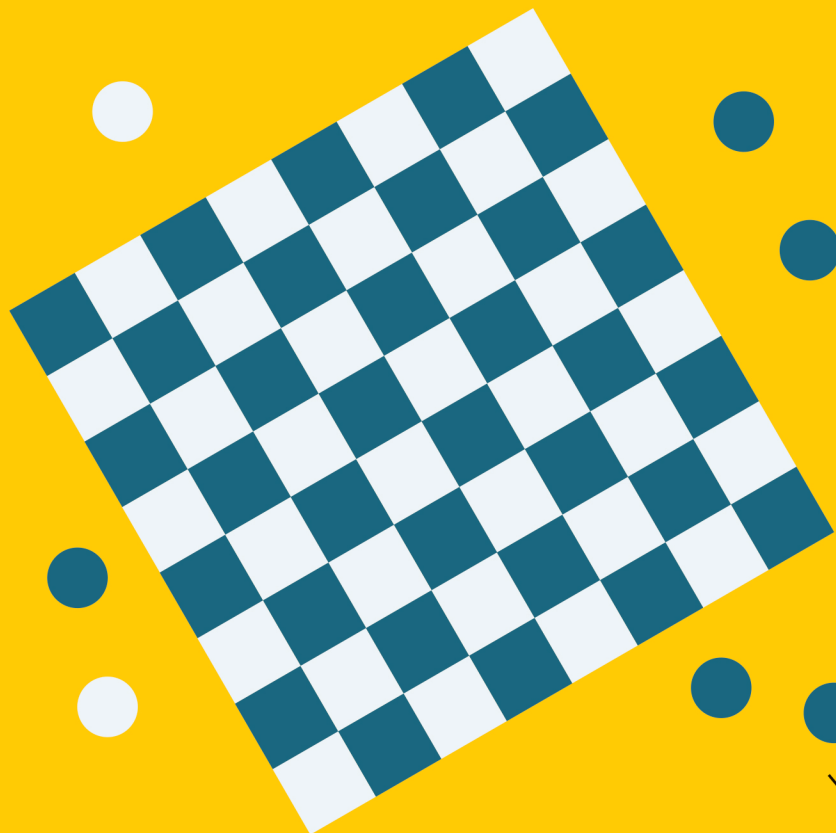


Павло Копосов

**НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА:
ДИДАКТИЧНІ
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ
1–2 класів**

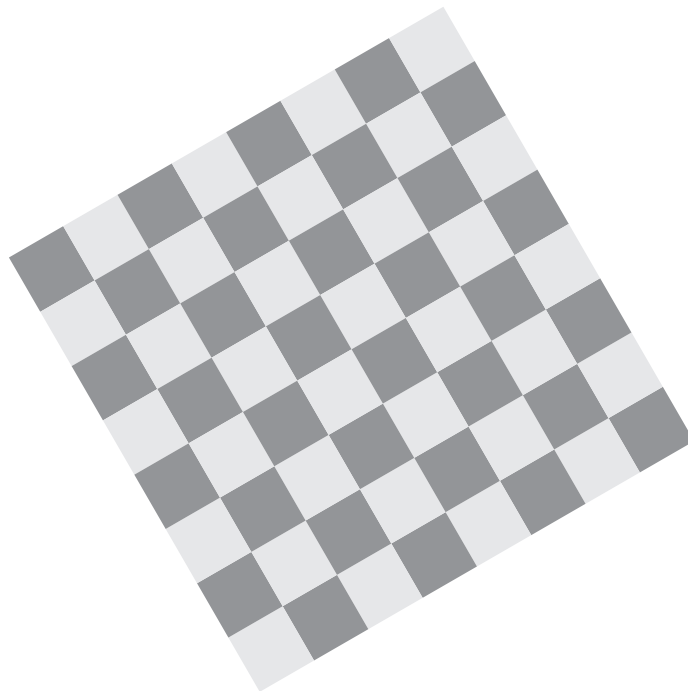


Павло Копосов

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА:
ДИДАКТИЧНІ
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ
1–2 класів

Навчально-методичний посібник

Схвалено
для використання в освітньому процесі



Харків
Видавництво «Фабула»
2021

УДК 37.011.3-051:004.5
К65

Схвалено для використання в освітньому процесі
(Рішення експертної комісії з педагогіки та методики початкової освіти
від 07.10.2021 року (протокол № 8).
Зареєстровано у Каталозі надання грифів
навчальній літературі та навчальним програмам за № 2.0348-2021)

Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено

Копосов П. Г.

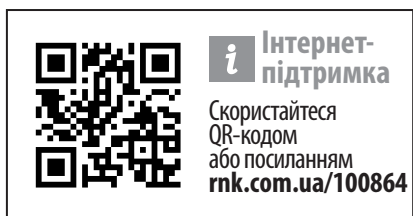
К65 Нова українська школа: дидактичні особливості організації навчально-ігрової діяльності учнів 1-2 класів : навч.-метод. посіб. / П. Г. Копосов. — Харків : Вид-во «Фабула», 2021. — 160 с.

ISBN 978-617-522-051-1

Державний стандарт передбачає організацію освітнього процесу із застосуванням діяльнісного підходу на інтегрованій основі та з переважанням ігрових методів у першому циклі (1-2 класи). Концепція Нової української школи націлює педагогів у роботі з молодшими школярами на те, щоб вони широко застосовували методи викладання, засновані на співпраці (ігри, проекти).

Значення ігрової діяльності в організації навчально-виховного процесу з молодшими школярами у психології і педагогіці доведено як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Проте методика організації навчально-ігрової діяльності потребує ще більшої систематизації і висвітлення у зв'язку з тим, що цей аспект вийшов на рівень не лише особистої ініціативи науковця чи вчителя, а став вимогою нормативних документів щодо організації освітнього процесу в початковій школі. Навчально-методичний посібник призначено для педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти.

УДК 37.011.3-051:004.5



ISBN 978-617-522-051-1

© Копосов П. Г., 2021
© Видавництво «Фабула», 2021

ЗМІСТ

Вступ	4
-------------	---

РОЗДІЛ I. Особливості організації освітнього процесу в першому адаптаційно-ігровому циклі навчання в Новій українській школі

1. Дитиноцентризм — головний принцип реалізації ідей Нової української школи	5
2. Педагогіка партнерства важливий чинник освітнього процесу в Новій українській школі.....	10
3. Вікові психологічні особливості 6—7 річних дітей	16

РОЗДІЛ II. Теоретичний огляд проблеми ігрової діяльності особистості

1. Історія становлення ігрової культури людини.....	23
2. Психолого-педагогічний та філософський аналіз ролі ігрової діяльності в розвитку дитини.....	30
3. Обґрунтування доцільності ігрових форм роботи у навчальній діяльності молодших школярів	37

РОЗДІЛ III. Сутність навчально-ігрової діяльності у методичній системі сучасної дидактики

1. Психолого-педагогічні особливості взаємодії навчальної та ігрової діяльності	42
2. Характеристика ігрових методів навчання.....	49
3. Психологічні та професійні фактори готовності вчителя до організації навчально-ігрової діяльності молодших школярів	63
4. Учитель як творча особистість — важлива професійна якість (педагогічний артистизм)	67

РОЗДІЛ IV. Дидактичні особливості використання різних видів навчально-пізнавальних ігор

1. Специфіка використання дидактичних (імітаційних) ігор	72
2. Специфіка використання інтелектуальних дидактичних ігор.....	80
3. Специфіка використання творчих дидактичних ігор.....	86
4. Дидактичні особливості використання нестандартних (ігрових уроків).....	97

РОЗДІЛ V. Особливості організації навчально-ігрової діяльності при вивченні різних навчальних предметів у 1—2 класах

1. Ігрові форми роботи на уроках української мови	108
2. Ігрові форми роботи на уроках навчання грамоти.....	125
3. Ігрові форми роботи на уроках читання	131
4. Ігрові форми роботи на уроках математики	136
5. Ігрові форми роботи на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ».....	145
Висновки	148
Бібліографія.....	150

ВСТУП

Концепція Нової української школи націлює педагогів у роботі з молодшими школярами на широке застосування методів викладання, заснованих на співпраці (ігри, проекти соціальні, дослідницькі, експерименти, групові завдання тощо). Учні залучатимуться до спільної діяльності, що сприятиме їхній соціалізації та успішному перейманню суспільного досвіду.

У державному стандарті початкової освіти ця теза була реалізована. Тож у цьому освітньому документі зазначається, що метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Цінність дитинства оберігається шляхом встановлення освітніх вимог, які відповідають віковим особливостям дитини, визнання прав дитини на навчання через діяльність, *зокрема гри*.

Початкова освіта має такі цикли, як 1–2 і 3–4 класи, що враховують вікові особливості розвитку та потреби дітей і дають можливість забезпечити подолання розбіжностей у досягненнях, обумовлених готовністю до здобуття освіти.

Державний стандарт передбачає організацію освітнього процесу із застосуванням діяльнісного підходу на інтегрованій основі та з переважанням ігрових методів у першому циклі (1–2 класи).

Значення ігрової діяльності в організації навчально-виховного процесу з молодшими школярами (і не лише

з молодшими) у психології і педагогіці доведено як на теоретичному, так і на практичному рівнях. На цю тему проведено наукові дослідження, впроваджуються відповідні навчальні технології, передовий досвід учителів. Проте методика організації навчально-ігрової діяльності потребує ще більшої систематизації і висвітлення у зв'язку з тим, що цей аспект вийшов на рівень не лише особистої ініціативи науковця чи вчителя, а став вимогою нормативних документів щодо організації освітнього процесу в початковій школі. Ця обставина спонукає до розробки відповідного навчально-методичного посібника.

Це обумовлено ще й тим, що у практиці пострадянської початкової школи, не дивлячись на усі рекомендації методистів, психологів і фізіологів, ігрові форми роботи в навчально-виховному процесі початкової школи не набули значного поширення. Не всі вчителі початкових класів надавали великого значення ігровим формам і методам роботи навіть у 1 класі. Тож формування інтересу до навчання, мотивації навчальної діяльності залишалось проблемним у роботі багатьох українських педагогів до останнього часу. Одразу виконати вимоги, які ставить до освітнього процесу Нова українська школа, для багатьох учителів виявилось не простим завданням. Тож науковці, методичні служби, адміністрації шкіл, батьківська громадськість мають зробити все можливе, щоб якнайшвидше розв'язати цю проблему. Це стало ще одним аргументом щодо необхідності створення відповідного навчально-методичного посібника.

РОЗДІЛ I. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПЕРШОМУ АДАПТАЦІЙНО-ІГРОВОМУ ЦИКЛІ НАВЧАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

1. ДИТИНОЦЕНТРИЗМ — ГОЛОВНИЙ ПРИНЦИП РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Як зазначає Т. Піроженко, психологія, етнографія, фізіологія, історія, соціологія, педіатрія до цього дня розглядають дитинство не як інтегровану цілісність, а дитину — не як єдність фізіологічного, психологічного, генетичного, соціального в їх взаємопереплетенні і розвитку, а як дитину-дошкільника, дитину-школяра, учня початкової школи, дитину-учня основної школи і т. ін. І усі перераховані науки віддають перевагу термінам «дитина», «діти», а не «дитинство». Проте при всіх відмінностях в підходах усі науки виділяють дитинство як самостійний етап життя, який вимагає не лише супроводу дорослих, але й осмислення феномену. Причому не раз і назавжди, а кожного разу по-новому в нових умовах соціалізації і зміни у біологічному, фізіологічному, екологічному стані дитинства.

Отже, дитинство — це окремих, важливий, самоцінний, якщо не вирішальний період фізичного і духовного розвитку людини, період соціального становлення через досвід взаємодії з навколишнім світом, з природою.

Уявлення про дитинство та його осмислення з'явилися тоді, коли людство виділило цей період з життя людини, замислилося над ним, відкрило його як етап особливий, багато в чому відмінний від дорослого. Це відкриття розпочалося з появи досліджень з історії дитинства як в етнографічному контексті, так і в культурологічному. Цей напрям представляє власне культуру дитинства:

середовище в широкому сенсі, оточення, культурні форми, які створюють дорослі для дітей.

На думку Т. Піроженко, відношення до дитинства припускає розвинену форму культурної самосвідомості дорослих. Передбачувана форма відповідальності дослідника перед дитинством звучить актуалізованим в сучасності питанням: як дорослий у своєму нинішньому дорослому світі може представляти інтереси світу дитинства не лише заради дитинства, але й заради самої дорослості, демонструючи форму культурної самосвідомості дорослих.

Гуманістична філософія й психологія наполегливо стверджує — діти потребують повного розуміння з боку дорослих, а дорослі повинні вчитися розуміти їх внутрішній світ, але передусім — і це головне — дітей необхідно любити і поважати, ставитися до них як до партнерів і друзів. У вирішенні питань реалізації та реального функціонування гуманістичної психології наріжними виступають питання ціннісних орієнтацій, якими керуються дорослі й діти у своєму щоденному спілкуванні та взаємодії.

Філософія гуманізму спирається на олюднення соціальних проблем, породжених індустріалізацією, з якими стикається дитинство. Психологія дитинства утверджує необхідність гуманізації соціального середовища та умов, в яких проходить життя дитини, — адже саме вони сприятимуть правильному зростанню

і повноцінному розвитку кожної людини — як дитини, так й дорослого. Дорослий у своєму нинішньому дорослому світі демонструє форму культурної самосвідомості через представлення інтересів світу дитинства.

Зазначимо, що першою щодо зміни поглядів на дитинство була книга Елени Кей «Століття дитини», опублікована на початку ХХ ст., у 1900 р., яку в науково-соціологічних колах називали «Маніфестом дитинства», що проголошував самоцінність, самотність і унікальність дитини, вільної від влади дорослих, розвиток гармонійної особистості, з урахуванням її інтересів і цінностей, формування різних видів компетенцій та основ життєвої компетенції. Елена Кей, відома шведська письменниця, громадський діяч, лідер жіночого руху і відомий педагог, виголосила засновничий принцип «нової педагогіки виховання», виходячи від дитини, тобто, на її думку, у вихованні дитини потрібно керуватися не суспільними вимогами, а індивідуальними інтересами дитини задля її всебічного розвитку.

Найвидатнішою постаттю, яскравою зіркою в царині педагогічної науки в багатомірному феномені «дитинство» став український педагог, практик, учений Василь Олександрович Сухомлинський, століття якого з дня народження святкує вся світова педагогічна наука і практика. У В. Сухомлинського було своє бачення дитинства. Педагог був центрований на Світі дитинства, яке він називав «особливим, ні з чим незрівняним». Адже дитинство — це ціла самостійна країна, я б сказав «імперія», це «особливий дитячий світ», який образно назвав В. Сухомлинський «Казковим палацом», у якому діти живуть своїм дитячим життям, своїм поняттям про Добро і Зло, Честь і Безчестя, про людську гідність. У дітей свої критерії краси, в них своє вимірювання часу: в роки

дитинства день виявляється роком, а рік вічністю.

Ще один концепт педагогіки дитинства В. Сухомлинського — це вміння педагога пізнати дитину, вивчити її індивідуально-психологічні особливості, інтереси, нахили, здібності. Виховання, за його словами, це насамперед дитинознавство, без знання дитини, її розумового розвитку, мислення, інтересів, захоплень, здібностей, переконаний учений, немає виховання.

Не міг оминати В. Сухомлинський і питання охорони і збереження здоров'я дитини, тобто екологію дитинства, яку образно передає у таких словах: «Клітини дитячого мозку настільки ніжні, настільки чутливо реагують на об'єкти сприймання, що нормально працювати вони можуть лише за умови, коли вони їх можуть побачити, почути, доторкнутися до них».

Педагог закликав вихователів, учителів повсякденно вправляти дітей в активній пізнавальній діяльності в доквіллі на лоні природи, тим самим «забезпечувати дітям емоційну насиченість сприйняття доквілля».

Екологія здоров'я дітей розкрита в низці його праць, як-от: «Праця як зміцнення здоров'я», «Здоров'я і духовне життя школярів», «Природа — джерело здоров'я», «Ми живемо в саду здоров'я» та ін.

Подальший розвиток педагогіки дитинства В. Сухомлинського відбувся на початку ХХІ ст. у виокремленні нової дослідницької парадигми — дитиноцентричного підходу.

Засади дитиноцентризму як своєрідного педагогічного напрямку визначено у другій половині ХІХ — першій половині ХХ ст. Дослідниками на логіко-гносеологічному рівні виокремлено й проаналізовано зміст таких понять, як «дитина», «дитинство», «дитиноцентризм», «педагогіка дитиноцентризму»,

«педоцентризм». У результаті досліджено генезу ідей дитиноцентризму в теорії та практиці виховання, визначено теоретико-методологічні засади, висвітлено закономірності їхньої еволюції в процесі історичного розвитку та відображення у педагогічній науці і практиці, виявлено характерні особливості сутності, змісту, реалізації ідей дитиноцентризму в освітньому процесі української та зарубіжної педагогіки у другій половині XIX — першій половині XX ст., встановлено тенденції сучасного комплексного підходу до проблеми дитинства та їх відображення в педагогічній теорії і практиці XXI ст.

За словами В. Кременя, дитиноцентризм має бути визначальним при проведенні будь-яких змін в освіті, але не як увага до дитини як абстрактної, узагальненої, а як до конкретної дитини з її сутнісними характеристиками на всіх етапах освітньої діяльності від дошкілля до університету. У цьому зв'язку необхідно якомога більше наблизити навчання і виховання дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини.

О. Квас під дитиноцентризмом розуміє особистісно зорієнтовану модель виховання дитини, призначення якої — розширити її можливий життєвий шлях та саморозвиток на засадах гуманізації реального буття дитини, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів задля формування у неї основ життєвої компетентності. На переконання О. Квас, дитиноцентризм досліджує не тільки дитину, але й світ, у якому вона живе, тобто життєвий простір дитини, закономірності і дії людей, які зосереджують життєву активність на невеликому просторовому відрізку (місто, село, вулиця, домівка тощо).

Проблеми сучасної загальноосвітньої середньої школи полягають у застарілих знаннях, обсяг яких істотно збільшився

в останні роки, спосіб навчання в сучасній українській школі не мотивує дітей до навчання, матеріал підручників надто теоретизований, переобтяжений другорядним фактологічним матеріалом, учні спроможні лише відтворювати фрагменти несистематизованих знань, однак часто не вміють застосовувати їх для вирішення життєвих проблем. Ці чинники відносяться більше до зовнішніх, а їхній вплив на освітній процес здійснюється через управлінську вертикаль, яка в будь-якій системі намагається переробити під себе середовище. Однак проблеми будь-якої системи народжені не тільки і не стільки причинами зовнішніми. Тому проблеми навчання і виховання сучасних дітей у значній мірі залежать від конкретного вчителя в конкретній школі та від умов у конкретній сім'ї. Учитель до недосконалих підручників, перевантажених програм, застарілої бази навчально-виховного процесу, класно-урочної системи тощо має опосередковане відношення. Він залежить тільки від того, наскільки добре робить свою справу.

Мета концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року полягає у забезпеченні проведення докорінної та системної реформи загальної середньої освіти, одним із напрямів якого є запровадження принципу дитиноцентризму — орієнтації на потреби учня в освітньому процесі.

Оскільки головним напрямом реформування освіти проголошено орієнтацію на потреби учня та запровадження особистісно-орієнтованої моделі навчально-виховного процесу, призначення якої — розширення можливостей усвідомленого вибору кожною дитиною життєвого шляху, її саморозвиток, а в майбутньому — самореалізація, то пріоритетними в оцінці ефективності виховання й навчання мають стати

гуманітарні критерії, насамперед, критерії благополуччя й розвитку дитини як особистості. З огляду на це головною метою української освіти у нинішній соціокультурній ситуації є розвиток дитини як ціннісна основа і принцип її існування, оскільки розвиток дитини приводить до економічного зростання держави та забезпечує підвищення рівня життя громадян. А це означає, насамперед, персоналізацію освітнього процесу на основі принципу «дитиноцентризму», свободу вибору власної освітньої траєкторії кожним із учнів, врахування цінностей та інтересів дитини з метою формування в неї основ життєвої компетентності.

Дитиноцентризм у сучасній освіті розглядається як один з чинників розвитку та якісного прориву в національній системі освіти. Його впровадження зумовлене, насамперед, тим, що сучасні умови розвитку суспільства на початку третього тисячоліття з його новою філософією спілкування, новими перспективами і ризиками, вимагають від школи новітніх підходів до проблеми формування активної, діяльної, успішної особистості, в якій поєднується високий інтелектуальний рівень, розвинуті фізичні та моральні якості, активна громадянська позиція, здатність до результативної фахової діяльності.

Аналізуючи стан розвитку загальної середньої освіти незалежної України, вітчизняні дослідники констатують, що наразі розходження між старою моделлю всебічного і гармонійного розвитку учня і пострадянською особистісно-орієнтованою моделлю навчально-виховного процесу якщо й існують, то не настільки істотні, щоб можна було говорити про втілення нової якості останньої. Обидві моделі зумовлені соціальним запитом свого часу та складаються здебільшого з одних і тих самих структурних компонентів. Адже навчання в сучасній загальноосвітній середній школі здійснювалося (і в значній

мірі здійснюється) педагогами, вихованими в умовах десятиліть панування тоталітаризму, що породжувало певну ментальність, звички і стереотипи мислення та поведінки. Чимало науковців вважають, що процес впровадження нової особистісно-орієнтованої (дитиноцентричної) моделі досить тривалий.

Однак в суспільстві все більше утверджується розуміння того, що освіті потрібно відмовитись від односторонньої орієнтації лише на соціальне замовлення та сконцентруватися на особистісних потребах людини, її ціннісних вимірах щодо пізнання природи, світу і самого себе, наданні можливості кожному досягти бажаного власними зусиллями. У підсумку це означатиме перемогу гуманістично орієнтованого підходу до формування нової людини. Тому так важливо переорієнтувати педагогів до формування у вихованців основних цінностей сучасного суспільства. Йдеться, насамперед, про свободу як найвищу соціальну цінність, без якої демократія неможлива, та здоров'я, гідність і чесноти кожного громадянина, зокрема справедливість, свободолюбність, гідність. З огляду на це проблема формування особистості набуває не тільки теоретичного, а й практичного, державного значення. Адже гуманістично орієнтований підхід до формування нової людини складає основу гуманістично орієнтованої політики і сучасної практики цивілізованого, демократичного державотворення. У філософському розумінні це і є людиноцентризм. Його важливість для державотворення зумовлена тим, що саме нова людина стає метою суспільного поступу, відповідно до якої вибудовується його стратегія. Як справедливо зазначає В. Кремень, в основі людиноцентризму знаходиться духовність — це той життєво необхідний інгредієнт для гідності і самодостатності людини, без якого неможливо створити сучасну розвинену українську державу.

Оскільки носієм духовності є людина, то змістом національної ідеї є філософія людиноцентризму.

З огляду на це людина стає серцевиною, носієм демократичних цінностей і творцем поступу, реформ, темп і глибина яких залежить від змін самої людини та загалом суспільства. В цій ситуації слід розраховувати не на зміни самої людини, а швидше на прихід в активне суспільне життя нового молодого покоління небайдужих, компетентних, відповідальних і, головне, вільних людей. Їх формування наразі істотно залежить від освіти. В цьому й полягає соціальне замовлення та відповідальна місія освіти, всіх педагогічних та науково-педагогічних працівників — перейнятися необхідністю внести рішучі зміни у навчально-виховний процес на основі нової мети і завдань з формування молодого покоління.

Внесення необхідних змін в освітній процес у значній мірі зможе забезпечити вчитель. Учитель, який розуміє, що природне в дитині є самодіяльним і спонукаючим до дій чинником, тому саме він покликаний забезпечити узгоджену дію природних законів і законів педагогічних. А, оскільки сучасна дитина поставлена в такі умови, коли для успіху і отримання задоволення вона змушена бути більш інформованою, розвиненою, тобто компетентною в усіх відношеннях, то це може стати тим стимулом, що спонукає до самовдосконалення і саморозвитку. Сформована таким чином особистість у дорослому віці матиме більше можливостей для успішної самореалізації.

Як зазначає М. Набок, наразі дитиноцентризм є своєрідним орієнтиром та критерієм успішності реформування загальної середньої освіти сучасної України. Тому успішний розвиток освіти на засадах дитиноцентризму, як головної ланки національної системи освіти, буде чи не найголовнішим свідченням того,

що наша освіта вже пережила кризу свого становлення і виходить на шлях динамічного реформування.

Однак для реалізації такого підходу педагог має володіти необхідними знаннями не лише з педагогіки, а і психології для того, щоб відстежувати зміни в розвитку кожного школяра.

Дитиноцентричний підхід ще передбачає реалізацію низки гуманістичних особистісно зорієнтованих принципів (Л. Обухова, Р. Овчарова, В. Кудрявцев, Д. Фельдштейн). З-поміж них: принцип рівності — світ дитинства і світ дорослих є повністю рівноправними частинами людського світу, їхні «переваги» і «недоліки» гармонійно доповнюють один одного; принцип біологізму — світ дитинства і світ дорослих є рівноправними учасниками спілкування, обміну думками, мовленнєвої взаємодії з урахуванням пропозицій і думки кожного мовця, учасника спілкування, дає можливість кожному партнерові самовиразитись у спілкуванні, забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії педагога і дітей, персоніфіковану відкриту манеру спілкування; принцип співіснування — світ дитинства і світ дорослих повинні підтримувати взаємний суверенітет: діти не повинні страждати від дій дорослих, якими б не були мотиви цих дій; принцип свободи — світ дорослих повинен вилучити всі види контролю над світом дитинства (окрім збереження життя та здоров'я), надати світу дитинства можливість обрати свій шлях; принцип співрозвитку — розвиток світу дитинства є паралельним процесом розвитку світу дорослих, мета розвитку людини — гармонізація зовнішнього та внутрішнього «Я»; принцип єдності — світ дитинства і дорослих не створюють двох розподілених світів, що мають межі переходу, вони складають єдиний світ людей; принцип прийняття — кожну людину (дитину) інші

повинні приймати такою, якою вона є, безвідносно до норм, оцінок дорослості та дитячості.

У концепції Нової української школи окремо акцентовано увагу на запровадженні особистісно-орієнтованої моделі освіти, заснованої на ідеології дитиноцентризму. Актуальними для нової української школи є такі ідеї дитиноцентризму:

- відсутність адміністративного контролю, який обмежує свободу педагогічної творчості;
- активність учнів у навчальному процесі, орієнтація на інтереси та досвід учнів, створення навчального середовища, яке б перетворило навчання на яскравий елемент життя дитини;
- практична спрямованість навчальної діяльності, взаємозв'язок особистого

розвитку дитини з її практичним досвідом;

- відмова від орієнтації навчально-виховного процесу на середнього школяра і обов'язкове врахування інтересів кожної дитини;
- виховання вільної незалежної особистості;
- забезпечення свободи і права дитини в усіх проявах її діяльності, урахування її вікових та індивідуальних особливостей, забезпечення морально-психологічного комфорту дитини;
- впровадження шкільного самоврядування, яке під свободою і самостійністю дитини передбачає виховання гуманістичних та демократичних ідей і світогляду, необхідних сучасному суспільству.

2. ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА — ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Чинниками, які забезпечують якість початкової ланки загальної середньої освіти у НУШ є: осучаснення та оздоровлення освітнього середовища; використання досягнень дошкільного періоду; впровадження методик особистісно і компетентісно зорієнтованого навчання; виховання і розвиток молодших учнів.

Тож учителю початкової школи варто орієнтуватися на головні компоненти Концепції нової української школи:

- 1) новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві;
- 2) потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм;
- 3) наскрізний процес виховання, який формує цінності;
- 4) педагогіку, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

Під час організації освітнього процесу необхідно:

- змінювати роль педагога, як керівника освітнього процесу (учень є активним співавтором уроку);
- надавати перевагу дослідницьким та активним формам роботи;
- опановувати продуктивні способи діяльності;
- максимально використовувати особистий досвід учня;
- розвивати критичне мислення;
- формувати мотивацію до навчання.

Актуальними для реалізації ідей Нової української школи є орієнтація на інтереси та досвід учнів, активність учнів у навчальному процесі, створення навчального середовища, яке б перетворило навчання на яскравий елемент життя дитини.

Удосконаленню освітнього процесу в початковій школі сприятиме відмова від застарілих підходів: фронтальних

форм організації освітнього процесу, класичного розташування учнів у класі, статичних поз на заняттях і уроках та інше. Для забезпечення оптимальної рухової активності дітей доцільно передбачити динаміку проведення заняття/уроку (зміну видів діяльності).

Утілюючи ідеї педагогіки партнерства, вчителю необхідно використовувати в своїй роботі не тільки стандартні методи організації навчально-виховного процесу, але й у більшій мірі виявляти ініціативу і будувати навчання і виховання таким чином, щоб дитина була постійно залучена до спільної діяльності.

Отже, розбудова педагогіки партнерства між всіма учасниками освітнього процесу в Концепції Нової української школи презентується як важливе завдання. Педагогіка партнерства (співробітництва) ґрунтується на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості. Її метою є створення нового гуманного суспільства, вільного від тоталітаризму і офіціозу. Головним завданням педагогіки партнерства є подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу. Це завдання реалізовується у спільній діяльності учителя й учнів, учителя й батьків, що передбачає взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень з метою особистісного розвитку школярів.

Принципи партнерства в педагогіці є такими:

- повага до особистості;
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у відносинах;
- діалог — взаємодія — взаємоповага;
- розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);
- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність

прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

Утілюючи ідеї педагогіки партнерства, вчителю необхідно використовувати в своїй роботі не тільки стандартні методи організації навчально-виховного процесу, але й у більшій мірі виявляти ініціативу і будувати навчання і виховання таким чином, щоб дитина була постійно залучена до спільної діяльності. Як інструменти педагогіки партнерства можна використовувати:

- цікаві й захопливі розповіді;
- відверту бесіду;
- справедливу і незалежну оцінку;
- заохочення творчих успіхів;
- особистий приклад, зустрічі з цікавими людьми;
- спільний пошук рішень;
- спільні суспільно корисні справи;
- благодійні акції тощо.

Педагогіка партнерства є одним із факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу, ключовим принципом НУШ. Цей термін не є абсолютно новим, взаємодія на засадах рівності, взаєморозуміння та поваги описана в класичних наукових працях, апробована педагогічним досвідом в Україні й за кордоном.

Термін «партнерство» переважно визначають так:

- система взаємин, які відбуваються у процесі певної спільної діяльності;
- спосіб взаємодії і взаємин, організованих на принципах рівності, добровільності, рівнозначущості та доповнюваності всіх її учасників;
- організаційна форма спільної діяльності, що передбачає об'єднання осіб на відповідних умовах розподілу праці та активної участі в її реалізації;
- спосіб взаємин, за яких зберігаються права кожної зі сторін, чітко узгоджені і злагоджені дії учасників спільної справи, що ґрунтуються на засадах взаємовигоди та рівноправності.

Педагогіка партнерства — чітко визначена система стосунків усіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, вчителів), яка:

- організовується на принципах добровільності й спільних інтересів;
- ґрунтується на повазі й рівноправності всіх учасників, дотримуючись визначених норм (прав та обов'язків) та враховуючи ціннісні орієнтири кожної зі сторін;
- передбачає активне включення всіх учасників у реалізацію спільних завдань та готовність брати на себе відповідальність за її результати.

Принципи, на яких будується педагогіка партнерства:

- взаємоповага всіх учасників освітнього процесу;
- довірливі стосунки та спільна наполеглива праця;
- позитивне та доброзичливе ставлення одне до одного;
- порозуміння та ефективна комунікація задля досягнення спільної мети;
- забезпечення права вільного вибору;
- горизонтальна модель співпраці (всі учасники освітнього процесу мають бути рівноправними);
- соціальне партнерство (добровільність визнання власних обов'язків та обов'язковість їх виконання).

До реалізації ідей педагогіки партнерства ведуть два шляхи.

По-перше, шлях, який можна назвати «романтичним», — «віддавши серце дітям». Учитель наближається до дитини за рахунок великої любові і поваги до неї, «схиляється до її рівня». Слідом за В. Сухомлинським цей шлях пропонував і відомий грузинський педагог Ш. Амонашвілі. На жаль, не всі педагоги готові до такого стилю стосунків, і далеко не всі діти повірять у свою «рівність» з учителем.

По-друге, шлях розподілу функцій вчителя та учня і організація їхньої

співпраці. У функції вчителя входить ретельно підготувати для дитини навчальне завдання, продумати в деталях хід його вирішення різними групами учнів тощо. Функція учня — на добровільних засадах прийняти запропоноване вчителем завдання і самостійно його вирішувати. У такому випадку обидва учасники навчання і виховання — вчитель і учень — рівноправні, вони суб'єкти діяльності. Ніхто ні над ким не застосовує владу. Так реалізується ідея рівності. Не кожен учитель має достатній запас любові до дітей, але кожен може побудувати навчання так, щоб дитина почувала себе особистістю вільною і час від часу забувала, що в класі є «наглядач».

Отже, психологічну основу педагогіки партнерства складають суб'єкт-суб'єктні стосунки — співпраця двох суб'єктів. Цей тип взаємин є для освітнього процесу оптимальним, бо, з одного боку, він зберігає за вчителем функцію управління, а з іншого — дає учневі можливість діяти самостійно.

Тому завдання педагогів полягає у створенні атмосфери турботи і підтримки учнів, яка сприяла б розвитку їхніх можливостей, задовольняла б їхні інтелектуальні, емоційні й соціальні потреби.

Для того, щоб освітнє середовище сприяло самореалізації кожного школяра, робота повинна бути спрямована на те, щоб кожен учень міг:

- розвинути здібності критичного мислення й незалежного висловлення;
- поповнити знання у сферах, які йому цікаві й розкривають перед ним нові горизонти пізнання;
- розвивати спроможність приймати самостійні рішення, оволодівати необхідними навичками з базових та профільних предметів;
- радіти навчанню й поважати освіту;
- розвинути свій емоційний інтелект;
- отримати необхідну індивідуальну педагогічну підтримку;

- розвинути самосвідомість як самостійної особистості і як члена колективу;
- зберегти й зміцнити моральне, фізичне і психічне здоров'я;
- сприяти взаємоузгодженню зовнішніх потреб та внутрішніх мотивів до саморозвитку та самореалізації всіх учасників освітнього процесу.

Робота з учнями будується на використанні у викладанні нових підходів, які переносять акцент не на накопичення знань, а на формування технологій розумової праці.

Співпраця учителя й учнів, партнерство на уроці, спільний процес пізнання і відкриттів, постійне створення ситуації успіху — ось складові самореалізації учня в освітньому середовищі. Треба прагнути, щоб дитина чи підліток не тільки володіли сумою знань зі шкільних предметів, але й усім досвідом демократичних стосунків у суспільстві, навичками управління собою, своїм життям у колективі вміли брати відповідальність за свою діяльність. Для цього вектор діяльності треба спрямувати на виховання готовності кожного учня до вирішення власних завдань, визначення свого місця в житті, успішного розвитку і реалізації своїх нахилів і інтересів.

Критерії, що визначають ефективність ідеї розвитку стосунків партнерства як найпродуктивнішої системи взаємин в умовах педагогічної взаємодії:

- сформована професійно-особистісна готовність педагога до гуманізації освітнього середовища;
- відкритість, тобто практично повна відсутність маніпуляцій за умови ясності цілей дій обох сторін;
- позитивна взаємозалежність суб'єктів міжособистісної взаємодії (усвідомлення спільної мети, наявність загальних ресурсів, докладання спільних зусиль для вирішення проблем);
- право на автентичність кожного учасника педагогічної взаємодії;

- усвідомлення індивідуальної та групової відповідальності (внутрішня і зовнішня мотивація спільної діяльності суб'єктів);
- можливість задовольняти основні міжособистісні потреби в процесі спільної діяльності та спілкування;
- підтримуюча взаємодія, що забезпечує сприятливий психологічний клімат;
- високий рівень розвитку соціальних умінь і навичок спілкування;
- рефлексивний аналіз власної поведінки в контексті соціальної поведінки інших суб'єктів та ін.

Урахування зазначених критеріїв сприятиме створенню необхідних умов, сприятливих для формування партнерських стосунків між вчителями та учнями, допоможе адміністрації, працівникам психологічної служби у визначенні змісту організаційних та просвітницьких заходів щодо підвищення психологічної компетентності вчителів з питання впровадження партнерських взаємин.

В основі педагогіки партнерства — спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненням, є добровільними й зацікавленими співниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат.

Учитель повинен виступати у новій ролі фасилітатора (того, хто підтримує дитину в її навчальній діяльності через педагогічну взаємодію, допомагає, надихає); ролі тьютора (того, хто індивідуально працює з інтересами дитини — виявляє освітні запити, проектує освітню діяльність, організовує рефлексію).

Проектуються такі кроки в освіті:

- 1) оновлення системи взаємин між учнем, батьками та вчителем — *діалог, взаємодовіра, підтримка, приймання, активна співпраця*, що позитивно вплинуть на шкільне освітнє середовище;

- 2) оновлення *методичного інструментарію вчителя* — застосування методів навчання, заснованих на співпраці, активній участі дитини та її батьків у навчанні. Тобто треба змінити шлях розподілу функцій учителя, батьків та учня і організацію їхньої співпраці. У функції учителя входить ретельно підготувати для дитини навчальне завдання (вправу), продумати в деталях хід його вирішення різними групами учнів тощо. Функція учня — на добровільних засадах прийняти запропоновану вчителем вправу як свою і самостійно її виконувати. У такому випадку обидва учасники освіти — вчитель і учень — рівноправні, вони — суб'єкти діяльності. Ніхто ні над ким не застосовує владу;
- 3) формування *нового освітнього середовища* — розвиваючого, мотивуючого і для учителя, і для учня та його батьків, яке має новітнє інформаційно-комунікаційне оснащення, сприяє професійній активності педагога, підвищує ефективність його роботи, уможливорює індивідуальний підхід до навчання;
- 4) зміна *підходів до оцінювання результатів навчання*. Оцінювання як можливість відстеження прогресу учнів, діагностика їхніх потреб, оцінювання навичок вищого порядку: креативність, критичне мислення, пошук рішень, здатність до співпраці та взаємної відповідальності, здатність до застосування отриманої інформації тощо.

На що треба звернути увагу педагогу, впроваджуючи принципи педагогіки партнерства у свою практичну діяльність?

- 1) Шкільне освітнє середовище — це простір дитинства, який будується на засадах рівності, діалогізму, співрозвитку, прийняття.
- 2) Переосмислення ролі вчителя вимагає від нього оновлення професійного

мислення і відповідних цілеспрямованих дій: постійний аналіз власної педагогічної діяльності; орієнтація на самоосвіту; відстеження результативності своєї роботи через систему моніторингу та самомоніторингу.

- 3) Педагогіка партнерства не відмінняє вимогливість учителя, бо, як за свідчує практика, саме вимогливі й справедливі вчителі мають найбільшу повагу та довіру серед учнів.

Педагогічне спілкування й педагогічна взаємодія, маючи єдину соціальну природу, усе ж суттєво відрізняються одне від одного. Так, педагогічна взаємодія — це обмін інформацією, сприйняттями, діями, враженнями тощо; педагогічна співпраця — це спільна праця або діяльність учасників навчально-виховного процесу, що мають в основі взаємодію.

Той факт, що навчально-виховний процес у школі не завжди досягає необхідних результатів, пояснюється не стільки відсутністю в школярів мотивів до навчання, скільки недостатньою підготовленістю учнів і вчителів до організації педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Ось чому так важливо, щоб у школі всі, хто причетний до організації навчально-виховного процесу (керівники, педагоги, учні, батьки, дитячі громадські організації), співпрацювали.

Наразі в початковій школі виділено два цикли навчання: перший — адапційно-ігровий (1–2 класи); другий — основний (3–4 класи).

Метою першого циклу навчання, відповідно до його назви, буде природне входження дитини в шкільне життя, послідовна адаптація до нового середовища. До особливостей цього циклу віднесено такі:

- навчальні завдання і час на їхнє виконання будуть визначатися

відповідно до (з урахуванням) індивідуальних особливостей школярів;

- навчальний матеріал можна буде інтегрувати в зміст споріднених предметів або вводити до складу предметів у вигляді модулів;
- навчання буде організовано через діяльність, ігрові методи як у класі, так і поза його межами.

Отже виховання дітей нового покоління відбуватиметься в будь-який момент їх діяльності. Тому найбільш продуктивним може стати саме діяльнісний підхід з пояснювально-ілюстративними та діяльними компонентами освітнього процесу. Застосування діяльнісного підходу в освітньому процесі передбачає взаємодію між учасниками освітньої діяльності.

Порівняльна характеристика пояснювально-ілюстративного і діяльнісного методів навчання в освітньому процесі НУШ

Діяльнісний метод	Компоненти	Пояснювально-ілюстративний метод
В процесі проблематизації забезпечується внутрішнє прийняття мети	Мета — передбачуваний результат	Задається вчителем
Опора на внутрішні мотиви	Мотиви — збудники до діяльності	Використовуються зовнішні мотиви
Вибираються вчителем	Засоби — способи здійснення діяльності	Вибираються педагогом
Варіативні, можливість індивідуального вибору	Дії — основний елемент діяльності	Інваріантні, передбачені вчителем
Позитивні внутрішні особистісні зміни	Результат — кінцевий продукт	Рівень засвоєння знань

Т. Мартинюк наголошує, що при побудові освітнього процесу в НУШ на основі діяльнісного підходу слід дотримуватися відповідних методичних рекомендацій:

- у дітей необхідно розвивати пізнавальний мотив (бажання навчитися і дізнатися), а також конкретну навчальну мету (розуміння того, що саме потрібно освоїти і з'ясувати);
- учні повинні виконувати певні дії для того, щоб набувати відсутні знання і вміння;
- учнів потрібно націлити на знаходження і засвоєння способів дій, що

дозволяють свідомо застосовувати набуті знання;

- у школярів повинно формуватися вміння контролювати дії не тільки після завершення, але й у процесі виконання навчальних завдань.

Кожна дитина — неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія Нової української школи — допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти та можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками.

3. ВІКОВІ ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ 6–7 РІЧНИХ ДІТЕЙ

У кожного вчителя, який починає працювати в початкових класах, незалежно від досвіду виникають певні труднощі в роботі з першокласниками. Одна з можливих причин цих труднощів — недостатня обізнаність учителів з фізіологічними і психічними особливостями дітей цього віку (переважно — 6 років).

Важливо усвідомлювати, що шестирічний першокласник за рівнем свого розвитку залишається дошкільником. Але саме в цей період відбуваються зміни, що означають завершення дошкільного етапу розвитку, і з'являється здатність до розуміння загальних принципів, зв'язків й закономірностей наукового знання. Якості, характерні для дошкільного дитинства, поєднуються у шестирічок з новими можливостями, зокрема у сфері навчання. Тому реалізація потенційних можливостей цих школярів потребує особливих умов навчання.

Навчання у першому класі має будуватися з урахуванням вікових особливостей і перспектив шестирічних дітей. У його змісті, методах і формах закладено ідеї сприяння всебічному розвитку школярів, забезпечення повноцінного переходу до провідної навчальної діяльності та формування особистості в перехідний період. Засвоєння учнями програмних знань безпосередньо пов'язується з розвитком елементарних форм навчання, планомірного і диференційованого ставлення, пізнавальної активності, позитивного ставлення до навчання в школі, адекватної самооцінки і формуванням навичок спілкування.

Оволодіння знаннями, уміннями, навичками здійснюється в різних видах діяльності. В освітньому процесі потрібно відводити чимало часу для малювання, конструювання, ліплення, побутової праці, гри. Поряд з цим відбувається засвоєння знань в процесі специфічної, нової

для дитини діяльності — навчання. Усі ці види діяльності у своїй єдності забезпечують розвивальну функцію навчання шестирічок, перебудову характеру розумових процесів — сприйняття, запам'ятовування і мислення, якісну зміну загальної спрямованості та рис особистості школяра.

В методиці уроку для шестирічних учнів мають відбиватися загальні вимоги до організації навчання у початкових класах і специфічні умови, залежні від віку учнів. Особливо важливі динамічність і водночас цілеспрямованість уроку, чіткий розподіл часу, взаємозв'язок навчальної діяльності з ігровою, опора розумових дій на практичні, поступовий перехід від співробітництва з учителем до самостійної роботи.

Закладені в змісті і методах навчання можливості реалізуються лише за умови правильного педагогічного керівництва. Тому важливим є знання учителем психології шестирічних учнів, закономірностей їхнього розвитку до початку навчання та закономірностей психологічних змін їх особистості і пізнавальних процесів у навчально-виховному процесі.

Надійна основа успішної організації навчально-виховного процесу — урахування психофізіологічних особливостей і закономірностей розвитку шестирічних учнів. Якості, характерні для дошкільного дитинства, поєднуються у шестирічних дітей з новими можливостями. Тому реалізація потенційних можливостей школярів потребує особливих умов навчання.

Пізнання здійснюється за допомогою психічних процесів — *мислення, пам'яті, уваги* та ін., починаючись із відчуттів і сприймань. До шести років *сприймання* набуває рис цілеспрямованої діяльності: дитина спроможна виділити предмет з ряду інших предметів, зосередити

увагу на ньому і визначити його специфічні якості. У першу чергу шестирічки сприймають яскраві, об'ємні об'єкти, що викликають емоційну реакцію, причому характерним є поверхнєве сприймання і не завжди адекватне виділення суттєвих ознак. Ці особливості сприймання виявляються у навчальному процесі. Зокрема, першокласники зміщують схожі графічні зображення і звуки, помиляються у врахуванні кількісного і просторового розміщення предметів при конструюванні та аплікації, порушують пропорції при малюванні та ліпленні. Недоліки сприймання утруднюють засвоєння дітьми поняття про число та його склад, стримують перенесення дії обчислення у внутрішній план, гальмують чіткість розуміння службових частин мови.

У процесі навчання сприймання учня розвивається як цілеспрямована й раціонально організована діяльність чуттєвого пізнання. Учитель повинен забезпечити, по-перше, достатню точність і повноту у сприйманні дитиною об'єкта, явища; по-друге, збагачення сенсорного досвіду учнів; по-третє, виховання якостей спостерігача (умінь спостерігати і бачити приховані закономірності); по-четверте, оволодіння сенсорними еталонами (загально-прийнятими зразками предметів та властивостей); по-п'яте, організацію зовнішнього сприймання об'єктів у поєднанні з осмисленням даного матеріалу.

Розвиток сприймання у шестирічок нерозривно пов'язаний із засвоєнням слів, що фіксують властивості предметів та узагальнюють чуттєві уявлення дитини.

Сприйняття становить основу для мислення, що спрямовані на виявлення відношень і закономірних зв'язків між предметами і явищами об'єктивної діяльності. Мисленнєвий процес реалізується через різні операції: аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, конкретизацію. Мисленнєва діяльність проявляється у дитини в різноманітних формах — як

наочно-дійове, наочно-образне і логічне мислення. Наочно-дійове мислення впливається у практичну діяльність: першокласник реально оперує предметами. При наочно-образному мисленні вона спирається на образи предметів чи уявлення. Логічне мислення ґрунтується на перетворенні понять і побудованих на їхній основі суджень. Ефект у розумовому розвитку шестирічок визначається взаємодією трьох форм мислення. Повноцінний розвиток образного мислення і вправляння в розв'язанні задач на рівні логічних міркувань сприяють розвитку логічного мислення як підґрунтя для засвоєння наукових знань.

Навчальний матеріал з різних предметів ставить дітей перед необхідністю виділяти суттєві ознаки, притаманні як одному явищу, так і їх ряду, формулювати необхідні висновки. Істотні властивості предмета проявляються через включення його у зв'язки з іншими предметами і порівняння їх.

Перехід від зовнішньої дії до внутрішньої (від реальної до мовної) відбувається з великим напруженням і потребує ретельної роботи на кожному етапі. Час затримки на певному рівні визначається складністю навчального матеріалу і ступенем його новизни для учнів. Якщо у внутрішній план переходить недостатньо засвоєна дія, вона й уявно виконуватиметься повільно, нераціонально, із значною кількістю помилок. Тому вчитель у кожному окремому випадку визначає підготовленість дитини до переходу на вищий етап осмислення нового матеріалу.

Пізнавальна діяльність включає також процеси *пам'яті*. Пам'ять у шестирічок переважно мимовільна, наочно-образного характеру. Добре запам'ятовується матеріал, що викликає інтерес чи має істотне значення для дитини. Першокласники мають певний досвід довільного запам'ятовування і відтворення, набутий

у життєвих ситуаціях та іграх. Але володіти своєю пам'яттю, підпорядковувати мнемічні процеси свідомо поставленій меті діти починають лише в навчальній діяльності.

Особливістю навчання у першому класі є переважно *мимовільне запам'ятовування*, що дає змогу запам'ятати досить абстрактний матеріал без спеціального орієнтування і додаткових зусиль. Форми мимовільного запам'ятовування відповідають навчальні ситуації з ігровим мотивуванням. Розвиток довільної пам'яті передбачає постановку свідомої мнемічної мети та використання певних способів і прийомів запам'ятовування. Не слід зловживати заучуванням напам'ять, доки діти не привчаться до попереднього усвідомлення матеріалу. Ефективний розвиток пам'яті на початковому етапі навчання значно підвищує культуру мислительної діяльності школярів.

Що стосується *емоційної сфери* шестирічок, то цей період характеризується імпульсивністю дитячої поведінки (схильністю діяти за першим спонуканням, під дією зовнішніх обставин чи емоцій). Емоції переважають над усіма сторонами психічного життя, вони швидко виникають і яскраво проявляються. Безпосередність дітей, зовнішні виразні рухи (міміка, поза, жести), мовленнєва інтонація дають можливість учителеві швидко виявляти характер емоцій учнів та відповідно реагувати на них.

Важливу роль у житті шестирічок відіграють взаємини з іншими людьми: батьками, однолітками, учителем. За умови доброзичливого ставлення до себе дитина відчуває емоційне задоволення, впевненість у собі, захищеність, і сама позитивно ставиться до оточуючих. Відомо, що тільки в умовах взаємної любові дитина вчиться любити сама. Першокласники лише тоді сприймають інших людей, коли ті люблять і поважають їх,

ось чому так важливо, щоб із першого дня перебування дитини в школі вона не відчувала емоційної дисгармонії.

Уявлення школяра про свої навчальні можливості формується через ставлення учителя. Шестирічна дитина тонко відчуває любов, довіру, радість педагога. Першокласник піддається впливові останнього і поводить себе так, яким бачить його учитель. Результатом несприйняття дитини педагогом стає і самонесприйняття. Постійні зауваження, докори учителя, покарання з боку батьків за неуспіх у навчанні формують у першокласника внутрішню готовність до невдачі. Цілеспрямоване навчання й моральне виховання можливе тільки за умови взаєморозуміння між учителем та учнем.

Уже в дошкільному віці розвивається почуття емпатії (здатність співчувати іншим людям і співпереживати), але у дитячому сприйнятті переживань іншої особи лежить тільки власний досвід. На початку молодшого шкільного віку з'являється здатність стати на позицію іншого. Накопичений емоційний та духовний досвід стає підґрунтям для розвитку вищих форм чуйної, альтруїстичної поведінки. Інтенсивність співчуття залежить від того, чи переживала дитина подібне, і від рівня розвитку уяви. Викликати переживання можна на основі художніх образів.

Говорячи про *емпатію* шестирічної дитини, виділяють подвійне значення цього терміну: а) чуйне, співчутливе ставлення до чужого горя, переживання; б) доброзичливе ставлення до іншої людини, підтримка її в радості. Здатність до емпатії не виключає неадекватного прояву емоцій (сміх у трагічній ситуації і т. ін.). Це не є свідченням жорстокості дитини, а виявляє невміння абстрагуватися від конкретної (на її погляд, смішної) ситуації та передбачити наслідки своїх дій.

Радість успіху допомагає дитині на межі дошкільного і молодшого шкільного віку подолати труднощі. Школярам більше подобаються знання, що вимагають активізації мислительних процесів. Навчатися з бажанням дитина буде лише за умови залучення її до різноманітних видів діяльності на основі самостійного здобуття знань (досліди, спостереження). Навчальна праця, що потребує зусиль, приносить задоволення. Незадоволення пізнавальної потреби є причиною негативних емоцій і, кінець кінцем, втрати інтересу до школи загалом.

Уже перші кроки шкільного життя потребують від дитини досить високого рівня довільної регуляції поведінки. Очевидно, що багато вольових навичок дитина повинна засвоїти і закріпити ще в дошкільному віці. Навіть за умови оволодіння навичками читання, письма, лічби неуважна, незібрана, неорганізована дитина характеризується поганою підготовленістю до шкільного навчання. Виховання волі слід починати з дошкільного віку, оскільки в цей період актуалізується потреба бути хорошим в очах дорослих.

Майже всі діти приходять до школи з прагненням учитися, тобто із позитивною навчальною мотивацією. У перші дні навчання вони сумлінно ставляться до навчальної діяльності, у кожного з них виникає уявлення про ідеального учня. Проте через деякий час ставлення окремих дітей до школи змінюється, що пов'язано із недосконалістю навчально-виховного процесу, недостатньою активізацією навчання першокласників, недоліками у розвитку пізнавальних процесів, надмірним захопленням вправами, спрямованими на формування автоматизованих поведінкових дій.

Гра і світ цікавого не перестають впливати на розвиток дитини в навчальному процесі школи. Гра допомагає активізувати навчальний процес, розвиває

спостережливість дітей, увагу, пам'ять, мислення, збуджує інтерес до навчання. Урізноманітнення видів роботи із застосуванням гри або використання цікавого знімає втому, гальмівні процеси мозку, загострює пам'ять. Однак уже в молодших класах гра і її значення в навчальному процесі поступаються місцем перед навчанням.

Гра як провідний вид діяльності дошкільника поступово замінюється навчальною діяльністю. Проте слід зазначити, що навчальна діяльність шестирічних першокласників повноцінно реалізується лише у грі. Серед її форм найбільш ефективними є сюжетно-рольові ігри та ігри з правилами. Прийняття та виконання правил вимагають від першокласників свідомого керування своєю поведінкою. Починає діяти механізм підпорядкування мотивів, у процесі гри формуються елементи довільності.

Вольова поведінка передбачає домінування мотивів, які йдуть не від безпосередніх спонукань, а зумовлюються свідомо поставленою метою. У вольових вчинках шестирічних дітей велику роль відіграють емоції, що інколи стають мотивами соціальної поведінки.

Для розвитку вольових якостей у першому класі слід вчити дітей планувати свої дії, почавши з відтворення учнем послідовності дій іншої людини (тварини, героя літературного твору тощо) чи їх продовження. В результаті цього учень оволодіває мислительними засобами інших на основі розвитку рефлексії як усвідомлення своїх реальних можливостей. Починає формуватися самостійний рефлексивний досвід дитини.

Процес засвоєння нових знань шестилітніми дітьми на різних уроках відбувається в такій послідовності: сприймання деяких фактів (ознак, властивостей предметів, явищ, об'єктів), спостереження, аналіз і виділення за допомогою вчителя

істотних, повторюваних ознак, їх усвідомлення через різноманітні вправи і, нарешті, первинне елементарне узагальнення, яке може бути у формі уявлення, поняття, зразка висловлення, міркування, способу дії. Відповідно і в структурі уроку основні його етапи — повторення, підготовка до засвоєння нового матеріалу, робота над новим матеріалом, первинне закріплення, висновок з уроку.

Для участі в рольовій грі учні повинні мати уявлення про ті особливості діяльності, які можна відтворити ігровими засобами (мовні ситуації, жести, міміка, практичні дії, ігровий реквізит). Наприклад, достатньо вчителеві поставити на столик вирізаний з пінопласту екран телевізора, натиснути намальовану клавішу, як диктор, виглядаючи з «екрану», докладає максимум зусиль, щоб прочитати текст якнайкраще, бо глядачі прискіпливо слухатимуть, чи він подібний до справжнього диктора. Спостереження за реакціями дітей, їх відповідями переконують, що ігровий сюжет уроку допоміг учителеві зробити навчання емоційним, запропонувати такі види завдань, у яких учні повинні були виконати різноманітні розумові дії, виявити кмітливість.

Для підвищення результативності уроку із шестирічними учнями важливо вчасно чергувати ігрові завдання, що потребують різних видів сприймання. Зокрема, слухову роботу доцільно змінювати практичними діями з різними рухами. Важливо урізноманітнити й форми завдань. Так, діти можуть працювати індивідуально, разом з учителем.

На кожному уроці слід обов'язково приділяти час на виконання ігрових завдань переважно практичного характеру. Їх обсяг і тривалість слід визначати з урахуванням того, що дуже короткочасна робота неефективна, оскільки діти не відразу починають працювати (кілька разів перекладають зошит, змінюють

позу, заглядають до сусіда, чекають від учителя особистого звернення).

Протягом уроку обов'язково слід проводити динамічні паузи. У дослідженнях зі шкільної гігієни пропонується такий варіант: 3 хв. після 12–15 хв. уроку і 2 хв. — дець після 20 хв. Однак це лише один з можливих підходів. Треба вчасно помічати спад інтересу, працездатності дітей, враховувати провідну діяльність на уроці, не переривати фізкультурними вправами незавершену роботу. Звернемо увагу й на коефіцієнт корисності фізкультурхвилинок. У фізкультурних паузах треба протягом дня цілеспрямовано навантажувати й розслабляти різні групи м'язів дітей, особливо плечей, спини, тазостегнових суглобів; обов'язково слід давати відпочинок очам, практикувати імпровізацію рухів під музику, пропонувати дітям відтворити типові рухи звірят.

Отже, шестирічний вік — перехідний період, у якому проявляються риси дошкільного дитинства і типові особливості школяра. Цей вік багатий на приховані можливості розвитку, які дуже важливо своєчасно помічати й підтримувати. Це час, коли закладаються та розвиваються основи багатьох психічних якостей. Слід вдумливо ставитися до вікових особливостей фізичного і психічного розвитку шестирічних дітей, що дасть учителеві можливість цілеспрямовано, без шкоди для дітей організувати якісне навчання.

