньої та класної роботи; здійснення вчителем обов'язкового інструктажу щодо виконання домашніх завдань; дотримання принципу систематичності та послідовності, зв'язку домашньої навчальної роботи з життєвим досвідом дитини; передбачення вчителем можливих труднощів школярів щодо виконання домашньої роботи, що, у свою чергу, повинно складатися зі з'ясування та ліквідації причин труднощів школярів, наприклад, відсутності прийомів раціональної організації праці, диференціації домашніх завдань залежно від підготовки учнів, їх індивідуальних особливостей сприйняття, пам'яті, мислення, здійснення різних способів диференціювання домашньої навчальної роботи; а також налагодження співпраці з батьками учнів.

Ключові слова: домашня навчальна робота; домашні навчальні завдання.

Питання для обговорення

1. Зміст поняття домашньої навчальної роботи учнів і домашніх завдань. Нормативно-правове забезпечення організації домашніх завдань.

2. Дидактичні функції домашньої навчальної роботи. Алгоритм ефективної організації домашньої роботи.

3. Вплив ефективної організації домашньої роботи на підвищення результативності навчання школярів.

2.5. Підвищення рівня навчальних досягнень школярів засобами використання інноваційних педагогічних технологій

Зміст

Головні умови застосування освітніх технологій при навчанні школярів із різним рівнем навчальних досягнень. Розгляд педагогічних технологій із позиції їхньої цільової спрямованості. Можливості різних технологій: урахування індивідуальних та вікових особливостей дітей, рівня навченості та ступеня здатності навчатися; ряд технологій можна успішно використати лише протягом обмеженого відрізка часу, для реалізації конкретних цілей, адже подальше використання цих технологій не сприятиме досягненню стратегії навчання, буде непродуктивним; поетапне впровадження технологій у навчальний процес і адаптацію учнів до роботи в технологічному режимі; наявність повного технологічного інструментарію та умов, а також підготовленості вчителя до такої роботи.

Завдання, принципи та переваги технологій навчання: технології повного засвоєння знань; технології проблемного навчання; адаптивної технології; інтегральної технології; технології алгоритмізації навчання (Л. Н. Ланда); технології колективної навчально-пізнавальної діяльності (М. Д. Виноградова, І. Б. Первин, В. В. Рубцов, В. П. Тарантей та ін.); технології навчання через занурення (М. П. Щетинін); технології інтенсифікації навчання (І. Ф. Харламов, Є. І. Пасова, В. Ф. Шаталов та ін.); технології диференційованого навчання (Л. М. Рожина, І. М. Чередов та ін.); особистісно-орієнтованої технології навчання (І. С. Якиманська та ін.); здоров'язберігаючих технологій; технології рівневої диференціації (Н. П. Гузик, В. В. Фірсов, І. Н. Закатова); технології евристичного навчання (О. В. Хуторський) та інших.

Ключові слова: технологія; технологія навчання; педагогічна технологія.

Питання для обговорення:

1. Сутність поняття педагогічної технології в науковій, психолого-педагогічній і методичній літературі.

2. Головні умови застосування освітніх технологій при навчанні школярів із різним рівнем навчальних досягнень.

3. Завдання, принципи та переваги технологій навчання.

3. Практичний модуль

Тема: Вплив організаційних форм навчання молодших школярів на підвищення результативності їхнього навчання.

3.1. Індивідуальна форма роботи з учнями як засіб підвищення рівня їхніх навчальних досягнень

Зміст

Передбачення педагогікою індивідуального підходу не пристосування цілей і основного змісту навчання та виховання до окремого школяра, а пристосування форм і методів педагогічного впливу до його індивідуальних особливостей.

Урахування індивідуальних особливостей учнів у навчальному процесі як запорука підвищення рівня їх навчальних досягнень: вивчення фізичного стану та здоров'я, які багато в чому визначають увагу на уроці та загальну працездатність школяра; особливості пізнавальної діяльності учнів, властивості пам'яті, навчальні нахили та інтереси, а також здібності до вивчення тих чи інших предметів; знання типології характерів кожного учня з тим, щоб ураховувати їх при організації колективної діяльності, розподілі суспільних доручень, подоланні негативних і закріпленні позитивних рис і якостей. Диференціація навчання – урізноманітнення форм та методів навчальної діяльності, коли опорою стає вміння учнів самостійно здобувати знання. Самооцінка учнів як головний фактор оцінювання особистих досягнень. Вимоги, які висуваються до вчителя: використовувати різноманітні методи подачі нового матеріалу; ставити завдання, які дозволяють студентам засвоїти навчальний матеріал відповідно до рівня їх підготовки та можливостей пізнавальної діяльності; надати можливість студентам демонструвати свої досягнення в отриманні знань.

Ключові слова: індивідуальна форма навчання; індивідуалізація та диференціація навчання.

