

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Педагогічний факультет
Кафедра початкової освіти та освітніх інновацій

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

на тему:

ФОРМУВАННЯ УМІННЯ ВЧИТИСЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

Виконала: здобувачка вищої освіти
ОПП «Початкова освіта», спеціальності
013 Початкова освіта, групи ПОмз-22
Каптур Ганна Ярославівна
Науковий керівник **Гуменюк І.М.**,
доктор педагогічних наук, професор
Рецензент **Прокопів Л.М.**,
кандидат педагогічних наук, професор

Івано-Франківськ- 2025

ЗМІСТ

ВСТУП	4
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ УМІННЯ ВЧИТИСЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	8
1.1. Поняття «уміння вчитися» в сучасній педагогіці: сутність та структура.....	8
1.2. Теоретичні підходи до формування вміння вчитися у учнів початкової школи.....	23
1.3. Роль інтегрованого навчання в розвитку ключових компетентностей учнів початкової школи	33
Висновки до розділу 1.....	40
Розділ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УМІННЯ ВЧИТИСЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ	43
2.1. Особливості реалізації міжпредметної інтеграції змісту навчання на уроках у початковій школі.....	43
2.2. Результати експериментального дослідження з формування уміння вчитися в учнів початкової школи засобами інтегрованого навчання.....	61
Висновки до розділу 2.....	68
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	76
ДОДАТКИ.....	87

АНОТАЦІЯ

Каптур Г. Я. Формування уміння вчитися в учнів початкової школи в умовах інтегрованого навчання. Рукопис. 2025.

Кваліфікаційна робота на здобуття другого (магістерського) освітнього рівня зі спеціальності 013 «Початкова освіта», Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, 2025.

У роботі розкрито теоретико-методичні засади формування уміння вчитися в учнів початкової школи в умовах інтегрованого навчання. Проаналізовано психолого-педагогічну та науково-методичну літературу, уточнено зміст і структуру поняття «уміння вчитися», окреслено провідні підходи до його формування в молодших школярів, визначено значення інтегрованого навчання в розвитку ключових компетентностей здобувачів освіти.

У роботі обґрунтовано методику формування уміння вчитися, що базується на реалізації міжпредметної інтеграції, поєднанні різних видів діяльності, розвитку здатності учнів планувати, контролювати та оцінювати власну навчальну роботу. Представлено практичні засоби організації інтегрованих уроків, які сприяють підвищенню навчальної мотивації, самостійності, рефлексії та розвитку навичок ефективного навчання.

Результати педагогічного експерименту засвідчують, що систематичне застосування інтегрованого навчання позитивно впливає на сформованість уміння вчитися в молодших школярів, сприяє розвитку їхньої пізнавальної активності, навчальної автономії та здатності застосовувати освоєні способи роботи в нових навчальних ситуаціях. Розроблену методику рекомендовано для впровадження у практику початкової освіти відповідно до вимог Концепції Нової української школи.

Ключові слова: уміння вчитися, учні початкової школи, інтегроване навчання, міжпредметна інтеграція, ключові компетентності, пізнавальна діяльність.

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасній початковій освіті особливої актуальності набуває формування ключових компетентностей, серед яких уміння вчитися є визначальним для успішної освітньої траєкторії кожного учня. З огляду на вікові особливості молодших школярів, які сприймають світ переважно цілісно, без чіткого розмежування окремих предметів і без глибокого розуміння історичного чи логічного контексту явищ, ефективним інструментом розвитку цієї компетентності виступає інтеграція знань з різних освітніх галузей.

На початковому етапі навчання учні лише починають оволодівати такими інтелектуальними операціями, як аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація. Їх мислення переважно рухається від загального до конкретного, що зумовлює потребу в цілісному, узгодженому поданні навчального матеріалу. Саме тому інтегроване навчання не лише сприяє усвідомленню взаємозв'язків між явищами та процесами, а й створює умови для активного формування уміння вчитися – як здатності самостійно здобувати знання, осмислювати їх і застосовувати у нових ситуаціях.

Проблематика теоретичних і практичних засад формування ключової компетентності «уміння вчитися» в учнів початкової школи стала об'єктом наукового аналізу як вітчизняних дослідників (Т. Байбара, Н. Бібік, С. Гаряча, Н. Дика, Т. Довга, Я. Кодлюк, О. Савченко, Л. Щербак, О. Янкович та ін.), так і зарубіжних учених, зокрема Б. Болла, У. Фредрікссона, Я. Хаутамакі, Б. Хоскінса, П. Хотта, Л. Розмана.

Інтеграція, як процес поєднання на перший погляд розрізнених елементів у функціональну цілісність, відкриває широкі можливості для формування навчальної автономії учнів. Термін «інтеграція» (від лат. *integer* – цілий, повний) означає не лише злиття знань, а й уніфікацію мислення, взаємопроникнення матеріальної й духовної діяльності, що особливо важливо для розвитку цілісного світогляду.

Ідея інтеграції в освіті є важливим здобутком дидактики, оскільки за умови її правильного методичного впровадження вона сприяє реалізації головної мети сучасної школи – формуванню ключових компетентностей, насамперед *уміння вчитися впродовж життя*. Інтеграція як принцип навчання забезпечує об'єднання змістових компонентів різних предметів у цілісну систему, що дозволяє створювати в учнів узагальнене, глибше й осмислене уявлення про об'єкт чи явище. Такий підхід сприяє розвитку міжпредметної компетентності, критичного мислення, навичок аналізу, синтезу, зіставлення й перенесення знань у нові ситуації – тобто формуванню уміння вчитися як універсального інструменту пізнання світу.

Загалом, ідея педагогічної *інтеграції* не є новою для вітчизняної педагогічної думки. Її витoki можна простежити у синтетичному методі навчання грамоти, розробленому К. Ушинським, у «уроках мислення в природі» В. Сухомлинського, заняттях з мистецтва, започаткованих Д. Ковалевським і Б. Юсовим, а також у педагогічній концепції співробітництва Ш. Амонашвілі, що ґрунтується на інтеграційному підході. Серед сучасних дослідників, які активно займаються питаннями педагогічної інтеграції, слід відзначити Т. Браже, О. Гільзову, М. Масол, О. Савченко, Н. Сердюкову, О. Сухаревську, В. Фоменка.

У Державному стандарті початкової загальної освіти, що базується на компетентнісному підході, *міжпредметна компетентність* розглядається як здатність застосовувати здобуті знання, уміння, навички, способи діяльності та ціннісні ставлення до розв'язання міжпредметних проблем. Саме така здатність є однією з провідних складових уміння вчитися, оскільки вимагає гнучкості мислення, уміння бачити зв'язки, робити висновки, самостійно ставити й розв'язувати пізнавальні завдання. Сучасна модель освіти орієнтована на подолання фрагментарного, ізольованого подання навчального матеріалу. Інтегративний підхід виявляється особливо ефективним у контексті розвивального навчання, де головна увага зосереджена на розвитку внутрішніх ресурсів дитини, її інтелектуальних,

емоційних і навчальних здібностей. З огляду на зростання обсягу навчальної інформації та скорочення часу на її засвоєння, інтегроване навчання постає як оптимальний засіб підвищення ефективності освітнього процесу.

Актуальність впровадження інтеграції в початковій школі зумовлена також необхідністю адаптації учнів до нових освітніх умов, де цінуються вміння працювати з інформацією, самостійно навчатися, ухвалювати рішення та відповідати за результати власної діяльності. В умовах реформування освіти в Україні принцип інтеграції проголошено нарівні з гуманізацією та демократизацією як засадничий для формування цілісного світогляду та збереження психічного й фізичного здоров'я учнів.

Зростання інформаційного навантаження на тлі екологічних та соціальних викликів вимагає переосмислення змісту й методів навчання. Інтеграція освітнього змісту забезпечує природовідповідність навчального процесу, сприяє розвитку цілісного мислення та є важливою умовою для формування вміння вчитися – як здатності до самонавчання, саморозвитку й ефективного функціонування в суспільстві знань.

Ці аспекти визначили актуальність проблеми та зумовили вибір теми дослідження: *«Формування вміння вчитися в учнів початкової школи в умовах інтегрованого навчання»*.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування вміння вчитися в учнів початкової школи засобами інтегрованого навчання.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати науково-теоретичні підходи до визначення сутності поняття «вміння вчитися» та його структури у контексті компетентнісного підходу.
2. Визначити теоретичні підходи до формування вміння вчитися в учнів молодшого шкільного віку.
3. З'ясувати дидактичні можливості інтегрованого навчання для розвитку вміння вчитися та розробити і апробувати педагогічні умови формування вміння вчитися в процесі інтегрованого навчання.

4. Оцінити ефективність запропонованої моделі формування уміння вчитися у учнів початкової школи.

Об'єкт дослідження: процес формування ключових компетентностей в учнів початкової школи.

Предмет дослідження: педагогічні умови формування уміння вчитися в учнів початкової школи в умовах інтегрованого навчання.

Методи дослідження: *теоретичні* (аналіз проблеми на основі вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури, програм і підручників початкової школи; аналіз різних підходів до формування уміння вчитися в учнів початкової школи, вивчення педагогічного досвіду); *емпіричні* (спостереження за діяльністю учнів початкової школи у навчальному процесі, анкетування, інтерв'ювання, аналіз контрольних робіт учнів, педагогічний експеримент); *статистичні* (обробка і аналіз результатів педагогічного експерименту).

Практичне значення дослідження полягає у тому, що результати роботи можуть бути використані студентами для підготовки до практичних занять, вчителями початкової школи у освітньому процесі.

База дослідження:

Апробація дослідження здійснювалася на звітній науковій конференції студентів університету 2024/25 рр.: Каптур Г., Гуменюк І. Формування вміння вчитися в умовах інтегрованого навчання. Збірник науково-методичних робіт студентів спеціальності А3 Початкова освіта. Секція природничо-математичних та мистецько-технологічних дисциплін. Івано-Франківськ. 2025. С. 71–77.

Структура дослідження. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (111 найменувань), додатку. Містить 3 схеми, 4 діаграми та 6 таблиць. Обсяг роботи 87 сторінок друкованого тексту.

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ УМІННЯ ВЧИТИСЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

1.1. Поняття «уміння вчитися» в сучасній педагогіці: сутність та структура

Перед початковою школою стоїть важливе завдання – сформувати у учнів початкової школи уміння, які необхідні для ефективної навчальної діяльності. У сучасних умовах особливого значення набуває не просто засвоєння готових знань, а розвиток здатності самостійно знаходити способи розв’язання навчальних і проблемних ситуацій. Для цього навчальний процес має передбачати наявність часу, простору та спеціально організованих педагогічних дій, спрямованих на розвиток відповідних умінь.

Щоб дитина могла адекватно оцінювати власні дії та результати, у неї необхідно розвивати навички самоаналізу, тобто рефлексивні уміння. У сучасній науково-методичній літературі вони визначаються як «*уміння вчитися*» [1; 27].

У працях сучасних науковців уміння вчитися розглядається як ключова освітня ціль, а також як основа пізнавальної діяльності особистості протягом усього життя. Водночас відсутність сформованого уміння вчитися визнається однією з головних причин неуспішності в навчанні.

Теоретичну основу для осмислення поняття «уміння» становлять загальні положення концепції діяльності Л. Виготського, а також С. Рубінштейна, О. Леонтьєва. Уміння трактується як структурна складова особистості, що поєднує знання й способи дій, та забезпечує здійснення певного виду діяльності; як результат духовного розвитку; як зміст і результат навчального процесу; як засіб самопізнання та самовдосконалення; як здатність або готовність до успішного виконання навчальних завдань.

Проблематика формування *уміння вчитися* є об'єктом активного обговорення у вітчизняній та зарубіжній педагогічній психології. Науковці акцентують увагу на визначенні конкретного складу й способів формування психолого-педагогічних засобів, які визначають характер і ефективність навчального процесу. У психології ці засоби часто розглядаються як навчальні дії або діяльнісні утворення [84; 85].

В інших концепціях ці явища описуються під іншими назвами – як загальнонавчальні чи метакогнітивні уміння, прийоми й методи навчальної роботи, здатність до навчання, суб'єктність навчання тощо. У межах цієї роботи передбачається аналіз різних підходів до трактування змісту уміння вчитися з позицій діяльнісного підходу. Проте перш ніж перейти до аналізу, доцільно окреслити зміст поняття «уміння вчитися» та виокремити його основні критерії.

Термін «уміння вчитися» є досить широким і узагальненим. Попри його активне вживання в наукових дослідженнях [79], він також поширений у побуті, де використовується для пояснення успішності в навчанні учнів і студентів. Останнім часом зростає інтерес до вивчення того, як представники різних соціальних груп розуміють зміст цього поняття. Проте таке вивчення потребує спеціально організованої роботи, спрямованої на відтворення точного змісту даного феномену. Спираючись на аналіз наукових джерел, спробуємо виокремити спільні риси, притаманні різним підходам до вивчення уміння вчитися.

У сучасній психолого-педагогічній літературі представлено чимало досліджень, які аналізують процес навчання крізь призму діяльнісного підходу [10; 11; 12; 22; 23; 24; 90; 91].

Існуючі підходи значною мірою відрізняються між собою. Оскільки метою нашого дослідження не є глибокий аналіз специфіки діяльнісного підходу, ми зосередимо увагу лише на тих його положеннях, які мають безпосереднє значення для подальшого вивчення проблеми формування уміння вчитися.

