**Міністерство освіти і науки України**

**Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя**

**Факультет психології та соціальної роботи**

**Кафедра педагогіки, початкової освіти**

**та освітнього менеджменту**

**Початкова освіта**

**013 Початкова освіта**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

на здобуття освітнього ступеня магістр

***ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ***

 Студентки: **Іваниш Марини Михайлівни**

Науковий керівник: ***БОБРО АРТУР АНАТОЛІЙОВИЧ,*** кандидат пед. наук, доц. кафедри педагогіки,початкової освіти та освітнього менеджменту.

Рецензенти:

***ЛОСЄВА НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА,***  доктор. пед. наук, проф. кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту;

***ПРОНІКОВ ОЛЕКСАНДР КОСТЯНТИНОВИЧ,*** доктор. пед. наук, проф. кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання Чернігівського національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка.

Рекомендовано до захисту на засіданні кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту, протокол №­­ 4 від 25 грудня 2020 р.

Допущено до захисту

Завідувачка кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту, д.п.н., проф.­­­\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Турчин Т.М.

Ніжин – 2020

**АНОТАЦІЯ**

Іваниш М.М. Педагогічні умови формування соціокультурної компетенції у молодших школярів на уроках української мови: магістерська робота. Н:. НДУ імені М.Гоголя, 2019.- 99 с.

Магістерська робота присвячена дослідженню педагогічних умов формування соціокультурної компетенції у молодших школярів під час вивчення курсу української мови.

Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаної літератури (83 найменування) та додатків. Загальний обсяг роботи 100 сторінок, з них основного тексту - 84 сторінок. Робота містить 5 таблиць.

У першому розділі теоретично обґрунтовані джерела з теми дослідження, які дозволили уточнити сутність соціокультурної компетенції, її визначальні функції та принципи і правила, дотримання яких забезпечує результативність її формування.

У другому розділі з’ясовано яких саме педагогічних умов формування вимагає соціокультурна компетентність засобами української мови на сучасному етапі в молодших класах.

У третьому розділі визначено вихідний стан сформованості соціокультурної компетенції учнів третього класу закладу загальної середньої освіти, експериментально перевірено педагогічні умови формування соціокультурної компетентнції в учнів початкової школи на уроках української мови та узагальнено результати проведеної експериментальної роботи.

*Ключові слова:* соціокультурна компетенція, компетентність, молодші школярі, уроки української мови.

**SUMMARY**

Ivanysh M. Pedagogical conditions of primary schoolchildren sociocultural competence formation in lessons of Ukrainian: master's thesis.

N: NDU named after M. Gogol, 2019.- 99 p.

The master's thesis is devoted to the study of pedagogical conditions of the socio-cultural competence formation in young learners during the study of the Ukrainian language course.

The master's thesis consists in an introduction, three chapters, conclusions to the chapters, general conclusions, list of references (83 titles) and appendices. The total amount of work 100 pages, of which the main text - 84 pages. The work contains 5 tables.

In the first chapter sources on research topics theoretically substantiated that allowed to clarify the essence of socio-cultural competence, its determining functions, principles and rules, following which ensures effectiveness of its formation.

In the second chapter it is found out what exact pedagogical conditions of formation are needed by socio-cultural competence by means of Ukrainian language at the present stage in primary school classes.

In the third chapter it is experimentally confirmed that the process of learners acquiring the necessary competences, including socio-cultural, is directly proportional to the system of teachers training, the level of their professionalism.

Key words: sociocultural competence, competence, junior schoolchildren, Ukrainian language lessons.

ЗМІСТ

ВСТУП……………………………………………………………………..…...…5

**РОЗДІЛ І.** ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ………………………………………………………………………….…11

1.1. Компетентнісний підхід як втілення європейського виміру освіти…......11

1.2. Соціокультурна компетенція: зміст, функції, принципи формування…..16

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ…………………………………...…27

**РОЗДІЛ ІІ.** ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ……………………………………………………….…30

2.1.Змістове забезпечення формування соціокультурної компетенції засобами української мови в початкових класах…………………………....…30

2.2. Використання методів та прийомів креативної педагогіки як умова формування соціокультурної компетенції в сучасних умовах………..……...36

2.3. Метод проектів та його потенціал у соціокультурному розвитку молодших школярів………………………………………………………….….42

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ……………………………..………..48

**РОЗДІЛ ІІІ.** ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ……....50

3.1.Визначення вихідного стану сформованості соціокультурної компетенції учнів третього класу закладу загальної середньої освіти……………………..50

3.2.Експериментальна перевірка педагогічних умов формування соціокультурної компетенції в учнів початкової школи на уроках української мови………………………………………………………………..…………...…61

3.3.Результати експериментальної роботи……………………………….…....69

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ…………………………..…………75

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ…………………………………………………….….78

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ……………………………..……85

ДОДАТКИ……………………………………………………………………….93

**ВСТУП**

**Актуальність дослідження.** Активні державотворчі процеси, які відбуваються в Україні, а також грандіозне розширення соціально-економічних, наукових і культурних зв’язків між країнами зумовлюють необхідність оновлення й модернізації освіти, вимагають посилення її практичного спрямування.

Ефективним шляхом реалізації зазначених завдань визначається утвердження позицій компетентнісного підходу, сутнісною ознакою якого є переміщення акцентів із процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати здобуті знання та досвід у різних соціокультурних ситуаціях.

Стратегічні орієнтири міжнародної спільноти з впровадження компетентнісного підходу, теоретичні аспекти послідовної його реалізації у зарубіжному й вітчизняному досвіді, характеристики компетентностей в освітніх системах різних країн вивчали такі вчені, як Н. Бібік, Ю. Варданян, Ф. Гоноболін, Е. Зеєр, І. Колеснікова, Н. Кузьміна, О. Локшина, М. Лук’янова, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Пуховська, Є. Рогов, О. Савченко, В. Сластьонін, В. Сєріков, С. Трубачева та ін.

Значний внесок у всебічну розробку методичних аспектів реалізації компетентнісного підходу здійснили В. Байденко, О. Бермус, Н. Бібік, І. Гушлевська, І. Жирносєк, І. Зимня, І. Єрмаков, О. Локшина, Н. Лук’янчук, О. Овчарук, О. Пометун, Г. Селевко, О. Субетто, Л. Таращенко, С. Трубачева, А. Фасоля, Л. Хоружа, А. Хуторськой.

Теоретична база втілення компетентнісного підходу в царині мовної освіти закладена в працях таких українських та зарубіжних лінгводидактів, як І. Гайденко, О. Горошкіна, І. Ґудзик, С. Караман, Т. Ладиженська, Л. Мацько, А. Нікітіна, Н. Остапенко, Є. Пассов, М. Пентилюк, О. Семеног, Т. Симоненко, Г. Шелехова.

Особливості реалізації мовленнєвого, мовленнєво-комунікативного, соціокультурного потенціалу мовної освіти висвітлюються в роботах О. Біляєва, Н. Голуб, О. Горошкіної, А. Границької, Г. Іваницької, Л. Мамчур, Л. Мацько, А. Нікітіної, Л. Шевцової, С. Омельчук, А. Фасолі, Л. Шевцової, А. Ярмолюк та багатьох ін. Вивченню педагогічних умов та процесу формування соціокультурної компетентності на різних освітніх рівнях присвятили свої дослідження Л. Костікова, В. Кудрявцев, В. Сафонова, В. Слободчиков, Л. Школяр, І. Халєєва, Т. Цвєткова та ін., однак, за нашими спостереженнями, експериментальна робота в основному проводилася на матеріалі навчання іноземних мов.

Невідкладністю вирішення на сучасному етапі розвитку українського суспільства проблеми соціокультурного розвитку дітей молодшого шкільного віку та її недостатньою розробкою в теорії та практиці навчання української мови і зумовлений вибір теми нашого дослідження: «**Педагогічні умови формування соціокультурної компетенції у молодших школярів на уроках української мови».**

**Об’єкт** дослідження: процес формування соціокультурної компетенції в учнів початкових класів на уроках української мови.

**Предмет** дослідження: педагогічні умови формування соціокультурної компетенції у молодших школярів під час вивчення курсу української мови.

**Мета** роботи полягає у визначенні, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов формування соціокультурної компетенції в учнів початкової школи на уроках української мови.

У відповідності з метою дослідження визначені його **завдання**:

1.З’ясувати сутність компетентнісного підходу як втілення європейського виміру освіти.

2. Уточнити зміст соціокультурної компетенції, її функції та принципи формування.

3. Встановити та охарактеризувати педагогічні умови формування соціокультурної компетенції молодших школярів засобами української мови.

4.Визначити критерії та рівні сформованості соціокультурної компетентності молодших школярів.

5.Експериментально перевірити ефективність теоретично встановлених педагогічних умов формування соціокультурної компетентності на уроках мови в початкових класах.

**Гіпотеза** дослідження: рівень сформованості соціокультурної компетенції молодших школярів зросте за наступних умов:

-належного змістового забезпечення формування соціокультурної компетентності засобами української мови в учнів початкових класів;

-використання актуальних у сучасних умовах методів та прийомів креативної педагогіки;

-включення в навчальний процес початкової школи методу проектів та реалізації його соціокультурного потенціалу.

 **Методологічною основою** дослідження є: документи про українську державу та освіту (Акт проголошення незалежності України, Декларація про державний суверенітет України, Закони України «Про освіту», «Про мови», Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), концепція «Нова українська школа»), філософські положення про сутність процесу навчання як спеціальної форми суспільної діяльності.

 **Теоретичне підґрунтя** дослідження складають: філософські, психолого-педагогічні положення про розвиток і становлення людської особистості, закономірності теорії особистісно орієнтованого навчання, концептуальні засади сутності та послідовності реалізації компетентнісного підходу; положення Державного стандарту початкової загальної освіти; дослідження змісту, форм і методів формування мовної особистості в Україні (О. Біляєв, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Пометун та ін.).

 З метою вирішення означених мети та завдань на різних етапах наукового пошуку були використані наступні **методи дослідження**:

**-теоретичні:** вивчення й порівняння наукових джерел з теми дослідження для зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему; аналіз Державного стандарту базової і повної середньої освіти, Державного стандарту початкової освіти, діючих програм, підручників, посібників, теоретичне узагальнення педагогічного досвіду;

-**емпіричні**: спостереження, бесіда, анкетування, тестування, вивчення продуктів діяльності учнів, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний етапи, етап аналізу отриманих результатів), методи математичної статистики для кількісного та якісного аналізу емпіричних даних.

**Експериментальна база дослідження:** експериментальна робота з вивчення процесу формування соціокультурної компетентності учнів початкових класів проводилася в Рожнівській загальноосвітній школі І-ІІІ ступенів Чернігівської області. Експеримент здійснювався у три етапи:

* *1 етап* (жовтень – грудень 2019 року) – опрацювання теоретичних і методичних джерел, вивчення досвіду колег, зокрема, учительки початкових класів Качило Галини Григорівни з розвитку мовленнєвої компетентності на уроках української мови; формулювання гіпотези дослідження, встановлення вихідного рівня розвитку соціокультурної компетентності учнів третього класу загальноосвітньої школи; підготовка до формувальної частини;
* *2 етап* (січень – березень 2020 р. – у безпосередньому режимі, квітень – травень 2020 р. – в онлайн-режимі) – перевірка гіпотези, педагогічних умов формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи;
* *3 етап* (вересень – листопад 2020 р.) – опрацювання результатів експериментальної роботи, підведення підсумків, оформлення матеріалів дослідження.

*Теоретичне значення* дослідження полягає в подальшому уточненні сутності соціокультурної компетенції, її функцій та принципів формування; у визначенні критеріїв та рівнів її сформованості у молодших школярів засобами української мови.

*Практичне значення* обумовлене встановленням стану сформованості соціокультурної компетенції в учнів початкових класів, розробкою педагогічних умов її розвитку.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення й результати дослідження знайшли відображення у доповідях і виступах на всеукраїнських та студентських науковопрактичних конференціях:

– ІІ Всеукраїнській науково-практичній інтернент-конференції «Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи», (Ніжин, 2019);

* Конференції молодих науковців Ніжинського державного університету імені М. Гоголя (Ніжин, 2020);
* ІІІ Всеукраїнській науково-практичній інтернент-конференції «Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи», (Ніжин, 2020).

**Публікації.** Основні положення і результати дослідження викладено у

трьох наукових публікаціях:

1. Іваниш М.М. Соціокультурна компетенція учнів початкових класів як освітній феномен// *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи.* Матеріали II-ї Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції / за заг. ред. Є. І. Коваленко, упоряд. Т. В. Гордієнко. – Ніжин : НДУ ім. М.Гоголя, 2019.  С. 82-85.

2. Іваниш М.М. Компетентнісний підхід як втілення європейського виміру освіти// *Педагогічний альманах: збірник праць молодих науковців* / відп. Ред. Є.І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. Вип. 1. 420 с. С.134-138.

3. Бобро А.А., Іваниш М.М. Педагогічні умови формування соціокультурної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови// *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи.* Матеріали III-ї Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції / за заг. ред. Т. М. Турчин, упоряд. Т.В.Гордієнко. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2020. С.73-75.

**Структура й обсяг роботи.** Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаної літератури (83 найменування) та додатків. Загальний обсяг роботи сторінок, з них основного тексту – сторінок. Робота містить 5 таблиць.

**РОЗДІЛ І**

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

**1.1.Компетентнісний підхід як втілення європейського виміру освіти**

 Разючі науково-технічні здобутки другої половини ХХ – початку ХХІ століть, а також грандіозне розширення соціально-економічних, наукових і культурних зв’язків між народами та країнами викликали необхідність оновлення й модернізації освіти.

 Феномен європейського виміру освіти (European dimension in education) в контексті модернізації європейського освітнього простору зародився й набув поширення протягом останніх десятиліть в руслі освітньої політики Європейського Союзу (ЄС) та Ради Європи (РЄ). Уперше він був офіційно представлений у Програмі дій в освіті Європейської економічної співдружності ще у 1976 році як напрям відповідної політики на Європейському континенті. У той час сутність феномена європейського виміру розумілася в якості одного з важливих об’єднавчих засобів, зокрема, формування розуміння того, що значить бути європейцем.

 Однак у подальші роки відбувається збагачення змісту поняття «європейський вимір», що підтверджується цілою низкою матеріалів провідних документів ЄС і РЄ, у тому числі таких, як: Рекомендація «Про роль середньої школи в підготовці молоді до життя» (1983 р.), Рекомендація Парламентської асамблеї «Про європейський вимір в освіті» (1988 р.), Рекомендація 17-ої сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти «Європейський вимір освіти: зміст викладання та навчальних планів» (1995 р.), висновки 19-ої сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти «Освіта 2000: тенденції, загальні питання і пріоритети пан'європейського співробітництва», Доповідь Ради Міністрів на РЄ Формування майбутніх цілей системи освіти і підготовки» (2001 р.), спільний документ РЄ і Європейської Ради «Освіта і підготовка 2010» та ін..

 Грунтовне вивчення результатів аналізу цих та інших джерел, здійсненого провідними вітчизняними дослідниками (Н.Бібік, О. Локшиною, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Пуховською, С. Трубачевою та ін.), а також безпосереднє ознайомлення з деякими з них переконує, що з початку 90-х років зміст поняття «європейський вимір» починає суттєво трансформуватися у зв’язку з поширенням самої ідеї «європейства» не тільки на економіку, а вже й на культуру, соціальну та політичну сфери життя, що зумовлює збагачення й поглиблення розуміння феномена «європейський вимір в освіті», його цілі вже включають демократію, соціальну справедливість, повагу до прав людини, посилення європейської ідентичності.

 У цей період було сформульовано чотири цілі для запровадження європейського виміру, в тому числі: посилення в молоді почуття європейської ідентичності та відчуття цінності європейської цивілізації, що є важливим для захисту принципів демократії, соціальної справедливості; підготовка молоді до участі в економічному і соціальному житті Співдружності; поліпшення знань молоді про європейські країни, їх культуру [49, с. 147].

Разом із тим було настійно рекомендовано впроваджувати європейський вимір в середню освіту у зв’язку з проголошенням перспективи європейського громадянства для молоді та решти населення континенту. Таким чином, можна констатувати, що феномен європейського виміру освіти з моменту зародження і в процесі подальшого розвитку розглядався на практичному рівні, а не як академічне починання. Про це свідчить і той факт, що на симпозіумі РЄ (Берн, 1996 р.) було представлено ключові вміння, якими має володіти випускник середньої школи Європейського континенту, серед них: співпрацювати в групі; розв'язувати проблеми; знайомитися з різними джерелами даних; слухати і брати до уваги погляди інших людей; з'єднувати розрізнені елементи знань; бачити зв'язок між минулими і сучасними подіями; справлятися з непевністю і складністю світу [55, с. 8].

 Подальша еволюція явища європейського виміру пов’язана з Рекомендаціями Комітету Міністрів РЄ «Про середню освіту» (1999 р.), у яких було обґрунтовано, в якості планувальних та вимірних орієнтирів, п’ять напрямів ключових умінь, а саме:

 -політичні й соціальні вміння (брати участь у груповому прийнятті рішень, розв’язувати суперечки мирно, поділяти відповідальність…) ;

 -уміння для життя в мультикультурному суспільстві, зокрема, сприйняття різноманітності, повага до інших, уміння жити з людьми інших культур, мов і релігій;

 -майстерне усне й писемне спілкування як запорука успіху в освіті, соціальному та трудовому житті;

 -обізнаність про інформаційне суспільство, володіння технологіями, уміння судити про інформацію, поширювану ЗМІ та рекламою;

-уміння навчатися протягом усього життя [69, с. 57].

У вказаних рекомендаціях також було вперше розглянуто питання щодо включення європейського виміру у шкільний план, зокрема, було зазначено, що він не повинен стати новим предметом, але збагатити всі наявні предмети та стимулювати вдосконалення методик їх викладання; до того ж, окремо було наголошено, що впровадження європейського виміру не передбачає стандартизації навчальних планів по всій Європі.

Компетентнісний підхід відіграє особливу роль у вирішенні завдання впровадження європейського виміру в освіті, передовсім у якості способу його реалізації. Поширюється він і в освітньому просторі України, особливо останніми роками, коли було підтверджено незворотність шляху до членства в ЄС. При цьому сутність компетентнісного підходу розуміється як «спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності» [20]. Відбувається введення європейського виміру до навчальних планів, створюються відповідні навчальні матеріали, відповідно оновлюються підручники і т. п.

У Європі розробка компетентнісного підходу здійснювалася не одне десятиліття, однак його реальне запровадження почалося у 1996 р., на симпозіумі з проблем середньої освіти, де РЄ наголошувала на виключній важливості набуття молодими європейцями ключових компетентностей.

Вало Хутмахер, експерт РЄ, присвятив спеціальну доповідь цій проблемі, виокремивши при цьому найбільш складні її моменти, і перш за все наявність різних підходів до тлумачення самого поняття компетентності, що суттєво ускладнює наукові дослідження. Тоді ж було запропоновано п’ять ключових груп компетентностей, важливих для реалізації європейського виміру: політичні та соціальні; пов’язані з життям у багатокультурному суспільстві; ті, що стосуються вміння усно та письмово спілкуватися; пов’язані з розвитком інформаційного суспільства; вміння вчитися впродовж життя [83].

Концепт «компетентність» є об’єктом вивчення психологів, педагогів, соціологів, лінгвістів і більшістю дослідників розуміється як міждисциплінарна категорія. Уже згадуваний В. Хутмахер підкреслював, що поняття «компетентність» є ближчим до «знаю, як», аніж до «знаю, що» [83]. Отже, основною характеристикою компетентнісного підходу є перенесення акценту з процесу навчання на його вимірювані результати, орієнтовані на широкий життєвий контекст, при цьому цілі й результати навчання формулюються у вигляді системи компетентностей.

Компетентнісний підхід як освітнє явище знаходиться у стані постійного розвитку, оскільки сама освіта в сучасних глобалізаційно-інтеграційних умовах перебуває в руслі модернізаційних процесів. Це спонукає періодично уточнювати перелік груп ключових компетенцій та компетентностей та їх змістове наповнення. Так, у 2005 р. було створено офіційний документ ЄС «Ключові компетентності для навчання упродовж життя», в якому проголошено вісім основних компетентностей, необхідних для набуття учнями: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність та базові компетентності в галузі науки і техніки; цифрова компетентність; вміння вчитися; міжособистісна, міжкультурна, соціальна і громадянська компетентності; підприємливість; культурна виразність [51, с. 158].

Національні освітні системи, як правило, адаптують рекомендації РЄ та ЄС до свого бачення і своїх потреб, враховуючи власні особливості і традиції, що супроводжується широким обговоренням цього процесу. Зокрема, у 2004 р. відбулася дискусія українських педагогів щодо питань запровадження компетентнісного підходу у вітчизняній освіті. У результаті було запропоноване таке структурування ключових компетентностей: уміння вчитися (навчальна), соціальна, загальнокультурна, з інформаційних та комунікативних технологій, підприємницька, здоров’язберігаюча, громадянська [61, с. 87].

Однак уточнення вимірних орієнтирів з того часу не припинялося. Так, у новому Державному стандарті початкової освіти (2018 рік) зазначається, що вимоги до обов’язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентнісного підходу. При цьому до ключових компетентностей віднесено одинадцять позицій:

1) вільне володіння державною мовою, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях;

2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, оволодіння навичками міжкультурного спілкування;

3) математична компетентність, усвідомлення ролі математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини;

4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій;

5) інноваційність, що передбачає відкритість до нових ідей, ініціювання змін у близькому середовищі;

6) екологічна компетентність;

7) інформаційно-комунікаційна компетентність;

8) навчання протягом життя;

9) громадянські та соціальні компетентності, пов’язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини;

10) культурна компетентність;

11) підприємливість та фінансова грамотність [21].