Питання для обговорення:

1. Індивідуалізація та диференціація в навчально-виховному процесі як запорука підвищення рівня їх навчальних досягнень. Мета індивідуальних завдань для учнів із різним рівнем навчальних досягнень.

2. Вимоги до вчителя щодо здійснення індивідуального та диференційованого підходу до школярів.

3.2. Парна форма навчання учнів початкових класів як засіб підвищення рівня їхніх навчальних досягнень

Зміст

Робота в парах як усне або письмове виконання навчального завдання (вирішення навчальної задачі) двома учнями в умовах синхронної роботи всіх пар. Її використання для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань.

При всій своїй незвичності – це все ж дуже зручний методичний засіб, бо дає вчителю можливість до певної міри і керувати процесом діяльності кожного з учнів, що особливо важливо для тих, які відстають, оскільки в парах можуть успішно співпрацювати сильний і слабший учень.

Види роботи в парах.

Алгоритм роботи в парах:

- Запропонувують учням завдання (запитання для невеличкої дискусії чи аналізу ситуації).
- Об'єднують учнів у пари, визначають, хто з них буде говорити першим, і пропонують обговорити свої ідеї один з одним. Краще відразу визначити час на висловлення кожного в парі та спільне обговорення. Це допомагає досягти згоди щодо відповіді або рішення.
- По закінченні часу на обговорення кожна пара представляє результати роботи, обмінюється своїми ідеями й аргументами з усім

класом. За потребою це може бути початком дискусії або іншої пізнавальної діяльності.

Ключові слова: парна форма; робота в парах.

Питання для обговорення:

1. Сутність і можливості парної роботи у навчальному процесі.
2. Переваги та недоліки організації роботи в парах для навчання учнів із різним рівнем навчальних досягнень.
3. Види роботи в парах.
4. Вимоги до організації роботи в парах. Алгоритм роботи в парах.

3.3. Групова форма навчання учнів початкових класів як засіб підвищення рівня їхніх навчальних досягнень

Зміст

Проблема практичного застосування організації групового навчання у викладанні різних дисциплін (К. Бабанов, О. Ярошенко). Розгляд О. Пометун і Л. Пироженко групового навчання як однієї з інтерактивних технологій.

Групова форма навчання – форма навчальної діяльності учнів на занятті, що характеризується розбиттям учнів на групи; це така форма організації навчального процесу в школі, коли учні, працюючи в малих (2-7 осіб) групах, об'єднані спільною навчальною метою та колективно-розподіленою діяльністю, а вчитель керує роботою кожного з них опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність малих груп. Обговорення в групі – метод, який дозволяє: заохочувати школярів до діалогу; залучати до обговорення проблем без будь-яких обмежень; ставити проблеми, які викликають загальний інтерес; шукати згоди в суперечливих ситуаціях; обмінюватися думками, порівнювати протилежні позиції. Функції групової навчальної діяльності (за О. Рогівською): виховна; організаційна. Навички, яких набувають учні внаслідок групової роботи: відповідальність за спільну та індивідуальну підготовку; уміння відстоювати свою позицію; співпрацювати,

обмінюватися інформацією; виконувати різні ролі та брати на себе відповідальність (роль лідера, автора, репортера, спостерігача). Завдання педагога під час організації групової роботи: правильно сформулювати завдання та забезпечити взаємодію груп; підготувати цікавий заохочувальний матеріал; бути партнером, вносити корективи, направляти роботу груп.

Ключові слова: групова форма; робота в групах; групова навчальна діяльність

Питання для обговорення:

1. Проблема практичного застосування організації групового навчання у викладанні різних дисциплін.
2. Навички, яких набувають учні внаслідок групової роботи.
3. Завдання педагога під час організації групової роботи.

3.4. Колективна форма навчання учнів початкових класів як засіб підвищення рівня їхніх навчальних досягнень

Зміст

Фронтальна форма організації навчальної діяльності учнів як вид діяльності на уроці, коли всі учні класу під безпосереднім керівництвом учителя виконують спільне завдання. Організація вчителем роботи всього класу в єдиному темпі, прагнення більш-менш рівномірно впливати на всіх учасників класної роботи.

Уміння тримати в полі зору клас, бачити роботу кожного школяра, створювати атмосферу творчої колективної праці, стимулювати активність учнів – як переваги цієї форми організації навчання.

Труднощі в забезпеченні високої активності всіх учнів під час фронтальної роботи. Складність виникає через те, що в доволіно сформованих лише на основі вікової ознаки шкільних класах існує істотна відмінність учнів за рівнем навчальних можливостей. Орієнтація вчителя, головним чином, на рівень середніх учнів, на яких розраховано темп роботи, обсяг та рівень складності навчального матеріалу. Неспроможність учнів із низьким рівнем навчальних можливостей за

таких умов сприйняти й осмислити матеріал у повному обсязі. Негативне позначення на сильних учнях зниження темпу фронтальної роботи. Обмежені можливості фронтальної роботи в реалізації навчального спілкування школярів, оскільки воно можливе лише з дозволу вчителя, за його ініціативою та в незначній мірі.