Однією з найзагальніших спільних ідей різних інтерпретацій культурно-історичного та діяльнісного підходів є принцип соціальної зумовленості людської психіки. Ця ідея простежується у працях [88], та інших дослідників. У контексті навчання ця концепція конкретизується через поняття «присвоєння», згідно з яким засвоєння знань передбачає опанування суспільно вироблених способів дій, що відповідають цим знанням [109]. Людські здібності, у такому підході, закріплені в результатах суспільно-історичної діяльності, в предметах і засобах, з якими взаємодіє людина і завдяки яким вона оволодіває відповідними вміннями та знаннями [92; 93].

У контексті нашого дослідження це означає, що *уміння вчитися*, якщо воно досягло високого рівня сформованості, обов'язково передбачає наявність у здобувача освіти засобів, які забезпечують засвоєння знань у нерозривному зв'язку з відповідними способами дії.

Це, своєю чергою, акцентує увагу на необхідності критичного аналізу сучасної навчальної практики та підходів до змісту й формування уміння вчитися з точки зору того, чи забезпечує це уміння реальне засвоєння відповідних дій разом із знаннями. При цьому важливо розрізнити знання як елементи соціального досвіду – поняття, дії, прийоми, та знання як психологічні характеристики індивіда. У цьому контексті особливої значущості набуває проблема визначення критеріїв адекватності дій, що розглядається в межах ширшої проблематики взаємозв'язку між знаннями і діями.

У науковій літературі зазначається, що в структурі дій уміння вчитися може виконувати функцію безпосередньої мети діяльності (зокрема при здобутті нового знання). Цей процес може реалізовуватися як через рецептивні дії, пов'язані з розумінням інформації, що надходить від учителя, так і через пошукову діяльність, спрямовану на самостійне «відкриття» раніше невідомих фактів і понять [34; 35].

Щодо рецептивних дій, доречніше говорити про знання як про об'єкт дії. Це пов'язано з тим, що «знання» розглядається як складова соціального досвіду; під час рецептивного засвоєння учень взаємодіє з цим знанням, перетворює його у процесі засвоєння.

У випадку пошукових дій, спрямованих на самостійне відкриття нового знання, це знання (у формі уявлень, понять або образів) виступає вже як мета дії. Ця мета визначається структурою самої проблемної ситуації [49; 50].

Третім варіантом функціонального місця знання у структурі дії є його роль як орієнтира. Відповідно до ступеня самостійності учня під час засвоєння що, в свою чергу, визначається обраним методом навчання знання може виступати як основа для вибудовування дії. Такі підходи вказували на те, що саме дії, у структурі яких знання виконує функцію орієнтира, є найбільш ефективними для результативного навчання [44].

Ключовою умовою ефективного засвоєння знань і формування вмінь є така організація діяльності учня, яка охоплює не лише пояснення структури відповідних дій, а й їх цілеспрямоване виконання з метою формування необхідних властивостей та перенесення їх у внутрішній, ментальний план [55].

На відміну від цього, традиційні педагогічні концепції зазвичай розділяють зміст навчання (що саме засвоюється) і способи його передавання (методи і форми організації навчального процесу) [56].

Узагальнюючи наведені положення, можна виокремити *два основні критерії* для аналізу концепцій формування уміння вчитися з позиції діяльнісного підходу:

1. Яке функціональне місце посідає задане знання в структурі дій, що становлять зміст уміння вчитися – чи виступає воно як об'єкт, мета або орієнтир?

2. Які особливості організації навчального процесу є ключовими для формування зазначених дій як складових уміння вчитися?

У дослідженнях проблематики вміння вчитися виокремлюють кілька основних напрямів. Їх умовно поділяють на дві групи: перша охоплює дослідження окремих складових цього вміння (зокрема ефективного читання й розуміння тексту, технік запам'ятовування, способів розв'язання задач, механізмів саморегуляції навчальної діяльності тощо), друга – присвячена вивченню вміння вчитися як цілісного утворення, в межах якого розглядається єдність усіх його компонентів [58].

У подальшому ми розглянемо основні підходи до визначення змісту й формування вміння вчитися, які сформувалися у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці.

У науковій традиції української та радянської педагогіки важливість сформованих у школярів навчальних умінь визнавалася вже давно. Водночас лише з утвердженням уявлення про навчання як свідомий і активний процес [98] стало можливим ґрунтовне теоретичне осмислення структури вміння вчитися та шляхів його формування.

Цілеспрямоване вивчення проблеми вміння вчитися у вітчизняній науці бере початок з 1950-х років ХХ століття. У той період у центр уваги дослідників потрапила проблема невідповідності між наявними в учнів знаннями та умінням застосовувати їх для розв'язання практичних завдань [92]. Вирішення цієї проблеми передбачало не лише передавання знань, а й ознайомлення учнів зі способами їх застосування – тобто з прийомами розумової діяльності та навчальної роботи [93].

У межах цих підходів розрізняли знання про спосіб дії, алгоритм його виконання та сформоване вміння діяти відповідно до цього алгоритму як результат засвоєння [18]. Первинно дослідження таких прийомів мали вузький, предметно-специфічний характер – йшлося про формування в учнів відповідних навчальних дій у межах окремих шкільних дисциплін, таких як арифметика, геометрія, географія. Проте вже невдовзі було виокремлено і загальні прийоми – логічні (*аналіз, синтез, порівняння,*

класифікація тощо) [6; 48], а також загальнонавчальні (планування тексту, конспектування, універсальні способи розв'язання завдань).

Згодом у працях вчених була окреслена ще одна важлива категорія – прийоми управління навчальною діяльністю. До них віднесено способи планування й організації навчання, самоконтролю та самооцінювання, чергування навчальної праці та відпочинку, а також методи регуляції пізнавальних інтересів і уваги [14].

За визначеннями вчених, засвоєння учнем певного *прийому навчальної діяльності* передбачає відповідність двом критеріям. По-перше, учень має усвідомлювати зміст прийому й уміти словесно пояснити його структуру, тобто дії, з яких він складається. По-друге, прийом вважається засвоєним за умови його успішного перенесення й застосування в нових навчальних ситуаціях [7].

При цьому дослідники аналізують сам процес перенесення, окреслюючи його основні характеристики та визначаючи педагогічні й психологічні умови, що забезпечують його ефективність [54].

У межах досліджень, спрямованих на вивчення окремих компонентів уміння вчитися, питання формування загальних прийомів мислення та узагальнених знань про пізнавальну діяльність розглядалися у працях В. Гарєвої, Т. Довгої, Т. Лис, В. Лугового, Н. Платової, О. Савченко та ін. Проблематика навчальних умінь, пов'язаних із розумінням письмових текстів і запам'ятовуванням, знайшла висвітлення в роботах та інших дослідників [34; 47].

У межах теорії поетапного формування розумових дій, започаткованої П. Гальперіним у 1950-х роках, акцент було зроблено на способах оперування знаннями, що зумовило введення поняття «дія» як центрального елементу навчального процесу [84]. Згодом, у працях інших учених розглядалися загальні прийоми розумової діяльності [85], які тісно пов'язувалися із завданням формування в учнів уміння вчитися. Їх умовно можна розділити на дві групи: *універсальні*, які застосовуються до різних

сфер знань (наприклад, підведення під поняття, порівняння, формулювання висновків, запам'ятовування тощо), та *предметно-специфічні*, характерні лише для окремих навчальних галузей (наприклад, обчислення, письмо). Сукупність дій, що забезпечують розв'язання певного класу завдань, отримала назву «прийоми розумової діяльності» [66]. Усі типи дій згодом стали розглядатися як складники змісту уміння вчитися [67].

У розвитку цього підходу вчені віднесли до досліджень уміння вчитися також ті праці в межах теорії поетапного формування дій, де учні опановували дії третього типу орієнтування. Такий тип передбачає здатність самостійно відшукувати й конструювати необхідні знання та способи дії [75]. Схожі ідеї простежуються у працях, у яких розглядався інваріант людської діяльності як інструмент осмислення будь-якого навчального матеріалу через призму діяльності, її структури та взаємозв'язків між елементами [94].

У концепції Н. Тализіної уміння вчитися включає дві великі групи дій: *загальні* та *предметно-специфічні*. До загальних належать:

- *психологічні дії* (увага, запам'ятовування тощо);
- *логічні дії* (підведення під поняття, порівняння, виведення висновків);
- *загальнодіяльнісні дії* (планування, контроль, оцінка, корекція);
- *знаково-символічні дії* (кодування, декодування, моделювання) [].

Найбільшу увагу у цих дослідженнях приділено діагностиці та формуванню логічних дій [99], хоча паралельно активно вивчалися й предметно-специфічні, зокрема ті, що ґрунтуються на виявленні інваріантів навчального матеріалу [36].

Однією з найвідоміших класифікацій загальнонавчальних умінь є система, запропонована Ю. Бабанським. Він виокремив три основні групи:

- *навчально-організаційні* (вміння визначати мету діяльності, планувати її, створювати оптимальні умови для навчання),

– *навчально-інформаційні* (вміння працювати з книгами, довідниками, здійснювати спостереження),

– *навчально-інтелектуальні* (вміння мотивувати діяльність, зосереджено сприймати матеріал, запам'ятовувати, розв'язувати проблеми, здійснювати самоконтроль) [4, с.9].

І. Родигіна у своїй програмі розвитку загальнонавчальних умінь доповнила цю класифікацію ще однією групою – *навчально-комунікативними* уміннями, які охоплюють культуру усного та писемного мовлення [46].

Також існує класифікація, яка передбачає поділ на п'ять груп: *пізнавальні, практичні, організаційні, контрольні та оціночні* уміння [81]. Інші автори здійснили подальшу деталізацію цих груп. Так, Н. Платова створила класифікацію *прийомів розумової діяльності*, що охоплює вісім груп: аналіз і виділення головного, порівняння, узагальнення, систематизація, визначення понять і їх пояснення, конкретизація, доведення й спростування, моделювання, системний підхід.

Деякі дослідники включили до складу загальнонавчальних також базові предметні уміння:

– *первинні уміння й навички* (читання, письмо, базові математичні, географічні та логічні дії),

– *організаційно-засвоювальні уміння* (планування, контроль, робота з текстами, культура мовлення, інформаційно-бібліографічні дії) [70].

Серед сучасних підходів поширення набула класифікація, відповідно до якої загальнонавчальні уміння поділяють на три групи:

1. *Навчально-управлінські* – планування, організація, контроль, регулювання, аналіз навчальної діяльності;

2. *Навчально-інформаційні* – вміння працювати з письмовими та усними джерелами інформації, а також з предметними об'єктами;

3. *Навчально-логічні* – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, визначення понять, доведення, спростування, виявлення та розв'язання проблем [61].

Аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу зробити висновок, що в дослідженнях виокремлено чотири основні типи компонентів *уміння вчитися* як пізнавальних засобів ефективного навчання:

- універсальні способи розв'язання предметно-специфічних завдань;
 - логічні прийоми (аналіз, синтез, порівняння, розпізнавання, виведення наслідків);
 - навички управління власною навчальною діяльністю (планування, контроль, оцінювання, організація часу тощо);
 - способи роботи з інформацією (усвідомлення усних і письмових повідомлень, запам'ятовування, моделювання тощо).

Усі ці складові відповідають раніше окресленим критеріям уміння вчитися. Учені класифікують ці уміння на дві основні групи [76]. *Перша* охоплює уміння, які забезпечують самостійне здобуття знань і розв'язання нових задач, оскільки ґрунтуються на узагальнених знаннях і способах дій, характерних для певних навчальних предметів, а також на загальних підходах до пізнавальної діяльності та її структурних компонентів. *Друга* група становить безпосередньо навчальні уміння, що потрібні для результативного засвоєння матеріалу (запам'ятовування, розуміння текстів, організація власного навчання).

Усі перелічені уміння є діями, які функціонують як засоби засвоєння – тобто попередні дії, які мають бути сформовані до початку самого процесу засвоєння [102].

Перша група таких дій сприяє самостійному набуттю знань або розв'язанню завдань у межах однієї або кількох навчальних галузей (це загальні способи вирішення задач, узагальнені прийоми мислення і діяльності, моделювання). У межах підходу ТРВЗ (теорія розв'язання

винахідницьких завдань) формуються специфічні евристичні й правила, що спрямовано розвивають уміння вирішувати творчі задачі [91].

Друга група дій зорієнтована на засвоєння вже підготовленої інформації: це способи роботи з інформацією, мнемічні дії, знаково-символічні дії (кодування, декодування тощо). Третя група забезпечує управління навчальним процесом загалом (планування, самоконтроль, оцінка результатів і коригування діяльності).

За своїм змістом ці дії не є унікальними тільки для навчання. Перша група може використовуватись і в науковій, і в практичній діяльності для набуття нових знань, друга – для опрацювання будь-якої інформації, а третя – для регулювання будь-якої цілеспрямованої діяльності.

У більшості досліджень формування дій, що становлять основу уміння вчитися, здійснюється через методику навчання, яка передбачає пояснення змісту узагальнених знань, логічних прийомів, загальної структури дій, а також способів читання, запам'ятовування, конспектування тощо, з подальшим заучуванням цього матеріалу та вправлянням у його використанні [94].

Водночас у дослідженнях, що спираються на теорію поетапного формування розумових дій, акцент зміщується з механічного заучування на усвідомлення структури дій. Основними критеріями засвоєння загальнонавчальних умінь виступають усвідомленість їхнього змісту та здатність до широкого перенесення в нові навчальні ситуації [110]. Деякі підходи також враховують додаткові характеристики дій – їх повноту, логічність, згорнутість тощо.