Дослідники прийшли до висновку, що семирічні діти можуть переживати кризу перехідного періоду. У семирічного школяра закріплюється усвідомлення ролі школяра. Позиція «школяра» асоціюється з реальною можливістю вийти за межі статусу «малого» і є провідною ланкою в системі соціальної ситуації розвитку.

У багатьох семирічних дітей, які відвідують школу, спостерігається зміна мотиваційної готовності, наприклад,

«хочу відвідувати школу, бо в мене там друзі», «добре годують у їдальні», «подобається гуляти на перервах» тощо, тобто навчальна спрямованість ще не є пріоритетною. Очевидно, що разом з ігровими елементами потрібно розвивати усвідомлення «необхідності» навчання як основного його мотиву.

Усвідомлення ролі школяра є важливою ланкою в системі соціальної ситуації розвитку, оскільки для дітей можливість виконувати нову соціальну роль пов'язується з легалізацією, законністю власних прагнень, розширенням їх прав як у дорослого (передусім у сім'ї).

Динаміка «домагання ролі дорослого» подібна до динаміки «усвідомлення ролі школяра», що свідчить про їх взаємозалежність. Спільним для дітей у «домаганні ролі дорослого» є прагнення вийти за межі «дитячості», самоствердити «Я» як «великого» або «не малого», зайняти позицію рівноправного партнера в спілкуванні, брати участь у роз'язанні «важливих» справ сім'ї (щоб до їх думок прислухалися).

«Норовливість» як негативний симптом виявляється також у кризі семи років. Це природна тенденція у вияві самостійності в дітей цього періоду. Пік розвитку «прагнення до самостійності» знаходиться в межах семирічного віку, після чого настає тенденція спаду. У дівчаток цей симптом є стабільнішим, виразнішим, тоді як у хлопчиків це часто самоціль.

Спостерігаються такі типові випадки дитячої самостійності: а) спроби осмислення певних ситуацій з подальшою їх оцінкою, незалежною від оцінки дорослих; б) виконання доручення без звернення за допомогою до дорослих (у таких ситуаціях результати виконаної дітьми діяльності дорослих часто не влаштовували, що призводило до взаємних непорозумінь, особливо під час виконання домашніх завдань); в) спроби висловити

нові ідеї й переконати дорослих у їх правильності, наприклад, як краще скласти режим дня, одягатися залежно від погодних умов тощо.

Прагнення до самостійності розвивається успішно, якщо дорослі створюють позитивну мотивацію, викликають позитивні емоції, відзначають значущість дитячих зусиль, не домагаються неосмисленого виконання тільки своїх вказівок, прохань, уміють йти на компроміси: інакше пригнічується здатність дітей до ініціативних, самостійних дій.

Демонстрація досягнень — почуття гордості за власні досягнення, яке в сім років відзначається усвідомленням значущості результатів виконуваної діяльності і спрямовується для привернення уваги дорослих.

Типові ситуації «демонстрації досягнень»: а) особисте нахвалювання досягнутого результату; б) неодноразові нагадування дитиною дорослим про досягнутий результат; в) неодноразові прохання дитини до дорослих оцінити досягнутий результат (очікується позитивна публічна оцінка), коли є впевненість у якості його виконання або стали відомими позитивні відгуки про нього.

«Демонстрація досягнень» є необхідною умовою формування в дітей «обов'язковості» — це центральна ланка моральної сфери, яку потрібно враховувати дорослим, здійснюючи моральне виховання дітей цього вікового періоду.

Обов'язковість визначає стиль ставлення до навколишнього світу й до себе. У дітей перехідного періоду «обов'язковість» розуміється як необхідність дотримання власних обіцянок, що даються дорослим, і обіцянок дорослих, очікування на виконання яких є домінуючим порівняно зі своїми. За умов позитивної мотивації, заохочень у них виокремлюється прагнення бути «ще кращими».

Переживання власних успіхів (невдач) є необхідною умовою стабільності

«вміння співпереживати». Переживаючи власні успіхи, діти очікують похвали від дорослих, яка посилює в них впевненість у доцільності отриманих результатів, ініціює для виконання нових завдань. Переживання власних невдач потребує аналогічної співучасті дорослих, оскільки це також стабілізує емоційно-чуттєву сферу особистості, запобігає виникненню страху перед необхідністю долати труднощі. Більше переживаються невдачі в тих справах, які діти самостійно ініціювали, попередньо узгодивши з дорослими способи їх виконання, але або не отримали згоди з приводу, наприклад, термінів, або ж взялися до виконання без попередження.

Хлопчики переживають власні успіхи (невдачі) стриманіше (раціональніше). Значущі зв'язки з «обов'язковістю», «демонстрацією досягнень» у дівчаток свідчать про важливість «переживання власних успіхів (невдач)» у моральному вихованні.

Дітям зрозумілий емоційний стан оточення, особливо батьків: вони здатні співпереживати їм, зокрема, у несприятливих ситуаціях, коли хтось із членів сім'ї захворів, у когось неприємності на роботі тощо. Формується усвідомлення значущості свого статусу «школяра», тобто дорослими заохочується їх соціальна ситуація розвитку, що сприяє самоствердженню в оточення.

Уміння співпрацювати з дорослими — це спроможність дітей до спільних з дорослими дій, які відзначаються наявністю свідомої мети, можливістю планувати спільні дії. Розвиток цієї риси залежить від позиції дорослих; діти часто прагнуть до контакту з ними «заради контакту», що свідчить про наявність у них потреби в безпосередньому емоційному спілкуванні, яка нерідко залишається незадоволеною. Основні форми співробітництва переважно виявляються в спільній діяльності, зокрема

ігровій, де ініціатива однаково належить дітям і дорослим.

Уміння самооцінки: діти передусім усвідомлюють значущість тих особливостей, які найчастіше оцінюються дорослими, оскільки від цього залежать їх впевненість, відповідальність, наполегливість, допитливість, тактовність, винахідливість, турботливість, правдивість і особливо обов'язковість. У цілому «вміння самооцінки» є нестійким, легко змінюється під впливом дорослих. Діти можуть виконувати певне завдання недбало або старанно, однаково вважаючи, що виконують його добре.

Формування «вміння самооцінки» залежить від таких чинників: а) особистого прикладу дорослих як показу демонстраційних і тренувальних вправ; б) тактовності дорослих, відсутності силового тиску на дітей. Для формування адекватних уявлень про себе діти потребують звичайних довірливих бесід, особливо з батьками.

Уміння самоконтролю — це здатність до управління власними вчинками, діями, які передбачають застосування волевого зусилля для вибору оптимальних способів діяльності й спілкування. Діти не завжди контролюють себе, особливо дівчатка, їх дії вкладаються у схему «вчинок — самоаналіз вчинку», причому самоаналіз здебільшого здійснюється разом з дорослими.

Уміння самоконтролю також слабкі в процесі виконання тих завдань, які дітям нецікаві. Найчастіше це відбувається тоді, коли їм відомі правила поведінки, але діти не вважають за потрібне їх виконувати, шукаючи власні, на їх думку, більш зручні й кращі шляхи розв'язання проблеми. Як наслідок, це часто створює труднощі у взаємовідносинах із дорослими й свідчить, що вміння самоконтролю ще слабо співвідносяться з розумінням дітьми адекватності власних дій у конкретних ситуаціях.

РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ ІГРВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

1. ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ІГРОВОЇ КУЛЬТУРИ ЛЮДИНИ

Одним з найголовніших завдань сучасної освіти є передача культурних надбань багатьох поколінь сучасникам та збереження і примноження їх для нащадків. Одним із таких вагомих культурних надбань є інтерес усіх вікових категорій людей до гри. Змінюються епохи, релігії, соціальна та технологічна ситуації, а потреба людей в ігровій діяльності не згасає, а продовжує розвиватись. Однією з причин цієї живучості є давня історія виникнення й розвитку гри як культурного фактору розвитку народів, що населяють нашу планету.

Історія виникнення ігор тісно пов'язана з початком розвитку цивілізації. Згідно з однією з концепцій, гра виникла як результат вільного часу людей під впливом багатьох тенденцій релігійного та соціально-економічного розвитку суспільства.

На зорі цивілізації ігри виникли як стихійне наслідування дітьми дій дорослих. В ігрових вправах і змаганнях підрастаюче покоління готувалося до праці, полювання, війни, виконання норм поведінки, тобто гра мала важливі соціальні функції.

Метою і змістом виховання в умовах первіснообщинного ладу був розвиток трудових навичок, почуття вірності інтересам роду і племені при безумовному підпорядкуванні їм інтересів окремої особистості, повідомлення знань про традиції, звичаї і норми поведінки в даному роді й племені на основі ознайомлення зі сформованими в них переказами і віруваннями. Важливе місце в первіснообщинному вихованні займали ігри,

що імітують різні види праці дорослих членів племені — полювання, риболовля й інші заняття. Варто відмітити, що фізичні покарання як засіб виховного впливу в більшості племен були відсутні або ж застосовувалися вкрай рідко, у виняткових випадках.

За дослідженнями антропологів існувало шість основних функцій використання ігор у давнину:

- 1) полегшити почуття безнадійності та невпевненості;
- 2) зменшити почуття страху;
- 3) освятитися надією;
- 4) сформувати відчуття власного «я»;
- 5) вилікувати хворих;
- 6) допомогти взаєморозумінню між людьми.

Ігри допомагали людям вижити, реалізувати себе серед оточуючого середовища.

У стародавньому світі іграм надавалося релігійно-політичне значення. Стародавні греки були переконані, що гравці знаходяться під патронатом богів. Платон називав гру «радістю богів». У Стародавньому Китаї святкові ігри відкривав імператор і сам брав у них участь.

У різних куточках планети люди відрізняються мовою, способом життя, традиціями і звичаями, але у них є спільне — це наявність народних ігор як традиційного засобу народної педагогіки. *Народна гра* — вид активної діяльності людей, що імітує трудові процеси, дає поштовх до творчої уяви, фантазії і є свого роду моделюванням соціальних відносин. Зміст цих ігор передавався від покоління до покоління і дійшов

до наших днів. З давніх давен у них відображається образ життя людей, їхній побут, праця, звичаї, уява про честь, бажання бути сильними, кмітливими, йти до перемоги.

Народні ігри накопичили велике розмаїття змісту і форм: імітаційні ігри, в яких відтворювалися елементи трудових процесів; сюжетно-рольові, у яких діти розігрували певні життєві ситуації. Велику роль у розвитку комунікативних умінь дітей відігравали словесні ігри: загадки, головоломки, шаради, скоромовки, лічилки, примовки, забавлянки, дражнилки та інші.

Народні ігри, як і рідна мова, обряди — наш дорогоцінний скарб, втрачати який ми не маємо права. Адже гра — це не лише забава, а весела школа життя, школа фізичного, розумового, емоційного, вольового, естетичного виховання. Існує багато народних ігор, які можна з успіхом використовувати в освітньому процесі: це ігри та розваги, пов'язані з полюванням, ловлею риби, ігри, що відтворюють працю та підготовку до неї.

Фольклорні ігри та творчі ігри самих дітей належать до найефективніших виховних засобів народної педагогіки. Користуючись творчими і фольклорними іграми як засобом етнопедагогіки, народ врахував фундаментальну закономірність природного розвитку дитини — вона розвивається у власній діяльності як цілісність з усіма її властивостями. Змістова та видова багатоманітність ігор у культурі українського народу є шляхом забезпечення цієї цілісності і свідченням того, що ігрова діяльність філогенетично детермінована всім розвитком українського етносу. За своєю природою вона спрямовується на формування та вдосконалення сутнісних характеристик індивіда як національної одиниці. На основі природних для етнопедагогіки ігор пізніше стали створюватися різноманітні ігри.

Дитяча ігрова діяльність формувалася, удосконалюючись із покоління в покоління. Аналізуючи виховне значення народних ігор, ще у першій чверті минулого століття вчені відзначали, що ними природно забезпечується національно-культурне виховання дитини. Через гру власною активністю, серцем і думкою вона спаюється з історією рідної культури. Це дає освіченій людині міцну життєву опору, робить для неї батьківщину дійсно батьківщиною її духу і вселяє в неї повагу до народу.

Мовлення, через яке реалізується гра, інтуїтивно використовується народною педагогікою ж засіб національного виховання підростаючого покоління. Спілкуючись зі старшими братиками та сестричками, з іншими дітьми в процесі гри, дитина оволодіває рідною мовою. Батьки й інші члени родини в побуті широко використовують різноманітні фольклорні ігри для розвитку і вдосконалення рідної мови дитини та її виховання.

У народній педагогіці склалася система національного виховання грою. Вона ґрунтується на народній філософії, етиці, моралі. У фольклорних іграх мова є носієм базової, найважливішої для подальшого існування народу інформації. Проте оформлена ця інформація ігровим способом з урахуванням особливостей дитячого сприймання, уваги та мислення.

Мова — стрижень фольклорних ігор — акумулює в собі архетипи, або слова-знаки народної культури — багатозначні поняття-символи, яким надається роль своєрідного засобу передавання інформації прийдешнім поколінням про колективне минуле. Архетипи пов'язані з національною ментальністю.

Фольклорні ігри є своєрідним середовищем збереження національних архетипів. Мовний компонент фольклорних ігор включає значну кількість слів, які

репрезентують національний менталітет. Вербалізований архетип, за словами О. Потебні, існує у свідомості як образ, що має кодове значення.

Отже, вербальний компонент фольклорних ігор є своєрідним кодом, що викликає у дітей образи символічного значення. Вони сприяють залученню дитини до світу народної духовної культури, оскільки народний менталітет з його високим ступенем семіотичності, вводить матеріальні предмети у світ духовних сутностей.

З давніх давен в Україні будь-які зібрання дітей також супроводжувалися ігровою діяльністю. Перші уявлення дитини про гру й ігрову діяльність формувалися в сфері материнського, сімейного виховання. У кожній грі були присутні елементи казковості, фантастичності, незвичайності. Й таким супровідним змістом привчали дитину усвідомлювати співвідношення між реальним і нереальним світом. На такій прийнятній для дитини основі ігрові моделі сюжетної справи активізували рухливість, розвивали процеси мислення, викликали в неї позитивні емоції. Українські народні ігри накопили велике розмаїття змісту і форм: *імітаційні ігри*, в яких відтворювалися елементи трудових процесів; *сюжетно-рольові*, у яких діти розігрували певні життєві ситуації. Велику роль у розвитку комунікативних умінь дітей відігравали *словесні ігри*: загадки, головоломки, шаради, скоромовки, лічилки, примовки, забавлянки, дражнилки та інші.

Особливо цікаві ігри весняного періоду, які в специфіці рухів відтворюють землеробську працю: сівбу, зростання, обробку різних рослин («Ріпка», «Пекар» тощо). Символи дубу, вогню, ластівки у давнину мали свої конкретні реалії. Скажімо, ластівка уособлювала весну, а дуб, котрий горів, — літо. Відтак ігри мали ствердити остаточний прихід саме цієї пори року.

Восени, коли врожай було зібрано і починались довгі осінні вечори за веретеном і прядкою та вигляданням на речених, розважальні ігри були конче необхідними. Серед тих народних ігор, що приурочувався до осінньої днини, переважали ігри суто спортивні, в яких драматизація поєднується з рухом. Це, зокрема, гра в «Квача», «Козаки-розбійники», «Жмурки», «Цурки-палки», «Третій зайвий», «Перстень», пісенні хороводи, змагання на спритність, дотепність тощо. Саме такі ігри фізично розвивають організм (особливо дитячий), виробляють життєво важливі рухові навички і вміння, виховують увагу, вправність, спритність та інші корисні якості.

Однією із груп фольклорних ігор є календарно-обрядові ігри.

Календарно-обрядові ігри — найдавніший вид усної народної поетичної творчості, нерозривно пов'язаний з певною порою року, відповідними звичаями і сільськогосподарськими роботами. Зустріч нового року і весни, проводи літа і збирання врожаю завжди супроводжувались ритуальними діями, піснями, іграми, танцями. Упродовж віків у них втілювались мудрість і досвід народу, його духовне багатство, морально-етичні та естетичні ідеали. До них належать веснянки, гаївки, купальські пісні, колядки, щедрівки та ін.

Великодні ігри — це ігри, які приурочували великоднім святкам.

Загалом Великдень — родинне свято, а тому в гості майже не ходили. Лише молодь по обіді збиралася в центрі села, дівчата водили хороводи, а підлітки, набравши крашанок, грали «навбитки». Це було вельми забавне серед дівчати, а то й парубків дійство.

Стали діти у кільце.
В кожного в руках яйце,
Марті випало на славу
Розпочати цю забаву,

Дуже милу, престару
Великодню гру.

Ходить дівчина кільцем
І постукує яйцем...
Яйця тріскають чийсь...
Мартине — ціле, тверде, —
Марта рада далі йде...

Стук — стук — стук...
І раптом — хрусь!
Гру продовжує Петрусь.
Стукнув всього разів три
І так само вийшов з гри.

Веснянки — це хорові пісні, присвячені приходу весни, з іграми й тацями, в яких органічно поєднані слово, рух і мелодія. У давніх слов'ян рік починався весною, тому у свідомості давнього землероба новий трудовий рік починався з відродження навколишньої природи, з пробудженням матері-землі від зимового сну, з першою оранкою і сівбою. Весну якраз і зустрічали веснянками — радісно і пишно. Веснянка була основним елементом ігрового дійства, у якому брали участь і діти, і дорослі.

У сучасних умовах веснянки можуть стати елементом дитячих хороводів, рольових ігор, ігор-драматизацій. Веснянки продовжують залишатись дієвим чинником прилучення до джерел рідної мови, української ментальності, яка за допомогою веснянок збереглась на генетичному рівні.

Ой весно, весно, днем красна,
Що ж ти, весно, принесла?
— Принесла я вам літечко,
Ще й рожевую квіточку,
Хай вродиться житечко,
Ще й озимая пшениця
І всякая пашниця.

Народні ігри малих форм становлять унікальну народну педагогічну систему,

в якій тисячоліттями розвивального, виховного та навчального народного досвіду були відібрані найбільш природні і результативні зміст, форми, методи та прийоми розвитку мислення, мови, фізичного, трудового й естетичного виховання, зміцнення пізнавальних сил і творчих здібностей, формування етичних та моральних якостей, які відповідають цінностям і національному виховному ідеалові, цілям, завданням і принципам народної педагогіки.

Забавлянки — (пестушкн, утішки) — коротенькі пісеньки або віршички, поєднані із своєрідними вправами, які покликані підтримувати бадьорий настрій, зміцнювати дитину фізично.

Численними і різноманітними є забавлянки з похитуванням, підкиданням, погойдуванням дитини на нозі: «Їхав, їхав пан, пан, на конику сам, сам». На Київщині, постукуючи пальцями дитину по стопі, приказували: «Кую, кую чобіток, подай, бабо, молоток». Найпоширенішими були забавлянки «Зайчику, зайчику», «Ладки», «Сорока» та ін.

Забавлянки, супроводжувані рухами, не лише розважали дитину, тішили її своєю милозвучністю, а й розвивали її мову, відкривали перед нею світ праці: «Ой чук, чук, чук, наловив дід щук, баба наварила, діда накормила».

Забавлянки — це перші ігрові уроки життя малюків: уроки мовлення, емоцій, спілкування, пізнання світу дорослих через слово тощо.

Давно відомо про значення раннього всебічного виховання та розвитку дітей. Важливо, хто буде першим учителем дитини. Першими учителями повинні бути батьки. Останнім часом відчувається брак достатнього раннього спілкування батьків із дітьми. Відродження моди на забавлянки значно покращило цю ситуацію.

Загадки — відомий в усіх народів світу жанр уснопоетичної народної

творчості, що з давніх-давен живе та активно функціонує як засіб розвитку уважності, здогадливості, випробування розумових здібностей людини. Основний лексичний склад загадок становить символіка образів (дівчина — струнка берізонька). На відміну від інших жанрів фольклору, загадка містить поєднання образного, влучного та своєрідного живого мовлення. Найістотнішим завданням загадки є виховання спостережливості у дітей.

Загадкам властиві порівняння, побудовані на протиставленні, як у позитивній, так і в негативній формах: «Солоденьке, як медок, холоденьке, як льодок» (морозиво); «З бородою, та не мужик, з рогами, та не бик, з пухом, та не птах, лико дере, лаптів не плете» (цап). У більшості випадків, коли загадки містять порівняння неживого світу з істотами, застосовується прийом уособлення: «Сидить дівчина в коморі, а коса її надворі» (морква).

Загадки не лише побутують окремо, а й можуть входити до художнього контексту інших фольклорних жанрів — календарно-обрядової поезії, казок, балад тощо. Особливо тісні зв'язки існують між загадками і прислів'ями та приказками. Окремі загадки навіть побутують у певній трансформації як прислів'я або приказки: «У вогні не горить, у воді не тоне» (правда); «Кого лихо красить?» (рака); відповідні прислів'я: «Правда і в огні не горить, і в воді не тоне»; «Лише рака лихо красить».

У загадках яскраво виражена народна мудрість, кмітливість, спостережливості і творча фантазія. Саме тому у народній педагогіці загадка є засобом розвитку художнього мислення. Вона спонукає дитину вдумуватися у кожне слово, порівнювати його з іншими, знаходити подібність і відмінність, виділяти головне у спостереженні за природою.

Про важливість і актуальність цього мовленнєво-ігрового жанру говорить те, що загадка не лишилась лише предметом малих фольклорних форм, над створенням нових різноманітних загадок працюють письменники (Д. Білоус, І. Січовик), педагоги, діти. Життя вимагає загадок, адаптованих до сучасних реалій. Загадка продовжує залишатись дієвим чинником у процесі розвитку уяви й мислення дітей в освітньому і дозвіллевому просторі.

Заклички — вид дитячого фольклору, пісенне звертання до природи із проханням сприяння, допомоги. Заклички й примовки пов'язані з вірою давньої людини в магічну силу слова. Поступово ця віра втрачалася, але її відгомін залишився жити у дитячому фольклорі.

До сонечка

Вийди, вийди, сонечко,
На дідове полечко,
На бабине зіллячко,
На наше подвір'ячко.
На весняні квіточки,
На маленькі діточки.
Там вони граються,
Тебе дожидаються.

До дощика

Іди, іди, дощику,
Зварим тобі борщику,
Поставимо в кутику
На терновім прутіку.
Хлюп-хлюп, хлюп-хлюп!
Іди, іди, дощику,
Відром, цебром, дійницею,
Холодною водицею.
Хлюп-хлюп, хлюп-хлюп!

Разом із словом у свідомості і серці дитини відкладались уявлення, почуття, ставлення до природи як до одухотвореної, живої істоти, яку ми просимо потурбуватись про нас, але ми відчуваємо потребу взаємного піклування

про природу. Заклички були дієвим засобом мовленнєвого розвитку та морально-етичного виховання.

Лічилки — один із жанрів дитячого фольклору; римовані віршики на шість, вісім, десять і більше рядків, за допомогою яких перелічуються гравці, визначається їхня роль або послідовність у грі. Лічилки є найпоширенішим способом розподілу ролей у дитячих іграх. Бо в їх основі лежить прихована лічба, часто у вигляді переінакшених числівникових форм. Як правило, лічилки містять лічбу до восьми, десяти, дванадцяти, їхня лексика — це слова, позбавлені змісту, сенсу, так званій «заум». Часто вони чергуються із спотвореними словами іншомовного походження, осмисленими виразами:

Ене, бене, реч,
Вітер, вітер, жеч,
Ене, бене, раба,
Вітер, вітер, жаба.

В окремих давніх лічилках містяться конкретні реалії, історичні ремінісценції:

Бігли коні під мостами,
З золотими копитами.
Дзень, брязь.
Вийшов з-під мосту старий князь.

Зміст лічилок дуже рухливий, він може часто змінюватись, діти самі вносять до них свої корективи.

Лічилки розвивають пам'ять, фонетичну вправність, почуття ритму і ритму, привчають до необхідності дотримуватись певних правил гри, своєрідної дитячої демократії, тому що лічилка — це певний спосіб вибору одного із багатьох.

Дражнилки — це віршована форма вияву негативного ставлення дітей один до одного. Причини такого негативного ставлення могли бути як об'єктивні, так і суб'єктивні. У дитини могло виникнути

негативне ставлення до іншої дитини за те, що та не поділилась чимось, образила, через завищене самолюбство того, хто дражниться, через негарні риси характеру: схильність до насмішок, задиракуватість, заздрість, через негативні якості того, кого дражнять: жадібність, неохайність, лінь, нечесність. Тож дражнилки в арсеналі дитячого спілкування носили іронічно-виховний характер, тому що висміювали негативні риси деяких дітей (відомо, що іронія досить ефективний вихователь):

Плакса-вакса нетерплячий
Проковтнув млинець гарячий.
Так не годиться —
Можна простудитись.

Ванька-встанька требуха
З'їв корову і бика,
Сімсот поросят,
Самі ніжки висять.

Але навіть у цих дитячих дражнилках був присутній певний елемент естетики, винахідливості, тому що при цьому відбувалось певне змагання, перемагав той, хто знав або придумав більше дражнилок.

Досить часто початком дражнилок були імена дітей. Цей фактор зумовлював перевірку уміння римувати ті чи інші імена:

Ганка-дранка кучерява
Під решетом ночувала.
Як решето подереться,
Ганка лиха набереться.
А Микола — спина гола,
Не боїться макогона,
Виліз на драбинку,
Забив собі спинку.

Дитячі образи швидко забуваються, діти не можуть довго тримати зла, і на місце дражнилок приходять мирилки.

Мирилки — віршована форма налагодження стосунків, взаємного прощання за образи. Це певна форма переходу від негативного до позитивного емоційного стану. З кожним словом мирилки зменшуються негативні переживання і відновлюються позитивні. При цьому діти, торкаючись один одного, підсилюють ефект повернення до взаємодовіри і взаємоповаги.

Діти складають долоньки і починають плескати:

Ладу, ладу, ладусі,
Посварилися бабусі
За кавалок тіста
Ще й посеред міста,
За хліба скоринку
Ще й посеред ринку.
А ви, бабусі, не сваріться,
Купіть пиріг — помиріться.

Діти беруться за мізинчики і примовляють:

Мир — миром,
пироги з сиром,
варенички в маслі,
ми дружечки красні,
поцілуймося.

Небилиці — один із гумористичних жанрів дитячого фольклору. Небилиці начебто намагаються перемішати, переплутати ті нечисленні дані досвіду, з яких для дитини складається світ.

Найчастіше ефект небилиці досягається тим, що невід'ємні функції предмету *a* нав'язуються предмету *b*, а функції предмету *b* нав'язуються предмету *a*.

Для сприйняття цих ігрових віршів дитині необхідне тверде знання істинного стану речей: дрова пилять пилкою, кіт ловить мишей тощо.

Небилиця необхідна дитині лише тоді, коли вона добре утвердилась в «бувальщині». Якщо дитині невідомо,

наприклад, що лід буває тільки в холодну пору, він не сприйме народної англійської пісні про те, що діти ковзали по льоду на ковзанах в літній спекотний день.

Усі подібні небилиці відчуються дитиною саме як небилиці. Вона ні на хвилину не вірить в їх достовірність. Нав'язування предметам невластивих їм функцій і ознак захоплює її як забава. Якщо ж ті розумові ігри здаються дитині смішними, це відбувається, поперше, від зворотної координації предметів, яка сама по собі породжує в більшості випадків ефекти комічні.

К. Чуковський у книзі «Від двох до п'яти» наголошував, що виховати в дитині почуття гумору — дорогоцінна якість, яка, коли дитина підросте, збільшить її опір усякому несприятливому середовищу і поставить її високо над дрібницями і чварами.

Чи було так, чи ні,
А ви вірте мені.
Загнуздав я муху —
Гайда в степ щодуху.
Там зайчиська вполював,
До сіделка прив'язав.
Ой великий був русак —
Як сайгак!
Як забили комара,
Напекли печені,
А приїхав пан,
Забрав у кишенью.
А сорока-білобока
На цю штуку ласа,
Біжить, кричить, вигукує:
Дайте, пане, м'яса.

Скоромовка — це штучно сконструйована заради розваги фраза із важковимовлюваним підбором звуків, яку потрібно вимовити, не збиваючись, якомога швидше.

Скоромовки активно застосовуються під час навчання грамоти молодших

школярів з метою розвитку фонетичного слуху, артикуляційного апарату, орфоепічних умінь.

Використання скоромонок на уроках читання сприяє розвитку швидкості читання.

Артикуляційний апарат потребує постійного розвитку, тому скоромонок використовуються і у старших класах, у вдосконаленні акторського, ораторського мистецтва.

Хороводи — це групові ігри, які мають давнє походження (дохристиянська доба). Вони спочатку мали ритуально-релігійне спрямування (задобрення

бога сонця Хорса). Учасники хороводу ставали у коло, бралися за руки і ходили по колу в напрямку руху сонця, при цьому співали ритуальні пісні, у яких зверталися до сил природи, щоб ті не обійшли своєю увагою людей. Характерною рисою, яка відрізняє народні хороводи та ігри від пісень, є виконання або драматизація з використанням елементів костюмів чи атрибутів певних персонажів.

Народні ігри — ефективний педагогічний засіб, перевірений часом. Ці ігри потрібно активно залучати у дошкільному, шкільному та сімейному вихованні.

2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ РОЛІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Інтерес дослідників до можливості знайти пояснення природи виникнення та значення гри в житті людей з'явився давно. На різноманітність поглядів та теорій, що висвітлюють це питання вказують роботи Д. Узнадзе, Д. Ельконіна, М. Подьякова, М. Михайленка, В. Крутій та ін. Природу та значення гри намагалися пояснити Б. Контуанете, Ф. Шіллер, К. Грос, Г. Спенсер, В. Вундт, К. Бюллер, Ж. Піаже та інші філософи й вчені. Зокрема Б. Контуанете вказував на значний педагогічний потенціал великої кількості народних ігор. К. Бюллер наголошував, що основним мотивом дитячої гри є задоволення, яке відчуває дитина під час гри. Ж. Піаже висунув «інтелектуалістичну» теорію гри. У ній він пов'язує гру перш за все з виникненням та розвитком символічної (знакової) функції мислення, яка виражається виконанням дій, в яких відбувається заміна реальних предметів знаками або іншими предметами.

К. Бюллер, Т. Рібо, В. Штерн розглядали гру як один з проявів свідомості, що спонтанно розвивається.

К. Грос розглядав гру як форму поведінки, що передається спадково. Її призначенням є вправлення інстинктів, необхідних для майбутнього життя.

Ф. Шіллер, Г. Спенсер, В. Вундт, розробляючи свої філософські, психологічні і переважно естетичні погляди, торкалися гри, як одного із найрозповсюдженіших явищ життя, пов'язуючи походження гри з походженням мистецтва. В. Всеволодський-Гернгрос помітив існування тісних зв'язків між величезним розмаїттям народних ігор.

А. Адлер вважав, що в грі дитина компенсує свою слабкість завдяки можливості уявляти себе сильним. З. Фрейд розглядав гру як і решту форм фантазування, які мають відношення до прояву «заборонених» намірів, тенденцій. С. Холл вважав, що суть гри полягає в тому, що вона дає змогу дитині в стислі терміни пережити весь історичний суспільний досвід.

Д. Узнадзе, проаналізувавши відомі на той час погляди на сутність гри, запропонував свій підхід до розв'язання цієї проблеми. Він писав, що одна група

психічних сил дитини діє завдяки імпульсу її життєвих потреб; в цьому випадку ми маємо справу з тими формами активності дитини, які дозволяють задовольнити актуальні потреби організму. Друга група сил проявляється на ґрунті функціональної тенденції, яка із задоволенням біологічних потреб організму не має жодного зв'язку. Це власне, згідно з Д. Узнадзе, і є гра, основною сутністю якої є активізація біологічно неактуальних можливостей дитини, що викликається імпульсом функціональної тенденції.

С. Рубінштейн, проаналізувавши такий підхід у поясненні природи гри, зауважує, що таким чином гра перетворюється в формальну активність, не зв'язану з тим конкретним змістом, яким вона якимось зовні наповнюється. На думку С. Рубінштейна, таке пояснення «суті» гри не може пояснити реальної гри в її конкретних проявах.

Л. Виготський та його учні вважають визначальним у грі те, що дитина, граючись, створює собі уявну ситуацію замість реальної і діє в ній, виконуючи певну роль, відповідно тим перенесеним значенням, які вона при цьому надає оточуючим предметам. С. Рубінштейн стосовно даного підходу також висловив ряд критичних зауважень, у яких доводив, що і даний підхід також не повністю розкриває психологічної суті дитячої гри.

Сам С. Рубінштейн вважає, що гра найтіснішим чином зв'язана з розвитком особистості, а саме в період її особливо інтенсивного розвитку — в дитинстві — гра набуває особливого значення.

В дошкільні роки життя дитини гра є тим видом діяльності, в якій формується її особистість. Гра — перша діяльність, якій належить особливо важлива роль в розвитку особистості, у формуванні її властивостей і збагаченні її внутрішнього змісту.

С. Рубінштейн зазначає, що в процесі розвитку зазвичай особистісну значимість і привабливість набувають перш за все ті дії і ті прояви особистості, які, ставши доступними, ще не стали повсякденними. Дія, яку дитині вперше вдалося виконати, радує її як вираз її досягнень, успіху, розвитку. Саме нові, такі, які тільки що з'явилися і ще не стали чимось звичним, як правило, входять у гру.

С. Рубінштейн вказує на діалектичну роль гри в ланцюгу сьогоденного і майбутнього життя дитини. Він зазначає: «Ми не скажемо, що гра — це і є підготовка до подальшого життя. У дійсності лише в житті можна готуватися до життя. Граючись, дитина живе життям, наповненим безпосередністю, діяльністю та емоційністю, а не готується до того, щоб у подальшому жити. Але саме тому що, граючись, вона живе, вона у грі і отримує першу, специфічну підготовку до життя. У грі виявляються і задовольняються перші людські потреби та інтереси дитини; виявляючись, вони в ній разом з тим і формуються. У грі формуються усі сторони психіки дитини» [75, С. 72,73].

Учений наголошує, що у грі в дитини формується уява, яка забезпечує і відхід від дійсності, і входження в неї. Здатність до перетворення дійсності в образі і перетворення її в дії. У грі прокладається шлях від почуття до організованої дії і від дії до почуття. На його думку, у грі, як у фокусі збираються, виявляються, через неї формуються усі сторони психічного життя особистості; в ролях, які дитина бере на себе, розширюється, збагачується сама особистість дитини. У грі в тій чи іншій мірі формуються властивості, необхідні для шкільного навчання, які обумовлюють готовність до навчання.

Д. Ельконін звертає увагу на широкий лексичний спектр вживання

словосполучень зі словом «гра»: грати з вогнем, гра природи, гра долі, грати комедію, грати на нервах, грати з життям. Наводить розуміння цього поняття в різних мовах. «Гра» у стародавніх греків означала дії, властиві дітям, як веселощі, пустощі. У євреїв слово «гра» відповідало поняттю гумору, сміху. Цікаво, що на санскриті воно називалось «кляда», а це дуже співзвучно з нашою колядою. У подальшому на всіх європейських мовах словом «гра» почали позначати широке коло людських дій: з одного боку, що не претендують на важку роботу, з іншого, що приносять людям веселість та задоволення в розвагах. Але він приходять до висновку: ніякі етимологічні дослідження не можуть привести до розуміння ознак гри власне тому, що історія зміни слововживання відбувається за особливими законами, серед яких значне місце займає перенесення значень. Не може привести до цього й аналіз вживання цього слова дітьми з тієї причини, що вони отримують його з мови дорослих.

Д. Ельконін, проаналізувавши матеріали багатьох досліджень, що висвітлювали таку важливу сторону ігрової діяльності дітей, як сюжетно-рольову гру, робить наступне узагальнення: «Відтворення не всякого життєвого явища є гра. Грою в людини стає таке відтворення людської діяльності, у якому виділяється її соціальна суть — задачі й норми відношень між людьми» [29, с.314].

Учений підкреслює, що питання про мотиви ігрової діяльності є одним з головних. Не випадково основні розходження у поглядах на гру зосереджувались навколо проблеми стимулів, що приводили до гри. Теорії задоволення, насолоди, внутрішніх первинних потягів, самоствердження — всі ці теорії по суті теорії тих сил, що викликають до життя гру. Основний недолік цих концепцій, на думку вченого, в тому, як

в них розглядаються стимуляційні сили гри: вони згідно цих концепцій зосереджені в суб'єкті, в дитині, в її переживаннях. У теоріях ігнорується той факт, що самі переживання — лише похідні симптоми, які супроводжують діяльність і свідчать про процес її протікання, але вони нічого не кажуть про дійсні об'єктивні стимули діяльності.

На думку психолога, дії, які здійснюють діти в грі, підпорядковані сюжету та ролі. Їх виконання не ціль сама по собі. Дії завжди мають службове значення. Лише реалізуючи роль, вони носять узагальнений скорочений і цілісний характер, і чим доросліші діти, тим більш згорнутими й умовними стають їхні дії.

Не зважаючи на відсутність єдиної думки стосовно природи виникнення гри як у дитячому, так і в дорослому середовищі, стосовно домінування фізіологічних, психологічних чи соціальних факторів у функціонуванні та розвитку гри дитини, на важливість гри у навчанні та вихованні дітей вказували багато відомих педагогів.

Зокрема Д. Лок зазначав: «Мені здається достатньо переконливим, що безділля діти, як правило, ненавидять. Тому вся наша турбота повинна бути спрямована на те, щоб їх діяльний дух був завжди зайнятий чимось корисним для них; якщо ви хочете цього добитись, ви повинні перетворювати для них необхідні, на вашу думку, заняття в розвагу, а не робити з них обов'язкову роботу» [32, с.168].

Педагог звертав увагу батьків та вихователів на вміння використовувати у грі такого важливого елементу як іграшки. Він наголошував, що розвивальна та виховна цінність набагато зростає, якщо іграшка буде виготовлена руками дитини або за допомогою дорослого, а не буде надана в готовому вигляді.

Ж.-Ж. Руссо визнавав, що гра є одним з найхарактерніших виявів дитячої

природи, яка має велике значення у формуванні особистості. Він закликав дорослих: «Любіть дитинство, будьте уважні до його ігор і забав, до його милого інстинкту! Хто з вас не шкодував іноді про той вік, коли посмішка не сходить з вуст, коли душа постійно насолоджується світом? Нащо ви хочете відібрати в цих невинних малюків можливість користуватись часом, таким коротким і так швидко зникаючим, цим дорогоцінним благом, зловживати яким вони ще не вміють?» [33, с. 224].

К. Ушинський надавав великого значення дитячим іграм в першу чергу тому, що це вільно обрана діяльність дитини, а отже, особистісно-значима. «Гра є вільна діяльність дитини, і якщо ми порівняємо інтерес гри, а також кількість і різноманітність слідів, залишених нею в душі дитини, з подібними ж впливами навчання в перші чотири-п'ять років, то, звичайно, вся перевага буде на боці гри. У ній формуються всі сторони людської душі, її розум, її серце, її воля, і якщо говорять, що ігри передбачають майбутній характер і майбутню долю дитини, то це правильно в двоякому розумінні: не тільки в грі виявляються нахили дитини й відносна сила її душі, але сама гра має великий вплив на розвиток дитячих нахилів і здібностей, а отже, і на її майбутню долю» [91, с. 402—403].

Педагог розглядав гру як дитячу діяльність, у процесі якої «самодіяльно працює дитяча душа». Гра є такою діяльністю, крізь яку педагог може об'єктивно побачити внутрішній світ дитини — дитина у своїх іграх виявляє без удаваності все своє душевне життя.

П. Лесгафт звертав увагу вихователів на схильність дітей до імітації. Він говорив, що усю свою першу освіту дитина отримує за допомогою імітаційних ігор, у яких вона повторює все те з оточуючого її життя, що залишає в ньому найбільш глибокий слід і що найбільше

відповідає його умінню. У цьому плані, на його думку, сільські діти мають перевагу над міськими по інтенсивності отримуваних вражень. Вони з великою увагою ставляться до всього, що їх оточує, повторюючи у своїх іграх усе, за чим їм доводиться спостерігати і що доступно їхньому розумінню. Дорослі в іграх дітей можуть, як у дзеркалі, побачити власні дії і вчинки як позитивні, так і негативні.

У грі П. Лесгафт вбачав найвигідніше заняття для дитини, за допомогою якої вона виховується і готується до життя. Гра найбільше відповідає віковій дитини, оскільки вона насичена позитивними емоціями, «підвищеним почуттям задоволення». Завдяки емоціям дитина в грі діє жваво, активно, безпосередньо, емоції підтримують її діяльність — і дитина стає більш, ніж звичайно, вразливою до оточення. П. Лесгафт висловлював таку думку про виховну дію гри: гра є справа, через яку дитина готується до життя. Ігри складають найвигідніше заняття дитини, через яке вона звично привчається до тих дій, які будуть покладені в основу її звичок та звичаїв. Вона здобуде через гру певне вміння розпоряджатися своїми силами, розмірковувати над своїми діями і за допомогою здобутого таким шляхом досвіду впорається з тими перешкодами, які зустрічаються в житті.

На це з тривогою звертала увагу М. Монтессорі: «Дитина постійно рухається, тому що вона повинна привчитись до координації та пристосування своїх рухів. Тому діти багато рухаються, мало ходять, кидаються на землю, до всього торкаються — це ознаки того, що вони живі, що вони ростуть. А все це вважається зіпсованістю» [54, с. 88].

На думку М. Монтессорі, діти тягнуться до зовнішніх предметів, тому що вони відповідають їх внутрішнім потребам: коли вони їх відшукують, то виявляються їхні внутрішні сили в мускульних та сенсорних вправах, і тоді діти радісні,

веселі. Або, навпаки, діти не знаходять об'єктів, потрібних їм для самовияву, і тоді вони неспокійні, тому що незадоволені. У такому випадку батьки самоусуваються від участі у вихованні дитини за допомогою іграшок. Але іграшка не є універсальним розвиваючим засобом, її слід використовувати цілеспрямовано. Але якщо, зазначає М. Монтесорі, «іграшки не дають роботи рукам дитини, руки хочуть зусиль в піднятті й пересуванні предметів: іграшки надто складні, щоб дати необхідне органам чуттів. Такі іграшки пусті, вони є лише пародією на справжнє життя. Однак це — звичайний світ наших дітей. Серед нього вони змушені „знищувати” свої внутрішні сили, це викликає в них постійний гнів, який штовхає їх до руйнування самих іграшок» [54, с. 90].

А. Макаренко теж надавав великого значення грі в житті дитини. Він вважав, що гра для дитини має те саме значення, яке в дорослого має діяльність, робота, служба. Він зазначав, що яка дитина в грі, така з багатьох поглядів вона буде в роботі, коли виросте. Проте деякі дорослі, на його думку, перенесли з дитинства в серйозне життя ігрові настанови — це значить, що вони погано виховані, і це погане виховання відбувалося переважно в неправильно організованій грі. Проте він підкреслює, що це не означає того, що дитину треба якнайраніше відвертати від гри і переводити на роботу зусилля. Таке переведення не буде корисне, воно буде насильством над дитиною, воно викличе в неї огиду до роботи і підсилить прагнення до гри. Виховання особистості повинно полягати не в усуненні гри, а в такій організації її, коли в ній виховуються різноманітні якості особистості.

А. Макаренко наголошував: «Гра дає дитині радість. Це буде або радість творчості, або радість перемоги, або радість естетична — радість якості. Таку саму

радість дає й хороша робота. І тут цілковита подібність. Дехто гадає, що робота відрізняється від гри тим, що в роботі є відповідальність, а в грі її немає. Це неправильно: у грі є така сама велика відповідальність, як у роботі, — звичайно, у грі хорошій, правильній» [53, с. 287].

Співзвучними з його думками були погляди на проблему гри на різних вікових етапах дорослішання дітей Я. Корчака. Він переконував дорослих бути уважнішими до дитячих ігор. Гра для дітей — це досить важлива школа становлення їхнього характеру, розвитку їхніх здібностей. Гра для дітей, на його думку, це особистісно значима діяльність. Він наголошував: «Не можна, не можна і ще раз не можна заважати грі, ані трохи не менше ніж в навчанні» [33, с. 467].

Великого значення грі як важливому чиннику в процесі розвитку дитини надавав видатний педагог Г. Ващенко. Він зазначав, що серед інших видів діяльності дитину дошкільного віку найбільше захоплює гра. На його думку, в ній сконцентровані найхарактерніші властивості дошкільника: велика емоційність, рухливість, фантазування, ілюзорність, дитячий анімізм, егоцентричні форми мови і т. ін.

Дуже корисно, писав він, впливає гра й на емоційний розвиток дитини. Педагог вважав, що гра дає найбільше джерело радості, причому ця радість, зазначав він, підноситься до справжнього екстазу. Можливо, що людина ніколи в житті не переживає таких чистих, радісних хвилин, які вона переживає під час дитячих ігор.

І хоч гра на наступних стадіях розвитку дитини не займає такого важливого місця, хіба не варто використовувати її величезний емоційний потенціал в навчальній та іншій діяльності школяра.

Прогресивний французький педагог С. Френе не відділяв дитячої гри від

дитячої праці. Він ввів поняття *гра-робота* і *робота-гра*.

С. Френе вказує на напрямок, який він називає інфантильним. У цьому випадку дитина відчуває на собі надмірну опіку дорослих, коли гру використовують не як розвиваючий, а як стримуючий фактор. Дітей розважають усілякими іграми, намагаючись досягнути єдиної мети — добитись від дітей тиші й порядку. Цей напрямок сприяв появі безлічі ігор та іграшок, які начебто мають виховне значення, але насправді це лише більш чи менш цікаві забави, це джерело прибутку для тих, хто їх виробляє та збуває. Між цими крайнощами він пропонує кілька етапів соціалізації дитини: розвідка навпомацки та обживання. Але дитина ще замкнута на собі, їй лише доведеться створювати свою особистість, тому вона поки що не здатна на усвідомлену діяльність, навіть якщо це робота-гра або гра-робота. Поки дитина обживає світ, гра залишається, на його думку, виключно особистою діяльністю. Але цей дитячий егоїзм немає нічого спільного з егоїзмом, мова йде скоріше про функціональну необхідність. На цьому етапі дитина починає трудитись, якщо їй дозволяють обставини. Якщо ні, то справжня праця, потребу в якій дитина відчуває, їй заміняє в якійсь мірі гра-робота. В. Сухомлинський підкреслював: «Гра для дитини — найсерйозніша справа. В грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі здібності особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра — це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про оточуючий світ. Гра — це іскра, що запалює вогник допитливості і цікавості» [84, с. 95].

В. Сухомлинський наголошує на тому, що з настанням шкільного віку не

закінчується саме дитинство. Гра, на його думку, широке й різнопланове поняття. Діти грають не лише тоді, коли бігають, змагаються в швидкості і спритності. Гра може полягати в великому напруженні творчих здібностей, уяви. Без гри розумових сил, без творчої уяви неможливо уявити повноцінного навчання.

Гра, зазначає В. Сухомлинський, починається там, де є краса. «Але так як праця маленької дитини не уявляється без естетичного начала, то, відповідно, трудова діяльність в молодшому віці тісно зв'язана з грою. Але гра втрачає виховну цінність тоді, коли вона штучно „прив'язується” до праці, і в красі не виявляється емоційна оцінка людиною оточуючого світу і самого себе» [84, с. 95].

Ш. Амонашвілі розглядає дитячу гру як вільно обрану діяльність. Він зазначає, що, граючи, дитина пізнає предмети і явища, оволодіває способами різнопланової діяльності, засвоює норми спілкування, поведінки. Ш. О. Амонашвілі називає гру «методом пізнання дійсності, який спрямований внутрішніми силами, що дозволяє дитині в короткі строки оволодіти початковими, але досить широкими основами людської культури» [3, с. 48].

Ш. Амонашвілі наголошує, що не треба вважати, начебто дитина в грі не відчуває труднощів, які викликають напруження її фізичних і розумових здібностей. Він припускає: «Можливо, ігри приваблюють дитину тим, що в них закладено величезне розмаїття ситуацій, які вимагають активного прояву індивідуальності, кмітливості, творчості. Вона прагне пізнання і доводить це кожному хвилину» [3, с. 49].

В. Мухіна також вказує на велику роль гри в розвитку уваги, пам'яті, мислення, уяви, усіх пізнавальних процесів у дитини. Вона підкреслює, що в умовах гри діти зосереджуються краще і запам'ятовують більше, ніж в умовах, коли

їм пропонують просто запам'ятати. Свідома мета (зосередитись, запам'ятати та пригадати), на її думку виділяється для дитини раніше й найлегше всього у грі.

В. Мухіна вказує також на значення гри у процесі формування особистісних якостей дитини. Через гру, зазначає вона, дитина усвідомлює ті характеристики особистості, які лягають в основу структури її самосвідомості. Дитина наполягає на визнанні її в ігрових ролях, у грі вона засвоює ігрові права та обов'язки. Потреба у визнанні виявляється у двох планах: з одного боку, дитина намагається «бути, як всі», а з іншого — «кращою, ніж усі». Ця мотивація, на думку В. Мухіної, визначає досягнення дитини і розвиток її як особистості.

Л. Фрідман, К. Волков відзначають ту обставину, що гра в дитячому віці історично склалась у формі такої діяльності, яка повністю відповідає внутрішнім потребам дитини, що виникають природньо, відповідає бажанням і спрямованості, які притаманні кожному етапу розвитку дитини. Тому ігрова діяльність, зазначають вчені, на сучасному етапі розвитку людського суспільства є такою діяльністю, поза якою неможливе

нормальне життя дитини, становлення її як особистості.

Г. Люблінська зазначає, що гра, як і всяка інша людська діяльність, має суспільний характер, тому вона змінюється зі зміною історичних умов життя людей. Гра є формою творчого відображення дитиною дійсності. Граючись, діти не прагнуть до точного і бездумного копіювання дійсності, а вносять у свої ігри багато власних вигадок, фантазії, комбінування.

Дослідниця наголошує, що гра як вид діяльності спрямована на пізнання дитиною навколишнього світу шляхом активної співучасті в праці і повсякденному житті людей. У цьому полягає мета гри, хоч ні дитина, ні дорослі її навмисне не ставлять. Мета зливається з мотивом гри, бо єдиною спонукою, що спрямовує активність дитини на заняття грою, є нестримне і палке бажання її до пізнання й активної участі в житті й праці дорослих з їхніми практичними діями, з їхніми турботами і взаєминами.

Дослідники ігрової діяльності (А. Богуш, Н. Луцан, Н. Кудікіна) класифікували дитячі ігри за кількома критеріями.

Види класифікацій дитячих ігор

Критерії класифікації	Види ігор
За метою і формою	Навчальні, розважальні, рухомі, ігри-забави, ігри-заняття, музично-дидактичні, хороводні, народні, етнографічні
За змістом	Сюжетно-рольові, ігри-драматизації, ігри за літературними сюжетами, режисерські, словесні, театралізовані, спортивні, дидактичні
За матеріалом	Ігри на наочній основі (з предметами, іграшками, картинками, музичним інструментом, лото, доміно, настільно-друковані тощо), словесні
За способом організації	Колективні, групові, індивідуальні, парні, ініціативні, самостійні, стимульовані, творчі

3. Обґрунтування доцільності ігрових форм роботи у навчальній діяльності молодших школярів

Критерії класифікації	Види ігор
За структурою ігрової діяльності	Ігри за правилами: дидактичні, інтелектуальні, рухомі, спортивні, хороводні та інші; творчі ігри: рольові, сюжетно-рольові, ігри-драматизації, ігри-інсценізації, ігри-фантазування, конструкторські ігри

На етапі фізіологічного та психологічного розвитку дитини, коли гра є провідною діяльністю, нею обумовлені інтенсивність розвитку тих чи інших психологічних процесів, якостей особистості дитини. Дослідники ігрової діяльності дітей різного віку одноставні у тому, що

гра видозмінюється, розвивається разом із розвитком дитини, продовжуючи залишатись провідною діяльністю, під впливом якої формуються інші види діяльності. Тому виникає дуже важливе питання місця та ролі ігрової діяльності в період, коли вона перестає бути провідною.

3. ОБҐРУНТУВАННЯ ДОЦІЛЬНОСТІ ІГРОВИХ ФОРМ РОБОТИ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Використання гри як одного із засобів педагогіки має дуже давню історію. Серед методів навчання в еллінських школах активно використовувався метод гри-змагання. Діти, підлітки, юнаки постійно змагались у гімнастиці, танцях, музиці, диспутах. У цих змаганнях вони самостверджувались, відточували якості характеру.

У давньому Римі вчителя, який викладав основи наук, називали «вчителем ігор». Цей факт засвідчує, що навчальна гра була одним з провідних методів навчання в тогочасних школах.

Ігрові завдання використовували у початкових школах давнини, зокрема під час навчання грамоти. Відомо, що в старослов'янській азбуці для назв букв використовувались слова, які утворювали зв'язні вислови, хоча й зміст цих речень був дещо штучним: аз буки веді глаголь (я буквами дізнаюсь про слова); добро єсть земле зило (земля — це велике добро). Цей спосіб допомагав краще запам'ятовувати букви.

Вивчення абетки іноді супроводжувалось співом, букви зображувались

у позях людей. Коли з'явилися друковані букварі, то до кожної букви додавалися кілька відповідних малюнків. Зокрема «Букварь» Каріона Істоміна вигідно відрізнявся від «Азбуки» Івана Федорова.

З тих далеких часів, коли ще писали на бересті, дійшла до нас дитяча, школярська гра. Це уривок з такого берестяного «зошита», на якому записана загадка-жарт. Її один жартівник-школяр посилав іншому. Мала вона такий зміст:

НВЖПСНДМКЗАТСЦТ

ЕЕЯИАЕУАААХОЕИА

Читати це повідомлення слід, з'єднуючи літери верхнього рядка з відповідними у нижньому. Виходило: «Невежа писа, недума каза, а хто се цита...» Далі запис обривається, але зрозуміло, що то був веселий жарт.

Одним із джерел розповсюдження грамотності на тогочасних українських землях була діяльність мандрівних спудеїв Києво-Могилянської колегії та мандрівних дяків. Вони ходили від міста до

міста, від села до села. У церкві на свято поспівають, скриньку-вертеп — улюблений на Україні ляльковий театр — покажуть, а потраплять на гулянку — від гурту не відстануть. Отак розважали людей усякими бувальщинами та небилицями і потроху навчали їх грамоти. Тому завжди і скрізь були бажані гості.

Незвичайним мандрівним учителем був свого часу й видатний український філософ Григорій Сковорода. Якось він найнявся підготувати до гімназії сина полковника. Ось як відбувалися ці дивні заняття. Учитель грав малому на флейті в лісочку замість того, щоб учити з ним тексти напам'ять, розказував про квіти й птахів, про дерева й звірів. Звичайно, були й уроки, на яких учитель сердився і бурчав на учня. Але навчання було цікаве і веселе, нудне «священне письмо» перетворювалось в устах Сковороди на захопливі повчальні казки; так само в жвавих бесідах викладав він нудну латинь і науку віршування.

Історія надає нам ще один яскравий приклад впливу дитячих ігор на доросле життя людини і не лише на її власне життя, а й на долю інших людей. А у прикладі, який ми хочемо навести, цей вплив відчули на собі цілі народи. Нажаль, особистість, про яку йдеться, зіграла не кращу роль в історії України, але його співвітчизники по праву вважають його видатною особистістю. Мова йде про першого російського імператора Петра I. З 1683 року в селі Преображенському йшла «військова гра». Із своїх однолітків юний цар створив «потішні полки» (від слова «потіха» — гра, розвага, забава). На річці Язузі була збудована «потішна фортеця» — там юних солдат вчили облозі й штурму укріплень. А поряд на ставках в Преображенському подібним чином розігрувались «морські баталії».

З часом «потіха» перетворилась на різнобічну військову підготовку,

а потішні «полки» в грізну силу й вірну опору юного царя. З них, власне, й почалась регулярна російська армія та флот.

Про те, щоб навчально-виховний процес був приємним, не був переобтяжливим психологічно та фізично, говорив ще Ян Амос Коменський. Щоб досягти цього, необхідно пристосувати засоби навчання до вроджених здібностей дітей. «Розуму не буде нав'язуватись нічого такого, що не відповідало б віку та методу навчання» [33, с. 59]. «Погану турботу про дітей виявляють ті, хто насильно примушує їх навчатися... Усіма можливими засобами потрібно запалювати в дітях спрямованість до знань та до навчання. Метод навчання повинен зменшувати труднощі навчання з тим, щоб воно не викликало в учнів незадоволення і не відвертало їх від подальших занять» [32, с. 61].

К. Ушинський надавав великого значення гармонізації довільного й позадовільного в навчальному процесі: «...привчання до виконання обов'язку таке дороге, що якби педагогіці вдалося (чого, звичайно, їй ніколи не вдасться, але до чого вона дуже прагнула останнім часом) перетворити все початкове навчання в цікаву для дитини гру, то це було б великим нещастям для виховання... Людина, яка не вміє примусити себе робити те, чого не хоче, ніколи не досягне того, чого хоче.

Проте ж для самого успіху навчання потрібно, щоб примус до нього не перевищував сил дитячої волі над своїм душевним світом, та оскільки ці сили спочатку дуже невеликі, а вимоги навчання при нинішньому стані науки величезні, то наставник повинен залучити на допомогу й інтерес дитини, дозволяючи їй якнайраніше користуватися плодами навчання в життєвій діяльності її душі. Зробити навчальну роботу наскільки можливо цікавою для дитини й не

перетворити цієї роботи в забаву — це одне з найважчих і найважливіших завдань дидактики» [91, с. 405].

Тогочасна практична педагогіка не дуже дослухалася до подібних думок, тож примус в навчально-виховному процесі завжди домінував над інтересом. Підтвердженням цьому є висловлення В. Вахтерова: «Дуже важливо, щоб усі заняття дітей, наскільки це дозволяє далеко не досконала в цьому відношенні організація сучасної школи, носили невимушений характер. Кажуть, начебто це неможливо, не можна начебто без примусу давати дитині знання. Ні, при зміні методів та програм викладання в напрямку узгодження тих чи інших не з предметами навчання, а з природою дитини така постановка буде справою найбільш легкою і більш природною, ніж сучасна організація шкільного викладання» [12, с. 66].