Роль учителя під час фронтальної практичної роботи – забезпечення синхронності дій учнів і надання оперативної допомоги з ініціативи учнів.

Ключові слова: колективна форма навчання; фронтальна форма організації навчальної діяльності.

Питання для обговорення:

1. Сутність фронтальної форми організації навчальної діяльності учнів.
2. Переваги та недоліки колективної форми під час навчання школярів із різним рівнем навчальних досягнень.
3. Роль учителя під час фронтальної практичної роботи.

3.5. Позакласна робота з предметів як засіб підвищення рівня навчальних досягнень молодших школярів

Зміст

Позакласна робота як організована на добровільних засадах діяльність учнів, спрямована на розширення й поглиблення їхніх знань, умінь і навичок, розвиток самостійності, творчих здібностей, яка базується на інтересі та бажанні дітей її виконувати, тому необов'язкова для всіх учнів класу, хоча складає невід'ємну частину навчально-виховного процесу, складного процесу впливу на свідомість та поведінку молодших школярів, поглиблення та розширення їхніх знань та навичок, усієї діяльності вчителя у поєднанні з різнобічною діяльністю учнів.

Завдання позакласної роботи – закріплення, збагачення та поглиблення знань, набутих у процесі навчання, застосування їх на практиці; розширення загальноосвітнього кругозору учнів, формування

в них наукового світогляду, вироблення вмінь і навичок самоосвіти; формування інтересів до різних галузей науки, виявлення і розвиток індивідуальних творчих здібностей і нахилів; поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання.

Форми позакласної роботи: індивідуальна, групова, масова. Відмінності позакласної роботи від класної роботи. Основні організаційні принципи позакласної роботи: принципи добровільності та масовості, принцип урахування й розвитку індивідуальних особливостей та інтересів учнів, принцип зв'язку позакласної роботи з уроками (В. Шепелева).

Ключові слова: позакласна робота; позаурочні форми роботи.

Питання для обговорення:

1. Сутність поняття позакласної роботи в науковій, психолого-педагогічній літературі. Її мета, завдання, форми та принципи.

2. Організація проведення позакласної роботи з учнями різних рівнів навчальних досягнень.

3. Шляхи підвищення ефективності позакласної роботи в початкових класах.

3.6. Запровадження технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземної мови молодших школярів.

Зміст

Принцип варіативності в теорії навчання, його сутність.

Сфери та тематика ситуативного спілкування, передбачені навчальною програмою з іноземної мови для початкових класів (особистісна; освітня), які, у свою чергу, забезпечують формування в учнів початкових класів *лінгвістичної* (лексична, граматична, фонетична), *соціокультурної* та *загальноосвітньої видів іншомовної компетенції*.

Організаційні форми навчання, які використовуються з метою формування в учнів початкових класів видів мовної компетенції: у процесі формування лексичної компетенції: колективні, індивідуальні, групові, парні, ігрові; нетрадиційні, у тому числі проектна робота;

позакласна робота; під час формування граматичної компетенції – упровадження колективних, індивідуальних, парних і групових, а також ігрових і нетрадиційних форм навчання; з метою формування фонетичної компетенції – використання колективних (хорове повторення іншомовних звуків, слів і речень) та індивідуальних (імітація, тренування у вимові іншомовних звуків, слів і речень), а також додатково – ігрових форм навчання (зокрема, фонетичних казок); загальнонавчальної компетенції – групові та парні форми навчання, а також індивідуальні та колективні форми.

Ключові слова: варіативність, принцип варіативності, технологія варіативного використання організаційних форм навчання іноземної мови молодших школярів.

Питання для обговорення

1. Принцип варіативності в теорії навчання.
2. Сфери та тематика ситуативного спілкування, передбачені навчальною програмою з іноземної мови для початкових класів.
3. Використання варіативних сполучень організаційних форм навчання з метою формування в учнів початкових класів видів мовної компетенції.

4. Діагностико-аналітичний модуль

Організація, проведення й обробка результатів вихідного комплексного діагностування.

Рефлексія слухачів, обмін думками.

5. Модуль самостійної роботи

1. Проведіть у школі спостереження 2-3 уроків у 2-4 класах (на вибір) і проаналізуйте, як на цих уроках поєднувалися індивідуальна, групова, колективна форми навчання учнів. Визначте, з якою метою вчителем було обрано саме цю організаційну форму навчання школярів.
2. Перевірте в одному з класів, як дотримано норм часу на виконання учнями домашніх завдань. Розробіть заходи для поліпшення організації домашньої навчальної роботи в даному конкретному класі.