Таким чином, можемо говорити про те, що ідеї європейського виміру через втілення компетентнісного підходу активно імплементуються у вітчизняну освіту, розвиваючись відповідно до вимог часу.

**1.2.Соціокультурна компетенція: зміст, функції, принципи формування**

Упровадження компетентнісного підходу складає одне із актуальних завдань як європейської, так і вітчизняної освіти. Про це перш за все свідчить широке коло присвячених його реалізації психолого-педагогічних, методичних досліджень. Так, у роботах сучасних науковців представлено загальний аналіз проблем втілення компетентнісного підходу в національній освіті, стратегічні орієнтири міжнародної спільноти з його впровадження, характеристики компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн (Н. Бібік, С. Бондар, Ю. Варданян, Ф. Гоноболін, М. Єрмолаєв, Е. Зеєр, І. Колеснікова, Н. Кузьміна, О Локшина, М. Лук’янова, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, Є. Рогов, О. Савченко, В. Сластьонін, В. Сєріков, С. Трубачева та ін.).

Вагомий внесок у всебічну розробку методичних аспектів реалізації компетентнісного підходу здійснили В. Байденко, О. Бермус, Н. Бібік, І. Гушлевська, І. Зимня, І. Єрмаков, О. Локшина, Н. Лук’янчук, О. Овчарук, О. Пометун, Г. Селевко, О. Субетто, Л. Таращенко, С. Трубачева, А. Фасоля, Л. Хоружа, А. Хуторськой.

Що ж до мовної освіти, теоретична база втілення компетентнісного підходу в цій царині закладена в працях таких українських та зарубіжних лінгводидактів, як І. Гайденко, О. Горошкіна, І. Ґудзик, С. Караман, Т. Ладиженська, Л. Мацько, А. Нікітіна, Н. Остапенко, Є. Пассов, М. Пентилюк, О. Семеног, Т. Симоненко, Г. Шелехова.

Особливості реалізації мовленнєвого, мовленнєво-комунікативного, соціокультурного потенціалу мовної освіти висвітлюються в роботах О. Біляєва, Н. Голуб, О. Горошкіної, А. Границької, Г. Іваницької, Л. Мамчур, Л. Мацько, А. Нікітіної, Л. Шевцової, С. Омельчук, А. Фасолі, Л. Шевцової, А. Ярмолюк та багатьох ін.

 Однак, не дивлячись на широке поле відповідно орієнтованих досліджень, запровадження компетентнісного підходу в Україні супроводжується, як і у світовій практиці, низкою проблем. Так само поки що немає остаточного розуміння сутності, а отже, й співвідношення ключових понять означеного підходу – «компетентність» і «компетенція».

Встановленню сутності цих понять, характеристиці їх складників з урахуванням європейської та вітчизняної наукових традицій присвятили свої роботи українські науковці І. Гайденко, Г. Голуб, І. Жирносєк, О. Локшина, М. Пентилюк, О. Пометун, А. Фасоля... Однак досьогодні в педагогічній науці немає єдиного їх розуміння, часто вони вживаються як синоніми, хоча поступово утверджується тенденція розрізняти їх на основі наступних підходів. Зокрема, І. Жирносєк наголошує, що поняття «»компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень»; а поняття «компетентність» – пов’язується з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю [25, с. 5]. Досліджуючи психологію професіоналізму, таку ж точку зору приймає А. Маркова. Вона зазначає: «Компетентність слід відрізняти від компетенції – відповідного середовища, кола питань, яке людина вповноважена вирішувати. Інколи можна почути: це в області моєї компетентності (я вмію, можу вирішувати), але не в моїй компетенції (мене не уповноважували це вирішувати); або ще рідше – це в моїй компетенції (я маю право це вирішувати), але не в моїй компетентності (я відчуваю, що в мене недостатньо компетентності для цього)» [45, с. 25-26].

На основі зазначених позицій, коли йдеться про процес формування певних якостей, процес навчання та виховання, доцільно використовувати поняття «компетентність», оскільки саме набуття компетентності забезпечує можливість діяти відповідно до визначеного кола питань, тобто компетенції. Такий підхід закріплений і в основних освітніх документах; зокрема, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) оперує наступними поняттями: «компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці; компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини» [20]. Таким чином, окреслюється наступне співвідношення між ключовими поняттями компетентнісного підходу: набута у процесі навчання інтегрована здатність, яка складається із знань, умінь, навичок, цінностей і ставлення (компетентність) забезпечить учневі суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок і ставлень, який дозволить йому бути успішним у певному виді діяльності, мати право вирішувати (компетенцію).

Наступною проблемою, яка ускладнює втілення компетентнісного підходу, є те, що період уточнення системи ключових компетенцій та компетентностей, яка, по суті, має стратегічне значення для планування навчального процесу, реалізації окреслених мети і завдань, а також є орієнтиром для перевірки й оцінки освітніх здобутків, ще далекий від завершення. Це ускладнює роботу як окремого, конкретного вчителя, так і освітньої галузі в цілому; однак, з іншого боку – відображує настійні пошуки оптимальної основи для реалізації компетентнісного підходу.

Разом із тим, слід зазначити: як зарубіжні, так і вітчизняні автори відповідних досліджень наголошують на тому, що ключові компетентності характеризуються змінністю, мають рухливу й перемінну структуру, оскільки залежать від пріоритетів суспільства в даний момент часу, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі. Тому кожна країна чи навіть окремий регіон, враховуючи встановлені загальноприйняті критерії, можуть встановлювати свій набір ключових компетентностей відповідно до власних потреб та запитів, орієнтуючись на замовлення суспільства на підготовку його громадян.

Однак, поряд із зазначеними об’єктивними причинами, часто вступають у дію причини суб’єктивно характеру, перш за все непослідовність у компетентнісних орієнтаціях, яка прослідковується на різних рівнях. Наприклад, Державні стандарти як базової і повної середньої освіти, так і початкової, не вносять до переліку ключових компетентностей соціокультурну, орієнтуючи на громадянські та соціальні компетентності, пов’язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини; та на культурну компетентність, що передбачає залучення до різних видів мистецької творчості [20; 21]. Разом із тим Навчальна програма з української мови для початкових класів, декларуючи спрямованість на формування ключової *комунікативної компетентності* молодшого школяра (у цьому полягає основна мета курсу), вказує: «Навчання української мови має бути спрямоване також на формування *соціокультурної компетентності*, яка охоплює загальнокультурний розвиток учнів, адаптацію їх до життя в певному соціальному середовищі, громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання» [52, с. 5]. Така незбалансованість орієнтирів створює підґрунтя для того, що можна задекларувати одні компетентнісні вектори, а в реальності обійти їх і спланувати навчальну діяльність давно усталеним способом, традиційно зорієнтованим переважно на засвоєння теоретичних знань.

Показовими у цьому плані є, наприклад, посібники з української мови для третього класу авторства Н. Кравцової та О. Придаток [34; 35], у яких стверджується: «Зміст конспектів уроків дібраний з метою формування в учнів … ключових компентностей, а саме: комунікативної, соціокультурної, уміння вчитися та інших» [34, с. 2]. Однак, визначаючи мету конкретних уроків, методисти жодного разу не зорієнтували вчителя на формування соціокультурної компетентності, натомість скеровуючи на набуття компетенції загальнокультурної (учити шанобливо ставитися до рідного слова; до природи рідного краю; сприяти дотриманню норм культурної поведінки на уроках, в гостях, у природі і т.п.); окремо – соціальної (удосконалювати навички продуктивної співпраці; навчати працювати у групах та парах, висловлювати власні думки, робити висновки; сприяти дотриманню культури спілкування з різними соціальними партнерами) та громадянської (формувати навички бережливого ставлення до творчої спадщини українського народу; виховувати дбайливе ставлення до оточення та самого себе).

Таку ситуацію провокує й саме визначення змісту соціокультурної компетентності, в якому поєднуються і загальнокультурний розвиток учнів (культурний компонент), і адаптація їх до життя в певному соціальному середовищі (соціальний компонент), а також громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання. У даному випадку вона постає як самодостатня ключова компетентність – «спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість їй ефективно діяти в різних сферах життєдіяльності» [20]. Однак, як ми вже бачили, вона не завжди виступає в цій ролі, «розпадаючись» на означені складники (Держстандарт початкової освіти, 2018 рік). Маємо й таку ситуацію, коли соціокультурна компетентність не сприймається як самостійна одиниця. Так, українська дослідниця М. Пентилюк обстоює думку, що соціокультурна компетентність є структурним компонентом такої глобальної компетентності, як комунікативна (разом із мовною та мовленнєвою) [59, с. 14]. У нашому дослідженні ми будемо розглядати соціокультурну компетентність як компетентність ключову.

Вивченню педагогічних умов та процесу формування соціокультурної компетентності на різних освітніх рівнях присвятили свої роботи Л. Костікова, В. Кудрявцев, В. Сафонова, В. Слободчиков, Л. Школяр, І. Халєєва, Т. Цвєткова та багато інших, однак, за нашими спостереженнями, дослідження в основному проводилися на матеріалі навчання іноземних мов. У даному аспекті із культурологічних і педагогічних позицій означена компетентність трактується як «здатність до розуміння культури іншого народу, позитивного до неї ставлення, осмислення його моралі, цінностей та інших складових компонентів крізь призму власної культури, а також уміння ефективно функціонувати в умовах іншого лінгвокультурного середовища» [32, с. 6]. Щоб наголосити на важливості останньої позиції, вона ще може номінуватися лінгвосоціокультурною (лінгвосоціологічною); термін «загальнокультурна компетентність» переважно вживається тоді, коли йдеться про її формування на базі вивчення рідної мови, інших предметів гуманітарного циклу, у виховному процесі та ін. Таким чином, можемо констатувати, що означені терміни вживаються багато в чому як синоніми, хоча між ними є певні відмінності.

Загальнокультурна компетентність має безліч визначень; так, на думку А. Хуторського, вона об’єднує низку питань, у яких учень має добре орієнтуватися, мати знання та досвід визначеної діяльності (особливості національної та загальнолюдської культури, культурологічні засади сімейних, соціальних, суспільних явищ та традицій, роль науки й релігії в житті людини, компетенції в сфері побуту та культурного дозвілля [81, с. 58-59]. За твердженням Н. Конасової, загальнокультурна компетентність характеризується рівнем освіченості, достатнім для самоосвіти, самопізнання, самостійних і обґрунтованих суджень про явища в різних галузях культури, діалогу з представниками інших культур [37, с. 15]. Г. Мельниченко обстоює думку, що загальнокультурна компетентність виявляється у сформованості наступних чинників: розумової культури, тобто здатності індивідуального мислення до саморозвитку та вміння виходити за межі сформованих в індивіда форм і канонів мислення; загальної ерудиції, тобто глибоких, всебічних знань з усіх галузей науки, широкої обізнаності в довкіллі й законах його розвитку; культури спілкування, тобто готовності й умінні налагоджувати соціальний контакт на різних психологічних дистанціях [48, с. 38].

Т. Несвірська розглядає загальнокультурну компетентність як інтегративну якість особистості, здатність взаємодіяти з представниками інших культур в умовах полікультурного суспільства, яка ґрунтується на сукупності знань, умінь, навичок, світоглядних уявлень, ціннісних орієнтирах та досвіді, що виявляється в розумовій культурі, загальній ерудиції, культурі спілкування [53, с. 9].

Засвоєння особистістю основ культури сприяє, на думку О. Пометун, формуванню в неї вмінь самостійно виробляти принципи своєї діяльності, поведінки, спілкування, орієнтуючись на кращі зразки загальнолюдської та національної культури. Саме в цьому дослідниця вбачає суть загальнокультурної компетенції, яка «передбачає здатність жити та взаємодіяти з іншими в умовах полікультурного суспільства, керуючись національними та загальнолюдськими цінностями» [64, с. 68].

У деяких джерелах загальнокультурну, лінгвосоціокультурну, соціокультурну компетенції / компетентності номінують культурною (у широкому сенсі, а не тільки як «залучення до різних видів мистецької творчості» [21]). Так, О. Пометун розкриває зміст трьох напрямів набуття саме культурної компетентності:

-ціннісного (аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного українського суспільства, застосовувати методи самовиховання і самореалізації, зорієнтовані на систему індивідуальних, національних, загальнолюдських цінностей);

-діяльнісного, або технологічного (застосовувати засоби та технології інтеркультурної взаємодії; розробляти й реалізувати стратегії діяльності, поведінки й кар’єри в умовах міжкультурного суспільства);

-процесуального, або особистісно-творчого (знати рідну мову й іноземні, застосовувати норми відповідної мовної культури, опановувати та створювати модель толерантної поведінки й конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу та людської цивілізації» [64, с.70-71].

На підставі проведеного аналізу ми прийшли до висновку, що соціокультурна компетенція / компетентність являє собою інтегративний феномен і стосується культури в усіх її аспектах (володіння світовою та культурною спадщиною, культура міжособистісних стосунків, реалізація моделі толерантної поведінки та конструктивної діяльності в умовах сучасного мультикультурного середовища) та визначає здатність особистості орієнтуватися в сучасному соціокультурному просторі й взаємодіяти з іншими членами суспільства.

Дослідники виокремлюють найбільш значущі для педагогічного процесу функції соціокультурної компетентності (Л. Костікова, В. Сафонова, Л. Школяр та ін.), до яких відносять символізаційну, регулятивну, стабілізаційну, комунікативну. Символізаційна функція забезпечує вироблення певного образу-символу конкретної культури, перш за все власної, рідної для учня, який контамінує в собі найважливіші, найактуальніші соціокультурні маркери. Ця функція забезпечує процес соціокультурної самоідентифікації, який активно розвивається в початковій школі.

Регулятивна і стабілізаційна функції, як правило, виступають у парі, взаємодоповнюючи одна одну, і активізуються в ситуаціях пошуку оптимальних стратегій соціокультурної взаємодії. Комунікативна функція реалізується в тому випадку, якщо знайдені адекватні засоби конструктивного, творчого співробітництва, діалогу – полілогу соціокультурного спілкування.

Перераховані функції реально втілюються в навчальний процес, якщо він організований як процес динамічний, послідовно спрямований на прилучення молодших школярів до культурної спадщини з метою самоідентифікації і саморегуляції у пізнанні, діяльності і спілкуванні, розширення меж культурного існування особистості.

Успішність вирішення проблеми формування соціокультурної компетентності великою мірою залежить від того, як у діяльності вчителя зреалізується певний комплекс педагогічних принципів, що відображують закономірності розвитку психічних і особистісних якостей. Так, Л. Костікова обстоює дотримання перш за все наступних принципів: суб’єктності, рівності культур і плюралізму оцінних позицій, адекватності, рефлексивної позиції [32, с. 7-9].

Реалізація принципу суб’єктності вимагає опори на активність самого учня, свідомого включення в процес полікультурного спілкування і самокорекції у відносинах з представниками як власної культури, так і інших культур. Умовами реалізації означеного принципу є: добровільне включення учня в ту чи іншу діяльність у рамках змодельованої в навчальному процесі ситуації акультурації або ж у безпосередній культурний діалог; оптимістична стратегія у визначенні змін у відносинах між учнем і носіями інших концепцій світобачення, інших етнокультурних установок; врахування інтересів школярів, їх індивідуальних мотивів культурного розвитку, а також стимулювання нових інтересів, аж до глобальної культури в цілому; домінантне усвідомлення учнем власної етнокультурної приналежності, власної культурної свідомості.

У процесі практичної педагогічної діяльності цей принцип забезпечується наступними правилами:

-педагог має з повагою сприймати світогляд особистості учня, бачення ним культурних процесів і мети взаємодії, спілкування як у межах рідної культури, так і в міжкультурному просторі;

-учитель не може обмежуватися одними закликами до взаємоповаги, толерантності і емпатії у міжособистісних, міжкультурних стосунках, але й сам має демонструвати означені якості;

-за будь-якої ситуації педагог не має права применшувати значущість і роль власної культури учнів для глобального, світового середовища; самобутність і неповторність власної культури має постійно підкреслюватися в процесі навчання;

-одним із пріоритетних педагогічних завдань має стати послідовний і настійний захист етнокультурної позиції учня.

Щодо принципу рівності культур і плюралізму оцінних позицій, то він передбачає орієнтацію на формування в учнів усвідомленого стійкого сприйняття власної культури «не як центру, стержня культури глобальної, єдино вірної, непогрішимої, а як одного з її «полюсів» [32, с. 8]. Цей культурний «полюс» може відрізнятися власними моральними орієнтирами, оцінними механізмами і традиціями, які, однак, не є єдино вірними. До умов реалізації вказаного принципу можна віднести: стимулювання здійснення учнями аналізу певних реалій культури, як власної, так і світової, з позицій рідної культури, а також з точки зору представника іншої культури, можливо, навіть епохи; визначення позитивних і негативних аспектів власної культури, усвідомлення її небездоганності; усвідомлення того факту, що основоположний принцип існування глобальної світової культури – багатоманітність і плюралізм, тобто вона однаково складається як із культури учня, так і з тих культур, які він необґрунтовано може відносити до негідних, деструктивних, агресивних; так само ця умова має діяти і на рівні мікросоціуму, у якому відбувається розвиток дитини і формування її особистості; розуміння того, що в міжетнічних, міжконфесійних / міжкультурних протистояннях не буває праведної і неправедної сторони, у кожної із сторін своя правда і своя справедливість, але доводити їх краще не у збройних конфліктах, а мирним шляхом; ця умова поширюється і на особистісну комунікацію в соціумі.

На практиці цей принцип відображується в наступних правилах:

-у багатокультурному середовищі необхідно ставитися до кожного з його етнічних, конфесійних проявів з такою ж повагою, як і до власної культури, продукувати толерантне ставлення у навчальному процесі до проявів іншокультурної позиції, відмінних від власної точки зору;

-необхідно здійснювати у навчальному процесі вчасну корекцію різноманітної інформації (в тому числі з Інтернету, ЗМІ), яка відображує сучасні соціокультурні процеси, з метою виявлення й подолання хибних соціальних стереотипів, стереотипів у баченні власної культури.

Принцип рефлексивної позиції на сучасному етапі розвитку школи виступає як невід’ємний у освіті молодого покоління (В. Андрєєв, М, Барна, Т. Василишина, Н. Вишнякова, С. Змєєв, Н. Клюєва, Н. Пов'якель, Ю. Степанов та багато ін.). Під рефлексією розуміють здатність до аналізу, оцінки ситуації і прийняття рішень у процесі діяльності, а також спроможність контролювати, здійснювати її корекцію, осмислювати досягнуті результати. Рефлексію трактують і як відображення й розуміння людиною своєї сутності, проявів психічної функції творчого мислення. Рефлексивно-комунікативна діяльність здійснює на особистість розвивальний вплив, «більш того, можна вважати рефлексію ключовим моментом розвитку особистості» [29, с. 115].

Специфіка спілкування в соціумі, у полікультурному середовищі потребує розвиненої рефлексивної функції, без неї людина не може реалізуватися як учасник соціального, культурного / соціокультурного діалогу. У якості умов реалізації означеного принципу виокремлюються: стимулювання здійснення учнями самоаналізу ставлення до проявів культури, в першу чергу власної, а також і глобальної; співставлення своїх дій з моральними орієнтирами власного культурного середовища; спільний з учителем аналіз вирішення різних проблем соціальних відносин в реальних та імітованих ситуаціях: самоаналіз власних дій в ситуації реальної або змодельованої соціокультурної комунікації; прогнозування своїх дій у подальшому, в разі потрапляння у подібну ситуацію.

Правила реалізації даного принципу наступні:

-проблеми, які виникають у дітей під час освоєння соціокультурної компетентності, необхідно вирішувати разом з учнями, але ні в якому разі не за них;

-оскільки неможливо передбачити всі варіанти соціокультурних відносин і змоделювати у навчальному процесі всі можливі ситуації соціокультурного спілкування, формувальну роботу слід спрямовувати на вироблення готовності до входження, включення у ці відносини і в це спілкування, а також на активізацію самовдосконалення у вказаному напрямку, щоб мінімізувати непередбачуваність результатів реальної комунікації;

-успіх у формуванні когнітивного, комунікативного й особистісно-психологічного, емоційно-рефлексивного аспектів соціокультурної компетентності має бути рівномірним, оскільки превалювання одного з них за умов недостатнього розвитку інших може призвести до значних утруднень у соціокультурній взаємодії.

Таким чином, ми окреслили зміст соціокультурної компетентності та місце в загальній компетентнісній системі, а також її основні функції та принципи формування. Важливе значення у формувальному процесі матиме дотримання головних правил реалізації базових принципів, що скеровуватиме учнів на встановлення продуктивної толерантної соціокультурної взаємодії.

**ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ**

 Грандіозне розширення соціально-економічних, наукових і культурних зв’язків між народами та країнами зумовили необхідність оновлення освіти. У контексті модернізації європейського освітнього простору зародився й набув поширення феномен європейського виміру освіти (European dimension in education), уперше офіційно представлений у Програмі дій в освіті Європейської економічної співдружності у 1976 році як напрям об’єднавчої політики. Із того часу його сутність значно трансформувалася, хоча із самого початку він розуміється як практичне, а не академічне починання.

У вирішенні завдання впровадження європейського виміру в освітні системи, у тому числі й українську, важливу роль відіграє компетентнісний підхід як основний засіб його реалізації. Визначальною його характеристикою є перенесення акценту з процесу навчання на його вимірювані результати, орієнтовані на широкий життєвий контекст, при цьому цілі й результати навчання формулюються у вигляді системи компетентностей.