Єдиної точки зору щодо способів формування окремих компонентів уміння вчитися не існує. У низці концепцій підкреслюється важливість чіткої постановки перед учнями мети засвоєння певних навчальних прийомів. Наприклад низці праць з цієї теми йдеться про необхідність виділення таких прийомів у межах кожного предмета і постановки

відповідної мети перед учнями. Також ведеться акцент на усвідомленому опануванні умінь вчитися. Цей підхід підтримується багатьма педагогами.

В інших концепціях, вважається, що першочергово слід досягти усвідомлення змісту навчального прийому через опрацювання окремих дій [28]. Вітчизняні підходи також відрізняються за тим, чи розкривається учням суть формованих дій. Це більш актуально щодо загальних навчальних дій, аніж предметно-специфічних. Більшість дослідників сходяться на тому, що ефективно оволодіння умінням передбачає розуміння його структури та норм правильного виконання. Такий підхід частіше застосовується до учнів старшої школи та студентів, проте існують і приклади реалізації на початковому рівні. Зокрема у низці праць пропонується «логічні п'ятихвилинки» для молодших школярів, під час яких учням пояснюють поняття аналізу, синтезу, порівняння, наводять приклади й виконують вправи [25].

Велике значення надається формуванню рефлексії – учні вчаться розуміти суть понять «проблема», «завдання», «знак» на загальному рівні.

Проте не всі науковці поділяють цю думку. В окремих дослідженнях зазначено, що учні часто зазнають труднощів під час опанування прийомів розумової діяльності, особливо тих, що мають міжпредметний характер [15]. Якщо ж усе-таки визнано за необхідне передавати учням узагальнені знання про навчальну діяльність, постає питання: чи подавати ці прийоми в готовому вигляді, чи організувати процес їх самостійного відкриття. Найчастіше це вирішується ситуативно [21].

Ще одне дискусійне питання стосується того, як інтегрувати формування загальнонавчальних умінь у традиційну класно-урочну систему. Деякі дослідники наполягають на створенні окремого курсу, присвяченого цим умінням, тоді як інші вважають за доцільне інтегрувати їх у зміст різних навчальних предметів. Домінує підхід, за яким навчання загальнонавчальним умінням має здійснюватися через окремий курс, але з

обов'язковим практичним відпрацюванням у межах усіх навчальних дисциплін.

Загалом, під час обговорення формування загальнонавчальних умінь розглядаються ті самі дидактичні аспекти, що й у випадку з предметними знаннями та вміннями: цілі, зміст, методи й форми навчання. Водночас через абстрактний і загальний характер таких умінь особливо дискусійним залишається питання: чи потрібно розкривати їхній зміст учням і чи слід ставити свідому мету їх засвоєння.

Ще однією особливістю загальнонавчальних умінь є їхня тісна пов'язаність із предметним змістом. Тому активно обговорюється, як саме слід формувати ці *уміння* – в межах *спеціального курсу* чи *інтегровано*, у структурі традиційних шкільних предметів. Як буде показано далі, ті самі питання постають і в дослідженнях уміння вчитися як цілісного явища, а не лише як набору окремих компонентів.

Описані підходи до розуміння вміння вчитися дають змогу виокремити два загальні концептуальні напрями. Основні відмінності між ними стосуються характеру дій, які становлять сутність цього вміння, а також умов його формування. Ці відмінності зумовлені різним баченням природи навчальної діяльності та її співвідношення з видами діяльності, які учень має засвоїти в процесі навчання.

Перший підхід передбачає, що учіння є особливою діяльністю, відмінною за структурою [30]. Головна мета такої діяльності – змінити досвід учня. Вона включає дві ключові групи дій: дії, спрямовані на розуміння навчального матеріалу, та дії, пов'язані з його закріпленням, які тісно пов'язані з відповідними пізнавальними процесами. Перші забезпечують появу нових знань, другі – їх стабілізацію в досвіді учня. Таким чином, у цьому підході вміння вчитися розглядається як сукупність навчальних дій, що відрізняються від предметно-специфічних тим, що спрямовані не на зовнішній об'єкт, а на трансформацію власного досвіду.

Формування такого вміння відбувається шляхом прямого ознайомлення учнів із його структурою, постановки відповідної навчальної мети та відпрацювання дій. Цей процес називають *прямим формуванням*. У межах підходу дії спрямовані на засвоєння заданого матеріалу – через встановлення зв'язків між новими знаннями та тими, що вже наявні в учня. Результатом успішного засвоєння вважається відповідність знання еталонному.

Змістовий компонент загальнонавчальних умінь може бути інтегрований у шкільні предмети або представлений як окремий курс.

Другий підхід тлумачить учіння не як окрему діяльність, а як складову предметної діяльності, яку потрібно опанувати. Його суть полягає в досягненні спеціальної мети – засвоєння способів виконання конкретної діяльності. У цьому підході навчальні дії не виокремлюються, а збігаються з діями, необхідними для розв'язання практичних або пізнавальних завдань, що й становить зміст навчання. Представники продуктивного та компетентнісного підходів наголошують на необхідності трансформації методів викладання, наближення їх до реальних способів пізнання й практики, в яких нові знання будуть застосовуватись. Загальнонавчальні та дослідницькі навички формуються не як окремий предмет, а як *побічний результат* розв'язання реальних задач.

Розвиток уміння вчитися тісно пов'язаний зі зміною змісту навчання у бік теоретизації та з організацією співпраці між учителем і учнями [33]. У цьому підході вміння вчитися розглядається як здатність самостійно здобувати знання, необхідні для розв'язання різних завдань. Тобто навчання новому не є окремою діяльністю, а інтегрується в контекст іншої – дослідницької чи практичної. Критерієм засвоєння тут є здатність знайти ефективний спосіб виконання конкретного завдання. Формування вміння вчитися, згідно з другим підходом, можливе лише за умови зміни навчальних методів – вони мають наблизитися до способів реальної наукової або практичної діяльності.

Отже, ключова відмінність між двома підходами до розуміння змісту та умов формування вміння вчитися полягає у різному розв'язанні проблеми взаємозв'язку між знаннями й діями в процесі засвоєння. У першому підході найбільш результативними визнаються ті дії, в яких знання є об'єктом, а метою – їх засвоєння. У другому – навпаки: ефективними вважаються дії, спрямовані на предмети або явища реального світу, де засвоєння знань є побічним результатом пошуку нових способів дії. У таких діях знання виступають радше як орієнтири, ніж як самостійна мета, тому вони зазвичай не включаються до складу вміння вчитися у більшості підходів.

Аналіз цих підходів з точки зору *діяльнісного підходу* дозволив виділити у структурі *вміння вчитися* два основні компоненти. Перший – це дії, спрямовані на осмислення і закріплення заданих знань (передусім шляхом встановлення логічних зв'язків між новими знаннями та вже наявними в учня). Другий – дії, пов'язані з вирішенням практичних або пізнавальних завдань, що вимагають самостійного здобуття нового знання. При цьому особливі дії, які забезпечують змістову єдність між осмисленням заданого знання і пошуком нових знань, у зміст вміння вчитися зазвичай не включаються і не формуються цілеспрямовано.

Однак дослідження показують, що ефективно засвоєння знань відбувається тоді, коли учень самостійно визначає завдання, для розв'язання якого ці знання потрібні, або формулює запитання, на яке вони дають відповідь. Навчання у школі ініціює відповіді на запитання, яких учень сам ще не сформулював.

У дослідженнях мимовільного та довільного запам'ятовування було доведено, що запам'ятовування залежить від мети майбутньої дії, навіть якщо вона не усвідомлюється. У випадку довільного запам'ятовування ця дія є свідомо спрямованою і регулюється потребою у відтворенні.

О. Леонтьєв на основі цих результатів розкрив питання усвідомлення у процесі навчання. Він підкреслював, що свідомо засвоюється саме те, що виступає або предметом дії, або її безпосередньою метою. Отже, учень

засвоює лише той навчальний матеріал, у якому самотійно виявляє предмет засвоєння.

У працях низки вчених показано, що ефективність запам'ятовування визначається не тільки метою дії, а й усвідомленням умов, необхідних для її досягнення. Подібні висновки підтверджуються дослідженнями, які наголошують на важливості орієнтовної функції знань. Венгер розрізняє техніку виконання дії та її цілеспрямоване застосування, доводячи, що для ефективного навчання спочатку потрібно навчити використовувати результат орієнтовної дії, а вже потім формувати саму дію.

Існують думки про те, що орієнтовні знання не завжди виконують свою функцію, якщо між орієнтовною та виконавчою частинами дії відсутні смислові зв'язки. У таких випадках схема ООД виконує роль пам'ятки, а не реального інструменту.

Водночас другим компонентом вміння вчитися – дії з вирішення завдань є результативнішим, коли учень активно використовує вже наявні знання як орієнтири. Лише навчання загальними стратегіями без урахування змісту знань може призводити до помилок, які базуються на життєвих уявленнях, що не відповідають науковим поняттям.

Однак однієї установки на використання знань недостатньо – важливо ще й критично аналізувати умови задачі: чи дозволяють вони застосувати засвоєні знання. Як свідчить досвід, діти іноді намагаються підпорядкувати будь-яке нове завдання вже відомому способу розв'язання, ігноруючи особливості конкретної ситуації. Відомі ситуації, коли учні, захопившись теоретичними знаннями, перестають враховувати реальні умови задач.

На основі діяльнісного підходу дослідники дійшли висновку: ефективно навчання забезпечується лише за умови спеціально організованої діяльності учнів у процесі засвоєння знань і кожна помилка учня свідчить про відсутність певної умови, за наявності якої помилка не виникла.

1.2. Теоретичні підходи до формування вміння вчитися у учнів початкової школи

Модернізація змісту освіти передбачає вирішення важливої проблеми – визначення і відбору ключових компетентностей, адже їхнє формування дає змогу ефективно справлятися з різноманітними завданнями у повсякденному житті, професійній діяльності та соціальному середовищі. На думку науковців Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшиної, О. Овчарук та Л. Паращенко, *ключові компетентності* охоплюють три основні напрями:

- уміння використовувати різноманітні інструменти в інтерактивному режимі;
- здатність до взаємодії в соціально неоднорідних групах;
- уміння діяти самостійно [8, с. 22].

Розглянемо підходи окремих педагогів до визначення складу ключових компетентностей.

Так, Р. Чернишова та В. Андрюханова [102] виокремлюють такі основні групи:

- соціальні, які охоплюють здатність брати на себе відповідальність, приймати рішення, налагоджувати ефективні соціальні зв'язки;
- полікультурні, які спрямовані на усвідомлення культурного розмаїття, повагу до інших мов, традицій, релігій і культур;
- комунікативні, які пов'язані з володінням навичками усного й писемного мовлення;
- інформаційні, що передбачають вміння користуватися інформаційними технологіями та критично аналізувати інформацію;
- творчі, які відображають здатність діяти креативно, ефективно й доцільно.

Дещо іншу класифікацію запропонував О. Дідик, який серед ключових компетентностей називає: інформаційну, соціально-психологічну, громадянську, комунікативну, методологічну, життєву, професійну й психологічну рефлексивну [32, с. 49].

У контексті шкільної освіти професор Г. Селевко [94, с. 138–143] виокремлює такі ключові компетентності:

- *математичну* – здатність працювати з числовими даними та математичною інформацією;
- *комунікативну* – уміння ефективно спілкуватися та бути зрозумілим;
- *інформаційну* – здатність працювати з різними видами інформації;
- *автономізаційну* – вміння до самонавчання, самовдосконалення та самореалізації;
- *соціальну* – навички спільної діяльності, взаємодії в команді;
- *продуктивну* – здатність до самостійної праці, прийняття рішень і відповідальності за них;
- *моральну* – готовність жити згідно з етичними нормами та цінностями.

А. Ткачов, у свою чергу, визначає сім ключових життєвих компетентностей: *ціннісно-сміслову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудова та особистісного самовдосконалення* [98].

На думку науковців Я. Кодлюк та О. Янченко, ключові компетентності мають інтегративний характер і охоплюють такі компоненти, як *здатність до постановки цілей, здійснення дій, оцінювання результатів та рефлексії*. Відповідно, вони виокремлюють чотири основні сфери ключових компетентностей: у галузі *самостійної пізнавальної діяльності, соціально-трудова взаємодії, побутової сфери та культурно-дозвіллевого життя* [51, с.213].

Інший підхід до класифікації ключових компетентностей подає О. Сироватко, яка пропонує такий перелік:

- *соціальна компетентність*, що охоплює готовність брати на себе відповідальність, участь у спільному прийнятті рішень, мирне

врегулювання конфліктів, а також активну участь у розвитку демократичного суспільства;

– *полікультурна компетентність* – здатність взаємодіяти з представниками інших культур, мов і релігій, толерантне ставлення до різноманіття, запобігання проявам расизму та ксенофобії;

– *комунікативна компетентність* – володіння навичками усного й писемного мовлення, необхідними для ефективної професійної й соціальної діяльності, знання кількох мов;

– *інформаційна компетентність*, яка зумовлена зростаючим значенням інформації в сучасному світі й передбачає володіння інформаційними технологіями, а також уміння шукати, критично аналізувати та використовувати інформацію;

– *здатність до саморозвитку і самоосвіти*;

– *раціональна продуктивна діяльність* [37].