3. Розгляньте кожну з організаційних форм із погляду на те, в чому полягає під час її використання результативність навчання молодших школярів.

4. Назвіть основні вимоги до уроку, розкрийте їх сутність.

5. Назвіть позитивні та негативні аспекти класно-урочної системи.

6. Укажіть на фактори, які впливають на підвищення рівня ефективності та результативності уроку.

7. Охарактеризуйте зв'язки між дидактичною метою уроку, його типом і основними ланками процесу навчання.

8. Назвіть основні типи (не)традиційних уроків, визначте їх роль під час організації учнів із різним рівнем навчальних досягнень.

9. Розкрийте зміст підготовки вчителя до конкретного уроку.

10. Обґрунтуйте вимоги до пояснення вчителем нового матеріалу.

11. Укажіть найефективніші способи індивідуалізації навчання.

12. Укажіть найефективніші способи диференціації навчання.

13. Укажіть найефективніші способи організації парної роботи.

14. Укажіть найефективніші способи організації групової роботи.

15. Укажіть найефективніші способи організації колективної роботи.

16. Укажіть найефективніші способи організації домашньої роботи.

17. На основі спостережень дайте аналіз організації вчителем навчального заняття й активізації пізнавальної діяльності дітей шестирічного віку: виділіть їхні психологічні особливості, фази працездатності, поєднання ігрових прийомів і навчання.

18. На основі бесіди з учителем, аналізу класного журналу, учнівських щоденників і зошитів вивчіть та проаналізуйте систему домашніх завдань із певної теми з будь-якого предмета в початкових класах.

Додаток Д

Програма семінару для вчителів іноземних мов у початкових класах

Тема: «Організаційні форми навчання іноземних мов у початковій школі»

Мета: уточнення, розширення та поглиблення знань учителів щодо варіативності організаційних форм навчання іноземних мов, які використовуються в початкових класах, щодо їх впливу на підвищення якості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

Завдання: 1) набуття вчителями знань і навичок щодо ефективного використання варіативних сполучень організаційних форм навчання іноземної мови; 2) актуалізація переваг і недоліків різних організаційних форм навчання.

Форми роботи: робота в парах, групах, інтерактивні технології «Мікрофон», «Мозковий штурм».

Навчально-методичне забезпечення: презентація; роздавальний матеріал.

Питання для обговорення:

1. Організаційні форми навчання, їх різноманітність. Критерії ефективного добору та використання різних форм навчання іноземних мов у початкових класах.

2. Індивідуальні форми навчання, їх види.

3. Групові форми навчання. Різні способи утворення груп.

4. Парні форми навчання як різновид групових.

5. Колективні форми навчання.

6. Нетрадиційні форми навчання. Різні підходи до класифікації нетрадиційних уроків.

7. Проектна робота як різновид нетрадиційних форм навчання.

8. Ігрові форми навчання іноземної мови в початкових класах. Різні підходи до класифікації дидактичних ігор.

Тема: «Шляхи підвищення результативності навчання молодших школярів іноземних мов»

Мета: ознайомлення вчителів зі шляхами підвищення результативності навчання молодших школярів іноземної мови.

Завдання: 1) актуалізація проблеми підвищення результативності навчання молодших школярів іноземної мови; 2) колегіальний пошук шляхів підвищення результативності навчання молодших школярів іноземної мови завдяки впровадженню прийомів активізації пізнавальної діяльності учнів, а також прийомів підвищення навчальної успішності учнів початкових класів з іноземних мов.

Форми роботи: робота в парах, групах, інтерактивні технології «Мікрофон», «Мозковий штурм».

Навчально-методичне забезпечення: презентація; роздавальний матеріал.

Питання для обговорення:

1. Підвищення результативності навчання молодших школярів іноземних мов як педагогічна проблема.

2. Прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів початкових класів з іноземних мов.

3. Шляхи та прийоми підвищення навчальної успішності учнів початкових класів з іноземних мов.

4. Види та критерії оцінювання рівня навчальних досягнень школярів (тести, опитування, контрольні роботи).

5. Мовне портфоліо як сучасний засіб рефлексії, самооцінювання та демонстрації результатів навчальної діяльності учнів.

Тема: «Позакласна робота з іноземних мов у початкових класах»

Мета: розширення та поглиблення знань педагогів щодо використання позакласної роботи в навчальному процесі з іноземної мови в початкових класах.

Завдання: 1) розширення та поглиблення знань учителів щодо форм і організаційних принципів позакласної роботи; 2) розширення та поглиблення знань щодо поєднання різних організаційних форм навчання під час проведення позакласних заходів; 3) удосконалення

вмінь і навичок аналізувати позакласні заходи з іноземних мов у початкових класах.