Прогресивні педагоги надавали великого значення методам, які активізують внутрішні сили дитини в навчальному процесі. С. Русова зазначає: «По методам нової школи кожна наука в початковій школі повинна наближатися до гри, але не тому, що до неї (науки) треба ставитися недбало, а тому, що вона таким чином зможе захопити дітей, як захоплює їх гра» [76, с. 214].

Також педагог звертає увагу на такий факт, що діти всіх народів люблять будувати з кубиків, але чомусь усі зразки будівель подаються звичайно в німецькому стилі — такі вежі, яких діти в Україні ніколи не бачили. Вона зазначає, що для дитини приємніше було б мати справу зі зразками будівель, які їм знайомі.

Про значення гри в шкільному віці й необхідності вивчення її функцій в процесі навчання писав Л. Виготський: «В шкільному віці гра не вмирає, а проникає в відношення до дійсності. Вона має своє внутрішнє продовження

в шкільному навчанні й праці (обов'язкова діяльність з правилами)» [15, с. 76].

Видатний український педагог-гуманіст В. Сухомлинський писав: «Тисячу разів сказано: навчання-праця, і його не можна перетворювати на гру. Та не можна відгородити китайською стіною працю від гри. Придивимося уважно, яке місце гри в житті дитини, особливо в дошкільному віці. Для неї гра — найсерйозніша справа... То що страшного в тому, що дитина вчиться писати граючись, що на якомусь етапі інтелектуального розвитку гра поєднується з працею» [85, с. 95].

Ідеї В. Сухомлинського, інших прогресивних педагогів повністю підтримував, активно і послідовно реалізовував у своїй «педагогіці співробітництва» Ш. Амонашвілі. Він з тривогою наголошував: «Ми вигнали з храму педагогіки дітей, щоб вони не заважали нам класифікувати методи, дискутувати про типи уроків, абстрактно розмірковувати про педагогічний процес. Ми хочемо, щоб дитина забула про свій велосипед, втрачену марку, розмову з мамою, щоб вона залишила за дверима класу усі думки, не пов'язані з граматикою або правилами віднімання. Наша традиційна педагогіка бездітна. Вона вважає, що семирічна людина ще не живе, а лише готується до великого життя, і що лише вона має право вчити її цьому життю. Вона нівелює багатосторонність особистостей учнів до певної усередненої константи, досить зручної в користуванні» [3, с. 53]. Не враховувати ці вимоги гуманістичної педагогічної думки, вимог переорієнтації навчально-виховного процесу в особистісно зорієнтоване русло не могли розробники методів навчання та виховання школярів в загальноосвітній школі. Метод навчання розглядався як комплекс засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

У структурі методу закладалась двополюсність, яка передбачала реалізацію власне пізнавальної, операційної сторони навчального процесу з одного боку, та стимулюючої, мотиваційної — з іншого. На цьому наголошує один із найавторитетніших вітчизняних розробників системи методів дидактики Ю. Бабанський. Він вважав, що кожен з методів організації навчально-пізнавальної діяльності в той же самий час володіє не лише інформативно-навчальним, а й мотиваційним впливом. У цьому плані можемо говорити про стимулююче-мотиваційну функцію будь-якого методу.

Учені та практики не могли не помітити, що саме навчально-пізнавальна гра в повній мірі відповідає цій умові двополюсності методу. Ще в 1960 році на педагогічних читаннях «Активізація методів навчання і виховання в початковій школі» у місті Петрозаводську навчально-пізнавальна гра розглядалась як один із важливих факторів такої активізації. О. Кузьмінська наголошувала на важливості застосування ігор-драматизацій на уроках мови, М. Гриницька звернула увагу учасників педагогічних читань на роль ігор в проведенні уроків позакласного читання, А. Карпов доводив, що застосування ігор під час вивчення граматики дає високий результат.

В. Крутецький наголошує, що, вступивши до школи і включившись у нову для неї навчальну діяльність, дитина не перестає гратись. Правильно організована гра впливає на виховання в дитини позитивних рис особистості, сприяє організації колективу, виховує почуття дружби та товарищескості. У школярів змінюється зміст гри та її спрямованість. Розвиток дитячих ігор іде від побутових ігор до ігор з виробничим змістом і, нарешті, до ігор, що відбивають соціальні явища. Отже, ігри на цьому етапі також розширюють кругозір дитини, її життєвий досвід.

Нові відносини, що виникли в школі, нова діяльність — усе це відбивається в грі. Чим старші школярі, тим більшого значення набуває для них пізнавальний характер гри, коли в грі приховано чи відкрито ставиться мета пізнати, усвідомити нове, удосконалити пізнане. Усе це відбувається під впливом навчання. Головну увагу в грі молодші школярі звертають не тільки на дії людей, а й на їхні відносини, почуття та переживання. У гру діти вносять дедалі більше нового, вони не обмежуються рамками лише повторення та відтворення баченого, а й доповнюють гру матеріалом з прочитаних книжок, з розмов дорослих.

В ігровій діяльності школяра формуються кращі риси особистості: наполегливість, витримка, сміливість; згладжуються негативні риси характеру: соромливість, вередування, дражливість, зарозумілість. Гра допомагає дітям відчувати себе повноправними членами того чи іншого колективу.

Якщо в дошкільному віці гра була центральною ланкою життєдіяльності дитини, а інші види діяльності були її супутниками, то в процесі подальшого розвитку дитини гра сама стає лише одним із коліщаток в системі різних видів діяльності школяра, але ще довгий час — дуже важливим елементом у цій системі.

Як зазначав В. Сорока-Росинський, молодші та середні класи школи — це ще час захопливих ігор. Лише в кінці цього періоду, на його думку, гра розбивається на два русла, переходячи в працю в її справжньому значенні та спорт, який педагог називає «ігровою модифікацією праці». В. Сорока-Росинський вказує на один дуже важливий елемент ігрової діяльності підлітків — змагання: «Наші вихованці завжди і в усьому грали. Діти шукали виходу своєї високоактивної енергії у будь-якій формі — чи то в пустошах, чи в іграх, чи в навчанні.

В основі школи ім. Достоевського лежало ігрове начало як в навчанні, так і вихованні» [82, с. 175].

Ігровий принцип був покладений в основу організації життєдіяльності вихованців школи-інтерната Ю. Азаровим. Він підкреслював, що гра розкошує, дає простір та вихід кращим силам дитини, демократизує усю систему засобів, усе спілкування, здатна найважчу роботу зробити легкою та захоплюючою. Він писав: «З чотирьох років існування школи-інтернату близько тисячі днів пройшли в ігровій формі. Ігри були перманентними, одна гра входила в іншу — ігри були формою організації усього дитячого життя. Гра несла і дітям і педагогам те, що А. Макаренко називав мажором.

Попередні ігри розв'язували приватні проблеми: урок, заняття, конструктивна задача. Нова система ігор, яку нам вдалось розробити, захоплювала саму душу кожного педагога і кожної людини, яка працювала в нашій школі. Ця система ігор була своєрідним способом спілкування, яке виключало понукання, грубі слова, погрози» [1, с. 44].

Сучасна психологія визнає, що гра охоплює всі періоди життя людини. Це важлива ознака її життєдіяльності, а не вікова ознака. Із грою людина не розлучається все життя, змінюються лише її мотиви, форми проведення, ступінь вияву почуттів та емоцій.

Ігрова діяльність характеризується багатовимірністю впливу на формування особистості — з нею пов'язується трансформація психічних процесів, удосконалення пізнавальної діяльності, розвиток соціальних якостей і форм поведінки, здатності дитини до творчості. Як свідчать останні наукові дослідження, гра тісно пов'язана з розвитком базових засад особистості — вона є такою формою творчості, яка реалізує сутнісні здібності і потреби людини. Означені чинники мають враховуватися у визначенні розвивально-виховного впливу гри, її функцій у навчально-виховному процесі початкової школи.

Гра змінюється разом з онтогенетичним розвитком особистості. Отже, ефективну методику керівництва ігровою діяльністю школярів можна побудувати на засадах забезпечення наступності між дошкільним і молодшим шкільним віковими періодами розвитку дитини.

Як зазначає Н. Кудикіна, між грою та іншими видами дитячої діяльності немає чіткої межі. Вона, спонтанно інтегруючись із комунікативною, інтелектуальною, творчою, трудовою, спортивною, дозвіллевою та іншими видами діяльності, поступово змінюється, і разом зі змінами гри змінюється, дорослішає дитина. Це зумовлює необхідність посилення уваги до трансформації гри в продуктивні види діяльності, зокрема і в навчальну.

РОЗДІЛ III. СУТНІСТЬ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МЕТОДИЧНІЙ СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ДИДАКТИКИ

1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ТА ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Центральною проблемою, що виражає сутність формування особистості, є *діяльність*. Її потенційні можливості для розвитку особистості досить вагомі, а багатство форм достатньо різноманітне. Визначення самого поняття «діяльність» дуже відрізняється, оскільки поняття є досить широким і багатограним. Так, у «Філософському словнику» діяльність — це «поняття, що характеризує функцію суб'єкта в процесі його взаємодії з об'єктом» [95, с. 136].

В «Українському педагогічному словнику» діяльність визначається як «спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни» [18, с. 98].

За визначенням С. Рубінштейна, діяльність людини є важливою умовою психологічного розвитку, тому що свідомість виявляється в діяльності, в діяльності і формується. В. Давидова психічний розвиток людини розглядає насамперед як становлення її діяльності, свідомості та всіх психічних процесів (пізнавальних, емоційних тощо), і відбувається лише в діяльності. Розкриття різних аспектів окресленого поняття знаходимо також у працях багатьох психологів (П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Леонтьєв).

Формування людської діяльності — важливий і складний процес. Набуття гностичного і практичного досвіду є обов'язковим підготовчим етапом оволодіння особистістю будь-якою діяльністю. У вужчому розумінні, тобто на психологічному рівні, це період життя, опосередкований психічним відображенням, реальна функція якого

полягає в забезпеченні орієнтації індивіда в предметному світі. За визначенням О. Леонтьєва, «діяльність — це не реакція і не комплекс реакцій у їх взаємодії, а система, яка має власну структуру, свої внутрішні взаємозв'язки і зміни, свій розвиток» [47, с. 82].

Структура діяльності характеризується наявністю необхідних компонентів: *суб'єкт* з його потребами; *мета*, відповідно до якої предмет перетворюється на об'єкт, на який спрямовано діяльність; *засіб* реалізації мети; *результат* діяльності. У психології виділено такі види діяльності: спілкування, трудова, образотворча, ігрова, навчальна, конструктивна та інші. Досліджено їх роль у психічному розвитку дитини й у формуванні її як особистості. На основі здобутих результатів створено теорію психічного розвитку, згідно з якою для кожної вікової стадії виділено форми взаємовідносин дитини з соціальним і предметним середовищем, визначено роль провідної діяльності в процесі становлення особистості.

За результатами досліджень О. Леонтьєва, провідній діяльності притаманні такі ознаки: 1) від неї головним чином залежать основні психічні зміни особистості дитини в певний віковий період; 2) у процесі такої діяльності виникають і диференціюються нові види діяльності; 3) у ній виникають, формуються й перебудовуються окремі психічні процеси (сприймання, пам'ять, увага, мислення, уява та ін.).

Однією з перших у процесі розвитку дитини формується *ігрова діяльність*.

Значну увагу цьому питанню приділяв видатний український педагог В. Сухомлинський. У його працях ми знаходимо такий висновок: «Гра для дитини — найсерйозніша справа. У грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі здібності особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра — це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра — це іскра, що запалює вогник допитливості й цікавості» [85, с. 95].

На думку В. Сухомлинського, гра в дитячому віці наявна в усіх сферах життя дитини, тому що вона привносить у діяльність естетичне, емоційне начало: «...праця маленької дитини не уявляється без естетичного начала, відповідно, трудова діяльність в молодшому віці тісно зв'язана з грою. Але гра втрачає виховну цінність тоді, коли вона штучно „прив'язується” до праці, і в красі не виявляється емоційна оцінка людиною оточуючого світу і самого себе» [85, с. 95].

Подальший розвиток теорія ігрової діяльності знайшла у працях Ш. Амонашвілі. У грі дитина пізнає предмети і явища, оволодіває способами різнопланової діяльності, засвоює норми спілкування, поведінки. Гру Ш. Амонашвілі називає методом пізнання дійсності, який спрямований внутрішніми силами і який дає змогу дитині в короткі строки оволодіти початковими, але досить широкими основами людської культури. Він припускає, що, можливо, ігри приваблюють дитину розмаїттям ситуацій, які потребують активного прояву індивідуальності, кмітливості, творчості. Дитина прагне пізнання і доводить це кожному хвилину.

Роль гри як мотиву становлення характеру, особистісних якостей дитини висвітлено в працях В. Мухіної. Через

гру дитина усвідомлює ті характеристики особистості, які лягають в основу структури її самосвідомості. Дитина наполягає на визнанні її в ігрових ролях, в грі вона засвоює ігрові права та обов'язки. Потреба у визнанні виявляється двопланово: з одного боку, дитина намагається «бути як всі», а з іншого — «кращою ніж усі». Ця мотивація визначає досягнення дитини і розвиток її як особистості. Розглядаючи ігрову діяльність крізь призму провідної діяльності, науковці дійшли висновку, що на етапі фізіологічного та психологічного становлення дитини грою зумовлена інтенсивність розвитку тих чи інших психологічних процесів, якостей особистості дитини. Ігрова діяльність характеризується багатовимірністю впливу на формування особистості — з нею пов'язуються трансформація психічних процесів, удосконалення пізнавальної діяльності, розвиток соціальних якостей і форм поведінки, здатності дитини до творчості. Гра тісно пов'язана з розвитком особистості — вона є такою формою творчості, яка реалізує сутнісні здібності і потреби людини.

Дослідники ігрової діяльності дітей різного віку одностайні в тому, що гра видозмінюється, ускладнюється разом із розвитком дитини, продовжуючи залишатися провідною діяльністю, під впливом якої формуються інші види діяльності. Тому виникає дуже важливе питання місця й ролі ігрової діяльності в період, коли вона перестає бути провідною.

Взаємодію ігрової діяльності з іншими видами діяльності, зокрема із навчальною, її трансформацію досліджено В. Крутецьким. Вступивши до школи, дитина включається у нову для неї навчальну діяльність, але не перестає цікавитися грою. Правильно організована гра впливає на виховання в дитині позитивних рис особистості, сприяє

організації колективу, виховує почуття дружби й товариськості. У школярів змінюються зміст гри та її спрямованість. Розвиток дитячих ігор іде від побутових ігор до ігор з виробничим змістом і, нарешті, до ігор, що відбивають соціальні явища. Отже, ігри на цьому етапі також розширюють кругозір дитини, збагачують її життєвий досвід.

Навчальна діяльність характерна для дітей шкільного віку. Удосконалення змісту навчальної діяльності відіграє неабияку роль у розвитку особистості, оскільки діяльність від репродуктивної поступово переходить до конструктивно-творчої. Таким чином, різні види діяльності, у які включається учень, — це не механічне, бездумне з'єднання різних частин, а єдиний комплекс необхідних умов, у яких формується активна особистість. І чим старшою стає дитина, тим важливішу роль у розвитку починає відігравати спеціальна діяльність — *навчальна*. Періодом її інтенсивного формування є молодший шкільний вік. Саме у цьому віці відбувається введення учнів у навчальну діяльність, оволодіння всіма її компонентами.

Сутність поняття «*навчальна діяльність*» ґрунтується на загальнопсихологічному розумінні *діяльності*. За Д. Ельконіним, найістотнішою ознакою навчальної діяльності є те, що її «предметом» виступають зміни, які відбуваються в суб'єкті. В інших же видах соціально унормованої діяльності її продукти відокремлюються від суб'єкта та існують незалежно від нього. Тобто основна мета й результат навчальної діяльності полягають у зміні самого суб'єкта. Розгорнута навчальна діяльність формується у дітей в умовах систематичного й цілеспрямованого навчання. Специфіка учіння дошкільника порівняно із власне навчальною діяльністю полягає в тому, що вона реалізується у формі організації засвоєння певних знань,

де провідну роль відіграють *ігрові дії* та *ігрова мотивація*. Уже в дошкільному віці учіння стає виділятися особливою навчальною діяльністю зі своїми цілями, мотивами й засобами.

Формування навчальної діяльності починається з усвідомлення того, що учень виконує певні дії для того, щоб навчитися чогось, з формування бажання вчитися. Метою ігрової діяльності є емоції, розвага, мало усвідомлені цілі. Навчальною метою є потреба в знаннях, а от спосіб здобуття цих знань може бути більш або менш привабливим. Диференціація ігрових і навчальних цілей настає у дошкільника не одразу.

Психологічною стороною навчальної діяльності є процес засвоєння учнями знань різного змісту й різного ступеня складності, а також способів їх використання на практиці. Процес засвоєння знань учнем не зводиться тільки до запам'ятовування тих фактів, явищ і законів, які йому передає вчитель або про які він прочитав у підручнику. Засвоєння передбачає поєднання чужого і власного досвіду. Таке розуміння навчальної діяльності дає змогу характеризувати її насамперед як діяльність пізнавальну. Адже учень не просто заучує програмовий матеріал, а й пізнає світ.

Навчальна діяльність складається з кількох взаємозалежних компонентів: 1) *навчальне завдання* передбачає засвоєння способу дії; 2) *навчальні дії* є діями, в результаті яких формується уявлення або попередній образ засвоєваної дії і виробляється первинне відтворення зразка; 3) *дія контролю* здійснюється в результаті зіставлення відтвореної дії зі зразком через його образ; 4) *дія оцінки* рівня засвоєння тих змін, які відбулися в самому суб'єкті. Такою є структура навчальної діяльності в її розгорнутій і зрілій формі. Однак такою вона стає лише на визначеному етапі свого формування. Спостереження переконують, що

на початку формування навчальна діяльність школяра далека від цієї форми. Іноді в ній чітко виділена для дитини тільки оцінка, у деяких випадках представлені зразок і дії контролю. Це залежить від конкретного змісту засвоєного матеріалу та організації процесу навчання.

Вікові особливості дітей старшого дошкільного віку та учнів перших класів школи мають значну подібність, цим зумовлюється необхідність дотримання наступності у формах і методах навчальної діяльності з цими віковими групами дітей. У навчально-виховній роботі з ними важливо встановити наступність не лише у змісті навчання й виховання, а й у формах, методах та прийомах навчання. Гра посідає важливе місце в житті дітей старшого дошкільного й молодшого шкільного віку. Вона є природним станом, потребою дитячого організму, засобом спілкування й спільної діяльності дітей. Гра створює той позитивний емоційний фон, на якому всі психічні процеси проходять найбільш активно. Вона виявляє індивідуальні здібності дитини й дає можливість визначити рівень її знань і уявлень.

Закономірності впливу однієї діяльності на іншу встановлено О. Леонтьєвим. Учений зазначив, що діяльність може втратити мотив, який викликав її до життя, і тоді вона перетвориться на дію, яка може реалізувати зовсім інше ставлення до світу, іншу діяльність, і навпаки, дія може набути самостійної спонуки й стати особливою діяльністю; нарешті, дія може трансформуватися у спосіб досягнення мети, в операцію, здатну реалізувати різні дії.

З огляду на визначені положення обґрунтовано доцільність інтеграції навчальної та ігрової діяльності, оскільки взаємовплив цих видів діяльності дає можливість комбінувати мотиви, цілі, дії та операції у процесі самої

діяльності. Однак включення навчально-пізнавальної гри в навчальний процес має свої закономірності. Дитина умовно проходить декілька стадій гри. Перша стадія характеризується виникненням у дитини бажання грати. На цій стадії педагог зацікавлює дітей, створює радісне очікування нової цікавої гри. На другій стадії дитина вчиться виконувати ігрове завдання, правила та ігрові дії. Учитель є не лише спостерігачем, а й повноцінним учасником гри. На цій стадії дитина вже ознайомена з правилами гри, виявляє творчість, займається пошуком розумових дій. Тобто відбувається взаємодія ігрових і навчальних дій у навчальній діяльності, що зумовлює синтез двох видів діяльності: навчальної та ігрової. Утворюється нова психологічна якість — навчально-ігрова діяльність. Отже під *навчально-ігровою діяльністю* слід розуміти таку активну самостійну пізнавальну діяльність школярів, керовану вчителем, яка розгортається на основі гри і веде до реалізації дидактичних завдань. У зв'язку з цим навчально-ігрову діяльність необхідно розглядати як складну цілісну систему, яка відображає впорядковану сукупність взаємозв'язаних і взаємозалежних компонентів. Під основними компонентами навчально-ігрової діяльності як процесу навчання вона розуміє, з одного боку, діяльність вчителя, а з іншого, діяльність учня. Взаємодія між ними опосередкована змістом навчального матеріалу і виражає специфіку навчання, забезпечує його цілісність і створює дидактичні відносини педагогічного управління й навчання.

О. Савченко наголошує, що використання ігор у навчальному процесі доцільне не лише в роботі з шестирічними першокласниками, а й протягом усього періоду навчання в школі першого ступеня. Це зумовлено тим, що використання ігор у навчанні робить недоречною

авторитарну позицію вчителя в спілкуванні з дітьми. Адже, щоб зацікавити дітей майбутньою діяльністю, внести у навчання ситуації несподіванки, вільного вибору, яскраві позитивні емоції, педагогу також потрібно стати учасником гри.

Навчальна гра спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок. У навчально-пізнавальній грі взаємодіють навчальна (пізнавальна) та ігрова (цікава) сторони. Відповідно до цього вчитель одночасно навчає учнів і бере участь у їхній грі, а учні граючи навчаються.

Пізнавальний зміст навчання виявляється в його дидактичних завданнях, які педагог ставить перед учнями не прямо, а пов'язує їх з ігровими завданнями та ігровою дією. Дидактична мета, прихована в ігровому завданні, стає непомітною для дитини, засвоєння пізнавального змісту відбувається не навмисне, а під час цікавих ігрових дій (приховування і пошуку, загадування й відгадування, елементів змагання у досягненні ігрового результату тощо).

Основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання є не вказівка вчителя чи бажання учнів чогось навчитися, а природне прагнення до гри, бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це спонукає школярів до розумової активності, якої вимагають умови і правила гри (краще сприймати об'єкти і явища навколишнього світу, уважніше вслуховуватися, швидше орієнтуватися на потрібну властивість, добирати й групувати предмети та ін.). Так на основі ігрових інтересів виникають і розвиваються інтелектуальні. На значенні гри в шкільному віці й необхідність вивчення її функцій у процесі навчання наголошував Л. Виготський: «В шкільному

віці гра не вмирає, а проникає у відношення до дійсності. Вона має своє внутрішнє продовження в шкільному навчанні й праці (обов'язкова діяльність з правилами)» [15, с. 76].

Важливо прослідкувати етапи переходу ігрової діяльності в навчальну, моменти взаємопроникнення та взаємодії цих діяльностей. Ігрова діяльність протягом дошкільного віку проходить ряд етапів. Згідно з Л. Виготським, розвиток гри йде від розгорнутої уявної ситуації і прихованих правил до прихованої уявної ситуації і дійсних правил.

Сюжетно-рольова гра, яка передбачає розгорнуту уявну ситуацію, є попередницею ігор за правилами, які виникають лише в кінці дошкільного віку. В сюжетно-рольовій грі, поряд із знанням із діяльністю дорослих, дитина засвоює певні соціальні відношення та норми, реалізує їх в контактах із дорослими та однолітками. Рольову гру таким чином можна охарактеризувати як свого роду школу соціальних відношень, в яких постійно моделюються й закріплюються соціальні форми поведінки.

У рольовій грі формуються психічні процеси, розвиваються якості, необхідні для наступного навчання у школі.

Проте, на думку О. Кравцової, вирішальне значення для формування безпосередніх проявів навчальної діяльності мають ігри за правилами. Вони з'являються під кінець дошкільного віку і безпосередньо передують навчальній діяльності. У ній дитина навчається свідомо підкорятись правилам, причому ці правила легко стають для дитини внутрішніми, не примусовими. Здатність підкорятись правилам і перехід зовнішніх правил у внутрішні мають для формування підвалин навчальної діяльності особливе значення. У навчальній діяльності ця здатність робить можливим підпорядкування активності дитини навчальній задачі, навчальним цілям.

Ігри за правилами природно і закономірно вводять дитину в діяльність, завдання якої полягає в тому, щоб навчитись тієї чи іншої гри, засвоїти її принцип та правила, оволодіти її способом. На думку О. Кравцової, цей вид мотивації — підготовка до очікуваної гри — найбільш адекватний для діяльності навчального типу в старших дошкільників. Діяльність, спрямована на оволодіння правилами гри, за своїм змістом близька повноцінній навчальній діяльності і одночасно внутрішньо мотивована. За такої мотивації навчання сприймається дітьми як ненав'язана діяльність, що відповідає їхнім власним інтересам і потребам.

У будь-якій діяльності є початковий період, коли людина внутрішньо готується до здійснення цієї діяльності. Тут багато компонентів, які організують психіку людини на повну включеність в діяльність. Завдяки грі легше відбувається входження в навчальну діяльність. У процесі гри відбувається налаштування всіх психофізичних функцій, які забезпечують успішне виконання цієї діяльності. Адже гра розвинута за правилами, тож дитина відповідно до правил гри повинна бути уважна, орієнтуватись у правилах гри, бути коректною і емоційно стриманою.

Коли ігрові мотиви вже набули високої значимості, вмикається механізм довірливих дій — дитина завдяки ігровим мотивам організує саму себе на те, щоб відповідати ігровій ситуації, ігровим правилам і справлятися із створеними в грі умовами і особливо — із самою собою. Сформована в грі установка на мобілізацію психічних сил визначає швидке включення дитини в ігрові правила.

Використання ігрових прийомів дозволяє мобілізувати увагу дітей, сприяє збереженню інтересу до занять та доброму запам'ятовуванню тих чи інших відомостей. Поступово вчитель формує

у дітей власне навчальні інтереси і навички. На кінець першого класу вони повинні бути достатньо розвинутими у всіх школярів, інакше в наступних класах учителю важко буде добитися засвоєння дітьми більш складних понять і вмінь, які можуть бути повноцінно засвоєні лише в навчальній ситуації.

Сам по собі вік ще не гарантує появи у дитини того чи іншого типу діяльності. Становлення провідної діяльності відбувається поступово і залежить від складної системи соціальних впливів, які задають в тій чи іншій формі цю діяльність дитині. При вступі до школи дитина спочатку стає учнем лише формально. Оволодіваючи спеціальними знаннями з різних предметів, дитина повинна ще навчитися бути учнем — вміти приймати навчальну задачу, вибирати засоби її розв'язання, контролювати, оцінювати свої дії. Лише тоді можна говорити, що навчальна діяльність у неї сформувалась.

В трудовій самодіяльності, пише Л. Фрідман, не усуваються й не зникають види діяльності, які передували їй в онтогенезі — ігрова й навчальна. Вони включаються в неї як складові елементи, як необхідні етапи і засоби здійснення самої творчої праці. Так само в навчальній діяльності не усувається і не зникає ігрова діяльність, яка передуює навчальній, вона включається в неї як необхідний елемент і найважливіший засіб здійснення.

В той же час ігрова й навчальна самодіяльність — це не лише етапи підготовки до праці, але й етапи її становлення. Тому праця, творча трудова самодіяльність, а на більш пізніх етапах навчання і продуктивна праця повинні включатись в якості елементів, що розвиваються в ігрову і тим більше в навчальну самодіяльність.

Щоб переконатись в тому, що ігрова діяльність на початковому етапі

становлення структури навчальної діяльності активно сприяє цьому процесу, розглянемо структуру розгорнутої ігрової діяльності. Вона включає в себе такі компоненти:

- спонукальний — потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання дитини брати участь у грі;
- орієнтувальний — вибір засобів і способів ігрової діяльності;
- виконавський — дії, операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету;
- контрольно-оцінний — корекція і стимулювання активності ігрової діяльності.

У дитячих іграх вільна ігрова діяльність виступає переважно як самоціль. У навчальних іграх, створених педагогами, ігрова діяльність спеціально планується і пристосовується для навчальних цілей.

Формування учня самоцінною, ініціативною, вдумливою особистістю може бути успішним, якщо вчитель потурбується про це з першого проведеного уроку. Одним з найперспективніших шляхів виховання активних учнів, озброєння їх необхідними вміннями і навичками є впровадження активних форм і методів навчання, серед яких провідне місце займають навчальні ігри. У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватись, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші.

Необхідно прослідкувати процес взаємодії навчальної та ігрової діяльності на кожному етапі цих діяльностей, які, синтезуючись, сприймаються дитиною як цілісна діяльність.

На етапі мотивації дитині приємно відчувати себе не лише учнем, результати діяльності якого значно віддалені в часі (ще не скоро я буду гарно читати, писати, рахувати тощо, для цього

мені необхідно щодня виконувати не легку одноманітну роботу), а й кимось іншим, вибір досить широкий, і досягти позитивного результату можна досить швидко (результату дії в уявній ситуації, розв'язання завдань інтелектуальної гри, успіху в рухомій, рольовій грі). Поступово інтерес до ігрової діяльності трансформується в інтерес до навчальної діяльності, оскільки вони ідуть завжди поруч, і задоволення від інтелектуальних успіхів у грі переростає в задоволення від інтелектуальних успіхів у навчанні. Уміння долати труднощі, досягати позитивних результатів поступово стає рисою характеру молодшого школяра і буде притаманне учневі в подальшому в будь-якій діяльності. Тобто ігрова і навчальна мотивація сприймається учнем як цілісна навчально-ігрова.

На процесуально-операційному етапі від якості виконання ігрових дій залежить результат не тільки ігровий, а й навчальний. Недбальство у грі призводить і до невдач у виконанні навчальних завдань. Навчальний матеріал стає предметом ігрової діяльності. Не м'яч, не скакалка, не лялька стають предметом гри, а звук, буква, слово, цифра. Але дітей це не пригнічує, адже механізм уявного перетворення будь-якого предмета в інший у них уже сформовано в дошкільному періоді. Складаючи букви-кубики, діти утворюють не будинок, а слово, відгадуючи загадки, ребуси, кросворди діти не просто відгадують слова, а визначають звуки, читають, складають речення. І в такому випадку навчальні та ігрові дії сприймаються як нероздільні навчально-ігрові.

На контрольно-оцінному етапі діти оцінюють у першу чергу результати ігрових дій: чи правильно, чи швидко, чи вчасно виконано ігрові дії. Але якщо для досягнення чисто ігрового результату достатньо швидко «назбирати грибів», «причепити вагони», «влучити

в ціль», то для навчально-ігрової діяльності цього недостатньо. Потрібно із «зібраних грибів» скласти слово, із «вагонів» речення та ін., і лише тоді виконувані навчально-ігрові дії будуть вважатись успішними.

Ефективність використання гри в загальноосвітніх навчальних закладах

2. ХАРАКТЕРИСТИКА ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

У процесі аналізу термінів, якими позначають ігри, що використовуються у навчально-виховному процесі (дидактичні, навчальні, пізнавальні, навчально-пізнавальні, педагогічні, розвивальні) можна зробити висновок, що на початковому етапі використання педагогікою ігор у навчальному процесі переважали *дидактичні ігри*, тобто ігри, які спеціально розроблялись для активізації процесу засвоєння знань, умінь і навичок із того чи іншого шкільного предмета. Як правило, це були імітаційні ігри, у яких учень уявляв себе кимось в ігровій ситуації (збирач грибів, рибалка, альпініст тощо) й паралельно з ігровими діями виконував дії навчальні. Але з часом педагоги почали помічати, що інші ігри (творчі, інтелектуальні, рольові, рухомі) також можна пристосовувати до навчальних (дидактичних) цілей. На відміну від власне дидактичних, ряд ігор з готовими правилами і творчих могли мати статус як *розважальних* чи *дозвілєво-пізнавальних*, так і, за умови адаптації їх до змісту навчального предмета, нести дидактичне навантаження. У другому випадку до цих ігор доцільно вживати терміни *дидактичні* або *навчальні загадки, кросворди, ребуси, рольові ігри*. Зазначене ще раз підтверджує наявність синтезу діяльностей *навчальної* та *ігрової*. У навчально-ігровій діяльності ігрові дії в тій чи іншій грі узгоджуються з навчальними діями, діти переживають позитивні емоції від ігрового процесу

значно залежить від ґрунтового теоретичного забезпечення. Його основою є осмислення цієї дитячої діяльності, з одного боку, як прояву психічного життя дитини, з іншого — як педагогічного явища, здатного сприяти здійсненню завдань розвитку творчої особистості, її навчання та виховання.

й водночас відчують задоволення від досягнення позитивного навчального результату.

Поступово в учнів молодших класів формуються навчальні цілі, інтереси й мотиви, а гра залишається зовнішньою формою навчальної діяльності, привабливим емоційним фоном цієї діяльності. Навчальна гра дає можливість перейти від досягнення близьких навчально-ігрових цілей (перемогти у змаганнях, добре виконати якусь роль, активно поспілкуватися з однокласниками тощо) до перспективних навчальних цілей (переживання інтелектуальних почуттів: здивування, захоплення, інтерес), усвідомлення важливості знань у житті людини, переконання в тому, що людина, озброєна знаннями і вміннями, психологічно краще почуває себе в соціумі, тому що до такої особистості ставляться з повагою.

У науковій і методичній літературі часто використовуються терміни «ігрові форми навчальної роботи», «ігрові методи», «ігрові прийоми», «ігрові ситуації» та ін.

А. Цукерман розділяє поняття форм у навчально-виховному процесі на загальні й конкретні категорії. Для конкретних форм дидакт використовує термін «форма організації навчання», а для загальних — «форма навчальної роботи». Перші визначаються як «конструкції окремих ланок процесу навчання або їх сукупності».

В. Ягупов зазначає, що *метод навчання* — це сукупність прийомів і способів залучення до навчально-пізнавальної діяльності учнів, задіявання різних їхніх аналізаторів, *форма навчання* — це спеціальна конструкція навчального процесу, характер якої зумовлюється змістом навчання, методами, прийомами, засобами діяльності вчителів і учнів. Ця конструкція становить внутрішню організацію змісту, тобто реально виступає як процес взаємодії вчителів і учнів під час роботи над певним навчальним матеріалом. Дидакт наголошує, що від «форми навчання» слід відрізняти таку дидактичну категорію, як «форма організації навчання», яка означає зовнішній бік організації навчального процесу, пов'язаний з кількістю учнів, часом і місцем навчання, а також із порядком його здійснення.

О. Савченко виділяє такі форми навчально-ігрової діяльності: розгорнута ігрова діяльність (урок-заняття за ігровим сюжетом, урок-казка); ігрове завдання для групової роботи; ігровий задум у проектній діяльності; ігровий прийом; ігрова ситуація; ігрова вправа.

Виходячи з поняття прийом навчання, *ігровим прийомом навчання* можна назвати конкретну ігрову дію, яка утворює спосіб досягнення окремої навчальної мети, що входить до системи діяльності, спрямованої на досягнення загальної мети, тобто методу навчання. Ігрові прийоми можуть входити до складу як ігрових, так і неігрових методів навчання.

У психології *ситуація* — система зовнішніх по відношенню до суб'єкта умов, що спонукають його активність. З погляду навчальної діяльності, *навчальна ситуація* є сукупністю взаємопов'язаних фактів, умов, що характеризують конкретний період навчання і вимагають від учня відповідних рішень і дій.

Поняття «гра» у психології визначають як форму діяльності в *умовних*

ситуаціях, направлену на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, зафіксованого у соціально закріплених способах здійснення наочних дій, у предметних науках і культурі.

Отже, поняття «ігрові форми роботи» є найбільш загальним і включає в себе усю сукупність конкретних складників навчально-ігрової діяльності, а отже, й складників ігрових навчальних методик і технологій.

Варто проаналізувати той аспект, який висвітлює місце гри як методу навчання в різних класифікаціях методів дидактики. Колективом науковців під керівництвом А. Алексюка однією з характеристик класифікації методів навчання було взято за основу «внутрішньо-психологічну сторону методу». Однією із груп в цьому ряду були виділені «методи стимулювання і мотивації учіння». Це метод дискусій, метод включення учнів у ситуацію особистого переживання успіху в навчанні, в інші ситуації емоційно-моральних переживань (радості, задоволення від відчуття пізнавальної новизни тощо), метод опори на здобутий учнем життєвий досвід, метод пізнавальної гри та інші.

І. Лернер та М. Скаткін наголошують на тому, що однією з характеристик методу повинна бути наявність репродуктивного або творчого характеру мислительної діяльності. Серед багатьох видів проблемних задач та завдань вони розкривають доцільність таких ігрових прийомів, як використання загадок, шарад, кросвордів, ребусів та інших інтелектуальних ігор, які на думку вчених завжди викликають інтерес і пізнавальну активність в учнів.

Продовжуючи попередню думку, Ю. Бабанський та Г. Нойнер також обґрунтовують необхідність використання інтелектуальних ігор в якості одного із методів проблемного характеру, а саме «евристичного методу». На відміну від

дослідницького методу, цей творчий пошук поширюється не на проблему в цілому, а лише на один чи кілька етапів розв'язання цієї проблеми.

В. Слассьонін, Н. Сорокін та інші виділяють в окрему групу методи формування пізнавального інтересу, які повинні забезпечувати наявність таких педагогічних умов: 1) позитивна емоція; 2) присутність пізнавальної сторони в цій емоції; 3) наявність безпосереднього мотиву, що йде від самої діяльності. Автори наводять як приклад використання пізнавальної гри як ефективного методу стимулювання інтересу до навчання.

В. Семенов поставив дидактичну гру в ряд таких загальнонавчальних форм навчальної роботи, як традиційний урок, навчальна лекція, семінарське заняття, диспут тощо. Він досить глибоко і всебічно розкриває специфіку цього педагогічного аспекту. В. Семенов розглядає специфіку дидактичної гри як форми навчальної діяльності стосовно педагогічного процесу в середній та старшій ланках загальноосвітньої школи.

Грунтовний аналіз місця гри в методичній системі сучасної дидактики зробила О. Савченко. У запропонованій нею класифікації дидактичних методів відповідне місце займає «дидактична гра» як самостійний метод дидактики початкової школи. О. Савченко підкреслює: «Майбутні педагоги навчалися за схемою: у дитячому садку діти граються, а в школі навчаються, щоб підготуватися до життя, а після школи працюють. Різке розмежування видів діяльності за місцем перебування людини ніби узаконило у свідомості педагогів однобічність поведінкової і пізнавальної сфер школяра».

В характеристиці «дидактичної гри» як методу О. Савченко виділяє такі аспекти:

1) структуру розгорнутої ігрової діяльності;

- 2) функції дидактичних ігор;
- 3) структурні складові дидактичної гри;
- 4) дидактичні ігри в системі уроків;
- 5) головні умови ефективності застосування дидактичних ігор;
- 6) діяльність вчителя в процесі підготовки та проведення дидактичних ігор.

На думку І. Свиридової, сучасна спрямованість методів навчання полягає в формуванні активності, самостійності школяра, в постійному підведенні його до позиції суб'єкта. Цей рух особистості відбувається в цілеспрямованій навчально-пізнавальній діяльності. Методи навчання в руках учителя стають інструментом проникнення у внутрішні процеси діяльності учнів. За їх допомогою розв'язується цілий комплекс задач. Методи повинні організовувати і керувати навчальним пізнанням. Спонукаючи учня до активної пізнавальної діяльності через методи навчання, вчитель спирається на вже наявні мотиви, використовуючи їх для успішного навчання. У той же час за допомогою методів навчання відбувається формування нових цінних мотивів. Навчально-пізнавальна діяльність стає для учня особистісно значимою.

Формування творчих здібностей школярів можливе за умови раціональної організації навчального процесу, основу якого становлять методи навчання. Вони історично змінюються разом зі зміною цілей і змісту освіти. Питання активізації методів навчання дедалі частіше постає у зв'язку з перебудовою системи освіти, удосконаленням освітнього процесу в цілому. Це значно посилює інтерес педагогів до нових або модернізованих методів. Для кращого засвоєння навчального матеріалу все частіше застосовуються активні методи навчання.

Головною ознакою активності методу є висока розумова діяльність учнів,

яка визначається швидкістю і логікою мислення; тривалою продуктивною роботою в заданому режимі; самостійним прийняттям рішення; взаємодією учнів і вчителя за допомогою прямих і зворотних зв'язків тощо.

Активні методи поділяються на неімітаційні, які реалізуються на традиційних видах занять, та імітаційні, використання яких, як правило, пов'язане з використанням навчальних ігор. *Імітація* (наслідування, відображення) — це моделювання діяльності, розігрування ситуації.

Дидактичні ігри належать до методів активного навчання, які забезпечують самостійне оволодіння знаннями, вміннями та навичками, емоційно ціннісним досвідом.

Ігровий метод — спосіб взаємодії учителя й учнів, зумовлений грою, що веде до реалізації дидактичних задач і цілей навчання.

З. Файчак вважає, що навчальна гра не є ні розповіддю, ні бесідою, адже вона передбачає взаємодію учнів у грі, а не просто чергування питань і відповідей. Не співвідноситься навчальна гра і з самостійною роботою, оскільки вона проводиться під керівництвом учителя. Враховуючи, що в грі здійснюється всебічний розвиток дітей, їх виховання, беручи до уваги її роль у засвоєнні знань, автор приходиться до висновку, що навчальна гра є специфічним методом навчання.

В акті навчальної діяльності завжди взаємодіють кілька методів, вони наче взаємно проникають один в одного, характеризуючи з різних боків одну й ту ж діяльність вчителя та учнів.

І. Лернер вказує на три ознаки ігрового методу навчання:

- визначає мету, спрямовану на зміст освіти, що підлягає засвоєнню;
- визначає вид навчально-пізнавальної діяльності, яку він організує;

- визначає характер взаємодії вчителя й учнів.

На думку І. Підласого для ігрових методів характерні певні особливості, що відрізняють їх від традиційних методів:

- наявність ігрових моделей об'єкта, процесу або діяльності;
- активізація мислення й поведінки школярів;
- високий рівень задіяності в навчальному процесі;
- обов'язковість взаємодії учнів між собою та вчителем або програмовим матеріалом;
- посилення емоційності й творчий характер заняття;
- самостійність у прийнятті рішення;
- бажання набути уміння й навички за відносно короткий термін.

Однак, застосовуючи ігрові методи навчання, варто враховувати й загальні вимоги до методів навчання, в тому числі знань про:

- цілі діяльності, що є знаннями про результат цієї діяльності;
- необхідний для досягнення мети спосіб діяльності;
- необхідні і можливі засоби інтелектуального, практичного або предметного характеру;
- об'єкт діяльності, без якого діяльності не буває. Саме знання про об'єкт, його властивості супроводжується в методі необхідним знанням про зміни об'єкта під впливом діяльності та механізм його перетворення.

Навчальна гра «пробивала» собі дорогу на теренах дошкільної педагогіки. Досвід, отриманий практиками та науковцями, знайшов своє продовження у роботі з шестирічними першокласниками. Але і в дошкільній педагогіці використання навчальної гри наштовхувалося на певні перешкоди. З. Богуславська та О. Смирнова зауважували, що в сучасній дошкільній педагогіці виховне і навчальне значення гри в принципі

визнається, але в повсякденній педагогічній практиці дитячого садка на гру фактично не залишається часу. Причому використовується вона, як правило, лише для закріплення знань, отриманих на заняттях. Таке штучне розділення навчання на засвоєння нового і закріплення засвоєного протирічить психологічним особливостям пізнавального процесу в дошкільному віці. Знання, отримані в готовій формі і не зв'язані з життєвими інтересами дошкільника, погано засвоюються і не розвивають його. У грі ж дитина сама намагається навчитись того, чого вона ще не вміє.

Аналіз роботи дошкільних закладів і періодики показує, що в масовій виховній практиці дитяча гра як особлива форма діяльності дитини, як *основного методу* виховання недооцінюється і в достатній мірі не використовується. Педагоги дитячих садків відчують ряд труднощів в організації сюжетно-рольових ігор і керівництва ними.

На важливість ігрового методу в навчанні дошкільників, на підготовку їх до подальшого навчання у школі вказував Р. Буре. Він наголошував, що створення ігрових ситуацій дозволяє привернути позадовільну увагу дітей. У процесі цікавих ігрових дій (ховання, пошуку, наслідування та ін.) формування у дитини знань та умінь здійснюється ефективніше, ніж при прямому навчанні. Організація діяльності в таких умовах в найбільшій мірі відповідає можливостям і особливостям дошкільників. В умовах гри вихователю легше активізувати увагу дітей, утримувати її на пропонованому змісті, формувати інтерес до занять, роботи в умовах колективу.

А. Бондаренко вказує на необхідність дотримання наступності у формах та методах навчальної діяльності дошкільників та молодших школярів. Це обумовлено тим, що вікові особливості дошкільників та учнів перших класів

школи мають велику подібність. У роботі з формування особистості в дитячому садку та школі важливо встановити наступність не лише у змісті навчання і виховання, але й у формах, методах та прийомах навчання.

Між сюжетно-рольовими іграми дошкільників та дидактичними іграми школярів є спільний зв'язуючий елемент — це сюжет. А в ігровому та навчально-ігровому сюжеті центральне місце займає уявлення про діяльність дорослих. Мотивом, що спонукає дошкільника до ігрової діяльності, є внутрішня проблема дитини в активній участі в житті дорослих. На розвиток сюжету гри вирішальний вплив має розширення у дитини уявлень про оточуючу дійсність. Порівняємо процес створення дидактичних ігор у молодших школярів та учнів середнього шкільного віку із сюжетно-рольовою ігровою діяльністю дошкільників.

Інтерес до навчальної діяльності в значній мірі зв'язаний з тим, чи розуміє учень, для чого йому потрібні ті чи інші знання, чи бачить він можливість їх застосувати. Якщо характер навчального матеріалу такий, що учням зрозуміло, для чого потрібні отримувані знання й уміння, зацікавити дітей набагато легше. Якщо фізична, математична, граматична задача отримує ігрове оформлення, якщо дитина включається в уявну дорослу ситуацію, то така задача набуває для школяра зовсім інший смисл: від того як він її вирішить, у цій уявній ситуації щось залежить.

Я. Корчак писав: «Можливо, й шкільні турботи цікаві, а неуспіхи й труднощі пробуджують думку? Нерозумний той, хто хоче, щоб все завжди було легко. Один нездібний хлопчик придумав собі таку гру:

— Коли я розв'язую задачу, цифри — це солдати, а я — полководець. Відповідь — фортеця, яку я повинен

узяти. Якщо я отримав поразку, то я знову збираю розбиту армію, складаю новий план битви і веду армію в атаку.

Вірші, які я повинен вивчити напам'ять, це літаки. Кожне вивчене слово — сто метрів уверх. Так приємно нір азу не збитись» [34, с. 468].

Особливо важливе поєднання гри з навчальною діяльністю в початкових класах, коли складний перехід від дошкільного дитинства до школи зумовлює поступову зміну провідних видів діяльності — ігрової на навчальну.

Ефективність використання гри в закладах загальної середньої освіти значно залежить від її теоретичного забезпечення. Її основою є осмислення цієї дитячої діяльності, з одного боку, як прояву психічного життя дитини, та з іншого — як педагогічного явища, здатного сприяти здійсненню завдань розвитку творчої особистості, її навчання та виховання.

На сучасному етапі розвитку дидактики варто говорити не про «ігровий метод навчання» або ж найчастіше вживаний «метод дидактичної гри», а «ігрові методи навчання», тому що за останні 10–15 років різні види навчально-ігрової діяльності набули достатньої диференціації як в плані психологічного впливу на навчання й розвиток дитини, так і в педагогічному плані. В педагогічній літературі поняття й терміни при висвітленні питань навчально-ігрової діяльності школярів часто взаємопідміняються. Це відбувається тому, що процес розробки ігрових методів значно випереджає процес узгодження термінології, що покликана обслуговувати цей напрямок педагогічної теорії. Тому варто висвітлити кілька точок зору з цього приводу.

Найбільш часто вживаними термінами на позначення усієї сукупності ігор, які застосовуються в навчально-виховному процесі, є «навчальні ігри», «навчально-пізнавальні ігри», «дидактичні ігри», рідше «педагогічні ігри». В той же час

кожен із цих термінів має свої особливості.

Наприклад, М. Баске зауважує, що вираз «навчальна гра» некоректний, тому що він виходить з неправильної посилки про те, що можна пізнавати, відчувачи нудьгу, або ж грати, нічого не пізнаючи. Гарна гра, яка захоплює, завжди чомусь навчає, в будь-якій гарній навчальній вправі присутній елемент гри. Ігри не ведуть автоматично до навчання. Якщо ми хочемо забезпечити постійний зв'язок між грою і навчанням у школі, досягти цього можна лише шляхом привнесення духу гри в багатогранне шкільне життя, а не просто використанням якихось дидактичних ігор. Учитель як організатор гри повинен відкрити в собі джерела власного ігрового духу і повинен вчити, вносячи в процес навчання елементи гри.

Звичайно, можна лише схвалювати бажання автора, щоб в більшості навчальних занять у наших школах були присутні названі ним дидактичні елементи, але, на жаль, на багатьох заняттях діти й справді нудьгують, а багато ігор в позаурочний час нікому не вчать, а буває, що й навчають, але зовсім протилежному, ніж сподіваються вчителі та батьки. Як доказ доцільно навести слова відомого педагога П. Лесгафта, який з тривогою зазначав, що варто лише придивитися до того, в які ігри грають зараз діти, коли вони залишені самі: на жах, виявляється, що вони грають в обшуки, в експропріації, вони карають, переслідують, навіть тягнуть свого товариша на смертну кару. Як важко педагогу справлятися з дітьми, що живуть за таких умов, знає лише той, хто з цим має справу.

Можна лише уявити собі, в які ігри в наш криміногенний соціально й культурно час (телебачення, кіно, література, пісні) грають у дворах діти. Тому і терміни навчальні, педагогічні, дидактичні, пізнавальні, розвивальні ігри навіть

за наявності певної розбіжності у їх розумінні повинні мати місце в педагогічному словнику.

Ось точка зору на цю проблему Л. Литвинової. *Педагогічні ігри*, на її думку, здійснюють через гру вплив на всі аспекти, що визначають освітній процес. *Навчальні ігри* включаються в пізнавальні процеси певного напрямку, розробляються вони, як правило, серіями. *Дидактичні ігри* входять до складу уроку і допомагають, як правило, поглибленню та закріпленню вивченого матеріалу.

Істотною рисою дидактичної гри є двоплановий характер діяльності учнів на уроці. З одного боку, учні поставлені в умовну ситуацію, а з другого — залишаються в рамках реального навчального процесу і реалізують реальні загальнонавчальні вміння. Педагогічні завдання становлять основну мотивацію дидактичної гри, а досягнення ігрової мети є другорядним. Дидактичні ігри сприяють активізації розумової діяльності учнів, роблять навчальний процес більш емоційним і радісним, викликають в учнів інтерес до поставлених на уроці проблем.

На проблемі ролі дидактичних ігор у розвитку розумових здібностей молодших школярів зосередила своє дослідження З. Богуславська. Вона підтверджує, що за допомогою дидактичних ігор молодші школярі засвоюють знання та вміння з меншою напругою і більшим успіхом, ніж їхні однолітки, що навчались в інших ситуаціях. Автор пояснює це тим, що в процесі дидактичної гри діти легше виділяють навчальне завдання і досягають поставленої мети.

П. Щербань наголошує, що дидактична гра — це практична групова справа з виробленням оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає у тому, щоб успішно виконати взяту на себе

роль. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості школяра.

Дидактична гра — не самоціль, а засіб навчання і виховання. Сам термін підкреслює її педагогічну спрямованість та багатогранність застосування. А тому для вчителя, що використовує ігрові методи навчання, актуальними такі питання:

- місце дидактичних ігор у системі інших видів діяльності на уроці;
- доцільність їх використання на різних етапах уроку;
- розробка методики проведення дидактичних ігор з урахуванням дидактичної мети уроку та рівня підготовленості учнів;
- вимоги до змісту ігрової діяльності у світлі ідей розвивального навчання;
- передбачення способів стимулювання учнів.

Ряд авторів показує роль дидактичних ігор у розв'язанні конкретних дидактичних завдань уроку. Так М. Гриньова розкриває ефективність застосування навчальної гри як засобу вдосконалення самоорганізації навчальних дій молодших школярів. Вона відзначає, що привчання дітей до чіткої організації гри стає основою дій і при самостійному проведенні ігор, а згодом і виконанні вправ. Вона звертає увагу на той факт, що вчителі ставлять перед дітьми навчальну мету у прямій формі, тоді як ігрова методика враховує психологічні й фізіологічні особливості молодших школярів, а отже, щоб зацікавити учнів до виконання завдання, навчальну мету слід ставити непрямо. Навчальні дії проходять у ігровій формі, коли діти «допомагатимуть героям казок», «подорожуватимуть» тощо.

М. Корякіна аналізує особливості використання дидактичних ігор під час повторення вивченого матеріалу. Вона підкреслює, що до найголовніших умов,

які викликають творчу гру, відносяться бажання дитини наслідувати, брати участь у житті дорослих. За допомогою імітації дитина по своєму відтворює і створює різні життєві ситуації, виявляючи схильність до уяви, прогнозування самостійного активного пізнання навколишнього. Зв'язок занять з іграми встановлюється швидко тоді, коли зміст занять актуальний для дитини, пов'язаний з її безпосередніми інтересами і життєвими враженнями.

В. Крутій звертає увагу на певну обмеженість можливостей ігрового методу. Зокрема вона зазначає, що якщо дидактична гра є методом, то чому можна навчити дітей за її допомогою? Перш за все необхідно зрозуміти, чи дидактична гра є таким методом навчання, за допомогою якого передаються дітям знання. Аналіз педагогічної літератури та зміст самих дидактичних ігор приводить нас до висновку, що можливості дидактичних ігор у вирішенні даного питання обмежені. Вона пояснює свою думку тим, що хоча діти й засвоюють певні знання, але основний процес засвоєння цих знань відбувається, як правило, до гри. Самі дидактичні ігри потребують відповідних знань. Звичайно, що і під час гри при спілкуванні дітей одне з одним та вчителем діти засвоюють нові знання про предмети та явища навколишнього життя. Але у вирішенні першого завдання — передачі знань — дидактична гра має менше можливостей у порівнянні з іншими методами навчання (розповіддю, поясненням, спостереженням, показом). Однак дидактична гра є ефективним методом вирішення другого завдання — засвоєння знань, оволодіння способами навчальної діяльності, вміннями, навичками.

Поряд з досить поширеним і достатньо повно описаним методом дидактичної гри дослідники виділяють ряд інших ігрових методів, що починають

розроблятися і застосовуватись у шкільній практиці. Зокрема Г. Ляпіна описує такий метод як *ігри-вправи*. Особливість їх використання полягає в тому, що вони не потребують тривалої підготовки і займають значно менше часу в межах урочного навчання. Використання цього методу навчання пов'язане з активізацією певних психічних процесів і сприяє закріпленню знань, перевірці їх якості, набуттю навичок. Ігри-вправи проводяться на уроках, входять до домашніх завдань, до позакласних занять, а також можуть використовуватись у вільний від навчання час. Вони позитивно впливають на посилення інтересу до теми, що вивчається.

Ігри-вправи дають можливість виділити з усього фактичного матеріалу, що пропонується у навчальному плані, ті явища і факти, які можуть бути збережені пам'яттю як найбільш життєво важливі й захопиви в плані пізнання.

До цього класу ігор можна віднести *словесні ігри*, основним ігровим інструментом та навчальною метою яких є слово, мовленнєва діяльність дітей. Хоча при творчому їх застосуванні вони можуть бути використані і для досягнення інших навчальних, виховних і розвивальних цілей. Мова йде про лічилки, заклички, веселі вірші, скоромовки, загадки. Останні складають досить розгалужену систему ігор за правилами — *інтелектуальні ігри*.

Інтелектуальні ігри включають *текстові загадки, анаграми, логогрифи, метаграми, шаради, каламбури, кросворди, чайнворди*.

Перші використовуються в якості матеріалу на уроках читання та мови, а також як ігрові елементи розгорнутої дидактичної гри. Інтелектуальні ігри завдяки своїй різноманітності використовуються практично на всіх уроках та на будь-якому їх етапі. На уроках навчання грамоти за допомогою загадок,

кросвордів добирають слова для звуко-буквеного аналізу, матеріал для складання словосполучень та речень, для ілюстрації ролі частин мови тощо. На уроках читання — для розвитку такої читацької навички як свідомість, швидкість читання, зацікавлення темою уроку, закріплення та систематизації набутих знань. На уроках математики улюбленими видами завдань для дітей є віршовані задачі, загадки про цифри, ребуси, у яких складовою частиною є цифри.

Ю. Ільїна зазначає, що загадки є яскравим видом народної творчості. За своєю суттю кожна загадка є хитрим запитанням, в основі якого лише натяк на щось. Мову загадок, як і взагалі мову всіх фольклорних жанрів, виокремлює яскравість, виразність, точність. Для загадок характерний високий ступінь метафоричності, ритмічності, двомірності, гіперболізації, укрупнення якостей, одушевлення неживих явищ, що надає загадці особливої поетичності.

Використання інтелектуальних ігор вже стало звичною справою і на уроках природознавства, і на уроках мистецького циклу. Традиційним воно стало і для змісту майже всіх підручників, що використовуються в початковій школі.

Результатом їх використання крім набутих і завдяки інтенсивній інтелектуальній роботі міцних і усвідомлених знань є розвиток уяви, логічного, образного мислення, інтелектуальних почуттів (цікавості, допитливості, здивування).

У своєму підході до класифікації ігрових методів навчання В. Саюк виділяє також метод *ігрової ситуації*, *метод навчально-рольової гри*, *метод ігрової дискусії*.