Узагальнюючи зазначене, варто наголосити, що в усіх міжнародних підходах до формування ключових компетентностей спільною залишається ідея про важливість *уміння вчитися* як базової компетентності для успішної життєдіяльності.

Особливо актуальним є формування цієї компетентності в учнів початкової школи, адже вона вважається одним із ключових завдань сучасної освіти. Це пояснюється низкою чинників. Насамперед, динамічні зміни в суспільстві та на ринку праці зумовлюють потребу в постійному оновленні знань і вмінь. Щорічно в різних галузях науки й виробництва з'являються сотні нових професій, стрімко розвиваються технології, що вимагає від фахівців здатності оперативно засвоювати нову інформацію. Таким чином, система освіти повинна бути зорієнтована на формування готовності до навчання впродовж життя.

Теоретичні та практичні аспекти формування ключової компетентності «*уміння вчитися*» в учнів початкової школи були предметом дослідження як українських учених (Т. Байбара, Н. Бібік, С. Гаряча,

Н. Дика, Т. Довга, Я. Кодлюк, О. Савченко, Л. Щербак, О. Янкович та ін.), так і зарубіжних науковців, зокрема Б. Болла, У. Фредрікссона, Я. Хаутамакі, Б. Хоскінса, П. Хотта, Л. Розмана.

Свого часу В. Сухомлинський окреслив найважливіші вміння та навички, які має засвоїти учень упродовж навчання в школі. Серед них:

- здатність мислити (уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, протиставляти, шукати незрозуміле тощо);
- формулювати власну думку про побачене, зроблене, обдумане;
- вільне, усвідомлене й виразне читання;
- грамотне, швидке й правильне письмо;
- уміння виокремлювати логічно завершені частини з тексту, встановлювати зв'язки між ними;
- знаходити потрібну літературу з теми, що цікавить;
- слухати й паралельно фіксувати основний зміст повідомлення;
- поєднувати читання й слухання тощо [40].

Для успішного формування навчальної діяльності учнів молодших класів необхідно поступово опановувати всі її складові, включаючи уміння як важливий компонент.

Розглянемо поняття «*уміння*» більш детально. Згідно з тлумаченням українського словника, *уміння* – це здатність правильно й ефективно виконувати певні дії, використовуючи на практиці набуті знання й навички [78, с. 338].

І. Малафійк визначає *уміння* як готовність, засновану на знаннях, до виконання певної діяльності [64, с. 149]. М. Сорокін вважає, що це здатність діяти на основі знань у конкретних умовах і виконувати завдання навіть у нових ситуаціях. С. Гончаренко підкреслює, що жодне *уміння* неможливе без відповідного обсягу знань. Формування *умінь*, за його словами, проходить кілька етапів: ознайомлення з *умінням*, усвідомлення його значення, початкове засвоєння, а згодом – самостійне застосування на практиці [26, с. 338].

Інші дослідники розглядають уміння як комплекс знань, прийомів, навичок та елементів практичного досвіду. Наприклад, уміння водити авто чи грати на скрипці базується більше на здатності послідовно виконувати певні дії, ніж просто на теоретичних знаннях. Водночас оволодіння такими діями може полегшуватися вже наявними знаннями або супроводжуватись життєвим досвідом – уважністю, зосередженістю, наполегливістю.

Цей підхід ілюструється й у рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти. Наприклад, водіння автомобіля з часом перетворюється на серію майже автоматичних дій (запуск двигуна, перемикання передач тощо). Коли ж ситуація змінюється, водій миттєво зосереджується і приймає рішення (згальмовує, об'їжджає перешкоду тощо). Із набуттям досвіду очікується більша впевненість і легкість дій, адже в протилежному випадку це може становити загрозу для інших. Подібну аналогію можна провести з процесом оволодіння мовою – наприклад, засвоєнням вимови чи граматичних структур, які з часом автоматизуються [2, с. 11].

Отже, уміння можна розглядати як прояв інтелектуальної активності, що полягає в практичному застосуванні знань, тобто є формою «знання в дії». Це здатність людини результативно здійснювати певну діяльність, спираючись на набутий досвід і знання, зокрема в нових або змінених умовах [57, с. 8].

У межах особистісно-діяльнісного підходу вітчизняні та зарубіжні науковці розглядають поняття «*уміння вчитися*» як складну інтегративну властивість особистості, що виявляється у готовності задовольняти як індивідуальні, так і соціальні пізнавальні потреби. Це відбувається шляхом оволодіння знаннями, уміннями, навичками, способами діяльності та на основі особистого досвіду, що дає змогу здійснювати самостійне, цілеспрямоване, систематичне засвоєння соціального досвіду людства [35, с. 60].

У контексті діяльнісного підходу (В. Іванютина, Ю. Крауз, С. Лейтнер, Х. Мендл, Р. Пекрун, Г. Петранич, Н. Платова, В. Пукевичюте,

Н. Шевченко та ін.) *уміння вчитися* розглядається як характеристика суб'єкта навчання, здатного самостійно виходити за межі власних компетенцій для пошуку спільних способів дій у нових, незнайомих ситуаціях [105, с. 6].

У межах нашого дослідження ми дотримуємося трактування поняття «*уміння вчитися*» як підходу, що *створює умови для навчання впродовж усього життя*.

Варто зазначити, що досі не існує єдиного погляду щодо структури *уміння вчитися* як ключової компетентності. Наприклад, Т. Губанова [27] виокремлює такі загальнонавчальні *вміння*: *організаційні, практичні навчальні, інтелектуальні та психолого-характерологічні*. Зокрема, дослідниці Т. Довга і О. Нікітіна [35] пропонують поділ на три основні групи: *навчально-організаційні, навчально-інформаційні та навчально-інтелектуальні* *вміння*.

На думку Н. Ілюхіної, загальнонавчальні *вміння* доцільно поділити на дві категорії:

- *уміння, що є складовими навчальної діяльності – визначення мети, постановка навчального завдання, його виконання, контроль, корекція та оцінка власної діяльності й результатів;*
- *уміння читати, писати, рахувати, виконувати логічні операції, а також працювати з підручниками та іншою навчальною літературою [44, с. 61].*

Відомо, що в дидактиці *вміння вчитися* розглядалося переважно у контексті формування загальнонавчальних *умінь і навичок* у молодших школярів. Нижче наведено характеристику основних із них.

Навчально-організаційні вміння та навички. Як зазначила О. Савченко, організованість у навчальній діяльності означає сформованість у школярів комплексу взаємопов'язаних *умінь і навичок*. Планування в цьому контексті є розумовим процесом, який полягає у свідомому передбаченні розумових і практичних дій, необхідних для

досягнення визначеної мети [91, с. 90]. О. Савченко виділила такі ключові навчально-організаційні вміння та навички, які слід розвивати у молодших школярів: уміння організувати робоче місце, орієнтуватися у навчальному середовищі класу; раціонально розпоряджатися часом і дотримуватися його; планувати власні дії й навчальну діяльність; доводити розпочату роботу до завершення; користуватися підручниками, посібниками, навчальним приладдям; ефективно співпрацювати у парі або групі [93, с. 92].

Я. Кодлюк також акцентує увагу на необхідності формування в учнів початкової школи умінь правильно організувати робоче місце, дотримуватися санітарно-гігієнічних норм, правильно сидіти за партою, раціонально розміщувати навчальне приладдя, планувати навчальні дії, точно виконувати інструкції вчителя і працювати з підручниками [50; 51].

Загальномовленнєві вміння та навички. Т. Довга і О. Нікітіна серед загальномовленнєвих умінь виділяють: уміння уважно слухати, виділяти основні смислові елементи висловлювання; говорити, розповідати, переказувати; ставити запитання до тексту або співрозмовника; відтворювати матеріал із логічною обробкою; будувати зв'язні та послідовні міркування; працювати з текстовою інформацією; використовувати різноманітні форми публічних виступів; володіти прийомами риторики та культурою мовлення [35, с. 39].

Загальнопізнавальні вміння. На думку Т. Довгої, загальнопізнавальні вміння є основою, що внутрішньо структурує і забезпечує реалізацію навчальної діяльності. Їхнім підґрунтям виступають такі розумові процеси, як аналіз (розчленування цілого на складові частини) і синтез (об'єднання виокремлених елементів або ознак предмета чи явища в єдине ціле) [35, с. 41].

О. Савченко до загальнопізнавальних умінь відносила: спостереження, розуміння й осмислення, запам'ятовування знань і способів дії, відтворення та трансформацію навчального матеріалу, аналіз,

порівняння, виділення основного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків [92].

Вона також виокремила критерії, за якими можна визначити рівень сформованості таких умінь: учень має уявлення про зміст конкретного вміння; розуміє, які дії необхідні для його засвоєння; може самостійно застосовувати його під час виконання різнорівневих завдань як у знайомих, так і в нових навчальних ситуаціях [91, с. 13].

Контрольно-оцінні вміння охоплюють здатність порівнювати результати своєї роботи з еталоном, схемою або інструкцією; виявляти й виправляти помилки; користуватись прийомами самоперевірки та взаємоперевірки; здійснювати оцінювання – як власного виконання, так і роботи однокласників за чіткими орієнтирами, визначеними вчителем [91].

Рефлексивні вміння. О. Савченко розглядала рефлексію в навчанні як здатність учня до самопізнання, усвідомлення власної діяльності, самоконтролю та самооцінювання [91, с. 14].

За Я. Кодлюк, до провідних рефлексивних умінь належать: самоаналіз, самоконтроль, самокорекція та самооцінка. Вона також пропонує поділ цих умінь на дві групи: *змістову* – яка включає знання про суть, засоби і прийоми здійснення рефлексії, та *процесуальну* – що охоплює послідовність дій, необхідних для реалізації рефлексивної діяльності [49].

Подібну позицію висловлює і В. Легін, який трактує рефлексивні вміння учнів початкової школи як загальнонавчальні, сформовані на міжпредметній основі. Вони містять змістовий і процесуальний компоненти та виявляються у здатності аналізувати зміст, хід і результати власної діяльності; використовувати різні форми самоконтролю; брати участь у взаємоконтролі; передбачати результат; оцінювати власну навчальну роботу й долучатися до оцінювання досягнень інших учнів; а також застосовувати стратегії виправлення допущених помилок [57, с. 9].

До основних рефлексивних умінь автор також відносить: *самоаналіз* – усвідомлення та осмислення власної діяльності; *самоконтроль* – здатність

стежити за власними діями, звіряючи їх з установленими нормами та правилами; *самооцінку* – оцінювання власних досягнень і дій на різних етапах виконання завдання; *самокорекцію* – вміння виправляти допущені помилки.

У сучасних умовах загальнонавчальні вміння й навички виступають основою для формування уміння вчитися, хоча й не вичерпуються лише цим поняттям.

О. Савченко розкриває зміст поняття «*уміння самостійно вчитися*» через ключові характеристики навчального процесу.

Виходячи зі структури діяльності людини, педагоги вважають доцільним виокремлювати такі компоненти навчальної діяльності: мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, результативний і рефлексивний [91].

О. Шуневич [106] виокремлює низку умінь, що є складовими ключової компетентності *вміння вчитися*, серед них:

- здатність структурувати та систематизувати набуті знання;
- вміння організовувати власні навчальні дії та знаходити ефективні способи вирішення проблем;
- навички пошуку та використання інформаційних ресурсів;
- уміння співпрацювати, критично мислити й активно діяти;
- комунікативні здібності як рідною, так і іноземними мовами.

Автор виділяє основні складові компетентності *уміння вчитися*, серед яких: *емоційно-ціннісний*, *когнітивний*, *діяльнісний*, *рефлексивний*, *естетично-етичний* та *організаційно-контрольний* компоненти [106].

На думку Н. Павлової та І. Войтович, структура самонавчання включає такі елементи:

- *мотиваційний компонент*, що пов'язаний із визначенням сенсу навчальної діяльності та постановкою цілей;
- *когнітивний*, що стосується пошуку нових знань і виявлення інтелектуальної ініціативи;

– *особистісний*, який враховує спрямованість особистості, її індивідуальні якості, такі як позитивне ставлення до самостійної роботи, відповідальність, організованість і працездатність;

– *діяльнісний*, що охоплює планування, організацію та вибір засобів досягнення мети;

– *рефлексивний компонент*, пов'язаний із самоаналізом і самокорекцією.

Структура самонавчання унаочнена на схемі 1.1.

Схема 1.1.



Литовська дослідниця В. Пукевичюте [86] вбачає у складі вміння вчитися такі ключові елементи:

- планування процесу самонавчання;
- організація освітньої діяльності;
- перевірка досягнень, самоконтроль і самооцінювання, що базуються на знаннях, вміннях, навичках і позитивній навчальній мотивації.

Крім того, вона розробила модель компетентності «вміння вчитися», яка містить чотири взаємозалежні компетенції:

Усвідомлення значущості вміння вчитися та наявність цілеспрямованої мотивації (зовнішньої або внутрішньої);

Уміння самостійно планувати освітню діяльність, включаючи постановку цілей і вибір відповідних стратегій для їх досягнення;

Здатність самостійно організовувати навчання, що охоплює: (планування часу, організацію навчального простору, зосередженість, пошук та аналіз джерел інформації, вибір ефективних стратегій навчання, контроль за результатами навчальної діяльності);

Уміння адекватно оцінювати та аналізувати власну навчальну діяльність [86].