Форми роботи: робота в парах, групах, інтерактивні технології «Мікрофон», «Мозковий штурм».

Навчально-методичне забезпечення: презентація; роздавальний матеріал.

Питання для обговорення:

1. Роль позакласної роботи в підвищенні якості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з іноземних мов.
2. Використання варіативних сполучень організаційних форм навчання під час проведення позакласних заходів.
3. Предметний гурток як одна з форм позакласної роботи з іноземних мов.
4. Шкільний театр як одна з форм позакласної роботи з іноземних мови.
5. Інші види позакласної діяльності: випуск стінгазети, виставка творчих робіт учнів, запровадження факультативних курсів тощо.

Додаток Е

Матеріали для перевірки рівня сформованості показника «рівень практичного володіння технологією варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів»

Анкета «Здатність до саморозвитку» [340, с. 387-388]

Мета: виявлення рівня здатності вчителів до саморозвитку в напрямі варіативного використання організаційних форм навчання на уроках іноземних мов у початкових класах.

Інструкція. Дайте відповіді на запропоновані питання, виходячи з такої системи оцінювання: 5 – якщо подане твердження повністю відповідає дійсності; 4 – скоріше відповідає, ніж ні; 3 – і так, і ні; 2 – скоріше не відповідає; 1 – не відповідає.

1. Я прагну дізнатися більше щодо питання використання організаційних форм навчання.

2. Я залишаю час для розвитку в напрямі використання організаційних форм навчання, як би не був зайнятий іншими робочими справами.

3. Перешкоди у напрямі використання організаційних форм навчання, які виникають, стимулюють мою активність щодо вдосконалення власних уроків.

4. Я шукаю зворотний зв'язок, оскільки це допомагає мені оцінити результативність і якість власних уроків.

5. Я здійснюю рефлексію власної діяльності щодо використання організаційних форм навчання на уроках, виділяючи на це спеціальний час.

6. Я аналізую власний досвід щодо використання організаційних форм навчання на уроках.

7. Я читаю багато літератури про використання організаційних форм навчання на уроках.

8. Я широко дискутую щодо питань використання організаційних форм навчання на уроках, які мене цікавлять.

9. Я вірю у власні можливості підвищення ефективності та якості уроків шляхом використання організаційних форм навчання.

10. Я намагаюся залучати учнів до участі в різноманітних організаційних формах навчання.

11. Я відчуваю той вплив, який здійснюють на мене колеги, адміністрація щодо підвищення ефективності та якості уроків шляхом використання організаційних форм навчання.

12. Я займаюся власним професійним розвитком у напрямі підвищення ефективності та якості уроків шляхом використання організаційних форм навчання, маю позитивні результати.

13. Я отримую задоволення від засвоєння нового в напрямі підвищення ефективності та якості уроків шляхом використання організаційних форм навчання.

14. Відповідальність щодо підвищення результативності навчання шляхом використання організаційних форм не лякає мене.

15. Я позитивно ставлюся до схвалення колегами та адміністрацією якості та результативності моїх уроків, підвищення рівня навчальних досягнень учнів шляхом використання різноманітних організаційних форм навчання.

Підрахуйте загальну суму балів: 77-75 балів – активний розвиток; 54-36 балів – відсутня чітка система саморозвитку, орієнтація на розвиток сильно залежить від умов; 35-15 балів – розвиток, який зупинився.

Додаток Ж

Перевірка рівня сформованості соціокультурного компонента технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів за мотиваційно-особистісним критерієм

Додаток Ж.1

Бланк-опитувальник

«Чому я вивчаю іноземні мови?» (на основі методики Г. Казанцевої «Вивчення ставлення до навчання та до навчальних предметів») [140]

Мета: визначення переважаючого мотиву навчання іноземних мов.

Прочитай твердження. Познач ті, що відповідають причині твого бажання вивчати іноземні мови.

1. На уроках іноземних мов мені цікаво.
2. Вивчати іноземні мови мене змушують батьки.
3. У наш час треба багато всього знати.
4. Щоб потім добре працювати.
5. Щоб доставити радість батькам.
6. Вивчення іноземних мов приносить мені радість.
7. Не хочу бути покараним за невдачі.
8. Щоб не відставати від товаришів.
9. Я відчуваю успіх в оволодінні іноземними мовами.
10. Хочу бути культурною людиною.
11. Щоб не зганьбити клас і вчителя.
12. До мене часто звертаються однокласники за допомогою.

Обробка результатів. Про переважаючі навчально-пізнавальні мотиви свідчать стверджувальні відповіді на питання № 1, 3, 6, про переважаючий мотив престижу – на питання № 8, 12, про переважаючий мотив самовизначення – на питання № 4, 10, про переважаючий мотив уникнення неприємностей – на питання № 2, 7, 11, про переважаючий мотив благополуччя – на питання № 5, про мотив успіху – на питання № 9.