В основі методу «ігрової ситуації» лежить ситуація проблемна. Вона активізує пізнавальний інтерес, спрямовує розумову діяльність школярів. Основне призначення цього методу — встановлення зв'язку теорії й практики з теми,

що вивчається; вміння аналізувати, робити висновки, приймати потрібне рішення у нестандартних ситуаціях. Метод ігрової ситуації сприяє заохоченню учнів до захопливої діяльності на основі певної ситуації, що розігрується. У зміст ситуації закладено певну суму знань, умінь, навичок, якими повинні оволодіти учні. Ігрова ситуація сприяє посиленню емоційно-психологічного стану, збуджує внутрішні стимули до навчальної роботи, знімає напругу, стомленість.

Навчання стане творчим процесом і для учнів, і для вчителя, якщо воно з самого початку буде будуватись, як дослідницька діяльність самих дітей. Активна позиція в навчанні, перетворення його в особистісно значиму подію можливе, якщо навчання не буде зводитись лише до засвоєння готових правил і визначень, а стане справжнім процесом «здобуття знань», де учень разом з учителем будуть в певному розумінні творцями тих подій, у які вони включені і які самі будують.

Для цього потрібно, щоб навчання проводилось у вигляді постановки і розв'язання системи творчих задач. Проблематичність предмету і пошук можливих методів його розкриття роблять навчання особливим дослідницьким процесом, в результаті якого відбувається здобуття знань, побудова учнями разом з учителем різних понять, що описують виучуваний предмет. У такому навчанні виключно важливе місце займає моделювання, яке стає тією знаковою опорою, яка дозволяє перетворювати навчання на дослідницьку діяльність учнів.

При цьому необхідно поєднувати навчання і гру. У формі різного роду рольових ігор діти будують моделі трьох видів: модель, яка відкриває властивості предмета, модель можливого способу аналізу навчального матеріалу

і узагальнену модель навчальної діяльності. Дуже часто ці види моделей поєднуються в одній загальній моделі.

Процес моделювання певних навчальних ситуацій буде ефективнішим, якщо він буде двостороннім, тобто включатиме в себе як учнів, так і педагога. Уміння ставити себе на місце іншого, намагатись зрозуміти його думки, почуття, мотиви, наміри — дуже важливий фактор не лише педагогічного процесу, а й життєдіяльності особистості в цілому.

Ю. Львова зазначає, що для того, щоб підготувати по-справжньому ефективний урок, учителю необхідно володіти мистецтвом «перевтілення». Слово взято у лапки тому, що воно має мало спільного з перевтіленням актора. Учитель «перевтілюється» не для того, щоб грати роль Василька чи Катрусі. Він начебто тимчасово займає місце учнів у навчальному процесі та їх думками, їх почуттями сприймає все, що повинно відбутися на уроці, дивитись на навчальний матеріал їхніми очима. Дослідниця наводить цитату з повісті І. Друце «Запах спілої айви»: «Він був хорошим учителем, і актором, і художником, і міг, знаючи тему уроку, уявити себе незнаючим, стати поряд з учнем, піти разом з ним на пошуки деякої держави, що давно зникла, заражаючи учня енергією й непохитністю».

Б. Нікітін та Л. Нікітіна теж звертали увагу на уміння педагога знаходити точки дотику в процесі ігрового спілкування та взаємодії зі вихованцями. Вони писали: «Зрозуміли ми одну дуже важливу річ, яка нам у подальшому допомогла грати зі старшими дітьми: гра не терпить примусу й фальші. Дорослий лише тоді „приймається” дітьми у гру, коли грає серйозно, тобто так само переживає, відчуває, радіє, живе грою, а не опускається до дітей та їхніх „малозначимих занять” з якоюсь там дидактичною метою. Цьому навчитись не легко,

але потрібно, тому що, спілкуючись із дітьми, потрібно знати їхню мову — мову гри. Навчаються ж вони розуміти нас, чому ж і нам у них не повчитися? Так скоріше виробиться спільна мова, яка потрібна для подальшого взаєморозуміння із дітьми» [58, с.94].

Метод рольової гри дає можливість відтворити практично будь-яку ситуацію в «ролях». Завдяки рольовій грі відбувається психологічна переорієнтація школярів. Кожний починає розуміти, що він уже не просто учень, який відповідає перед учителем, а особа, яка має певні права й обов'язки та несе відповідальність у прийнятті рішення. Такий метод інтенсифікує розумову працю дітей, дозволяє швидше і краще засвоїти навчальний матеріал. Крім того, вона сприяє професійній орієнтації учнів.

С. Ісаєнко показує ефективність застосування рольових ігор на заняттях з іноземної мови. Схожі за формою, але відмінні за змістом та способом підготовки й проведення є методи *гри-драматизації, гри-інсценізації, театралізованої гри*.

Гра-драматизація може бути реалізована у двох напрямках: у першому вона забезпечує краще розуміння літературної творчості, коли інсценізується літературний твір певного жанру. Іноді з самого початку береться авторський сценарій, іноді сценарій розробляється додатково. Є багато видів театралізованої гри:

- ролі виконують лише «актори»;
- «акторами» виступають різноманітні ляльки (маріонетки, картонні, пальчикові та інші);
- тіньовий театр.

За місцем театралізованої дії вони можуть бути сценічні, настільні, екранні тощо.

У другому напрямку гра-інсценізація використовується з метою внесення сюжетної лінії, дії персонажів з метою вивчення інших навчальних предметів.

Другий вид ігор дуже близький до ділових, проте між ними існують суттєві відмінності. У ділових іграх чітко задається лише певна життєва ситуація, в якій необхідно застосувати вже набуті знання, ролі та діалоги в ній не чітко регламентовані, як правило відсутній ефект глядача, як необхідного атрибуту театрального дійства. Тоді як в іграх-інсценізаціях другого виду ролі досить регламентовані, відбуваються попередні репетиції, передбачається наявність глядачів. Глядачами можуть бути учні, для навчання яких розраховані дані інсценізації, а можуть бути й інші присутні.

Ефективність цього методу переконливо довела навчальна й позанавчальна діяльність вихованців школи ім. Достоевського, директором якої був В. Сорока-Росинський. Про це він писав: «Молодші і середні класи школи — це ще пора захопливих ігор. Лише в кінці цього періоду гра розбивається на два русла, переходячи в працю в її справжньому розумінні і в спорт, цю ігрову модифікацію праці...

Це ігрове начало і було покладено в основу навчання дітей. І хоча тоді ми зовсім не усвідомлювали усього значення цього прийому і застосовували його, керуючись лише педагогічним чуттям, але результати виявились дуже вдалими — вони виявились у всьому життєвому побуті школи» [82, с. 175].

Варто додати, що ці результати робить ще ціннішими той факт, що вихованцями школи були малолітні правопорушники, які в подальшому не лише стали порядними людьми, а багато хто з них досяг значних культурних і соціальних щаблів.

Знання, отримані разом із враженнями, дивують своєю глибиною і міцністю. Вони органічно зливаються з нами, врізаються в пам'ять. Час не тільки не стирає їх, але, навпаки, поглиблює їх у почутті, розширює в уявленні,

доповнює у змісті і назавжди поєднує з нашою природою. Співчуття, радість, гнів, подив присутні на кожному уроці. Зрозуміло, що метою навчання вважаю не лише оволодіння учнем знань, умінь і навичок, а й формування провідних якостей особистості.

Молодші школярі засвоюють навчальний матеріал, коли їм цікаво, коли він оживає на їхніх очах, коли класна кімната перетворюється на сцену, де вчитель та учні — актори (важливо, щоб урок не перетворився на «театр одного актора»). І тоді під час уроку відбуваються всілякі перевтілення у казкових героїв, персонажів прочитаних книг, у письменників, поетів і навіть у явища та речі. Сухий, на перший погляд, математичний, мовний чи природничий матеріал враз стає цікавим, захоплюючим і зрозумілим. При цьому, за словами вальдорфського педагога Калгера Франса, вчитель повинен бути «емоційним, жвавим, тобто різним, таким, що сангвініки ледве встигатимуть стежити за ним, таким співчутливим, що меланхоліки забудуть про власні неприємності, настільки драматичним, що це зацікавить холериків і приверне їхню увагу до навчального матеріалу без застосування дисциплінарних методів».

Використання елементів театральної педагогіки сприяє створенню на уроці ситуації успіху, яка, в свою чергу, викликає у школярів відчуття радості, задоволення від навчання. Дидактична гра, театралізована подача програмового матеріалу урізноманітнюють урок, роблять його цікавим і захопливим.

На зв'язок гри й мистецтва вказував Д. Ельконін. Він писав: «Грою в людини стає таке відтворення людської діяльності, при якому виділяється її соціальна, власне людська суть — задачі й норми стосунків між людьми.

При такому розгляді розгорнутої форми гри з'являється можливість

зрозуміти її спільне коріння з мистецтвом, яке має своїм змістом норми людського життя й діяльності, але, окрім отого, її смисл і мотиви» [29, с. 314].

Ця спорідненість гри та мистецтва викликала до життя такі методи навчання як *мистецька* та *художня гра*.

Т. Шевчук вважає, що художня гра — це гра фантазування, гра уяви. Вона є спеціальним видом дитячої творчості, яка займає проміжне становище між грою і власне дитячою творчістю. Поки результат гри уяви залишається в стадії формування, до тих пір діяльність людини виступає як художня гра. Як тільки результат набуває самоцінної значущості, художня гра трансформується у вільну художню творчість.

Т. Шевчук констатує, що художня гра — це спеціальні види ігор, які тісно пов'язані з дитячою творчістю у різних видах мистецтва. Художня гра-малюнок, гра-ліплення, гра-пантомима є особливими формами дитячих ігор і необхідними етапами процесу гармонійно-естетичного розвитку особистості. Художні ігри трансформуються у художньо-ігрову діяльність трьох видів: музично-драматичну гру, колірно-графічні ігри з образотворчого мистецтва, художню працю-гру.

Н. Сулаєва виділяє *метод мистецької гри*. У цій педагогічній грі органічно поєднуються різні види мистецтв (драматичне, музичне, хореографічне, образотворче), що забезпечує позитивну атмосферу навчання й водночас створює базу для гармонійного поєднання різних навчальних дисциплін.

Педагогічна технологія мистецької гри передбачає виділення емоційного образу у пізнавальній інформації, розробку сюжетної лінії та її практичну реалізацію. Важливим свідченням ефективності мистецької гри є продукт дитячої творчості, який поєднує почуттєво-емоційне та інтелектуальне, що відображається через суб'єктивну призму світобачення учнів.

У ході мистецької гри вчитель виконує роль режисера мистецької дії, в якій беруть участь усі учні класу. На відміну від драматичної вистави, де кожна роль закріплена за певним виконавцем, у ході мистецької гри всі учні створюють колективний художній образ.

Під час проведення таких ігор педагог повинен поєднати в собі якості мистецтвознавця, організатора, виявити володіння демократичним стилем спілкування та уміння імпровізувати.

В. Сотниченко, О. Іллюшина описують методику організації та проведення ігрових уроків «урок-малюнок» та урок «сам собі режисер». Вони зазначають, що практично всі діти люблять малювати і нерідко, коли урок з якихось причин не подобається, вони механічно щось малюють у зошитах. Це і стало для авторів першим чинником розроблення методики проведення уроку з використанням форми, кольору, символів. Методика складається з двох взаємопов'язаних частин: «урок-малюнок» і «сам собі режисер». Учитель подає матеріал. Діти, слухаючи розповідь учителя, повинні малювати образи та символи, які навіює їм розповідь. Емоційність і художньо-образний виклад є гарантією того, що учні й малюнок зроблять гарний, і добре запам'ятають цей матеріал. Далі йде різнопланова робота з малюнками по закріпленню матеріалу.

Наступним етапом є творча робота дітей, коли вони переймають на себе роль режисера, перед яким постало завдання розповісти у своїй кінострічці про певні події.

У процесі навчання з використанням ігрових методів і форм відображається хід педагогічної взаємодії (навчання), який характеризується постійною зміною діяльності учителя і діяльності учнів. Він зумовлює зміну якостей особистості кожного школяра внаслідок власної навчально-пізнавальної діяльності,

спрямованої на засвоєння певного обсягу матеріалу.

Однак, ігрова діяльність не виникає спонтанно, а здійснюється за певних умов:

- навчальний матеріал повинен бути закладений у зміст гри;
- дидактична мета ставиться перед школярами у вигляді ігрового завдання;
- у процес навчання вводиться елемент змагання, який перетворює ігрове завдання на дидактичне;
- поетапне виконання поставлених завдань призводить до прогнозованого результату.

Дослідження Г. Кашканової показали, що навчально-ігрова діяльність привела до формування таких якостей особистості школярів, як наполегливість при оволодінні знаннями, старанність й відповідальність в навчальній роботі. Відзначає факти, коли учні, що були пасивні на традиційних заняттях, ставали значно активніші, намагались допомогти усій команді власною роботою, покращилась дисциплінованість, організованість, знизилась агресивність.

Останні роки в розвитку вітчизняної та зарубіжної педагогіки відзначаються значним інтересом до розробки ігрової методики та впровадження її в навчально-виховний процес.

Навчально-ігрові методи можна віднести до активних методів навчання учнів. Це забезпечує когнітивну, особистісну й мотиваційну включеність учнів у навчальний процес. Активні методи навчання відрізняються від традиційних тим, що другі передбачають засвоєння навчального матеріалу на основі механічного копіювання й подальшого відтворення, а в процесі оволодіння учнями способами мислительної діяльності — характерним для ситуації діяльності з навчальним матеріалом.

Поступово починають розроблятися не лише прийоми, форми та методи, а з їх систематизованої сукупності вимальовується цілісна педагогічна технологія. Основна мета педагогічних ігрових технологій полягає у вихованні певних якостей особистості, встановлення співробітництва в навчально-виховному процесі, активному, зацікавленому засвоєнні знань, умінні їх творчого, практичного застосування.

Тому дослідники виділяють ряд функцій які повинні виконувати дані ігрові технології:

- навчальна гра органічно об'єднує триєдину мету навчання: освітню, розвивальну, виховну;
- навчальні ігри задовольняють різнопланові дитячі інтереси: ігрові, пізнавальні, соціальні;
- у навчальній грі забезпечується коло уявлень про навколишній світ;
- навчальні ігри впливають на розвиток психічних процесів, на формування активної особистості;
- навчальна гра виступає як засіб всебічного розвитку дитини, зокрема її пізнавальних сил;
- навчальні ігри підвищують інтерес до навчання, розвивають уважність, забезпечують краще засвоєння навчального матеріалу;
- навчальна гра активізує не лише розумову діяльність, вона розвиває трудові уміння школярів;
- у навчальних іграх діти певною мірою засвоюють окремі знання та вміння, оскільки в них моделюються соціальні ситуації, типові стосунки;
- навчальна гра сприяє виділенню у дитячій свідомості соціально прийнятних етичних норм поведінки.

Варто зазначити, що дидактичні методи та методи виховання в освітньому процесі в чистому, ізольованому вигляді практично не використовуються. Ефективність методів набагато зростає, якщо вони

гармонійно взаємодіють з іншими дидактичними методами. На нашу думку, будь-який дидактичний метод лише виграє, якщо буде взаємодіяти з ігровими методами навчання та виховання школярів.

Отже навчальна гра вже тривалий час є предметом дослідження науковців, педагогів, методистів. Переваги ігрових форм і методів роботи перед неігровими полягають у тому, що вони спираються на вікові психофізіологічні особливості дошкільників і молодших школярів, перехідний період у зміні провідних видів діяльності, особистісно-значимий зміст навчальної діяльності.

Ігрові елементи можна використовувати, вивчаючи будь-який навчальний предмет, на будь-якому з типів уроку і на будь-якому з етапів уроку. У процесі організації освітньої діяльності є ризик втрати природної комунікативної та психологічної взаємодії, взаєморозуміння

учнів і вчителя. Один зі способів, який сприяє усуненню цього недоліку, — викликати в учнів потребу в комунікації, у взаємодії з учителем і однокласниками. Це можна зробити в процесі гри, адже гра — надзвичайно продуктивна форма налагодження взаємодії між її учасниками.

Кожен із описаних ігрових методів має свою специфіку, свої особливості у впливі на навчальний процес, проте їм притаманні спільні дидактичні ознаки, спільні мотиваційні механізми активізації пізнавальної діяльності, досягнення розвивальних і виховних цілей. Це положення розкривається за допомогою відповідної схеми (рис. 1.)

За таких умов організації навчального процесу можна говорити про застосування *навчально-ігрових методів (навчальних за змістом та ігрових за формою)*.

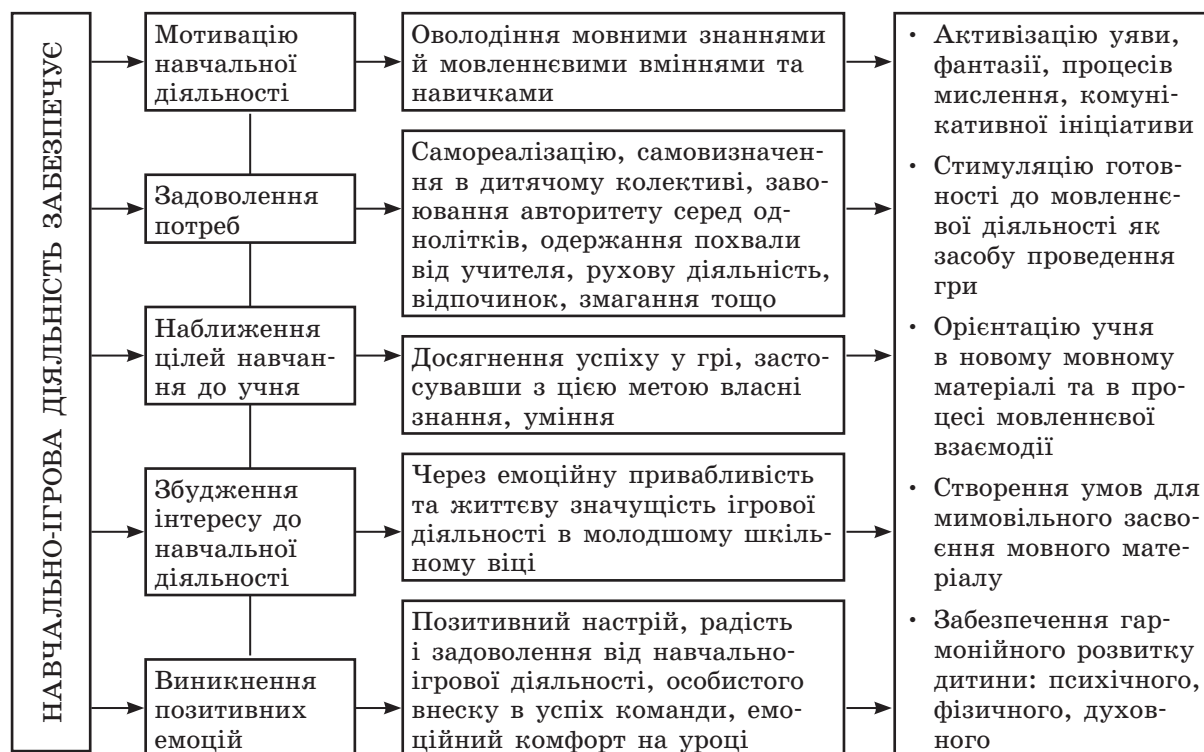


Рис. 1. Механізм умотивування навчальної діяльності молодших учнів 1–2 класів засобом ігрової діяльності.

3. ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПРОФЕСІЙНІ ФАКТОРИ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Важливим є Загальний Коментарій до статті 31 Декларації про права дитини, що проголошує її право на гру, а також результатів досліджень Міжнародної асоціації підтримки гри щодо: 1) байдужості суспільства до проблеми гри та нерозуміння її важливості, не усвідомлення природи гри та неврахування її значення для здоров'я та благополуччя дитини; 2) пріоритету навчальних занять, акценту на теоретичних наукових знаннях; 3) духу нездорової змагальності, «перемоги будь-якою ціною», що панує на дитячих змаганнях; 4) редукції культурних цінностей, маркетизації та комерціалізації дитинства; 5) відсутності або недоступності освітніх програм, спрямованих на підвищення батьківської та педагогічної компетентності у питаннях дитячої гри; 6) невідповідної підготовки дітей для адаптації до життя у швидкоплинному суспільстві та ін.

Отже, формування ціннісного ставлення до гри та ігрових методів навчання в учителів початкових класів є першочерговим завданням збереження дитинства, дійсного переходу на компетентнісне навчання, здоров'язберезувальний підхід до освітньої діяльності.

Якщо порівняти слова «грати» та «гратись», то у словниках української мови дієслово «грати» тлумачиться у такий спосіб: виконувати що-небудь на музичному інструменті, а також як синонім «гратися», поводитися з яким-небудь предметом як з іграшкою; забавлятися; займатися чимось несерйозно; прикидатися зайнятим чим-небудь.

Застосовувати ігрові методи навчання як його дієві інструменти, реалізувати положення підходу «навчання через гру», розбудувати нове освітнє

середовище — це значить створити умови для того, щоб молодші школярі грали (не грались!) у навчання, щоб гра як природня діяльність забезпечувала розвиток їх соціальних, емоційних, фізичних, творчих та академічних умінь. А вчитель, ґрунтуючись на ігровому досвіді дітей, усвідомлюючи функції та механізми гри, проектував, здійснював та вдосконалював свою педагогічну діяльність.

Відтак, переосмислення значення таких термінів, як «гратись» — «грати», їх коректне використання («гра — грати») є дуже важливим для вчителів початкових класів, оскільки структурує, категоризує їх професійну самосвідомість, а також віддзеркалює розуміння та прийняття фахівцями цінностей, принципів не тільки сучасної вітчизняної, але і всієї світової освіти.

Отже *готовністю вчителя* початкової школи *до реалізації ігрових методів* навчання є складне особистісно-професійне утворення, системна інтегративна якість, що детермінує його здатність ефективно застосовувати ігрові методи в освітньому процесі, проектувати та супроводжувати ігрову діяльність дитини (О. Рома).

Базуючись на Рекомендаціях ради Європи щодо ключових компетентностей для освіти впродовж життя, в яких визначаються трикомпонентна структура компетентностей як поєднання знань, навичок і ставлень, де:

- 1) знання складаються з фактів і цифр, понять, ідей та теорій, які вже існують та допомагають покращити розуміння певної сфери або предмету;
- 2) навички визначаються як спроможність здійснювати процеси та виконувати наявні знання для досягнення результатів;

3) ставлення — це налаштованість та спосіб мислення, що визначають дії або реакцію на ідеї, людей чи ситуації.

Готовність вчителя початкової школи до реалізації ігрових методів навчання забезпечується єдністю таких трьох компонентів, що взаємопов'язані та детермінують один одного — ціннісного, когнітивного та конструктивного. Перед тим як надати характеристику кожному із зазначених компонентів, важливим є виокремлення тих ролей, які має виконувати сучасний учитель початкової школи при реалізації ігрових методів навчання.

За підсумками аналізу наукових підходів до розуміння сутності готовності вчителів до реалізації ігрових методів навчання, базових положень діяльнісного підходу та підходу «навчання через гру». О. Рома виокремлює такі базові ролі вчителя початкової школи.

Роль методиста — педагога, спеціаліста, який розробляє методіку застосування гри у навчально-виховному процесі, на заняттях з різних навчальних предметів, «вбудовує» гру у структуру заняття з метою досягнення найкращих освітніх результатів. У цій ролі вчитель є ініціатором гри, він є тим, хто керує ігровим процесом: створює ігрове дидактичне завдання відповідно до Державного стандарту початкової освіти; уводить молодших школярів в ігрову ситуацію; розподіляє ігрові ролі або створює ситуацію для самостійного вибору дітьми ігрових ролей; встановлює правила та норми гри; надає або активізує пошук засобів ігрової діяльності, пропонує ігрове обладнання або його створення; оцінює результат гри, здійснює його аналіз, забезпечує активізацію механізмів рефлексії учнів щодо їх навчальної діяльності.

Ця роль учителя початкових класів передбачає його максимальну включеність в ігрову діяльність, метою якої є передусім академічні досягнення

школярів, вона забезпечує розгортання структурованої (гри за правилами) та напівструктурованої гри.

Роль фасилітатора (від *facilitator* — той, хто сприяє, полегшує, допомагає), тобто того, хто супроводжує ігрову діяльність дитини: створює умови для гри дитини, проектує ігрове освітнє середовище, сприяє розгортанню гри в освітньому процесі; об'єднує дітей у їх ігровій взаємодії завдяки ресурсам освітнього середовища. Ця роль максимально забезпечує розгортання вільної гри молодшого школяра — вільної активності дитини, що не керується, не контролюється дорослим; учитель не втручається у гру, він не може перервати її, а може лише спостерігати або допомагати за проханням дітей. Учитель у цій ролі не оцінює результати гри, адже діти отримують задоволення від самого ігрового процесу. Він проектує ігрове середовище для спонтанного, активного опробування дітьми предметів гри, імprovізації ними, що забезпечує розвиток їх творчих здібностей, креативності.

Роль партнера по грі, того, хто сам грає та отримує задоволення від ігрового процесу, має позитивний досвід ігрової діяльності; проектує власну ігрову діяльність, рефлексує її процес та результати для себе; усвідомлює її важливість для власного особистісного та професійного розвитку.

Таким чином, складові компоненти готовності вчителів початкових класів до реалізації ігрових методів навчання детермінуються змістом вищезазначених ролей, а сама готовність стає *метарівневою* — виходить на рівень понад дидактичними методами та долає ті протиріччя «уходу гри» — підміни гри ігровими методами та формами навчання, що, на думку О. Смирнової, закладені у сучасній освіті в цілому та педагогіці зокрема.

Відтак, *ціннісний компонент* готовності вчителів початкових класів

до реалізації ігрових методів навчання є *системоутворювальним, інтегровальним*, він включає прийняття педагогом цінності дитинства та гри як провідної діяльності дитини і людини в цілому; позитивне ставлення до гри та різних своїх професійних ролей у ній, до ігрових освітніх методів; прийняття власного ігрового досвіду; позитивну мотивацію педагогічної та ігрової діяльності, а також мотивацію професійного розвитку — позитивне ставлення до необхідності зміни власної педагогічної діяльності, застосування нових навчальних стратегій.

Когнітивний компонент складається з комплексних, системних, дієвих та наукових знань щодо сутності та особливостей ігрової діяльності дитини, її функцій у цілісному розвитку молодшого школяра та його навчальній діяльності; сутності ігрових та діяльнісних методів навчання, усвідомлення їх переваг, особливостей розгортання різних видів гри (у тому числі вільної, напівструктурованої та структурованої, керованої), методів активізації ігрової діяльності у навчанні; вимог до вчителя початкової школи в аспекті застосування ігрових методів; сутності ігрових методів навчання, характеристик педагогічних ігор щодо цілісного розвитку дитини та людини в цілому; вимог до ігрового освітнього середовища, етапів його розбудови; технології проектування та супроводу ігрової діяльності дітей на занятті, поза його межами, а також у закладі освіти в цілому.

Характеристиками професійних знань учителів початкових класів, що відображають його когнітивний компонент готовності до реалізації ігрових методів навчання, є:

- усвідомленість: розуміння зв'язків між окремими теоріями гри та навчання у педагогічній та психологічній науці, закономірностями та

принципами; наявність оціночних, відрефлексованих знань, прагнення поповнити знання;

- комплексність та системність: здатність синтезувати знання з різних галузей науки та практики, перетворювати їх на особистісний інструмент педагогічної діяльності та професійного розвитку, що виявляється у сформованості професійних знань на методологічному (знання закономірностей розвитку загальнофілософського порядку, зумовленість цілей виховання і навчання та ін.); теоретичному (закони, принципи та закономірності наукового знання, наукової діяльності, її педагогічних та психологічних основ тощо); методичному (рівень конструювання освітнього процесу, взаємодії з учнями) та технологічному (рівень вирішення практичних завдань організації ігрової та навчальної діяльності школярів) рівнях;
- дієвість — здатність переводити знання в практичну діяльність;
- власне науковість, тобто відповідність науковим закономірностям, а не побутовим уявленням.

Конструктивний компонент складається з професійних умінь як засвоєних фахівцем комплексних способів успішного виконання складної професійної дії — реалізації ігрових методів навчання. Головними властивостями відповідних професійних умінь вчителів початкової школи є їх адекватність педагогічній ситуації; осмисленість; гнучкість, успішність при зміні умов; достатній темп; надійність (тобто непорушність, стійкість до впливу перешкод).

Виходячи із багатофункціональності педагогічної діяльності, враховуючи Державний стандарт початкової освіти, Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» та ін. нормативно-правові

документи, що регламентують діяльність сучасного вчителя початкової школи, професійні вміння вчителів початкових класів з реалізації ігрових методів навчання класифіковані та згруповані у кілька груп:

- 1) *гностичні вміння*: аналізувати педагогічну ситуацію в аспекті доцільності використання ігрових методів навчання; формулювати педагогічну мету і завдання застосування ігрових методів; формулювати ігрове дидактичне завдання відповідно до Державного стандарту початкової освіти;
- 2) *проектувальні вміння*: планувати застосування ігрових методів навчання, заняття, ігрову діяльність дитини; передбачати наслідки педагогічних дій; проектувати ігрове освітнє середовище, власну педагогічну діяльність, ігрову діяльність;
- 3) *конструктивні вміння*: створювати ігрове дидактичне завдання; обирати та поєднувати різні за формою ігрові завдання; перебудовувати, трансформувати, переводити навчальне завдання у компетентнісну, проблемну, дослідницьку та ігрову форму; вбудовувати гру в дидактичний та виховний процес; реалізовувати ігрові методи на різних навчальних предметах, у позаурочній час тощо; в ігровому завданні знаходити та підтримувати баланс між ініціативою дорослого та дитини;
- 4) *комунікативні вміння*: встановлювати партнерські, недирективні стосунки з дітьми; виходити на позицію дитини у навчальній та ігровій взаємодії; активізувати парну та командну взаємодію дітей, заохочувати до командної співпраці, обміну думками; використовувати відкриті

- запитання; виявляти повагу до думки дитини; використовувати механізми надання зворотного зв'язку; змінювати когнітивну позицію відповідно до провідної ролі в організації та супроводі ігрової діяльності молодшого школяра (методиста, партнера, фасилітатора);
- 5) *дослідницькі вміння*: застосовувати дослідницькі методи, здійснювати самостійний пошук необхідної інформації та активізувати дослідницьку діяльність молодших школярів;
 - 6) *організаційні вміння*: використовувати різні методи активізації самоорганізаційних механізмів розвитку молодшого школяра; використовувати ресурси освітнього середовища для реалізації принципу «дисципліна у свободі»; створювати психологічну атмосферу підтримки, ситуації успіху; забезпечувати розвиток ігрової динаміки (від задуму до його реалізації); здійснювати взаємозв'язок ігрової та неігрової діяльності;
 - 7) *фасилітативні вміння*: супроводжувати та підтримувати ігрову діяльність дитини; активізувати командну взаємодію учнів у процесі ігрової діяльності; створювати емоційно позитивний фон ігрової взаємодії;
 - 8) *рефлексивні вміння*: здійснювати рефлексивний аналіз власної професійної діяльності та професійного розвитку; активізувати механізми рефлексії учнів у процесі застосування ігрових методів навчання; здійснювати рефлексивний аналіз власного ігрового досвіду; оцінювати міру власної активності у грі; дати рефлексивну оцінку своєї позиції у грі; усвідомлено збагачувати власний ігровий досвід.

4. УЧИТЕЛЬ ЯК ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ — ВАЖЛИВА ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ (ПЕДАГОГІЧНИЙ АРТИСТИЗМ)

Головним стратегічним завданням професійної підготовки учителів є виховання спеціалістів з високим рівнем готовності до педагогічної взаємодії, творчого діалогу з учнями, що передбачає розвиток у вчителів здатності до розуміння самих себе, розкриття своїх потенційних можливостей, гармонізації взаємин зі світом природи, культури, інших людей.

Нові вимоги актуалізують проблему удосконалення змісту професійного вдосконалення учителів, сприяють пошуку якісно нових освітніх технологій, запозиченню досвіду споріднених професій. Однією з таких технологій є використання досвіду театрального мистецтва, зокрема театральної педагогіки у навчально-виховній роботі професійних педагогічних закладів освіти.

В педагогічній літературі достатньо давно розробляється проблема співвідношення діяльності вчителя, актора та режисера. Відомі діячі театральної педагогіки, актори, режисери, драматурги К. Станіславський, А. Чехов, Є. Вахтангов, М. Кнебель, Б. Брехт, Б. Шоу та багато інших у своїх працях запропонували цікаві підходи, які сприяють формування людини-творця. У сценічній та педагогічній творчості багато спільного, особливо вемоційно-комунікативній сфері, пов'язаній із впливом вчителя на учнів. Дійсно, учитель розробляє «драматургію» педагогічної дії уроку, а це потребує режисерського бачення того чи іншого освітнього чи виховного сюжету. Педагог при цьому, безумовно, повинен володіти деякими артистичними здібностями.

У працях Н. Абалкіна, В. Абрамяна, І. Зязюна, В. Кан-Калика, А. Капської, Ю. Львової, Г. Сагач, С. Швидкої театральна педагогіка виступає важливим

засобом оволодіння педагогічною майстерністю.

Внесок у розуміння ролі й значення елементів театральної майстерності в діяльності педагога зробили Ю. Азаров, В. Букатов, П. Єршов, А. Єршова, І. Зязюн, Ю. Львова, В. Кан-Калик, В. Моргун, Е. Ямбург та ін. Питання формування артистизму й акторсько-сценічних умінь відображені в роботах ряду дослідників.

Наприклад, І. Зязюн вважає театральну педагогіку ефективним компонентом освітньо-виховної дидактики, значним та перспективним нововведенням. На його думку, кожен, хто обирає педагогічну професію, стикається з тим, що в теорії педагогіки немає розділу, присвяченого розвитку практичних умінь на підсвідомому рівні, і педагог може дістати відповіді на ці непрості запитання використовуючи надбання театральної педагогіки, зокрема систему К. Станіславського.

З'ясувавши сутність естетичних почуттів, їх змістовну наповненість, учителі матимуть змогу більш ефективно використовувати їх в педагогічному процесі. На думку І. Зязюна, здатність і вміння володіти власними почуттями, використовуючи їх за допомогою техніки і технології фахового вибору для спілкування з людьми, для розвитку і удосконалення їх людяності — чи не найперший показник майстерності актора і педагога.

До акторських вмінь, необхідних вчителю, відносять такі вміння як творча уява, евристичність, емоційність, зосередженість, рухливість (гнучкість у словесній дії). Особливу увагу надається виконавсько-мовній діяльності вчителя, що передбачає володіння технікою та логічною побудовою мовлення,

емоційно-образною виразністю, які знаходяться у тісному взаємозв'язку з акторськими уміннями.

М. Барахтян, структуруючи артистичні вміння як індивідуально-психологічні властивості особистості учителів, виділяє, окрім названих, зовнішньо виразні (міміка, жести, пластика); саморегулятивні (уміння створювати правильне самопочуття, володіння своїми емоціями і самоконтроль); комунікативні (вміння налагоджувати і підтримувати контакт з аудиторією, керувати взаєминами у процесі спільної творчої діяльності вчителя та учнів). Сформованість у вчителя артистичних умінь сприяє яскравому прояву педагогічної майстерності, надає їй нової якості і створює можливості для особистості вчителя розкрити себе, свою культуру, етичний та естетичний рівень, професійні знання і ставлення до дійсності в оригінальному, нестандартному стилі діяльності.

М. Поташник вважає театральну педагогіку засобом розвитку творчого потенціалу вчителя та учнів. Учитель-професіонал, на його думку, має сприяти розвитку дитячої уяви, розвивати в собі та в учнів почуття гумору, артистизм, уміти раптово ставити проблемні, парадоксальні та цікаві запитання, майстерно перевтілюватися в нові образи, діяти в мінливих педагогічних та життєвих ситуаціях, жити щирими почуттями та діями. Артистизм учителя виражається не в ефективній подачі «ролі» вчителя, а у непідробній щирості інтелектуального, інтелектуального спілкування з дітьми. Це не «роль», завчена й зіграна, а постійний стан розуміння необхідності виконання певної мети, це людяність у всіх її проявах, у натхненному бажанні навчити дітей певних навчальних дій. Кожний вчитель є режисером свого уроку, однак режисура — це лише сценарій, який ще потрібно реалізувати в дії.

На думку педагогів-науковців, артистизм вчителя є життєвою необхідністю, тією якістю, яка допомагає вести дітей за собою, разом з ними шукати художню чи наукову істину, переживати радість відкриття оточуючого світу. Даючи визначення поняттям «артист» і «артистизм», прийнято вважати, що артист у широкому розумінні слова — віртуоз, мастак, майстер своєї справи. Артистизм — це діяльність, піднята до рівня мистецтва, це вищий рівень досконалості у своїй роботі. Без нього уроки не можуть допомогти дітям піднятися на бажану духовну висоту. Найдосконаліший витвір мистецтва і найважливіші наукові положення виявляються загубленими через ремісничий підхід до них. До головних компонентів артистизму вчителя відносять: високу професійність, освіченість, ерудицію, досконале володіння педагогічним ремеслом; допитливість, жадобу до пізнання «таємниць», здатність захоплюватися, сумніватися; почуття нового; вміння знаходити єдино правильне, точне, безпомилкове педагогічне рішення, яке сприятливо впливає на вихованця; чарівність, оригінальність (здібність завойовувати увагу, почуття, розум, уяву, волю вихованців, вміння закохувати у себе, вести за собою, спонукати оточуючих до перетворень); емоційність, індивідуальність викладу матеріалу, почуття гумору; гармонію між зовнішніми і внутрішніми характеристиками особистості учителя; пластику поведінки (мову рухів, виразність тіла); співтворчість учителя та учнів; наявність творчого стилю (сукупність характерних якостей вчителя як людини і професіонала).

Ю. Львова висловлює свої переконання в тому, що акторське мистецтво, театралізація потрібні вчителю не для того, щоб кожного разу, спілкуючись з учнями, грати ту чи іншу роль, а для того, щоб, залишаючись самим собою, результативно здійснювати задумане

педагогічне дійство, знати, як успішно творити педагогічний акт не на приблизному очікуванні дива, а на основі розрахованої педагогічної техніки. Автор розглядає театральну педагогіку як ефективний засіб вироблення творчого робочого самопочуття вчителя.

В. Абрамян досліджує можливості театральної педагогіки як ефективного засобу розвитку здібності до педагогічної взаємодії, спілкування та мовленнєвої діяльності майбутніх учителів.

В. Сластьонін стверджував, що вчитель, досконало володіючи педагогічною технікою, відрізняється умінням надавати педагогічної впливовості своїм емоціям, голосу (тону, силі, інтонації), мовленню, жестам, міміці, поставі. Характеризуючи структуру педагогічної техніки, дослідник робить висновок, що уміння управляти своїми психічними станами, педагогічно доцільно й емоційно відкрито виражати своє ставлення до вихованців, реалізуючи індивідуальні засоби виразності, є одним з показників технічної озброєності вчителя.

Ю. Єлісєнко вбачає у театральній педагогіці ефективний засіб розвитку голосової виразності, культури і технік мовлення людини. На його думку, театральна педагогіка має чималі здобутки в цій галузі у вигляді прогресивних форм і методів практичного опанування матеріалу, напрацьованих методик постановки голосу, розвитку його діапазону, сили, виразності тощо. Досвід театральної педагогіки може бути використаний не лише професійними акторами, режисерами, театрознавцями, а й тими фахівцями, чия діяльність пов'язана з голосом, усним мовленням, ораторським мистецтвом, зокрема педагогами.

Аналіз психолого-педагогічної літератури приводить до думки, що для того, щоб бути творцем на уроці і поза ним, учитель окрім володіння знаннями наукового матеріалу, діалектикою

педагогічного процесу, психологією і логікою навчання, має володіти знаннями і вміннями керівництва своїм психофізичним апаратом, своїми почуттями, необхідними для творчої праці, знати свій організм і вміти підтримувати його у належному стані. Важливо вміти враховувати особливості сприйняття і мислення учнів, швидко орієнтуватися у різних педагогічних ситуаціях, бути хорошим організатором, характеризуватися цілеспрямованістю, енергією, наполегливістю, терпінням, поблажливістю, проявляти уважність, чуйність, справедливість, захопленість справою, оптимізм, гумор.

Артистизм — необхідний компонент педагогічного професіоналізму й майстерності. У науковій літературі це поняття трактується неоднозначно. Так, В. Загвязинський вважає, що артистизм — особлива, образно-емоційна мова творення нового; проникливий стиль співтворчості педагога й учня, орієнтований на розуміння та діалог з іншим, другодомінантність; витончене й тонке мереживо створення живого почуття, знання й змісту, що народжуються «тут і зараз». Це багатство особистісних проявів, образний шлях постановки й вирішення проблеми, гра уяви, добірність, натхнення, відчуття внутрішньої волі. О. Булатов вважає, що артистизм — не тільки здатність красиво, переконливо щось передати, а й емоційно вплинути на вихованця.

Артистизм — це краса й багатство внутрішнього світу педагога, уміння розв'язувати завдання, проектувати майбутнє. Артистизму не можна навчитися, прочитавши або запам'ятавши положення, які містяться в книгах. Можна зрозуміти й прийняти ідеї, включитися в роботу щодо виявлення та розвитку здібностей і вмінь, пов'язаних із фантазією й інтуїцією, імпровізацією, технікою та виразністю мови й рухів, самопрезентацією, відкритістю, переконливістю

в служінні добру й красі, у пробудженні та формуванні кращих рис довірених педагогові молодих людей.

Артистизм трактується не тільки як здатність до перевтілення, але і як цілісна система особистісних рис, котрі сприяють вільному самовираженню особистості. Тим самим особистість наче створює себе заново.

Отже, можна відзначити, що використання засобів театральної педагогіки відкриває можливості для формування артистизму особистості як прояв у неї педагогічної майстерності.

Акторський артистизм визначається як сукупність спеціальних здібностей: чарівність, емоційна рухливість, уміння перевтілюватися, чудові зовнішні дані тощо. Артистизм педагога — компонент його творчої індивідуальності. У педагогічній літературі термін «артистизм» близький за значенням до понять «майстерність», «педагогічна техніка».

Артистизм передбачає вміння педагога створити власний стиль діяльності, свій неповторний імідж, показниками якого виступають такі вміння: подобатися дітям, молоді, захоплювати їх; самоконтроль, саморегуляція, установлення контакту з будь-якою аудиторією; здатність розуміти психіку дітей, їх почуття та співчувати їм, а також ставити себе на місце молодої людини та зрозуміти її реакцію, поведінку; здатність перевтілюватися і виконувати різні ролі; бути режисером, вдало використовувати театральне мистецтво та його творчий метод — театралізацію.

Педагогічний артистизм передбачає відвертість і безпосередність педагога, уміння говорити і діяти прямо, ділитися тим, що є всередині. Артистичний педагог володіє також здатністю зараження інших людей своїми переживаннями, сумнівами, радістю.

Педагогічний артистизм може виявлятися як здібність особистості, але,

у міру накопичення професійного досвіду, буде інтегрувати всі складники роботи педагога, синтезувати й робити цілісною всю його творчу діяльність. П. Саксаганський запевняв, що не слід нехтувати творчим досвідом своїх попередників, навпаки, потрібно постійно вивчати та використовувати доробок своїх учителів і доповнювати власними індивідуальними особливостями.

У «системі Станіславського» глибоко розроблено питання артистичної техніки, яка спрямована на розвиток і вдосконалення психічної та фізичної природи актора. До артистичної техніки входять усі складові елементи сценічної дії: робота органів почуттів, пам'ять на відчуття та створення образних бачень, діяльність уяви, логіки й послідовності дій, думок та почуттів, фізична і словесна взаємодія з об'єктом, а також виразна пластика, голос, мова, характерність, відчуття ритму, мізансцени тощо. Оволодіння цими елементами виводить і актора, і педагога на шлях мистецтва, виховує справжнього майстра своєї праці.

У структурі особи педагога артистизм як здібність до органічного існування і ефективної дії в умовах педагогічного процесу пов'язана із знаннями вчителя і розвитком педагогічного мислення, з оволодінням мистецтвом самовираження, умінням саморегуляції психічного стану, конструювання «партитури педагогічного спілкування», умінням ставити і вирішувати надзадачу дії.

Ф. Ісаєв виділяє чотири рівні сформованості педагогічного артистизму.

Адаптивний рівень педагогічного артистизму характеризується наявністю фізіологічних і психологічних завдатків. Професійно-педагогічна діяльність будується за заздалегідь відпрацьованою схемою без використання творчості. Викладачі, що знаходяться на цьому рівні, не проявляють активності в плані

професійно-педагогічного творчого самобутнього артистизму.

Репродуктивний рівень передбачає схильність до стійкого ціннісного відношення до педагогічної реальності: педагог вище оцінює роль педагогічного артистизму, внутрішнє «налаштування» на творчість нестабільне, обмежується відтворюючою діяльністю.

Евристичний рівень прояву педагогічного артистизму характеризується добре розвиненою спостережливістю і увагою, творчою самобутністю, оригінальністю думки, виразністю і заразливістю, умінням «збиратися» в потрібний момент, організувати свою волю і психіку, здібністю до перевтілення, чарівливістю і переконливістю.

Креативний рівень характеризується високою мірою результативності педагогічного артистизму, мобільністю психолого-педагогічних знань, духовністю змісту професійно-педагогічної діяльності, впевненості в собі, дипломатії у стосунках з людьми, прагнення до співпраці, чуйності, емпатії, емоційній реактивності, адаптивності, відвертості, гнучкості (легке вирішення виникаючих проблем).

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми дійшли висновку, що перешкодою впровадження у навчально-виховний процес методик театралізації та драматизації є непідготовленість учительських кадрів до кваліфікованої театральної педагогічної діяльності.

Опанування професії вчителя передбачає формування, виховання і розвиток емоційності, інтуїції, емпатії, уваги, спостережливості, здібності до імпровізації та інших здібностей і якостей, які лежать в основі педагогічного артистизму як однієї з характеристик професійної культури педагога.

Артистизм формується у процесі духовно-практичного освоєння особистістю певних видів творчої діяльності задля

задоволення потреби у професійному самовдосконаленні й самоосвіті. Розвиток та формування артистизму має особливу значущість для майбутніх педагогів.

Впровадження елементів театральної педагогіки є ефективним засобом розвитку духовності, професійно-особистісних якостей майбутніх учителів. Технологія використання театральних методів у навчально-виховному процесі, на нашу думку, виступає дієвим засобом саморозвитку особистості майбутніх фахівців. Успіх у педагогічній діяльності, досягнення певної мети надихає на подальше удосконалення необхідних якостей для самовизначення, прийняття рішень і відповідальності за них. Успішна діяльність породжує позитивні емоції, які, у свою чергу, стимулюють подальший розвиток особистості. Таким чином, театральна педагогіка служить двигуном саморозвитку, засобом успіху в професійній діяльності.

Театральне мистецтво є певною творчою домінантою діяльності педагогів, воно здатне ефективно впливати на підвищення рівня професійності вчителя, збагачуючи його духовно, розвиваючи його емоційність, формуючи почуття. Ми переконані, що з підвищенням рівня театральної культури вчителя підвищується рівень сформованості професійної культури взагалі і рівень майстерності зокрема. Таким чином, театральне мистецтво виступає однією з важливих передумов формування та розвитку педагогічної майстерності учителя-вихователя.

Отже сутність і структура педагогічної майстерності, творчості та артистизму вчителя є предметом дослідження багатьох учених. Педагогічна майстерність викладача стверджується через творчість, артистизм. Тому необхідно готувати творчого вчителя, який буде спроможний формувати творчість в учня.

РОЗДІЛ IV. ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ ІГОР

1. СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ (ІМІТАЦІЙНИХ) ІГОР

Дидактичні ігри спеціально створюються педагогікою у навчально-виховних цілях. Сутність дидактичних ігор полягає у вирішенні пізнавальних завдань, поставлених в цікавій формі. Саме вирішення пізнавальної задачі пов'язано з розумовою напругою, з подоланням труднощів, що привчає дитину до розумової праці. Одночасно розвивається логічне мислення дітей. Засвоюючи або уточнюючи в дидактичній грі той або інший програмний матеріал, діти вчаться спостерігати, порівнювати, класифікувати предмети за тими або іншими ознаками; вправляти пам'ять, увагу; вчаться застосовувати чітку і точну термінологію, зв'язно розказувати; описувати предмет, називати його дії і якості; проявляють кмітливість, винахідливість.

У дитячих іграх вільна ігрова діяльність виступає переважно як самоціль. У дидактичних іграх, створених педагогікою (в тому числі й народною), ігрова діяльність спеціально планується і пристосовується для навчальних цілей.

Істотною рисою дидактичної гри є двоплановий характер діяльності учнів на уроці. З одного боку, учні поставлені в умовну ситуацію, а з другого — залишаються в рамках реального навчального процесу і реалізують реальні загально навчальні вміння. При чому педагогічні завдання становлять основну мотивацію дидактичної гри, а досягнення ігрової мети є другорядним. Дидактичні ігри сприяють активізації розумової діяльності учнів, роблять навчальний процес більш емоційним і радісним,

викликають в учнів інтерес до поставлених на уроці проблем.

Під час дидактичної гри в учня виникає мотив, суть якого полягає у тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості школяра.

Дидактичні ігри добре уживаються із «серйозним» навчанням. Включення їх у заняття робить процес навчання цікавим, створює в учнів бадьорий, робочий настрій, полегшує подолання труднощів у засвоєнні навчального матеріалу. Ігрові дії підтримують і посилюють інтерес учнів до предмета. Дидактична гра — дієвий стимул розумового розвитку учнів, метод навчання і виховання. Вона не є діяльністю, що приносить задоволення заради задоволення, а є видом перетворюючої діяльності у тісному зв'язку з іншими видами навчальної роботи.

Функції дидактичних ігор. Дидактичні ігри, які використовуються в початковій школі, виконують різні функції: активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, вміння і навички, тренують сенсорні вміння, навички тощо. Правильно побудована цікава дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує волюві якості дитини. Не варто оцінювати дидактичну гру лише з позицій навченості дитини, її цінність передусім у тому, що вона виконує роль емоційної розрядки, запобігає втомі дітей, знижує

гіподинамію. Якщо вчитель часто використовує цікаві дидактичні ігри, молодші школярі раптом роблять відкриття: «Мені подобається думати, дайте мені таке завдання, щоб я поламав голову», тобто зароджується інтерес до розумової праці.

Вимоги до організації підготовки дидактичних ігор. Дидактична гра — не самоціль, а засіб навчання і виховання. Сам термін підкреслює її педагогічну спрямованість та багатогранність застосування. А тому для вчителя, що використовує дидактичну гру на уроці, актуальними є такі вимоги:

- визначити місце дидактичних ігор у системі інших видів діяльності на уроці;
- визначити доцільність їх використання на різних етапах уроку;
- при розробці методики проведення дидактичних ігор враховувати дидактичну мету уроку та рівень підготовленості учнів;
- передбачити розвивальну та виховну мету у змісті ігрової діяльності;
- передбачити способи заохочення та стимулювання учнів.

Умови ефективності застосування дидактичних ігор: органічне включення в навчальний процес; захопливі назви; наявність справді ігрових елементів, зокрема зачинів, римування; обов'язковість правил, які не можна порушувати; використання лічилки; емоційне ставлення самого вчителя до ігрових дій (його слова й рухи цікаві, несподівані для дітей).

Коли якусь гру використовують надто часто, виникає небезпека втрати інтересу дітей до неї, бо зникає новизна. У цьому разі, лишаючи незмінними ігрові дії, у зміст треба вносити щось нове: ускладнювати правила, змінювати предмети, включати елементи змагання, починати гру з несподіваної лічилки або ігрового зачину.

Цілеспрямоване використання дидактичної гри на уроці буває результативним, якщо:

- гра органічно включена у навчальний процес;
- має елементи, які викликають у дітей зацікавлення (захопливу назву, ігровий зачин, фактор несподіваності, починається помилкою, має цікаві способи поділу на ігрові команди і т. ін.);
- організаційно не вимагає від учителя багато часу на приготування необхідного обладнання;
- місце гри в структурі уроку виправдане її метою і пізнавальним змістом;
- пояснення гри коротке і зрозуміле учням;
- за умови необхідності використовується не тільки пояснення, а й показ;
- правила прості, легко запам'ятовуються учнями;
- забезпечується доступність і цікавість гри для більшості дітей класу;
- передбачається оперативність одержання результатів;
- ігрова процедура вимагає зосередження довільної уваги;
- при повторному використанні забезпечується ускладнення змісту й ігрових дій;
- педагогічно виправдана участь педагога в грі.

Дослідники виділяють ще кілька груп умов ефективності застосування дидактичних ігор на уроках:

- умови, що забезпечують формування соціальної і пізнавальної активності як ключових особистісних характеристик учня;
- умови, що забезпечують розвиток самостійності учнів: діалогова організація діяльності у процесі гри, наявність кінцевого та проміжних результатів на різних стадіях гри,

варіативність вибору завдань та початкових умов;

- умови, що забезпечують розвиток здатності до самореалізації та саморегуляції навчальної діяльності учнів у процесі гри;
- умови, що забезпечують гармонійну індивідуальність особистості учня; доцільне співвідношення образного і логічного компонентів мислення, рівня пізнавальних потреб та можливостей щодо їх реалізації під час виконання завдань гри; розумне поєднання емоційного і раціонального під час навчання;
- умови, що забезпечують узгодженість особистих прагнень учнів із суспільно корисною спрямованістю їхньої діяльності;
- умови, що забезпечують доцільне поєднання педагогічного керівництва і самостійної діяльності учнів, раціональне співвідношення безпосереднього і опосередкованого впливів педагога та колективу на учня.

Складові дидактичної гри.

Дидактична задача визначається програмним матеріалом навчального предмета: сформувати поняття про натуральний ряд чисел, про голосні та приголосні звуки, правопис тієї чи іншої букви та ін.

Ігровий задум — наступний обов'язковий структурний елемент дидактичної гри. Дидактична задача у грі навмисне маскується, вона постає перед школярами у вигляді ігрового задуму. Учні приваблює відтворення уявного сюжету, активні дії з предметами, щось загадкове, таємниче, рольове перевтілення, загальна рухова активність.

На створення ігрової атмосфери суттєво впливає *ігрове начало*. Атмосфера гри виникає при своєрідних способах об'єднання в команди, способах вибору ведучого і визначення права першого ходу.

Ігрові дії взаємозв'язані з ігровим задумом, витікають із нього, але в той же час включають в себе і дії, спрямовані на виконання поставленої педагогом дидактичної задачі. Виконуючи ігрові дії та захоплюючись ними, діти легко справляються і з закладеним у грі навчальним змістом.

За змістом ігрові дії дуже різноманітні. Це може бути відгадування загадок, рольові дії в уявній ситуації, малювання за уявою, рухи, які потребують уваги.

Правила дидактичної гри діти сприймають як умови, що підтримують ігровий задум. Їх невиконання руйнує гру, робить її нецікавою. Граючи, діти усвідомлюють, що, дотримуючись правил, скоріше досягнуть результату. Правила дисциплінують, формують витримку, терпіння. Крім того, вони впливають і на вирішення дидактичної задачі — непомітно обмежують дії дітей, спрямовують їх увагу на виконання конкретної програмної задачі навчального предмету.

Підбиття підсумків гри. Визначення рівня навчально-ігрових досягнень кожного гравця зокрема, пари або групи гравців. Варто враховувати таку вікову особливість учнів початкових класів, як нетерплячість в очікуванні результатів діяльності, тому проводиться одразу ж по її закінченні. Підбиття підсумків гри полягає в підрахунку балів і визначенні команди-переможниці, визначенні тих дітей, які найбільш правильно виконали ігрове завдання. При цьому необхідно відзначити досягнення кожного учня, підкреслити успіхи відстаючих дітей, показати оптимістичне ставлення до їх можливостей, бути делікатним при формулюванні оціночних суджень.

Структуру дидактичної гри можна відобразити за допомогою схеми (рис. 2).

Так, *організаційно-підготовчий компонент* поєднує назву, мету, завдання, обладнання та мотивацію гри, він

спрямований на підготовку до навчальної діяльності. У назві гри часто відображено її особливості, мета співвідносна з формою навчання. Відповідно до вимог програми визначаються завдання гри, враховуються особливості дітей певного віку. Успіх ігри значною мірою залежить від обладнання, яке розвиває наочно-образне мислення. Маніпуляція предметами, роздатковими матеріалами викликає в учнів позитивні емоції, примушує думати.

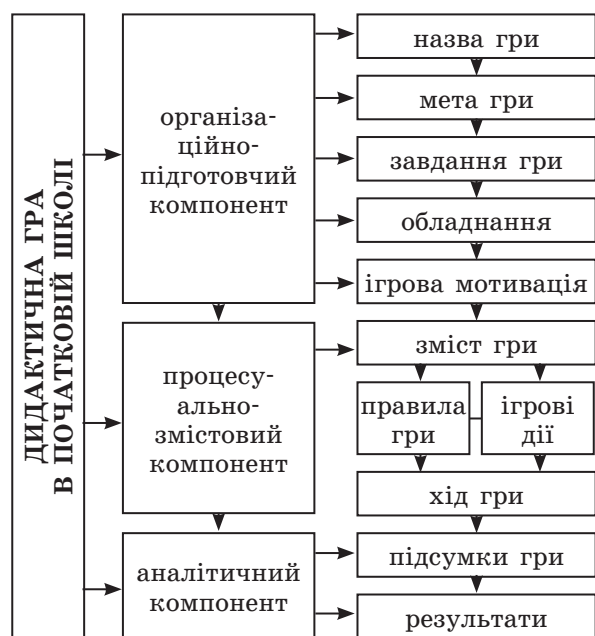


Рис. 2. Узагальнена структура дидактичної гри в початковій школі (за Т. Марчій-Дмитраш)

Процесуально-змістовий компонент передбачає правила та ігрові дії. Їх зміст тісно пов'язаний з темою навчального предмета, над якою працюють учні, назвою, метою гри та спрямовано на досягнення завдань навчальної діяльності. Без визначених наперед правил ігрові дії розвиваються стихійно, тому можуть залишитися невиконаними дидактичні завдання. Правила гри регламентують динаміку ходу гри, визначають кількість гравців та їх взаємодію

в навчальній діяльності. Специфіка використання дидактичних ігор у вивченні іноземної мови полягає в тому, що в роботі з учнями педагог використовує іншомовні матеріали, основним засобом передачі інформації та спілкування виступає іноземна мова.