Підсумовуючи різні наукові підходи до структури компетентності «уміння вчитися», вважаємо доцільним виділити чотири базові компоненти цієї ключової компетентності: *мотиваційний, когнітивний, особистісно-діяльнісний, рефлексивно-корекційний.*

Таким чином, теоретичні засади формування компетентності уміння вчитися у сучасній педагогіці вже достатньо детально розглянуті. Однак, незважаючи на наявні напрацювання, доцільним є подальше осмислення цього феномена в контексті теоретико-експериментальних досліджень.

1.3. Роль інтегрованого навчання в розвитку ключових компетентностей учнів початкової школи

Уміння вчитися, як ключова компетентність учнів початкової школи, тісно пов'язане з інтегрованим підходом до навчання. Саме поєднання навчального змісту з різних галузей створює сприятливі умови для розвитку здатності до самостійного оволодіння знаннями.

Інтегроване навчання формує в дітей *цілісне сприйняття світу*, дає змогу встановлювати логічні зв'язки між різними предметами (наприклад, природознавством і математикою, мовою й мистецтвом), що сприяє розвитку *когнітивних навичок*: аналізу, узагальнення, порівняння, інтерпретації інформації – важливих складових уміння вчитися.

Такий підхід розглядається як одна з *найефективніших інновацій* у початковій освіті, здатна відповідати на сучасні виклики навчального процесу. Інтеграція змінює підхід до педагогічної діяльності, сприяє *активізації мислення*, використанню розвивальних методик і прийомів навчання.

Використання різноманітних форм і методів викладання в межах інтегрованого навчання значно *підвищує ефективність засвоєння матеріалу*, а сам освітній процес перетворюється на *спільну діяльність і взаємодію всіх учасників* – вчителів, учнів та батьків. Це сприяє формуванню освітнього простору, побудованого на *партнерстві, взаємній підтримці та орієнтації на досягнення спільних результатів* [16].

Упродовж розвитку педагогічної думки ідея інтеграції змісту освіти зазнала значної еволюції, що безпосередньо пов'язується з формуванням уміння вчитися – здатності самостійно здобувати, аналізувати та застосовувати знання у різних життєвих ситуаціях. Уже в ХІХ столітті видатний педагог К. Ушинський зробив вагомий внесок у розробку інтегрованих курсів. Його аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, який об'єднав читання і письмо, став прикладом успішної інтеграції навчального змісту, що сприяв розвитку в учнів уміння аналізувати, співвідносити інформацію, логічно мислити – тобто формував основи навчальної самостійності.

У ХХ столітті ідеї інтеграції набули нового розвитку. Значну роль у становленні комплексного підходу до навчання в українській дидактиці відіграв професор О. Музиченко. Як активний популяризатор ідеї комплексності, він розробив власну концепцію, практикував відкриті уроки, які демонстрували можливості поєднання змісту різних навчальних предметів для досягнення глибшого розуміння та формування пізнавальної активності учнів. Такий підхід сприяв розвитку важливих складових уміння вчитися: уміння ставити запитання, будувати логічні зв'язки, узагальнювати здобуту інформацію.

Особливе місце в практичному втіленні інтегративного підходу посідає досвід В. Сухомлинського, який у 60-х роках ХХ століття започаткував цикл «уроків мислення в природі». Ці заняття стали яскравим прикладом поєднання різних видів діяльності (спостереження, міркування, емоційно-ціннісне ставлення) навколо спільної теми, що сприяло розвитку елементів саморефлексії, усвідомленого навчання та практичного застосування знань – важливих компонентів уміння вчитися [96].

У наш час ідея інтеграції змісту освіти не втрачає своєї актуальності. Вона приваблює як науковців, так і практиків в Україні та за кордоном, оскільки відповідає викликам часу й потребам Нової української школи. Сучасна педагогіка розглядає інтеграцію як один із базових дидактичних принципів, що визначає не лише структуру змісту навчання, а й створює підґрунтя для формування навчальної автономії учнів, розвитку критичного мислення й здатності до самонавчання – тобто цілісного *уміння вчитися*, необхідного впродовж усього життя.

Інтеграція є важливою передумовою розвитку сучасної науки та цивілізації загалом. Вона передбачає об'єднання окремих частин або елементів у єдину цілісність і виступає необхідним дидактичним інструментом, що дає змогу сформувати в учнів узгоджене, системне уявлення про навколишній світ.

Одним із провідних завдань сучасної освіти є підготовка молодого покоління до життя в динамічному, складному світі, що потребує сформованості ключових компетентностей. Однією з ефективних умов їх формування виступає *інтеграція навчальних дисциплін*, яка створює сприятливе підґрунтя для розвитку таких важливих якостей, як самостійність, гнучкість мислення, здатність здобувати й застосовувати знання – тобто *уміння вчитися*.

Актуальність інтегрованого навчання зумовлена його здатністю забезпечити якісну освіту, яка, в свою чергу, має бути конкурентоздатною, орієнтованою на формування навчальної автономії учня. Саме завдяки

інтеграції учні отримують змогу не лише засвоювати ізольовані знання, а й пов'язувати їх із реальним життям, ставити особистісно значущі цілі та самостійно шукати шляхи їх досягнення. Це й формує базу для усвідомленого, результативного навчання впродовж життя [9].

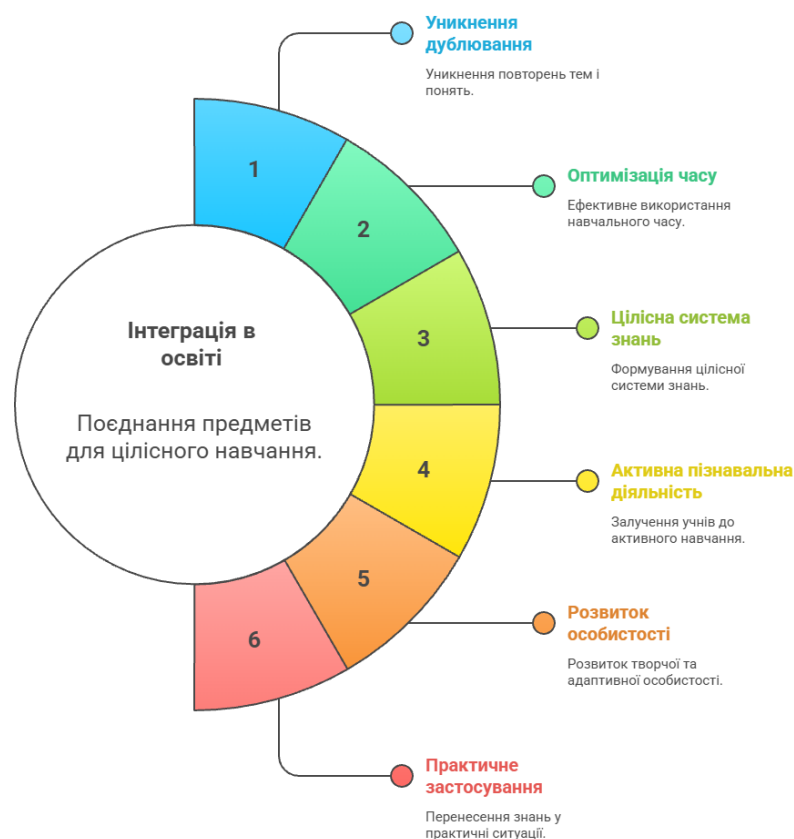
Сьогодні освіта стикається з проблемою зниження мотивації до навчання. Одним із шляхів її подолання є саме впровадження інтегрованого підходу, що дозволяє реалізовувати особистісно орієнтоване навчання. Учень отримує змогу самостійно обирати значущі для нього опори – знання з різних галузей, які відповідають його власному досвіду, інтересам, пізнавальним потребам. Такий підхід стимулює *активне, самостійне, критичне навчання*, що є основою компетентності «*уміння вчитися*».

Інтеграція в навчальному процесі дає змогу:

- поєднувати близький за змістом матеріал кількох предметів, уникати дублювання тем і понять;
- оптимізувати навчальний час за рахунок ущільнення змісту й представлення знань у логічно пов'язаному вигляді;
- ефективно засвоювати великі обсяги матеріалу, сприяючи формуванню *цілісної системи знань*;
- активізувати пізнавальну діяльність учнів, залучаючи їх до активного пошуку та відкриття знань;
- формувати творчу, рефлексивну, ініціативну особистість, здатну мислити нестандартно й адаптуватися до нових умов;
- створити умови для *перенесення знань і вмінь у практичні, професійно зорієнтовані ситуації* [19].

Інтеграція у навчальному процесі унаочнена на схемі 1.2.

Схема 1.2.



Таким чином, інтегроване навчання є не лише засобом оптимізації змісту освіти, а й потужним чинником розвитку навчальної самостійності, критичного мислення та здатності до самонавчання – ключових складників *уміння вчитися* як провідної компетентності XXI століття.

У сучасному освітньому просторі інтеграція розглядається як фундаментальна умова формування цілісного бачення світу, ефективного засвоєння знань та розвитку ключових компетентностей, зокрема *уміння вчитися*. Згідно з *Великим тлумачним словником сучасної української мови*, інтеграція визначається як доцільне поєднання й координація дій різних складових цілісної системи. У межах *системного підходу* її трактують як процес взаємодії кількох систем з метою створення нової, яка має якісно інші властивості завдяки зміні взаємозв'язків між елементами [15].

Американський педагог Дж. Гіббоне підкреслював, що інтеграція – це не просто механічне поєднання, а така взаємодія частин, результат якої

значно перевищує їх сумарне значення до об'єднання. Водночас, на думку Н. Антонова, інтеграція тісно пов'язана з диференціацією: вона уособлює процес уніфікації знань, який зберігає індивідуальність елементів, але формує з них нову якісну систему. Цю ж ідею підтримує Г. Костюк, зазначаючи, що інтеграція – це процес посилення істотних зв'язків між елементами системи, внаслідок чого виникає нова структура з унікальними властивостями, у якій кожен елемент зберігає свої специфічні характеристики.

І. Козловська наголошує на подвійній природі інтеграції як процесу і результату: вона формує єдність змісту через взаємопроникнення та об'єднання компонентів у цілісну, внутрішньо узгоджену систему. У сфері освіти це означає перехід від традиційного предметного поділу до міждисциплінарного підходу, де знання подаються в контексті ширшої картини світу.

Інтегроване навчання, як зазначено в ресурсі *Natural Curiosity* (University of Toronto, OISE), ґрунтується на комплексному, цілісному баченні змісту освіти. Воно зменшує межі між навчальними предметами, надаючи учням змогу поєднувати знання і навички з різних галузей для розв'язання реальних проблем і формування осмисленого навчального досвіду. Такий підхід забезпечує глибше розуміння взаємозв'язків у світі, розвиває здатність до критичного мислення, самоорганізації, творчого пошуку, а отже – сприяє *формуванню уміння вчитися* [103].

Метою інтегрованого навчання є:

- формування цілісного світогляду й системи знань;
- підвищення якості освіти та конкурентоздатності випускника;
- створення умов для розвитку мислення в процесі вивчення шкільних предметів;
- активізація пізнавальної діяльності;
- реалізація розвивального і виховного потенціалу навчання.

До переваг інтегрованого підходу на основі аналізу науково-методичних джерел відносимо:

- поживлення навчального процесу завдяки логіці, смислу та зв'язності подання матеріалу;
- економія часу шляхом усунення дублювання інформації;
- зменшення перевантаження й перевтоми учнів;
- мотивація до активного навчання через міжпредметні зв'язки;
- підтримка індивідуального темпу та стилю навчання.

Переваги інтегрованого навчання унаочнені на схемі 1.3.

Схема 1.3.



Отже, інтеграція в навчанні – це не механічне поєднання тем із різних предметів, а їх взаємне проникнення, що базується на спільному підході до організації змісту. Такий підхід дозволяє учням не лише здобувати знання, а й усвідомлювати їх зв'язки, застосовувати у нових умовах, тобто – навчатися самостійно, ефективно й осмислено, що і є сутністю сформованої компетентності *уміння вчитися* [107].

Загалом, *інтегроване навчання* є потужним інструментом для *формування уміння вчитися* в учнів початкової школи, адже воно: активізує

мислення; мотивує до пізнання; розвиває здатність до самоорганізації; забезпечує застосування знань у нових ситуаціях; формує самостійність та відповідальність. Таким чином, реалізація інтегрованого навчання у початковій школі створює *системне, осмислене та мотивоване середовище*, у якому природно формуються всі компоненти *уміння вчитися*.

Висновки до розділу 1

Аналіз теоретичних підходів до проблеми формування уміння вчитися в учнів початкової школи дозволяє стверджувати, що це уміння є складним інтегрованим утворенням, яке охоплює пізнавальні, організаційні, регулятивні та рефлексивні дії. Його зміст і структура визначаються через взаємозв'язок знань і дій, що засвоюються учнями в процесі спеціально організованої навчальної діяльності.

Уміння вчитися не зводиться лише до засвоєння інформації, а передбачає розвиток здатності школярів самостійно організовувати навчальний процес, застосовувати різноманітні способи розв'язання задач, осмислювати власну діяльність і критично оцінювати її результати. Його формування потребує усвідомлення учнями структури навчальних дій, постановки перед ними пізнавальних цілей та включення в діяльність, що має смислову значущість.

Порівняльний аналіз наявних концептуальних підходів засвідчив, що найбільш ефективною умовою розвитку уміння вчитися є інтеграція знань і способів дії у межах діяльнісного підходу. Тільки за умови смислового включення учня у процес пошуку, відкриття, узагальнення і застосування знань, це уміння може набути реальної життєвої цінності та забезпечити успішність навчання як у шкільному середовищі, так і впродовж усього життя.