Компетентнісний підхід як освітнє явище знаходиться у стані постійного розвитку, удосконалення вимірних орієнтирів, тобто уточнення переліку груп ключових компетенцій і компетентностей та їх змістового наповнення, до цього часу не припиняється. Це можна проілюструвати і на соціокультурній компетенції, питання змісту якої та місця в загальній компеткнтнісній ієрархії на даний момент є відкритим. Одні джерела позиціонують її як ключову компетентність, інші – як складову комунікативної. Зміст даної компетенції також трактується досить широко: вона «охоплює загальнокультурний розвиток учнів, адаптацію їх до життя в певному соціальному середовищі, громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання» (Навчальна програма з української мови для початкових класів), через що рідко буває представлена в якості цілісного орієнтиру у навчальній діяльності учнів.

У результаті проведеного аналізу наукових джерел ми прийшли до висновку, що соціокультурна компетенція / компетентність являє собою інтегративний феномен і стосується культури в усіх її аспектах (володіння світовою та культурною спадщиною, культура міжособистісних стосунків, реалізація моделі толерантної поведінки та конструктивної діяльності в умовах сучасного мультикультурного середовища) та визначає здатність особистості орієнтуватися в сучасному соціокультурному просторі й взаємодіяти з іншими членами суспільства.

Успішність вирішення проблеми формування соціокультурної компетентності залежить від того, як у діяльності вчителя буде зреалізовано її функції та певний комплекс педагогічних принципів, що відображують закономірності розвитку психічних і особистісних якостей. До найбільш значущих для педагогічного процесу функцій соціокультурної компетентності відносять символізаційну, регулятивну, стабілізаційну, комунікативну. Важливим є дотримання перш за все наступних принципів: суб’єктності, рівності культур і плюралізму оцінних позицій, адекватності, рефлексивної позиції, які реалізуються через створення у навчальному процесі певних умов та дотримання конкретних правил.

Отже, вивчення та аналіз наукових та регулятивних джерел з теми дослідження дозволили уточнити сутність соціокультурної компетентності, її визначальні функції та принципи і правила, дотримання яких забезпечує результативність її формування.

**РОЗДІЛ ІІ.**

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

**2.1.Змістове забезпечення формування соціокультурної компетенції засобами української мови в початкових класах**

 Соціокультурний компонент у курсі української мови має важливе значення для розвитку особистості дитини, її здатності брати участь у соціокультурному діалозі.

Змістове наповнення формування соціокультурної компетентності визначається Навчальною програмою з української мови для дів загальної середньої освіти, структурованою за наступними розділами: *«Навчання грамоти»; «Мовленнєва змістова лінія»; «Мовна змістова лінія»; «Соціокультурна змістова лінія»; «Діяльнісна змістова лінія»* [52]. Саме на соціокультурну змістову лінію покладається соціокультурний розвиток молодших школярів та підготовка їх до життєдіяльності в українському соціумі.

У структурі соціокультурної лінії, у свою чергу, виокремлюється п’ять взаємопов’язаних між собою наскрізних основоположних змістових домінант: «Сім’я», «Школа», «Громадські місця», «Рідний край», «Батьківщина». Кожна з них детально розшифрована у Навчальній програмі. Так, складова «Сім’я» наголошує на необхідності поваги до старших членів родини, допомоги їм; формує інтерес до професії батьків, сімейних свят, культури прийому гостей, до різних форм сімейного відпочинку.

Формування соціокультурної компетентності в навчальному процесі неможливе без поважного ставлення до вчителів, до школи взагалі, тому під час вивчення рідної мови увага спрямовується і на ці питання, а також на взаємовідносини у класному колективі, необхідність взаємодопомоги. Адаптація дитини до життєдіяльності в різних ситуаціях та соціальних сферах, що стрімко розгортаються перед нею в процесі дорослішання, вимагають засвоєння правил етикетної поведінки в громадських місцях, зі знайомими і незнайомими людьми різного віку і статусу і т.п.

Загальнокультурний розвиток підростаючого громадянина України не може вважатися достатнім, якщо у молодшого школяра не сформовані знання про рідний край, про історичне минуле батьківщини, її визначні місця, відомих людей, про природу рідної землі, вікові традиції, не вироблене бажання творити для неї добрі справи. Учні початкової школи мають орієнтуватися в державних, національних символах України, у них повинен бути сформований її образ як спільного дому для всіх народів, що її населяють. Молодшим школярам необхідно уяснити роль української мови як державної, значення її для минулого й сьогодення нашої Батьківщини.

Використання соціокультурного матеріалу в процесі навчання мови стимулює позитивну мотивацію до її вивчення, зростання пізнавальної активності учнів, дає поштовх для самостійної роботи над мовою та мовленням, позитивно впливає на розширення комунікативних можливостей учнів. Молодші школярі мають оволодіти досить широким колом національно-культурної лексики і вмінням використовувати її в ситуаціях соціокультурного спілкування. У початковій школі важливим кроком у формуванні соціокультурної компетентності є освоєння соціокультурних кліше. Соціокультурні кліше – це стабільні стійкі вирази, що відтворюються в типових мовленнєвих і побутових ситуаціях: формули привітання, прощання, вдячності, вибачення, побажання, які забезпечують позитивне протікання спілкування та його результативність (так, необхідно знати, в якій ситуації слід вживати «Здрастуйте», «Добрий день», а в якій «Привіт» і т. п.).

 З метою ефективного соціокультурного розвитку учнів початкової школи в курс мови широко включені українські прислів’я та приказки, у яких відображується менталітет народу, його цінності й пріоритети, правила співжиття й спілкування.

У Програмі зазначається, що соціокультурна змістова лінія має реалізовуватися через виховні цілі уроків української мови «за допомогою дібраних навчальних текстів, тем для побудови діалогів і монологічних зв’язних висловлювань різних видів, використання тематичних груп слів, стійких висловів, у яких відображаються особливості матеріальної і духовної культури народу, його національного характеру» [52].

Основу змістового наповнення забезпечує підручник, який педагоги обирають для відповідних класів початкової школи. Однак вивчення практичної діяльності вчителів засвідчує необхідність залучення додаткових матеріалів (дидактичних посібників, педагогічної періодики, Інтернет-ресурсів, продуктів власної творчості…) з метою поглиблення та розширення змістової основи, яка б дозволяла у навчальному процесі реагувати на нагальні проблеми, що виникають, зокрема, й під впливом змінних соціокультурних реалій.

Аналіз підручників з української мови для початкових класів переконливо засвідчує, що ті з них, які розроблені на платформі НУШ, більш послідовно спрямовані на реалізацію соціокультурної лінії, у змісті їх представлено різні матеріали, вправи й завдання, які сприяють всебічному соціокультурному розвитку молодшого школяра. Наприклад, підручник з мови для другого класу авторства М. Вашуленка, С. Дубовик [10] надає широкі можливості для формування соціокультурної компетентності учнів: звертається увага на вдосконалення літературного мовлення, боротьбу із суржиком, найперше – на вживання наголосу; опрацьовуються «найболючіші» слова, які ускладнюють сприятливу самопрезентацію особистості (ручки, зошити, завдання, та ін.); при цьому дітей націлюють не на просту репродукцію, а на осмислення явищ.. Наприклад, другокласникам пропонується дослідне завдання й інформація до нього («У чеській мові завжди наголошується перший склад, у польській – передостанній, у французькій – останній. Зроби висновок, як наголошуються слова в українській мові» (рубрика «Я дослідник» / «Я дослідниця» ) [10, с. 14].

Вивчаючи мову, діти поглиблюють уявлення про свої соціальні ролі (у школі – учень, в автобусі – пасажир, у театрі – глядач, для мами й тата – син…) та правила поводження, ставлення до оточуючих відповідно до ролі; під час виконання творчих завдань осмислюють основи продуктивної соціальної комунікації («Розкажіть, коли ви усміхаєтеся. Складіть і запишіть коротку розповідь про щиру усмішку, яку ви даруєте людям» [10, с. 138].

 Цікавою для дітей є рубрика «Хвилинка спілкування», що збагачує їх практичними соціокультурними знаннями та навичками, наприклад:

 -Якими близькими за значенням словами можна перепрошувати когось, просити вибачення за щось?

 -Можна говорити: перепрошую, пробачте, вибачаюсь.

 -Ні, неправильно говорити вибачаюсь, треба – вибач, прошу вибачити.

 Продовжте розмову» [10, с. 44].

 Вважаємо, що вказаний підручник побудований за вимогами компетентнісного підходу; розміщені в ньому матеріали забезпечують формування соціокультурної компетентності молодших школярів у єдності всіх її компонентів. При цьому знімається жорсткий знаннєвий підхід, створюються умови для засвоєння матеріалу у дії, в умовах, максимально наближених до реального життя, через спілкування, осмислення й аналіз явищ дійсності, у позитивному емоційному середовищі.

Підручники з мови для третього класу також володіють достатнім соціокультурним потенціалом. Центральними поняттями й тезами, які всебічно опрацьовуються на уроках, є наступні: *рідна* і *державна мова*; *кожен громадянин, який проживає в Україні, повинен володіти українською мовою;* *слово як дивовижний витвір людини*; *українська мова постійно розвивається*; *культура усного і писемного мовлення*, *культура спілкування*, *найвище щастя і радість для кожного з нас – спілкування з людьми.* Закріплюються й поглиблюються у свідомості дитини основні маркери символічного образу України – рідної землі: Київ, Дніпро, Карпати; маленька батьківщинатяк складова великої України; Терас Шевченко, Василь Сухомлинський, Леонід Каденюк, Ніна Матвієнко …; хліб і сіль на вишитому рушнику; калина, спів солов’я; Святий Микола, щедрівки…

Представлені у підручнику матеріали готують молодших школярів до результативного входження в український соціум, розвиваючи здатність спілкуватися державною мовою, викладати власну думку, бути зрозумілими і прийнятими оточуючими. Особливо цьому сприяють завдання і вправи практичного спрямування, наприклад: «Перекажи уривок із кінофільму або мультфільму, який тобі найбільше сподобався. Візьми до уваги рекомендації щодо усного мовлення («Пам’ятка: під час розмови потрібно …; не можна …»). Попроси однокласників, щоб послухали й оцінили, наскільки правильним, зрозумілим і виразним є твоє мовлення» [11, с. 12].

Практичні соціокультурні навички та вміння продовжують закріплюватися під час діяльності в рубриці «Хвилинка спілкування», наприклад: «Розіграйте діалог із відомої вам казки. Продовжіть його.

-Зробіть мені, тату, човник та весельце. Я буду рибку ловити та вас годувати.

-Куди тобі, синку! Ти ще маленький!» [11, с. 41].

Методичні посібники доповнюють підручник цікавими вправами, творчими завданнями, різноманітними іграми та інтерактивними технологіями. Ефективним є прийом візуалізації певних висловів, у яких кодуються важливі для суспільного життя уявлення, традиції, переконання («школа – джерело знань»). До уроку в якості обладнання готується зображення джерела та краплинок, по декілька на кожного учня. Діти, які правильно виконують завдання, приклеюють до джерела свої краплинки. Укінці вчитель характеризує роботу учнів: «Дивіться, краплинок у джерелі завдяки вашим старанням стало так багато, що з нього потекла ціла річечка нашої чудової української мови! Цікаво, що у нашій мові існує вислів – джерело знань. Ось саме таким джерелом є і наша школа» [35, с. 65].

Необхідний матеріал може бути представлений не просто у вигляді окремої вправи, але й як система завдань для вправляння. Наприклад, уведення в активну лексику слова *театр* здійснюється у декілька етапів:

1) первинне уведення слова (ребус або кросворд);

2) слово Всезнайка, який пояснює варіанти його лексичних значень;

3) письмо з’єднань;

4) запис речення під диктування: «Театр – це не тільки емоції, але й школа життя»; обговорення – усвідомлення його змісту («Як ви розумієте це речення?»);

5) завдання за вибором:

а) гра «Доберіть слово». Театр (який?) льнийнаціона (національний), ковийляль (ляльковий), нийопер (оперний) і т.п.;

б) складіть речення зі словом *театр*. Театр (що робить?) дуєра (радує), чивть (вчить) і т.д.;

в) складіть сенкан [35, с. 49].

Урок мови може являти собою обговорення важливих соціальних проблем на основі вивчення та закріплення мовного матеріалу. Наприклад, урок у формі міжнародної конференції «Мій внесок у збереження рідної землі» за участю «екологів», «фізиків» та «астрономів» (Тема: Спостереження за влучним добиранням дієслів автором тексту для змалювання подій, явищ) [34, с.157-161]. Спочатку опрацьовується запитання «Що хвилює екологів» (на основі поетичного твору Є. Гуцала «Нашу планету потрібно рятувати, щоб вона не загинула!», потім обговорюється проблема «Що може зробити кожен учень, щоб жити було краще?». Як підказка – робота з текстом (за В. Струтинським) «Спека висмоктала воду, і річка схудла». Як виявилося, проблема вирішується в діяльності: «Я закотив холоші і негайно взявся до роботи» (став виносити сміття). При цьому діти спостерігають, які дієслова використовують автори, щоб змалювати красу природи, усієї нашої планети.

Наступний етап – виконання завдання групою фізиків, які мають розказати однокласникам, навіщо і як слід берегти електроенергію. І нарешті, «астрономи» збирають усіх «у найбільшій обсерваторії світу», де показують, який вигляд має Земля з Космосу, яка вона прекрасна й неповторна. На заключному етапі діти пишуть на картонних зірочках («зірках бажання») свої бажання, щоб Земля стала ще кращою, та прикріплюють до моделі планети.

Педагогічна періодика пропонує цікаві розробки, спрямовані на формування соціокультурної компетентності молодших школярів. За нашими спостереженнями, вони переважно мають громадянське, патріотичне спрямування. Так, Н. Гладка презентує розробку уроку зв’язного мовлення у третьому класі «Щоденно і за всякої пори вкраїнською, дитино, говори!» [14, с. 38-39]. Авторка стоїть на тій позиції, що багате, яскраве мовлення – ознака освіченості, тому важливо з дитинства прищеплювати інтерес до мови, бажання послуговуватися її багатством. Мета уроку – виховувати любов до природи і рідної мови. Досягається вона за допомогою різних вправ творчого характеру, інтерактивних прийомів, а також осучаснення сюжету української народної казки «Рукавичка». Учитель початкових класів А. Засядько на своєму уроці-дослідженні «На гостині у морфології» працює над формуванням громадянської компетентності (складової соціокультурної): учити усвідомлювати свою належність до українського народу, дбайливо ставитися до рідної мови [26, с. 31-33]. Вивчаючи роль прикметника у мовленні, третьокласники, зокрема, виконують завдання: назвати якомога більше прикметників до іменника мова (вправа «Магніт»).

 Таким чином, проаналізувавши підручники з української мови, детально ознайомившись із навчальними посібниками, публікаціями в періодичних виданнях, можемо зробити висновок про те, що змістова реалізація соціокультурної лінії відповідає вимогам Державного стандарту та навчальної програми; відповідно, формування соціокультурної компетентності може бути здійснене на адекватній змістовій основі.

**2.2. Використання методів та прийомів креативної педагогіки як умова формування соціокультурної компетенції в сучасних умовах**

 Сучасні учні значно відрізняються від дітей такого ж віку, яких доводилося вчити десять-п'ятнадцять років тому. Наприклад, у сьогоднішніх третьокласників викликала здивування ситуація із «Хвилинки спілкування» («Ти забув удома годинник. Як ти звернешся до перехожого на вулиці, щоб дізнатися, котра година?»). «А що, він і смартфон удома забув?» – такою була перша реакція. Тому певна частина традиційного змістового наповнення, методів і прийомів, форм навчання оцінюється ними як неминуча шкільна рутина. Педагогічна, методична наука постала перед необхідністю оновлення технологічної реалізації навчально-виховного процесу. Так розвинулася ідея креативної педагогіки – «науки й мистецтва творчого навчання», яка має «незаперечні переваги: допомагає навчити учнів активних способів отримання нових знань; дає можливість засвоїти найвищий рівень особистої соціальної активності; допомагає адаптувати навчання до практики повсякденного життя» [80, с. 9].

 Не всі педагоги, як науковці, так і практики, сприймають креативну педагогіку як чисту інновацію, вважаючи її черговим поверховим витвором. Однак певна частина учителів, прагнучи підвищити мотивацію до навчання у своїх учнів, ефективно використовує її потенціал у початковій школі. Методи і прийоми креативної педагогіки допомагають «оживити» навчальний процес, уводять молодшого школяра в дорослий світ, адже активно використовуються у діловому спілкування для вирішення складних проблем. Вони активно сприяють формуванню соціокультурної компетентності учнів, оскільки самі є результатом соціокультурного поступу, вони – втілення сучасної соціокультурної ситуації, сучасні її маркери. До них відносять такі методи, як «Складання кластера», «П’ять чому», «Шість капелюшків де Боно», «Риб’ячий скелет», «Сократівське опитування», метод аналізу конкретних ситуацій, метод кубування, метод сторітеллінгу та ін. Серед прийомів креативної педагогіки у початкових класах найчастіше використовують «Логічне дерево» («Дерево рішень»), «Рюкзак», «РАФТ», «Таблиця «Плюс – Мінус – Цікаво», «Алгоритм дій» та ін.

 Метод складання кластера забезпечує графічну організацію інформаційного матеріалу, показує смислове поле певного поняття чи проблеми; він вважається засобом перетворення догматичного мислення на критичне, шляхом до формування власних суджень на основі спостережень, досвіду, отриманих знань. Наприклад, методичний посібник з української мови [35] пропонує учням скласти кластер до таких слів, як сім'я, сніжинка, годинник, взуття, черемха, щебетати, кипіти, кишеня, внесок, тварини та ін.

У соціокультурному розвитку молодших школярів досить широко використовується такий метод, як «Шість капелюшків до Боно». Автор його, британський лікар Едвард де Боно, припустив: придумати нову ідею часто буває складно через те, що ми думаємо про все відразу. Однак якщо упорядкувати думки, спрямувати мисленнєвий процес у певному напрямку, знайти рішення буде простіше. Метод де Боно – гра, у якій беруть участь шість різнокольорових капелюшків: Червоний Капелюшок (відповідає за емоції, передчуття), Жовтий Капелюшок (описує корись, переваги, привілеї), Чорний Капелюшок (враховує недоліки, недоробки і ризики), Зелений капелюшок (пропонує ідеї ), Білий Капелюшок (озвучує факти і цифри), Синій Капелюшок (ведучий, який контролює переміну капелюшків) [37].

 Учасники мають по черзі приміряти капелюшки, щоб подивитися на проблему з різних точок зору. Дуже важливо, щоб ролі змінювалися, і критик по життю спробував би позицію оптиміста, а логік – мислити творчо, оскільки основне завдання методу – змушувати людей виходити за звичні рамки, розширювати своє бачення проблеми, подивитися на неї по-новому. Це дуже важливі соціокультурні вміння, які сприяють виробленню гнучкості, адаптивності, освоєнню креативних мисленнєвих і життєвих моделей. Тому означений метод педагоги активно використовують на етапі рефлексії як соціокультурний інструмент структурування навчально-пізнавальної діяльності, призвичаюючи дітей до осмислення своїх життєвих дій.

 Останнім часом усе частіше вчителям пропонується, особливо при вивченні мови, використовувати метод сторітеллінгу [49]. Сутність його полягає у створенні та розказуванні різних історій, що супроводжується певними мовними завданнями. Наприклад, кожному учневі пропонується скласти розповідь на вільну тему, використавши при цьому не менш як двадцять дієслів або прикметників. Таку роботу можна виконувати й у парі або в групі, зокрема, поміркувати над складанням спільної історії (особливо якщо у дітей були якісь спільні справи – похід на озеро, на рибалку, підготовка і проведення у класі Дня іменинника та ін.), однак з одною умовою – використати всі відомі класу синоніми до слова *дім* або *дорога*… Вправляння в розказуванні історій має величезний соціокультурний ефект: значно розширює словниковий запас учнів, впливає на точність і чистоту мовлення; удосконалює навички соціальної самоподачі, самопрезентації, знімає «страх перед очима», розвиває здатність до навіювання.

Для адекватної адаптації та ефективної самореалізації в сучасному суспільстві необхідно вчити дитину мислити критично: формувати здатність розрізняти факт і суб’єктивне його бачення; аналізувати, порівнювати, синтезувати інформацію з будь-яких джерел; робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати його, не піддаватися на маніпуляції. Із цією метою вчителеві початкових класів необхідно визначити час і забезпечити умови для застосування критичного мислення; дати учням змогу вільно розмірковувати, висуваючи різні ідеї та думки, створити для них вільне середовище без ризику. Найбільш дієвими методами розвитку критичного мислення вважають «Кластер»» «Асоціативний кущ», роботу в парах, «тонкі» і «товсті» запитання, сенкан, стратегію «Кубування» та ін. [18, с. 21]. «Кубування» базується на використанні куба, на шести гранях якого розміщені вказівки для учнів, наприклад: «Лексичне значення слова», «До витоків слова», «Сполучення слів», «Спільнокореневі слова», «Синоніми, антоніми, омоніми», «Речення, тексти, фразеологізми, прислів’я, приказки». Працюють із кубом так: метають його на поверхню столу (можна дістати із мішечна й покласти на стіл) і дивляться, яке завдання розміщене на верхній грані, воно і має бути виконаним. Ось яким чином учитель початкових класів С, Губарєва пропонує використати «Кубування» для глибокого уведення слів у лексичний запас учнів (урок української мови у 2 класі, тема: «Позначення м’якості приголосних звуків знаком м’якшення (ь). Повторення правопису словникових слів»). До такої роботи необхідно підготуватися і учням, і вчителеві, заглянути у словники, у довідкову, хрестоматійну літературу, поспілкуватися з більш дорослими людьми, зі знавцями рідної мови, культури, з батьками… Учитель складає орієнтовну карту відповідей, щоб усі завдання на уроці були виконані і щоб жодна із граней не стала «білою плямою», адже тоді зникає пізнавальна напруга, мотивація до культурно-філологічних пошуків. Наприклад, у карту до всебічного вивчення слова «заєць» було внесено наступну інформацію: лексичне значення слова (заєць – невеликий полохливий звірок родини гризунів, з куцим хвостом, довгими задніми ногами і довгими вухами); до витоків слова (походить із правлав’янського «зяю», «зіяю» – через наявність у тваринки роззявленої, «зяючої» верхньої губи); а також приклади сполучення слів (полохливий заєць, заєць залопотів…); спільнокореневих слів; синонімів (вухань, куцохвостий, сплюх…); фразеологізмів та їх тлумачення (*ганяти* *за двома зайцями - н*амагатися одночасно здобути успіх у двох і більше справах); прислів’їв (*видно зайця по вухах);* загадок [18, с. 22]. Підготовка й проведення «Кубування» у класі вчить молодших школярів орієнтуватися в багатствах української мови, виховує здатність поважати думки інших.