Складниками *аналітичного компоненту* є підсумки гри, контроль, оцінювання та її результати. Підсумком гри може бути підрахунок балів, оцінювання, визначення того, хто переміг, нагородження тощо.

Аналіз вищезазначеного дає змогу стверджувати, що всі структурні компоненти дидактичної гри перебувають в єдності і взаємозалежності. Врахування вчителем їхньої потреби забезпечує ефективність організації навчальної діяльності молодших школярів, використання дидактичної гри як ситемотвірного методу навчання.

З цією метою дидактичні ігри можна включати в систему уроків. Однак використовувати такий метод у вивченні іноземної мови вчителю часто заважає його стиль педагогічної взаємодії з учнями, небажання витратити час на підготовку до організації гри. Тому її результативність значною мірою залежить від особи вчителя, його вміння творчо працювати, обізнаності про особливості молодших школярів, психологічної культури, рівня педагогічного спілкування, організаторських умінь, усвідомлення потреби в самоосвіті, бажання вдосконалювати професійну майстерність, адже організація гри потребує відповідних знань, умінь та навичок педагога, часу на її підготовку, створення й режисуру.

На основі результатів аналізу наукових джерел та практичного досвіду Т. Марчій-Дмитраш констатує, що організувати навчальну діяльність молодших школярів за допомогою дидактичних ігор можна у три етапи відповідно до визначених компонентів (рис. 3).

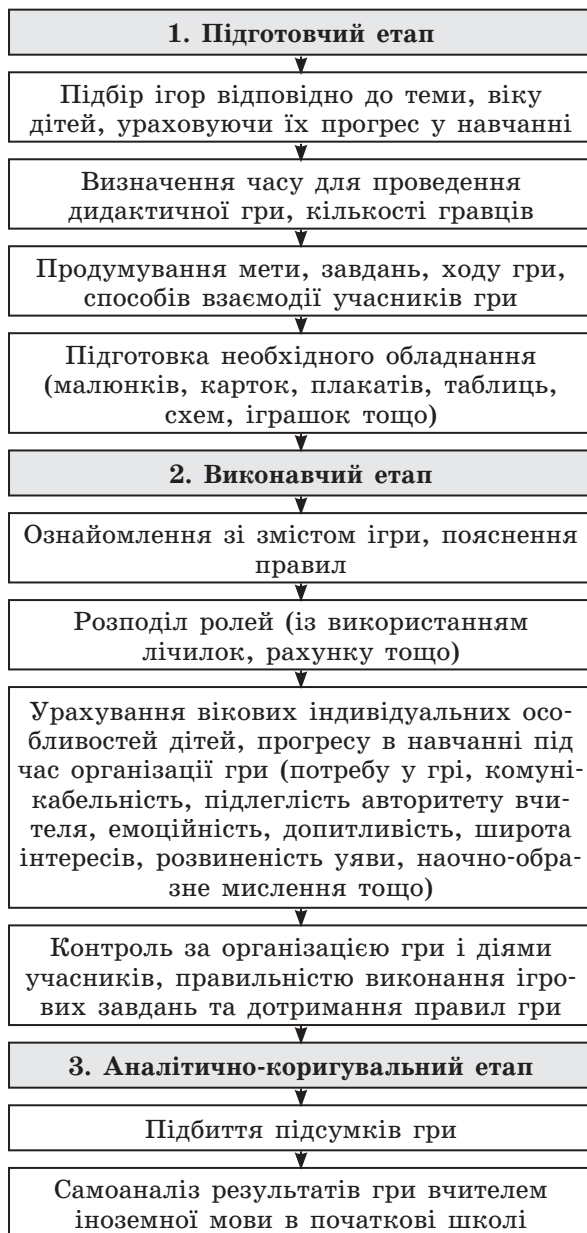


Рис. 3. Етапи застосування дидактичних ігор

Підготовчий етап передбачає визначення вчителем найоптимальнішого часу для проведення дидактичної гри (на уроці чи в післяурочний час) та кількості гравців, підготовку необхідного обладнання (малюнки, картки, плакати, таблиці, схеми, іграшки тощо), усвідомлення свого місця та методів роботи,

а також підготовку дітей до неї (актуалізація знань з певної теми, налаштування на ігрову діяльність), продумування мети, завдань та ходу гри, послідовності виконання завдань, змін видів діяльності, місць, положень під час виконання завдань у процесі гри.

На *виконавчому етапі* відбувається ознайомлення зі змістом гри. Учитель пояснює її правила. Розподіляти ролі можна за допомогою лічилки іноземною мовою, визначати їх учителем чи спільно з дітьми, а також згідно із їхніми бажаннями. Слід не поспішати з виголошенням дидактичної мети (краще подати її у формі загадки). Реалізацію вчителем ігрових прийомів можна здійснити, поставивши перед учнями дидактичну мету у формі ігрового завдання, підпорядковуючи навчальну діяльність правилам гри та використовуючи елемент змагання у навчальній ігровій діяльності.

Учитель здійснює контроль за навчальною діяльністю кожного учня з метою запобігання конфліктних ситуацій, ефективності застосування гри, головними умовами якої є, зокрема, органічне включення її до навчального процесу, цікавість, правила, ігрові зачини, емоційне ставлення вчителя до ігрових дій. Одночасно педагог слідкує за формуванням та розвитком мовних і вимовних навичок, доцільністю і правильністю вживаної іноземної лексики та грамотно побудованими реченнями.

На *аналітично-коригувальному етапі* відбувається підбиття підсумків дидактичної гри, оцінювання. Самоаналіз результатів гри вчителем іноземної мови в початковій школі дає змогу визначити, які прийоми були ефективними і чи реалізовано її мету, а також окреслити подальші напрями роботи. Відповідно до віку учнів та їхнього прогресу в оволодінні іноземною мовою учитель повинен планувати послідовність використання дидактичних ігор, поступово

ускладнюючи їх зміст, завдання, правила, дії.

Основними чинниками, що сприяють ефективності застосування ігор у навчальній діяльності учнів школи першого ступеня, є мотиваційне забезпечення, організація ігор із урахуванням індивідуальних вікових особливостей учнів, необхідність ускладнення й дозування, емоційність учителя, забезпечення ігрового процесу наочними матеріалами, позитивна реакція вчителя на старання дитини і на результати ігор, використання комунікативно-ігрового підходу. Ігри формують творчу особистість, учать нестандартно мислити, і провідна роль у цьому процесі належить учителеві. Адже саме через особу педагога формується ставлення учнів до іноземної мови, зацікавленість чи незацікавленість предметом.

Оскільки гра має проводитись систематично, учитель повинен продумати все до найменших деталей, а саме:

- 1) доцільно створити умови для проведення постійних ігор-змагань між учнями, що сидять на різних рядах парт, і для індивідуальних ігор. Для цього проти кожного ряду парт важливо закріпити набірні полотна та полицки для розставлення предметів під час гри (щоб їх було видно всім учням класу);
 - 2) підібрати мінімальну кількість ігрового матеріалу для проведення ігор;
 - 3) продумати, де зберігати ігровий матеріал (спеціальні полиці в шафі, на яких розмістити ящички з різноманітними наборами предметів чи карток як для окремих ігор, так і універсальні). Для індивідуальних ігор, що проводимуться між учнями кожної парті, ящички учнів з підписаними прізвищами можна зберігати в класі і роздавати потрібний матеріал перед уроком;
 - 4) ігровий матеріал у ящиках має бути чітко систематизований і згрупований так, щоб ним було зручно користуватися. Так, дрібні предмети (цифри, знаки, монети, кружечки, квадратики тощо) можна зберігати в сірникових коробках з підписами або зображеннями цих предметів на коробках. У конвертах зручно зберігати плоскі геометричні фігури, картинки із зображенням різних предметів тощо. Для зручності конверти слід підписати або зверху наклеїти зображення матеріалу, що міститься в конверті. Іграшки, різноманітні предмети зручно зберігати в невеличких целофанових мішечках;
 - 5) доцільно розсадити учнів (звичайно, непомітно для них) так, щоб за кожною партою сидів один учень сильний, а другий — слабкий. У такому разі ігри між сусідами по парті проходять ефективніше і постійно контролюються сильнішими. Розсадити учнів по рядах парт треба так, щоб рівень їхніх знань і розумового розвитку був приблизно однаковим, щоб шанс виграти мав кожен ряд учнів;
 - 6) гра на уроці не повинна проходити стихійно, вона має бути чітко організованою і цілеспрямованою. Насамперед учні повинні засвоїти правила гри. Загальні правила мають бути єдиними для всіх ігор, щоб в учнів поступово виробився стереотип. Крім того, зміст гри, її форма повинні бути доступними, посильними для учнів.
- Змагання в класі доцільно проводити на першість між учнями рядів парт, за варіантами у кожному ряді тощо.

Педагог, організовуючи гру, докладно пояснює дітям її зміст, розподіляє між гравцями ролі, роздає матеріали гри. Його вказівки визначають поведінку гравців протягом усієї гри. Адже

інструктаж перед грою має велике значення для встановлення ігрових взаємин між дітьми: правильно розкривши зміст правил, учитель тим самим спрямовує поведінку гравців у потрібному напрямі, визначає критерії вимог до них.

Проте, діти, слухаючи пояснення гри, добре запам'ятовують ігрове завдання і не завжди звертають увагу на зміст правил. Це видно з їх відповідей під час повторення умов гри. Діти докладно пояснюють ігрове завдання, але не згадують про зміст правил. Вони запам'ятовують тільки те, що їм треба зробити в процесі гри, і не цікавляться, як слід поводитися під час виконання ігрового завдання. Внаслідок цього порушуються правила гри. Потрібно враховувати це і під час пояснення гри, звертати увагу дітей на зміст правил, пропонувати їм повторити їх.

Згодом, коли діти починають надавати правилам більшого значення, вони в разі потреби самі запитують про них. Під час пояснення правил гри треба доводити дітям необхідність їх виконання. Важливо також спочатку пояснювати ігрове завдання, а потім ігрові дії і правила, бо вони підпорядковані ігровому завданню. Тільки знаючи його, дитина зрозуміє, чому треба виконувати саме такі дії і правила. У пояснення гри необхідно дати дітям указівки, якими вони мають керуватись у своїх діях, наприклад, сказати їм, що визначає їх перемогу в грі (виграє той, хто виконає першим ігрове завдання, додержуватиме правил гри). Такі настанови сприяють тому, що всі гравці старанно виконують ігрове завдання.

Правила в ігровій ситуації відіграють надзвичайно важливу роль. Якщо вони заздалегідь не продумані, чітко не сформульовані, це утруднює пояснення ходу гри, осмислення учнями її змісту, викликає втому і байдужість.

Правила гри зобов'язують учнів діяти строго по черзі чи колективно,

відповідати за викликом, уважно слухати відповідь товариша, щоб вчасно виправити його і не повторювати сказаного, бути дисциплінованими, не заважати іншим, чесно визнавати свої помилки тощо.

Правила гри виконують функцію організуючого елемента і є засобом керування грою. Вони визначають способи дій та їх послідовність, вимоги до поведінки, регулюють взаємини дітей у грі, вчать їх співвідносити свої дії з діяльністю інших гравців, сприяючи вихованню наполегливості, чесності, кмітливості тощо.

Під час гри вчитель має постійно контролювати діяльність учнів, виконання ними правил, спрямовувати гру за питаннями чи репліками та непомітно підтримувати дітей, підбадьорювати їх, запобігати виникненню можливих конфліктів між дітьми, не допускати помилкових дій тощо. У жодному разі вчитель не повинен захоплюватися лише дидактичною метою гри, недооцінюючи її виховне значення. Жодне порушення правил не повинно залишатись поза увагою вчителя. Залежно від обставин він має знайти час і досить вимогливо та справедливо вказати учню на його недоліки в грі, пояснити, до чого призводять подібні вчинки (нечесність, несумлінне ставлення до обов'язків) на виробництві, в повсякденному житті тощо. Проте під час гри не треба робити довгих зауважень, повчань, оскільки це погіршує настрій учнів, послаблює їхній інтерес, гальмує увагу.

У грі повинні брати участь усі учні класу. Тому завдання треба добирати короткі, посильні, розраховуючи на відповіді всіх учнів класу.

Слід уникати одноманітності завдань, організовуючи їх так, щоб дітям не доводилося довго чекати включення в гру, бо це знижує їхній інтерес.

Загальні правила для учнів в процесі ігор можна сформулювати так:

- 1) уважно слухай і запам'ятовуй хід гри, необхідні дії, їх послідовність;
- 2) пам'ятай — успіх залежить від чіткого усвідомлення кінцевої мети, передбаченого результату гри. Не поспішай розпочати гру, не дослухавши до кінця вказівки вчителя. Поспіх часто призводить до грубих помилок, зайвих непотрібних дій;
- 3) уважно слухай відповідь товариша, щоб у разі потреби виправити або доповнити його;
- 4) додержуй своєї черги, не заважай товаришам, не роби зайвих рухів, дій, будь дисциплінованим;
- 5) чесно визнавай свою помилку, якщо товариші довели, що ти неправий (помилялись може кожен);
- 6) не хитруй, не шукай легкого нечесного шляху для перемоги. Цим ти підводиш товаришів і втрачаєш свій авторитет. Поважають лише чесних, справедливих, принципівих.

На останньому пункті слід особливо наголосити і застерегти, що навіть тоді, коли все виконано правильно, але хоч один учень ряду схитрував, ряд займає останнє місце. Важливо, щоб не лише вчитель, а й учні слідкували за чесністю дій в грі.

Підбираючи для молодших школярів різноманітні ігри, вчитель вводить учнів під час навчальної діяльності у ситуації пізнавальної активності, яка проявляється ситуативно і підтримується завдяки зовнішній стимуляції з боку педагога. Як барометр уроку, діти постійно спонукають учителя до пошуку нових ігор та використання їх у навчально-виховному процесі. Це можуть бути такі форми ігрової діяльності, як ігровий момент, ігровий прийом, ігрова вправа.

Ігрові моменти використовуються у навчально-виховному процесі в тому випадку, коли на певному етапі уроку недоцільно використовувати цілісну дидактичну гру з усіма елементами, які

її характеризують, тому що ні об'єм, ні складність навчального матеріалу цього не потребують. Для короткочасної активізації пам'яті, уваги, уяви чи мислення достатньо лише одного з елементів ігрової методики. У першому класі — ігрове зображення букв, цифр, римування правил, римовані завдання на уроках математики, розв'язання колових прикладів тощо.

Ігрові прийоми. Прийом у педагогіці розглядається як складова педагогічного методу. Ігровий прийом може розглядатись як складова окремої гри або навчально-ігрового методу, якщо це навчальна гра. Наприклад, може бути багато прийомів вибору ведучого в одній і тій же грі, способів передачі естафети. У навчально-ігрових методах прикладами може бути використання казкових героїв, різні прийоми поділу на команди, зображення кросвордів тощо.

Ігри-вправи. Вправа як дидактичний метод — це перенесення теоретичних знань у практичну площину. Кожна наступна вправа є кроком з удосконалення того чи іншого навчального уміння. Уміння й навички вдосконалюються також і за рахунок ускладнення самих вправ. Навчальні вправи, яким надали ігрової форми, називаються ігровими вправами. Ігрова форма стимулює навчальні дії учнів, урізноманітнює роботу, сприяє зменшенню втомлюваності, пришвидшує засвоєння навчального уміння і навичок. Особливість використання полягає в тому, що вони не потребують тривалої підготовки і займають значно менше часу в межах урочного навчання у порівнянні з дидактичною грою. Їх застосування пов'язане з активізацією певних психічних процесів і сприяє закріпленню знань, перевірці їх якості, набуттю навичок. Ігри-вправи проводяться на уроках, входять до домашніх завдань, до позакласних занять, а також можуть використовуватись у вільний від навчання час. Вони позитивно впливають

на посилення інтересу до теми, що вивчається. Ігри-вправи дають можливість виділити з усього фактичного матеріалу, що пропонується, ті явища і факти, які можуть бути збережені пам'яттю як найбільш життєво важливі й захопливі у плані пізнання.

2. СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

Інтелектуальна гра — це форма навчання, в основі якої лежить інтелектуальна діяльність: дії сприймання, пам'яті, уваги, уяви, мислення. Завдяки активізації інтелектуальних дій відбувається засвоєння, повторення, узагальнення та перевірка набутих знань.

Окрему групу складають ігри, в яких інтелектуальні зусилля підпорядковані змаганню. У них мотив діяльності полягає не в процесуальному, а в результативному аспекті. Тобто мотив діяльності цілком переноситься на її результат. Такими іграми можуть бути літературні конкурси, вікторини, чемпіонати, турніри, імітації телевізійних передач тощо.

Інтелектуальна гра — різновид ігор із готовими правилами. Головне в них — пізнавально-розумовий зміст. Мета інтелектуальних ігор — розумове самоутвердження, тому вони можуть бути як індивідуальними, так і колективними.

Позитивними сторонами використання інтелектуальних ігор в навчанні молодших школярів є:

- можливість за допомогою інтересу, що супроводжує гру, зосереджувати увагу учнів на суттєвому в навчальному матеріалі;
- виявляти, констатувати наявність чи відсутність якостей, необхідних для певних видів діяльності — швидкості мислення, уважності, зібраності та ін.;
- утримувати стійкий інтерес до пізнавальних завдань навчального змісту;

Загалом визначення особливостей дидактичних ігор у навчальному процесі початкової школи дають змогу вчителю правильно й ефективно організувати взаємодію з учнями задля їх особистісного розвитку, досягнення високих результатів у навчанні.

- створювати ситуації, за яких дитина мусить творчо застосувати набуті знання на практиці;
- забезпечувати абсолютну самостійність прийняття розумових рішень учнями.

Інтелектуальні ігри сприяють розумовому самоутвердженню учнів. Багато із різновидів цих ігор проходить так, що дитина нерідко грає сама з собою (ребуси, кросворди, шаради, анаграми, метаграми, загадки, чайнворди), партнер їй не потрібний. Це свідчить про те, що дитина доводить собі, а не комусь іншому на що вона здатна, який вона має розум, і це її підтримує в подальшому розвитку. Але більше емоцій діти отримують тоді, коли грають з однолітками або старшими чи меншими дітьми — це створює можливість поділитись своїми емоціями з іншими, ствердитись в їх очах.

Мотив в інтелектуальних іграх полягає в їх змісті, а саме в інтелектуальних емоціях, тому особливому емоційному мікрокліматі, який спонукає інтелектуальні почуття — подив, сумнів, допитливість, упевненість у своїх силах тощо. Такий емоційний мікроклімат та ці інтелектуальні почуття О. Савченко вважає важливим мотиваційним компонентом формування прагнення до пошукової діяльності та розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів.

Для здійснення ігрової дії найбільш потрібні інтелектуальних ігор потрібні, по-перше, фонд знань, а по-друге (і це

головне), ті розумові операції, за допомогою яких можна прийти до розв'язання ігрової задачі, добре відпрацювати й закріпити розумові прийоми, за допомогою яких використовуються засвоєні знання. Отже, ігрові дії зводяться до внутрішніх розумових операцій, мають суто інтелектуальний характер.

Результат інтелектуальних ігор полягає в емоціях задоволення від розумового зусилля, подолання труднощів інтелектуального характеру або незадоволення досягнутим. Специфіка мотивації, мети, ігрових дій та результату ігор дають підставу цілеспрямовано вживати їх в навчально-виховному процесі початкової школи з метою формування в учнів інтересу до розумової роботи, виявлення сформованої знань та умінь використання цих знань в неформальних умовах (за межами навчальних вправ, опитування, контрольних робіт тощо).

Анаграми — це слова, що складаються з однакових букв та складів, а позначають назви різних речей (*пила — липа, гори — роги*). У роботі з першокласниками використовуються анаграми, побудовані на доступних поняттях. Доцільно використовувати ілюстрації, демонструвати натуральні предмети та інше унаочнення: *сосна — насос, смола — масло, пилка — липка*. Анаграму потрібно розгадати, прочитавши або прослухавши текст, у якому за певними ознаками того чи іншого предмета чи явища необхідно його упізнати. Анаграми в поєднанні зі спеціальними текстами значно активізують розвиток не лише навички звуко-буквеного аналізу, словника, а й розвиток уяви, логічного мислення, уміння зосереджувати увагу на кількох мисленневих об'єктах, певних ознаках:

Улітку в затінку моїм
Мене ти вихвалюєш,
Місцями букви поміняй —
І мною ліс спиляєш.
(*липа — пила*)

На мені молотять хліб,
Віють, сушать кілька діб,
А якщо з кінця читати —
Будуть миші враз тікати.
(*мік — кіт*)

Загадка — це гра на кмітливість. На основі з наявної в загадці інформації за допомогою певних мисленневих зусиль дитина знаходить необхідне слово — відповідь. Переважно це метафоричний вислів розповідного або питального змісту, розрахований на кмітливість того, хто має відгадати загадку. У загадках яскраво виражені народна мудрість, кмітливість, спостережливість і творча фантазія. Саме тому в народній педагогіці загадка є засобом розвитку художнього мислення. Вона спонукає дитину вдумуватися в кожне слово, порівнювати його з іншими, знаходити подібність і відмінність, виділяти основне в спостереженні за природою.

На уроках навчання грамоти загадка сприяє не лише вдосконаленню вміння виділяти в мовному потоці ті чи інші звуки, а й постійно включати відгадки у зв'язне мовлення, яке до того ж насичене образністю, метафоричністю, що позитивно позначається на мовленнєвому розвитку першокласників.

Приклади загадок

Ось вона яка —
розбійниця морська!
Всіх би проковтнула
зажерлива... (*акула*).

— З якого звука починається відгадки?
— Звук [а] — голосний чи приголосний?

Упіймав Андрійко щуку
І злякався:
— Ну й страшна!
Втік, вигукуючи звуки.
А які — вгадайте? (*А-а-а-а...*)

— Який стан людини виражає звук [a] у цьому вірші?

— Знайдіть в алфавіті букву А.

Цю букву знають всі на світі,
Вона найперша в алфавіті.
Весела, гарна і дзвінка,
найскромніша буква... (А)

Мене знайдеш ти у плащах,
Пальтах, сукнях, піджаках.
Чоловічих сорочках.
Де ж іще? А ще в річках.



— На що схожа цифра?

Вигнув шию гарний лебідь.
Хоче він полинуть в небо.
Подивіться — от дива,
Схожий він на цифру —... (2).

Крило до крила —
скільки крил у нього? (Два)

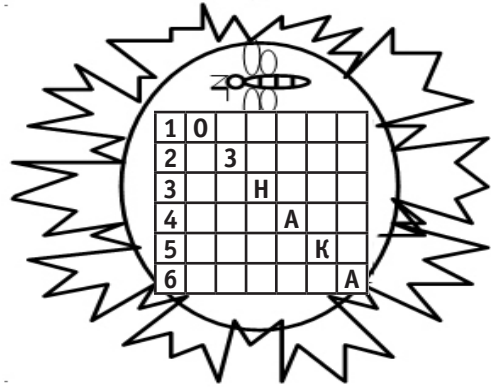
Кросворд — гра, яка полягає у вписуванні літер у перехресні рядки клітинок накресленої фігури так, щоб по горизонталі й вертикалі вийшли загадані слова. На уроках навчання грамоти розгадування кросвордів сприяє вдосконаленню вміння здійснювати звуко-буквений аналіз, активізації й розширенню словника учнів. На уроках української мови за допомогою кросвордів учні закріплюють мовні знання та усвідомлюють функцію тієї чи іншої мовної одиниці в мовленні. Після того, як учні записали відгадки в клітинки кросворду, учитель пропонує дітям пригадати речення з відгадками й придумати власні.

Знайдіть, де заховалася відгадка.

1	А				
2	А				
3		А			
4			А		
5				А	

1. Відкривається занавіс замість штор, і виходить на сцену... (актор).
2. Поливали всі разом, тож розцвів у нас... (вазон).
3. Колиха колиску мати, дитя спокійно буде... (спати).
4. Розриває підкову неначе калач. Виступає у цирку відомий... (силач).
5. Все весною ожива: комахки куцики й... (трава).

Розгадайте кросворд і допоможіть бджілці зібрати з квітки прикметники.



1. Яка я нещасна, яка я бідна —
Як швидко скінчилася перерва...
(обідня)
2. Місяць лютий питає, хто... (взутий)
3. Грицько не любить фізкультури,
В строю лице його... (понуре)
4. Народились зайчатка малі, волохаті,
Маму шукають клубочки... (вухаті)
5. Не дістати нам сороку,
Дуже дерево... (високе)
6. По морю човен мчить, не тоне —
Трима його вода... (солоня)

Логогриф — загадка, у якій задумане слово може мати різні значення після перестановки або опущення складів чи літер. Логогрифи сприяють збагаченню словника учнів різними ознаками предметів. В учнів є кілька варіантів загадок-підказок, достатньо відгадати лише

одну, тоді розгадування решти буде вже технічною справою. Паралельно зі звуко-буквеним аналізом відбувається збагачення мовлення певними словосполученнями:

Відгадай обов'язково,
як літера міняє слово.
Всього чотири літери в слові,
А зміст його міняють початковий:
з Г — буде чорна птиця дика,
з П — птиця горда і велика,
з К — вже напій пахучий буде,
що для гостей готують люди,
з Л — виріб, дошка зі стояками,
де спочиваємо ми з вами,
також вибій,
на шахтах знаний,
і вивержень, потік вулканний.
Коли ж там С поставлю я,
то буде вже людське ім'я.
Які це слова?
(*Гава, пава, кава, лава, Сава*).

Метаграма — це загадка, у змісті якої вказано букву, з її зміною утворюється нове слово або є посилання на заміну букви. Фактично метаграма складається з двох загадок. Щоб їх розгадати, потрібно зосередити увагу на ознаках одразу двох загаданих предметів. Учитель запитує: «За якими ознаками ви відгадали слова? Що це ви можете про них сказати?» Педагог може дати кілька пар слів (*палка — пилка, голка — гілка, сумка — сімка*) й запропонувати учням самим придумати аналогічні загадки-метаграми.

Ребус — це своєрідні загадки на відгадування слів, що зашифровані певним способом. Слово *ребус* має латинське походження, позначає такі поняття, як річ, предмет. Своєрідність ребусів полягає саме в тому, що слова зашифровуються за допомогою зображень комбінацій найрізноманітніших предметів, букв, чисел, геометричних фігур, нотних

знаків, умовних позначень, які становлять систему зі складання й розгадування ребусів. Ребусами можуть бути зашифровані слова, речення й цілі тексти.

Способи шифрування, та правила відгадування ребусів:



1. Назви усіх зображених предметів слід читати лише у називному відмінку.
2. Якщо зображення предмета перевернуто, його назву слід читати справа наліво — (*тік*).
3. Якщо зліва від малюнка стоять коми, то відповідно до їхньої кількості відкидається така ж кількість початкових букв. Якщо коми стоять справа від малюнка, то відповідна кількість букв відкидається з кінця слова.
4. При складанні і розгадуванні ребусів важливо враховувати певне розташування різних частин ребуса одна відносно одної. Таких прикладів дуже багато.

Чиста у хаті  (*підлога*),


Не висохла ще і   га (*волога*).

Политі пахучі   ни (*вазони*),


Рівенькі доріжки й газони.

Тож всім відпочити   (*пора*),


Гуляти іде дівтора.

Розцвітають маки в  (*полі*),

Пух злітає із то (*полі*).

Кудись біжить ріка  (*за гаєм*).

І ми хвилиночки не гаєм.

Ідемо в поле й до  (*води*).

Раніше, мамо,   (*розбуди*).


5. Якщо над малюнком стоять цифри, букви слід читати у вказаному


порядку —  3214 (роги).

6. Якщо частина слова вимовляється як числівник, то в ребусі вона позначається цифрами — 7 я (сім'я), 40 а (сорока).

7. Якщо над малюнком зображена закреслена буква, її потрібно виключи-

ти з назви предмета — ~~К~~  (раб).

8. Якщо поряд із закресленою буквою написана інша, її потрібно читати замість закресленої — ~~Ц~~  (концерт).

9. Якщо поряд із малюнком зображена буква, то потрібно з'єднати їхній мовленнєвий еквівалент в єдине слово — ~~К~~ . (кремінь).

Незвичайна форма привертає увагу дітей до зашифрованих слів, прислів'їв та приказок. Інтелектуальна напруга сприяє більш якісному їх запам'ятовуванню, виникає додатковий стимул та мотив знайомства з навчальним матеріалом, частиною якого є зашифрована інформація.

Розгадування ребусів на уроках навчання грамоти сприяє вдосконаленню психологічного механізму синтезу окремих, не зв'язаних між собою частин слова в усвідомлену лексему, що є важливим фактором удосконалення навички читання. Паралельно із цим розширюється словниковий запас учнів. На уроці української мови за допомогою ребусів школярі можуть вправлятися у розрізненні іменників — назв істот і неістот.

Криптограма означає тайнопис. Криптограмою є речення, оповідання,

будь-яка інформація або документ, записані знаками. Смысл цих знаків відомий тільки тим, хто знає шифр або зможе його розгадати. Історичний аналіз виникнення та функціонування криптограм свідчить про те, що необхідність таких записів була зумовлена реальними життєвими потребами людства, в давнину це не було розвагою. Секретний спосіб запису вживали в листуванні з приводу політичних або військових подій, економічної, фінансової вигоди держави або користі приватних осіб, розвідницької діяльності.

Криптографія як спосіб таємного письма, тайнопису, удосконалювався протягом багатьох століть. Поступово на основі тайного письма створилися ігри-головоломки, сутність яких полягає в тому, що речення або текст попередньо записують умовними знаками. Розгадавши шифр, читають зміст прихованого запису.

Як відомо, школярі люблять пригоди, таємниці, романтику. За умови зацікавленості педагога, його вмілого керівництва іграми, діти цілеспрямовано й наполегливо розшифровують криптограми. Цей процес дає ґрунтовне інтелектуальне навантаження, тому що гра включає в себе такі види розумової роботи, які впливають на інтелектуальний розвиток:

- в процесі первинного ознайомлення з криптографічним записом активізуються набуті раніше прийоми дешифрування, а вони являють собою певні комбінації математичних або інших дій, які базуються на навчально-пізнавальному матеріалі;
- далі, коли треба з'ясувати, що відомо, а що ні, підібрати «ключ» до криптограми, функціонує аналітичне мислення;
- якщо шифр дитині попередньо повідомлений (а в педагогічних цілях це буває виправданим), працює репродуктивне мислення;

- коли діти самі створюють криптограми — задіяне продуктивне мислення.

Криптограми містять у собі величезні потенційні спонуки формування інтелектуального розвитку підростаючої особистості.

Паліндром — слово, словосполучення чи фраза, які можна читати зліва направо й справа наліво, при цьому і звучання, значення залишаються однаковими; корок, зараз, Пилип. Інша назва — перевертень.

Ох ці шпаки-витівники!

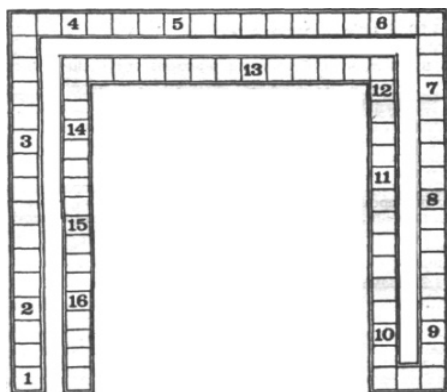
Їм пишуть слово ворон,
вони читають слово норов.

Читать слова звичайно і навспак
цікаво так, що не списать пером.
У нас це зветься літеральний рак,
а греки називають паліндром.

(Д. Білоус)

Чайнворд — це ланцюжок із слів, в якому остання буква попереднього слова є першою наступного. Чайнворди можуть мати форму відкритого ланцюжка, замкненого кола або спіралі.

Чайнворд «Прислівник»

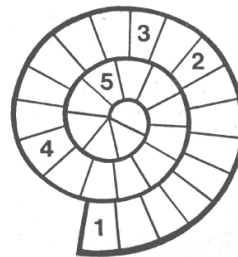


1. Антонім до прислівника *пізно*.
2. Прислівник часу, утворений від іменника *ніч* у непрямому відмінку, що має у своєму складі *нів* та *о*.
3. Синонім до

прислівника *зразково*. 4. Прислівник способу дії, утворений від прикметника *охочий*. 5. Рішуче, активно. 6. Прислівник місця, що, має дві основи і означає *по обидва боки*. 7. Складний прислівник: перша основа — займенник *що* в орудному відмінку, друга — основа прикметника *дужий*. 8. Прислівник з коренем, спільним з прислівником *жартівливо*. 9. Наперед. 10. Без певного наміру, ненароком. 11. Час від часу, деколи. 12. Синонім до слів *дійсно, справді*. 13. Одностайно (обрати). 14. Синонім до словосполучення *обома руками*. 15. Синонім до прислівника *іноді*. 16. Моментально.

Відповіді

1. Рано.
2. Опівночі.
3. Ідеально.
4. Охоче.
5. Енергійно.
6. Обабіч.
7. Чимдуж.
8. Жартома.
9. Авансом.
10. Мимоволі.
11. Іноді.
12. Істинно.
13. Одногосне.
14. Обіруч.
15. Часом.
16. Миттю.



1. Цифрове позначення у послідовному порядку.
2. Англійська одиниця довжини, що дорівнює 91 см.
3. Відрізок, що з'єднує дві точки кола і проходить через його центр.
4. Грошові відносини між покупцем і продавцем під час купівлі товару.
5. Фігура, у якої немає ні початку, ні кінця.

Відповіді

1. Нумерація.
2. Ярді.
3. Діаметр.
4. Розрахунок.
5. Кільце.

Шарада — це загадка, в якій загадане слово розділене на декілька частин, частіше на дві. На кожен частинку слова-відповіді складається своя загадка, а після відгадування цих загадок той,

хто грає, склавши два слова, отримує відповідь до шаради. Наприклад:

Ось країна нова.
В ній — п'ять літер;
ви їх розділіть на три і дві —
в листі зашумить одразу вітер,
застрибають коники в траві,

бо оті три літери одні —
невеликий ліс у множині,
другі дві — зазначу при нагоді —
вказівний займенник з ними
в згоді.
Є така країна в білім світі
й називається вона... (*Гаймі*)
(*Д. Білоус*)

3. СПЕЦИФІКА І ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

Творчі ігри — це самодіяльні ігри дітей молодшого шкільного віку, в яких вони попередньо самостійно задумують зміст та творчо його реалізують. Це ігри саме творчі, тому що, як відзначав Л. Виготський, у всіх видах творчої діяльності дитини виникає своєрідне відношення думки до дії, а саме: можливість втілення задуму, можливість йти від думки до ситуації, а не від ситуації до думки.

Характерною особливістю всіх творчих ігор є наявність уявного «Я-образу» (ролі), тобто «я не хлопчик Сергійко», а «я начебто космонавт», «я начебто командир корабля», «я начебто інопланетянин». Обов'язковими для всіх творчих ігор є уявні обставини дії «Я-образу»: я-космонавт готуюсь до космічного польоту в центрі підготовки космонавтів; я-капітан корабля в морському рейсі; я-інопланетянин на чужій планеті. Тобто характерною є уявна соціальна, казкова (фольклорна) або літературна, фантастична ситуація. Засобами її створення є або відповідна атрибутика, іграшки, або слово, а найчастіше ці засоби поєднуються. Для всіх творчих ігор характерними є вербальні рольові дії — уявне, залежне від обраного образу, ролі спілкування між учасниками гри. Його ще називають рольовим спілкуванням. За своєю сутністю воно є творчим, оскільки кожна дитина розгортає свою роль, будує свої звернення до партнера по грі так, як тільки вона уявляє собі цей

образ у його взаємовідносинах з іншими уявними персонажами. Роль, уявна ситуація, рольові дії, з'єднуючись, створюють сюжет — зміст гри як логічного розгортання уявних подій, переростання однієї ситуації в іншу.

У всіх видах творчих ігор є реальне спілкування дітей як учасників гри. Воно зумовлюється необхідністю домовитись про зміст колективної гри, розподілити ролі, узгодити дії, що реалізують задум і спрямовані на влаштування матеріальної обстановки гри, а також на налагодження міжособистісних стосунків між дітьми.

Усі творчі ігри, маючи спільні риси, за специфікою своїх структурних компонентів поділяються на окремі види.

Сюжетно-рольові ігри. Мотивом цих ігор, який опредмечується змістом, є бажання дитини бути не собою, а кимось іншим. Мета дитини в сюжетно-рольовій грі — діяти як умовний персонаж, реалізовувати своє уявлення про іншого. Рольові дії сюжетно-рольової гри — начебто шию, начебто стріляю, начебто готую їжу.

В сюжетно-рольовій грі є три види рольових дій — вербальні (рольове спілкування), паралінгвістичні (міміка, жести, поза), предметно-опосередковані. Предметно-опосередковані рольові (наприклад, з уявними знаряддями праці) здійснюються через такі засоби, які дозволяють умовно передати відповідну

дію. Це іграшки або їх замітники — палиця замість рушниці, колесо замість керма. Отже, матеріальне забезпечення сюжетно-рольової гри є засобом, що сприяє створенню уявної ігрової ситуації.

Результатом сюжетно-рольових ігор є задоволення дитини від процесу перевтілення, процесу реалізації задуму. Матеріального, реального результату такої гри не мають, тому сюжетно-рольова гра не є продуктивною діяльністю. Уся сюжетно-рольова гра пронизана реальним спілкуванням дітей, яке здійснюється переважно шляхом вербальної взаємодії.

Конструктивно-будівельні ігри відрізняються від сюжетно-рольових специфічністю уявної ситуації, яка реалізується в процесі гри: їх зміст пов'язаний з будівництвом та конструктивною діяльністю дорослої людини. Мотив гри — бути будівельником (архітектором, монтажником і т. ін.) або конструктором космічного корабля, вигаданого засобу пересування, надзвукового літака та ін. Метою конструктивно-будівельної гри є бажання дитини діяти в інших, нереальних обставинах. Як відзначав О. Леонтєв, мотив (предмет) ігрової діяльності полягає в її змісті. Там, де мотив (предмет) діяльності за межами її змісту — народжується інша діяльність. І, навпаки, якщо мотив діяльності визначається її змістом, то ця діяльність є гра, незалежно від того, який це зміст.

Ігри-драматизації та театралізації відрізняються від інших видів творчих ігор специфікою мотиву — він полягає в бажанні перевтілення в якогось героя, персонажа за готовим, не дитиною придуманим задумом. Цей задум міститься в змісті літературного авторського або фольклорного твору, в змісті кіно чи вистави. Ролі, послідовність дій визначені попередньо, але творчо інтерпретуються дітьми.

У молодшому шкільному віці гра-драматизація поступово трансформується

в театралізовану, яка, на відміну від гри-драматизації, влаштовується учнями для глядачів, а не для себе, як це буває у характерній для дошкільного дитинства гри-драматизації. У цих іграх можна бачити перехід від дитячої гри до драматичного мистецтва, природно, ще в початковій формі.

Показовим для процесуального компонента ігор-театралізацій є те, що, готуючи їх, дитина вимогливо ставиться до себе як до виконавця ролі в спектаклі, свідомо удосконалює засоби виразності образу, якого удає в грі. Свою творчість дитина проявляє в пошуках засобів для зображення того, що розігрується. Для виконання задуму діти використовують декорації, грим, костюми, жести, міміку, слово, атрибутику.

На підставі особливостей ігрової процесуальності і матеріального ігрового середовища театралізовані ігри розподіляються на театр дітей-виконавців, ляльковий, тіньовий та ін.

Серед групи театралізованих ігор можна виділити ігри-інсценівки, або режисерські ігри. Педагогічний досвід засвідчує, що такі ігри у молодшому шкільному віці мають місце лише серед першокласників шести років, їх відмінність в тому, що виконавцями ролей в таких іграх є іграшки — ляльки, казкові та фантастичні образні іграшки, персонажі-тварини, яких учні пересувають на столі, як на умовній сцені, і самі говорять за кожну дійову особу. Реальні стосунки в іграх-драматизаціях є такі ж, як і в інших творчих іграх.

Результатом театралізованих ігор є уявлення глядачів про дитячу виставу і зміни самих дітей-виконавців, зокрема їх мовлення, естетичних почуттів тощо.

Ігри-фантазування, маючи всі структурні елементи творчих ігор, є одним із напрямів розвитку сюжетно-рольової гри. Від будь-якої іншої творчої гри їх відрізняє те, що сюжет відтворюється

в уяві дитини, якщо гра індивідуальна, або суто у вербальному варіанті, коли гра групова. Характерних для творчих ігор матеріальних опор у вигляді іграшок, деталей костюмів або чогось подібного вони не мають.

Ігри-фантазування — це такі ігри, які реалізуються за допомогою лише уяви та слова. Вони описані В. Сухомлинським: «Декілька разів ми приходили на свій курган й „мандрували” по хмарах. Ці години залишили в дітей незабутні уявлення. Білі, пухнасті хмарки були для них світом дивовижних відкриттів. У них діти бачили звірів, казкових велетнів, птахів, інших тварин. Спостерігаючи за перетворенням на небі, діти створювали цілі казкові сюжети» [85, с. 40].

Ігри-фантазування в методичному арсеналі досвідченого вчителя є процесуальною складовою при створенні казок, ефективним прийомом розвитку мовлення учнів молодшого шкільного віку. Мислення дитини сильніше від будь-якого іншого засобу, і В. Сухомлинський пише: «Тому, що казкові образи яскраво емоційно розфарбовані. Слово казки живе в дитячій уяві. Серце замирає в дитини, коли вона слухає або промовляє слова, які створюють фантастичну картину. Я не уявляю навчання в школі не тільки без слухання, але й без створення казки» [85, с. 38].

В. Сухомлинський високо цінував ігри-фантазування: «Фантастичний образ осмислюється дитиною та створюється нею як яскрава реальність. Створення фантастичних образів — це найбільш благодатний ґрунт, на якому розвиваються буйні паростки думки...

І не просто гра дитячої фантазії, але й художній, поетичний елемент мислення. Кожна дитина не тільки сприймає, але й... творить. Дитяче бачення світу — це своєрідна художня творчість. Образ, створений дитиною, несе в собі яскраве

емоційне забарвлення. Діти виражають бурхливу радість, сприймаючи образи навколишнього життя та додаючи до них що-небудь з фантазії» [85, с. 48]. В. Сухомлинський був глибоко переконаний, що без емоційного збудження неможливий нормальний розвиток клітин дитячого мозку. З емоційністю пов'язані й фізіологічні процеси, які відбуваються в дитячому мозку.

Одним із ефективних прийомів розвитку різних видів мовлення учнів молодших класів є використання в навчальній ситуації ролей. Зіставлення навчальної ролі з іншими видами ролей свідчить, що вони мають багато спільного з соціальними, сценічними й ігровими.

Цікаві ролі викликають в учнів початкових класів мотиваційну готовність до мовленнєвих дій, спрямованих на формування вміння мобілізувати засвоєний мовленнєвий матеріал з відповідною технікою мовлення для спілкування в конкретних комунікативних цілях. Тому можна говорити й про мотиваційно-стимулюючу функцію ролі.

Спостереження на уроках у 1–2 класах показують, що сприйняття учнем ролі допомагає йому позбутися таких почуттів, як сором'язливість, страх, тривожність, скутість; уникнути стресових станів. Можливість «сховатися за роль» дозволяє дитині звільнитися від страху виказати незнання, видатися смішною. А саме цей страх, як відомо, формує психологічний бар'єр, що скоує школярів, створює емоційну напруженість.

Для того, щоб роль могла стати засобом навчання, вона повинна відповідати цілому ряду вимог, що враховують як навчальну мету, так і особливості і потреби тих, кого навчають.

На основі цих вимог розроблено критерії добору ролей:

- 1) відповідність ролевих текстів навчальній меті, віковому мовленнєвому

мінімуму. Наприклад, роль кореспондента сприяє розвитку уміння ставити запитання, роль учителя — пояснювати і запитувати тощо;

- 2) відповідність ролі досвіду учня. Цьому критерію відповідають ролі, що учень сам програє в повсякденному спілкуванні (учень, покупець, пішоход, пасажир), ролі його партнерів по спілкуванню (батьки, учитель, бібліотекар, продавець), ролі учасників спілкування, що спостерігається відсторонено (персонажі кінофільмів, спектаклів, літературних творів);
- 3) закріпленість за роллю визначених текстових характеристик. Цьому критерію відповідають, наприклад, ролі працівників сфери обслуговування, охорони здоров'я і т. ін. (продавець, лікар) і відповідні їм рольові пари (покупець, хворий);
- 4) наявність у ролі комунікативного потенціалу, джерелом якого може бути різниця між учасниками спілкування, що виявляється, наприклад, у тому, що один із них знає, а інший — не знає (учитель — учень, лікар — хворий);
- 5) наявність у ролі морального потенціалу. Цьому критерію відповідають ролі людей, що здійснювали героїчні вчинки, мужніх, добрих, чуйних;
- 6) привабливість ролі для учня. Цьому критерію відповідають ролі цікаві, які характеризують особистість позитивно, що дозволяють виявити ерудицію, дотепність, викрити вади, слабкість.

На уроках української мови рольові навчальні ігри можуть бути трьох типів:

- 1) розігрування певних художніх сюжетів як засіб підсилення літературного впливу на учнів;
- 2) створення мовленнєвих ігрових ситуацій, у яких реалізуються ситуаційні ролі (лікарів — пацієнтів, продавців — покупців та ін.);

- 3) гра-театралізація, яка має на меті «оживити» мовні поняття (частин мови, синонімів, антонімів та ін.), у процесі образної сценічної дії розкрити специфічну функцію тієї чи іншої мовної категорії у мовленні.

На думку М. Вашуленка, один із найпоширеніших недоліків у знаннях і вміннях молодших школярів з мови виявляється в тому, що певні граматичні визначення та орфографічні правила вони заучують без достатнього усвідомлення тих живих мовних і мовленнєвих явищ, які лежать в основі цих понять, правил. У таких випадках основне навантаження у навчальній роботі припадає на пам'ять школяра, а це нерідко спричинює розрив між формальним засвоєнням ним визначення, правила та його наступними мовленнєвими діями.

Рольові ігри третього типу допомагають уникнути цих недоліків.

Гра-драматизація може реалізовуватися у двох напрямках:

- 1) вона забезпечує краще розуміння літературної творчості, коли інсценізується літературний твір певного жанру. Іноді з самого початку береться авторський сценарій, іноді сценарій розробляється додатково. Є багато видів театралізованої гри: ролі виконують лише «актори», «акторами» виступають різноманітні ляльки (маріонетки, картонні, пальчикові та інші), тіньовий театр. За місцем театралізованої дії ігри-драматизації можуть бути сценічні, настільні, екранні тощо;
- 2) гра-інсценізація використовується з метою внесення сюжетної лінії, дій персонажів у процес ігрового засвоєння знань, умінь і навичок з певних навчальних предметів. У іграх-інсценізаціях іншого виду ролі також регламентовані, відбуваються попередні репетиції. До цих навчальних ігор долучається більшість учнів

класу. Тому в цих іграх межа між учасниками гри й глядачами досить умовна. Глядачі, як правило, також беруть активну участь у розігруваних навчальних ситуаціях.

З метою забезпечення логічної цілісності окремих етапів уроку, підтримання мотивації навчання протягом усього заняття, активізації уваги до окремих аспектів мовних понять гра-драматизація може розіграватись як *навчальна казка*. Щоб навчальні казки відігравали свою дидактичну і виховну функції, вони повинні мати специфічні жанрові особливості: *розповідність, сюжетність, художній вимисел, розважальність, своєрідну форму оповіді*. Казка як художнє ціле існує тільки в сукупності цих ознак.

Крім інтересу, зацікавленості, використання казки у навчально-виховному процесі сприяє активізації емоційної сфери учнів. Саме низьку емоційну насиченість науковці та методисти вважають однією з причин пасивного ставлення багатьох учнів до навчальної діяльності, у тому числі й на уроках мови. Емоційне забарвлення думки, вважає О. Савченко, виникає під впливом емоційної насиченості змісту навчання, незвичних способів постановки завдань, «емоційних» методів і внутрішньої активності дитини.

Наприклад, *лінгвістична казка* має певні ознаки: пояснює нам закони мови, включає казкові елементи, чарівні перетворення, героїв, певні стійкі вирази. Ця казка народилася набагато пізніше, ніж фольклорна, але їй притаманні структурні елементи фольклорної казки (приповідка, зачин, казкове дійство та кінцівка). У кінцівці її йдеться про лінгвістичні поняття. Наче робиться висновок з того, про що в казці розповідалося. Лінгвістичній казці притаманні такі особливості:

- навчальність;

- сюжет побудований на лінгвістичних поняттях (лінгвістична казка є різновидом предметної казки);
- герої — букви, слова, інші мовні одиниці;
- герої знаходяться в особливому царстві; усі вони різні: сильні, добрі, примхливі тощо.

Лінгвістична казка вбирає в себе елементи казок про тварин, чарівної й новелістичної казок. Вона є більш широким поняттям, ніж, наприклад, морфологічна або словотворча казки. Ця казка за фактором адресантів може бути представлена як монологічним, так і діалогічним висловленням. Основними комунікативними завданнями лінгвістичних казок є:

- навчити, пояснити новий матеріал;
- перевірити знання з теми;
- розважити, захопити, зацікавити, підвищити інтерес до предмета.

Важливе значення казки, як зазначав Л. Виготський, базується на особливостях певного дитячого віку. Інакше величезні маси вражень, з якими дитина не в змозі впоратися, привели б у сум'яття її психіку. У цьому значенні розумній казці належить оздоровлююче й цілюще значення в емоційному житті дитини. Це зближує психологічну дію казки з ігрою.

Таке зближення найбільш повно відбувається у *рольовій грі*. Досить часто на традиційних уроках втрачається природна комунікативність мовлення. Ефективний спосіб перебороти такий недолік — викликати в учнів потребу в комунікації. Цього можна досягти в процесі рольової гри, оскільки вона становить надзвичайно продуктивну форму взаємодії вчителя й учнів, важливий засіб формування пізнавальної активності. Переказ, розігрування казки активно впливає на розвиток психічних процесів у дітей, насамперед, уяви, стимулює дитячу творчість. Отже, гра за казковими

сюжетами забезпечує значніші зрушення у пізнавальному розвитку, ніж гра за традиційно прийнятими побутовими сюжетами.

У процесі навчання мови рольові навчальні ігри можуть бути кількох типів:

- 1) розігрування певних художніх сюжетів як засобу цілісного сприйняття літературного тексту;
- 2) створення мовленнєвих ігрових ситуацій, у яких реалізуються ситуаційні ролі (лікарів — пацієнтів, продавців — покупців та інше);
- 3) гра-театралізація, яка має на меті «оживити» мовні поняття (частини мови, синоніми, антоніми та інше), у процесі образної сценічної дії розкрити специфічну функцію тієї чи іншої мовної категорії в мовленні.

Д. Ельконін вказував на зв'язок гри й мистецтва. Зокрема, грою в людини стає таке відтворення людської діяльності, завдяки якому виділяється її соціальна сутність — завдання й норми стосунків між людьми. Такий підхід до розгорнутої форми гри дає можливість зрозуміти її спільне коріння з мистецтвом.

Спорідненість гри та мистецтва сприяє використанню *мистецької* або *художньої гри*. Такі ігри є спеціальним видом дитячої творчості, що займає проміжне місце між грою й власне дитячою творчістю. У цій педагогічній грі органічно поєднуються різні види мистецтва (драматичне, музичне, хореографічне, образотворче), що забезпечує позитивну атмосферу навчання й водночас створює базу для гармонійного поєднання різних навчальних дисциплін. Педагогічна технологія мистецької гри передбачає виділення емоційного образу у пізнавальній інформації, розробку сюжетної лінії та її практичну реалізацію. Важливим свідченням ефективності мистецької гри є продукт дитячої творчості, який поєднує почуттєво-емоційне

та інтелектуальне, що відображається через суб'єктивну призму світобачення учнів. Під час мистецької гри вчитель виконує роль режисера мистецької дії, у якій беруть участь усі учні класу. На відміну від драматичної вистави, де кожна роль закріплена за певним виконавцем, у ході мистецької гри всі учні створюють колективний художній образ. Під час проведення таких ігор педагог має поєднати в собі якості мистецтвознавця, організатора, навички володіння демократичним стилем спілкування та уміння імпровізувати.

Розігрування казок у навчанні першокласників може використовуватись як у добукварний, так і в букварний період навчання грамоти. У добукварний період під час ознайомлення із поняттям речення діти можуть розіграти казку «Ріпка», «Колобок» тощо. На основі розіграної казки діти розбирають окремі репліки. Аналізуючи репліки, учні розуміють, що скорочення їх не дасть змоги донести думку до співрозмовника, а сказана наступна репліка містить нову думку. У мовленні кожна думка — це завершена інформація, яку називають реченням. Казка дає змогу продемонструвати різні види речень за метою висловлення. Казкар (автор) використовує речення-розповідь, персонажі казки «Ріпка» висловлюють речення-прохання, герої казки «Рукавичка» — речення-запитання. На основі казки «Вовк і семеро козенят» діти аналізують, які речення використовують автор, коза, вовк, козенята. Казка, розіграна як інсценізація, є більш наочною у плані усвідомлення відмінностей і призначення речень, різних за метою висловлення. У подальшому діти більш упевнено будуть створювати такі речення не лише у рольових, а й у інших мовленнєво-комунікативних ситуаціях.

У букварний та післябукварний періоди навчання грамоти діти можуть

інсценізувати тексти із діалогами задля унаочнення й подальшого відтворення учнями інтонації персонажів (підлесливості, розпачу, тривоги). Інсценізацію можуть підготувати старші учні або ж здібні першокласники. Для актуалізації мотивації роботи над текстом можна провести гру-конкурс на відбір «акторів», які також спробують свої сили в інсценізації цієї чи іншої казки.

Інсценізація, по-перше, позитивно впливає на розвиток навички читання, зокрема виразності, по-друге, ці навички активніше переносяться на використання інтонаційних умінь в інших мовленнєвих ситуаціях, по-третє, цей метод закладає основи читацького інтересу, по-четверте, позитивно впливає на розвиток певних рис особистості учнів. Як показують спостереження, сприйняття учнем ролі позбавляє його таких почуттів, як сором'язливість, страх, тривожність, скутість. Можливість «сховатися за роль» дає змогу дитині звільнитися від страху виказати своє незнання, видатися смішною. А саме цей страх, як відомо, формує психологічний бар'єр, що сковує школярів, створює емоційну напруженість.

На відміну від *казок-інсценізацій*, на уроках навчання грамоти у другому класі можуть використовуватися ігри-драматизації з метою *ілюстрації функції* тієї чи іншої мовної одиниці. Розробляючи лінгвістичну казку, потрібно враховувати методичний, психологічний і лінгвістичний аспекти навчання української мови учнів другого класу. У психологічному плані треба виходити з того, що початок вивчення частин мови другокласниками збігається з настанням періоду відносної рівноваги ігрової й навчальної діяльності. Таку рівновагу можливо забезпечити збереженням наукового змісту та оптимальної ігрової форми процесу засвоєння й формування структури виучуваного матеріалу. Казка може

містити римовані тексти, а її визначальні частини можуть формулюватися у вигляді лічилок, що сприяє багаторазовому повторенню й запобіганню швидкій втомі учнів. Казка має сприяти розкриттю понятійного апарату (що означає кожна частина мови, на які питання відповідає, з якими частинами мови зв'язана).

Одним із ефективних прийомів розвитку різних видів мовлення учнів молодших класів є використання в навчанні *ситуативних ролей*. Зіставлення навчальної ролі з іншими видами ролей свідчить, що вони мають багато спільного з соціальними, сценічними та ігровими ролями. Цікаві ролі викликають в учнів початкових класів мотиваційну готовність до мовленнєвих дій, спрямованих на формування вміння мобілізувати засвоєний мовленнєвий матеріал з відповідною технікою мовлення для спілкування з конкретно комунікативною метою. Тому можна говорити й про мотиваційно-стимулюючу функцію ролі.

Гру-фантазування також є ефективним засобом розвитку мовленнєвої творчості дитини. У таких іграх дитина має змогу грати зі словами, створювати незвичайні слова, загадки, вірші, казки, оповідання. Гру-фантазування можна розглядати як творчість, тому що в ній розвиваються такі важливі характеристики:

- швидкість думки — здатність до генерування якнайбільшої кількості ідей за одиницю часу;
- гнучкість мислення — здатність легко переходити від полярних за змістом явищ одного класу до іншого. У процесі творчості необхідно вміти гнучко змінювати стратегію й тактику творчого пошуку, переключатися з однієї ідеї на іншу, вміти переносити ідеї з одного об'єкта на інший і бути готовим до одержання парадоксального розв'язання;
- оригінальність — здатність формулювати нові, неочікувані ідеї, що

відрізняються від загальноприйнятих;

- розробленість — уміння не просто генерувати ідеї, а творчо розробляти їх;
- сміливість — здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності;
- допитливість — відкритість та інтерес до всього нового, уміння помічати незвичайне у звичайному, дивуватися йому.

Найчастіше гра розгортається навколо певного вигаданого героя-іграшки, персонажа казки, мультфільму. Образи, створені уявою, отримують оформлення завдяки таким виражальним засобам, як мовленнєві характеристики, рухи, міміка, жести, експресивні прояви. Основа ігор-фантазій — співтворчість педагога і дітей у вигадуванні ігрових подій, послідовно пов'язаних між собою. Результативним є навчання дітей видозміни сюжету знайомої казки (складання нової кінцівки, включення персонажів з інших казок).