Таким чином, формування уміння вчитися повинно розглядатися як стратегічне завдання початкової освіти, яке потребує оновлення змісту,

методів і форм організації навчального процесу відповідно до принципів суб'єктності, самостійності, усвідомленості та рефлексії.

Узагальнюючи теоретичні підходи, можна стверджувати, що компетентність «уміння вчитися» є однією з ключових для сучасної початкової освіти. Її формування ґрунтується на особистісно орієнтованому, діяльнісному та компетентнісному підходах, і розглядається як складна інтегративна здатність, що забезпечує здатність до самонавчання, самоорганізації, самоконтролю й рефлексії.

Різні науковці пропонують різні класифікації ключових компетентностей, однак спільним є визнання пріоритетності розвитку здатності вчитися впродовж життя. Аналіз наукових джерел дозволив виокремити основні компоненти цієї компетентності: мотиваційний, когнітивний, особистісно-діяльнісний та рефлексивно-корекційний. Вони охоплюють не лише оволодіння знаннями й навичками, а й здатність до планування, організації, оцінювання та корекції власної діяльності.

Теоретичні засади формування уміння вчитися в учнів початкової школи тісно пов'язані з розвитком загальнонавчальних умінь: організаційних, мовленнєвих, пізнавальних, контрольних-оцінних і рефлексивних. Ці уміння закладають основу для самостійної пізнавальної діяльності, що особливо важливо в умовах сучасної динамічної освітньої та соціальної реальності.

Незважаючи на значну кількість досліджень у цій галузі, тема формування уміння вчитися в учнів початкової школи залишається актуальною і потребує подальшого наукового осмислення, зокрема в контексті інтеграції інноваційних підходів і експериментального впровадження ефективних педагогічних технологій.

Інтегроване навчання відіграє ключову роль у розвитку уміння вчитися як однієї з основних компетентностей учнів початкової школи. Поєднання змісту різних навчальних дисциплін створює цілісне, системне сприйняття світу, сприяє формуванню когнітивних навичок та умінь

самостійно здобувати, аналізувати і застосовувати знання. Історичний розвиток ідей інтеграції, від праць К. Ушинського до сучасних підходів Нової української школи, підтверджує її ефективність у формуванні навчальної автономії, критичного мислення та рефлексивності.

Інтеграція забезпечує активізацію пізнавальної діяльності, мотивацію до навчання, а також розвиває такі важливі якості, як самостійність, гнучкість мислення та здатність адаптуватися до нових умов. Вона дозволяє оптимізувати навчальний процес, уникати дублювання знань, підвищує якість засвоєння матеріалу та створює умови для практичного застосування знань у різних життєвих ситуаціях.

Таким чином, інтегроване навчання є потужним дидактичним інструментом, який не лише формує системне, осмислене та мотивоване середовище для навчання, а й виступає базою для розвитку ключових компетентностей учнів початкової школи, насамперед – уміння вчитися, необхідного для успішної життєдіяльності в ХХІ столітті.

Розділ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УМІННЯ ВЧИТИСЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Особливості реалізації міжпредметної інтеграції змісту навчання на уроках у початковій школі

У контексті формування в учнів початкової школи уміння вчитися ефективною виявилася поетапна методика впровадження міжпредметної інтеграції, яка спрямована не лише на оптимізацію навчального процесу, а й на розвиток ключових навчальних навичок. Такий підхід забезпечує поступове занурення учнів у міжпредметні зв'язки:

– на початковому етапі це здійснюється через інтеграцію суміжних дисциплін із використанням репродуктивної діяльності та елементів проблемності, що сприяє формуванню уміння працювати з готовою інформацією;

– наступним етапом є постановка міжпредметних навчальних проблем і організація самостійного пошуку шляхів їх розв'язання, що стимулює розвиток самостійності, ініціативності, уміння ставити запитання та мислити критично;

– далі відбувається ускладнення навчального змісту в межах окремих курсів шляхом систематичного проблемного навчання, яке поглиблює аналітичні вміння та навички інтерпретації;

– згодом реалізується включення двосторонніх і багатосторонніх міжпредметних зв'язків через координацію дій учителів, що розширює навчальне поле й формує здатність бачити явища в системі;

– завершальним етапом є створення цілісної системи роботи педагогів, яка інтегрує зміст, методи й форми організації освітнього процесу, зокрема і в позакласній діяльності, розвиваючи в учнів навички перенесення знань у нові ситуації, а отже – здатність до самонавчання [45; 47].

Усе це прямо пов'язано з формуванням компетентності «уміння вчитися», оскільки учні поступово переходять від відтворення знань до їх самостійного здобуття, критичної оцінки, комбінування та застосування у різних контекстах.

Різноманітні міжпредметні зв'язки (МПЗ), що класифікуються за змістом, способом дії та організаційною структурою, також підтримують розвиток цього уміння.

Змістово-інформаційні МПЗ активізують здатність порівнювати, узагальнювати, виявляти аналогії між різними науковими фактами й поняттями;

Процесуально-діяльнісні МПЗ розвивають практичні уміння й розумові операції, необхідні для ефективного навчання;

Організаційно-методичні МПЗ сприяють оволодінню універсальними способами навчальної діяльності, що є основою автономності учня.

Також за напрямком МПЗ можуть бути:

- *односторонні* (знання з одного предмета підтримують вивчення іншого);
- *двосторонні й багатосторонні* (забезпечують взаємозбагачення змісту кількох дисциплін);
- *прямі та зворотні зв'язки* (сприяють глибшому засвоєнню навчального матеріалу й розвитку навичок системного мислення).

Таким чином, методично організовані міжпредметні зв'язки створюють передумови для розвитку в учнів навчальної самостійності, внутрішньої мотивації, здатності до аналізу, пошуку, порівняння та практичного застосування знань – тобто забезпечують цілісне формування уміння вчитися.

У процесі формування уміння вчитися в учнів початкової школи важливу роль відіграє раціонально організована система міжпредметних зв'язків, яка враховує особливості взаємодії навчальних компонентів у часі й змісті [46; 48].

Зокрема, міжпредметні зв'язки можуть бути:

– *хронологічними*, які допомагають учням усвідомити, які знання вони вже засвоїли з інших предметів і які ще лише вивчатимуть. Це розвиває вміння орієнтуватися в освітньому процесі, вибудовувати логічні ланцюжки та прогнозувати власне навчання;

– *хронометричними*, які визначають, яка тема є провідною в конкретний момент навчання, а яка слугує допоміжною. Це вчить дітей розставляти пріоритети та планувати навчальну діяльність;

– *спадковими, синхронними, перспективними*, що сприяють поступовому нагромадженню й поглибленню знань, їх актуалізації у відповідний момент, а також розвитку передбачення й аналітичного мислення;

– *локальними, середньо- та довгостроковими*, залежно від тривалості впливу на зміст уроку, що вчить дітей бачити навчальний процес у ширшій перспективі, співвідносити короткотермінові знання з довготривалими навчальними цілями.

Упровадження міжпредметних елементів у структуру уроку (навіть у вигляді короткочасних запитань або завдань з інших дисциплін) поглиблює розуміння нового матеріалу, активізує пізнавальну діяльність і створює сприятливі умови для осмисленого навчання. Така практика сприяє формуванню навички перенесення знань, тобто здатності використовувати раніше вивчене у новому контексті – ключової ознаки сформованого вміння вчитися [53].

Інтегровані уроки, що об'єднують знання з кількох предметів навколо спільної теми, сприяють розвитку цілісного світогляду учнів, логічного мислення та здатності самостійно встановлювати зв'язки між різними поняттями й явищами.

Особливе значення мають міжпредметні запитання, які можуть бути:

– *фактологічними* (сприяють актуалізації пам'яті);

– *поняттєвими* (поглиблюють розуміння сутності понять);

– *проблемними* (розвивають критичне мислення та вміння знаходити рішення в ситуаціях суперечності);

– *узагальнюючими* (допомагають учням структурувати знання з різних джерел і використовувати їх як підґрунтя для подальшого навчання).

Створення міжпредметної *проблемної ситуації* через цілеспрямовані запитання сприяє самостійному пошуку рішень, формуванню інтелектуальної ініціативи, рефлексії, навичок самоконтролю – тобто усіх компонентів компетентності *уміння вчитися*.

Таким чином, правильно скоординовані міжпредметні зв'язки не лише поглиблюють засвоєння навчального матеріалу, а й стають ефективним інструментом для формування у молодших школярів здатності до самостійного, осмисленого й продуктивного навчання.

У сучасній початковій освіті реалізація міжпредметних зв'язків стала дієвим засобом не лише для інтеграції змісту навчання, а й для *формування уміння вчитися*, яке є ключовою компетентністю молодших школярів [43].

На практиці використовуються різноманітні прийоми інтеграції, що створюють умови для усвідомленого, гнучкого й самостійного опанування знань:

– включення фрагментів навчального матеріалу з інших предметів у розповідь учителя;

– бесіда, що передбачає актуалізацію знань з інших дисциплін;

– демонстрація наочностей, відео, приладів, пов'язаних із міжпредметним змістом;

– використання кросвордів та логічних завдань із міжпредметними поняттями;

– учнівські повідомлення, підготовлені з опорою на матеріал з різних навчальних галузей;

– робота з кількома підручниками одночасно;

– групова діяльність, спрямована на розв'язання навчальної проблеми міждисциплінарного характеру.

Усі ці прийоми сприяють розвитку таких компонентів уміння вчитися, як:

- самостійність у доборі й повторенні потрібної інформації з інших джерел;
- усвідомлення взаємозв'язків між знаннями з різних предметів;
- здатність формулювати висновки на основі інтегрованих знань;
- розуміння значення навчальної діяльності та орієнтація на результат;
- вміння презентувати набуті знання в різних формах (усно, письмово, візуально).

Важливо, щоб у процесі інтеграції не відбувалося механічного дублювання раніше вивченого матеріалу. Учитель має організувати роботу так, щоб учні самостійно відтворювали потрібні знання, а на уроці – використовували їх для поглиблення розуміння нової теми. Це формує навичку навчального перенесення – здатність застосовувати знання в нових умовах і в різних контекстах.

Завершальним етапом інтегрованого підходу є формування міжпредметного поняття – узагальненого результату пізнавальної діяльності, який учні повинні вміти усвідомити, сформулювати й виразити у словесній формі. Це є важливою складовою уміння вчитися, що передбачає розвиток навичок рефлексії, аналізу та синтезу [48].

Оскільки в початковій школі один учитель викладає всі навчальні предмети, він є головною інтегруючою ланкою навчального процесу. Від його здатності проектувати й реалізовувати міжпредметну взаємодію залежить не лише ефективність засвоєння знань, а й формування самостійності та мотивації до навчання в молодших школярів.

Отже, ефективне впровадження міжпредметної інтеграції змісту навчання в практиці початкової школи є важливим чинником формування в учнів здатності до самонавчання, розвитку навчальної автономії, пізнавального інтересу, вміння працювати з інформацією та приймати

навчальні рішення. Саме це і становить суть сформованої компетентності *уміння вчитися*.

Методика проведення інтегрованого уроку. Інтегрований урок, як форма сучасної організації навчального процесу, є потужним засобом формування уміння вчитися в учнів початкової школи. Його суть полягає в органічному поєднанні змісту різних навчальних предметів навколо єдиної теми, що сприяє поглибленому, осмисленому пізнанню та створює цілісну картину світу.

Залучення матеріалу з кількох предметів активізує когнітивні процеси, формує в учнів здатність встановлювати логічні зв'язки, аналізувати інформацію з різних джерел, порівнювати, узагальнювати – тобто розвиває важливі інтелектуальні операції, які є складовими уміння вчитися. Водночас використання міжпредметного змісту підвищує мотивацію до навчання, робить процес засвоєння знань більш осмисленим і особистісно значущим.

Інтегровані уроки можуть бути як фрагментарними (з елементами міжпредметного змісту), так і цілісними. У будь-якому випадку вони:

- стимулюють самостійну навчальну діяльність (наприклад, через пошук інформації з різних галузей);
- передбачають постановку навчальних цілей і їх усвідомлення учнями (формування ціннісно-сислової компетентності);
- вимагають роботи в команді, взаємодії, обговорення (розвиток комунікативної компетентності);
- активізують роботу з джерелами, цифровими ресурсами (інформаційна компетентність);
- сприяють рефлексії та перенесенню знань у нові ситуації, що є ознакою навчальної автономії.

Особливої уваги потребує організація інтегрованих уроків. Для досягнення навчальних цілей учителю важливо:

- ретельно добирати зміст, що має смислову спорідненість;

- враховувати вікові та пізнавальні особливості дітей;
- поєднувати індивідуальні, парні й групові форми роботи;
- застосовувати проблемне навчання, дидактичні ігри, практичні завдання;
- мотивувати учнів через створення життєвих навчальних ситуацій [46].

Інтегровані уроки також забезпечують умови для узагальнення й систематизації знань, що сприяє глибшому розумінню навчального матеріалу та вмінню його застосовувати. Структура таких уроків включає актуалізацію знань, повторення й аналіз, постановку проблемних завдань, творче застосування здобутого, рефлексію – тобто повністю відповідає логіці навчальної самостійності й пізнавальної активності, які є основою компетентності *уміння вчитися*.