 Ознайомлення з методичними джерелами засвідчує, що поступової популярності набирає прийом РАФТ; назва його є абревіатурою від сполучення слів – Р (роль) – А (аудиторія) – Ф (форма) – Т (тема). Використовується він для створення текстів з метою візуалізації ситуації, що зумовлює висловлювання: учень вибирає певну роль (реальної людини, героя мультфільму, літературного твору, тварини, неживого об’єкта …), визначає, для кого писати, а також стиль тексту (лист, стаття в газету, оголошення та ін. ). У рамках цих позицій і створюється мовленнєвий продукт, наприклад:

 Учні складають невеличке висловлювання від імені учнів.

 Зразок: **Р**оль – учениця; **А**удиторія – друг; **Ф**ормат – смс; **Т**ема – змагання.

 *Привіт! У неділю о 15 годині відбудуться змагання з шашок!* [10, с.13].

 Означений прийом привчає аналізувати конкретні параметри реальної комунікації, враховувати характеристики адресатів мовлення, сприяє оволодінню певними соціокультурними кліше.

 «Таблиця «Плюс – Мінус – Цікаво» може бути використана як під час сприймання нової інформації, так і на етапі рефлексії. Під час ознайомлення з інформаційним повідомленням (розповідь, слово учителя, виступ однокласника, стаття в Інтернеті та ін.) заповнюють відповідні стовпчики: «П» - інформація, яка, на думку учня має позитивні ознаки, є новою, корисною; «М» - інформація, яка має негативні ознаки: повтор уже відомого, засвоєного; «Ц» - найцікавіша, найсуперечливіша інформація, що змушує поміркувати.

Робота з таблицею активізує засвоєння знань, розвиває навички систематизації, пришвидшує оцінні розумові процеси. На етапі рефлексії цей прийом дає змогу вчителеві поглянути на проведений урок очима учнів, проаналізувати його в ракурсі цінності для кожної дитини. Протягом заняття учні ставлять позначки у відповідну графу (якщо у «П» - значить, у заключній частині уроку вони будуть розповідати, що сподобалося на уроці, що здалося цікавим та корисним; якщо у «М» - мають конкретизувати, що не сподобалося, здалося складним, незрозумілим та нудним; якщо у «Ц» - є факти, які викликали підвищений інтерес) [За 80, с. 21].

 Зважаючи на величезне значення зворотного зв’язку на уроці, умінь дитини осмислено підходити до процесу отримання знань, на заключному етапі вчитель систематично може пропонувати школярам виконати вправу (метод) «Рюкзак» (варіант «Рюкзачок – м’ясорубка – кошик») Кожен учень має змогу дати відповідь на запитання, які з набутих на уроці знань і вмінь він візьме з собою для використання на інших уроках та в позашкільному житті, про що цікаве зможе розповісти вдома. У процесі обговорення діти складають у рюкзак (уявний чи справжній) свої відповіді. Варіант «Рюкзачок – м’ясорубка – кошик») розширює аналітичну палітру мисленнєвої діяльності молодшого школяра: у «рюкзачок» складаються знання, які дитина оцінює як потрібні; у м’ясорубку – отриману інформацію, над якою ще треба подумати, «перемолоти» її; до кошика – ті знання й інформацію, які учень вважає зайвими для себе, непотрібними [За 37; 80, с. 21].

 Ознайомлення із змістом найбільш поширених методів та прийомів креативної педагогіки дозволяє зробити висновок про те, що вони перш за все скеровані на формування особистості, здатної не тільки до осмислення отриманої навчальної інформації, а й реалій оточуючої дійсності, до обдуманого прийняття рішень, опору маніпулятивним впливам, що є запорукою ефективного соціокультурного розвитку молодшого школяра.

**2.3. Метод проектів та його потенціал у соціокультурному розвитку**

**молодших школярів**

 Популярний сьогодні на різних освітніх рівнях метод проектів був розроблений американським педагогом В. Кілпатріком у 20-ті роки минулого століття з метою надати учням можливість самостійного отримання знань у процесі вирішення практичних задач або ж проблем, що потребують широкої когнітивної інтеграції з різних предметних галузей. Цьому надзвичайно сприяє деавтократизація позиції вчителя, оскільки в проекті йому відводиться роль координатора, експерта, допоміжного джерела інформації.

Робота у проекті підвищує впевненість учня, удосконалює механізми критичного мислення, розвиває вміння продукувати шляхи вирішення проблем різного характеру й рівня, надає можливість пережити стан інсайту, пошукового відкриття, дослідницького азарту; розвиває комунікативний і презентаційний потенціал особистості, відпрацьовує його з позицій соціально прийнятних культурних норм. Проектна діяльність на уроках мови забезпечує використання її можливостей у ситуаціях, максимально наближених до умов реального спілкування, реального життя.

Для успішного виконання проекту необхідно засвоїти етапи його створення й послідовно їх дотримуватися. Для цього можна скористатися так званим «правилом п’яти П», автором якого є А. Василовська: Проблема – Проектування / Планування – Пошук інформації – Продукт – Презентація [9]. Вирішальним є заключний етап – презентація, оскільки вона виносить на загал результати мисленнєвих і діяльнісних зусиль учнів. У ході презентації школярі представляють внесок кожного учасника, результати аналізу групової та самостійної роботи, відпрацьовують уміння аргументовано викладати свої думки, ідеї, мовленнєву майстерність. Важливо вибрати вдалу форму й стиль викладу презентаційних матеріалів, так щоб вони позитивно були сприйняті аудиторією, адже це значно підвищує подальшу мотивацію до проектної діяльності. Уже вироблено багато варіантів реалізації заключного етапу: монолог-втілення (у роль людини, живої чи неживої істоти); гра із залом; рольова гра; подорож-квест; відеофільм – продукт, створений учнями на основі інформаційних технологій; спектакль; телепередача; ілюстративне порівняння фактів, документів, подій; інсценування реальної чи видуманої події; реклама; екскурсія та ін. [62].

 Особливості організації проектної діяльності у загальноосвітній школі, у тому числі в початкових класах, є предметом вивчення як педагогів-теоретиків, так і педагогів-практиків (серед них О. Башинська, Л. Бодько, М. Бухаркіна, А. Василовська, Н. Голуб, І. Грабенко, І. Даніліна, Н. Кочетурова, С. Лерман, Є. Полат, А. Фасоля та ін.). Методичні набутки вчителів початкових класів переконують, що такий «дорослий» метод, як проект, може бути ефективним у початковій школі, викликати високий інтерес у молодших школярів, позитивно впливати на формування в них соціокультурної компетентності.

Засновник Київської альтернативної школи-садка Smart Up І. Грабенко обстоює позицію, що розпочинати проектну діяльність необхідно з першого класу, тоді учні з самого початку сприйматимуть її як природну складову навчального процесу. За цієї умови вони швидко звикають до такої форми роботи, за продуманого керівництва й допомоги вчителя поступово покращують вміння та навички шкільного проектування і «вже в четвертому класі самі пропонуватимуть ідеї для проектів» [17, с. 14]. Учитель попереджає, що, впроваджуючи проектну діяльність із першого року навчання, не варто занадто просто підходити до цього питання, оскільки дітям складніші проекти є більш цікавими, аніж прості. І. Грабенко пропонує свій досвід організації проектної діяльності: орієнтовний перелік тем проектів, етапи реалізації обраної теми, методичні поради. Із наведеного фрагменту календарно-тематичного планування бачимо, що дітям для опрацювання пропонуються досить складні, але цікаві теми, які поглиблюють їхнє бачення світу, його багатогранність і змінність, більш детально знайомлять із реаліями та явищами, які впливають на буття в соціумі, розширюють ареал культурного освоєння дійсності. Кожна тема реалізується протягом тижня на двох уроках: перший урок – теоретико-інформаційне опрацювання матеріалу, яке завершується узагальненням-презентацією; другий урок – практикоорієтований, скерований на розвиток певних навичок і вмінь, необхідних для успішної соціалізації дитини як у теперішньому часі, так і в майбутньому.

 Більш детально процес реалізації проекту розкрито на прикладі опрацювання теми «Вивчення країни». Структура та ж сама: перший урок – вивчення країни, яке завершується презентацією, другий (кулінарний) має широке практичне спрямування – приготування разом з учителем національної страви країни та її дегустація з дотриманням етикетних правил за столом. На першому уроці використання «правила п’яти П» конкретизується в десяти послідовних кроках (етапах):

 -*перший крок:* учням пропонують для ознайомлення й короткого *обговорення* перелік країн для вивчення;

 -*другий крок:* голосуванням обирають країну;

 -*третій крок:* учитель об’єднує учнів у дві групи й ставить вимоги до змісту презентації (перша група – розташування країни, столиця, мова, валюта, національна кухня; друга група – історія, релігія, традиції, відомі люди, відомі факти);

-*четвертий крок:* учитель встановлює правила (тривалість підготовки презентації – 20 хвилин, у презентації бере участь уся команда);

-*п’ятий крок:* кожна група готує презентацію на фліпчарті;

-*шостий крок:* під час підготовки презентації вчитель за потреби допомагає учням – надає допоміжні цікаві факти, демонструє прапор тощо; як бачимо, цей етап потребує завчасної підготовки вчителя;

*-сьомий крок:* презентаційний – кожна команда демонструє свій продукт; у разі потреби вчитель допомагає дітям;

-*восьмий крок:* доповнення вчителя (вірш з обраної країни, пісня, відео, фрагмент мультфільму і т.п.);

-*дев’ятий крок:* завершальна міні-бесіда – про схожість країн та їх особливості, про неповторність України та її місце на європейському континенті, у світі; про користь подорожей, обміну знаннями, про необхідність вивчати мови, традиції інших народів та ін.;

-*десятий крок:* учні обирають національну страву для другого уроку.

Другий урок розпочинається обговоренням наступних питань: групи страв національної кухні та особливості їх подачі; санітарія й гігієна; вимоги до строків придатності; використання корисних і шкідливих добавок; інвентар, електронне обладнання кухні; етикет за столом та ін. Потім учні разом з учителем записують на дошці рецепт обраної страви і готують її (спочатку вчитель демонструє кожну дію, учні повторюють її разом або по черзі – як дозволяє інвентар); після дегустації настає етап рефлексії – що запам’яталося на уроці, що здивувало, що можна було б перейняти для втілення; як смакувала страва, що зможете повторити вдома та ін.

Такий проект є дуже цікавим і корисним для дітей, адже він не тільки розширює соціокультурний багаж учнів (удосконалюється письмо й мовлення, отримуються життєво важливі орієнтири з основ географії, політики, релігії, фінансової грамотності та ін.), але й ефективно забезпечує набуття таких соціальних компетентностей, як цілеспрямований пошук інформації, критичне мислення, здатність працювати в команді, майстерність публічного виступу, упевненість, толерантність у взаємодії та спілкуванні.

Розглянутий досвід проектної діяльності зацікавив нас творчим підходом, вірою в здатність молодших школярів оперативно й згуртовано створювати інформативний продукт, обгрунтувати його зміст на презентації. На жаль, його автор обійшов стороною деякі важливі аспекти (зокрема, у рамках якого чи яких предметів реалізуються ці уроки, які труднощі виникають у дітей і вчителя, як вони долаються, наскільки самостійними є діти, за яких умов вкладаються в часові рамки та ін.). Ми вважаємо, що в умовах типової початкової школи першу частину проекту можна реалізувати за рахунок уроків зв’язного мовлення, оскільки проектна діяльність максимально активізує всі види мовлення,; другу – у позакласній роботі.

Учитель початкових класів О. Башинська розкриває педагогічні, методичні аспекти проведення уроків молодшими школярами як довготривалого проекту, що виник із ініціативи самих дітей [3, с. 20-29]. Наведений у статті зразок плану підготовки засвідчує, яку колосальну організаційну роботу щоразу має здійснювати вчитель, аби ініціатива дітей стала втіленням у життя.

*План підготовки*

*І.Засідання маленьких учителів № 1* (вибір теми уроку, визначення мети; поділ уроку на логічні частини (етапи); призначення відповідальних за кожен етап уроку; надання домашнього завдання: написати конспект відповідного етапу).

 *ІІ.Самостійне написання фрагментів конспектів учнями.*

*ІІІ.Засідання маленьких учителів № 2*  (*п*еревірка конспектів учителем; *к*орекція, рекомендації, настанови).

*ІУ. Репетиція проведення уроку (тільки для маленьких учителів).*

*У. Проведення уроку підготовленими учнями у класі.*

Учитель наголошує, що необхідно встановити чіткий термін на підготовку до уроку: вона може тривати від декількох днів до одного тижня – за більш короткий час учні не встигають підготуватися, а за більш тривалий молодші школярі втрачають мотивацію до такого виду діяльності. Важливим є проведення репетиції уроку: необхідно опрацювати з дітьми кожен пункт на основі складених конспектів, учні мають уяснити послідовність роботи на уроці, усвідомити його логіку – це забезпечить злагодженість діяльності.

Під час безпосереднього проведення уроку, аби молодші школярі могли глибше увійти в нову для них соціальну роль, «для повного відчуття дитиною долі вчителя» [3, с. 21], рекомендовано не втручатися у його перебіг – маленькі вчителі мають самостійно виходити з усіх ситуацій.

У процесі підготовки вчитель надає необхідну методичну допомогу, як усну, так і у вигляді письмових пам’яток. Наприклад, пам’ятка для того, хто буде проводити вступ: «Подумай та заплануй, як почати урок. Це може бути: емоційне налаштування – віршик чи крилатий вислів, а можливо, навіть пісня; повідомлення – чому саме ти проводиш урок; планування – що чекає учнів під час уроку; власний варіант» [3, с.31- 33].

Ознайомлення з досвідом учителів молодших класів переконує: не слід вважати, що проектна діяльність є нездоланною для учнів цього віку, усе залежить від віри в дітей та продуманої психолого-педагогічної, методичної підтримки. У сучасних підручниках для початкової школи, особливо створених на платформі НУШ, маємо такі елементи, які націлюють дітей на проектну роботу, сприяють освоєнню необхідних навичок та вмінь. Наприклад, у підручнику з української мови для другого класу [10] міститься рубрика «Я вчитель / Я вчителька», в рамках якої пропонується прочитати розміщений у ньому матеріал і розказати / пояснити його всьому класу, тобто, по суті, змоделювати фрагмент педагогічної діяльності.

Отже, проектний метод є ефективним способом формування соціокультурної компетентності, оскільки дає змогу з найменшими затратами ресурсів створити максимально наближене до реального соціокультурне середовище для тренінгу адекватного входження в соціум.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Формування соціокультурної компетентності засобами української мови в молодших класах на сучасному етапі вимагає реалізації наступних педагогічних умов: адекватного змістового забезпечення; використання набутків креативної педагогіки; реалізації потенціалу методу проектів.

Соціокультурний компонент у курсі української мови має важливе значення для розвитку особистості дитини, її здатності брати участь у соціокультурному діалозі. Саме тому вивчення української мови в початкових класах перш за все спрямовується на формування в учнів уявлення про мову як форму вияву культури українського народу, розширення уявлень школярів про свою державу – Україну, про її особливості в різних регіонах; засвоєння малих українських фольклорних форм, національних формул мовленнєвого етикету, етикетних правил спілкування; використання набутих знань і вмінь під час виконання соціальних ролей, спілкування з представниками різних вікових груп і статусів, вирішення навчальних і життєвих проблем.

Основу змістового наповнення забезпечує підручник; із метою її поглиблення та розширення залучаються додаткові матеріали (дидактичні посібники, педагогічна періодика, Інтернет-ресурси, продукти власної творчості…), що дозволяє у навчальному процесі реагувати на нагальні проблеми, які виникають, зокрема, й під впливом змінних соціокультурних реалій. Аналіз підручників з української мови для початкових класів переконливо засвідчує, що ті з них, які розроблені на платформі НУШ, більш послідовно спрямовані на реалізацію соціокультурної лінії, у змісті їх представлено різні матеріали, вправи й завдання, які сприяють всебічному соціокультурному розвитку молодшого школяра.

Додаткові методичні джерела доповнюють підручник цікавими вправами, творчими завданнями, різноманітними іграми та інтерактивними технологіями, такими, як прийом візуалізації висловів, у яких кодуються важливі для суспільно життя уявлення, традиції, переконання; осучаснення сюжету української народної казки; поетапне введення в активну лексику важливого слова; конференція з актуальних соціальних проблем на основі вивчення та закріплення мовного матеріалу та ін.

Сьогодні педагогічна, методична наука постала перед необхідністю оновлення технологічної реалізації навчально-виховного процесу, з чого розвинулася ідея креативної педагогіки. Методи креативної педагогіки активно сприяють формуванню соціокультурної компетентності учнів, оскільки самі є результатом соціокультурного поступу, вони – втілення сучасної соціокультурної ситуації, сучасні її маркери; до них відносять «Складання кластера», «П’ять чому», «Шість капелюшків де Боно», «Риб’ячий скелет», «Сократівське опитування», метод аналізу конкретних ситуацій, метод кубування, метод сторітеллінгу та ін. Серед прийомів креативної педагогіки у початкових класах найчастіше використовують «Логічне дерево» («Дерево рішень»), «Оживи картину», «Рюкзак», «РАФТ», «Таблиця «Плюс – Мінус – Цікаво», «Алгоритм дій» та ін.

Популярний сьогодні на різних освітніх рівнях метод проектів надає учням можливість самостійного отримання знань у процесі вирішення практичних задач або ж проблем, що потребують широкої когнітивної інтеграції з різних предметних галузей. Проектна діяльність активізує формування пошукових та рефлексивних умінь, навичок співробітництва, розвиває комунікативний і презентаційний потенціал особистості, відпрацьовує його з позицій соціально прийнятних культурних норм.

Таким чином, сучасна педагогіка має достатній потенціал для забезпечення соціокультурного розвитку молодших школярів, ефективного формування в них соціокультурної компетентності.

**РОЗДІЛ ІІІ.**

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**3.1. Визначення вихідного стану сформованості соціокультурної компетенції учнів третього класу закладу загальної середньої освіти**

 Експериментальне вивчення педагогічних умов формування соціокультурної компетентності учнів початкових класів проводилася в Рожнівській загальноосвітній школі І-ІІІ ступенів Ічнянського району Чернігівської області. Для проведення експерименту було обрано третій клас, оскільки він поділявся на підгрупи: таким чином, контрольну групу склали 12 учнів 3-го класу (1-ша підгрупа), експериментальну – 12 учнів класу (2-га підгрупа). Дослідження проводилося у три етапи: 1 етап (жовтень – грудень 2019 року) – опрацювання теоретичних і методичних джерел, вивчення досвіду колег, зокрема, учительки початкових класів Качило Галини Григорівни з розвитку мовленнєвої компетентності на уроках української мови; формулювання гіпотези дослідження, встановлення вихідного рівня розвитку соціокультурної компетентності учнів третього класу загальноосвітньої школи; підготовка до формувальної частини; 2 етап (січень – березень – у безпосередньому режимі, квітень – травень 2020 р. – в онлайн-режимі) – перевірка гіпотези, педагогічних умов формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи; 3 етап (вересень – листопад 2020 р.) – опрацювання результатів експериментальної роботи, підведення підсумків, оформлення матеріалів дослідження.

 Експериментальна робота вибудовувалася на основі постійного моніторингу через діагностику навчального процесу, сутність якої полягає у встановленні рівнів і стану сформованості означеної компетентності. Орієнтиром для визначення рівнів, як правило, є компоненти сформованості компетентності та критерії їх оцінки. Грунтовне опрацювання теоретичних джерел, вивчення педагогічного досвіду переконало нас у тому, що в нашій експериментальній роботі ознаками для судження будуть такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний.

 *Мотиваційний компонент* оприявлює стан розвитку соціокультурної компетентності молодших школярів за наступними критеріями: розуміння ролі знань у житті людини, члена суспільства; ставлення до навчання взагалі та до уроків української мови зокрема; рівень пізнавального інтересу; ставлення до результатів своєї діяльності; наявність прагнення до саморозвитку, до самовдосконалення.

*Когнітивний компонент* забезпечує оцінку розвитку соціокультурної компетентності за такими критеріями: знання основних ознак культури усного та писемного мовлення; знання й дотримання етичних норм мовлення, використання етикетних формул, розуміння їх значення як соціокультурних регуляторів; здатність спілкуватися літературною мовою, без русизмів та суржику: знання й дотримання правильної вимови слів; багатство словникового запасу; знання творів малих форм народної творчості, розуміння смислів, вкладених у них народом; сформованість цілісного образу-символу України, бажання творити для неї добрі справи; повноцінне спілкування за означеною темою, за змістом прочитаного.