Додаток Ж.2

Методика «Спрямованість на отримання знань»

(Методику запропоновано Є. Ільїним і Н. Курдюковою, адаптовано нами) [140]

Інструкція

Подається ряд питань і тверджень із парними відповідями. Треба обрати один із варіантів відповідей: а) або б).

Текст опитувальника

1. Чи буває, що ти залишаєшся незадоволеним відповіддю, а не оцінкою?
а) так; б) ні.
2. Чим для тебе є навчання іноземних мов?
а) пізнанням нового; б) важким заняттям.
3. Чи залежать твої оцінки з іноземних мов від ретельної підготовки до уроку?
а) так; б) ні.
4. Чи аналізуєш ти після отримання низької оцінки з іноземних мов, що ти зробив неправильно?
а) так; б) ні.
5. Чи залежить твоє бажання готувати домашнє завдання з іноземних мов від того, чи виставляють за нього оцінки?
а) так; б) ні.
6. Чи легко ти включаєшся до вивчення іноземних мов після канікул?
а) так; б) ні.
7. Чи шкодуєш, що не буває уроків іноземних мов через хворобу вчителя?
а) так; б) ні.
8. Коли ти, перейшовши до наступного класу, отримувєш нові підручники з іноземних мов, тебе цікавить, про що йде в них мова?
а) так; б) ні.

9. Що, на твою думку, краще – навчатися чи хворіти?

а) навчатися;

б) хворіти.

10. Що для тебе є важливішим з іноземних мов – оцінки чи знання?

а) оцінки; б) знання.

Обробка результатів

За кожну відповідь, згідно з ключем, нараховується 1 бал.

Ключ до опитувальника

Про мотивацію на отримання знань свідчать відповіді «а» на питання 1-6, 8-9 та відповіді «б» на питання 5 і 10.

Висновки

Сума балів (від 0 до 10) свідчить про ступінь вираженості мотивації на отримання знань: 0-4 бали – низький рівень вираженості; 5-7 – середній; 8-10 – високий.

Додаток Ж.3

Методика «Спрямованість на оцінку» [140]

(Методику запропоновано Є. Ільїним, І. Курдюковою, адаптовано нами)

Інструкція

Дайте одну з двох відповідей на запитання: «+» (так) або «-» (ні).

1. Чи бентежить тебе, що твої оцінки з іноземних мов дещо гірші, ніж в інших учнів класу?
2. Чи буває, що перед контрольною роботою з іноземних мов серце в тебе починає прискорено битися?
3. Чи червонієш ти під час оголошення тобі поганої оцінки з іноземних мов?
4. Якщо в кінці тижня ти отримав погану оцінку з іноземних мов, у тебе у вихідний день поганий настрій?
5. Якщо на уроках іноземних мов тебе довго не викликають, чи бентежить це тебе?
6. Чи хвилює тебе реакція однолітків на отриману тобою оцінку з іноземних мов?
7. Після отримання гарної оцінки з іноземних мов чи готуєшся ти до наступного уроку як слід, хоча знаєш, що все одно скоро не запитають?
8. Чи бентежить тебе очікування опитування з іноземних мов?
9. Чи було б тобі цікаво навчатися з іноземних мов, якщо оцінок взагалі б не було?
10. Чи захочеш ти, щоб тебе запитали з іноземних мов, якщо знатимеш, що оцінку за відповідь не поставлять?
11. Після отримання оцінки на уроці іноземних мов ти продовжуєш активно працювати?

Обробка результатів

Нараховується по 1 балу за відповіді «так» на питання за позиціями 1-9 та за відповіді «ні» – за питаннями 10-11. Підраховується загальна сума балів.

Висновки

Чим більшою є сума балів, тим у більшому ступені в учня виражено спрямованість на оцінку: 0-4 бали – низький рівень вираженості; 5-8 – середній; 9-11 – високий.

Співставлення балів за цією методикою та методикою «Спрямованість на отримання знань» показує перевагу тієї чи іншої тенденції в учня – на знання чи на оцінку.

Додаток Ж.4

Анкета

«Інтерес до участі в різних видах роботи на уроках»

Учень (учениця) ____ класу школи № ____

Чи є цікавою для тебе на уроках:

Робота вдвох



Робота з 3-4-5 однокласниками
в групі



Робота всіх дітей разом,
коли вони відповідають
на запитання вчителя або
виконують спільне завдання



Самостійна робота



Незвичайні уроки
(уроки-казки, уроки-вистави,
подорожі та інші), проектна робота



Брати участь у позакласній роботі
(додаткових заняттях, гуртках тощо)



Навчальні ігри



Обробка результатів



відповідь «так, подобається»



відповідь «не знаю», «мені все одно»



відповідь «ні, не подобається»

Обробка результатів

Більшість відповідей «так, подобається» – рівень інтересу до участі в організаційних формах навчання є високим.