На сучасному етапі розвитку інформаційно-технічних засобів у методиці навчання мови і розвитку мовлення з'являються великі можливості використання не лише традиційних прийомів організації сюжетно-рольових ігор, інсценізацій, театралізацій, а й активно застосовувати аудіо- та відеотехніку. Тим більше, що в організації навчальних рольових ігор, зокрема ігор театралізацій присутній фактор «актора» і «глядача». Емоційні відтінки сприйняття навчального матеріалу, який став предметом театралізації «акторами» і «глядачами», суттєво відрізняється. В «акторів» через багаторазову повторюваність власних ролей дещо притупляється емоційне сприйняття змісту театралізації. На відміну від звичайної театральної постановки, коли актори отримують моральне задоволення від оплесків, від реакції глядачів (сміх, сльози, переживання

та ін.), дидактична театралізація часто позбавлена цих факторів. Певною мірою врівноважити позиції «глядача» і «актора» допомагає використання аудіо- та відеотехніки. Це дає змогу «актору» перетворюватися у «глядача», але не у звичайного, а у глядача, який може спостерігати за власними акторськими діями. Для розвитку мовлення учнів це дуже важливо, адже можливість спостерігати за власним мовленням, мімікою, жестикуляцією наче збоку дуже важлива для виправлення тих чи інших мовленнєвих недоліків.

Сам процес створення відео- чи аудіо-інсценівки дає змогу оперативно проводити самоаналіз власної мовленнєвої діяльності і вдосконалювати її. Матеріали, напрацьовані раніше, можна використати для порівняння з матеріалами, напрацьованими найближчим часом. Для учнів це буде наочним демонструванням процесу вдосконалення їхнього мовлення.

Наявність комп'ютерних технологій дає змогу синтезувати у процесі створення інсценізацій різні види мистецтва (театральне, образотворче, музичне). Це дає змогу реалізувати принцип *інтеграції* у навчально-виховному процесі. Адже синтезуючи ефективні аспекти предметного викладання, інтеграція створює сприятливі умови для формування в дитини цілісної картини світу, здатності сприймати предмети і явища різнобічно, системно, емоційно. Саме інтеграція словесної творчості з різними видами діяльності дитини (грою, малюванням, драматизацією, дослідницькою діяльністю, спілкуванням з природою, музикою) дає можливість організувати опанування граматичних умінь і правописних навичок через розв'язання мовленнєвих завдань, глибоко індивідуалізувати навчання, досягти значних зрушень у загальному розвитку.

Розвиток ігрової методики, зокрема застосування ігор-драматизацій робить

актуальною проблему *дидактичної драматургії, дидактичної режисури, дидактичної акторської дії*. Педагогу повинно стати тісно у рамках традиційної методики, яка передбачає значну долю консерватизму у діяльності педагога та учнів. Лише підручник, зошит, дошка вже не повинні бути достатніми для оволодіння тим чи іншим навчальним предметом. Акторські, режисерські, драматургічні здібності педагогів повинні бути серед переліку якостей, що характеризують рівень професійної майстерності. Знань змісту предмету недостатньо, актуалізуються питання педагогічної психології не лише у плані опису окремих психічних процесів, які обслуговують навчально-пізнавальну діяльність, а й озброєння психологічним інструментарієм, який дає змогу через зміст, методи і форми навчання впливати на цілісну особистість, формувати активну особистість школяра.

Осягнення образу на слух і через зорове сприйняття, через рух (пантомімічне відображення), через синтез мовленнево-рухової експреси, драматично-ігрової діяльності, через експериментування з різними матеріалами забезпечує стійке запам'ятовування інформації.

Мислення образами в період перших років навчання вважається найбільш природнім в усіх системах розвитку дитячого інтелекту. Тут відсутнє насильство над дитиною — навпаки, процес оволодіння важким, незнайомим матеріалом здійснюється найбільш природним шляхом. Така робота не пригнічує дитину, а пробуджує її творчий потенціал і розвиває лінгвістичні здібності.

Наводимо фрагмент гри-драматизації «Казкова грамати́ка».

ПОДОРОЖ У КАЗКУ

1 ведучий:

Запрошуєм вас
в найправдивішу казку.

У казку відкриється
вхід через мить.

2 ведучий:

Із серцем відкритим,
з обличчям без маски
У світ цей чарівний
сміливо ступіть.

1 ведучий:

Гостем ти будеш в казковій країні,
А може, залишишся тут назавжди.

2 ведучий:

Тут жителі будуть до нас
всі гостинні,
Тож швидше в розчинені двері іди.

1 ведучий:

Господарка казки — красуня чудова.
Вийшла вітати гостей дорогих.

2 ведучий:

А хто ж вона?

1 ведучий:

Це наша Мова!

Мова:

Запрошую вас на казковий поріг.
Сини мої вірні, відважні й кмітливі
Зі мною зібралися тісним гуртом.
Високі, стрункі, як один,
чорнобриві,
Вони захищають країни кордон.
Поділила я країну на рівні частини,
То ж роботи вистачає
для кожного сина.
Познайомтесь, діти, ближче
із диво-братами,
Та як вони відважно б'ються
з Мови ворогами.

*(Кожен син виходить і називає себе:
Іменник, Прикметник, Дієслово,
Прийменник, Займенник, Числівник,
Прислівник)*

ІМЕННИК

1 ведучий:

Не любив чаклун людей, бо вони
все знають,
І предмети всі навколо якось називають.

2 ведучий:

Вирішив усі знання в нас він віді-
брати.

Чаклун:

Лише я один на світі усе буду зна-
ти!
Люди вранці розплющили очі
І зрозуміли, що хтось їм наврочив.
Ніхто в своїх кімнатах
Нічого не міг упізнати.
Виглядають у вікно —
Незнайоме все одно!

СЦЕНКА

Батько:

Що це дзвеніло і нас розбудило?

Мати:

Від нього лиш чути — тік-так
і тік-так.

1 дитина: Ой що це?

2 дитина: Ой що це?

Разом:

Не визнає ніяк!
Захотілося їсти —

Мати: На що ж його сісти?

Батько:

Хочеш повір нам, хочеш не вір —
Не може ми навіть вийти надвір.

Мати:

Потрапили ми в якесь дивне кіль-
це.

Діти:

Ой що це; ой, хто це і це, і оце!

1 дитина:

Що це росте під вікном на дворі?

2 дитина: Хто це літає високо вгорі?

1 ведучий:

Не можуть навколо нічого впізна-
ти.

2 ведучий:

Хочеться людям плакати, кричати.

Мова:

Хто це і що це — великий секрет,
Загубив свою назву кожен предмет.
Дружно давайте ти, він і я
Вернемо предметам назву й ім'я.
На виручку прийде до тебе і мене
Ваш новий знайомий кмітливий —
Іменник.

Відкриє одразу тобі і мені
Нам дуже потрібні слова чарівні:

Іменник:

Книжка, дошка, кабінет,
(показує)
Печиво, повидло, мед,
Чоботи, штани, кашкет,
Мотоцикл, велосипед —
Знайте діти наперед
Кожен з них — це є предмет.
То ж хто це і що це — уже
не секрет.

Ім'я своє й назву поверне предмет.
Що це? — Вареник (*хором*)
Хто це? — Письменник (*хором*)
Поверне предметам їх назви —
Іменник (*хором*).

ВІДМІНКИ

(Усі відмінки мають медалі з назвою
і запитаннями.)

Коли розповідають свої слова, то
демонструють їх на таблицях)

1 ведучий:

До іменника в гостину
Завітала вся родина.

2 ведучий:

Поспішали на підмогу
Та святкують перемогу.

1 ведучий:

Мов пелюстки у барвінку
Розмістилися відмінки.

2 ведучий:

Місця вистачило всім,
А було їх рівно сім.

Іменник:

Перший брат в нас головний —
Зветься гордо — НАЗИВНИЙ.

ХТО і ЩО він завжди знає,
Предметів назви пам'ятає.

Називний:

Другий братець РОДОВИЙ
Він в нас самий діловий.
Міг він навіть загордиться,
Бо нема в братів ні в кого
Лавки, шинку чи крамниці.
А у нього це все є
І не де-небудь — в столиці.

Родовий:

І КОГО лиш не було там —
Безліч різного народу:
Водія машин й пілота,
Вершника і пішохода.
ЧОГО там тільки не було:
Цукерок, печива, булок.

Називний:

Всі ішли вони до кого? —
До відмінка Родового.
То хіба ж не діловий
Наш відмінок Родовий?

Родовий:

Третій брат феноменальний.
Ім'я щедре мав ДАВАЛЬНИЙ.

Давальний:

Я ні КОМУ і ні ЧОМУ
Не відмовлю ні у чому.
Чоловіку, звіру й птиці
Горобцеві і синиці,
Дереву, грибу, суніці
Приготовані гостинці.
Всіх похвал найвищих гідний
Наш четвертий брат ЗНАХІДНИЙ.
У біді він будь-КОГО,
У нещасті будь-ЩО
Виручать спішуть бігом
Братець всюдисущий.

Знахідний:

Чи то зайчика в капкані,
Чи рибину на гачку.
У біді струмок, гайок,
Прозорий став, рясний садок.
Вдень, вночі і на світанні
Я спішу на виручку.
Шлях життєвий самий трудний
Вибрав п'ятий брат ОРУДНИЙ.

Орудний:

КИМ лише не працював я?
ЧИМ лише не мудрував я?
Лікарем та інженером,
Продавцем, таксі шофером,
Був солдатом, офіцером,
Футболістом і боксером.
У ворота б'ю м'ячем,
Захищаю край мечем.
Треба правити комбайном —
Я туди спішу негайно.
По дорозі по кільцевій
Ходить шостий брат —

МІСЦЕВИЙ.

В капелюсі, при валізі —
Він лишається на місці.
Якщо ходить весь час по колу —
Не зрушиш з місця ти ніколи.
Він не їздить ні НА КОМУ,
Він не їздить ні НА ЧОМУ.
Мабуть, він не знає втоми.

Місцевий:

Всі навколо мчать на конях,
На верблюдах, поїздах,
На оленях, мотоциклах,
На машинах, літаках.
Лише я уперто топчу
По своїх старих слідах.
Пропадає десь одвічно
Сьомий брат — відмінок

КЛИЧНИЙ.

Всі гукають: брате, брате! (*хором*)
Де ж це він? Всі хочуть знати.
Всі гукають: друже, друже! (*хором*)
Бачить хочуть його дуже.
Після цього по хвилині
Й він з'явився у хатині.

Кличний:

Ось зібралися усі:
Сім братів, відмінків сім.

Разом:

Бережем, мов Білосніжку,
Мову нашу з вами ніжну.

Іменник:

Тож давайте на прощання
Пригадаємо відмінків назви всі
і запитання.

(П. Копосов)

4. ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ (ІГРОВИХ) УРОКІВ

В умовах реалізації компетентнісного підходу одним із основних завдань сучасної школи є формування активної інтелектуальної особистості, яка має достатній рівень культури, володіє знанням основ наук, здатна креативно мислити, проявляти ініціативу, творчо вирішувати життєві і професійні завдання. Вагомий внесок у формування такої особистості забезпечує використання в навчальному процесі нестандартних форм організації навчання, які створюють умови для активної навчальної діяльності школярів. Ці форми емоційно впливають на дітей, підтримують інтерес до навчання, забезпечують інтелектуальний розвиток, спонукають до ініціативи, формують навички взаємодії з іншими учасниками навчального процесу.

Використання нестандартних організаційних форм потребує розумного їх дозування та врахування специфіки навчального предмета і вікових особливостей школярів. Такі заняття неможливо застосовувати систематично, при вивченні будь-якої теми. Вони використовуються час від часу, щоб урізноманітнити навчальний процес, підвищити мотивацію вивчення предмета, здійснити емоційний вплив на учнів.

З огляду на зазначене, актуальною для методики в початкових класах є проблема вибору, моделювання та проведення нестандартних організаційних форм навчання.

Сутності нестандартних форм організації навчання, їх класифікації, ефективності та доцільності використання торкалися у своїх дослідженнях І. Подласий, О. Савченко, Л. Лухтай, Е. Печерська, В. Щенюв, Т. Лакоценіна, С. Кульневич та інші.

Зокрема, І. Подласий нестандартним (нетрадиційним) вважає імпрізоване

навчальне заняття, яке має нестандартну структуру. Л. Лухтай нестандартним називає урок, який виходить за межі визначених у дидактиці вимог до цієї форми навчання. На думку Е. Печерської, особливість нестандартного уроку полягає у викладанні певного матеріалу у формі, пов'язаній з численними асоціаціями, різними емоціями, що допомагає створити позитивну мотивацію навчальної діяльності. О. Савченко розглядає нетрадиційні форми навчання в початковій школі як різновиди уроків, специфіка яких залежить від провідного способу організації навчальної діяльності учнів.

Не існує єдиного погляду на класифікацію нестандартних форм навчання. І. Подласий виділяє 36 типів нестандартних уроків, серед яких — уроки-ігри, уроки-змагання, театралізовані уроки, уроки творчості, уроки-конкурси, бінарні уроки, інтегровані уроки, уроки-екскурсії тощо.

В. Щенюв пропонує класифікувати нестандартні уроки, дотримуючись типології традиційного уроку. Наприклад, уроки-лекції, уроки-конференції віднести до уроків формування нових знань, а уроки-вікторини, захист проєктів — до контролю знань.

С. Кальневич і Т. Лакоценіна поділяють нестандартні уроки на такі групи: уроки зі змінним способом організації (лекція, захист ідей), уроки, пов'язані з фантазією (урок-казка), уроки з імітацією певної діяльності (урок-експедиція), уроки у формі змагання (вікторина), уроки з трансформацією стандартних способів організації (семинар, залік), уроки з оригінальною організацією (урок-монолог), уроки-аналогії певних подій (урок-аукціон), уроки-аналогії з відомими формами і методами діяльності (диспут).

Перелік нестандартних уроків, доступних для учнів молодшого шкільного віку, визначає О. Савченко. До таких, на думку науковця, належать урок-казка, урок-конкурс, урок-драматизація, урок-гра, урок-подорож, урок-презентація портфоліо, урок-презентація проєкту, урок-дослідження, урок розвитку творчих здібностей тощо.

Однак усі дослідники проблеми нестандартних форм навчання дотримуються однієї думки щодо застосування їх у навчальному процесі. Вони вважають, що з таких занять неможливо будувати весь процес навчання, надмірне їх використання може призвести до втрати інтересу до навчального предмета. Формування компетентностей — основного завдання початкового курсу української мови, визначеного Державним стандартом початкової загальної освіти — неможливе без використання в навчальному процесі компетентнісно орієнтованих форм навчання.

Провідною в умовах класно-урочної системи навчання залишається урок, який на сучасному етапі розвитку освіти набуває компетентнісних ознак. Основними з них є висока мотивація навчання, активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів, суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчального процесу, особистісна спрямованість навчання, диференційований підхід, рефлексія.

Поряд із традиційними уроками актуальним стає використання нестандартних форм організації навчальної діяльності, оскільки вони, на думку К. Пономарьової, наближають шкільне навчання до реалій життя, захоплюють учнів, формують стійкий інтерес до навчання, спонукають до пошуку оптимальних шляхів вирішення нестандартних ситуацій, творчого застосування знань, умінь, способів дій, задовольняють потребу дітей в інтелектуальному розвитку, здійснюють позитивний емоційний

вплив. Нестандартні організаційні форми не тільки урізноманітнюють навчальний процес, а й викликають у школярів задоволення від самого процесу праці. Однак вибір, підготовка та проведення нестандартних форм навчання потребує певної методичної підготовки. Насамперед, необхідно враховувати, що ці заняття передбачають тісну взаємодію всіх суб'єктів навчального процесу, спрямовану на пошук ефективних способів розв'язання поставлених проблем.

Ознаками нестандартних організаційних форм навчання, за К. Пономарьовою, є:

- нетрадиційна структура заняття;
- ретельно продуманий його сценарій;
- оригінальне оформлення місця проведення;
- використання різноманітних засобів навчання (музики, відео, мультимедійного обладнання тощо);
- раціональне поєднання різних способів навчальної взаємодії учасників навчального процесу (колективна, групова, парна, індивідуальна робота);
- використання інтерактивних прийомів;
- забезпечення емоційного впливу на учнів;
- створення атмосфери творчого пошуку;
- висока активність кожного школяра;
- оригінальний підсумок заняття.

Розробляючи нестандартні форми організації навчання, необхідно враховувати вікові особливості школярів, специфіку предмета, дидактичні цілі конкретного заняття в системі уроків певного розділу, наявність умов і засобів для проведення нетрадиційного заняття.

Розглянемо особливості нестандартних організаційних форм навчання української мови в початкових класах. Зважаючи на те, що учням молодшого шкільного віку дуже близький і зрозумілий світ

казки, ефективним у початковій школі є проведення *навчального заняття у формі казки*. Таке заняття захоплює дитину, знімає психологічне напруження, мотивує навчальну діяльність.

Дидактичний матеріал, пов'язаний із казковими образами, краще запам'ятовується і відтворюється. Вимоги до побудови та проведення цього виду уроку:

- вдалих вибір казкового сюжету;
- створення на уроці казкової атмосфери;
- підготовка демонстраційних засобів, ілюстрацій, іграшок-персонажів чи нескладних костюмів;
- наявність сюрпризного моменту;
- використання системи розвивальних завдань творчого характеру;
- забезпечення ситуації успіху, впевненості у власних силах;
- використання елементів змагання і пошуку;
- застосування аргументованих стимулів до навчально-пізнавальної діяльності на зразок «допоможи персонажеві»;
- обов'язкове використання виховного потенціалу уроку.

Існують різні прийоми застосування казок. Якщо необхідно виконати певну кількість завдань, їх можна підпорядкувати досягненню певної ігрової цілі. Такий прийом називається «Приваблива ціль». Наприклад, допомогти персонажам казки «Рукавичка» потрапити в рукавичку, виконавши певні завдання: відгадати загадку, зробити звуко-буквений аналіз слова-відгадки, поділити це слово на склади для переносу тощо.

Прийом «Чарівної палички» доцільно застосовувати для виконання завдань учнями по черзі — хто одержав «чарівну паличку», той має право озвучити свою відповідь (наприклад, назвати своє спільнокореневе слова з поданим коренем, синонім чи антонім до поданого слова і под.).

Прийом «Знайомі персонажі в нових ситуаціях» передбачає перебування казкових персонажів у незвичних місцях, де з ними відбуваються незвичайні пригоди. Наприклад, допомогти Незнайкові подолати кам'янисту дорогу, поставивши наголос у поданих словах, утворити місток через річку з перших складів цих слів і т. д.

Для розвитку творчої фантазії під час побудови зв'язних висловлювань ефективним є прийом «Фантастичне перевтілення», коли учням пропонується уявити себе, наприклад, сонечком, яке вранці будить усіх мешканців лісу, і скласти про це розповідь від імені сонця.

Одним із різновидів нестандартних форм навчання є *урок-подорож*. Він захоплює учнів можливістю подорожувати і брати участь у певних подіях, які несуть навчальний характер. Це заняття організовується на основі уявної поїздки чи походу, під час яких учні подумки, завдяки власній фантазії та за сприяння підготовленого вчителем дидактичного матеріалу (карти маршруту, плану, станцій-зупинок тощо) здійснюють подорож. У процесі заочного подорожування школярі відкривають для себе нові знання, набувають певних умінь, застосовують власні навчальні досягнення в нестандартних ситуаціях, виявляючи в такій спосіб свою мовну чи мовленнєву компетентність. Під час уявної подорожі має відбуватися все те, що супроводжує справжню мандрівку — зустріч з новим, яскраві враження, позитивні емоції.

Однак необхідно, щоб кожне завдання і вправа, запропонована учням, мала не тільки емоційний вплив, а й дидактичне навантаження, сприяла засвоєнню певних мовних знань і правописних чи мовленнєвих умінь. На такому занятті школярі мають відчувати себе мандрівниками-дослідниками, першовідкривачами, вченими, які здійснюють пошук,

роблять відкриття, узагальнюють свої спостереження, формулюють висновки, правила. Учитель на таких уроках виконує роль інструктора, який організовує роботу учнів, дає певні вказівки, поради.

Підготовка уроку-подорожі передбачає:

- вибір цікавого маршруту (куди буде подорож);
- визначення дидактичної мети подорожі і кінцевих результатів;
- побудову карти-схеми подорожі, на якій нанесено пункти зупинок;
- продумування логічного зв'язку і наступності між етапами подорожі;
- забезпечення мотивації перебування на кожній зупинці;
- чітке формулювання завдань і вмотивованість їх виконання;
- підпорядкованість усіх завдань досягненню мети уроку;
- вироблення критеріїв оцінювання навчальної діяльності учнів;
- продумування оригінального підсумку уроку (визначення результатів навчання та зіставлення їх із поставленими цілями).

Нетрадиційними формами перевірки навчальних досягнень учнів є *уроки-змагання*. На таких заняттях учні змагаються, демонструючи свої знання, уміння й навички, набуті під час вивчення певного мовного розділу. Ці уроки мають різноманітні назви: конкурс винахідливих і кмітливих (КВК), вікторина, «Поле чудес» тощо. Усі вони ґрунтуються на змаганні команд під час почергового виконання певних завдань.

В організації та проведенні уроку-змагання виділяють три основних етапи: підготовчий, ігровий і підбиття підсумків. Для кожного уроку ця структура конкретизується залежно від змісту дидактичного матеріалу та особливостей сюжету змагань. Наприклад, для заняття, що проводиться у формі КВК, притаманні такі особливості:

- клас потрібно об'єднати, як мінімум, у дві команди, які мають придумати собі назви та обрати капітанів;
- необхідна наявність журі, до складу якого можуть входити педагог і учні, що виявляють найкращі результати навчальних досягнень з української мови;
- зміст уроку-КВК мають формувати такі конкурси і завдання, які б виконували навчальну, розвивальну і виховну функції, оскільки це не виховний захід, а навчальне заняття;
- логічним завершенням уроку-КВК має бути оголошення переможців та оцінювання навчальної діяльності учнів.

Одним із ефективних видів нетрадиційних форм навчання є *урок-презентація проекту*. Основна ідея проектної діяльності в процесі навчання української мови полягає в тому, щоб замінити традиційне виконання різноманітних видів вправ на активну співпрацю учнів під час спільної мовленнєво-творчої діяльності. Виконання проекту активізує самостійне мислення дитини і сприяє не тільки засвоєнню та відтворенню мовних знань і мовленнєвих та правописних умінь, а й формуванню здатності творчо застосовувати їх у нових умовах. Діяльність учнів у процесі виконання проекту має бути креативною й особистісно зорієнтованою. Вона передбачає високий рівень індивідуальної та колективної відповідальності за виконання кожного завдання. Реалізація проекту вимагає від учнів здатності здійснювати самостійну пошукову діяльність, координувати свої дії, активно взаємодіяти з іншими учасниками проекту. Тому, перед тим, як обрати цю форму організації навчальної діяльності школярів, учитель має бути впевненим, що учні його класу успішно впораються з поставленими завданнями. Робота над проектом здійснюється в кілька етапів: вибір

теми проекту, розроблення плану роботи над проектом, формування групи виконавців, визначення термінів виконання роботи, розподіл завдань між учнями, виконання завдань, обговорення в групі виконання кожного завдання, оформлення спільного результату, презентація проекту, оцінювання роботи.

Важливою в початкових класах залишається роль учителя в проведенні підготовчої роботи. Зокрема, він має вибрати посильну для молодших школярів тему проекту, допомогти учням спланувати їхню роботу, здійснювати контроль і консультації для учнів під час виконання проекту. Добираючи тему проекту, вчителю слід орієнтуватися на специфіку предмета, інтереси і потреби учнів, їхні можливості та практичну значущість результату виконаної роботи. Посильними для молодших школярів є проекти, присвячені створенню класної чи шкільної стіннівки, оформленню тематичного альбому з текстами, написаними учнями, написанню листів захисникам Вітчизни, підписуванню святкових листівок, написанню оголошень про свято, пропажу, благодійну справу (прибирання території, озеленення місцевості) тощо. Наприклад, з метою формування уміння писати замітку до стінгазети для молодших школярів цікавим і посильним буде проект «Підготовка стіннівки». Під час реалізації цього проекту учні повинні виконати низку завдань: дібрати назву газети, визначити зміст і заголовки заміток, зібрати фотографії, які б їх ілюстрували, зробити художнє оформлення колонок. Ознайомившись із планом дій, кожен учасник проекту вибирає для себе ту ділянку роботи, яка йому до вподоби. У результаті формуються робочі групи. Зважаючи на основну мету проекту, до мовленнєво-творчої діяльності (написання замітки) має бути залучений кожний учень класу. У результаті конкурсного

відбору до стіннівки будуть вибрані найкращі замітки.

На уроці-презентації проекту кожна група розповідає про свою участь у його підготовці, демонструє свою частку роботи, аргументує чи доводить свій вибір тощо. У такий спосіб формується комунікативна компетентність молодших школярів, яка виявляється у здатності учнів висловлювати свої думки в усній і письмовій формах. Одним із найскладніших завдань початкового курсу української мови є формування в учнів уміння складати перекази і твори. Навчити складати зв'язні висловлення — означає навчити бачити оточуючий світ, аналізувати побачене, міркувати, висловлювати свої думки з приводу побаченого, пережитого чи почутого, застосовуючи правописні та мовленнєві уміння.

З цією метою проводяться *уроки розвитку мовленнєво-творчих здібностей*, які в традиційній методиці називають уроками розвитку мовлення. Цим урокам властива особлива структура:

- бесіда з метою впорядкування зібраного під час спостережень матеріалу чи його накопичення;
- складання плану зв'язного висловлення; — мовна підготовка (лексична, орфографічна);
- творча робота учнів (записування складеного тексту);
- самоперевірка виконаної роботи;
- удосконалення зв'язних висловлень;
- читання й аналіз кращих творів.

У процесі формування в молодших школярів умінь будувати зв'язні висловлення ефективною формою організації навчальної діяльності є *заочна екскурсія* по рідному місту чи селу, по відомих дітям визначних місцях, у галерею портретів відомих людей тощо. Шляхом використання слайдів, фотографій, відеоматеріалів учні, перебуваючи в ролі екскурсовода, складають усні чи письмові розповіді, описи. Заняття, проведене

в такій формі, мотивує мовленнєву творчість школярів, сприяє вдосконаленню їхнього монологічного мовлення, пробуджує інтерес до об'єктів екскурсії, має виховний вплив на формування особистості молодшого школяра.

Проведенню такого уроку передують значна підготовча робота. Щоб провести заочну екскурсію — розповісти про зображене на слайді, фото чи відео — учень має попередньо одержати відповідну інформацію. Зробити це можна в індивідуальному порядку, під час виконання групового завдання чи роботи в парі. Учитель передбачає й заздалегідь організовує таку роботу. Компетентнісний підхід у навчанні української мови передбачає опанування мовних знань і правописних умінь у процесі активної пізнавальної діяльності. Актуальними у реалізації цього завдання є *уроки-дослідження*, які передбачають спільну діяльність учителя й учнів, спрямовану на дослідження певного мовного явища з метою його розуміння та усвідомленого засвоєння. Процес підготовки та проведення уроку-дослідження з української мови можна поділити на кілька етапів:

- на першому етапі вчителю доцільно визначити, що учні мають засвоїти на уроці, тобто яке мовне явище дослідити, яку закономірність виявити, яке правило сформулювати чи довести;
- завдання наступного етапу — визначити дидактичний матеріал, на якому буде здійснюватись дослідницька діяльність, тобто дібрати відповідні тексти, речення, слова та систему запитань і завдань. Обсяг, зміст, складність і форма представлення цього матеріалу визначаються з урахуванням програмових вимог та пізнавальних потреб і можливостей учнів певного класу;
- третій етап полягає у визначенні типу навчального дослідження

(індуктивного чи дедуктивного), яке найдоцільніше сконструювати для засвоєння конкретного мовного матеріалу. Ця доцільність визначається специфікою запланованого результату дослідження та особливостями лінгвістичного матеріалу, який мають засвоїти учні;

- завдання четвертого етапу — сконструювати проблемну ситуацію, яка мотивуватиме школярів на дослідницьку діяльність. Важливо, щоб ця ситуація була не просто завданням, яке викликає в учнів утруднення і потребує розв'язання. Необхідно, щоб поставлена проблема зацікавила школярів, викликала інтерес і бажання її вирішити, щоб учні усвідомлювали важливість і необхідність виконання поставленого перед ними завдання, щоб одержані в результаті дослідження знання й уміння були затребуваними в їхньому подальшому навчанні й житті;
- останній етап уроку-дослідження є організаційним. Учитель має забезпечити учнів необхідним дидактичним матеріалом, продумати ефективні методи, прийоми дослідницької діяльності та способи організації навчальної взаємодії учнів (у парах, групах), а також форму представлення результатів самостійного пошуку. Важливо, щоб учні отримували задоволення від процесу навчально-пізнавальної діяльності, а одержаний результат приносив їм радість відкриття.

Якщо на уроці передбачено застосування результатів дослідження, то необхідно запропонувати учням такі завдання і вправи, які доведуть доцільність попередньої навчально-пошукової роботи. З огляду на те, що українська мова є не тільки предметом вивчення, а й засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін, засвоєння змісту початкового

курсу української мови доцільно здійснювати в поєднанні з іншими навчальними предметами.

Ефективність навчання молодших школярів значною мірою залежить від вибору вдалих форм організації навчальної діяльності учнів та здатності вчителя правильно їх підготувати й провести. Зазначені нестандартні уроки є одним із засобів підвищення інтересу школярів до навчального предмета. Вони сприяють активізації навчально-пізнавальної і творчої діяльності учнів, розвитку ініціативи, формують вміння працювати з різними джерелами знань, розвивають і вдосконалюють комунікативні навички, передбачають самостійний пошук засобів і способів розв'язання завдань, пов'язаних

з реальними навчальними і життєвими ситуаціями.

Особливість нестандартних організаційних форм навчання полягає в тому, що під час їх проведення всі учні класу залучаються до активної роботи. Як свідчить шкільна практика, використання нестандартних уроків дає найбільший ефект у класних колективах, де переважають учні з нестійкою увагою, незначним інтересом до предмета. Нетрадиційні форми навчання потребують ретельної підготовки і, насамперед, визначення конкретних цілей навчання та виховання. При доборі нестандартних форм необхідно враховувати здібності, інтереси та рівень підготовки школярів. Пропонуємо для ілюстрації вищезазначеного нестандартний (ігровий) урок.

МОВНИЙ РАНОК «НА ЕТИМОЛОГІЧНОМУ ГОРОДІ»

(інтегрування з уроками читання, природознавства, музики, розвитку творчих здібностей)

Мета: узагальнити знання, отримані учнями при вивченні теми «Текст»; розширити словниковий запас учнів; ознайомити з походженням ряду слів, що належать до групи овочевих культур; розвивати допитливість, спостережливість, творчу самостійність, ініціативу; виховувати любов до мовної культури і культури спілкування.

Обладнання: на вишитому рушнику — великий кошик з овочами, на дошці яскраві малюнки овочевих культур; корони у вигляді овочів; ребуси, кросворди, анаграми.

Перебіг уроку-екскурсії.

Лунає музика.

Учитель:

Подивіться, яке багатство у нас на столі! Ці червоні помідори, смарагдові огірки, білозубий часник, туга соковита капуста — дари щедрої осені і трудящих рук. У цьому багатстві є часточка і вашої праці. Адже ви

вдома допомагали батькам вирощувати городину. А сьогодні ми побуваємо з вами на іншому городі — етимологічному, тобто дізнаємося звідки прийшли до нас городні рослини і чому вони так називаються. А для цього нам потрібно взяти всі знання, отримані на різних уроках — і в путь.

Порадником у нас сьогодні є ця поважна книга — **ЕТИМОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК** (тобто словник походження слів).

Словник:

Великі відстані й роки
Пройшли слова-мандрівники.
Я слів і значень провідник,
Етимологічний звусь словник.

З якого краю прибуло
І чим раніш воно було?
На ці питання я готовий
Відповідати знову й знову.
Слухайте уважно, бо потім братиме участь у вікторині.
(Звертається і до гостей).

Гарбуз (*господар городу*):

Ходжу собі по городу
Та й шукаю свого роду.
Я вже сотні літ журюсь,
Бо не знаю, як я звусь.
Баба й дід розповідали
«Перси гарбузом назвали
Не мене, а жовту диню,
Мою славу господиню».
Я прошу: допоможіть,
Щиру правдоньку скажіть.

Городниця:

Перші гарбузи прибули до нас із далекої Персії. Там так називали дині, причому слово було складним: гарбуз — означає «ослячий огірок», бо гар — осел, буза — огірок. А найближчий твій родич — кавун. Слово кавун теж означає назву дині, тільки не в Персії, а у Греції. Усі ці овочі були завезені до нас з південних країв. За довгу дорогу незвичні, чужі назви зовні схожих овочів переплуталися і тебе назвали гарбузом.

Гарбуз:

О, тепер усе я знаю.
Більше родичів не маю?

Огірочки:

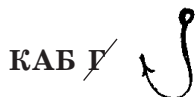
Ну а ми? Ми ж огірочки,
Ваші рідні сини й дочки.
Нас нестиглими прозвали
Древні греки, бо вважали,
Що коли ми достигали,
То смаку уже не мали.

Городниця:

Хто ж вас почув? Що означає слово
огірок? (Нестиглий)?
А це хто до нас прийшов?

Кабачок:

(*Заходить без корони з ребусом у руках.
Корону вдягає, коли розгадують ребус*).



Назва кабачок — зменшена форма від кабак — слово татарське, означає — «пляшка».

Городниця:

А ось ще один гість.

Редиска.

Я кругленька, червоненька,
З хвостиком тоненьким,
На городі мене рвуть,
Мене ріжуть, мене труть
І до столу подають.
Як мене в народі звать?
(*Після відгадування загадки Редиска
вдягає корону і продовжує*)

Я у Франції вродилась
В цілім світі полюбилась.
Означаю корінець.
Ось і загадці кінець.

Гарбуз:

Ось послухайте мою загадку:
Хто голівку свою влітку накриває
І по двадцять хустин на голівці
має?
(*Входить Капуста*)
А тебе чому так звать?

Капуста:

Ось вам відповідь жива:
Капут — значить голова.
Капуціо італійське —
Це капуста українське.

Городниця:

Ось до нас іде краса,
Наче льон, її коса.

Кукурудза:

Білі зуби маю та усі ховаю,
Довгі коси маю, та не заплітаю.

Городниця:

Хто ж це?
Звідки ти до нас прийшла?
Звідки назву принесла?

Кукурудза:

Я з Румунії прийшла,
Звідти й назву принесла.
Наче шишка на ялині,
На міцній росту стеблині.
Звідти й назва йде моя:
Ялинкова шишка я.

Гарбуз:

Хто це йде до нас?

Квасоля:

Є напій такий хороший,
Лиш додай ім'я дівчини,
І отримаєш рослину.
Ще й у борщ таку потрібну.
Я прийшла до вас з Греції через
Польщу.

Картопля:

Італійське — тартуфало, у німецькій — картофел, а у польську перебралось — у картофлю перебралось. І до нас прибуло — стало картоплею. Від назви гриба — трюфеля.

Гарбуз:

Хто це йде до нас?
Сеньйори — круглолиці помідори!

Помідори:

Ми з Італії прийшли,
Там і назву нам дали.
Подивись, які ми гожі,
З яблуками трохи схожі,
Ось тому й назвались ними —
Яблуками золотими.

Городниця:

Он часник розправив чуба,
Блиснув білим-білим зубом,
Посміхнувся і сказав...

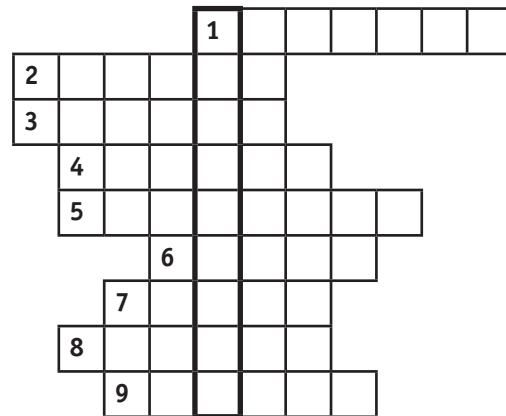
Часник:

Всіх я слухав та мовчав.
Я не яблуко, не шишка.
Не капуста-білосніжка.
Я походжу від чесати.
А чесати — відділяти.
На зубки я розділяюсь,
І тому так називаюсь.

Гарбуз:

А тепер розгадаємо кросворд і дізнаємось, як нас всіх люди називають.

Кросворд



1. Головата, джэнджуриста,
Сорчок наділа триста,
А нога одна.
 2. Без вікон, без дверей —
Повна хата людей.
 3. Сидить Марушка в семи колушках,
Хто її роздягає,
Той слъози проливає.
 4. Кругла, а не сонце,
Біла, а не борошно,
З хвостиком, а не миша.
 5. Хто ховає під кущі
наші супи та борщі.
 6. На городі молода
Пишні коси розпліта,
У зеленії хустинки
Золоті хова зернинки.
 7. Без рук, без ніг,
а по тичині пнеться.
 8. Що то за голова,
що лиш зуби й борода?
 9. А що то за коні
В городі на припоні,
Довгасті, голчасті, зеленої масті,
Нікого не возять,
Лише солі просять.
- (1. Капуста. 2. Гарбуз. 3. Цибуля. 4. Редька. 5. Картопля. 6. Кукурудза. 7. Горох. 8. Часник. 9. Огірок.)

Учитель:

Пригадайте казки, в яких зустрічається горох.
(«Принцеса на горошині» Г. Х. Андерсена;

«Котигорошко» Українська народна казка;
«Ходить гарбуз по городу» Українська народна пісня;
«Цибулино» Джані Родарі;
«Ріпка» Українська народна казка)
Як же називають рослини, які вирощує людина?
(Культурні).

Гарбуз:

А це хто до нас завітав?

Будяк:

Я бур-р-дяк. А ось моє запрошення.

(Читає запрошення для буряка).

Але ж я лише зовсім трошки відрізняюся.
З Р — господар на городі,
Спробуй, заміни на Д,
Заберуся я у поле,
Буде клопіт через те,
Що не можна вигнати.

(Буряк-Будяк)

Та я ж свій, тутешній,
слов'янська назва моя.
У українців я будяк-бодак,
у росіян — будяк-будлак,
по-польськи — бодзян,
чеське — бодлак,
а сербське — бодаль.
Від слова бодатися, колотися.
То що, візьмете мене у свою компанію?

Овочі:

Е, ми рослини культурні, а ти дикорослий. Приходь у гості до дітей на природу, коли вивчатимуть бур'яни, а в город до нас не лізь!

Будяк:

А ось мій родич, який «вийшов у люди», навіть став «заможним паном».
Перший склад позичив у цибулі, далі те, чим вкритий стовбур дерева.
А — забираємо, ЙІ — додаємо.
Вийшов — (цикорій).

Цикорій:

Так, я цикорій, а назва моя латинська, римляни свого часу взяли її у греків, а ті запозичили її у якоїсь незнаної мови. А корисний я тим, що є заміником кави. Піджар мій корінець — ось і готовий корисний напій. А ось дикий родич мій: петрів батіг.

Буряк:

Місяць не один мине,
Поки виростиш мене
Вимагаю я турботи,
Звусь в арабів
«Батько поту».

Городниця:

До нас завітав гість, який виріс у полі. Ось що він про себе розповідає.

Соняшник:

На сонечко я схожий
і сонечко люблю,
До сонця повертаю голівоньку
свою.
Стою стрункий, високий
в зелених шатах я,
І золотом убрана голівонька моя.
(Л. Глібов)

Мене привезли з Америки. Індієці назвали «квіткою сонця», іспанці, італійці, французи — «обернений до сонця», росіяни — «подсолнечник», українці — «соняшник». Хто здогадався — чому?

Учитель:

А тепер об'єднаймося у дві команди. Перевіримо, як зрозуміли, що про себе розповіли овочі. Ми покажемо вам малюнки, а ви скажете, що означає назва кожного овоча. За кожну правильну відповідь команді нараховується одне очко. Якщо скажете, звідки прийшла назва, дістанете ще один бал.
Пригадайте, в яких творах дійовими особами є овочі, які саме.

*(Картопля — гриб трюфель — Італія.
Капуста — голова — Італія.
Помідор — золоте яблуко — Італія.
Редиска — корінець — Франція.
Огірок — нестиглий — Греція.
Диня (гарбуз) — осяччий огірок —
Персія (Іран)).*
Журі визначає переможців.

Мова:

Сьогодні в мене стало більше
друзів,
Немов квіток на сонячному лузі.
Сьогодні квітами слова навкруг
розквітли.
Допомогли у цьому їм ви,
шановні діти.
Вам за знання, за працю й розум
вдячна,
За те, що слово зберігаєте обачно.
Не розгубіть до мови рідної любові,
І будьте радісні, щасливі і здорові.

Фінальна пісня:

Будем мову завжди берегти.
З кожним днем все більше будем
знати.
Мово, нам ти сонечком світи,
Щоб могли і ми колись
до зір літати.
І нехай тоді навкруг посміхнеться
другу друг,
І у коло стануть з піснею всі діти.
Ми книжки візьмем до рук, вивчим
слово, склад і звук,
Щоб батьки могли за нас завжди
радіти.

Учитель:

Попрацювали всі на славу,
Зібрали гарний урожай.
По закінченні вистави
Як нагорода — коровай.

(О. Копосова)

РОЗДІЛ V. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ РІЗНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ У 1–2 КЛАСАХ

1. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Ігрова діяльність відіграє важливу роль також у розвитку мовлення дітей. Важливий аспект мовленнєвого розвитку в навчально-ігровій діяльності актуалізовано в дослідженні Г. Люблінської, яка в ігровій діяльності дітей старшого дошкільного й молодшого шкільного віку виділяє два основні компоненти: 1) імітаційна дія і 2) мовлення. Вони є основними способами розв'язання ігрового завдання. Гра відзначається високою динамічністю, у ній дитина «діє собою», це — насамперед відтворення різноманітних фізичних дій, що відображають життя людей. Чим більші можливості для активних дій, тим цікавішою є гра. Гра не може відбуватися без мовленнєвого спілкування. Вона супроводжується мовленням, фразами, міркуваннями, діалогом, розмовним мовленням як відображенням характеру ігрових ролей. В ігровому мовленні словами діти передають переживання людей, їхні турботи, радощі, хвилювання тощо. Отже, за словами Г. Люблінської, гра є специфічною формою пізнавальної діяльності, у ході якої дитина діє, мовленням і почуттями відображає дійсність.

Вплив ігрової діяльності на розвиток мовлення дошкільників обґрунтовано в дослідженнях Р. Жуковської, М. Лісіної, Є. Тихеєвої, О. Усової та інших. Є. Тихеева особливої уваги надавала іграм із дидактично дібраними іграшками. У дослідженні Є. Тихеєвої з'ясовано,

що поповнення пасивного запасу слів дошкільника випереджає зростання активного навіть тоді, коли діти оволодівають механізмом мовлення. Це відбувається завдяки мовленню, яке діти чують у процесі ігор. На думку О. Усової, дитяча гра є першою сходинкою в становленні спілкування дитини з іншими. Пізнання дитиною світу в основних життєвих проявах має започатковуватись у грі. Вдало організована ігрова діяльність дітей вихователем дає змогу розвивати пізнавальні, моральні, мовленнєві потреби та здібності дошкільників. Р. Жуковська доводить, що потреба в спілкуванні є одним із важливих мотивів ігрової діяльності. У процесі ігрового спілкування виникають два типи відносин між дітьми: реальні та ігрові. Але активність мовленнєвого спілкування у грі не в усіх дітей однакова.

Вивчаючи проблему спілкування дошкільників із дорослими, М. Лісіна зауважує, що особистісне спілкування значно підвищує ефективність запам'ятовування й засвоєння дітьми матеріалу, тобто спілкування у процесі гри дитини з дорослими є головним джерелом здобуття нових знань, розвитку умінь і навичок, а також мовлення дитини.

Ґрунтовний аналіз особливостей мовленнєво-ігрової діяльності дошкільників здійснили А. Богущ і Н. Луцан. У посібнику «Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників» методисти розкрили питання взаємозв'язку ігрової й мовленнєвої

діяльності в процесі спілкування на етапі дошкільного дитинства, окреслили систему словесних і вербальних ігор, ігрових мовленнєвих ситуацій, ігрових мовленнєвих вправ. Науковці показали особливості застосування мовленнєвих ігор у процесі формування умінь діалогічного й монологічного мовлення, збагачення словника, вдосконалення граматичної правильності мовлення дітей.

Сучасна педагогіка наголошує на необхідності дотримання наступності в методах і формах організації навчання дошкільників і шестирічних першокласників. Психологи і дидакти довели, що провідним методом навчання шестирічних першокласників є *навчально-пізнавальна гра*. Адже першокласник мислить іще конкретними образами, абстрактне мислення практично нерозвинене. У зв'язку з цими особливостями психічних процесів навчання грамоти організовується за допомогою прийомів і методів, що допомагають реалізувати принципи доступності й посиленості, наочності та індивідуального підходу. Для розвитку мовленнєвих умінь важливе місце займають ігри лексичного, фонетичного, граматичного характеру.

Ще в 30-х роках ХХ ст. українські педагоги звертали увагу на доцільність використання різних видів ігор у процесі мовленнєвого розвитку дітей. Зокрема, С. Русова писала: «Треба, щоб діти оповідали не з примусу, а по своїй власній охоті; бажано утворити такий настрій, за якого дитяча фантазія працювала б дуже жваво й задля прояву її знаходилися б слова, що з'єднувалися б в послідовних гарних реченнях. Хай перші самостійні оповідання будуть дуже коротенькі, але вони викличуть в дітей охоту працювати в такому напрямі і відшукувати задля цього якнайкращі вирази» [76, с. 107].

У процесі навчання рідної мови, зазначав І. Огієнко, важливо не повчати,

а задовольняти природну допитливість дитини, розумно створюючи ситуації, які самі спонукають до роздумів у потрібному напрямі. Зрозуміло, що треба дуже глибоко знати й любити рідну мову, аби мати змогу будь-яку побутову ситуацію перетворити на витончений урок. На думку В. Ляховецького, діти значно виграли б, коли б кожен учитель міг граючись прищеплювати їм культуру українського слова, як це робив І. Огієнко за допомогою створеної ним «Граматики малої Лесі».

Важливою перевагою ігрового методу навчання перед іншими є те, що він вносить у пізнавальний процес емоційну насиченість, можливість переживання приємних почуттів.

На емоційності як важливому складнику мовленнєвої діяльності наголошував В. Сухомлинський. Ось як описує елементи цієї роботи учений-практик: «Ми йшли в природу — у ліс, у сад, на поле, луг, берег річки, слово ставало в моїх руках знаряддям, за допомогою якого я відкривав дітям очі на багатство навколишнього світу. Відчуваючи, переживаючи красу побаченого й почутого, діти сприймали найтонші відтінки слова, і через слово краса входила в їхні душі» [85, с. 202].

Картини природи навіювали дітям сюжети невеличких казок. Процес складання таких казок завершувався Святом казки, яке проводилося наприкінці навчального року.

Н. Клепач підтримує ідею В. Сухомлинського про дотримання принципу народності в педагогіці. Вона вважає, що рідна мова стає зрозумілішою і швидше засвоюється дітьми, коли в основу її вивчення покладено фольклорний мовленнєвий матеріал. Це допомагає прищепити любов до рідної мови, до слова через використання всіх видів і жанрів народної творчості (казок, легенд, загадок, скоромовок, лічилок, прислів'їв

і приказок), засвоєння учнями народного мовленнєвого етикету, прилучення їх до збирання скарбів усної народної творчості, оскільки засвоєння дітьми народної культури дає їм змогу усвідомлювати власні вчинки, опанувати духовні цінності свого народу, розуміти мету й сенс життя. Адже узагальнений досвід життя народу найяскравіше відображається у фольклорі. Дитячий фольклор — це багатожанрова система, що складається з прозових, речитативних, пісенних та ігрових форм. Традиції, звичаї, обряди, вірування постають в оригінальній художній формі в різних його жанрах. Цього треба вчити дитину з перших днів життя. Дослідниця вважає, що засоби народної ігрової педагогіки потрібно активно застосовувати в навчанні молодших школярів. Гра залишається важливою діяльністю дітей молодшого шкільного віку. Вона є стимулом мовленнєвої активності школярів, спонукає говорити всіх дітей. Дидактичні ігри з метою розвитку мовлення повинні входити до складу кожного уроку рідної мови. Вони сприяють ознайомленню дітей з українською національною культурою. Ігри сприяють закріпленню звуковимови, розвитку фонематичного слуху, зв'язного мовлення, інтонаційної виразності, потім можуть служити основою для самостійного висловлення.

Як зазначає І. Безрукова, дитяча гра є своєрідною формою української народної поетичної творчості. У слов'янському фольклорі цей різновид виник як складник жанру драматичних діянь. Спостерігаючи за навколишнім світом, наслідуючи дорослих, діти вигадували власні ігри й хороводи. Характерною рисою, яка відрізняє народні хороводи та ігри від пісень, є виконання або драматизація з використанням елементів костюмів чи атрибутів певних персонажів. *Скоромовки* мають нескладний смисл, пов'язаний із повсякденним життям людини,

природою, близький і зрозумілий дітям. Вони допомагають розвинути чуття до звукової окраси рідної мови. Своїм цікавим змістом, легкістю для запам'ятовування привертають увагу дітей *лічилки* й *мирилки*, які сприяють налагодженню мовного апарату, чіткому промовлянню слів, викликають у них гарний настрій. *Загадка* — давнього походження. У давньоруській мові слово «гадати» означало «думати», «міркувати». Скласти загадку — це надати звичайним явищам і предметам образної форми вираження, тобто поставити метафоричне, дотепне запитання. Відгадати загадку, навпаки, — замінити її метафоричні образи реальними. Як бачимо, основний лексичний склад загадок становить символіка образів (дівчина — струнка тополя, зорі — розсипаний горох, місяць — пастух рогатий). На відміну від інших жанрів фольклору, загадка містить поєднання образного, влучного та своєрідного живого мовлення. Основним завданням загадки є виховання в дітей спостережливості.

Ігровий вірш (вірш-вправа, вірш-задача, скоромовка, лічилка, загадка, небилеця, акровірш, паліндром, дражнилка, переставка) формує уявлення про мисленнєві та психодіяльні стереотипи і в зв'язку з тим, що під час гри виключається можливість акцентувати увагу дитини на чомусь іншому, крім основного завдання, вкладеного в зміст гри, знаходить застосування як додатковий засіб формування уявлень про ментальне.

Фольклорні твори сприяють збагаченню словникового запасу, активізують пізнавальну діяльність, розвивають фонематичний слух, інтонацію, формують оцінні судження, тобто забезпечують моральне та естетичне виховання. Використання фольклорних творів сприяє тому, щоб уроки навчання грамоти й мови проводилися цікавіше та ефективніше. Ефективними для розвитку

мовленнєвих навичок є казки та оповідання, багаті на діалоги й повтори, пісеньки, ігри, вірші з яскравою й різнобарвною емоційною насиченістю. Важливо також використовувати відповідні методи опрацювання: інсценізацію, хорову декламацію, заучування напам'ять віршованих рядків, діалогів, відгадування загадок, словесне й графічне малювання, постановку «живих» картинок, ігри, висловлення щодо прочитаного.

Під час гри-вправи учні засвоюють доступні знання, у них виробляються необхідні вміння, удосконалюються психічні процеси (сприймання, уява, мислення, мовлення). Ефективне опанування знань і вмінь відбувається в практичній діяльності за активізації мимовільної уваги і запам'ятовування.

У педагогічній і лінгводидактичній літературі описані ігрові мовленнєві вправи, спрямовані на розвиток мовлення, а саме:

- звукової культури — тренувальні, імітаційні, артикуляційні вправи, наприклад «Знайди місце звука в слові», «Хто як кричить?», «Гойдалки»;
- граматично правильного мовлення — композиційні, трансформаційні вправи на складання речень з важким словом, ігрові вправи з лялькою, словесні вправи на словоутворення, наприклад «Знайди пару», «Відгадай за описом», «Чиї діти?»;
- збагачення словника — підстановочні словниково-логічні, словесні, наприклад «Хто, що робить?», «Коли це буває?», «Назви одним словом»;
- діалогічного мовлення — реплікові вправи, питально-відповідні, умовна бесіда, наприклад «Як можна дізнатися?», «Розпитай у товариша»;
- монологічного мовлення — описові, репродуктивні (переказові), ситуативні, дискусивні (коментувальні), композиційні (розповідні вправи),

наприклад «Склади речення», «Відгадай, де це було», «Що буває взимку?»;

- комунікативної спрямованості — комунікативні, наприклад «А що як б...», «Відгадай, що я роблю?», «Хто краще скаже про весну?».

Ураховуючи принцип наступності й перспективності, доречним є використання досвіду застосування ігрової методики розвитку мовлення дошкільників у процесі мовленнєвого розвитку учнів 1–2 класів. Для підвищення ефективності навчальної діяльності учнів вправи необхідно застосовувати в певній системі. Під системою вправ розуміють організацію взаємопов'язаних навчальних дій, розміщених у порядку зростання мовленнєвих або операційних труднощів з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь, навичок і характеру наявних актів мовлення.

Система навчально-ігрових вправ має відображати природу процесу становлення вмінь і навичок, тобто вправи адекватні тим умінням і навичкам, які мають бути сформовані. З огляду на це до розробленої системи ігрових вправ увійшли *мовні* (мовні знання й уміння), *умовно мовленнєві* (частково мовленнєві уміння й навички), *мовленнєві вправи* (комунікативно-мовленнєві уміння), які використовуються залежно від мети та етапу формування мовленнєвих умінь і навичок молодших школярів.

Ці групи вправ мають застосовуватися не ізольовано, а в постійному взаємозв'язку, комплексно. Комплексність дає змогу розглядати засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь учнів як єдиний процес. Л. Варзацька зазначає, що *система комплексних вправ* — це така їх сукупність, яка зумовлена дидактичними цілями уроку мови; ґрунтується вона на лінгвістичній природі мовних знань і закономірностях розвитку пізнавальних процесів

і емоційно-вольової сфери молодших школярів, зорієнтована на мовленнєвий і загальний розвиток учнів. Відомості з мови розглядаються, таким чином, не самостійним предметом вивчення, а засобом і умовою розвитку мислення й творчих здібностей школярів.

З огляду на цілі мовної освіти визначено вихідний принцип конструювання комплексних вправ — принцип єдності на всіх етапах пізнання двох взаємопов'язаних процесів:

- 1) засвоєння мовних знань і вмінь
- 2) оволодіння уміннями використовувати мовні засоби для вираження власної думки.

Важливим у змісті ігрових комплексних вправ є те, що вони ґрунтуються на дидактичних і розвивальних функціях опорних умінь як базисного компонента програмового матеріалу й зорієнтовані на взаємодію довгочасної та оперативної пам'яті (механізми мовлення). Форми презентації навчального матеріалу програмуються раціональним співвідношенням емоційно-образного і логіко-понятійного компонентів у процесі пізнання та культурологічними, розвивальними й дидактичними можливостями зв'язних текстів.

Єдність мотиваційного, змістового й процесуального аспектів вивчення рідної мови з розв'язанням мовленнєвих завдань виражається в тому, що комплексні вправи будуються за сукупністю таких параметрів:

- 1) лінгвістичної природи знань;
- 2) етапу процесу формування мовних і мовленнєвих умінь;
- 3) структури мовленнєвої діяльності;
- 4) провідного (ігрового) виду діяльності, що активізує словесну творчість;
- 5) основних розумових операцій, необхідних для розв'язання завдань;
- 6) рівня творчості й міри допомоги.

Для того, щоб користуватися багатствами української мови, школярам потрібно не лише запам'ятовувати слова, моделі слів і речень, а й розуміти закономірності їх функціонування, знати соціальні, ситуативні й контекстуальні правила, яких дотримуються носії мови (для чого і як говоримо). Постановка мовних і мовленнєвих завдань забезпечує можливість оцінювати й добирати мовні засоби не ізольовано, а в контексті створюваного чи аналізованого висловлення. Завдяки цьому не тільки збагачується словник і граматична структура мовлення учнів, а й виробляється механізм добору лексичних, граматичних, інтонаційних засобів з урахуванням умов і завдань спілкування.

Граматичним поняттям притаманний вищий ступінь абстрактності порівняно з іншими конкретними явищами. Високий ступінь абстрактності граматичних знань — джерело труднощів засвоєння їх молодшими школярами. Для засвоєння граматичних понять необхідне вміння абстрагуватися від конкретного значення слів і об'єднувати ці слова в одну групу, ураховуючи загальні граматичні ознаки, властиві всім словам цієї групи. Мислення ж дітей молодшого шкільного віку — конкретно-образне, тому потребує певної наочної опори у процесі оволодіння граматичними поняттями. Розв'язанню цього методичного питання в структурі комплексних вправ сприяє наявність в навчально-ігровій діяльності емоційно-образного компонента. Супровідні види діяльності добираються з огляду на дидактичні цілі та етапи уроку (відгадування загадок, драматизація, складання діалогів). Вони мають на меті викликати й підтримувати творчу реакцію дитини, досягти органічного поєднання логіко-понятійного та емоційно-образного компонентів у процесі пізнання. Сукупність запропонованих засобів емоційного впливу на особистість

дитини дає можливість педагогу глибше індивідуалізувати навчання, спираючись на природні здібності, нахили дітей, особливості сприймання, уяви, пам'яті, мислення.

Навчально-ігрові комплексні завдання і вправи можуть бути *трьох типів*.

Навчально-ігрові завдання *I типу* повинні створити мотивацію діяльності дітей, спрямовану на опанування мовного матеріалу, розкрити функції мовних одиниць у мовленні. В основу розробки цих завдань потрібно покласти *лінгвістичну казку й дидактичну гру*.

II тип — навчально-ігрові вправи, які сприяють формуванню частково-мовленневих умінь і навичок. Вони можуть конструюватися на матеріалі інтелектуальних ігор (відгадування *загадок, кросвордів, ребусів, криптограм, чистомовок, добирання рими*).

III тип — навчально-ігрові завдання, які слугують засобом створення мовленневих ситуацій. Цей тип навчально-ігрових завдань програмує передусім активізацію словесної творчості, а відпрацювання розумових дій, спрямованих на опанування лінгвістичних знань, є супровідним. З цією метою використовуються завдання на матеріалі *віршів, загадок, смішинок, предметних і сюжетних малюнків, ігрових мовленневих ситуацій*. Виконання цих завдань сприяє вдосконаленню монологічного й діалогічного мовлення учнів.