 Сформованість *операційно-діяльнісного компонента* оцінюється за наступними критеріями: дотримання культури діалогу; уміння чітко, послідовно формулювати думку; уміння обирати адекватні мовні і мовленнєві засоби для успішного вирішення комунікативних, соціокультурних завдань, здатність висловлювати власну позицію, упевнено її аргументувати; досвід творчої діяльності та її результативності; побудова усних висловлювань без вербальних та невербальних бар’єрів мовлення; участь у групових іграх, досвід парної, групової навчальної діяльності; уміння спрямовувати свою активність на співпрацю, домовлятися; здатність до соціальної взаємодії, спілкування з орієнтацією на кращі зразки загальнолюдської та національної культури; здатність до самокорекції в діяльності та спілкуванні.

*Рефлексивний компонент* охоплює критерії, які унаочнюють наявність процесів осмислення, самоаналізу учнями власної навчально-пізнавальної діяльності, свого мовлення, набутого соціокультурного досвіду. Критеріями сформованості рефлексивно-мотиваційного компонента є: уміння викладати свої знання й думки, презентувати себе вербально й невербально; бажання і здатність донести свої знання, уміння, думки до інших, викликати у них зворотну позитивну реакцію; здатність здійснювати самоаналіз, самооцінку засвоєного досвіду та діяльності за наданими орієнтирами («знаю», «розумію», «можу», «умію» та ін.); здатність концентруватися на досягненні мети; адекватність реакції на критику; бажання і здатність почути іншого, надавати емоційну підтримку (вербальними й невербальними каналами): готовність до взаємоаналізу – без критицизму, зверхності та приниження.

Визначення вихідного стану сформованості соціокультурної компетентності учнів третього класу складало основне завдання констатувальної частини експерименту. Воно забезпечувалося спостереженням за їхньою навчально-комунікативною діяльністю; також були використані методи бесіди, усного та письмового опитування, вивчення продуктів діяльності школярів, методика вивчення шкільної мотивації.

Оскільки дослідно-пошукова робота здійснювалася на уроках української мови, важливо було оцінити рівень мотивації і до них, і до навчання взагалі, що і було зреалізовано за відповідно адаптованою методикою Н. Лусканової (Додаток А). Отримані результати узагальнено й викладено у таблиці (Див. Таблицю 1).

*Таблиця 1*

Оцінка мотивації третьокласників до уроків української мови

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Рівеь****мотивації** | **Контр. група** | **Експерим. група** | **усього** |
| **к-ть учнів** | **у %** | **у % від****заг. к-ті** | **к-ть учнів** | **у %** | **у % від****заг. к-ті** | **к-ть учнів** | **у %** |
| **Високий** | 2 | 16,6 % | 8,3 % | 1 | 8,3 % | 4,2% | 3 | **12,5 %** |
| **Середній** | 8 | 66,6 % | 33,3 % | 9 |  75 % | 37,5 % | 17 | 70,8 % |
| **Низький** | 2 | 16,6 % | 8,3 % | 2 |  16,6 % | 8,3 % | 4 | **16,6 %** |

 Як видно з наведених результатів, домінує середній рівень мотивації. Наші спостереження за навчальним процесом засвідчують, що учні здебільшого позитивно налаштовані на діяльність, прагнуть виконати надані вчителем завдання та його вимоги, однак на рівень мотивації негативно впливає недостатня розвиненість пізнавального інтересу, активність більшої половини учнів обмежується рамками програмового матеріалу, рідко хто із них прагне дізнатися більше, ніж того вимагає вчитель (Див. Таблицю 2).

*Таблиця 2*

Розподіл другокласників за рівнем розвитку пізнавального інтересу

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **Контр. група** | **Експерим. група** | **усього** |
| **к-ть учнів** | **у %** | **у % від****заг. к-ті** | **к-ть учнів** | **у %** | **у % від****заг. к-ті** | **к-ть учнів** | **у %** |
| **Високий****(«так, прагну дізнатись більше»)** | 5 | 41,6 % | 20,8 % | 5 | 41,6% | 20,8 % | 10 | 41,6 % |
| **Середній** **(«рідко»)** | 5 | 41,6 % | 20,8 % | 6 | 50 % | 25 % | 11 | 45,8 % |
| **Низький****(«ні»)** | 2 | 16,6 % | 11,2 % | 1 | 8,4 % | 4,2 % | 3 | 12,5 % |

 Вважаємо за необхідне більш детально проаналізувати окремі показники мотивації до уроку української мови, оскільки він є базовим для експерименту (Див. Таблицю 3 «Сформованість визначальних показників мотивації до уроку української мовив учнів третього класу»; Додаток Е).

Із таблиці видно, що переважній більшості дітей у обох підгрупах подобаються уроки української мови, отже, маємо достатнє мотиваційно-емоційне підґрунтя для проведення експериментальної роботи. Як бачимо, ніхто з дітей не висловив бажання залишитися вдома, майже половина з радістю йдуть на урок, стільки ж завжди готові до заняття. Однак подальше вивчення компонентів сформованості соціокультурної компетенції у третьокласників засвідчує, що встановлений рівень мотивації не супроводжується високими показниками у когнітивному, операційно-діяльнісному та рефлексивному напрямках.

Державний стандарт початкової освіти, чинна Програма з української мови ставлять завдання сформувати у молодших школярів необхідний словниковий запас, який би забезпечував їм можливість самовираження, результативної соціокультурної комунікації. Виконання завдання № 1 (Див. письмовий комплексний опитувальник, рівень А; Додаток В) засвідчує, що третьокласники не володіють на достатньому рівні соціокультурною лексикою. Учням пропонувалося дібрати синоніми до слів *гречний* і *чуйний.* Частина учнів (9 третьокласників, 5 – у контрольному класі, 4 – в експериментальному: далі – 5/4) узагалі пропустили його; 14 учнів (7/7) надали такі й подібні тлумачення: *гречний – гречка, гречаний; чуйний – слух, слухати;* і тільки одну відповідь можна вважати умовно наближеною до правильної: гречний – добрий, чуйний – ніжний (експериментальна група).

Завдання № 2 було сформульовано наступним чином: «Згадай, коли ти усміхаєшся. Склади і запиши коротку розповідь про щиру усмішку, яку ти даруєш людям». Воно спонукало дітей до соціокультурного самоаналізу, осмислення особливостей власної комунікації. У класі 11 (6/5) учнів пропустили його виконання, за нашими спостереженнями, здебільшого тому, що недостатньо володіють уміннями письмово висловлювати свою думку, їм важко «вловити» її та зафіксувати у слові. Решта дали відповідь одним реченням, де окреслився перелік адресатів, яким третьокласники дарують свої усмішки: мама, друзі, людина, сонце: «Я усміхаюсь, коли отримую хорошу оцінку, коли зустрічаю друзів», «усміхаюсь, коли бачу людину», «коли лягаю спати, кажу мамі «Доброї ночі» і посміхаюсь, і отримую (усмішку у відповідь)», «коли я посміхаюсь, то навколо мене всі радіють та спілкуються зі мною», «я усміхаюсь, коли бачу сонце». Таким чином, в учнів як контрольної, так і експериментальної груп зафіксоване позитивне світосприйняття, вони усвідомлюють, що усмішка сигналізує про дружнє ставлення, про любов, прихиляє до себе товаришів, дозволяє розширити коло знайомих, підтримати оптимістичний настрій. Ніхто з дітей не вказав, що посміхається тоді, коли бачить чужу невдачу, розгубленість, приниження.

Як відомо, орфоепічні помилки спотворюють мовлення, оприявлюють недостатній рівень культури, освіченості, впливають на ефективність соціокультурної комунікації. У завданні № 3 дітям пропонувалося поставити наголоси у словах, які входять до активної частини учнівського словника (зошити, завдання, український, виразний, одинадцять та ін.). Більша частина – 15 учнів (9/6) взагалі відмовилися його виконувати, спроби інших не були до кінця успішними, оскільки ніхто не виконав його без помилок. На нашу думку, на наголошення слів впливають такі чинники, як засилля суржику та певні діалектні особливості мовлення оточення.

Завдання № 4 мало творчий характер. Дітям було запропоновано уявити себе художниками та розставити слова із довідки таким чином, щоб відтворити вірш відомого українського поета про маленького живописця з добрим люблячим серцем. Наостанок необхідно було викласти власне розуміння останнього рядка твору *(«Для всіх – моє серце»).* Виконання цього завдання мало засвідчити рівень сформованості позитивного ставлення до природи, до людей, які живуть поряд, до рідної землі, до Батьківщини, а також здатності самоаналізу внутрішнього світу, почуттєвих станів та реакцій. Заодно оприявлюється рівень творчої діяльності, здатність відчувати

рідне слово, творити цілісний образ із глибоким підтекстом.

Це завдання виявилося цілком не посильним для 4 учнів (2/2), ще 4 (3/1) виконали його частково (без відновлення вірша або без тлумачення останнього рядка). Решта дещо краще справилися із відтворенням поетичного твору, аніж із поясненням свого розуміння його завершального речення. Наводимо приклади висловлювань, які засвідчують нерозуміння ідеї, смислу твору, його соціокультурного орієнтиру: *«Для всіх – моє серце»* – це означає, що «у мене є вірш», «що я малюватиму собі серце», «що треба все малювати» і т.п. Вважаємо, що адекватне розуміння оприявлене в наступних рядках: «Для всіх – любов моя», «дарувати любов людям», «любити природу, берегти її – і дятла, і ластівок, і рибок, і всіх-усіх», «там розповідається про мене, про моє серце, що воно (належить) – моїй Мамі, моєму Тату, і бабі, і діду, і сестричці».

Останнє, п’яте завдання, було включене в комплексну роботу з метою перевірити, наскільки реалізується така вимога до мовної освіти, як знання молодшими школярами творів малих форм народної творчості, розуміння смислів, вкладених у них народом. Зокрема, це торкалося українських прислів’їв, у яких відображено менталітет народу, його цінності й пріоритети, правила співжиття й спілкування. Дітям необхідно було вибрати одне із трьох наведених прислів’їв та пояснити його значення. Практично всі учні намагалися його виконати, однак не всім це вдалося: маємо приклади поверхового розуміння («Лагідне слово – ключ до серця» – «тут ідеться про мову»; «Гостре словечко коле сердечко» – «про те, що не всім треба казати погані слова»; є спроби фактичного повторення вислову з невеликою його лексичною зміною – «неприємне слово коле сердечко» і т.п.). Для більшої частини молодших школярів у наведених прислів’ях відкрилися наступні життєві уроки: «У третьому прислів’ї йдеться про те, що образливе слово ображає людину, тому треба думати, перш ніж сказати»; «що добрим словом можна помиритися з товаришем, якого образив»; «що треба не скупитися на добрі слова»; «про те, що гостре слово – як осколок скла, ріже боляче, (і) багато крові» і т.п.

Для вивчення рефлексивної складової було задіяно метод спостереження за учнями у навчальному процесі, а також виконання ними письмового завдання ІІ (Додаток Б). Дітям пропонувалося написати про свої досягнення на уроках української мови та про свої враження від нього. Для цього необхідно було розгорнути твердження («я знаю …», «я розумію», «я можу …» і т.п., ), які, по суті, є складовими рефлексійного алгоритму, що використовується у навчальній діяльності. Третьокласникам було важко продовжити речення «я можу …», «я навчився…», «у мене не виходить …» – майже половина дітей оминула ці рядки. Однак найскладніше дітям було написати про те, що «я знаю», хоча, за нашими спостереженнями, на уроках це було чи не найпершим запитанням («Що ти знаєш про ..?», «Що ми вже знаємо…?», «Про що дізнались на уроці?» ). Можливо, це сталося тому, що рефлексивна діяльність недостатньо структурована на мовленнєвому рівні: наприклад, відповідаючи на запитання, що таке іменник, учень ніколи не говорить: «Я знаю, що це частина мови, яка відповідає…», а починає зі слів: «Це частина мови…». Таким чином, «я» і знання ніби розходяться у просторі, і останні починають сприйматися як те, що треба просто вивчити, а не осмислювати.

До своїх досягнень на уроках української мови третьокласники віднесли наступні: *«я знаю»:* писати українською мовою; що таке іменник, прикметник та прислівник; що я повинен ходити на урок української мови, щоб гарно вивчити рідну мову; *«я розумію»:* українську мову; вчителя; я розумію, як зі мною розмовляють; *«я вмію»:* складати речення; читати; писати; створювати діалоги; *«я можу»:* написати твір; учитися гарно, (а) інколи ні; *«я навчився»:* красиво писати; гарно, уважно слухати вчителя; *«у мене не виходить»:* писати твір; гарно писати; приклади з математики; *«мені* *подобається»:* учити вірші; на уроках слухати вчителя; робити домашні завдання; *«які завдання принесли тобі найбільшу радість»:* створювати діалоги; писати диктанти; писати твір.

Як бачимо, діти конкретизували не так уже й багато досягнень, хоча й відзначили базові набутки (красиво писати, слухати вчителя…), однак у їх відповідях відчувається повага до української мови, розуміння її важливості для суспільного буття, усвідомлення необхідності добре її знати.

Аналіз та узагальнення результатів, отриманих на констатувальному етапі, дали можливість встановити вихідний стан сформованості соціокультурної компетентності на основі раніше окреслених критеріїв. Він характеризується проявом чотирьох рівнів її розвитку в учнів третіх класів – високого, достатнього, середнього та низького.

Ми прийшли до висновку, що високий рівень може бути констатовано за наступними показниками: учень розуміє значення знань, мови в житті людини, має високий рівень пізнавального інтересу; зацікавлений у досягненні високих результатів своєї діяльності: бере активну участь у процесі проведення уроку, прагне успішно виконати всі надані вчителем завдання, демонструє устремління до саморозвитку й самовдосконалення. Школяр знає основні ознаки культури усного й писемного мовлення, дотримується їх у практичній діяльності, усвідомлює значення етикетних формул як соціокультурних регуляторів; має достатній словниковий запас, оперує словами на позначення соціокультурних реалій та процесів. Широко обізнаний із творами малих форм народної творчості, розуміє смисли, закладені в них народом; відзначається сформованістю цілісного образу-символу України, бажанням творити для неї добрі справи. Здатен повноцінно спілкування за означеною темою, аргументовано викладає свою позицію, має досвід результативної творчої діяльності. Активний у парній, груповій взаємодії, спрямований на співпрацю, надає емоційну підтримку іншим. Здатен презентувати себе, здійснювати самоаналіз і самооцінку засвоєного змісту й діяльності, концентруватися на досягненні поставленої мети. Такий рівень сформованості соціокультурної компетентності не встановлений у жодного учня як контрольної, так і експериментальної підгруп.

Про достатній рівень соціокультурної компетенції можна судити за наступними показниками: учень розуміє роль знань у сучасному житті, позитивно ставиться до навчання взагалі та до уроків української мови зокрема; здебільшого має середній рівень розвитку пізнавального інтересу; може характеризуватися заниженою самооцінкою, тому не завжди готовий висловлювати своєї думки, власне ставлення до предмета обговорення. Молодший школяр знає основні вимоги до культури усного й писемного мовлення й керується ними на практиці, спілкується літературною мовою, однак може припускатися незначних мовленнєвих помилок. В учня сформовано розуміння значення мови в житті людини, уявлення про українську мову як форму вияву культури рідного народу, прагнення оволодіти нею на високому рівні. Достатньо обізнаний із творами малих форм народної творчості, однак може мати утруднення в розумінні закладених у них смислів. Цілісний образ України сформований на рівні системи традиційних маркерів; відзначається наявність патріотичних устремлінь. Бере активну участь у груповій, колективній діяльності, виявляє толерантність до співрозмовника, готовність уважно слухати й розуміти його; здебільшого адекватно реагує на критику. Здійснює самооцінку, самоаналіз набутих знань і досвіду за наданими орієнтирами, готовий коректувати свої дії. Такий рівень констатовано у п’яти учнів контрольної групи та у шести – експериментальної.

Для середнього рівня визначальною ознакою є наявність певного розриву між набутими знаннями, розумінням сприйнятого і здатністю застосовувати їх у соціокультурній діяльності. Учні, у яких констатовано цей рівень, в основному позитивно ставляться до уроків, однак активної участі в них не беруть, можуть бути не готовими до заняття; прагнення до саморозвитку, до самовдосконалення належно не сформоване. Словниковий запас недостатній для того, щоб швидко й точно добирати адекватні мовні і мовленнєві засоби для вирішення комунікативних, соціокультурних завдань; здатність чітко, послідовно формулювати думку достатньо не виражена. У спілкуванні можуть не дотримуватися етичних норм мовлення, оскільки до кінця не усвідомлюють їх значення як соціокультурних регуляторів; вербальна комунікація засмічена суржиком, неправильним наголошенням слів. З українською народною творчістю обізнані поверхово, не виявляють до неї інтересу; образ-символ України сформований на рівні окремих типових маркерів. Повноцінне спілкування за означеною темою, власну позицію висловлюють рідко. Дії самоаналізу, які протікають на фоні заниження або завищення самооцінки, даються важко, рефлексія емоцій переважає над рефлексією діяльності. Уникають ситуацій взаємоаналізу, реакція на критику здебільшого неконструктивна.

Діти, у яких констатовано низький рівень, відвідують уроки з небажанням, замість навчальної діяльності часто займаються сторонніми справами, переважно не виконують домашніх завдань. Навчально-мовленнєві операції здійснюють за заданим зразком, здебільшого відтворюючи готові формули; повноцінне спілкування на основі вивченого матеріалу, за змістом прочитаного є для них проблематичним. Уявлення про культуру усного й писемного мовлення поверхове, у висловлюваннях використовують русизми, суржик, не дотримуються орфоепічних норм; словниковий запас бідний. Знання творів малих форм народної творчості поверхове, нездатні встановити втілені в них соціокультурні орієнтири; образ-символ України як цілісність не сформований, у кращому випадку, може оприявлюватися на рівні одного-двох маркерів. Учні не спрямовані на співпрацю; участь у групових іграх, інтерактивних вправах в основному пасивна. Концентрація на слуханні, сприйманні низька, не проявляють наполегливості у подоланні наявних проблем, бар’єрів спілкування. Не здатні здійснювати самоаналіз, самооцінку засвоєного досвіду та діяльності навіть за наданими конкретними орієнтирами. Можуть агресивно реагувати на критику. Низький рівень встановлено у чотирьох (2/2) учнів третього класу.

Кількісні результати вивчення стану сформованості соціокультурної компетентності в контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі подано в Таблиці 4.

*Таблиця 4*

**Стан сформованості соціокультурної компетентності в контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Рівні** | **Контр. група** | **Експерим. група** | **Разом** |
| **кількість** | **у %** | **кількість** | **у %** | **кількість** | **у %** |
| **Високий** | **0** | **0 %** | **0** | **0 %** | **0** | **0%** |
| **Достатній** | **5** | **41,6 %** | **6** | **50 %** | **11** | **45,9 %** |
| **Середній** | **5** | **41,6 %** | **4** | **33,3 %** | **9** | **37,5%** |
| **Низький** | **2** | **16,6 %** | **2** | **16,6 %** | **4** | **16,6 %** |

 Наведені дані переконують, що загальний стан сформованості соціокультурної компетентності не може вважатися задовільним, оскільки більша частина учнів третього класу (54,1 %) характеризуються середнім і низьким рівнями, які не забезпечують достатнього загальнокультурного розвитку молодших школярів, повноцінно не можуть сприяти їх успішній адаптації до життя в українському соціальному середовищі.

**3.2.Експериментальна перевірка педагогічних умов формування соціокультурної компетенції в учнів початкової школи на уроках української мови.**

 Мета формувального експерименту полягала в перевірці педагогічних умов формування соціокультурної компетентності у процесі навчання молодших школярів української мови. Для цього ми максимально задіяли можливості підручника та додаткових методичних джерел, додали в технологічній структурі уроку елементів інтерактивного навчання, методів та прийомів креативної педагогіки, а також реалізували спробу виконання з третьокласниками міні-проекту на матеріалі усної народної творчості.

 Важливою умовою ефективності формувального впливу постало створення відповідної емоційно-почуттєвої атмосфери на уроці. На початковому етапі використовувалися методи та прийоми, вправи та завдання, які допомагають учням відчути гордість за свою Батьківщину, усвідомлювати належність до українського народу, спрямовують на дбайливе ставлення до рідного слова. Ефективним, наприклад, був прийом «Закінчимо думку»: учням пропонується початок висловлювання, а вони його мають закінчити. Розвивальний ефект спричинювався тим, що продовження речення здебільшого не могло бути однозначним, а вимагало мисленнєвої роботи. Третьокласникам найкраще це вдавалося в парній діяльності. Відповіді співставлялися, аналізувалися, відбиралися ті, які найбільше імпонували дітям, і в кінці виходило цілісне висловлювання:

Іде урок … (*української мови).*

Українська мова – наша … *(рідна мова).*

Цією мовою розмовляють … *(мільйони людей в Україні та по всій Землі).*

Українську мову ми любимо і … *(пишаємося нею).*

За влучністю створення образу, передавання дії, за милозвучністю українська мова посідає … *(третє місце в світі, після французької та італійської).*

Наша мова дуже багата – вона налічує … *(двісті п’ятдесят шість тисяч слів).*

Ми вивчаємо рідну мову для того, щоб … *(красиво говорити рідним, як ми їх любимо, спілкуватися з людьми, знаходити собі друзів, читати розумні книги, отримати гарну професію, стати шанованою людиною на нашій землі).* [За 26, с. 31 ].

Такі висловлювання – це результат спільної творчості учителя і учнів. Діти радіють: «Ваш початок, наш кінець, і виходить красиво!».