Більшість відповідей «не знаю», «мені все одно» – рівень інтересу до участі в організаційних формах навчання є середнім.

Більшість відповідей «ні, не подобається» – рівень інтересу до участі в організаційних формах навчання є низьким.

Додаток Ж.5

Анкета

«Моє ставлення до демонстрації знань з іноземних мов»

Оберіть один із трьох варіантів відповіді на кожне питання.

1. Поза школою я хотів (хотіла) би спілкуватися іноземними мовами ... а) завжди; б) іноді; в) ніколи.

2. Я хотів (хотіла) (б)и дивитися фільми, телепередачі, читати оповідання, вірші, казки іноземними мовами ... а) завжди; б) іноді; в) ніколи.

3. Я хотів (хотіла) би повторювати своїм батькам, братам і сестрам, друзям вірші, римівки, скоромовки, пісні, які вивчив(ла) на уроках іноземних мов ... а) завжди; б) іноді; в) ніколи.

4. Я хотів (хотіла) (б)и розповідати своїй сім'ї чи друзям те, що вивчив(ла) на уроках іноземних мов... а) завжди; б) іноді; в) ніколи.

5. Мені хотілося б продемонструвати свої знання іноземних мов іншим (поспілкуватися з іншомовними ровесниками тощо) ...

а) завжди; б) іноді; в) ніколи.

Обробка результатів

Більшість відповідей «завжди» – високий рівень ставлення до процесу демонстрації результатів навчальної діяльності з іноземних мов.

Більшість відповідей «іноді» – середній рівень ставлення до процесу демонстрації результатів навчальної діяльності з іноземних мов.

Більшість відповідей «ніколи» – низький рівень ставлення до процесу демонстрації результатів навчальної діяльності з іноземних мов.

Додаток И

Перевірка рівня сформованості прагматичного компонента іншомовної компетентності в складі технології варіативного використання організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів за оцінно-рефлексивним критерієм

Додаток И.1

Методика оцінки рівня сформованості навчальної діяльності

(на основі методики В. Рєпкіна, Г. Рєпкіної, Є. Заїки) [328]

Питання для виявлення рівнів сформованості старанності

1. Як учень реагує на факт самотійного виконання ним завдання з іноземних мов?

а) негативно б) байдуже в) позитивно

2. Чи може учень, виконавши завдання з іноземних мов, дати змістовне обґрунтування способів дії?

а) ні б) іноді в) так

3. Чи може учень, виконавши завдання з іноземних мов, пояснити зв'язок його способу виконання з уже відомим йому?

а) ні б) іноді в) так

4. Чи може учень самотійно розповісти про свої дії, виконавши завдання з іноземних мов?

а) ні б) іноді в) так

5. Чи може учень оцінити свої можливості виконувати нове (ще не розібране з учителем) завдання з іноземних мов?

а) ні (або враховує лише випадкові ознаки завдання); б) оцінює, посилаючись на свої успіхи (невдачі) в минулому досвіді або на відоме правило (схожих за типом завдань), або якщо з допомогою вчителя побачить можливість перебудови відомого йому способу дій; в) може самотійно це зробити (ураховуючи всі умови завдання і своїх дій)

6. Як учень включається до виконання нового завдання з іноземних мов?

а) включається з труднощами; б) включається, але потім втрачає його основну мету, зводить її лише до результату; в) включається, зберігаючи весь суттєвий зміст мети

Питання для виявлення рівнів сформованості навчальної працелюбності

1. Чи відволікається учень при виконанні нових завдань з іноземних мов? а) дуже легко б) час від часу в) працює зосереджено

2. Чи прагне учень до самостійного виконання завдань з іноземних мов?

а) ні, охоче вдається до зовнішньої допомоги б) іноді прагне в) завжди прагне

3. Як учень реагує на новий творчий матеріал з іноземних мов?

а) негативно б) байдуже б) позитивно

4. Якщо учень застосовує для виконання завдання з іноземних мов спосіб, що призводить до помилок, чи може учень виявити, що причиною помилки є саме цей спосіб?

а) ні б) тільки з допомогою в) може самостійно

5. На що спрямована основна активність учня при виконанні нових завдань з іноземних мов?

а) на копіювання дій (вказівок) інших (учителя, учнів); б) на використання досвіду виконання аналогічних завдань; в) на самостійний пошук рішення

6. Чи намагається учень робити самостійні висновки з нового матеріалу з іноземних мов?

а) ні б) іноді в) так

Питання для виявлення рівнів сформованості комунікабельності

1. Як ставиться до відповідей учителя на свої питання (або на питання інших учнів) з іноземних мов?

а) байдуже б) задовольняється будь-якою відповіддю в) добивається змістовної відповіді

2. Як учиняє учень, якщо йому вказують на наявність помилки (вчитель, учні або батьки)?