У 1 класі учень має навчитися виділяти в почутому, прочитаному, власному висловлюванні такі мовні одиниці, як звук, буква, склад, слово, речення; диференціювати звуки на голосні, приголосні, приголосні м'які й тверді; ставити запитання до слів; розрізняти речення за метою висловлення й правильно їх інтонувати. Ознайомлення з цими мовними поняттями відбувається ще в добу-кварний період, а в букварний відповідні мовні знання й уміння вдосконалюються

на практичному рівні. Мовні ігрові вправи ми проілюструємо в межах фрагменту уроку, на якому відбувалося засвоєння поняття «слово».

Учитель:

Он пташка пестить пташеня,
навколо квітки танець бджілки.

І теплий вітерець щодня
шепоче щось листочкам гілки.

Нам чути грому бас і вітру свист,
весняні запахи медові.

Прислухайсь добре й придивись —
це все природи рідна мова.

Люди ж мають мову власну:
французьку, польську чи індійську,
а ми із вами маємо прекрасну
мову українську.

Ще, кажуть, наша Україна
має мову солов'їну.

- А чи добре ви розумієте українську мову?
- Чи знаєте ви, як розуміють одна одну бджілка, пташки, інші тварини?
- А як обмінюються думками люди, лише за допомогою нашого язичка й ротика, чи є інші способи?

Ігрова проблемна мовленнєва ситуація

Учитель викликає до себе когось з учнів кивком пальця, прикладає до губів палець, а учні коментують, яку інформацію хотів донести до них педагог.

Учитель шепоче одному з учнів речення: «Піди до криниці й принеси води», «Піди до крамниці й купи хліба». Учень намагається жестами пояснити класу ці повідомлення.

Діти, ви бачите, що мова жестів не дуже досконала, тому більшість людей користуються звуковою мовою. Але мовлення складається з окремих цеглинок, і якщо якоїсь цеглинки не вистачає, то зрозуміти одне одного важко.

Учитель:

Усе, що чує, все, що бачить,
думає і відчуває,
людина вголос називає.

Одразу мова ожива,
як різні зазвучать... (слова).
Щоб слово нам якесь назвати,
про нього треба *запитати*.

Гра-інсценізація «Проведи колобка»

(розвиток уміння відрізняти слова,
які відповідають на різні запитання)

Учень у масці колобка бере зображення предмета й підходить до «Зайця», заець запитує: «Хто це?» або «Що це?», якщо учень відповідає правильно, то проходить до «Вовка», який запитує: «Який він?», «Ведмідь» запитує: «Що він робить?». «Звірі» та «Колобок» кілька разів змінюються. Учні в парах закріплюють уміння ставити запитання й відповідати на них.

Застосування мовних вправ на уроках української мови у 2 класі мало свою специфіку. Для ознайомлення з новим мовним поняттям використовуються лінгвістичні казки, для усвідомлення їх функцій у мовленні — конструктивні ігри. Цей підхід ми проілюструємо фрагментом уроку, на якому відбувалося засвоєння поняття «речення» (ігрова ситуація «Подорож з казковим героєм Моволюбом»).

Учитель:

— Моволюб хоче запропонувати вам цікаві завдання.

1. Струмок прямує до струмка,
Словечко тягнеться до слова.
Закінчена думка
красива й струнка —
Тож речення готове.
Час не марнуй, а бережи,
Закінчить думку поможи.
... робота краща за ... безділля.
(*великий, маленький*).

На дерево дивись, як ...,
а на людину, як ...
(*родити, робити*).
Не бійся рано ..., а бійся довго...
(*вставати, спати*).

Писати речення беремось —
Слова всі пишемо ОКРЕМО!

2. Біліручкичужупрацюлюблять.

В'яжи словечко до словечка,
Немов колосся у жмуток.
Хотів я речення зв'язати —
Скажи, чи правильний ЗВ'ЯЗОК?

3. Земля білий родить хліб чорна
СЛОВА В РЕЧЕННІ ЗВ'ЯЗУЮТЬСЯ
ЗА ЗМІСТОМ!

— Закінчіть речення.

Коло гайочка, коло,
Дождемо жито...

Із споришем-спорицею —
Житечко з ...

А вже жито дожали,
У сніпок ...

Потім снопи позбирали,
В копиці ...

(*скоро, пшеницею, складали, зв'язали*)

Виконання умовно мовленнєвих вправ спрямовується на розвиток мовленнєвих умінь на рівні звуковимови, лексики, словосполучення, речення. Важлива роль у виробленні правильної артикуляції звуків у першокласників відводиться *скоромовкам*. Для розвитку мовного апарату дитини, постановки правильної артикуляції звуків народна педагогіка використовувала скоромовки. Ігровий ефект базується на навмисному ускладненні певного тексту відповідним розташуванням звуків. Цінність скоромовок полягає не в смислового навантаженні, а в такому доборі й розстановці слів, вимова яких потребує певних зусиль і сприяє виробленню дикції, правильної артикуляції, що підвищує культуру усного мовлення. Завдяки скоромовкам виховується увага до

- 1) збагачення словника учнів новими словами й розширення його за рахунок нових значень уже відомих лексем;
- 2) уточнення словника, яке передбачає пояснення значень слів-паронімів, слів, близьких за значенням (синонімів), протилежних за значенням (антонімів), засвоєння багатозначності, лексичної сполучуваності слів, зокрема у фразеологічних одиницях, засвоєння слів-омонімів;
- 3) активізація словника, тобто переведення слів з пасивного словникового запасу учнів у активний;
- 4) попередження вживання нелітературних слів. Це слова просторічні, жаргонні, які діти засвоїли під впливом оточуючого мовленнєвого середовища.

У початкових класах у найбільш доступній формі й без позначення явищ лексикологічними термінами відбувається ознайомлення учнів із такими поняттями, як синонімія, антонімія, багатозначність слів, омонімія. Збагачення словника учнів новими словами на уроках навчання грамоти залежить від того, яка буква вивчається. Джерелами збагачення словникового запасу учнів є загадки, потішки, вірші. Активізації вживання засвоєних слів у власному мовленні сприяли дидактичні, інтелектуальні ігри, ігрові мовленнєві ситуації. Використання лексичних ігрових завдань ми проілюструємо фрагментом уроку з вивчення звука [o] та букви *О*.

Учитель загадує загадку:

Поховались за пеньки
Довгоногі хлопчаки
У картузиках руденьких.
Називають їх...(*опеньки*)

— Відгадайте ще одну загадку.

Під березами й дубками
зустрічався я з грибками.
Як їх звати, я не знаю,
ось тому і не збираю.
А якщо це мухомори,
то замість юшки буде горе.
Допоможіть гриби назвати,
без них не хочу йти до хати.

- Як називаються гриби, що ростуть під березами, дубами, осиками?
- Складіть речення про те, де який гриб росте.
- Про який гриб ідеться в загадці?

Під дубочком народився,
Парасолькою накрився,
Може б, з лісу пострибав,
Якби другу ногу мав. (*Піддубник*)

- Як називається цей гриб? Чим він накрився? Чим він ще може накриватися? (*Шапкою, капелюхом, брилем*)
- Складіть подібні речення про підберезник, підосичник, опеньок. (*Активізація засвоєних слів*).

У 2 класі учні ознайомлюються з явищем багатозначності слів. Засвоєнням значення цих слів сприяють ігрові вірші в комплексі з дидактичною грою. Для прикладу наведемо фрагмент уроку.

Учитель:

Потрібно з Мовою дружити,
Дітей її потрібно знать.
Бувають дуже схожі діти,
Навчіться ви їх відрізнять.
Ці чудові малюки
схожі, наче близнюки.

- Прочитайте вірш. Знайдіть слова однакові за звучанням. Що вони позначають?
Котики — воркотики
Всілися рядком.

Поїть сонце котиків
Теплим молоком.
Котики-воркотики
В мене на вікні.
Котики-воркотики,
Гості весняні.
Не глядить на котиків
Лиш вусатий кіт.
Мабуть, зна, що котики —
Це вербовий світ.

- Яких котиків ви уявляли, коли читали вірш? Знайдіть рядки, у яких говориться про вербові котики, наче про справжніх тварин.

Важливим завданням словникової роботи у 2 класі є усвідомлення функції в мовленні тієї чи іншої частини мови, наприклад іменника. У процесі усвідомлення функції частини мови відбувається активізація відповідного словника. Проілюструємо зазначене у вигляді фрагмента уроку.

Учитель:

Без іменників не можна
плодами влітку ласувати.
Хто нам, діти, допоможе
урожай весь позбирати?
На зеленому листі
Посміхнеться суниця,
Вишня вдягне намисто,
І достигне пшениця,
Теплий дощик проллється.
Заколоситься жито,
Вся земля засміється,
Прийде радісне... (літо).
Зараз підем в поле, в сад,
Будем урожай збирать.
Хто у класі роботящий
І урожай збере найкраще.

- Назвіть відповідний іменник. За правильно названий іменник група отримує відповідний предмет.

Достигне ..., засміється ..., посміхнеться ..., прийде ..., вдягне намисто

..., проллється ..., заколоситься...
(пшениця, земля, суниця, літо, вишня, дощик, жито)

Найпоширенішою у шкільній практиці є робота на виділення словосполучення в реченні й постановка запитань від головного слова до залежного. Така робота доступна учням усіх початкових класів і дуже сприятлива для формування вмінь синтаксичного розбору. Уміння орієнтуватися у структурі речення та залежності між членами речення сприяє свідомому використанню синтаксичних конструкцій у власному мовленні. Наведемо фрагмент уроку.

Ігрова мовленнєва ситуація

Учитель:

Зима дороги заповишує,
Вас на концерт усіх заповишує.
Вона зайде до нас у клас
Шукать таланти серед вас.

- Спишіть, розкриваючи дужки.

Учні обговорюють у групі й пропонують класу свій варіант слова.

Зима-білосніжка
Підкралася тишком.
Засипала (земля)
Пухнастим (сніжок).
Сніжинки-пустунки
В (повітря) кружляють,
Сріблястою (ковдра)
(Земля) встеляють.

- Придумайте пантомімічну сценку, якою можна супроводжувати читання вірша, і продемонструйте свою творчість.

Існує кілька підходів до класифікації *вправ на рівні речення*. Залежно від переважання аналізу чи синтезу вони поділяються на *аналітичні*, тобто такі, в яких переважає аналіз узятих із запропонованого тексту речень, і *синтетичні* — такі, що передбачають самостійну

побудову речень. Залежно від рівня самостійності й пізнавальної активності учнів вправи з реченнями поділяються на три групи: *за зразком, конструктивні й творчі*. Відтворення речень за зразком першокласники здійснюють, розуміючи чистомовки. Наведемо приклад. Учні читають склади й повторюють за вчителем речення.

Ма-ма-ма — вже скінчилася зима.

Мо-мо-мо — ми до лісу підемо.

Ми-ми-ми — ми із лижами й саньми.

Му-му-му — я квітку весняну візьму.

Мі-мі-мі — подарую її мамі. Бо люблю тебе я, рідна матінко моя.

— Давайте послухаєм, які почуття можна вкладати у слово «мама». Діти пішли до лісу шукати маму. Давайте послухаємо їхню розмову. Прочитайте ці слова відповідним тоном.

«Мама?» — діти далеко побачили жінку. «Мама», — підтвердив брат. «Мама!» — зраділа сестра. «Мамо!» — діти радісно підбігли до мами.

Учні хором читають виділені слова, а вчитель із цими словами називає речення. Учні по черзі читають слова й пригадують, які речення можна утворити.

— Хочу в діток запитати: «А де ваша мати?»

Мама вдома нема. Мама в полі сама.

Маму в полі знайдем. Мамо, ми уже йдемо.

Прикладами конструктивних ігрових вправ є:

- 1) Читання зашифрованих прислів'їв.
Гра «Зачарований малюнок»
(виділені слова замінено малюнками).

На сонечку тепло,
а біля матері добре.

Пташка радіє весні, а дитя матері.

- 2) Читання скоромовки. «Пару добери — скоромовку говори».

Перший варіант читає першу частину речення, другий шукає продовження.

Наш Андрійко татів тато,
За Андрійка вища, мабуть,
тільки хата.

А за тата — вищий Гната.

А за татового тата вищий тато.

- 3) Гра «Шифрувальник».

Ми отримали секретну записку, хто з вас зможе її розшифрувати? Учні складають речення з поданими словами.

Ми, ліс, ягоди; мама, тато, робота; подвір'я, гратися, діти.

Прикладами творчих ігрових вправ є:

- 1) Гра-змагання між рядами, варіантами, групами. Відповіді даються поширеними реченнями на запитання, на які можна відповісти одним словом. Виграють ті, хто більше склав поширених речень.

Де ростуть гриби? На чому перевозять пасажирів? Що роблять учні у школі?

- 2) Гра «Теніс». Робота в парах. На кожній парті — «м'ячик», вирізаний із картону. Учитель ставить запитання, при відповіді на яке немає можливості для повторення слів із запитання. Першу відповідь дає учень, який тримає «м'ячик» і передає сусіду, щоб той придумав своє речення й передав йому «м'яч». Виграє той, хто складе більше речень.

Що відбувається, коли настає осінь? Як потрібно поводити себе у гостях (транспорті, театрі)? Які у вас обов'язки в сім'ї?

Розвиток зв'язного мовлення учнів початкових класів передбачає роботу в двох напрямках: удосконалення й розвиток діалогічного мовлення й формування вмінь будувати монологічні зв'язні висловлення (розповідь, опис, міркування).

Необхідною педагогічною вимогою щодо здійснення мовленнєвої дії у формі зв'язного висловлення повинен бути безпосередній мовленнєвий мотив. Він може виражатись у формі бажання повідомити іншим про побачене, почуте, прочитане, висловити особисту думку, поділитися враженнями, відповісти на запитання співрозмовника.

Навчально-ігрові мовленнєві ситуації — ефективний засіб розвитку як діалогічного, так і монологічного мовлення. Усі навчальні ситуації поділяються на умовно-реальні та уявні. У першому випадку обставини і відносини, що створюють навчальну ситуацію, відтворюються за рахунок наочності або технічних засобів; у другому — лише за рахунок уяви. Умовно-реальні ситуації доцільно використовувати на початковому етапі навчання, уявні — на наступних.

Особливістю *діалогічного мовлення* є те, що воно тісніше, ніж монологічне, пов'язане з ситуацією. Саме це й зумовлює специфіку лінгвістичної будови діалогу. У діалозі часто зустрічаються згорнуті (редуковані) форми, скорочені речення. Поза мовленнєвою ситуацією вони не завжди зрозумілі. Діалогічне мовлення — це не тільки запитання й відповіді. Оскільки репліки в діалогічних едностях можуть пов'язуватися не тільки на основі «запит інформації — її подача», слід у навчанні використовувати всі можливі зв'язки. До діалогу співрозмовників спонукають різноманітні мотиви й комунікативні завдання:

- повідомити щось співрозмовнику;
- привернути увагу до певного об'єкта чи подій;
- поділитися своїми враженнями;
- констатувати факти, які стосуються співрозмовників;
- узгодити різні підходи до розв'язання конкретної справи;

- обмінятися думками, переживаннями із співрозмовником;
- виразити свої емоції.

У діалозі часто використовуються кліше, усталені розмовні формули. Розрізняють такі їх групи:

- мовленнєвого контакту (знайомство, представлення);
- формули мовленнєвого етикету;
- вираження найяскравіших емоцій (подив, співчуття, несхвалення);
- комунікативний супровід (початок, продовження, завершення розмови).

Кліше поряд з вигуками й модальними словами надають мовленню виразності, емоційності. Тому необхідно якомога частіше вносити в зміст вправ кліше різних видів.

Для розвитку діалогічного мовлення ефективними є народні ігри-діалоги (Про Гриця), казки (М. Малишевський «Ніч і день»), вірші (П. Воронько «Маленька Оленка»). На прикладі цих завдань учні усвідомлюють особливості діалогічного мовлення. Зокрема те, що зв'язність діалогу забезпечується використанням інтонації й мовних засобів зв'язку:

- повторення слів й окремих реплік;
- використання займенників, синонімічних слів;
- уживання дієслівних форм II особи;
- звертання (у кличному відмінку) до співрозмовника.

Розвиток діалогічного мовлення здійснювався також у процесі розігрування дітьми уявних (за словесним описом) мовленнєвих ситуацій. Етапи проведення роботи:

- 1) презентація ситуації (словесний опис її умов);
- 2) обговорення, формулювання реплік героїв;
- 3) призначення учнів на ролі;
- 4) розігрування ситуації.

Педагог пропонує кожному з учнів уявити ситуацію, що на його день

народження мама хоче приготувати смачні страви, аби пригостити друзів, але деяких фруктів (овочів, продуктів), що починаються на букву... (яка вивчається на уроці) для них не вистачає, отже, вона попросила сходити до магазину й купити їх. Учні розігрують діалог, який міг би відбутися в магазині. Підготовчі запитання до сюжетно-рольової гри «У магазині» такі:

- Які слова ви найчастіше чуєте у магазині? Пригадайте їх.
- Чи завжди ви дотримуетесь черги?
- Як попросити продавця показати необхідний вам товар?
- Що треба сказати, отримавши покупку?

Діти розподіляють ролі продавців, покупців залежно від завдання, яке виконують. Наприклад:

- 1) Ти шукаєш подарунок до дня народження товариша.
- 2) Ти прийшов за продуктами.

Потім проводиться гра «Магазин».

Інші діти (глядачі) аналізують поведінку учасників гри.

У процесі роботи над розвитком мовлогічного мовлення вчителі знайомлять учнів з видами зв'язного висловлення: розповідь, опис, міркування, переказ.

Відомо, що в усному мовлогічному мовленні, яке включає повідомлення про події чи міркування, повинні бути як мотив висловлення, так і загальний задум, створений мовцем. Обидва ці фактори впливають на стійкість і надання детермінуючого впливу на перебіг усього розгорнутого мовлогічного висловлення, яке складається з кількох смислових груп, пов'язаних між собою в цілісну, «замкнуту структуру». Ми продемонструємо використання ігрових мовленнєвих ситуацій із метою створення мовлогічних зв'язних висловлень на прикладі продукування мовлогічних текстів різних видів.

Сторінками телепередачі «Свідок» (усний переказ тексту)

Учитель:

Ольга прийшла зі школи й похвалилася мамі, що вона сьогодні допомогла незнайомій бабусі. Мама сказала, що вона гордиться такою донькою, але Ольга чомусь дуже почервоніла. Чи не могли б ви допомогти розібратися, як було насправді. Послухайте розповідь свідка.

Допомога бабусі

Була зима. На вулиці було дуже слизько. Василько й Ольга йшли до школи. Попереду них йшла старенька бабуся. Раптом вона підсковзнула і впала. Василько дав свій портфель Ользі, а сам кинувся допомагати. Бабуся щиро подякувала хлопчиків.
(За В. Осєвою)

— Чи все було так, як розповіла Ольга?

- 1) Розгляньте малюнок. Чи правильно художник намалював ілюстрацію до оповідання?
- 2) Дайте відповіді на запитання й розкажіть про події так, як написано в оповіданні.

Якої пори року відбувалася дія? Якою була вулиця? Куди поспішали Василько й Оля? Хто йшов попереду них? Що трапилося з бабусею? Як повівся Василько?

- 3) Прочитайте прислів'я. Як ви їх розумієте? Підкресліть прислів'я, яке відповідає змістові тексту.

Більше діла — менше слів.
Роби добро, і тобі буде добре.

- 4) виправте помилки. З'єднайте речення так, щоб уникнути повторення.

Попереду йшла бабуся.
Бабуся підсковзнула.
Василько дав свій портфель Ользі.
Василько кинувся допомагати бабусі.

- 5) Поширте речення. Доберіть з дужок слова, які підходять за змістом. Було слизько, бабуся підсковзнула. (*дорога, на вулиці, раптом, несподівано, зненацька, враз*).
- 6) Які з поданих слів близькі за значенням до слів щиро й кинувся. (*від усієї душі, весело, сердечно, радісно, побіг, затримався, метнувся, поспішив*).
- 7) Визначте послідовність пунктів поданого на дошці плану. За складеним планом і поданим словником передайте зміст розповіді.

Робота над текстом-описом у 1 класі проводиться за допомогою створення мовленнєвої ситуації на основі інсценізації. У такій ситуації дітям потрібно «допомогти» Зайчисі нагодувати Зайчєня.

— Хто з вас зможе попросити зайчика з'їсти цю морквину? (Зайчику, з'їж, будь ласка, цю морквину. Глянь, у неї шкірка гладенька, корінь товстенький, вона довга, гостренька, колір, наче сонце, рожевий, а візьми лише її в рот, і ти відчуєш яка вона солодка, соковита, смачна, хрумка.) Зайчик лапку простягає.
«Дякую щиро!» — промовляє.

Для відтворення деформованого тексту-розповіді в 2 класі ефективними є дидактичні ігри. Наводимо приклад такої гри.

Учитель:

— У нас є нагода наблизити прихід весни. Може, вона вже прийшла, а ми її не помічаємо. Якщо виконаємо завдання, то уявимо собі, якою є весна. Цим ми допоможемо птахам швидше повернутися з теплих країв. Складіть 5 речень зі слів кожного рядка.

Весна

- 1) гілках, на, бруньки, скоро, тоненьких, набубнявіють
- 2) летять, країв, з, птахи, теплих
- 3) прийшла, ось, і, весна
- 4) небо, синє, стало
- 5) яскраво, світить, сонце

Учні об'єднані в групи по 4 людини. Кожній групі роздані зображення пташок. Після того, як учні певної групи відновлять деформовані речення, на дошці вивіщується гніздо для їхнього птаха. Учням дається певний час, щоб вони склали з цих речень зв'язну розповідь. Після закінчення роботи учням пропонується шифр: 1 — а, 2 — н, 3 — в, 4 — е, 5 — с, — за яким вони визначать правильність виконання завдання. Якщо завдання виконано правильно, то група «садовить» свого птаха до гнізда й хором декламує примовку: «Показали дорогу весні — заспівали птахи пісні».

Дидактична гра є доцільною і в роботі, спрямованій на доповнення частини тексту. Наведемо приклад.

Учитель:

— Прослухайте тест. Яка його основна думка?

Порадувать маму хоче Оленка,
Але вона іще маленька.
Діти, Оленці допоможіть,
Як це зробити, їй підкажіть.
А щоб полегшити їй працю,
Ми іще покличем братця.

- А зараз виконаємо завдання.
- Прочитайте зачин і кінцівку тексту. Побудуйте основну частину. Придумайте заголовок.

Оленка прийшла зі школи. Мама ще не повернулася з роботи.
.....
Мама похвалила свою помічницю.

Ігрова ситуація

На магнітній дошці вивішується картина квартири й зображення предметів (віник, вазон, посуд, незастелене ліжко та інші). Учні об'єднуються у дві команди («братики» — хлопці та «сестрички» — дівчата), кожна з команд у групах придумує речення з одним із предметів, краще речення озвучується перед класом, а «предмет праці» прикріплюється до зображення квартири. Перемагає команда, яка використала більше предметів.

Заучування тих чи інших орфограм, практичне їх відпрацювання потребує активізації пам'яті, уваги, мислення, волевих зусиль. Учні 2 класу лише починають систематичну роботу над правилами граматики та правопису. Тож потрібно організувати навчання української мови таким чином, щоб з перших кроків засвоєння мовних знань в учнів формувалася інтерес до цієї роботи. Одним із ефективних засобів досягнення цієї мети є навчально-пізнавальні ігри. Чим ширший ігровий арсенал використовується на уроці, тим ефективніше досягається

навчальна, розвивальна та виховна мета. Серед великого арсеналу навчально-пізнавальних ігор ефективними на уроках мови є такі види ігор: *дидактичні, інтелектуальні (загадки, кросворди, ребуси та ін.), рольові, ігри-фантазування, ігрові проблемні та мовленнєві ситуації.*

Ігрові форми роботи можуть інтегруватися з інтерактивними. Варто також підкреслити дотримання принципу мовленнєвої спрямованості уроків мови: це розвиток мовлення (активізація, уточнення, збагачення словника), засвоєння граматичних структур (словосполучень), вправлення у відновленні, переконструюванні, складанні речень, формування власних зв'язних висловлювань.

Дотримання цих умов при підготовці і проведенні уроку забезпечує міцність мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок, формування інтересу до мовних знань і мовленнєвої діяльності, активізацію психічних процесів, формування інтересу до навчального предмету, вмотивованість навчальної діяльності, а в сумі це виводить на особистісно орієнтоване, особистісно значиме навчання учнів.

ЗРАЗОК ІГРОВОГО УРОКУ

Українська мова (2 клас)

Тема. Велика буква у назвах міст, сіл, вулиць, річок.

Мета: вчитись пояснювати написання великої букви у словах, відпрацьовувати навички даної орфограми.

Розвивати спостережливість, мовленнєві навички.

Виховувати бережливе ставлення до мови, інтерес до географії України.

Обладнання: карта України загальна та на кожній парті, ребуси, зображення архітектури міст України та пейзажів із зображенням річок.

Хід уроку

I. Хвилинка каліграфії.

У Р м Ук Ро Україна Роман місто Мурко

Пояснить написання слів з великої букви.

II. Повторення вивченого матеріалу.

Вставте пропущені букви (*коментований запис*).

Доня моя (С, с)...онечка добра, наче (С, с)...онечко.

У небі яскрава (З, з) ...ірка горить, а (З, з)...ірка напаслась і в хлівчику спить.

(Діти пригадують правила написання імен людей та кличок тварин.)

III. Робота над новим матеріалом.

1. Мотивація навчання (проблемна ситуація).

Учитель:

Я отримав лист від дітей з іншого міста, який адресовано вам.

Лист

Дорогі другокласники! Ми запрошуємо вас відвідати наше славне місто і нашу школу. Школу дуже легко знайти, бо вона знаходиться на красивій вулиці, на березі голубої річки. Ми сподіваємось, що вам у нас сподобається і ви також запросите нас до себе у гості.

Учитель:

- Чи зможемо ми скористатись запрошенням? *(Ні.)*
 - Чому? *(Бо не вказані назви міста, вулиці, річки.)*
 - Діти зробили це не навмисне, просто назви їхнього міста, вулиці і річки зникли. Послухайте чому.
2. Постановка проблеми. Пояснення нового матеріалу.

Учитель:

У місті суми всі жителі в сумі.
Міста нема — лишилась сума.
Село вишневе потопало у вишнях.
Де ділось воно — лиш знає
Всевишній.

А вулицю в місті піщану
Змило зненацька дощами.
Ріка протікала ось тут.
Річки нема — лишився лиш пруд.
Не сонце висушило річку,
Не землетруси місто зруйнували,
Зробили це звичайні дітки,
Які ці назви написали.

(Знайомство з правилом написання назв міст, сіл, вулиць, річок.)

Записуємо у зошити:

Місто Суми, село Вишневе, вулиця Піщана, річка Пруд.

Учитель:

Якщо ці слова написати з маленької букви, вони перестануть бути власними назвами.

Тепер ми з вами дізнались, звідки прийшов до нас лист, і де розташована школа наших нових друзів, тож можемо вирушати в дорогу. Що потрібно знати кожному з нас, щоб не заблукати в чужому місті?

IV. Закріплення теми уроку.

Учитель:

Давайте потренуємось впізнавати назви міст, щоб не заблукати у дорозі. Уявіть собі, що ви їдете у потягу в різних купе. Чи знаєте ви, що означає слово «купе»? У потягах пасажирів, щоб «швидше» йшов час, розгадують кросворди, ребуси, загадки. Я пропоную вам розділитися на власні «купе» — групи і колективно відгадати загадки про міста. А в кінці перевіримо, хто справився швидше і чиї відгадки точніші.

(На дошці записані назви міст: Львів, Одеса, Черкаси, Житомир. Діти повинні вибрати потрібну назву.)

Швидко крутяться колеса —
До моря їдемо в...
За квитком прийшов до каси,
Щоб поїхати в...
У готелі в кращім номері
Поселився у...
Данило князь в честь сина звів
Старовинне місто...

Розкажіть, виходячи з тексту вірша, що з нами відбувалося у кожному місті. Звідки походить назва міста Львів? З яких слів складається назва міста Житомир?

Учитель:

Чи був хтось із вас у якомусь із цих міст? Що ви можете про них розповісти? Придумайте з одним із цих слів речення.

1) Відгадайте загадку.

Україну прикрашає
Голуба, мов небо, стрічка.
Кожен з нас з дитинства знає —
То біжить до моря... (річка)

— Яка найбільша річка України?
(Дніпро).

2) Продовжте речення:

Дніпро — найбільша річка України,
а Київ —...

3) Розгадайте ребус:

100  (столиця)

4) Доберіть потрібне слово:

Столиця — це (найкрасивіше, найго-
ловніше, найбільше) місто в державі.

5) Прочитайте речення і знайдіть омоніми (омографи), поставте до цих слів запитання.

Місто Київ — справжній міст до українських сіл і міст.

6) Спробуйте і ви побудувати свої місточки до міст України, розгадавши ребуси. (Робота в групах).

На березі Ворскли стоїть величаво
Місто красиве... (Полтава)

На кораблі почесна варта їх
зустрічає місто... (Ялта)

Ми отримали враження свіжі
Від екскурсі у... (Ніжин)

Місто це не лісорубне,
Хоч і має назву... (Дубно)

7) Знайдіть на карті України і назвіть кілька міст — обласних центрів, прокоментуйте їхній правопис.

8) А зараз ми «пересідаємо» у швидкісні потяги. У класі учні сидять за двома варіантами, отже буде два «потяги». За одну хвилину нам потрібно знайти на карті і записати на листочках назви міст і річок. Перший варіант записує назви міст, а другий — річок. Потім поміняємося ролями. Кожен з учнів записує по одній назві і передає картку далі, але дивіться,

щоб не було повторень. Після цього міняємося картками і представники потягів перевіряють якість виконання завдання, щоб виявити, чий «потяг» швидший.

V. Підсумок уроку.

Учитель:

На берегах річок,
Як виїдеш за місто,
Немов квіток пучок,
Мов дороге намисто
Розсипались села й містечка,
Мов ластівочки звили там гніздечка.
(Кілька учнів починають читати рядки наступного вірша, а клас закінчує їх.)

Міст на світі є багато
І великих, і малих.
Але я та мама з татом
Лиш в місті (селі) б нашому жили.
Бо воно для нас єдине,
Наче мати для людини.

Щоб місто (село) своє звеличати —
Будем назву його...
(з великої букви писати).

Вулиць у місті (селі) багато —
Легко на них заблукати.
Щоб вулиці легко було нам
шукати —
Ми назви їх будем...
(з великої букви писати).

Через місто (село) ріка протікає,
Кожен назву її пам'ятає.
Влітку кличе купатися і засмагати,
А ми назву річки будем...
(з великої букви писати).

Розсипались села по Україні:
По долах, по горах і по рівнині.
У кожного назва своя загадкова,
Неначе на людях одежа святкова.
Щоб пам'ятали їх діти й онуки —
Напишем їх назви...
(з великої букви).
(Л. Катеринчук)

Упровадження ефективних форм і методів навчання, серед яких провідне місце займають навчальні ігри,

сприятиме формуванню учня як самостійної, ініціативної, вдумливої особистості. Кожен учитель має керуватися настановою В. Сухомлинського про те, що без гри немає й не може бути повноцінного розумового розвитку учнів. Але, на жаль, часто дуже рано згасає педагогічний інтерес до гри як засобу

навчання, тоді як гра є найбільш засвоєною учнями молодшого шкільного віку діяльністю. Тому опора на гру (ігрові дії, ігрові форми, засоби) — найоптимальніший шлях включення дитини в навчальну роботу взагалі та мовленнєву зокрема, засіб забезпечення емоційного відгуку на навчання без перевантажень.

2. ДИДАКТИЧНІ ІГРИ НА УРОКАХ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

Читання — важлива компетентність для кожної людини. Це важливий інструмент для здобуття інформації. Проте перші кроки з оволодіння грамотою дуже нелегкі. Учні мають активізувати і синхронізувати кілька психічних процесів. Вони мають тримати у пам'яті образ букви, співставити його із відповідним звуком, сприймати і вимовляти злиття букв (склад) як артикуляційне ціле, тримати у полі зору уваги усі склади слова, синтезувати і сприйняти їх як лексему, тобто зрозуміле слово, виділяти із усного та писемного мовленнєвого потоку речення. Ці уміння засвоюються поступово у процесі значного психічного напруження. Учні, які лише починають учитися читати, швидко стомлюються, адже, щоб згодом сформувати навичку читання, необхідно багато вправлятися у читанні складів, слів речень, текстів, зосереджуватися як на технічній, так і змістовій стороні. Саме дидактичні ігри на уроках навчання грамоти покликані полегшити процес навчання, зменшити втому, активізувати увагу, пам'ять, емоції.

Проте ефект від застосування ігрових форм роботи буде більший, якщо ігрові засоби будуть узгоджуватися із методичними вимогами до навчання грамоти. Зокрема учителеві варто мати на увазі певні складові вдосконалення читальських умінь і навичок:

- розвиненість артикуляційного апарату;

- здатність диференціювати звуки і букви;
- збільшення кута зору;
- розвиток уваги, пам'яті, уяви, мислення;
- збільшення словникового запасу;
- формування стратегії читання.

Отже відповідно до цього переліку потрібно добирати ігровий арсенал.

Для вдосконалення звкобуквеного аналізу на допомогу педагогу педагогам прийшли дитячі поети, які для відпрацювання упізнавання і вимови того чи іншого звука написали багато дотепних, цікавих, веселих, образних віршів. Вони із задоволенням відтворюються учнями. Створено збірки загадок, скоромовок, віршів, чистомовок для засвоєння певного звука і букви.

1) Найпростіші ребуси.

Використання букви, складу як першої частини слова та малюнка як другої частини. (В подальшій роботі малюнок замінюємо словом).

2) Перша частина слова — склад, друга — голос тварини, але в ребусі малюнок тієї тварини. Діти з задоволенням вигукують відповідні звуки.

3) До постійних складів додаємо новий. Можливе використання абака. «Пошукаймо швидше з вами, що (хто) сховалось за словами. Хто перший слово знайде, той покаже, воно де».

4) Зміна однієї букви у слові. Можливе використання абака. Гра «Перейди ручай», «Перестрибни рів» тощо.

5. Нарощування складів. «Щоб спуститися з гори, склади всі в слова збери. Щоб із гірки зійти, слід не боятись висоти. Є сміливці серед вас, покажати себе час».

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ТВЕРДИХ І М'ЯКИХ ПРИГОЛОСНИХ ЗВУКІВ ПЕРЕД БУКВАМИ І ТА И

На дошці записані лише виділені слова. Учитель читає речення і робить перед цим словом паузу, щоб учні в потрібному місці прочитали пропущене слово.

«Слова у вірші замаскувалися, від нас їх букви заховалися. Маску ви зі слів зніміть, нам слова ці назовіть. Хто слова впізнає зумів, сьогодні буде детектив».

На полі **ріс** зелений **рис**.

Хитрий **лис** сховався в **ліс**.

Мишку ловить **кіт**,

а в морі плавав **кіт**.

Горить **дім** — видно вогонь і **дим**.

Я учора **рив** глибочезний **рів**.

Я дуже **зрадів**, що друг мене
не **зрадив**.

Біжить **бик** — бережи свій **бік**.

Хоч не дужий **кінь** — його не **кінь**.

Павук сітку **плів** — човен рікою
плив.

Вовк діток з собою **вів** і від голоду
аж **вив**.

Дрізд злетів скоріш на **віти** —
нащо ж голосно так **вити**?

Тема. Звук [м] буква М, м
Щоб далі букварем іти,
слід місточок перейти.
Потім рушим через кладку,
відгадаємо загадки.
Нема коли ловити мух —
стрічать потрібно новий звук.

Запалали в чистім полі,
наче галстуки червоні.
То палає в полі так
польовий червоний... (*мак*).

ВИМОВА М'ЯКИХ ПРИГОЛОСНИХ ПЕРЕД БУКВОЮ Ь

«Прочитаємо рядок і знайдемо там грибок, той грибок на вид такий наче буква знак м'який. А він за це нам допоможе розрізняти слова схожі. Тож коштики в руки і шукаймо м'які звуки».

Рись їсть м'ясо, а не **рис**.

Щоб збудувати **камін** —
потрібен **камінь**.

Мені говорить друг **Борис**:

«Будь сміливим і **борись!**»

Мій маленький **син** задививсь
на небесну **синь**.

Ось я побачив **ос**.

Щипа за ніс мене **мороз**.

Йому гукаю: «Мене не **морозь!**»

«Немає **лову?**» — питаємо **Льову**.

Комплекс таких ігрових вправ сприятиме активізації формування такої читацької навички, як злиття букв у склади, та усвідомленню змісту прочитаних слів. Адже лише після оволодіння цими уміннями і навичками можна формувати уміння сприймати зміст речення і тексту. Ці вправи потрібно проводити в ігровій формі, що стане запорукою більш швидкого покращення результатів навчання грамоти першокласників.

Продемонструвати ефективність цих засобів пропонуємо на прикладі уроку-гри з навчання грамоти.

УРОК-ГРА

Увесь день літає, усім набридає,
ніч настане — і тоді не перестане.
Хоч затикай вуха, так набридла...
(*муха*)

У обгортці холодок,
а смачний, немов медок.
Вгадати вас попросимо,
ця смакота — (*морозиво*).
Найрідніша, наймиліша, всіх вона
нас пестить, тішить,
Завжди скрізь буває з нами.
Відгадайте, хто це?.. (*Мама*)

- З якого звуку починаються ці слова?
- Цей звук голосний чи приголосний?

Мама

Ще в колисці немовля
слово «мама» вимовля.
Найдорожче в світі слово
так звучить у рідній мові.
Мати, матінка, матуся,
мама, мамочка, мамуся! —
називаю тебе я,
рідна ненечко моя.

(В. Гринько)

Скормовка

Колисала тишком нишком
мама мишка доню мишку:
«Ти б, малесенька, поспала,
поки я добуду сала».

- Чи пам'ятаєте ви себе маленькими? А які звуки ви тоді вимовляли? Що може допомогти вам знову пригадати, якими ви були кілька років тому? А от що допоможе вам пригадати наступний предмет, ви дізнаєтесь, як відгадаєте загадку.

Вітя вірші прочитав,
я з Сергійком заспівав.
Слово в слово, тон у тон повторив...
(магнітофон).

- Що уміє робити магнітофон? А які слова ховаються у цьому слові? (маг, гніт, магніт, фон)

А зараз відгадайте нові загадки і скажіть який склад утворює звук [м] та голосний звук, що стоїть поряд.

Ні вівса не їсть, ні сіна,
подавайте їй бензину.
По дорозі котять шини новесеньку... (машину).

З нірки вибіжу мерщій,
щоб знайти собі харчі,
Потім знов сиджу в норі,
бо страхаюсь пазурів.
Найстрашніший на весь світ
є у мене ворог — кіт. (Миша)

Є у лісі хата, в ній кімнат багато.
Тут живе отара добрих санітарів.
Ти цю хату не чіпай — санітарам
спокій дай. (Мурахи)

- Як називається хатка мурашок?

У легкого держака голова
дуже важка. (Молоток)

Цибуля, морква, огірки,
капуста, редька, буряки,
кавуни, банани й дині —
це ми можемо купити в овочевім
(магазині).

- А що можна купити у цьому магазині? Назви предмети, у назвах яких є звук [м].
- Знайди предмети у назвах, яких нема звуку [м].
- На якій полиці заховався звук [м]?

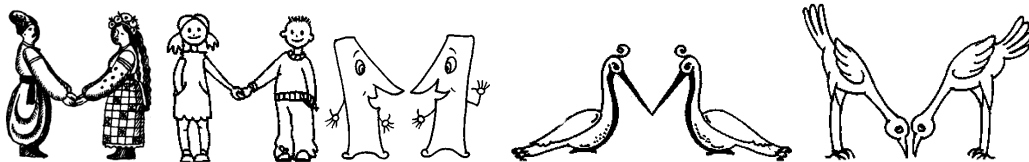


1	2	3
---	---	---

1	2	3
---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Знайомство із буквою

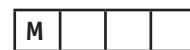
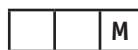
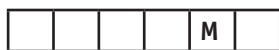
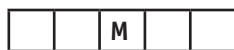




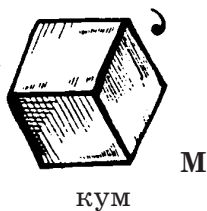
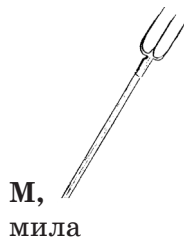
— Послухайте вірші і знайдіть відповідний малюнок.
 Ми за руки взявшись стали,
 на букву **М** враз схожі стали.
 Два горби у верблюда,
 дві гори у степу,
 Як погляну, то всюди
 букву **М** я знайду.

Й ці всі пари без проблем
 утворили букву **М**.
 Гойдалку зробимо ми з букви **М**
 та й гойдатись до неї підем.
 По місточку ми ідем,
 він зламався: «Ой, впадем!».
 Але що це, подивіться —
 вже місточок — буква **М**.

Доберіть відповідну схему
 (миша, дім, пальма, лимон)








Розгадайте ребуси

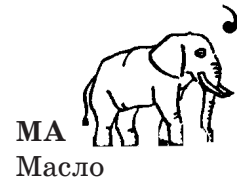
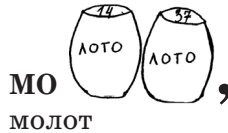


Казка

У лісі густому вже років багато
живуть кілька гномів
без мами і тата.
Трудяться гноми малі до темна,
у гномів малих — малі імена.
Першого гнома звать Ма,
у нього поганих звичок нема.
Другого гнома звать Му.
Третього гнома звать Мо,
він в лісі розчистить струмок.
Четвертого гнома звать Ми,
дрова рубає він до п'ятми.
П'ятого гнома звать Мі,
запалить ліхтар у п'ятмі.
Їх маму і тата злий чарівник
перетворив на птахів і зник.
А гномам сказав: «Як навчитеся
читати,
поверну назад вам маму і тата».
Якщо гноми стануть в пари,
почнуть зникати ці злі чари.

- Познайомтесь із лісовою абеткою.
- М  — на дворі зима. *a* нагадує санки, що везуть снігову кулю.
- М  — молока дамо.
o нагадує чашку.
- М  — в гніздечко пташку підніму.
y нагадує дерево.
- М  — поличку підніми.
u нагадує пошкоджену поличку.
- М  — цвях заб'єм самі.
i нагадує цвях.

Розгадайте ребуси



- Допоможіть гномам скласти вірши-
ка, показуючи необхідний склад.
- Мамо, стало холодно —
на дворі зи(ма),
А в Кота котовича валянок не(ма).
Пташеня в гніздечко піднять
нема ко(му).
Тож його на дерево сам я підні(му).
Ми у класі нашому
дружно живе(мо).
До лісу на прогулянку
завтра піде(мо).
Ти гілля на дереві марно не ло(ми).
Попрохати хочемо вас сьогодні
(ми).

- Відгадайте ще одну загадку.
- Учися, дитино, відмінником будь,
Люби і поля і діброви!
І де б ти не був, де б не жив,
не забудь
Своєї української (мови).

Наша мова

Мова, наша мова, — мова кольорова,
В ній гроза травнева
й тиша вечорова.
Мова, наша мова, — пісня стоголоса,
Нею мріють весни, нею плаче осінь.
Нею марять зими, нею кличе літо.
Як без тебе, мово,
на землі прожити?

Я без тебе, мово, —
без зерна полова,
Соняшник без сонця,
без птахів діброва.
Як вогонь у серці,
я несу в майбутнє
Невгасиму мову, слово незабутнє.
(Ю. Рибчинський)

Народні приказки

- Послухайте приказки, поясніть їх-
не значення. До якої приказки під-
ходить малюнок?
- 1) Між людьми Митько,
а дома шалько.
 - 2) Мати годує дітей, як земля людей.
 - 3) Мати сама не з'їсть,
а дітей нагодує.
 - 4) Материна лайка — байка,
а битва — молитва.
 - 5) Маленька праця краща
за велике безділля.
 - 6) Мудрий думає, що говорить,
а нерозумний говорить, що думає.
 - 7) Всі ми гарно потрудилися.
Може навіть і стомилися.
На нас гномики дивилися
І також читати вчилися.
Тож тепер вони радіють
Бо також читати вміють.
Вони пустилися в танок:
«Будуть тато й мама з нами,
Ми умієм вже читати —
повертайтеся мама й тато!»
Стало весело усім,
стало гномів тепер сім.
Допомогли ми гномам цим,
тож усі ми МОЛОДЦІ!



Хвилинка-веселинка МОЛОДЕЦЬ, МАМО!

Вкладаючи сина спати, мама похва-
лила:

— Бачиш, дитятко, сьогодні я не
зробила тобі жодного зауваження.

— Молодець, мамо! Завжди будь та-
кою гарною!

ОЧІ ЗАПЛЮЩЕНІ

Маленький Митько прокинувся ра-
ненько. Мама привітала його з добрим
ранком і запитусь:

— Що ти, синку, бачив сьогодні уві-
сні?

— Та як же я міг бачити, коли у ме-
не очі були заплющені.

ТРЕБА ЗНАТИ

— Який ти в мене великий, сам рано
встаєш, — говорить мама до сина.

— Увечері ти мені казала, що я ду-
же малий, щоб дивитися так пізно теле-
візор, а вранці — що я дуже великий,
щоб лежати так довго в ліжку. Так який
же я насправді?

— Дайте пораду дітям, щоб у мами не
боліло (серце), не в'янула (посміш-
ка), не сумніли (очі), не з'являлись
зморшки на (обличчі): допомагай ма-
мі по господарству, слухайся маму,
добре навчайся у школі, не роби без-
ладу у домі, не капризуй.

Підсумок уроку

Учитель:

- Давайте покажемо, що ми справді
дорослі, і підготуємось, щоб розпо-
вісти мамі про сьогоднішній урок.
- З яким звуком ми сьогодні позна-
йомились? Він голосний чи приго-
лосний?
 - Яке дороге важливе для нас усіх
слово починається з цього звука?
(мамама)

— Давайте напишемо його у своїх альбомах.

Учні:

Дякуємо, гноми, вам,
що нас любить учили мам.

Кожен треба щоб беріг
завжди й усюди мам своїх.
І про це наступний раз
читати буде кожен з нас.

(П. Копосов)

3. ІГРОВІ ФОРМИ РОБОТИ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

Значущість уроків класного читання полягає в тому, що на них у комплексі вирішуються навчальні й виховні завдання: розширюються знання дітей про навколишню дійсність, минуле і сьогодення країни, формуються елементи світогляду, позитивні моральні якості, школярі розвиваються розумово і естетично, оволодівають основами самостійного набуття знань. Отже, якщо говорити загалом, то на уроках класного читання вирішуються такі основні завдання:

1. удосконалюються навички правильного, свідомого, виразного і швидко читання;
2. формується вдумливий читач, який любить книгу і вміє працювати з нею;
3. розширюються, поглиблюються знання про навколишній світ. Формуються елементи наукового світогляду;
4. здійснюється моральне, духовне, екологічне, естетичне, трудове, фізичне виховання школярів;
5. відбувається розвиток мовлення і мислення.

Безперечно, кожне із завдань має свої конкретні шляхи реалізації, але вирішується у взаємозв'язку з іншими у процесі всієї роботи на уроках читання.

Вирішенню цих завдань можуть ефективно сприяти різні види навчально-пізнавальних ігор.

Дитячий театр

Дидактична мета: вчити дітей виділяти у творі основні події, передавати свої думки без слів.

Зміст. Учитель ознайомлює дітей із твором і дає завдання: показати почуте за допомогою жестів та міміки.

Наприклад: «Ріпка» — діти намагаються передати зміст казки без слів, імітуючи рухи головних героїв, тощо.

Опорні слова

Дидактична мета: розвивати вміння запам'ятовувати деталі сюжету, відтворювати їх в усних переказах.

Зміст.

I варіант

Учитель дає ряд слів із недавно прочитаного твору.

Наприклад: пшеничний колосок, зерно, млин, борошно, тісто, пиріжки.

Діти мають назвати твір, про який ідеться, і переказати його з використанням опорних слів.

II варіант

Діти мають прочитати твір і визначити опорні слова, за допомогою яких можна якнайповніше відтворити заданий уривок твору.

Наприклад: після читання казки «Вовк вйтом» учні виписують ряд слів — осел, вовк, вйт, люди, хлоп. Виграє той, за чиїми словами легко відтворити казку.

Що спочатку, що в кінці

Дидактична мета: розвивати вміння аналізувати, вчити, запам'ятовувати послідовність подій у творі.

Зміст. Учитель читає уривок твору з певною подією, а діти називають події, що відбувалися раніше чи пізніше. Виграє команда, яка назве точний порядок подій.

Наприклад: «Раптом бідняк побачив на узбіччі дороги дідуся. Той швидко підійшов до бідняка, спитав: „Чого ти, друже, сумний?“»

- Що було до того?
- Що було пізніше?

Намалюємо мультфільм

Дидактична мета: вчити визначати головні події, які вплітаються в основний зміст твору, розрізняти головне та другорядне, розвивати вміння аналізувати й синтезувати.

Зміст. Діти діляться на групи, отримують завдання на картках, виконують його, обмінюються думками.

Завдання.

- Які малюнки можна зробити до казки «Колобок», щоб діти, які її не читали, зрозуміли зміст?
- Виберіть серед поданих ілюстрацій найменшу кількість, за якими можна відтворити зміст казки.
- Виберіть із твору або придумайте підписи до ілюстрацій.

У результаті виконання завдання має вийти мультфільм.

З циферблатом я дружу — зразу відповідь скажу

Дидактична мета: вчити дітей орієнтуватися в сюжеті, дати знання про жанрові особливості казки.

Зміст. Учасники гри мають моделі циферблатів із годинниковою стрілкою. Учитель ставить дітям запитання за змістом прочитаних творів. Відповіддю має стати цифра: учні наводять стрілку циферблата на відповідне число.

Наприклад, казка «Котигорошко»:

- Скільки було синів у батька Котигорошка? (6)
- Скільки діб летіла перша булава? (12)
- Яка булава підійшла хлопцю? (2)
- Яким ударом Котигорошко вбив Змія? (3)

- Скільки друзів було в Котигорошка? (3)

Літературний музей

Дидактична мета: закріплювати знання про жанрові особливості казки. *Зміст.* Учитель проводить уявну екскурсію залами музею. Кожна зала отримує назву відповідно до жанрових особливостей твору.

Наприклад: зараз ми побуваємо в музеї, де є Зала Казок. У цій залі виставлено чарівні предмети. Згадайтеся, кому вони належать.

Шкатулка з грошима («Про неробу Юрка, маминого синка»), яйце-райце («Яйце-райце»), перстень («Зміїв перстень»).

Машина часу

Дидактична мета: вчити дітей визначати залежність між сюжетом і часом, у якому відбуваються події, розвивати фантазію, творчі літературні здібності.

Зміст. Учитель дає дітям завдання у групах. Виграє та група, яка найшвидше та найцікавіше складе найкоротший новий твір за мотивами відомого сюжету.

Наприклад: уявіть собі, що події твору та герої переносяться в інший час...

- Що у творі повинно змінитися?
- Що може залишитися таким самим?
- Які події стануть неможливими?

Намалюй карту

Дидактична мета: вчити дітей розуміти думку автора твору, запам'ятовувати деталі сюжету.

Зміст. Учитель читає художній твір, після чого діти об'єднуються у групи і отримують завдання — намалювати карту-схему подій. Виграє група, яка найкраще складе карту твору.

Наприклад: намалювати карту до казки «Колобок». Кольором позначити характери персонажів.

Співавтори

Дидактична мета: вчити дітей визначати залежність між елементами сюжету, запам'ятовувати їх.

Зміст. Учитель читає твір або діти самостійно ознайомлюються з ним.

- Придумайте продовження твору. Які події могли відбутися в майбутньому?
- Хто з героїв мав сильніший вплив на події? Якщо його забрати, як зміниться сюжет твору?
- Яка з подій вплинула на подальший розвиток сюжету?

Близнюки-початки

Дидактична мета: вчити дітей розумітися на побудові твору, знаходити спільне в різних творах жанру.

Зміст. Грати можуть як окремі учні, так і групи дітей. Учитель дає завдання.

I варіант

Пригадайте, які казки починаються однаково. (Наприклад, «Жили собі дід та баба».)

II варіант

Пригадайте, які казки закінчуються однаково. (Наприклад, «От вам і казочка, а мені бубликів в'язочка».)

III варіант

Пригадай казки:

- які закінчуються весіллям;
- де молодший брат найкраще виконує всі завдання.

З'явився — зник

Дидактична мета: вчити визначати взаємозв'язок між присутністю героїв у творах і змінами в сюжеті, розвивати творчу уяву.

Зміст. Після ознайомлення з твором діти працюють у групах. Кожній групі пропонується завдання.

I варіант

Уявіть собі, що в центрі подій, які відбуваються у творі, опинився персонаж із іншого твору. Чи змінюється сюжет, як розвиваються події далі?

Виграє група, яка розповість найкращий варіант казки.

Наприклад: казка «Дрізд і голуб».

II варіант

Уявіть собі, що один із героїв твору за наказом чарівника зник. Чи зміниться сюжет, як розвиватимуться події далі?

Наприклад: казка «Колобок» (зміна: зникла Лисичка).

Знайди мені пару

Дидактична мета: вчити дітей визначати основну сюжетну лінію, порівнювати сюжети різних творів.

Зміст

I варіант

Учитель пропонує учням пригадати твори з подібними сюжетами.

II варіант

До названого твору дібрати твори з подібними сюжетами.

III варіант

Вибрати із групи творів лише ті, які мають подібний сюжет.

Наприклад: виберіть серед названих твори з подібними сюжетами: «Рукавичка», «Найдорожчий плід», «Зайчикова хатка», «Залізний вовк», «Летючий корабель».

Завдання після гри:

- Чи подібні сюжети цих казок?
- Що є спільного в усіх казках?
- Чим відрізняються саме ці казки?

Юний казкар

Дидактична мета: формувати уявлення про сюжет, розвивати творче уявлення про сюжет, розвивати творчу уяву та літературні здібності.

Зміст. Прочитавши ряд творів, діти мають написати свій: одну дійову особу взявши з одного твору, другу з іншого, а хід подій відтворити, як у третьому.

Наприклад: головний герой — Колобок, інший герой — Солом'яний бичок, сюжет «Кози-Дерези».

Що було перед тим? Що сталося після того?

Дидактична мета: дати уявлення про композицію, розвивати творчу уяву, формувати навички писемного мовлення з елементами фантазування.

Зміст. Діти мають придумати і записати, що могло трапитися з героями після закінчення твору, скласти кінцівки або придумати події, які могли передувати викладеним у творі.

Наприклад: «Лисичка-сестричка і Вовк-Панібрат». (Вовк помстився Лисичці за обман.)

Про що розкажуть непрочитані твори?

Дидактична мета: вчити дітей налаштуватися на книгу і правильно починати знайомство з нею, визначити тему, можливий зміст книги.

Зміст. Учитель демонструє учням незнайому книгу. Діти розглядають обкладинку, титульну сторінку, ілюстрації, зміст. Виграє той, хто швидше здогадається, про що може розповідатися у цій книзі.

Завдання після гри. Прочитай твір, перевір, чи правильно ти визначив зміст непрочитаної книги.

Пригадай заголовок

Дидактична мета: формувати вміння визначати заголовок як відображення ідеї і теми твору, розширювати читацькі інтереси.

Зміст. Учитель пропонує назвати твори художньої літератури, в заголовках яких є розділові знаки.

Наприклад:

Кома (Будь обережна, Марійко).

Три крапки (Не те літо, після війни...).

Лапки («Не хочу багатства»).

Знак питання (Як павуки подорожують?).

Знак оклику (Україно!).

Завдання після гри. Згадавши заголовок, учень повинен сказати, що він розкриває, про що розповідає автор чи про що він хотів сказати своїм твором.

Приказка-казка

Дидактична мета: вчити дітей розуміти прочитане, дивитися на події очима автора.

Зміст. На дошці записані прислів'я, вчитель читає твір і просить вибрати ті з них, які відповідають основній думці твору.

Наприклад: «Колосок» — Землю крає сонце, а людину — праця.

Ми автори

Дидактична мета: вчити дітей складати свої твори за законами певного жанру.

Наприклад: скласти оповідання, казку, байку за сюжетом казки «Курочка Ряба».

Скласти такий кінець до відомої всім історії, який би вам більше сподобався.
(Н. Платова)

Гра «Земля — небо»

Учитель:

— В небо ваш злетів літак.

Хто посадить його мастак?

За командою «Земля» діти нахиляються до книжки і читають текст. За командою «Небо» — піднімають голівки вгору, прибираючи вказівки від тексту. Знову — «Земля» — учні очима знаходять, де вони завершили читати.

Сусіди по парті перевіряють один у одного, хто приземлився правильно і за підсумками гри визначають переможця.

Учитель:

— Хто сьогодні серед нас справжній льотчик, справжній ас?

Хай привітає асів клас.

Переможці встають, і їм аплодують.

Гра «Губи на замку»

Мовчазне читання, але ворухити губами заборонено.

Учитель:

- Ходить вовк навколо хати,
де заховались козенята.
Вовк від злості навіть змок,
бо на дверях міцний замок.
Замок сьогодні ваші губи,
вовка не пустіть до груби.
Хто тричі губки розтулив —
вовка цього в дім випустив.
Учитель спостерігає за губами учнів,
ті учні, які тричі розтулили губи, встають.

Учитель:

- У кого рот не відкривався
і замочок не зламався?
Вам щиро вдячні козенята,
що не пустили вовка в хату.