Під час проведення експерименту ми переконалися: спонукаючи учнів до вивчення української мови як соціокультурного феномена, сам учитель має добре володіти нею, уміти достукатися щирим словом до їхніх сердець. Важливо, щоб слово, мова поставали перед дітьми у всьому багатстві їх сутнісного призначення – як засобу пізнання, комунікації, спілкування та впливу. Тому слово вчителя як методичний прийом було й залишається одним із найбільш затребуваних у навчальному процесі, особливо в початковій школі. Вивчаючи клас, ми чули, як діти, і на перерві, і на уроці, вживали грубі, лайливі вислови, не вміли ввічливо попросити ручку, підручник, бачили, як вони соромилися звернутися один до одного, бо не знали, як це краще зробити… Тому на одному з перших наших уроків ми звернулися до третьокласників зі словом про силу Слова: «Діти! Чи всі ви можете говорити? О, чую, що всі! Щодня звертаєтеся до рідних, друзів, знайомих і незнайомих людей. Самі чуєте слова, звернені на вашу адресу.

А чи всі ви *вмієте* говорити? Чи всі слова однакові? Чи всі їх хочеться почути? Так, вони складаються із різних звуків, вони розрізняються за значенням (ранок, сонце, радість, усмішка, сум, ріднесенький, голубонька, дурень, ледар…). Але вони можуть різнитися ще й тими почуттями, ставленнями, які несуть у собі.

*Привітне* слово – піднімає настрій, створює свято; *щире* слово – дарує надію, впевненість, окрилює душу. *Тепле, лагідне* слово – заспокоює, умиротворює людину; зцілює – *добре* слово, воно ж лікує, захищає, несе турботу про інших. А от *розумне* слово несе знання, веде до сонця і світла; є ще й *мудре* слово – воно відкриває нам очі на складний і дивовижний світ навколо нас, слугує дороговказом по життю. Велику силу має *правдиве* слово – воно пробуджує чесність і народжує сміливість, встановлює справедливість між людьми [За 36, с. 56 ].

Чи хотіли б ви, щоб вам говорили такі слова? А самі умієте їх говорити? Чи буває так, що хотів сказати одне, а вийшло інше? Хотів розвеселити – а образив? Хотів допомогти – а зробив боляче? Давайте вдосконалюватися разом (вправа «Атмосфера»: діти по черзі говорять один одному слова, що створюють приємний настрій – сонце, ясно, тепло, конвалія… . У клас серед зими приходить весна). Можна виконати варіант з використанням етикетних формул: «Доброго ранку! Добридень! Дякую! До зустрічі! На добраніч! Я тобі дуже вдячний! Спасибі, ти мені так допоміг!...». При цьому необхідно подивитися в очі один одному і щиро посміхнутися.

Наступним важливим завданням постала необхідність активізувати роботу зі збагачення словникового запасу учнів, зі сполучення слів для точного, образного висловлювання власної думки, оскільки це запорука результативної соціалізації, позитивного вирішення соціокультурних завдань. На констатувальному етапі було встановлено, що третьокласники не вміють добирати прикметники-означення, тому ми внесли в експериментальну програму виконання вправи «Магніт». Мотивуючи дітей, говоримо: «Зараз будемо вивчати закони переконливого, красивого мовлення. Один із законів – уміти поєднувати іменники і прикметники».

Робота в парах: підібрати іменнику друга (пропонуємо ряд іменників: мова, село, учень, руки, день…), але такого, щоб підходив йому, робив його красивим і сильним. Тут треба бути уважним: одні прикметники іменник притягує, як магніт, а з іншими дружити не хоче [26, с. 33]. Потім відбувається взаємоперевірка, аналіз виконаного, узагальнюється роль прикметника у мовленні. Подібні вправи потрібно виконувати періодично.

Одним і показників високого рівня володіння рідною мовою, а відтак і сформованості соціокультурної компетентності, є розуміння фразеологізмів використання їх в усному й писемному мовленні. Учні вже з молодших класів мають усвідомити, що фразеологізми є національним багатством; вони точно, влучно і образно називають або характеризують усі прояви навколишньої дійсності. Отже, чим більше їх знаєш, тим яскравіше можеш висловити свою думку.

У доборі фразеологізмів для початкової школи фахівці радять зважати на наступні критерії: доступність їх для засвоєння дітей цього віку; значення, яке вони можуть мати в моральному розвитку молодших школярів та у становленні їхнього світогляду; врахування сфери вживання (уникнення фразеологізмів із мови арго, історичної та публіцистичної літератури); відповідність фонетичних, лексичних, синтаксичних особливостей фразеологізмів і того матеріалу, який вивчається на уроках [За 23, с.61].

Найбільш ефективними виявилися такі завдання: до поданих висловів дібрати синоніми (*золоті руки* – *майстер на всі* *руки*); встановити, яке з поданих словосполучень є стійким, а яке – ні (пекти картоплю – *пекти раків*); замінити вислови близькими за значенням дієсловами (*крутити носом* – вередувати); замінити підкреслені вислови одним словом (Ходімо додому, там мати *місця собі не знаходить*. – Ходімо додому, там мати хвилюється.); доповнити речення так, щоб був зрозумілий зміст висловлювань (Сьогодні Тимофій ладний був *крізь землю провалитися,* бо він не дотримав своєї обіцянки) та ін. Для глибшого засвоєння фразеологічних одиниць ми поєднали виконання вказаних вправ із методом кубування та стратегією сторітеллінгу. Об’єднавшись у групи, учні готували куб, на шести гранях якого розміщувалися прислів’я або приказки. На уроці вони обмінювалися ними; кожна група по два рази викидала куб – два вислови, які випали на верхніх гранях, необхідно було ввести в історію. Група складала історію (варіант – діалог) та визначала виконавця або виконавців для презентації результату. Періодично практикувався диктант прислів’їв: щоб діти їх засвоїли, не варто давати третьокласникам більше трьох висловів; аналіз правописних особливостей має супроводжуватися поясненням змісту.

Ми помітили, що інколи діти сприймають приказки й прислів’я як щось несучасне, давно забуте й незрозуміле, тому в систему вивчення малих фольклорних форм включили виконання групового проекту «Народ скаже як зав’яже» (на матеріалах, зібраних у своїх родинах). На його виконання відводився тиждень: учні спостерігали за мовленням рідних, родичів, прислухалися, з якою метою прислів’я вживають, з якою інтонацією; які – використовують часто, а які – рідко. Під час обговорення результатів виявилося, що часто вживаються наступні вислови: *гуртом і батька легко бить, вік живи – вік учись, знання за плечима не носить, хліб – батько, а земля - мати*; рідко – *людей питай, а свій розум май; чого Івась не навчиться, того й Іван не буде вміти; як їсть, то впріє, а як робить, то змерзне; не питай ладу, аби шум був; хвалився кіт, що перейде брід, а як пішов, то й назад на прийшов.* Діти впевнилися, що народна творчість живе й зараз, допомагає образно, переконливо, часто – з гумором, висловити думку, дати характеристику, треба тільки навчитися вслухатися. Презентація результатів проектної діяльності відбувалася в різних формах, за вибором учнів: уведення прислів’їв у висловлювання та діалоги, створення ілюстрацій, розігрування сценок.

Щоб активізувати у свідомості молодших школярів процес формування образу-символу України, був задіяний метод кластера: його створювали до слів Україна, український, мова, Тарас Шевченко. Найважче виявилося зробити це до слова український: спочатку виринули з пам’яті *борщ* та *хліб*, потім *буквар, словник,* далі – *танець, орнамент, Кирило Кожум’яка*…

Як відомо, основною одиницею спілкування є текст, і саме він є основною одиницею навчання. Організовуючи роботу з текстом на уроці рідної мови, ми розвиваємо у дітей універсальні способи розумової діяльності, сприяємо засвоєнню ними духовної культури, допомагаємо уточненню моральних та естетичних позицій, збагачуємо досвід результативної творчої діяльності. У ході експерименту ми провели урок зв’язного мовлення з опрацювання притчі «Як людина зруйнувала Землю» (Див. Додаток Ж). Для аналізу тексту застосовувалися наступні способи:

-інтерактивна гра «Правда – Неправда». Учитель оголошував запитання за змістом твору, а учні давали відповіді невербально: піднятий кулачок із витягнутим вказівним пальцем (імітування знака оклику) – правда; рука з опущеною кистю (як знак запитання) – неправда;

-робота у групі: прочитайте останній абзац. Чому деякі слова написано з великої букви, адже вони не є власними назвами? (На знак пошани і вдячності Благодатній Природі та її дарункам, завдяки яким люди жили щасливо). Знайдіть прикметники, поясніть значення слова *Благодатна*, як воно утворилося? Як ви розумієте вислів *водилося безліч звірів і птахів*, доберіть до дієслова *водилося* однокорінні слова;

 -робота над збагаченням словника: учні отримують картки, на яких записано останній абзац із пропущеними словами, які необхідно вставити. Після завершення роботи здійснюється самоперевірка: діти звіряють свій варіант із першоджерелом та встановлюють, наскільки вони були точні у відтворенні. Наводимо зміст завдання: «Жителі Планети … *(звикли)* до того, що їхнє життя тече … (*розмірено)* й … *(спокійно).*У них … *(було)* все, що могла дати їм … … *(Благодатна Природа):* … *(чисте)* Повітря, … *(родючі)* Землі, … *(повноводні)* Річки, … *(Тепло)* сімейного вогнища. У лісі … … *(водилося безліч)* звірів і птахів, у річках і морях … *(плескалася)* риба. У повітрі … *(пурхали)* яскраві, … *(різнобарвні)* метелики, наповнюючи цей світ … *(красою)* і … *(щастям*);

 -вправа-самонавіювання. Учитель: «На підставі попереднього завдання зробіть висновок – що панувало на планеті: занепокоєння, тривога, а чи гармонія і щастя? Чому ви так вважаєте? Ви б хотіли жити на такій планеті?

 Чи знаєте ви, що наше бажання може здійснитися, якщо цього дуже-дуже захотіти? Давайте вимовимо наше бажання так, щоб воно здійснилося: «Я буду жити на планеті, де панує гармонія, любов і щастя»;

 -групова технологія «Співавторство». Учитель: «От як добре жилося на планеті людям. Але раптом трапилося щось недобре. Як ви гадаєте, що це могло бути? Разом попрацюйте над продовженням твору, запропонуйте власний варіант розвитку подій» (на роботу відводиться три хвилини). Потім варіанти обговорюються, обирається найкращий серед них;

-бесіда за текстом (після прочитання другої частини притчі): Як авторське продовження твору відрізняється від ваших варіантів? Що було першопричиною трагедії, які почуття зародилися в Людині і змінили ї? Із чого почалася руйнація Планети? У яких словах виражається ідея притчі, у чому її повчальний смисл? Як ви думаєте, чи зглянуться могутні стихії на уклінне прохання Людини, чи допоможуть їй відновити втрачене? Наскільки актуальним є такий твір для сучасності?;

-стратегія РАФТ: роль – учень/учениця третього класу (прізвище та ім’я), адресат – люди, що живуть на нашій планеті, форма – звертання з проханням, тема – опікуватися рідною Землею, берегти її природу і все живе, забезпечувати мир і щастя.

Завершується урок обговоренням створених третьокласниками висловлювань. Стратегія РАФТ допомагає молодшим школярам усвідомити свою громадянську позицію, зорієнтуватися у соціокультурному контексті сучасного українського та загальносвітового суспільства.

Організовуючи навчальну діяльність учнів, ми ставили за мету спонукати їх до обдумування того, що вони роблять, щоб діти могли швидше просуватися від первинних емоційних реакцій до осмислення власних дій. Тому ми намагалися емоційну рефлексію поєднувати з рефлексією діяльності; наприклад, у кінці уроку звертаємося до третьокласників:

- Давайте оцінимо наш урок. Чи сподобався він вам? Кому сподобався, плесніть у долоні!

-Розкажіть тепер, чому сподобався? Я сьогодні побачила, що ви попрацювали наполегливо і вдумливо. Я щиро захоплена тим, як М. прочитав репліки Вогню, передав його гнів і внутрішню силу. Ви це помітили? Давайте разом йому поаплодуємо!

-А тепер ваші оцінки – власних зусиль, діяльності однокласників. (Учитель може запропонувати учням формули допомоги, наприклад: «урок сподобався, бо я зрозумів, у чому полягає…», «у мене вийшло подружити іменник з прикметником…», «я навчився робити…», «на уроці було цікаве запитання, і я на нього відповів…). Така конкретизація власних здобутків скеровує учнів на розуміння уроку як спільної діяльності вчителя й учнів, на усвідомлення важливості власних зусиль для його результативності, до того ж, це вправляння у «діяльнісній самопрезентації», важливій складовій соціокультурної компетенції.

Третьокласникам дуже подобалася рефлексивна вправа «Чарівний капелюх»., адже немає нічого приємнішого для дитячої душі, коли тебе похвалять. Для її виконання потрібен капелюшок та клаптики паперу – на кожному з них написано прізвище та ім’я одного учня. Клаптики кладуть у капелюх, перемішують їх, а потім кожен по черзі дістає по одному клаптику і говорить учневі, чиє ім’я прочитає, добрі слова про те, як він працював на уроці; і так до останнього клаптика. Це не така вже й проста справа, адже є учні, які можуть мовчати цілий урок або відповідати невпопад, не брати участі в інтерактивній роботі, а то й порушувати дисципліну, однак їм теж треба знайти, що сказати, і це мають бути обов’язково добрі слова. Така вправа привчає дітей уважно спостерігати за своєю діяльністю та зусиллями інших, не боятися взаємоаналізу, цінувати людину за те, що вона зробила, а не шпиняти за те, чого не зробила. Набуті вміння формують готовність налагоджувати соціальні контакти на різних психологічних дистанціях.

Організація та проведення формувального експерименту, робота над його змістовим наповненням засвідчують, що розвиток соціокультурної компетентності учнів молодших класів є складним і довготривалим процесом, однак наполегливе й систематичне вправляння у вказаному напрямку дозволяє дітям набувати необхідних загальнокультурних та соціальних знань та навичок, забезпечує адекватну адаптацію в українському соціумі.

**3.3.Результати експериментальної роботи**

Перебіг та результати формувального експерименту підтвердили ефективність попередньо визначених педагогічних умов розвитку соціокультурної компетенції, оскільки поточні якісні зміни в кожному з її компонентів, підсумкова діагностика засвідчила позитивну динаміку рівнів її сформованості в експериментальній групі. Завершальна комплексна письмова робота (рівень Б; Додаток Г), зокрема, виконання завдання № 1 (*Напиши, з якими поняттями, явищами у тебе найчастіше асоціюється Україна*) показує, що образ-символ Батьківщини набув об’ємності й виразності, індивідуальної конкретики. Якщо на констатувальному етапі він складався з одного – двох, рідко – трьох маркерів здебільшого загального характеру (природа, сонце, небо…), то під кінець формувального етапу у більшості учнів цей образ-символ оприявлюється через систему означень: *річка, поле та гори, пшениця, хліб та мати рідна; небо, сонце, прапор, жита*; *рідний край, українська мова, моя сім’я, Київ, гімн і прапор; хліб, калина, рушник, пісня, мама і тато, моє село, наша школа; борщ, чорнобривці, соняшник, лани, соловейко, моя рідня; школа, Тарас Шевченко, мої друзі, односельчани, вишита сорочка, мама, запах конвалії, поле пшениці.* Перелік маркерів засвідчує активізацію становлення національної соціокультурної ідентичності молодших школярів.

Поглибилося знання та розуміння малих форм народної творчості, зокрема, прислів’їв та приказок. Друге завдання *(Об’єднай стрілочками дві частини одного прислів’я)* правильно виконали всі учні експериментальної групи, окрім одного (у контрольній групі з ним справилася половина). Ми спостерегли, що діти почали використовувати сталі вирази у власному мовленні *(гуртом і батька легко бить* – про групову діяльність; *не голова, а два вуха* – «забув я книжку взять!»).

Розширився словниковий запас третьокласників, однак дається взнаки те, що учні недостатньо ознайомлені з певними соціокультурними реаліями. Наприклад, більшість із них ніколи не були в театрі, тому творче третє завдання (Розшифруй означення до слова театр і запиши їх: льнийнаціона і т.п.) учні експериментальної групи виконали дещо гірше за інші (неправильно – три учні, пропустив виконання один). Діти не зрозуміли, які саме означення зашифровані в цих словах, тому маємо таку, наприклад, відповідь : «У театрі багато прикрас».

Розгорнуті відповіді на запитання (завдання четверте: *«Що може зробити кожен учень для того, щоб зберегти нашу рідну Землю квітучою і прекрасною ще багато-багато років?»)* переконують в активному патріотичному, громадянському становленні дітей, небайдужості до вирішення загальноцивілізаційних проблем: Кожен учень може: *«не кидати сміття, прибирати, посадити дерево», «не смітити, дбати про все живе, про квіти, і про птахів і звірів, і про людей», «не рвати квітів, не пиляти дерев, не палити багаття в лісі», «хай кожен любить і береже свою Батьківщину, і так по всьому світу», «гарно навчатися, щоб бути розумним, і коли виросту, стати депутатом і змінити Україну», «добре вчитись, щоб захистить світ від війни».*

Аналізуючи свої можливості, діти конкретизують: Я вже для цього: «умію робити роботу і (вчитися) у школі»; «не рву квітів, навчився добре писати, берегти природу, як роблять мої батьки»; «я маю вчитися і бути розумною, гарно говорити, переконувати, (щоб) усі-всі нашу Землю берегли»; «не насмічую, не знущаюсь із тварин, саджаю квіти і дерева, я все люблю і все бережу»; «я не боюся робити зауваження поганим хлопчикам і дорослим, вони рідко слухають і лаються, (а я) все одно роблю, щоб знали».

Останнє завдання контрольної письмової роботи мало на меті перевірити, як учні ставляться до української мови, якою вона їм бачиться, а також продемонструвати, чи навчилися вони добирати прикметники-означення до іменників, конкретних понять *(«Добери якомога більше прикметників-означень до поняття «українська мова»).* Рідну українську мову третьокласники вважають такою: багата, гарна, гармонійна, дзвінкоголоса, квітуча, колискова, солов’їна, лагідна, ласкава, любима, мамина, мелодійна, ніжна, п’янка, рідна, співуча, улюблена, цікава, щебетлива, щедра. Загалом кожен учень експериментальної групи навів по чотири-п’ять означень.

За нашими спостереженнями, в учнів експериментальної групи значно поглибилося розуміння сутності культури мовлення, як усного, так і писемного. На початку експерименту діти відповідали, що це означає «говорити культурно», «широко розкривати рота», «не дивитися в стелю, коли відповідаєш», «не робити багато закреслень» або взагалі обходили це питання, а під кінець вони вже намагалися розмірковувати, пояснювали: потрібно «говорити зрозуміло, чітко, не поспішати», «вживати ввічливі слова», «не ховати свого погляду від слухачів, не робити довгих пауз»; «говорити у групі без крику, без перебивання»; «це коло люди говорять свою думку і пояснюють її, а не повторюють одне і те ж», «це коли ми (зразу) думаємо, і (потім) пишемо »; «не вживати суржику, бо тоді наша українська мова стає брудною»…

Ми зафіксували, що у спілкуванні третьокласники стали частіше використовувати етикетні формули, набір яких значно урізноманітнився. У ставленні один до одного учні стали більш чуйними, співчутливішими, у них розвиваються бажання й здатність надати емоційну підтримку однокласникам, як словесно, так і несловесними способами. Щоправда, у викоріненні суржику ми просунулися недалеко, хоча на уроці діти намагалися спілкуватися літературною мовою, старалися виправляти себе, коли вживали русизми або неправильно наголошували слова. Хоч і повільно, але у дітей формується більша відкритість під час мовлення, вони не так соромляться донести свої думки до загалу, сміливіше використовують невербальні засоби (усмішку, погляд, інтонацію). Третьокласники стали відповідальніше ставитися до групової роботи, переважно налаштовані на співпрацю, щоправда, їм важко толерантно реагувати на критику, це залишається проблемою, до вирішення якої ще необхідно докласти зусиль.

У процесі експериментальної роботи значно зросла культура усного діалогу, учні вже запам’ятали, що потрібно стримувати свої емоції в разі незгоди, уважно слухати співрозмовника, давати йому можливість висловитися. Однак у цьому віці процеси збудження нервової системи ще домінують над процесами гальмування, тому, на наше переконання, паралельно з навчанням мовлення дітей необхідно навчати найпростіших прийомів саморегуляції, оскільки це невід’ємна частина соціокультурної взаємодії. Необхідно формувати у них уміння позбавлятися негативної енергії і концентрувати психологічні сили, адже в сучасному конкурентному середовищі визначальним є не набуття здатності уникати труднощів, а вміння бути гнучким і стійким одночасно, щоб вдало ці труднощі долати. Так вони швидше набудуть якостей, необхідних для ефективної самореалізації в соціумі: зосередженості, витримки, адаптивної гнучкості, наполегливості й цілеспрямованості, точності й переконливості в мовленні. По можливості, ми приділяли увагу психологічній саморегуляції, вирішуючи завдання створення відповідної емоційно-почуттєвої атмосфери на уроці.