а) не виправляє б) некритично виправляє в) виправляє після того, як зрозуміє підставу критики

3. Як ставиться учень до критики своїх дій, рішень, знань з іноземних мов із боку вчителя (учнів)?

а) байдуже б) емоційно, але без спроб урахування ступеня справедливості критики в) прагне розібратися на підставі критики

4. Чи задає учень питання за новим теоретичним матеріалом з іноземних мов?

а) ні (майже ніколи) б) іноді задає в) задає завжди

5. Як учень обґрунтовує правильність виконання завдань, якщо не припускається помилок?

а) не обґрунтовує б) посиляється на зразок, правило, схему в) виділяє змістовний зв'язок між умовами (особливостями завдання і своїми діями)

6. Чи може учень після невдалих спроб виконати завдання з іноземних мов правильно, пояснити причину невдач?

а) ні б) іноді в) так

Питання для виявлення рівнів сформованості пізнавальної активності

1. Як учень реагує на новий фактичний матеріал (конкретні відомості, факти, слова та ін.) з іноземних мов?

2. а) негативно б) байдуже в) позитивно

3. Як учень включається до виконання нових практичних завдань з іноземних мов, нових завдань на застосування добре відомого способу дій?

а) неохоче б) байдуже в) охоче

4. Чи задає учень питання за новим фактичним матеріалом з іноземних мов?

5. а) ні б) задає іноді в) задає завжди

6. Чи прагне відповідати на питання за новим теоретичним матеріалом з іноземних мов?

7. а) ні б) іноді в) так

8. Чи буває, щоб питання учня за новим матеріалом з іноземних мов виходили за межі теми?

9. а) ні б) іноді в) так

10. Чи виявляє учень прагнення систематично отримувати нову інформацію з іноземних мов поза школою і підручниками (читає додаткову літературу, відвідує гурток і так далі)?

11. а) ні б) зрідка в) так

Обробка результатів

Більшість **відповідей «а»** – рівень сформованості загальнонавчальних якостей школярів є низьким.

Більшість **відповідей «б»** – рівень сформованості загальнонавчальних якостей школярів є середнім.

Більшість **відповідей «в»** – рівень сформованості загальнонавчальних якостей школярів є високим.

Додаток И.2

Карта для стимуляції учнівської рефлексії [168, с. 47]

Призначена для встановлення рівнів рефлексивних умінь учнів щодо оцінювання результатів власної навчальної діяльності з іноземних мов

	Про моє учіння	Про уроки
+	Я вивчив...	Мені найбільше подобається...
	Я можу...	Найцікавішим є...
	Мені добре вдається...	
–	Я не впорався...	Мені не подобається...
	Я не розумію...	Найнуднішим є...
	У мене труднощі з...	

Обробка результатів

Якщо учень відзначає у карті рефлексії більшість тверджень з колонок зі знаком «+», то рівень рефлексивних умінь учнів щодо оцінювання результатів власної навчальної діяльності з іноземних мов є високим; характер самооцінки молодших школярів є адекватним.

Якщо учень відзначає у карті рефлексії приблизно однакову кількість тверджень з колонок зі знаками «+» та «–», то рівень рефлексивних умінь учнів щодо оцінювання результатів власної навчальної діяльності з іноземних мов є середнім, характер самооцінки молодших школярів є завищеним.

Якщо учень відзначає у карті рефлексії більшість тверджень з колонок зі знаком «–», то рівень рефлексивних умінь учнів щодо оцінювання результатів власної навчальної діяльності з іноземних мов є низьким, характер самооцінки молодших школярів є заниженим.

Наукове видання

Укладачі:

КОСТІКОВА ІЛОНА ІВАНІВНА,
доктор педагогічних наук, професор

КАЗАЧІНЕР ОЛЕНА СЕМЕНІВНА
кандидат педагогічних наук, доцент

**НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ:
ВАРІАТИВНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ**

Видано за рахунок авторів

Монографія

Відповідальні за випуск:

Подбerezський М. К., Гриньова В. М.

Підписано до друку 20.05.2014. Формат 60х84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times ET. Друк ризографічний.
Умов.-друк. арк. 11,3. Наклад 300 прим. Замов. № 0520/5-14.

Видавництво ТОВ «Щедра садиба плюс»
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи: серія ДК № 4666 від 18.12.2013 р.
61002, Україна, м. Харків, вул. Ярославська, 11.

Надруковано з готових оригінал-макетів у друкарні ФОП Петров В. В.
Єдиний державний реєстр юридичних осіб та фізичних осіб-підприємців.
Запис № 2400000000106167 від 08.01.2009 р.
61144, м. Харків, вул. Гв. Широнінців, 79в, к. 137, тел. (057) 778-60-34.
e-mail:bookfabrik@ramler.ru