Таким чином, інтегрований урок – це не лише ефективна форма подачі навчального матеріалу, а й педагогічна технологія, яка створює умови для розвитку гнучкого мислення, самостійної навчальної діяльності, вміння вчитися впродовж життя. У контексті Нової української школи такі уроки сприяють реалізації компетентнісного підходу та формуванню активної, свідомої, освіченої особистості.

Зміст і організація бінарного уроку. Бінарні уроки – це особлива форма інтегрованого навчання, яка передбачає змістове й методичне поєднання двох навчальних дисциплін навколо спільної теми. У початковій школі такі заняття мають особливу цінність, адже сприяють формуванню ключової компетентності – *уміння вчитися*, забезпечуючи цілісне сприйняття знань та активізуючи самостійну пізнавальну діяльність учнів.

У ході бінарного уроку учні мають можливість розглядати певне поняття, явище або процес з різних предметних перспектив, що стимулює розвиток мислення, вміння порівнювати, аналізувати, робити висновки – тобто реалізовувати інтелектуальні дії, притаманні ефективному учінню. Така форма роботи дозволяє не тільки засвоювати новий матеріал, а й

встановлювати міжпредметні логічні зв'язки, що є основою когнітивної гнучкості.

Для організації бінарного уроку вчителі мають:

- узгодити спільну мету й завдання, що інтегрують зміст двох дисциплін;
- забезпечити логічне та емоційне наповнення навчального процесу через проблемні ситуації, міжпредметні запитання, практичні завдання;
- застосовувати такі методи, які активізують самостійну діяльність учнів, спонукають їх до пошуку рішень, аргументації, рефлексії – складових компетентності *уміння вчитися*;
- створити ситуації успіху та співпраці, що формують позитивне ставлення до навчання, впевненість у власних силах.

Оцінювання ефективності бінарного уроку також має тісний зв'язок із формуванням уміння вчитися. Зокрема, до уваги береться:

- рівень самостійного мислення школярів (здатність аналізувати, синтезувати, узагальнювати);
- участь учнів у розв'язанні проблемних ситуацій (виявлення інтересу, ініціативності, готовності до співпраці);
- якість організації пізнавальної діяльності (самостійне здобуття знань, перенесення інформації в нові контексти);
- емоційна залученість та мотивація, що безпосередньо впливає на ефективність навчання [47].

Незважаючи на організаційні труднощі, такі як розбіжність у тематиці й термінах вивчення предметів, бінарні уроки залишаються дієвим інструментом компетентнісного навчання. Вони сприяють:

- формуванню усвідомленої мотивації до навчання;
- розвитку навчальної самостійності;
- навчанню школярів вчитися через дослідження, спостереження, аналіз і співпрацю.

Отже, бінарні уроки забезпечують умови для системного, гнучкого й осмисленого навчання, в якому знання не лише засвоюються, а й застосовуються у практичних, міждисциплінарних ситуаціях. Це повною мірою відповідає завданням Нової української школи щодо формування компетентного, активного та самостійного учня, здатного до навчання впродовж життя.

Інтегрований день. У випадках, коли зміст навчальних дисциплін дозволяє органічно об'єднати тематику, доцільно організовувати інтегровані (тематичні) дні, протягом яких усі уроки спрямовано на реалізацію єдиної навчально-виховної мети. Такий підхід сприяє формуванню в учнів умінь вчитися, оскільки забезпечує глибше розуміння навчального матеріалу, його усвідомлене застосування в різних навчальних контекстах, стимулює внутрішню мотивацію до пізнання.

Інтеграція навчального процесу протягом дня дозволяє вчителю:

- раціонально розподілити навчальний час;
- зменшити перевантаження учнів;
- звільнити години для розвитку творчого потенціалу школярів;
- розвивати ключові навчальні умінь, такі як самостійний пошук інформації, узагальнення, порівняння, перенесення знань у нові ситуації.

Залучення учнів до різних видів діяльності (читання, інсценування, малювання, створення виробів, участь у святі) розвиває універсальні навчальні дії, включаючи:

- цілепокладання (розуміння цілей і завдань дня);
- планування власної діяльності;
- зосередження, уважність, відповідальність;
- рефлексію та осмислення власного досвіду.

Важливою умовою є узгодженість дій учителів, злагоджене планування інтегрованих занять і позаурочної активності, що підсилює цілісність навчального досвіду. Завдяки тематичним дням учні:

- вчаться бачити взаємозв'язки між предметами;

- оволодівають стратегіями самостійного навчання;
- зміцнюють внутрішню мотивацію до пізнання;
- опановують навички роботи з різними джерелами інформації [87].

Таким чином, інтегровані дні в початковій школі – це потужний інструмент формування компетентності *уміння вчитися*, оскільки сприяють розвитку цілісного мислення, вмінню бачити навчання як зв'язану систему знань і досвіду, орієнтовану на практичне застосування, особистісне зростання та духовне збагачення.

У результаті проведеної роботи були визначені *показники сформованості уміння вчитися*, які представлені у таблиці 2.1.

Показники сформованості уміння вчитися можна розділити на кілька основних категорій: *мотиваційний рівень, пізнавальна активність, навички самоконтролю і самооцінки, організаційні уміння, розв'язання проблем і критичне мислення, комунікативні уміння, творчий підхід, емоційно-вольові характеристики*.

Таблиця 2.1.

Показники сформованості уміння вчитися в учнів початкової школи

Категорії уміння вчитися	Характеристика уміння вчитися
<i>Мотиваційний рівень</i>	<ul style="list-style-type: none"> – виявляє інтерес і внутрішню мотивацію до навчання; – усвідомлює цінність і мету навчальної діяльності; – має позитивне ставлення до пізнавальної праці.
<i>Пізнавальна активність</i>	<ul style="list-style-type: none"> – проявляє ініціативу у здобутті знань; – самостійно ставить навчальні цілі і завдання; – активно шукає інформацію, користується різними джерелами.

<i>Навички самоконтролю і самооцінки</i>	<ul style="list-style-type: none"> – вміє оцінити власні знання і результати навчання; – усвідомлює свої сильні і слабкі сторони; – коригує власні дії на основі аналізу результатів.
<i>Організаційні уміння</i>	<ul style="list-style-type: none"> – планує власну навчальну діяльність; – раціонально розподіляє час і ресурси; – володіє навичками роботи як індивідуально, так і в групі.
<i>Розв’язання проблем і критичне мислення</i>	<ul style="list-style-type: none"> – вміє знаходити шляхи розв’язання навчальних і практичних задач; – проявляє логічне мислення, аналізує інформацію; – критично оцінює джерела і отримані знання.
<i>Комунікативні уміння</i>	<ul style="list-style-type: none"> – ефективно взаємодіє з учителем і однокласниками; – вміє висловлювати власні думки і аргументувати позицію; – сприймає і враховує різні точки зору.
<i>Творчий підхід</i>	<ul style="list-style-type: none"> – проявляє креативність у пошуку нових рішень; – використовує знання в нестандартних ситуаціях; – відкритий до експериментів і нових ідей.
<i>Емоційно-вольові характеристики</i>	<ul style="list-style-type: none"> – вміє долати труднощі і зберігати стійкість у навчанні; – виявляє наполегливість і відповідальність. – підтримує позитивний емоційний настрій у навчальній діяльності.

З метою виявлення рівня сформованості уміння вчитися в учнів початкової школи засобами інтегрованого навчання були визначені

наступні рівні: *високий, достатній, середній, низький*. Ці рівні відображені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Рівні сформованості уміня вчитися в учнів початкової школи
засобами інтегрованого навчання**

Рівень сформованості	Характеристика рівня
<i>Високий</i>	<ul style="list-style-type: none"> – самостійно планує свою навчальну діяльність під час інтегрованих уроків; – активно використовує попередній досвід і знання з різних галузей; – усвідомлює мету навчання і може її переформулювати; – знаходить і застосовує потрібну інформацію з різних джерел; – проявляє стійку мотивацію до навчання, ініціативність, рефлексивність; – легко встановлює міжпредметні зв'язки, переносить знання в нові ситуації.
<i>Достатній</i>	<ul style="list-style-type: none"> – виконує завдання з частковою допомогою вчителя (за потреби); – орієнтується в навчальних цілях, може самостійно добирати джерела інформації; – здатен встановлювати міжпредметні зв'язки за підказкою; – бере участь в обговоренні, проявляє інтерес до навчання; – має сформовані елементи рефлексії та самооцінки.

<i>Середній</i>	<ul style="list-style-type: none"> – виконує завдання за зразком або з постійною допомогою вчителя; – має ускладнення у визначенні цілей навчання; – обмежено встановлює міжпредметні зв'язки; – рідко ініціює власні запитання або пізнавальні дії; – потребує мотивації ззовні.
<i>Низький</i>	<ul style="list-style-type: none"> – не орієнтується в навчальній меті, не планує навчальну діяльність; – не виявляє інтересу до навчання; – не може самостійно виконати завдання навіть за зразком; – не використовує знання з інших предметів; – не володіє рефлексивними навичками.

Для проведення експериментального дослідження нами були запропоновані інтегровані завдання для формування уміння вчитися в учнів початкової школи. Серед запропонованих завдань: *Створи мінібук «Мій день»*; *Дослідник природи: виміряй і порівняй*; *Рецепт здорового сніданку*; *Літературна мандрівка картою, «Що я дізнався?» – щоденник відкриттів*; *«Що було раніше?» – історія предмета*; *«Таємниці моєї вулиці» – мінідослідження*; *«Як це працює?» – дослід або макет*; *«Склади карту знань» – що я знаю про ...?*; *«Навчаю інших» – урок від учня*. Їх перелік та основні характеристики представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Назва інтегрованих завдань	Мета	Предмети, які інтегруються	Завдання
<i>Створи мінібук «Мій день»</i>	розвивати навички планування, самоорганізації, використання різних джерел інформації	Українська мова; Математика; Я досліджую світ	<ul style="list-style-type: none"> – опиши свій день у вигляді мінікнижечки (5–6 сторінок); – намалюй годинник біля кожної дії; – порахуй, скільки часу ти витрачаєш на навчання, гру, відпочинок; – визнач, як краще розподілити час наступного дня; – обговори у парі, як краще планувати свій день. <p>Уміння вчитися: планування часу, аналіз дій, вміння фіксувати інформацію, самооцінка</p>
<i>Дослідник природи: вимірй і порівняй</i>	вчити працювати з інструкцією, робити висновки, записувати результати.	Українська мова; Математика; Я досліджую світ	<ul style="list-style-type: none"> – обері 3 кімнатні рослини; – вимірй висоту кожної (лінійкою або сантиметром); – занотуй дані в таблицю; – напиши коротке повідомлення про свої спостереження; – побудуй діаграму «Яка рослина найвища?»

			Уміння вчитися: вміння спостерігати, записувати дані, аналізувати, використовувати вимірювальні інструменти.
<i>Рецепт здорового сніданку</i>	навчити добирати інформацію, обґрунтовувати вибір, презентувати результати.	Я досліджую світ; Українська мова; Образотворче мистецтво	– обери продукти для сніданку (корисні); – намалюй їх або виріж із журналів; – опиши усно або письмово, чому саме цей сніданок корисний; – склади інструкцію «Як приготувати мій сніданок»; – представ свою страву у класі. Уміння вчитися: планування, аналіз, логічне мислення, комунікація.
<i>Літературна мандрівка картою</i>	вчити встановлювати міжпредметні зв'язки, візуалізувати інформацію.	Літературне читання; Я досліджую світ; Образотворче мистецтво	– прочитай казку чи оповідання; – познач на уявній карті (намальованій) місця, де відбувалися події; – зобрази шлях героя; – придумай, які нові пригоди можуть трапитися з ним у цій подорожі. Уміння вчитися: переказ, візуалізація, робота з картою, творче мислення.
«Що я дізнався?» –	формування рефлексії,	Усі освітні галузі	Наприкінці дня запиши:

<i>щоденник відкриттів</i>	вміння фіксувати знання		<ul style="list-style-type: none"> – що нового я сьогодні дізнався? – що було для мене складним? – де я це можу застосувати? – яке в мене було найкраще відкриття? <p>Уміння вчитися: рефлексія, самопостереження, внутрішня мотивація.</p>
«Що було раніше?» – історія предмета	навчити працювати з джерелами інформації, формувати хронологічне мислення.	Я досліджую світ; Українська мова; Мистецтво	<ul style="list-style-type: none"> – обери один знайомий предмет (телефон, ложку, книгу); – знайди або дізнайся, як він виглядав у минулому; – створи колаж або схему: «Предмет тоді – тепер – у майбутньому»; – розкажи класу або друзям, чого ти навчився під час виконання. <p>Уміння вчитися: вміння шукати, аналізувати, робити висновки, рефлексувати.</p>
«Таємниці моєї вулиці» – мінідослідження	навчити ставити запитання, добирати джерела, представляти інформацію.	Українська мова; Інформатика; Я досліджую світ	<ul style="list-style-type: none"> – дізнайся назву своєї вулиці та її походження; – поспілкуйся з батьками або знайди інформацію в інтернеті (за допомогою дорослого); – склади коротке повідомлення (усне, письмове або презентація);

			<p>– представ результати у формі буклету, мінідоповіді чи малюнка.</p> <p>Уміння вчитися: вміння ставити питання, самостійно вчитися, планувати та рефлексувати.</p>
«Як це працює?» – дослід або макет	розвивати технічне критичне мислення, навички дослідження.	Технології; Природознавство; Математика	<p>– обери технічний об'єкт (млин, годинник, вентилятор);</p> <p>– досліди, як він працює. Зроби простий макет або модель (з LEGO, паперу, картону);</p> <p>– поясни, що ти зрозумів і які труднощі подолав.</p> <p>Уміння вчитися: самостійність, дослідницьке мислення, навички планування.</p>
«Склади карту знань» – що я знаю про ...?	навчити структурувати знання, бачити зв'язки.	Усі освітні галузі	<p>– склади « карту знань » за темою (наприклад: «Пори року», «Світло і тінь», «Казка»).</p> <p>– познач основні ідеї, підрозділи, малюнки, приклади;</p> <p>– презентуй її однокласникам або запиши відео з поясненням.</p> <p>Уміння вчитися: вміння узагальнювати, структурувати, пояснювати.</p>
«Навчаю інших» –	сприяти рефлексії,	Вибірково (українська	– обери тему, яку добре знаєш (наприклад, «Як

урок учня	від узагальненню знань, комунікації.	мова, математика, ЯДС)	правильно писати лист», «Як скласти приклади з переходом через десяток»); – підготуй «мініурок» (на 5 хвилин): коротке пояснення, приклад, запитання; – проведи цей урок у парі або перед класом. Уміння вчитися: навички пояснення, самооцінки, впевненість, мотивацію до навчання.
--------------	---	------------------------------	--

З метою формування уміння вчитися в учнів початкової школи було розроблено та апробовано систему інтегрованих завдань, що охоплюють різні предметні галузі, поєднуючи їх у спільний змістовий контекст. Запропоновані завдання спрямовані на розвиток таких компонентів уміння вчитися, як планування, організація навчальної діяльності, самостійний пошук інформації, аналіз, рефлексія, узагальнення знань та їх застосування в нових ситуаціях.