Певні позитивні зміни відбулися й у розвитку рефлексивного компонента соціокультурної компетентності третьокласників. Сприятлива емоційно-почуттєва атмосфера на уроці, поєднання емоційної рефлексії з діяльнісною, повага до думки, творчих зусиль дитини позитивно впливають на бажання і вміння учня здійснювати самоаналіз, самооцінку засвоєного змісту й діяльності за визначеними орієнтирами, такими, як «знаю», «розумію», «вмію», «можу» та ін. По закінченню формувального етапу було отримано більш конкретні, докладні формулювання, аніж на етапі констатувальному; відчувалося, що третьокласникам приємно й хочеться говорити про свої здобутки, бо вони мають що сказати:

- «*я вмію* міркувати», «правильно вести себе у групі», « зрозуміло всім виражати свою думку», «відповідати на запитання, які ставить учитель», «вмію робити різні цікаві завдання», «ми навчилися виконувати проект»;

- «*я знаю*, як треба вести діалог», «знаю, як правильно говорити слова ввічливості», «знаю багато прислів’їв і приказок», «знаю талановитих українців», «знаю, як учитися», «я дізнався багато нового для себе»;

- «*я розумію*, як правильно читати», «розумію значення слів», «розумію, як спілкуватися», «я розумію запитання вчителя», «я розумію, чому треба вчитися», «розумію, яка красива наша мова»;

- «я можу складати правильно речення», «*я можу* гарно відповідати на запитання», «я можу пояснити значення багатьох прислів’їв», «я можу культурно говорити», «писати тексти, казки, різні звертання», «можу говорити на уроці без суржику, але важко», «можу формулювати думку»;

- «*мені подобається* вивчати нові слова», «писати оповідання», «подобається говорити правильною українською мовою», «подобається працювати в парі з моїм другом», «подобається складати і розказувати різні історії», «моя улюблена вправа – передбачувати закінчення (твору, тексту)», «люблю звітувати біля дошки (про те), що зробили разом», «я люблю дізнаватися нове», «подобається, коли мене хвалять із капелюхом», «мені подобається все!»

Зміст і тональність висловлювань учнів експериментальної групи засвідчують зростання мотивації до уроку української мови, підвищення пізнавального інтересу, оптимістичне налаштування на навчальну діяльність.

Узагальнення якісних і кількісних показників розвитку компонентів соціокультурної компетентності дозволило встановити динаміку рівнів її сформованості (Таблиця 4).

*Таблиця 5*

**Динаміка рівнів розвитку соціокультурної компетентності на завершальному етапі формувального експерименту**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Рівні** | **Контрольна група** | **Експериментальна група** |
| Констат.зріз | Заверш.зріз | Показн.змін | Констат.зріз | Заверш.зріз | Показн.змін |
| **Високий** | 00 % | 00 % | -- | 00 % | 18,3% | +1+8,3% |
| **Достатній** | 541,6 % | 650 % | +1+8,3% | 650 % | 866,4% | +216,6 % |
| **Середній** | 541,6 % | 433,3% | -1-8,3% | 433,3% | 216,6% | -2-16,6 % |
| **Низький** | 216,6% | 216,6% | -- | 216,6% | 18,3% | -1-8,3% |

Наведені дані засвідчують, що в експериментальній групі показник якості (сума високого та достатнього рівнів) зріс на 24,7 % і становить 74,7%; у контрольній групі також маємо зростання – на 8,3%, у підсумку показник якості тут складає 50 %. Як видно з таблиці, у експериментальній групі спостерігається перехід на вищий рівень у всіх позиціях: із низького на середній, із середнього на достатній, із достатнього на високий. В учня, який із низького рівня піднявся на середній, стала активнішою участь у діяльності на уроці, він почав частіше готуватися до заняття. Проявив велике зацікавлення до виконання проекту, у своїй творчій групі зібрав чи не найбільше матеріалів. Оприявлюється потреба заявити про себе, висловити власну думку, хоча не завжди вистачає для цього слів і впевненості.

 У третьокласника, у якого був констатований високий рівень сформованості соціокультурної компетенції, значно зріс пізнавальний інтерес, прагнення успішно виконати надані учителем завдання. Учень відзначається повнотою образу-символу України, налаштованістю у майбутньому змінювати життя в ній на краще; уже зараз намагається посильно покращувати довкілля. Зросла якість навчальної діяльності: у ситуації вибору надає перевагу творчим завданням і, як правило, успішно їх виконує; удосконалилися вміння презентувати себе, здійснювати самоаналіз.

 Таким чином, можемо зробити висновки, що проведена нами експериментальна робота з перевірки дієвості попередньо означених педагогічних умов засвідчила їх позитивний вплив на формування соціокультурної компетенції учнів початкової школи.

 У ході експериментальної роботи ми ще раз переконалися, що процес набуття учнями необхідних компетенцій, у тому числі й соціокультурної, прямо пропорційний рівню компетентнісної підготовки вчителя, рівню його професіоналізму. На нашу думку, варто постійно удосконалювати практичну підготовку майбутніх учителів початкових класів, опрацьовувати з ними алгоритми використання актуального методичного інструментарію, а також поглибити вивчення української мови, наситити цей процес дослідницькими елементами, щоб у майбутньому педагоги могли самостійно продукувати творчі завдання для своїх учнів, розвивати їх пізнавальні інтереси, мотивацію до навчання.

**ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ**

Дослідно-пошукова діяльність із формування соціокультурної компетенції учнів молодших класів потребувала постійного моніторингу через встановлення рівнів і стану сформованості означеної компетентності та виявлення динаміки їх зміни. У нашій експериментальній роботі базовими ознаками для судження визначилися наступні компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний. Кожен із них надавав оцінку сформованості соціокультурної компетенції за конкретно окресленими критеріями, встановленими нами на основі вивчення теоретичних джерел, педагогічного досвіду та з урахуванням результатів, отриманих у ході констатувального етапу.

Визначення вихідного стану сформованості соціокультурної компетенції третьокласників на констатувальному етапі забезпечувалося спостереженням за їхньою навчально-комунікативною діяльністю, а також використанням методів бесіди, усного та письмового опитування, вивченням продуктів діяльності школярів, методики вивчення шкільної мотивації. Отримані результати показали, що загальний стан сформованості соціокультурної компетентності не може вважатися задовільним, оскільки більша частина учнів третього класу (54,1 %) характеризуються середнім і низьким рівнями, які повноцінно не можуть сприяти їх успішній адаптації до життя в українському соціальному середовищі.

Проведення формувального етапу експерименту на основі забезпечення визначених педагогічних умов підтвердило їх ефективність, оскільки рівень розвитку соціокультурної компетенції в експериментальній групі, у порівнянні з контрольною, зазнав позитивних змін як у кількісному, так і якісному вимірах. Отримані дані засвідчують, що в експериментальній групі показник якості зріс на 24,7 % і становить 74,7%; у контрольній групі маємо зростання на 8,3%, у підсумку показник якості тут складає 50 %. У експериментальній групі спостерігається перехід на вищий рівень у всіх позиціях: із низького на середній, із середнього на достатній, із достатнього на високий, що засвідчує позитивну динаміку сформованості соціокультурної компетенції.

Таким чином, було експериментально підтверджено дієвість комплексу означених педагогічних умов формування соціокультурної компетенції молодших школярів на уроках української мови, а саме: адекватного змістового забезпечення її формування, використання актуальних у сучасних умовах методів та прийомів креативної педагогіки, реалізації соціокультурного потенціалу методу проектів.

**ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ**

Упроцесі виконання дослідження на тему «Педагогічні умови формування соціокультурної компетенції у молодших школярів на уроках української мови» нами було отримано наступні результати:

1.З’ясовано сутність компетентнісного підходу як втілення європейського виміру освіти.

Феномен європейського виміру освіти (European dimension in education) в контексті модернізації європейського освітнього простору зародився й набув поширення в 70-ті роки 20 століття в руслі освітньої політики Європейського Союзу (ЄС) та Ради Європи (РЄ). У той час його сутність бачилася в якості одного з важливих об’єднавчих засобів, зокрема, формування розуміння того, що значить бути європейцем. З часом змістпоняття «європейський вимір» починає трансформуватися, його цілі вже включають демократію, соціальну справедливість, повагу до прав людини, посилення європейської ідентичності.

Особливу роль у вирішенні завдання впровадження європейського виміру в освіту відіграє компетентнісний підхід. Його сутнісною характеристикою є перенесення акценту з процесу навчання на його вимірювані результати, орієнтовані на широкий життєвий контекст, при цьому цілі й результати навчання формулюються у вигляді системи компетентностей.

Слід зазначити, що компетентнісний підхід як освітнє явище знаходиться у стані постійного розвитку, оскільки сама освіта в сучасних глобалізаційно-інтеграційних умовах перебуває в руслі модернізаційних процесів. Це спонукає періодично уточнювати перелік груп ключових компетенцій та компетентностей та їх змістове наповнення.

2. Уточнено зміст соціокультурної компетенції, її функції та принципи формування. Питання змісту соціокультурної компетенції, її місця в загальній компетентнісній ієрархії до сьогодні остаточно не вирішено. Одні джерела позиціонують її як ключову компетентність, інші – як складову глобальної комунікативної компетентності, разом із мовною та мовленнєвою. У нашому дослідженні ми розглядаємо соціокультурну компетенцію як самодостатню ключову.

Як видно з Навчальної програми з української мови для початкових класів, зміст даної компетенції також трактується досить широко: вона «охоплює загальнокультурний розвиток учнів, адаптацію їх до життя в певному соціальному середовищі, громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання». Саме тому, як засвідчує аналіз методичних матеріалів, вона рідко буває представлена в якості цілісного орієнтиру у навчально-виховній діяльності.

Проведений нами аналіз достатньої кількості відповідних джерел дозволив зробити висновок про те, що соціокультурна компетенція являє собою інтегративний феномен і стосується культури в усіх її аспектах (володіння світовою та культурною спадщиною, культура міжособистісних стосунків, реалізація моделі толерантної поведінки та конструктивної діяльності в умовах сучасного мультикультурного середовища) та визначає здатність особистості орієнтуватися в сучасному соціокультурному просторі й взаємодіяти з іншими членами суспільства.

Ефективність вирішення проблеми формування соціокультурної компетенції залежить від того, як у діяльності вчителя будуть зреалізовані її функції (символізаційна, регулятивна, стабілізаційна, комунікативна) та певний комплекс педагогічних принципів (суб’єктності, рівності культур і плюралізму оцінних позицій, адекватності, рефлексивної позиції).

3. Встановлено та охарактеризовано педагогічні умови формування соціокультурної компетенції молодших школярів засобами української мови.

Вивчення науково-педагогічних, методичних джерел, сучасного педагогічного досвіду переконливо засвідчує, що формування соціокультурної компетентності засобами української мови в молодших класах на сучасному етапі вимагає реалізації наступних педагогічних умов: адекватного змістового забезпечення; використання набутків креативної педагогіки; реалізації потенціалу методу проектів.

Основу змістового наповнення забезпечує підручник; аналіз підручників з української мови для початкових класів засвідчує, що ті з них, які розроблені на платформі НУШ, більш послідовно спрямовані на реалізацію соціокультурної лінії, у змісті їх представлено різні матеріали, вправи й завдання, які сприяють всебічному соціокультурному розвитку молодшого школяра. Додаткові методичні джерела (дидактичні посібники, педагогічна періодика, Інтернет-ресурси, продукти власної творчості вчителя та ін.) доповнюють підручники цікавими вправами, творчими завданнями, різноманітними іграми та інтерактивними технологіями, що дозволяє у навчальному процесі реагувати на нагальні проблеми, які виникають, зокрема, й під впливом змінних соціокультурних реалій.

На сучасному етапі розвитку педагогічна, методична наука та практика постали перед необхідністю оновлення технологічної реалізації навчально-виховного процесу, з чого розвинулася ідея креативної педагогіки, методи і прийоми якої активно сприяють формуванню соціокультурної компетентності учнів, оскільки самі є результатом соціокультурного поступу, втіленням сучасної соціокультурної ситуації. До них відносять: методи «Складання кластера», «П’ять чому», «Шість капелюшків де Боно», «Риб’ячий скелет», «Сократівське опитування», кубування, сторітеллінг та ін.; прийоми «Логічне дерево» («Дерево рішень»), «Рюкзак», «РАФТ», «Таблиця «Плюс – Мінус – Цікаво», «Алгоритм дій» та ін.

Метод проектів забезпечує учням можливість самостійного отримання знань у процесі вирішення практичних задач, оскільки проектна діяльність активізує формування пошукових та рефлексивних умінь, навичок співробітництва, розвиває комунікативний і презентаційний потенціал особистості, відпрацьовує його з позицій соціально прийнятних культурних норм.

Таким чином, можна стверджувати, що сучасна педагогіка має достатні ресурси для забезпечення умов соціокультурного розвитку молодших школярів, ефективного формування у них соціокультурної компетентності.

4. Визначено критерії та рівні сформованості соціокультурної компетенції молодших школярів.

Вивчення психолого-педагогічних, методичних джерел, досвіду практичної діяльності, аналіз та узагальнення результатів, отриманих на констатувальному етапі, дозволили визначити критерії та рівні сформованості соціокультурної компетентності молодших школярів: високий, достатній, середній, низький, а також здійснити їх якісні характеристики.

Високий рівень констатується за системою показників, серед яких: учень розуміє значення знань, мови в житті людини, має високий рівень пізнавального інтересу; бере активну участь у процесі проведення уроку, прагне успішно виконати всі надані вчителем завдання, демонструє устремління до саморозвитку й самовдосконалення. Школяр знає основні ознаки культури усного й писемного мовлення, дотримується їх у практичній діяльності, усвідомлює значення етикетних формул як соціокультурних регуляторів; має достатній словниковий запас. Широко обізнаний із творами малих форм народної творчості, розуміє смисли, закладені в них народом; відзначається сформованістю цілісного образу-символу України, бажанням творити для неї добрі справи. Має досвід результативної творчої діяльності. Активний у парній, груповій взаємодії, спрямований на співпрацю, надає емоційну підтримку іншим. Здатен презентувати себе, здійснювати самоаналіз і самооцінку засвоєного змісту й діяльності, концентруватися на досягненні поставленої мети.

Достатній рівень встановлюється за наступними показниками: учень позитивно ставиться до навчання взагалі та до уроків української мови зокрема; здебільшого має середній рівень розвитку пізнавального інтересу; може характеризуватися заниженою самооцінкою, тому не завжди готовий висловлювати своєї думки. Молодший школяр знає основні вимоги до культури усного й писемного мовлення й керується ними на практиці, спілкується літературною мовою, однак може припускатися незначних мовленнєвих помилок. Достатньо обізнаний із творами малих форм народної творчості, однак може мати утруднення в розумінні закладених у них смислів. Цілісний образ України сформований на рівні системи традиційних маркерів; відзначається наявність патріотичних устремлінь. Бере активну участь у груповій, колективній діяльності, виявляє толерантність до співрозмовника, готовність уважно слухати й розуміти його; здебільшого адекватно реагує на критику. Здійснює самооцінку, самоаналіз набутих знань і досвіду за наданими орієнтирами, готовий коректувати свої дії.

Для середнього рівня характерними є наступні показники: молодший школяр в основному позитивно ставиться до уроків, однак активної участі в них не бере, може бути не готовим до заняття. Словниковий запас недостатній для того, щоб швидко й точно добирати адекватні мовні і мовленнєві засоби для вирішення комунікативних, соціокультурних завдань; У спілкуванні може не дотримуватися етичних норм мовлення, оскільки до кінця не усвідомлює їх значення як соціокультурних регуляторів. З українською народною творчістю обізнаний поверхово, не виявляє до неї інтересу; образ-символ України сформований на рівні окремих типових маркерів. Власну позицію висловлює рідко; дії самоаналізу, які протікають на фоні заниження або завищення самооцінки, даються важко, рефлексія емоцій переважає над рефлексією діяльності. Реакція на критику здебільшого неконструктивна, учню важко буває коректувати свою поведінку.

Низький рівень сформованості соціокультурної компетенції проявляється через наступну систему показників: молодший школяр відвідує уроки з небажанням, замість навчальної діяльності часто займається сторонніми справами, переважно не виконує домашніх завдань. Навчально-мовленнєві операції виконує за заданим зразком, здебільшого відтворюючи готові формули. Уявлення про культуру усного й писемного мовлення поверхове, у висловлюваннях використовує русизми, суржик, не дотримується орфоепічних норм; словниковий запас бідний. Знання творів малих форм народної творчості поверхове, нездатен встановити втілені в них соціокультурні орієнтири; образ-символ України як цілісність не сформований, у кращому випадку, може оприявлюватися на рівні одного-двох маркерів. Учень не спрямований на співпрацю; не здатен здійснювати самоаналіз, самооцінку засвоєного досвіду та діяльності навіть за наданими конкретними орієнтирами. Може агресивно реагувати на критику.

5. Експериментально перевірено ефективність теоретично встановлених педагогічних умов формування соціокультурної компетенції на уроках мови в початкових класах. Проведення формувального етапу експерименту підтвердило їх дієвість, оскільки розвиток соціокультурної компетенції в експериментальній групі, у порівнянні з контрольною, зазнав позитивних змін як у кількісному, так і якісному вимірах. Позитивні зрушення відбулися в кожному з компонентів: підвищилася мотивація до вивчення української мови, зросло бачення її краси й багатства, значення у власному житті; образ-символ Батьківщини набув об’ємності й виразності, у більшості учнів він почав оприявлюватися не через окремі маркери, а через систему означень; поглибилося знання та розуміння малих форм народної творчості. Розгорнуті висловлювання молодших школярів засвідчують активізацію патріотичного, громадянського становлення дітей, небайдужості до вирішення загальноцивілізаційних проблем.

В учнів експериментальної групи поглибилося розуміння сутності культури мовлення, як усного, так і писемного, зросла культура усного діалогу; ми також зафіксували, що у спілкуванні третьокласники стали частіше використовувати етикетні формули, набір яких значно урізноманітнився, у ставленні один до одного вони стали більш чуйними, співчутливими, підвищилася налаштованість на співпрацю в парній, груповій роботі. У розвитку рефлексивного компонента соціокультурної компетенції третьокласників також відбулися певні позитивні зміни, зросло вміння й бажання здійснювати самоаналіз, самооцінку власних дій. На жаль, проблема суржику ще далека від вирішення й потребує подальших спільних зусиль.

Узагальнення й зіставлення якісних і кількісних показників розвитку компонентів соціокультурної компетенції на констатувальному й формувальному етапах дозволило встановити загалом позитивну динаміку рівнів її сформованості, яка, однак, суттєво різниться в експериментальній та контрольній групах: якщо у першій показник якості зріс на 24,7 %, то в другій лише на 8,3%.

Таким чином, можемо констатувати, що мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування соціокультурної компетенції в учнів початкової школи засобами української мови – була повністю зреалізована.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1.Алексєєв В. Плануємо проект. *Початкова освіта.* 2019. № 6. С. 8-3.

2.Балютина С.Е. О содержательном наполнении термина-понятия «социокультурная компетенция». Вестник ВГУ: Серия «Лингвистика и межкультурная комуникация». 2008. № 3. С. 187. URL: // o-soderjatelnom-napolnenii-termina-poniatia-sotsioculturnaja-kompetensia.pdf

3.Башинська О. Уроки від наймолодших. Проведення уроків з дітьми як довготривалий проект. *Початкова освіта.* 2019. № 6. С. 20-33.

4.Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ, 2004. С. 47-52.

5.Бодько Л. Метод проектів як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання. *Початкова школа.* 2013. №10. С. 1-4.

6.Бондар В.І., Митник О.Я. Навчання у початковій школі як цілісний творчий процес: теорія і практика. Київ:Початкова школа. 2011. 384 с.

7.Бондар С. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці: сутність та структура. *Освіта і управління.* 2007. №2. С. 82-90.

8.Булахова А., Жук Г. Десять ключових компетентностей – основа формування успішного громадянина. *Початкова школа.* 2019. №7. С. 12-14.

9.Василовская А.И. Метод проектов на уроках в начальной школе. URL: hptt:festival.1september.ru/articles

10.Вашуленко М.С., Дубовик С.Г. Українська мова та читання: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 1. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2019. 144 с.

11.Вашуленко М.С., Мельничайко О.І., Васильківська Н.А. Українська мова: підручник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою / за ред. М.С. Вашуленка. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2013. 192 с.; іл.

12.Вашуленко М. Урок української. *Початкова школа.* 2007. №4. С. 2-4.

13.Галаєвська Л. Методи активного навчання української мови в школі. *Українська мова і література в школі.* 2016. № 6. С. 16-21.

 14.Гладка Н. Щоденно і за всякої пори вкраїнською, дитино, говори. Урок розвитку зв’язного мовлення у 3-му класі.Учитель початкової школи. 2019. № 11. С. 38-39.

15.Голуб Н. Метод проектів у навчанні української мови. *Українська мова і література в школі.* 2013. № 3. С. 54-59.

16.Гречук В. Компетентнісний підхід до ознайомлення із геометричними фігурами.

 17.Грабенко І. Універсальний проект. Кулінарія, історія, мова, валюта. 1 – 4 класи. *Початкова освіта.* 2019. № 6. С. 14-19

18.Губарева С. Вправи для розвитку критичного мислення. *Початкова школа.* 2019. №11. С. 21-22.

19.Даніліна І.В. Навчальні проекти в початковій школі. 3 клас. Харків: Вид.група «Основа», 2016. 168 с.

20.Державний стандарт базової і повної середньої освіти. URL: zakon2.rada. qov.ua//laws/show//1392 – 201

21.Державний стандарт початкової освіти URL: shvidko172.narod.ru/olderfiles/2/download

22.Дробчак Я., Кутняк І. Урок-мандрівка як засіб формування в учнів початкової школи ключових компетентностей. *Початкова школа.* 2019. №6. С. 51-53.

23.Дюкова В., Вауліна О., Риндя Т. Робота з фразеологізмами на уроках української мови. *Початкове навчання та виховання.* 2018. № 4-5. С. 61-64.

24.Єгоров Г. Стратегія реформування загальної середньої освіти у раїнах Європейського Союзу. *Історія в школі.* 2008. № 4. С.2-5.

25.Жирносєк І. Вийти за рамки … власної діяльності: підвищення якості науково-методичної роботи в ЗНЗ. *Управління освітою.* 2007. № 5. С.4-26.

26. №2. Засядько А. На гостині у морфології. Урок-дослідження з української мови у 3-му класі. *Початкове навчання та виховання.* 2018. № 4-5. С. 31-33.

27.Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентносного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 48 с.