Гра «Засічка — кидок»

Учитель:

- Клас іде до стадіону,
визначати чемпіона.
Не будемо просто споглядати,
а в довжину почнемо стрибати.
Хто стрибне найдалі —
достойний медалі.
За командою «Кидок» усі діти починають читати напівголосно текст. За командою «Засічка» — зупиняються й олівцем відмічають останнє прочитане ними слово. Цей самий текст таким же чином читають ще раз (але не більше трьох разів). При повторному читанні діти переконуються, що прочитали більший обсяг — «засічка» поставлена вже далі. Це доводить їм необхідність багаторазового читання тексту, адже з кожним разом результати поліпшуються.

Сусіди по парті рахують один у одного слова і називають скільки слів додалося. По кращому результату визначають чемпіона.

Гра «Не перерви ланцюжок»

Учитель:

- Сьогодні в нас нова пригода,
відзначитися є нагода.
Дорога нас чекає дальня
і місія відповідальна.
Ми будемо не просто туристами,
а відважними альпіністами.
У горах лід, на схилах сніг,
а в нас одна мотузка на усіх.
Тримай, прошу, міцніш її,
позаду йдуть товариші твої.
Діти одне за одним читають по одному реченню (можна по одному слову, строфі) текст. Усі мають слідувати, щоб ланцюжок не перервався.

Учитель:

- Мотузки хто не перервав
гору з літер подолав?
Учні, які жодного разу не збилися,
встають і декламують: «Один за всіх,
і всі за одного — подолаємо будь-кого».

Гра «Буксир»

Створюється пара з «сильнішого» учня і «слабшого». «Сильніший» учень «веде» у читанні, а «слабший» — намагається досягти темпу читання «сильнішого» учня.

Гра «Том і Джері»

Ця гра ефективна під час роботи над удосконаленням навички швидкості читання.

Першою починає читати «Мишка». Коли вона прочитає декілька слів або 1 речення, починає читати «Котик». Він намагається наздогнати «Мишку». Гра припиняється, коли обидва учні читають одне й те ж (Том наздогнав Джері), або ж не «наздогнав». Це і визначає переможця.

Гра «Лото»

Клас об'єднується в 4 команди. Кожна команда отримує однакові

картки. Перша група карток містить прізвища авторів, друга група карток — назви творів, третя — фрагменти з творів.

Завдання: вибрати із загальної кількості карток ті, що стосуються одного автора. Перемагає команда, яка швидше і правильніше виконає завдання.

4. ІГРОВІ ФОРМИ РОБОТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Розробляючи систему дидактичних ігор для уроків математики в 1 класі, потрібно виходити з методичного аналізу поняття дидактична гра, враховувати мету використання ігор на уроках математики, потребу в оптимізації навчального процесу, індивідуальні можливості молодших школярів. При цьому слід дотримуватись таких концептуальних вимог:

- 1) система повинна сприяти розвиваючому навчанню математики, оптимальному розвитку кожної дитини зокрема;
- 2) дидактичні ігри системи повинні бути узгодженні з тим матеріалом, який вивчається за програмою і знаходиться в зоні доступності дитини;
- 3) система повинна здійснювати пропедевтичну функцію у вивченні математики, зокрема знайомити учнів з різними розділами математики;
- 4) система повинна враховувати сучасні умови шкільної практики, бути зручною для роботи вчителя.

Система дидактичних ігор з математики може включати в себе такі підсистеми:

- 1) дидактичні ігри, пов'язані з вивченням властивостей та відношень предметів;
- 2) дидактичні ігри, пов'язані з вивченням нумерації чисел першого десятка та числа 0;
- 3) дидактичні ігри, пов'язані з вивченням практичних дій в межах 10;
- 4) дидактичні ігри, пов'язані з вивченням нумерації чисел другого десятка.

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ, ПОВ'ЯЗАНІ З ВИВЧЕННЯМ ВЛАСТИВОСТЕЙ ТА ВІДНОШЕНЬ ПРЕДМЕТІВ

Щоб уточнити знання і уміння учнів називати числа від 1 до 10, лічити предмети, можна запропонувати учням дидактичну гру з лічильним матеріалом. **Гра називається «Скільки?».**

Матеріали гри: картки з цифрами, картки із зображенням різної кількості предметів, іграшки, набірне полотно.

Зміст гри.

І варіант

Учитель виставляє на набірному полотні картки із зображенням, наприклад, зірочок і, показуючи кожну з них указкою, пропонує лічити хором. Потім указкою показує зірочки, починаючи з останньої, а учні хором лічать від останньої до першої. Учитель повинен звернути увагу дітей на те, що в обох випадках дістали одне й те саме число. Далі, виймаючи картки із зірочками по одній (нависно не по порядку), він пропонує дітям знову лічити хором. З'ясовується, що і в цьому разі дістали те саме число. Потім учитель ставить на місце всі картки по одній, а діти вголос їх лічать. Після цього вчитель замінює, наприклад, дві картки із зірочками картками з кульками і пропонує дітям лічити, скільки всього карток на набірному полотні. Коли діти дістануть знову те саме число, вчитель пропонує всі картки із зірочками замінити картками з кульками і знову полічити. Виявляється, що і цього разу кількість карток така сама.

II варіант

Учитель виставляє іграшки на столі або на карнизі дошки і пропонує учням, показуючи іграшки указкою, не лише лічити вголос, а й піднімати цифру, яку вони називають. Діти лічать у прямому і зворотному порядку із заміною окремих іграшок.

III варіант

Учитель плескає в долоні кілька разів, а учні, полічивши кількість оплесків, мовчки піднімають картку з відповідною цифрою.

IV варіант

Учитель плескає в долоні, учні також плескають і лічать оплески.

V варіант

Учитель показує таблицю із зображенням різних або однакових предметів (або виставляє картки на набірному полотні) і пропонує мовчки полічити й показати відповідну цифру.

Поряд з виробленням умінь лічби значну увагу слід приділяти в цей період з'ясуванню відношень «більше», «менше», «стільки ж». Учні ознайомлюються з однозначною відповідністю, а потім вчать визначати, яких предметів більше, а яких — менше. Важливо, щоб відношення «більше» — «менше» з самого початку виступало у взаємозв'язку, щоб діти відразу ж усвідомлювали, що коли в одній з порівнюваних сукупностей предметів більше, то це означає, що в другій їх менше. Поступово учні навчаються з'ясовувати, на скільки в одній з груп предметів більше (менше), ніж в другій, що треба зробити, щоб предметів в обох групах стало порівну. Тому під час вивчення теми «Порівняння груп предметів за кількістю. Поняття однакова кількість, неоднакова кількість, стільки ж, більше, менше можна використати гру «Покажи „стільки ж”, „більше”, „менше”».

Матеріали гри: у вчителя і учнів набір карток з числами і різні предмети.

*Зміст гри.**I варіант*

Учитель показує учням карточку з числом 3 і каже: «Більше», учні показують 4, 5 і більше предметів або карточку із зображенням більш як 3 предметів. Коли вчитель говорить: «Стільки ж» і показує картку з числом 5, усі діти піднімають у руці 5 предметів, коли вчитель показує число 5 і каже: «Менше», учні показують 2—3 предмети і т. д.

II варіант

Учитель показує картку з числом і говорить: «Більше», «Менше», «Стільки ж», а учні піднімають картки з більшим, меншим і таким самим числом.

Поряд з виробленням умінь лічби проводиться робота по уточненню таких просторових уявлень, як: ліворуч — праворуч, вище — нижче, довше — коротше, ширше — вужче, перед, після, під, над, за, посередині тощо та широко використовуються, уточнюються й розширюються уявлення учнів про відомі їм геометричні фігури.

Щоб краще сформувати в учнів вище перелічені просторові уявлення, вчителю потрібно використати відповідні ігри. А саме, під час вивчення теми «Взаємне розміщення предметів у просторі (перед, позаду, під, над, на, за). Лічба предметів» можна провести гру «Назви своїх сусідів».

Учитель запитує дітей, хто сидить поруч з ними за партою, хто позаду, спереду.

За допомогою цієї гри у дітей формуються відповідні уявлення. Гру потрібно пропонувати учням після вивчення нового матеріалу. Це дає змогу кращому засвоєнню цього матеріалу.

Гру «Складемо візерунок» можна використати на уроці під час вивчення

теми «Взаємне розміщення предметів (зверху, знизу). Напряма (вгору, вниз)».

За завданням учителя з геометричних фігур на парті в один ряд учні складають візерунок: 5 трикутників, під трикутниками — кружечки, над трикутниками — квадрати. Потім учні змінюють візерунок і розповідають, як вони розмістили геометричні фігури.

Така гра вчить учнів розміщувати предмети у просторі, розрізняти предмети за розміщенням, ознайомлює з напрямками руху вгору, вниз, розширюються уявлення про геометричні фігури, формується навичка лічби.

Для кращого уточнення таких просторових уявлень, як: вище — нижче, довше — коротше можна використати гру «Вище — нижче, довше — коротше». *Зміст гри.*

Учитель пропонує всім учням швидко встати і, залежно від слів, сказаних учителем, показати нижче (вище), ніж показує він сам.

I варіант

Учитель показує нижче (вище) столу і говорить «вище» («нижче»). Діти швидко піднімають руки значно вище (нижче), ніж показав учитель.

Те саме стосується і слів «довше — коротше». Учитель показує учням певну відстань між долонями своїх рук і говорить «довше» («коротше»), а діти відповідно показують більшу (меншу) відстань, ніж у вчителя.

II варіант

Гра проводиться аналогічно до першого варіанта, але ускладнюється тим, що вчитель показує рукою висоту і каже «вище», а сам руку опускає нижче. Учень повинен зробити навпаки. Те саме стосується і «ширше — вужче». Ця гра, як правило, викликає пожвавлення, сміх, оскільки учні часто помиляються, і є дійовим засобом для знімання перетомі.

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ, ПОВ'ЯЗАНІ З ВИВЧЕННЯМ НУМЕРАЦІЇ ЧИСЕЛ ПЕРШОГО ДЕСЯТКА

Вивчаючи нумерацію чисел першого десятка, школярі вчаться читати й записувати ці числа, порівнюючи їх, використовуючи знаки «<», «>», «=», визначати місце кожного з чисел в числовому ряді, розв'язувати приклади на додавання (віднімання) одиниці, наприклад: $5 + 1$, $7 + 1$, $9 - 1$, $3 - 1$ тощо. А дидактична гра «Більше, менше, порівну» допоможе учням краще засвоїти цей матеріал.

Матеріал гри: у кожного учня на парті набір знаків: $>$, $<$, $=$, дрібні предмети, іграшки, картки із зображенням різних речей, трикутники, кружечки з додатку до математики.

Зміст гри. Учитель вивішує таблицю або відкриває дошку із заздалегідь підготовленими записами цифр.

Учням кожного варіанта треба на своїй парті розкласти предмети так, як показано в записах, і поставити потрібні знаки. Перевірити правильність виконаних дій можна запропонувати сусідам по парті, або це робить учитель, швидко пройшовши між партами.

На основі спостережень і порівняння скінчених множин першокласники роблять висновок: кожне наступне число більше на 1 від даного, а кожне попереднє — менше на одиницю від даного: якщо додати чи відняти 1, то відповідне число стане більше або менше на 1; щоб збільшити (зменшити) число на 1, треба додати (відняти) 1; якщо додати 1, то дістанемо наступне число, а якщо відняти 1, то дістанемо попереднє число. Оскільки в цей період навчання дітям ще важко тривалий час зосереджуватись і керувати своєю увагою, перевагу слід надавати рухливим іграм (оплескам, маніпуляціям з предметами, переміщенню дітей, рухам руками тощо).

Метою наведених вище ігор є формування в учнів просторових і кількісних

уявлень, вироблення обчислювальних та графічних умінь і навичок, а саме:

- 1) вільно лічити, називаючи числа в прямому і зворотному порядку, починаючи з будь-якого числа;
- 2) знати, як можна дістати (утворити) кожне число різними способами;
- 3) знати, як називаються числа і як вони записуються. Уміння ставити у відповідність числу цифру і навпаки;
- 4) уміння відшукати, яке місце займає кожне число в натуральному ряді чисел та яке число стоїть перед (менше на 1) і після (більше на 1) даного числа;
- 5) знати й уявляти, що кожне назване число більше від усіх тих, що йому передують, і менше від усіх чисел, що йдуть за ним;
- 6) уміння орієнтуватися в просторі.

У процесі роботи над нумерацією чисел першого десятка вчитель підготує учнів до вивчення дій додавання і віднімання. Щоб сформувати правильні уявлення про ці дії, поряд з випадками додавання і віднімання, на яких розкривається принцип утворення чисел натуральної послідовності, розглядаються випадки додавання і віднімання виду: $2 + 2$, $3 + 2$, $5 - 2$, $5 - 3$, $1 + 4$, $5 - 4$, $4 - 2$. До розуміння змісту дій школярі підходять на основі операцій над сукупностями предметів. Справді, об'єднанню скінчених множин, тобто знаходженню відповіді на запитання типу «скільки всього?», відповідає дія додавання чисел, а виділенню частини множини, тобто знаходженню відповіді на запитання типу «скільки залишилось?», «скільки стало, коли віддали?» та ін. відповідає дія віднімання чисел.

Виконуючи операції над множинами предметів і дій над числами, учні сприймають і кількісні відношення «більше на...», «менше на...». Тому вирази на додавання та віднімання пропонуються

їм у формі «збільшити на...», «зменшити на...».

Під час вивчення відповідного матеріалу вчитель може провести на уроці дидактичну гру «Збільшити і зменшити на 1».

Матеріал гри: картки з числами.

Зміст гри. Учитель підносить угору картку з будь-яким числом, а учні піднімають у лівій руці картку з таким числом, яке вийде в результаті збільшення даного числа на 1, а в правій руці — картку з числом, яке утвориться при зменшенні даного числа на 1. Скажімо, учитель піднімає картку з числом 7. Учні повинні в лівій руці піднести картку з числом 6.

У грі перемагає ряд учнів, які жодного разу не помилялися або помилялись найменше.

Під час засвоєння нумерації чисел у межах 10 в учнів формується поняття про нуль, як кількість елементів порожньої множини. Віднімаючи по одному елементу з даної множини доти, поки в ній не залишиться жодного елемента, учні щоразу називають кількість елементів кожної множини.

Щоб сформувати у дітей поняття про число і цифру 0, а також на основі практичних дій з предметами розкрити утворення нуля та визначити його місце в натуральному ряді, вчителю допоможе дидактична гра «Утвори числовий ряд».

Грають дві команди. У кожного учня — картки з цифрами. За сигналом учителя команди повинні утворити числовий ряд зліва направо (потім справа наліво). Виграє команда, яка швидко і правильно виконає завдання.

Цю гру доцільно проводити на початку уроку, щоб підготувати дітей до вивчення нового матеріалу, повторити уже вивчений матеріал, тобто числовий ряд, розміщення чисел у ряді. Далі вчитель ознайомлює дітей із числом і цифрою 0.

Порівнявши нуль з іншими числами натурального ряду, діти встановлюють, що нуль менше від чисел 1, 2, ..., 10, тому має стояти в числовому ряді перед числом 1. На цьому етапі роботи вчитель зауважує, що нуль — початок числового ряду, початок відліку на лінійці, цифра для позначення чисел (0, 10, 20, 30, 40...).

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ, ПОВ'ЯЗАНІ З ВИВЧЕННЯМ МАТЕМАТИЧНИХ ДІЙ В МЕЖАХ 10

Після вивчення теми «Порядкова та кількісна лічба» діти починають вивчати тему «Складання виразів на додавання. Знак «+» (дати). Читання та розв'язування виразів на додавання». Завдання вчителя на цьому уроці полягає в тому, щоб ознайомити дітей зі знаком «+» (дати), вчити учнів складати вирази на додавання.

Для кращого вправлення в засвоєнні результатів додавання вчитель може запропонувати дітям гру «Віднови числа». *Зміст гри.* Учитель каже: «На снігу білочка засипала приклади. Повіяв вітерець і частину прикладів засипав сніжком. Допоможіть білочці відновити числа у виразах».

$$\dots + 2 = 4 \qquad \dots + 1 = 5$$

$$\dots + 2 = 5 \qquad \dots + 1 = 4$$

Ця гра пропонується дітям на уроці після вивчення нового матеріалу, щоб вони вправлялись у засвоєнні дії додавання.

Гру «Допоможи звірятам» учитель може використати на уроці під час засвоєння дії додавання.

На дошці — малюнки звірят, під ними вирази.

— Білочка, зайчик і їжачок на уроці математики у лісовій школі розв'язували вирази. Підкралася хитра

лисичка і вкрала цифри. Допоможіть звірятам відновити вирази.

Клас об'єднано в три команди.

Одна команда допомагає білочці, друга — зайчику, а третя — їжачкові. Перемагає команда, яка правильно виконала завдання.

$5 + \square = 7$	$4 + \square = 6$	$\square + 2 = 5$
$\square + 4 = 7$	$\square + 1 = 6$	$4 + \square = 5$
$6 + \square = 7$	$3 + \square = 6$	$2 + \square = 4$

У 1 класі діти розв'язують вирази не тільки на додавання, а ще й на віднімання, тобто ознайомлюються із дією віднімання, знаком «—» (відняти). Під час вивчення цієї теми вчитель на основі розгляду малюнків і практичних дій з предметами розкриває зміст дії віднімання, взаємозв'язок дій додавання і віднімання. Вчить учнів складати, читати і розв'язувати вирази на віднімання за малюнками.

Для засвоєння таблиць додавання і віднімання в межах 10 вчитель може запропонувати учням такі ігри: «Мовчанка», «Естафета», «Теніс».

Дані ігри пропонуються на етапі усних обчислень.

Гра «Теніс»

Учитель ставить учням запитання, а учні мають швидко відповідати на них.

Число 7 зменшити на 5.

Перший доданок 2, другий доданок 6. Знайти суму.

На скільки число 9 більше від числа 5?

На скільки число 7 менше від числа 10?

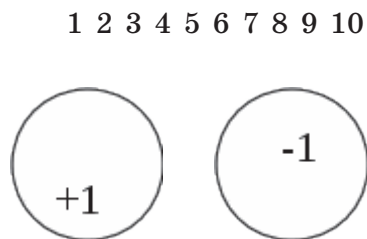
Гра «Естафета»

Учні за чергою викладають вирази таблиці додавання і віднімання певного числа та результати розв'язання. Виграє

той ряд, в якому всі учні швидко і правильно назвуть відповідні вирази.

Гра «Мовчанка»

Учитель мовчки показує указкою число зовні і в середині кола. Учні мовчки виконують відповідну дію над вказаним числом і числом всередині кола і результат показують на числовому віялі. Виграє той ряд, в якому більше учнів швидко і правильно показали на числових віялах результати.



Дидактичну гру «Швидкі руки» також можна використовувати під час вивчення відповідного матеріалу.

Матеріал гри: картки з числами.

Зміст гри. Учитель називає числа в межах від 2 до 10 і пропонує учням у правій руці піднімати число, більше на 2 від даного, а в лівій — менше на 2 від даного. Наприклад, учитель називає число 3, а учні показують числа 1 і 5. далі вчитель називає число 5, а учні показують числа 3 і 7 і т. д.

Цю саму гру можна проводити, пропонуючи збільшувати і зменшувати числа на 1, на 3, на 4 тощо.

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ, ПОВ'ЯЗАНІ З ВИВЧЕННЯМ НУМЕРАЦІЇ ЧИСЕЛ ДРУГОГО ДЕСЯТКА

У 1 класі діти вивчають не тільки нумерацію в межах 10, а й нумерацію чисел 11–20. Учитель продовжує роботу по формуванню поняття числа й натуральної послідовності чисел, ознайомлює

учнів із записом і читанням чисел другого десятка, продовжує формування знань про помісцеве значення цифр та десятковий склад чисел, з прийомами додавання і віднімання, які ґрунтуються на знанні десяткового складу числа, з прийомом додавання і віднімання 1, закріплює вміння і навички учнів у виконанні додавання і віднімання в межах 20.

Щоб сформувати навички лічби в межах 20, можна використати гру «Продовж лічбу».

Зміст гри. Учитель пояснює учням зміст гри, продемонструвавши її для прикладу з одним з учнів. Учитель починає лічбу (11, 12), учень продовжує (13, 14...). Далі називає будь-яке число (в межах вивченого матеріалу) і пропонує учням (то одному, то другому) продовжити лічбу. Перемагає той учень (ряд учнів), який не помилився або ж допустив найменше помилок. Можна пропонувати і в зворотному порядку. Важливо підняти учнів і дати їм можливість показати класу, вміють чи не вміють вони лічити.

Гра цінна тільки в тому випадку, коли вона сприяє кращому розумінню математичної суті питання, уточнення та формування математичних знань учнів. Дидактичні ігри та ігрові вправи стимулюють спілкування між учнями та викладачем, окремими учнями, оскільки в процесі проведення цих ігор взаємини між дітьми починають носити більш невимушений і емоційний характер.

Практика показує, що дидактичні ігри застосовується на різних етапах засвоєння знань: на етапах пояснення нового матеріалу, його закріплення, повторення, контролю. Використання дидактичних ігор виправдане тільки тоді, коли вони тісно пов'язані з темою уроку, органічно поєднуються з навчальним матеріалом, що відповідає дидактичним цілям уроку.

У практиці початкової школи є досвід використання ігор на етапі повторення та закріплення навчального матеріалу і вкрай рідко ігри застосовуються для отримання нових знань.

Характер діяльності учнів у грі залежить від місця гри на уроці, від її місця в системі уроків. Вона може бути проведена на будь-якому етапі уроку кожного типу.

При поясненні нового матеріалу необхідно використовувати такі ігри, які містять суттєві ознаки досліджуваної теми. Також у ній повинні бути закладені практичні дії дітей з групами предметів.

При вивченні розділу «Нумерація чисел першого десятка» використовуються насамперед такі ігри, за допомогою яких діти усвідомлюють прийоми утворення кожного наступного і попереднього числа.

На цьому етапі можна застосовувати різні ігри, на основі яких діти наочно переконаються, що кожне наступне число утворюється шляхом додавання одиниці до попереднього числа, а кожне попереднє число виходить шляхом віднімання одиниці з наступного числа. Такі ігри можна використовувати на етапі пояснення нового матеріалу.

У ході гри «Складемо поїзд» вчитель пропонує порахувати кількість вагонів зліва направо і справа наліво і підводить їх до висновку: рахувати можна в будь-якому напрямку, але при цьому важливо не пропускати жодного предмета і не злічити його двічі.

При вивченні першого десятка одним з важких питань є склад числа. При вивченні нумерації в межах 10 необхідно довести до розуміння дітей, що останнє назване число позначає загальну кількість предметів групи. З цією метою можна проводити ігри «Кращий лічильник», «Удари», «Знайди собі пару», «Зайди у ворота», «Драбинка» та інші. За допомогою цих ігор діти

встановлюють відповідність між числом, числовою фігурою і цифрою.

Наведемо приклад гри «Курка і курчата», використовуваної при вивченні нумерації чисел першого десятка.

Учитель викликає до дошки дівчинку, надягає на неї маску курки. Дівчинка, зображуючи курку-квочку, стукає олівцем по столу (клює), діти-курчата (всі інші учні) повинні по сигналу вчителя пропищати (пі-пі-пі) стільки разів, скільки квочка постукала дзьобом. Діти вголос пищать, а про себе міркують так: «Пі-один, пі-два, пі-три»...

За темою «Додавання і віднімання в межах 10» можна використовувати велику кількість ігор, спрямованих на формування обчислювальних навичок.

Наведемо приклад гри «Складемо поїзд» у процесі, якої діти знайомляться з прийомами додавання і віднімання в межах 10.

Учитель викликає до дошки п'ять учнів. Вони утворюють поїзд з п'яти вагонів (учні чіпляють один одного — кожен учень кладе праву руку на плече того, хто стоїть попереду). Потім причіпляються ще 2 вагони — два учні (у два прийоми).

Учитель записує вираз виду:

$$5 + 2 = 7$$

$$5 + 1 + 1$$

Діти промовляють прийом приросту.

Потім відчіплюється два вагони (два учні) по одному в два прийоми. Учні записують і промовляють прийом віднімання 2.

$$5 - 2 = 3$$

$$5 - 1 - 1$$

Аналогічно розкриваються прийоми додавання і віднімання 3 та 4.

На уроках закріплення нового матеріалу важливо застосовувати гри на відтворення властивостей, дій, обчислювальних прийомів і т. д. У цьому випадку слід обмежити використання засобів наочності, а посилити увагу до гучного

промовляння правила, властивості, обчислювального прийому. При закріпленні матеріалу форма проведення гри може бути різною: колективною, груповою, індивідуальною. Доцільно проводити ігри в групах і у вигляді змагання, що також підвищує активність дітей у процесі навчання математики. Для проведення змагання вчитель в таблиці зірочками відзначає дружну роботу команд протягом уроку. Якщо активність і інтерес дітей будь-якої команди слабшає (наприклад, через те, що команда набрала менше очок, учитель повинен запитати когось із учнів цієї команди, який відповість правильно і заробить зірочку).

Наприкінці уроку вчитель разом з дітьми, підбиваючи підсумки змагання, звертає увагу на дружну роботу учасників команд, що сприяє формуванню почуття колективізму. Необхідно поставитися з великим тактом до дітей, які припустилися помилок. Помилки учнів треба аналізувати не в ході гри, а в кінці, щоб не порушувати загального враження від гри.

Для закріплення усної нумерації в межах 100 використовується гра «Ланцюжок», при проведенні якої діти кожного ряду (команди) на основі ілюстративного матеріалу утворюють числа в межах 100, змагаючись один з одним.

Під час вивчення нумерації чисел у межах 100 завдання полягає в тому, щоб навчити рахувати і записувати числа.

Для закріплення використовуються такі ігри, як «Угадай», «Відкрий кватирку», «Арифметичний лабіринт», «Естафета» і т. д.

Гра «Угадай»

Діти дізнаються, з яких двох доданків складається число, наприклад 7.

$$5 + 2 = 7, 3 + 4 = 7, 1 + 6 = 7 \text{ і т. д.}$$

Виграє той, хто запропонує більше варіантів.

Установленню зв'язку між усною та письмовою нумерацією допомагає відома гра «Мовчанка». Учитель повідомляє, що Карлсон приніс в клас кулі, на яких є цифри. Він буде послідовно показувати цифри, а клас повинен показувати склад відповідного числа. На допомогу Карлсон запрошує по одному учню з кожного ряду. Карлсон показує кулю з цифрою, наприклад, 8, а діти мовчки — склад цього числа. Помічники допомагають Карлсону перевірити відповіді товаришів.

Нітрохи не стомлюють дітей уроки-казки; коли сюжет розвивається протягом уроку, діти беруть участь у розповіді, і всі завдання виконуються із задоволенням.

Гра «Сукня з пелюсток»

Одного разу хрущ запросив бабку на бал. Дуже вона зраділа! Ще бабка любила потанцювати. Помчала до модної кравчині-гусені, замовила бальне плаття. Гусениця, вислухавши бабку, послала метелика на луг.

А на лузі розцвіли яскраві маки, і в кожному тріпотіли чотири ніжних яскраво-червоних пелюстки. Метелик зірвав два маки і відніс гусениці. Та зняла пелюстки з маків і стала майструвати сукню.

— А чи вистачить пелюсток з двох маків? — запитала бабка.

— Ну, звичайно, — заспокоїла кравчиня.

І дійсно, вистачило і ще залишилося. І залишилась одна пелюстка на хусточку. На балу всі захоплювалися нарядом бабки і запитували: «Скільки пелюсток пішло на таке плаття?» Але бабка не знала. А ви знаєте? І т. д.

Казковий ігровий сюжет може стати канвою уроку на етапах первинного закріплення теми: «Додавання і віднімання в межах 100». Учні швидко і захоплено працюють, долаючи перешкоди і рушаючи на допомогу героям.

Окремі ігрові завдання можна й потрібно включати в початковій школі на будь-якому етапі уроку — від усного рахунку до самостійної роботи, так як сюжет завдання коригує мотивацію дітей, скорочуючи час виконання завдання і найголовніше — дарує задоволення і радість знання.

З метою усунення перевантаження учнів навчальним матеріалом як на уроці, так і домашніх завданнях доцільно використовувати своєчасну зміну видів діяльності дітей. Особливе значення в цьому відношенні має по-різному організована ігрова діяльність дітей на уроках математики, особливо в 1–2 класах, використання вправ і завдань, у яких представлені герої відомих дітям книжок, казок, мультфільмів, різноманітних дидактичних ігор.

Число ігор, їх зміст, методика проведення та час, що може бути виділено для ігор на уроках математики, визначаються з урахуванням тих основних навчально-виховних завдань, вирішення яких вимагає певна тема, урок, відведений на її вивчення. Деякі ігри математичного змісту можуть також використовуватися в позаурочний час у групі продовженого дня й на позакласних заняттях.

За допомогою системи ігор і цікавих завдань учитель організовує діяльність учнів за неодноразового відтворення знань або способів діяльності. Відтворення способу діяльності або усвідомленого правила є головною ознакою репродуктивного методу навчання. Він широко використовується при формуванні умінь і навичок усних і письмових обчислень.

Гра «Телефон»

Йде змагання по рядах. Кожному учневі, що сидить за партою, учитель пошепки називає однозначне число так, щоб не чули інші учні класу. Далі

вчитель показує на наступну схему, записану на дошці.

Наприклад, учитель називає шістьом учням, що сидять за першими партами, числа 2, 3, 4 і показує на перший прямокутник. Усі учні, які отримали від вчителя числа, додають до нього число 5, і кожен з них повертається до учня, що сидить за ним, і називає йому результат дії. Учитель показує на наступний прямокутник. Учні, що сидять за другим партою, виконують дію множення на 2 і тихо називають відповіді учням, що сидять за ними, і т. д. Гра продовжується доти, поки учні не виконають всі дії за схемою. Ті, хто сидять за першими партами, грають роль контролерів. Вони виконують весь ланцюжок дій. У кінці змагання учні, що сидять за останніми столами, повинні записати остаточні відповіді в схему, а ті, що сидять за першими — затвердити їх чи відкинути. Перемагає той ряд, який правильно і раніше всіх виконає весь ланцюжок дій. Якщо виявлені помилки, учитель перевіряє з учнями весь ланцюжок дій. До аналізу помилок залучаються слабкі учні.

За допомогою таких і подібних ігор учні вдосконалюють обчислювальні вміння і навички.

Наразі наполегливіше висувається завдання справжнього розвивального навчання, яке не тільки давало б суму готових знань і навичок, а й формувало узагальнені вміння та здібності, що дають можливість оперувати невідомими раніше способами практичної і теоретичної діяльності.

Мистецтво навчання на сучасному етапі полягає в тому, щоб підводити учнів до виконання все більш і більш складніших завдань. Важливо, щоб навчання викликало напружені думки, давало можливість зробити нехай маленьке, але відкриття: знайти самостійно правило, відповідь, вирішити нове для учнів завдання.

При навчанні математики в початкових класах існують різні шляхи пошуку нових знань. На етапі пояснення нових знань учні здійснюють його на чуттєвій основі за допомогою дій з різними засобами наочності: предметами, малюнками, схемами, моделями. Перетворюючи один вид наочності в інший, учні перекладають інформацію, закладену в засобах наочності, на мову математики і словесно описують помічену закономірність, формулюючи її у вигляді правила, властивості, алгоритму дії.

Учні 2 класу можуть самостійно підмітити доступні їм математичні зв'язки. Наприклад, у грі «Якою стежкою ти підеш?» Учитель пропонує вгадати по

ланцюжках виразів, у яких зашифровані дві стежки. Потрібно визначити, на якій з них зв'язок із туристичною базою не порушено (де можна пройти успішно, тому що одна з них затоплена водою).

$$9 + 14 \quad 14 + 9 \quad 23 = 14 + 9$$

$$23 - 14 = 9 \quad 23 - 9 = 14$$

$$5 + 19 \quad 19 + 5 \quad 24 = 16 + 5$$

$$24 - 15 = 9 \quad 24 - 5 = 19$$

Учні, «досліджуючи» ланцюжки взаємозалежних виразів, здогадуються, що по першій стежці можна пройти до туристичної бази, друга ж «залита водою», так як у другому ланцюжку зв'язок між виразами порушено.

5. ІГРОВІ ФОРМИ РОБОТИ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Метою інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є розвиток учнів молодшого шкільного віку на основі формування цілісної картини світу та засвоєння досвіду попередніх поколінь, який охоплює комплекс інтегрованих знань про природу, суспільство, ціннісні орієнтації, способи дослідницької поведінки, які характеризують спроможність учнів початкової школи розв'язувати завдання практичного спрямування.

Для досягнення поставленої мети інтегрований курс «Я досліджую світ» розв'язує такі завдання:

- формування та розвиток дослідницьких умінь, опанування способів пізнання предметів і явищ природи, навколишнього середовища, суспільного життя;
- формування активної життєвої позиції, виховання громадянських, соціально-культурних та моральних якостей;
- формування інтересу до України, до пізнання її історії, природи, славетних постатей; виховання пошани до

державних символів, традицій, звичаїв, культури рідного краю;

- усвідомлення багатоманітності світу; формування та розвиток толерантності, терпимості та поваги до інших; уміння дотримуватись правил та застосовувати соціальні навички в різних видах діяльності;
- створення комфортних умов для самовираження, самоідентифікації та реалізації особистісного потенціалу молодшого школяра.

Особливостями інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі є інтеграція кількох освітніх галузей (природнича, громадянська й історична, соціальна і здоров'язбережувальна (за програмою О. Савченко); природнича, технологічна, інформативна, соціальна і здоров'язбережувальна, громадянська й історична, частково мовно-літературна та математична (за програмою Р. Шияна).

Т. Гільберг зазначає, що ігрові форми роботи на уроках «Я досліджую світ» значно активізують пізнавальні можливості учнів.

На уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» під час вивчення живої природи можна використовувати наступні ігри.

Гра «Упізнай, хто це»

Один учень (ведучий) розповідає про якусь тварину, описуючи її зовнішній вигляд, звички, чим вона харчується, але не називає її. Інші учні мають відгадати, яку тварину мав на увазі ведучий. Наприклад: «Вона маленька, сіренька, хвостик — як шило. Живе в нірці, любить сир...» (*Миша*).

Гра «Яке це дерево?»

Учень розповідає про листочки, плоди, кору, квіти певного дерева. Інші гравці впізнають, що це за дерево.

Гра «Рослини»

Учитель готує для гри великі малюнки, на яких зображено сад, город, поле, луки, ліс, клумбу (на кожній зображено шість рослин, які знають діти), та 36 маленьких малюнків із цими рослинами із двостороннім скотчем на зворотному боці. Великі малюнки використовують учні, а маленькі — учитель.

Учитель демонструє та називає рослини. Діти знаходять названу рослину на великому малюнку, накривають її. Перемагає той учень, який першим заповнить малюнок з відповідними рослинами.

Гра «Сад, город, поле, луки»

Учитель кидає дітям по черзі м'яч і називає рослину.

Учень, який спіймав м'яч, має швидко відповісти, де вона росте: у саду, на городі, у полі чи в лузі.

Гра «Три однакових листки»

Учитель разом із учнями готує для гри натуральні об'єкти чи предметні

малюнки. Гру проводять восени під час екскурсії. Учитель демонструє дітям листок від певного дерева, куща. Дітям потрібно знайти по три подібних листочки. Перемагає той, хто виконає завдання правильно і першим.

Гра «Склади букет»

Учитель роздає учням предметні малюнки із зображенням квітів, потім вони мають з картинок скласти букети з лісових, садових чи польових квітів.

Гра «Урожай»

Учитель готує фішки двох кольорів та два кошики. За їх допомогою об'єднує учнів у дві команди. Одна з команд «збирає» у свій кошик овочі, інша — фрукти. Збирати можна муляжі, реальні предмети або малюнки із зображеннями. Перемагає команда, яка швидше і правильніше виконає завдання.

Гра «Упізнай мене»

Учні по черзі беруть у вчителя (ведучого) картинку із зображенням тварин, але так, щоб однокласники не бачили, що на них намальовано. Той, хто витягнув картинку, імітує голос і рух зображеної на ній тварини, а решта учнів мають вгадати, що це за тварина.

Гра «Вилучи зайвого»

Учитель називає ряд тварин, учні виділяють їхні спільні ознаки, вилучають зайву: сонечко, колорадський жук, метелик, павук, мурашка, клоп-солдатик (не комаха); зозуля, лелека, горобець, соловей, летюча миша, чапля (не птах); ведмідь, вовк, білка, лисиця, летюча миша, акула (не звір).

Гра «Квітка дружби»

На кожній пелюстці записані якості людини. Необхідно обрати тільки найнеобхідніші та найважливіші для дружби

якості. Учитель з учнями обговорюють, які якості гідні справжньої дружби, і складають квітку з пелюсток.

Гра «Хто де живе?»

На набірному полотні виставлено зображення будинку і дерева. Учитель роздає учням предметні картинки із зображенням тварин і пропонує «розселити» тварин там, де вони живуть: свійських — біля будинку, диких — біля дерева.

Гра «Хто літає?»

Гравці сидять або стоять напівколом, вчитель пояснює: «Я буду говорити: птах літає, метелик літає, а ви щоразу піднімаєте руку. Будьте уважні: я можу назвати неправильну дію (наприклад, кіт літає) — тоді руку не піднімаєте».

Спочатку вчитель говорить повільно, даючи час на роздуми, а потім пришвидшує темп. Виграє учень, який жодного разу не помилився.

Гра «Який це місяць?»

Гравці, що є «місяцями», розповідають про себе, тобто про особливості кожного місяця (яка погода, які зміни відбуваються в живій і неживій природі), про працю людей тощо. Інші гравці вгадують, що це за місяць.

Гра «Знайди помилку»

Учитель розповідає про якесь природне явище і навмисно припускається помилки. Учні уважно слухають і, якщо помітили помилку, плескають у долоні, привертаючи увагу.

Важливо також використовувати дидактичні ігри, що сприяють формування соціальних компетентностей.

Гра «Так чи ні»

Учитель називає риси людського характеру. Учні картками сигналізують

своє ставлення до них: зелена — позитивне, червона — негативне. (*Мудрість, грубість, скромність, жадібність, хамство, бережливість, агресивність, ввічливість, заздрість, тактовність, наклепництво, мужність, гуманність, смуток, щирість, чуйність, старанність, брехливість, чесність, доброта, жорстокість, співчуття*).

Гра «Режим дня»

Учням роздають малюнки, що ілюструють етапи режиму дня школяра: підйом, ранкову гімнастику і т. д. Учитель залишає в себе перший малюнок і розпочинає гру: «Марійка (Миколка) прокинулася(-вся) і прибрала(-в) свою постіль». Після чого кладе свій малюнок на набірне полотно. «Вона вмивається», — продовжує учень, у якого відповідний малюнок, теж виставляючи його на набірне полотно, і т. д.

Гра «Заборонене слово»

Ведучий (учитель) ставить запитання, а гравці (учні) відповідають. Відповіді можуть бути різними, не можна лише вимовляти заборонене слово, про яке всі попередньо домовилися, наприклад слово «ні». Необхідно попередити учнів, що потрібно бути дуже уважними, оскільки учитель намагатиметься їх спіймати на цьому слові. Після того можна ставити запитання, наприклад: «Ти спиш у ванні?», «Сніг білий?», «Ти вмієш літати?», «Ти любиш солодощі?», тощо. Учень повинен знайти таку форму відповіді, щоб дотриматися правил гри. Помилкою вважається, якщо назване заборонене слово або на запитання не має відповіді. У такому випадку хід переходить до наступного гравця.

(Н. Чоботарьова)

ВИСНОВКИ

Метою Нової української школи є максимальне розкриття індивідуальних пізнавальних можливостей кожного учня. Учень має стати суб'єктом освітнього процесу. Освіта, розвиток, виховання мають здійснюватися на принципах партнерства і співробітництва усіх суб'єктів освітнього процесу. Аналіз психологічних особливостей учнів 1–2 класів націлює на оцінку ролі гри в процесі засвоєння дітьми знань, умінь, навичок, цінностей і компетентностей.

Матеріал, наведений у посібнику, переконує в тому, що в дидактичній грі можна запрограмувати будь-який метод навчання, а організація навчально-ігрової діяльності вимагає від учителя відповідної методичної компетентності та високої майстерності.

Дидактичні ігри досить різноманітні за своєю формою і специфікою застосування в освітньому процесі. Тож перед проведенням кожної такої гри педагогу необхідно доступно викласти сюжет, розподілити ролі, поставити перед дітьми пізнавальну задачу, продумати методику проведення гри, підготувати необхідне обладнання, зробити потрібні записи на дошці. Якщо дидактична задача прихована сюжетом, роллю, ігровою дією, то в ході бесіди з дітьми вчитель повинен звернути на це увагу.

У грі (у тій чи іншій ролі) повинен брати участь кожен учень класу. Якщо біля дошки здійснює ігрову діяльність частина учнів, то всі інші діти повинні

виконувати роль контролерів, суддів, учителя і т. д. Характер ігрової діяльності учнів залежить від місця гри на уроці чи в системі уроків (вона може бути проведена на будь-якому етапі уроку й на уроці будь-якого типу).

Грі властиві певний темп, ритм, у її процесі неприпустимі розлогі пояснення, правила повинні викладатися коротко, доступно, лаконічно. Знижує інтерес велика кількість зауважень дисциплінарного характеру, пасивне очікування дитиною своєї участі в грі.

Учитель повинен сам показати живий інтерес до гри, захопити учнів. У деяких іграх він створює ситуацію очікування, загадковості. Успіх гри залежить від того, як учитель її проводить. Млявість, байдужість уловлюється навіть молодшими школярами, тож інтерес дітей до гри швидко згасає.

У грі діти повинні себе почувати вільно, невимушено, відчувати задоволення від усвідомлення своєї самостійності й повноцінності.

У більшість дидактичних ігор доцільно вносити елементи змагання, що підвищує активність дітей у процесі навчання. Помилки учнів треба аналізувати не в ході гри, а в кінці, щоб не порушувати враження. До розбору помилок треба залучати слабких учнів. Форма проведення гри може бути різною: колективною, груповою та індивідуальною.

Отже, дидактична гра дозволяє не тільки активно включати учнів

у навчальну діяльність, але й активізувати пізнавальну діяльність дітей. Ігрова форма навчання допомагає донести вчителю до учнів складний матеріал в доступній формі.

Звідси можна зробити висновок про те, що організація навчально-ігрової діяльності учнів 1–2 класів вимагає від

учителя серйозної дидактичної, методичної, психологічної та організаційної підготовки. Успішно організована навчально-ігрова діяльність забезпечить психологічне здоров'я учнів, допоможе сформувати інтерес, мотиви навчальної діяльності, відповідні знання, уміння, навички та компетентності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Азаров Ю. П. Игра и труд. — М.: Знание, 1973. — 48 с.
2. Азаров Ю. П. Радость учить и учиться. — М.: Политиздат, 1989. — 335 с.
3. Амонашвили Ш. А. В школу с шести лет. В кн. Педагогический поиск / сост. И.Н. Баженова. — М.: Педагогика, 1988. — 554 с.
4. Бабанський Ю. К. Основные условия и критерии оптимального выбора методов обучения. — В кн.: Проблемы методов обучения в современной школе / под ред. Ю.К. Бабанского и др. М.: Педагогика, 1980. — 176 с.
5. Баске М. М. Что заставляет нас играть? Что заставляет нас учиться? // Перспективы. — 1987. — № 4. с. 85 — 95.
6. Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада. — М.: Просвещение, 1991. — 207 с.
7. Богуш А. Дитиноцентризм Василя Сухомлинського в педагогічному вимірі століття [Електронний ресурс]. 2018. URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/ped-visnik-61—2018—1-5.pdf>
8. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду: Кн. для воспитателя дет. сада. — 2-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 1991. — 160 с.
9. Буре Р. С. Готовим детей к школе: Кн. для воспитателя дет. сада. — М.: Просвещение, 1987. — 96 с.
10. Варзацька Л. О. Рідна мова й мовлення. Розвивальне навчання в початкових класах: [монографія] / Л. О. Варзацька. — Кам'янець-Подільський: Абетка, 2004. — 312 с.
11. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения/ сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. — М.: Педагогика, 1987. — 400 с.
12. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. — Видання перше. — К. «Українська видавнича спілка» 1997. — 441 с.
13. Вікова та педагогічна психологія (О.В.Скрипченко, Л.В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. — К.: Просвіта, 2001. — 416с.
14. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62 — 76.
15. Газман О.С. В школу с игрой. Москва « Просвещение», 1991. — 96 с.
16. Гапоненко Л. П. Імітаційно-ігровий підхід у формуванні студентів до іншомовного спілкування. // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського / Збірник наукових праць. Випуск 4–5. Одеса ПДУ ім. К. Д. Ушинського. — 2002. — с. 56–58.
17. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко — К.: Либідь, 1997. — 373 с.

18. Гарачук Т. В Наукові підходи до викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій [Електронний ресурс]. 2020. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/28/27.pdf>
19. Грехнев В. С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1990. — 144 с.
20. Гриньова М.В. Гра як засіб удосконалення саморегуляції навчальних дій // Початкова школа. — 1990. — №4. — с. 19 — 22.
21. Данаилов Г. Не убитъ Моцарта!: пер. с болг. — М.: Педагогика, 1986. — 128 с.
22. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]. 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87—2018-%D0%BF>.
23. Джуринский А. Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 432 с.
24. Дистервег Ф. А. Избранные педагогические сочинения. — М.: Уч-педгиз, 1956. — 374 с.
25. Драч І. Ф., Кримський С.Б., Попович М. В. Григорій Сковорода: Біографічна повість. — К.: Молодь, 1984. — 216 с.
26. Виготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
27. Эльконин Б. Д. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. — М.: Знание, 1974. — 64 с.
28. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
29. Каптерев П. Избр. пед. соч. — М., 1982.- 590 с.
30. Кашканова Т. Г. Использование игровых форм обучения общетехническим дисциплинам в процессе формирования профессиональной направленности студентов: Автореф. на соиск. учён. степ. панд. пед. наук (13.00.01. педагогика и история педагогики) НИИ педагогики Украины. — К., 1992. — 20 с.
31. Квас О. Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект. Монографія / Олена Квас. — Дрогобич, ДДПУ ім. І. Франка, — 300 с.
32. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. -Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. — М.: Педагогика, 1988 — 416 с.
33. Корчак Я. Правила жизни. Избранное. — К.: Рад. шк., 1988. — 528 с.
34. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola/compressed.pdf>
35. Копосов П. Г. Развитие мовлення учнів 1–2 класів у навчально-ігровій діяльності: дисертація канд. пед. наук: 13.00.02 / П. Г. Копосов; наук. керівник Л. О. Варзацька; Інститут педагогіки НАПН України. — Київ, 2013. — 240 л.

36. Копосов П. Г. Місце навчальної гри у методичній системі сучасної дидактики / П. Г. Копосов // Рідна школа. — 2000. — № 11. — С. 65—66.
37. Копосов П. Г. Казкова грамати́ка / П. Г. Копосов // Початкова школа. 2000. — № 2. — С. 60—63.
38. Копосов П. Г. Рідна мова й мовлення. Опорні схеми та ігрові завдання в системі розвивального навчання: для 2 класу загальноосвітніх шкіл / П. Г. Копосов, Л. О. Варзацька, — Кам'янець-Подільський: Абетка, 2002. — 91 с.
39. Копосов П. Г. Чому діти так люблять казку? (через гру до знань) / П. Г. Копосов // Рідна школа. — 2008. — №1 — 2. — С. 65—66.
40. Корякина М. В. Игра как метод повторения // Начальная школа. — 1994. — №11. — с.72 — 74.
41. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе, [науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР] / Е. Е. Кравцова. — М.: Педагогика, 1991. — 152 с.
42. Кремень В. Про дитиноцентризм або чому освіта України потребує структурних змін / В. Кремень // Щоденна всеукраїнська газета «День». — 2009. — № 210, 19 листопада.
43. Крутій В. А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор: 13.00.09. — теорія навчання: Дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. Наук. — Рівне, 2001. — 196 с.
44. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: Монографія. — К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2003. — 272 с.
45. Куліш І. М. Проблеми гри, ігрової діяльності в психолого-педагогічній теорії та практиці. // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / кол. авт. — К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. — Вип. 23. — с. 160.
46. Латынина Д. И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X — начало XX века): Учебное пособие. — М.: Издательский Дом «ФОРУМ», 1998. 345 с.
47. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1977. — 280 с.
48. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981.—186 с.
49. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Сост. И. Н. Решетень. — М.: Педагогика, 1988. — 400 с.
50. Львова М. Е. От школы Ярослава Мудрого до сегодняшней // Начальная школа. — 2002. — № 2. — с. 57 — 66.
51. Люблінська Г. О. Дитяча психологія: [посібник для студентів педагогічних інститутів] / Г. О. Люблінська. — К.: Вища школа, 1974. — 355 с.
52. Макаренко А. С. Книга для батьків. — К.: Радянська школа, 1972. — 336 с.

-
53. Марчій-Дмитраш Т. М. Дидактична гра як системотвірний метод організації навчальної діяльності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови / Т. М. Марчій-Дмитраш // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. 2015. — Вип. 67. — С. 100 — 105.
54. Монтессорі М. Самовиховання і самонавчання в початковій школі. — К., 1995. — 108 с.
55. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе. — М.: Знание, 1979. — 47 с.
56. Мухина В. С. Шестилетний ребёнок в школе: Кн. Для учителя. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1990. — 175 с.
57. Набок М. В. Дитиноцентризм — стрижневий вектор розвитку загальної середньої освіти України початку ХХІ століття / Духовність особистості: методологія, теорія і практика. — № 3 (78). — 2017. — С. 160—172.
58. Никитин Б. Г., Никитина Л. А. Мы, наши дети и внуки. — 3-е изд. Доп. — М.: Мол. Гвардия, 1989. — 303 с.
59. Никитина С. Е. О концептуальном анализе в народной культуре // Логический анализ языка. — М., 1991. — С.117—123.
60. Педагогіка / За ред. А.М. Алексюка. — К.: Вища школа, 1985. — 296 с.
61. Педагогика: Учебное пособие для пед. училищ / С.П. Баранов, Л. П. Болтвина, Т.В. Воликова, В. А. Слостнин. — М.: Просвещение, 1981. — 367 с.
62. Педагогика / Под ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского. — М.: Педагогика, 1984. — 386 с.
63. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. институтов / Ю.К. 80. Бабанский, В. А. Слостнин, Н. А. Сорокин и др.; Под ред. Ю.К. Бабанского. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1988. — 479 с.
64. Педагогіка партнерства як умова успішної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в НУШ [Електронний ресурс]. 2020. URL: <http://school8.slav.dn.ua/index.php/diyalnist/metodichna-robota/568-pedagogika-partnerstva-yak-umova-uspishnoji-vzaemodiji-sub-ektiv-osvitnogo-protsesu-v-nush>
65. Піроженко Т. О. Дитинство як цінність: минуле та сучасне в дослідженнях психологічної науки / Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. — Харків: КЦ ФОП Іванової М.А., 2020. — Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. — Випуск 16. — С. 4—21.
66. Поліщук В.М. Криза 7 років: феноменологія, проблеми: Навч. посібник. — Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. — 118 с.
67. Пономарьова К. Нестандартні форми організації навчання української мови в початкових класах / К. Пономарьова // Початкова школа. — 2015. — № 12. — С. 1-6.
68. Проблеммы дошкольной игры: Психолого-педагогический аспект / Под ред. Н. Н. Поддьякова, Н. Я. Михайленко; Научно-исследовательский институт
-

- дошкольного виховання Академії педагогічних наук СРСР. — М.: Педагогіка, 1987. — 192 с.
69. Потапова Л. В. Гра як засіб виховання особистості, історичний екскурс. В кн. Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць. Київ.: Пед. Думка, 2000. — Кн. II. — с. 49 — 54.
70. Потапенко О. І. Шкільний словник з українознавства, К.: Укр. письменник, 1995. — 237 с.
71. Психология и педагогика: Учебное пособие для вузов /Составитель и ответственный редактор А. А. Радугин; Научный редактор Е. А. Кротков. — М.: Центр, 1999. — 256 с.
72. Психологія /За редакцією В. А. Крутецького. — К.: Вища школа, 1978. — 284 с.
73. Рідне слово. Українська дитяча література: Хрестоматія: У 2 книгах. Кн. 1 /упоряд. З. Д. Варакіної, А. І. Мовчун, М. Ф. Черній. — К.: Либідь, 1999. — 400 с.
74. Рома О. Ю. Підготовка вчителів початкової школи в системі післядипломної освіти до реалізації ігрових методів навчання засобами LEGO: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Рома Оксана Юріївна; Запоріж. нац. ун-т. — Запоріжжя, 2020. — 276 с.
75. Рубінштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. — М.: Педагогіка, 1989. — 387 с.
76. Русова С. Вибрані педагогічні твори. — К.: Освіта, 1996. — 304 с.
77. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. — К.: Генеза, 2002. — 368с.
78. Саюк В. Ігрові методи та їх дидактичне значення. // Рідна школа. — №4. — 2001. — № 4. — с.18—20.
79. Сорочук І. І. Роль діяльнісного підходу у процесі становлення педагога нгововго покоління <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/12.1/15.pdf>
80. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1970—1980. Т. 2.
81. Смирнов А.А. Психология ребёнка и подростка. Избранные психологические труды: В 2-х. Т. I. — М.: Педагогіка, 1987. — 172 с.
82. Смирнова Е. О., Соколова М. В. Право на гру: новый комментарий к статье 31 конвенции о правах ребенка. Психологическая наука и образование. 2013. — №1. — С. 5—11.
82. Сорка-Росинский. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. — 224 с.
83. Струманський В. П. Емпірична педагогіка фізичного виховання через українські народні ігри та забави // Початкова школа, — 1996. — № 10. — с. 51 — 53.
84. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — К.: Рад. шк., 1984. — 288 с.
85. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям: Вибрані твори: [у 5-ти т.] / В. О. Сухомлинський. — К.: Рад. школа, 1977. — Т. 3. — С. 7—279.
-

-
86. Сулаєва Н. Мистецька гра в початковій школі // Шлях освіти. — 2000. — №1 — с. 31 — 33.
87. Сюжетно-ролевые игры дошкольников / Н. А. Бойченко и др. — К.: Рад. школа, 1982. — 112 с.
88. Творческая лаборатория учителя: Кн. для учителя. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1992. — 224 с.
89. Узнадзе. — М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. — 224с.
90. Утевська П.В. Невмирущі знаки: нариси. Для серед. Та ст.. шкл. — К.: Веселка, 1981. — 245 с.
91. Ушинський, К. Д. Вибрані педагогічні твори [Текст]: у 2 т. Т. 1: Теоретичні проблеми педагогіки / К. Д. Ушинський. — К.: Рад. шк., 1983. — 488 с.
92. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. / Редкол.: В. Н. Столетов (пред.) и др. — Т. 2. Проблеммы русской школы. / Сост. й подгот. к печати Э. Д. Днепров; Под. ред. А. И. Пискунова (отв. ред.) и др. — К.: Рад. школа, 1983. — 360 с.
93. Ушинский К. Д. Собр. сочинений в 10 т. Материалы к 3-му тому «Педагогическая антропология» / Сост. й подг. к печати В. Я. Струминский. — М.-Л., АПН РСФСР, 1950. — 665 с.
94. Файчак З.Є. (Розвиток навчальних інтересів молодших школярів засобами народознавчого матеріалу та гри. Дис... канд. пед. наук: Прикарпатський університет ім. В. Стефаника. — Івано-Франківськ, 1994. — 140 с.
95. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С. С. Аверищев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. — 2-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — 815 с.
96. Форми навчання в школі: Книга для вчителя \ За ред. Ю. І. Мальованого. — К.: Освіта, 1992. — 160 с.
97. Френе С. — Переиздание. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. — 224 с.
98. Фридман Л. М., Волков К. Н. Психологическая наука учителю. — М.: Просвещение, 1985. — 224 с.
99. Ходаніч Л. П. Формування у молодших школярів уявлень про ментальне. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, — Київ — 2000. — 21с.
100. Цукерман А. Г. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? / А. Г. Цукерман // Вопросы психологии. — 1998. — № 5. — с. 68-81.
101. Чуковский К.И. От двух до п'яти: Рассказы: Для ст. шк. возраста / Обл. И. П. Козиной. — К.: Вэселка, 1988. — 365 с.
102. Шевчук Т.О. Розвиток емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів у художньо-ігровій діяльності: Автореф. дис. анд. пед. наук., 2000. — 21с.
103. Ягупов В. В. Педагогіка: [навч. посібник] / В. В. Ягупов. — К.: Либідь, 2002. — 560 с.
-

Для нотаток

Навчальне видання
КОПОСОВ Павло Германович

Навчально-методичний посібник
**«Нова українська школа: дидактичні особливості
організації навчально-ігрової діяльності
учнів 1–2 класів»**

Схвалено для використання в освітньому процесі
Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено

Редактор *Т. А. Попова*
Верстка *О. В. Сміян*
Технічний редактор *Т. Г. Орел*

Підписано до друку 06.12.2021. Формат 84x108/16.
Папір офсетний. Гарнітура Шкільна.
Друк офсетний. Ум. друк. арк.16,8. Обл.-вид. арк. 12.40.
Тираж 33 504 прим. Зам. № 2511-2021

ТОВ Видавничий Дім «Фабула»,
Адреса редакції: вул. Котельниківська, 5, Харків, 61057.
E-mail: fabulabook.com@gmail.com. Тел. 057 717-61-80.

Навчально-методичний посібник
надруковано на папері українського виробництва

Надруковано у друкарні ТОВ «ТРИАДА-ПАК»,
пров. Сімферопольський, 6, Харків, 61052.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 5340 від 15.05.2017.
Тел. +38 (057) 712-20-00. E-mail: sale@triada.kharkov.ua

НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА: ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 1–2 класів

Цей посібник є одним із компонентів методичного забезпечення Нової української школи.

Він розроблений із врахуванням вимог освітніх нормативних документів (Концепції Нової української школи, Державного стандарту початкової освіти, типових освітніх програм для початкової школи), у яких вказується на обов'язкове використання ігрових форм роботи на етапі навчання учнів у 1-2 класах.

Посібник розкриває теоретичні основи методики використання різних дидактичних ігор та висвітлює особливості використання ігрових навчальних засобів у педагогічній практиці.