28.Калмикова Л., Калмиков Г., Харченко Н. Феномен «компетенція» і «компетентність» у психолого-педагогічній науці і вищій педагогічній освіті. *Початкова школа.* 2016. №12. С. 37-41.

 29.Клюева Н.В. Технология работы психолога с учителем. Москва: ТЦ «Сфера», 2000. 192 с.

30.Комар О.А. Інтерактивні технології – технології співпраці. *Початкова школа.* 2004. № 9. С. 5-7.

31.Конасова Н.Ю. Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся школы: пособие для самообразования. Санкт-Петербург, 2000. 41 с.

32.Костикова Л.П. Системтизация подходов к оцениванию качества поликультурного обучения. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (*Ніжинський державний університет імнеі Миколи гоголя)/ за заг. редакцією проф.. Є.І. Коваленко. Ніжин:НДУ ім.. М. Гоголя, 2009. № 1. С. 6-11.

33.Кочетурова Н. Метод проектов в обучении языку: теория и практика [Элеткронный ресурс] – Режим доступа: http://www.itlt.edu.nstu.ru/article4.php (дата обращения 12.1.2020).

34.Кравцова Н.М., Придаток О.Д. Українська мова. 3 клас. ІІ семестр (за підручником М.С. Вашуленка, О.І. Мельничайко, Н.А. Васильківської. Харків: Вид. група «Основа», 2017. 199 с.

35.Кравцова Н.М. Придаток О.Д. Українська мова. 3 клас. ІІ семестр (за підручником М.Д. Захарійчук, А.І. Мовчун). Харків: Вид. група «Основа», 2017. 199 с.

36.Красоткіна Н.Чим слово рідне озоветься… *Початкова школа.* 2019. № 11. С. 6-58.

### 37.Креативные методики . Метод шести шляп Эдуарда Де Боно. URL:<https://popel-studio.com/blog/article/creativnie-metodiki.html>

 38.Кузьменко Ю.В. Методика формування соціокультурної компетентності учнів основної школи в процесі навчання англійського діалогічного мовлення: дис.. … пед. наук: 13.00.02 /Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2007. 310 с.

39.Ладенко И.С., Семенов И.Н., Степанов Ю.С. Философские и психологические проблемы исследования рефлекси. Новосибирск, 1989. 178 с.

40. Левчук О. Формування мовленнєвого етикету у молодших школярів /Олена Левчук //Початкова школа. – 2017. – №1. – С. 12-15.

41.Лерман С. П. Проект как одна из современных технологий обучения. URL: //festival.1september.ru/articles/414629/

42.Локшина О.І Моніторинг рівнів досягнень компетентностей : інноваційні підходи *Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / Під заг. Ред.. О.В. Овчарук. – К.; 2004. –С. 26-33.

43.6.Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. *Шлях освіти.* 2004. № 1.С. 16-21.

44.Мамчур Л. Витоки компетентнісного підходу до навчання мови в дослідженнях українських учених. *Українська мова і література в школі.* 2012. № 6. С. 8-12.

45.Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва: Международный гуманитарный центр «Знание»,1996. 308 с.

46. Маслов В.Ц. Теорія та практика культурологічного виховання. Київ: КВГІ, 1995.152 с.

47.Медведєва А. Текстоцентричний підхід у навчанні. Початкова освіта. 2019. № 2. С. 29-36.

48.Мельниченко Г.В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури: дис.. … канд.. пед. наук: 13.00.04/ Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. Одеса, 2004. 290 с.

49. Метод сторітелінгу на уроках

 URL: <https://osvitoria.media/ru/experience/7-sposobov-prymenyt-storytellyng-na-urokah/>

50.Митник О.Я. Як навчити дитину мистецтва мислити. Педагогічна психологія: Навчальний посібник для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. Київ: «Початкова школа», 2010. 104 с.

51.Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному просторі: монографія / авт. кол.: Н.М. Авшенюк, В.О. Кудін, О.І. Огієнко та ін. Київ: Педагогічна думка. 2011. 232 с.

52.Навчальні програми. 3 клас: методичні рекомендації щодо організації навчального процесу в 2016-2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. – Х.: Вид-во «Ранок», 2016. – 208 с.

53.Несвірська Т.В. формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі педагогічної підготовки: автореф. дис.. … канд. пед.. наук: 13.00.04/ Житомирський університет імені Івана Франка. Житомир, 2012. 20 с.

54.Овчарук О.В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегії реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики.* Київ: «К.І.С», 2003. С. 13-42.

55.Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О.В. Овчарук. – Київ, 2004. С. 6-15.

56.Осваиваем социальные компетентности /под ред И.А. Зимней. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 592 с.

57.Остапенко Н. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності учня загальноосвітньої школи на уроках української мови. *Українська мова і література в школі.* 2010. № 3. С. 5-8.

58.Паламарчук В.Ф. Першооснови педагогічної інноватики. Т.1. Київ: «Знання України», 2005. 225 с.

59.Пентилюк М., Гайденко І. Виховання мовної особистості учнів основної школи засобами української мови і літератури. *Українська мова і література в школі. 2017.* № 3. С. 13-20.

60.Пентилюк М. Компетеннісний підхід до формування мовної осбистості в євроінтеграційному контексті. *Українська мова і література в школі.* 2010. № 2. С. 20-25.

61.Перелік ключових компетентностей, визначених українськими педагогами: Додаток 1. *Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / Під заг. Ред.. О.В. Овчарук. – Київ, 2004. –С. 86-92.

62.Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 271 с.

63.Поліщук В., Поліщук Т. Формування життєвих компетенцій у молодшому шкільному віці. *Початкова школа.* 2019. № 7. С. 41- 45.

64.Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питання запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти. *Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / Під заг. Ред.. О.В. Овчарук. Київ, 2004. С. 66-72.

65.Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / За ред. О.І. Пометун. – Київ: А.С.К., 2006. 192 с.

66.Прокопенко І.Ф., Євдокимов Є.І. Педагогічні технології: навчальний посібник. Харків: Колегіум, 2005. 224 с.

67.Професійна освіта: словник / уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред.. Н.Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.

68.Психологічна підтримка творчості учня/ Упоряд. О. Главник, В. Зоц. Київ: Редакція загальношкільних газет, 2003. 128 с.

69.Пуховська Л. Перспективи формування світового освітнього простору в ХХІ ст.. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка.* 2003. № 33. С. 55 - 68.

70.Розвиток соціально-комунікативних компетентностей обдарованих учнів початкової школи: посібник / Н.В. Лук’янчук, Н.А. Климова, О.Я. Ковальчук, Ю.Ю. Савченко та ін. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 132 с.

71.Ромащенко Л.И. Язык как средство отражения социокультурных процессов. *Язык как зеркало эпохи:* сб. научн. статей / редкол.: В. И. Коваль (отв. ред.) [и др.] Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2017. С. 147-151.

72.Рондяк Л. Мовленнєво-творчий тренінг як засіб формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Початкова школа.* 2019. № 8. С. 7- 9.

73.Сафонова В.В. Социокультурный одход к обучению иностранным язикам. Москва: Высшая школа, Амскорт Интернешнл, 1991. 311 с72.

74.Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование.* 2004. №4. С. 3-12.

75.Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации мышления и саморазвитие личности. *Вопросы психологии.* № 2. С. 32-36.

76.Сластенин.В.А., Подымова С.Л. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. 224 с.

77.Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних сполучень/ Уклад. Л.О. Пустовіт, О.І. Скопненко, Г.М. Сюта, Т.В. Цимбалюк. Київ: Довіра. 2000. 1017 с.

78.Трояновська Г. Театралізація – дієвий метод формування життєвих компетенцій особистості. *Початкова школа.* 2016. № 7. С. 11- 15.

79.Трубачева С.Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі. *Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / Під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ, 2004. С. 53-58.

80.Харченко Наталія. Креативна педагогіка. Методи, прийоми, форми. *Початкова освіта*. 2019. № 12. С. 8 - 39.

81.Хуторской А.В. Ключевые компетенциикак компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. Народное образование. 2003. №2. С. 58-64.

82.Яковлєва М.Л. Формування загальнокультурної компетентності у студентів економічних спеціальностей вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13,00.04. Кіровоград, 2012. 20 с.

83.Hutmacher Walo. Kej compentencies in Europe // Reportof the Symposium Berne, Switzerland, 27-30 March 1996. A Secondary Education for European Project. URL: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Оцінка шкільної мотивації учнів початкової школи (методика Н. Лусканової, адаптована до уроків української мови)

***Любий школярику!***

**Уважно прочитай запитання; вибери одну із запропонованих відповідей і підкресли її.**

1.Тобі подобаються уроки української мови?

а) Не дуже; б ) подобаються; в) не подобаються.

2.Уранці, коли ти просинаєшся, ти завжди з радістю йдеш на урок української мови чи часто хочеться залишитися вдома?

 а) Частіше хочеться залишитися вдома; б) буває по всякому; в) іду з радістю.

3. Якби вчитель сказав, що завтра на урок української мови не обов’язково приходити всім, що бажаючі можуть залишитися вдома, чи пішов би в школу а чи залишився б удома?

 А) не знаю; б) залишився б удома; в) пішов би в школу.

4. Чи подобається тобі, коли у вас відміняють уроки української мови?

 А) не подобається; б) буває по всякому; в) не подобається.

5. Чи хотів би ти, щоб тобі не давали домашніх завдань з української мови?

 А) хотів би; б) не хотів би; в) не знаю.

6. Чи завжди ти задоволений результатами своєї роботи на уроках української мови?

 А) завжди; б) інколи незадоволений; в) часто незадоволений, але мені байдуже.

7. Ти часто розповідаєш батькам, як пройшов урок української мови?

 А) часто; б) рідко; в) не розповідаю.

8. Чи прагнеш ти взнати більше, аніж того вимагає вчитель?

 А) так; б) рідко; в) ні.

9. Заради чого ти намагаєшся отримати високу оцінку?

 А) приємно самому; б) щоб не розчаровувати батьків; в) висока оцінка не потрібна.

10. Чи завжди ти готовий до уроку української мови?

 А) завжди; б) інколи не готовий; в) часто не готовий.

Критерії оцінювання

Високий рівень: 20 – 30 балів; середній рівень: 10 – 19 балів; низький рівень: менше 10 балів (бали обраховуються за поданою далі таблицею).

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | № 1 | № 2 | № 3 | № 4 | № 5 | № 6 | № 7 | № 8 | № 9 | № 10 |
| А) | 1 | 0 | 1 | 3 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Б) | 3 | 1 | 0 | 1 | 3 | 3 | 3 | 0 | 3 | 1 |
| В) | 0 | 3 | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 |

ДОДАТОК Б

***Завдання ІІ.* Напиши про свої досягнення на уроках української мови та про свої враження від нього. Для цього продовж речення (можеш продовжити не всі, а вибрати окремі):**

 Я знаю \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 Я розумію \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Я вмію\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 Я можу \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 Я навчився \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 У мене не виходить \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 Мені подобається \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 Які завдання принесли тобі найбільшу радість? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

ДОДАТОК В

***Завдання ІІІ.* Рівень А**

1.Добери синоніми до слів:

 Гречний – \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 Чуйний – \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2.Згадай, коли ти усміхаєшся. Склади і запиши коротку розповідь про щиру усмішку, яку ти даруєш людям.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3.Постав наголоси у словах: зошити, завдання, ознака, подруга, старий, новий,

український, виразний, одинадцять, каталог.

4.Уяви себе художником. Перед тобою вірш Миколи Сингаївського. Постав на місце знака запитання потрібні слова з довідки.

 Фарби я взяв –

Намалював:

Дятлові – ?

Ластівці – ?

Рибам – ?

Для всіх – моє ?

 *(Довідка: озерце, небо, серце, ліс).*

Напиши, як ти розумієш останній рядок вірша? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

5. Прочитай прислів’я:

 1.Лагідним словом і камінь розтопиш.

 2.Лагідне слово – ключ до серця.

 3.Гостре словечко коле сердечко.

 Вибери одне з них і письмово поясни його значення. Можна почати, наприклад, так:

У (другому) прислів’ї йдеться …

ДОДАТОК Г

***Завдання ІУ*. Рівень Б**

1.Напиши, з якими поняттями, явищами у тебе найчастіше асоціюється Україна: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2. Об’єднай стрілочками дві частини одного прислів’я:

1.У того Івана І а два вуха і шапка зверху.

2.Не голова І то й кури заклюють.

3.Як прийде туга І ситий не будеш.

4.Ледачому буть І щодня неділя

5.Обіцянками І знайдеш друга.

3. Розшифруй означення до слова **театр** і запиши їх:

Театр – який? – льнийнаціона, ковийляль, вийтіньо, ковийпальчи, нийопер, тичнийдрама, нийвулич.

Театр – який? – \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

4. Дай розгорнуту відповідь на запитання: «Що може зробити кожен учень для того, щоб зберегти нашу рідну Землю квітучою і прекрасною ще багато-багато років?»

Кожен учень може \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Я вже для цього \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

5.Добери якомога більше прикметників-означень до поняття «українська мова». Наприклад: мелодійна, \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

ДОДАТОК Д

**АНКЕТА ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ**

***Шановні колеги!***

**Будь ласка, дайте відповіді на наступні запитання. Цим ви допоможете успішно виконати дослідницьку роботу.**

1. У чому ви вбачаєте значення впровадження компетентнісного підходу в освіті?
2. Продовжте речення: «Соціокультурна компетентність – це …
3. Наскільки підручник з мови забезпечує змістове наповнення формування соціокультурної компетентності?
4. Які вправи, завдання вважаєте найбільш вдалими для формування соціокультурної компетентності?
5. Які методи, прийоми, форми найбільш сприяють соціокультурному становленню дитини?
6. Чи подобається вашим учням працювати: а) у парі; б) у групі; в) виконувати проектні роботи; г) звітувати біля дошки (потрібне підкресліть)?
7. Як ви оцінюєте темп роботи ваших учнів на уроці (потрібне підкресліть):

А) низький (устигають виконати не більше 2 вправ);

Б) середній (виконують 3 – 4 вправи, але на додаткові завдання часу не вистачає);

В) високий (опрацьовуємо весь необхідний матеріал, і ще маємо час на додаткові цікаві завдання);

Г) Ваше власне визначення й характеристика (допишіть за потреби):

Чи використовуєте у формуванні соціокультурної компетентності методи креативної педагогіки, наприклад (підкресліть):

-шість капелюшків де Боно;

-метод сторітеллінгу;

-стратегію РАФТ;

-складання кластера;

-метод «П’ять «Чому»;

-метод аналізу конкретних ситуацій;

-таблицю «Плюс – мінус – цікаво»;

-інші (допишіть).

9.Чи потрібні вам для реалізації соціокультурної змістової лінії додаткові методичні посібники, методичні публікації у періодиці та ін.?

**Дякуємо за допомогу!**

ДОДАТОК Ж

*Таблиця 3*

Сформованість визначальних показників мотивації до уроку української мовив учнів третього класу

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Показники мотивації | Контр. група | Експерим. група | Загалом |
| К-ть учнів | У % | К-ть учнів | У % | К-ть учнів | У % |
| 1.**Тобі подобаються уроки української мови?** |
| -так, подобаються | 9 | 75 % | 8 | 66,6 | 17 | 70,8 % |
| -не дуже | 2 | 16,6 % | 2 | 16,6 | 4 | 16,6 % |
| -ні | 1 | 8,3 % | 2 | 16,6 | 3 | 12,5 % |
| **2.Ти завжди з радістю йдеш на урок української, чи часто хочеться залишитися вдома?** |
| -іду з радістю | 5 | 41,6 % | 6 | 50 % | 11 | 45,8 % |
| -буває по-всякому | 7 | 58,5 % | 6 | 50 % | 13 | 54,2 % |
| -частіше хочеться залишитися | 0 |  | 0 | - | 0 | - |
| **3.Якби вчитель сказав, що завтра на урок не обов’язково приходити всім, що бажаючі можуть залишитися вдома, чи пішов би ти в школу, а чи залишився б удома?** |
| -пішов би в школу | 8 | 66,6 % | 6 | 50 % | 14 | 58,3 % |
| -не знаю | 2 | 16,6 % | 4 | 33,3 % | 6 | 25 % |
| -залишився б удома | 2 | 16,6 % | 2 | 16,6 % | 4 | 16,6 % |
| **4.Чи подобається тобі, коли у вас відміняють уроки української мови?** |
| -не подобається | 4 | 33,3 % | 5 | 41,6 % | 9 | 16,6 % |
| -буває по-всякому | 5 | 41,6 % | 6 | 50 % | 11 | 45,8 % |
| -подобається | 3 | 25 % | 1 | 8,3 % | 4 | 16,6 % |
| **5. Чи завжди ти готовий до уроку української мови?** |
| -завжди | 5 | 41,6 % | 6 | 50 % | 11 | 45,8 % |
| -інколи не готовий | 5 | 41,6 % | 4 | 33.3 % | 9 | 37,5 % |
| -часто не готовий | 2 | 16,6 % | 2 | 16,6 % | 4 | 16,6 % |

ДОДАТОК З

**Як людина зруйнувала Землю (притча)**

Автор: О.В. Багрова; літературна обробка І.Е. Свирида (Початкова освіта. 2019. № 2. С. 32-34).

Перша частина

 Дуже давно в старі-стародавні часи жили на нашій Планеті великі Творці: Повітря, вода, вогонь і Земля. Жили вони дружно й ніколи не сварилися. Щодня на небі вставало яскраве і ніжне Сонце. Сонячне світло зігрівало Землю, розсипало міріади іскор своєї енергії, щоб підтримати все, що живе, і дати нове життя; дарувало гарний настрій людям.

 Завдяки величезному космічному джерелу сил і енергії на планеті Земля і жило людство. Тваринний і рослинний світ. Земля була чорна і важка, однак мала світлу душу. Вона щедро дякувала Жителям Планети за їхню працю: щороку дарувала їм багатий урожай, адже вони були дбайливими хазяями землі, на якій жили. І люди любили Землю, називали її матінкою, земелькою, годувальницею.

 Скрізь чулося ніжне дзюрчання срібних струмочків води! Вони з’єднувалися у веселі компанії і вливалися в потужні потоки. Вода несла свої чисті прозорі струмені так далеко і глибоко, що кожна травичка, кожне деревце на Планеті були вмиті й зеленіли під ласкавими променями Сонця.

Близький друг Сонця могутній Вогонь давав Людям тепло і світло, допомагав тамувати їхній голод. У кожному будинку горіло й не згасало вогнище. Полум’я слухняно лизало поліна в печі, жар від вогню не обпалював, а приємно зігрівав усіх присутніх. На столах стояло чимало різноманітних страв, приготованих на вогні.

 Найтаємничіше з Творців невагоме Повітря заповнювало собою увесь простір, давало можливість дихати, а значить – жити. Люди не звертали увагу на його присутність, а воно ставилося до їхньої байдужості з властивою йому легкістю. Воно ганяло по небу хмари піднімало в піднебесся зграї птахів, любило гратися з верхівками дерев.

 Жителі Планети звикли до нього, що їхнє життя тече розмірено й спокійно. У них було все, що могла дати їм Благодатна Природа: чисте Повітря, родючі Землі, повноводні Річки, Тепло сімейного вогнища. У лісі водилося безліч звірів і птахів. У річках і морях плескалася риба. А в повітрі пурхали яскраві різнобарвні метелики, сяючи в променях Сонця, і наповнювали світ красою і щастям.

Друга частина

 Утім одного разу Людина позаздрила метеликам, їхньому легкому, безтурботному пурханню:

– Я – Володар Землі, Сонця І Води! Я – Повелитель і Приборкувач Вогню! Чому ви нічого не робите, тільки пурхаєте й кружляєте над нами, а мені доводиться працювати, щоб заробити собі на одяг і харчування? І навіть щоб розпалити вогонь, мені доводиться нахилятися! Я теж хочу отримувати ВСЕ, не працюючи і не напружуючись, проводити час у неробстві й веселощах!

 Нічого не відповіли метелики, змахнули востаннє своїми яскравими крильцями і зникли з лиця Землі. Разом із ними в одну мить розчинилася й уся незвичайна краса, що наповнювала Планету. Тоді сонце образилося, бо не залишилося більше яскравих фарб, і нічому тепер грати й переливатися під його променистим світлом. Воно розжарило свої промені до червона, і вони висушили річки і моря, і нічим стало напоїти Землю. Дерева скинули своє зелене вбрання, померхнули трави і квіти, зникли звірі і птахи.

 Тільки Вогонь не поспішав покидати Людину, не награвшись із нею вдосталь:

– Ах, ти втомилася розпалювати мене, щоб зігрітися й приготувати їжу?Я покажу, що не потребую твоєї участі!

 Тієї миті вогонь вирвався назовні і помчав гуляти Планетою, показуючи всю свою руйнівну силу і владу. Після нього залишалися спалені будинки, міста, випалені ліси і поля. Люди ридали над залишками власного зруйнованого життя, а Вогонь продовжував розгоратися дедалі яскравіше й сильніше.

– Людино! Ти вирішила порушити гармонію життя на Планеті, загордилася Хазяїном і Повелителем! Так подумай над тим, як і де ти зможеш «господарювати» і чим «повелівати», якщо нічого й нікого більше не залишиться на Землі?

 І тоді людина побачила, до чого призвели її слова. Опустилась вона на коліна, притисла до пересохлих губ грудочку випаленої землі й гірко прошепотіла?:

– Я зрозуміла. що захищати цю Планету передовсім я повинна лише від себе! Тільки Людина може зруйнувати все і відразу, і тільки Людина може це виправити! Великі Творці: Повітря, Вода, Вогонь і Земля! Простіть мене й допоможіть повернути все, як було! А я обіцяю більше не зазнаватися, старанно працювати і берегти нашу Планету!