Кожне завдання інтегрує зміст щонайменше двох навчальних предметів, передбачає активну діяльність учнів, творчу складову, а також елементи дослідження або презентації результатів. Завдання відрізняються за складністю, тематичним наповненням і формою реалізації (індивідуальна, парна або групова робота), що дозволяє варіювати їх відповідно до рівня підготовки учнів та освітньої ситуації.

Таким чином, використання інтегрованих завдань у навчальному процесі сприяє цілісному розвитку навчальної компетентності учнів, активізує пізнавальну діяльність, формує навички самонавчання, вміння планувати та усвідомлювати власну навчальну траєкторію, що є необхідною умовою для реалізації компетентнісного підходу у початковій освіті відповідно до Концепції НУШ.

2.2. Результати експериментального дослідження з формування уміння вчитися в учнів початкової школи засобами інтегрованого навчання

Експериментальне дослідження було проведене в межах освітнього процесу на базі

У ньому взяли участь 47 учнів четвертих класів: 23 учні експериментального класу та 24 учні контрольного. Навчання відбувалося в умовах звичайного освітнього середовища.

Експериментальним класом було обрано 4-А клас (23 учні), контрольним – 4-Б клас (24 учні). Дослідницька робота проходила у три послідовні етапи (*констатувальний, формувальний та контрольний*).

Метою експерименту було перевірити висунуту гіпотезу про те, використанні інтегрованого навчання сприятиме суттєвому підвищенню рівня сформованості уміння вчитися в учнів початкової школи.

У Додатку А представлено критерії сформованості уміння вчитися в учнів початкової школи, які охоплюють окремі аспекти з визначеною максимальною кількістю балів за кожен із них. За кожен критерій учень міг отримати певну кількість балів: за повністю правильну відповідь – 2–3 бали, за частково правильну – 1 бал. Загальна максимальна кількість балів за один блок становила 18.

Отримані результати були співвіднесені з рівнями сформованості дослідницьких умінь:

60–72 б. – *високий*.

45–59 б. – *достатній*.

30–44 б. – *середній*.

< 30 б. – *низький*.

Результати вхідного опитування засвідчили незначну різницю в рівнях сформованості уміння вчитися між учнями експериментального та контрольного класів початкової школи.

На констатувальному етапі експерименту було виявлено ступінь вираженості кожного з критеріїв сформованості уміння вчитися у дітей.

Узагальнені результати представлено в таблиці (див. табл. 2.4).

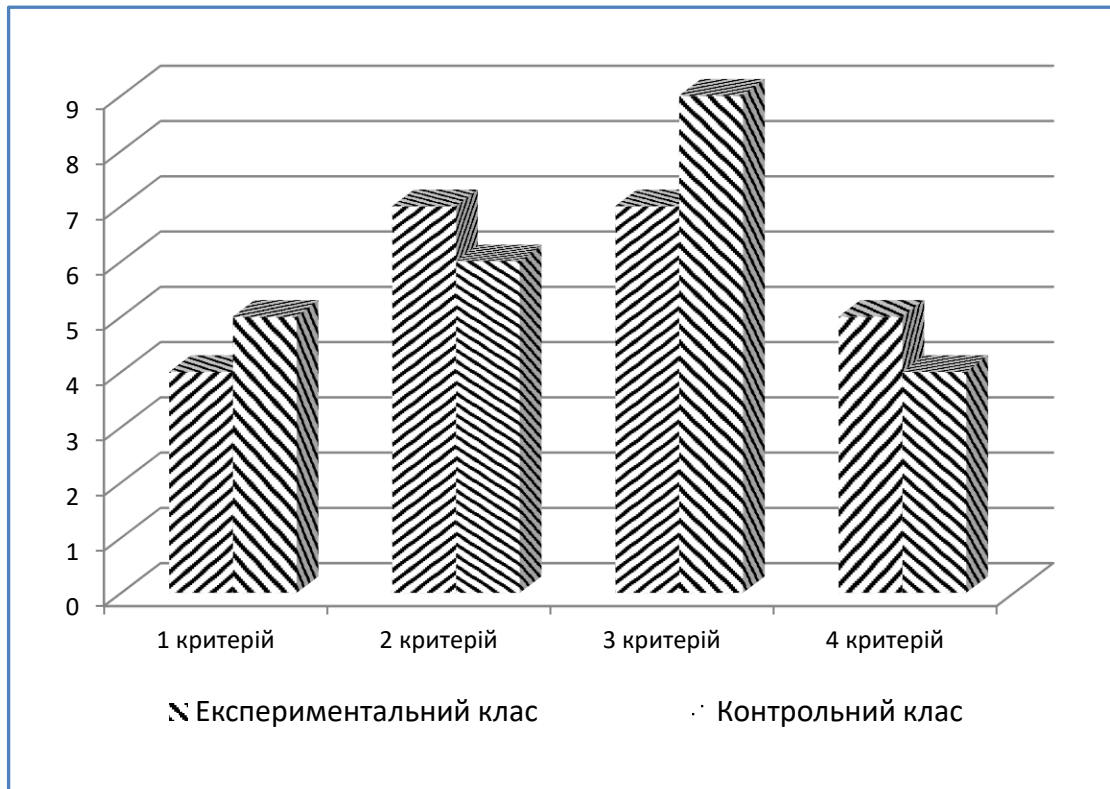
Таблиця 2.4.

Розподіл учнів експериментального та контрольного класів за рівнем сформованості уміння вчитися на початку експерименту.

Критерії	Експериментальний клас 23 учні		Контрольний клас 24 учні	
	%	учні	%	учні
1 критерій	17	4	21	5
2 критерій	30	7	25	6
3 критерій	30	7	38	9
4 критерій	23	5	16	4

Одержані результати унаочнені на діаграмі 2.1.

Діаграма 2.1.



Також на початковому етапі експерименту були визначені рівні сформованості уміння вчитися, які занесені до таблиці 2.5.

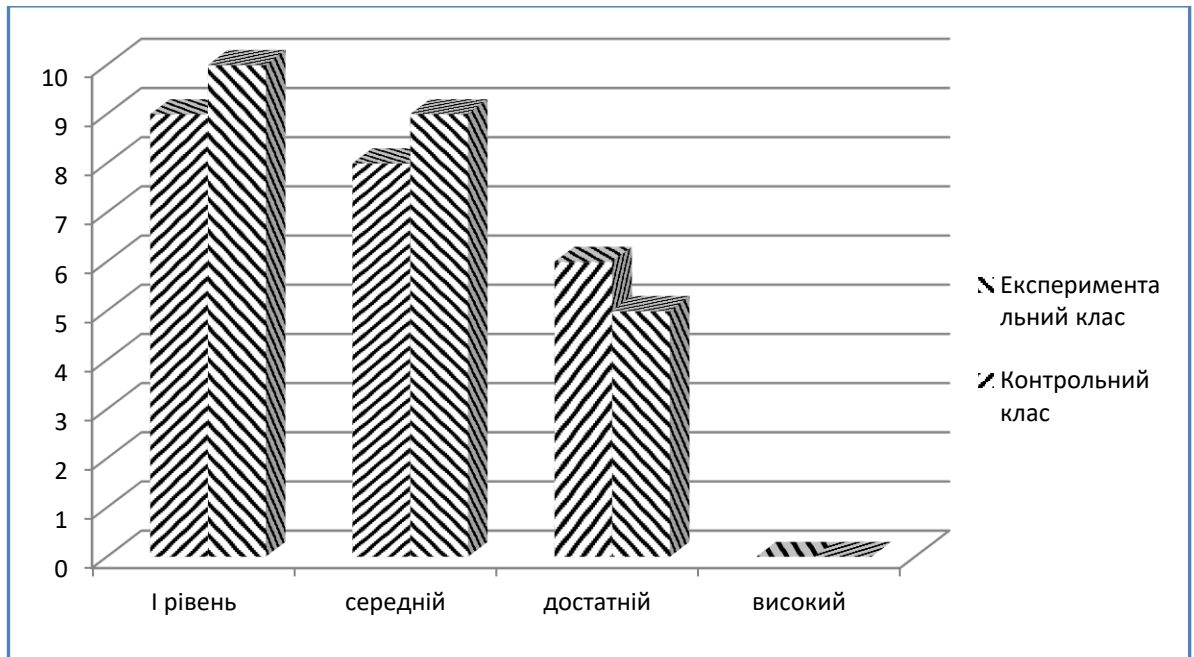
Таблиця 2.5

Рівні сформованості дослідницьких умінь в учнів початкової школи на початок експерименту

Рівні	Експериментальний клас 23 учні		Контрольний клас 24 учні	
	%	учні	%	учні
низький	39	9	42	10
середній	35	8	37	9
достатній	26	6	21	5
високий	0	0	0	0

Одержані результати унаочнені на діаграмі 2.2.

Діаграма 2.2



Аналіз отриманих результатів свідчить, що в експериментальному класі 39 % учнів (9 осіб) мають низький рівень сформованості вміння вчитися, тоді як у контрольному класі цей показник становить 42 % (10 учнів). Отже, в обох класах переважає низький рівень сформованості досліджуваного вміння, причому в контрольному класі частка таких учнів дещо вища.

Середній рівень сформованості вміння вчитися продемонстрували 35 % учнів експериментального класу (8 осіб) і 37 % учнів контрольного класу (9 осіб). Таким чином, показники середнього рівня у двох класах майже не відрізняються, з невеликою перевагою на користь контрольного класу.

У групі з достатнім рівнем вміння вчитися перебувають 26 % учнів експериментального класу (6 осіб) та 21 % учнів контрольного класу (5 осіб). Це вказує на те, що в експериментальному класі кількість учнів з достатнім рівнем сформованості вміння вчитися є дещо більшою.

У жодному з класів не зафіксовано учнів із високим рівнем сформованості вміння вчитися, що свідчить про загальну потребу у

розвитку цього вміння як у контрольному, так і в експериментальному класі на початку педагогічного експерименту.

На початковому етапі експериментального дослідження встановлено, що більшість учнів як експериментального, так і контрольного класів демонструють низький або середній рівень сформованості уміння вчитися.

Водночас у учнів експериментального класу дещо вищий відсоток осіб із достатнім рівнем цього уміння порівняно з контрольним класом. В обох класах відсутні учні з високим рівнем уміння вчитися, що свідчить про необхідність системної роботи щодо їх цілеспрямованого розвитку. Такі результати дають підстави стверджувати про приблизно однаковий стартовий рівень сформованості уміння вчитися у досліджуваних класах, що забезпечує належне підґрунтя для реалізації експериментального втручання та подальшого аналізу його ефективності.

Виявлено, що проблема розвитку уміння вчитися є актуальною і потребує пошуку результативних підходів до її вирішення. Це передбачає створення цілісної системи дидактичних засобів, здатних забезпечити ефективне формування уміння вчитися у учнів початкової школи, а також визначення оптимальних умов їх добору та впровадження в навчальний процес.

Результати констатувального етапу експерименту дали змогу окреслити зміст та ключові компоненти формувального етапу, зокрема: – виокремити показники та рівні сформованості уміння вчитися у здобувачів початкової освіти; – перевірити ефективність запропонованої дидактичної моделі в умовах освітнього процесу початкової школи.

Метою формувального етапу експерименту є апробація дидактичної моделі формування уміння вчитися учнів початкової школи з використанням засобів інтегрованого навчання (див. табл. 2.3).

Контрольний етап експерименту був спрямований на визначення рівня сформованості уміння вчитися в умовах традиційного навчання. Для цього було проведено відповідну діагностику в учнів 4-х класів із

застосуванням тих самих методик, що й на констатувальному етапі дослідження. Під час контролю використовувалися ті самі критерії та рівні сформованості уміння вчитися, які були обґрунтовані на попередньому етапі експерименту (див. табл. 2.6).

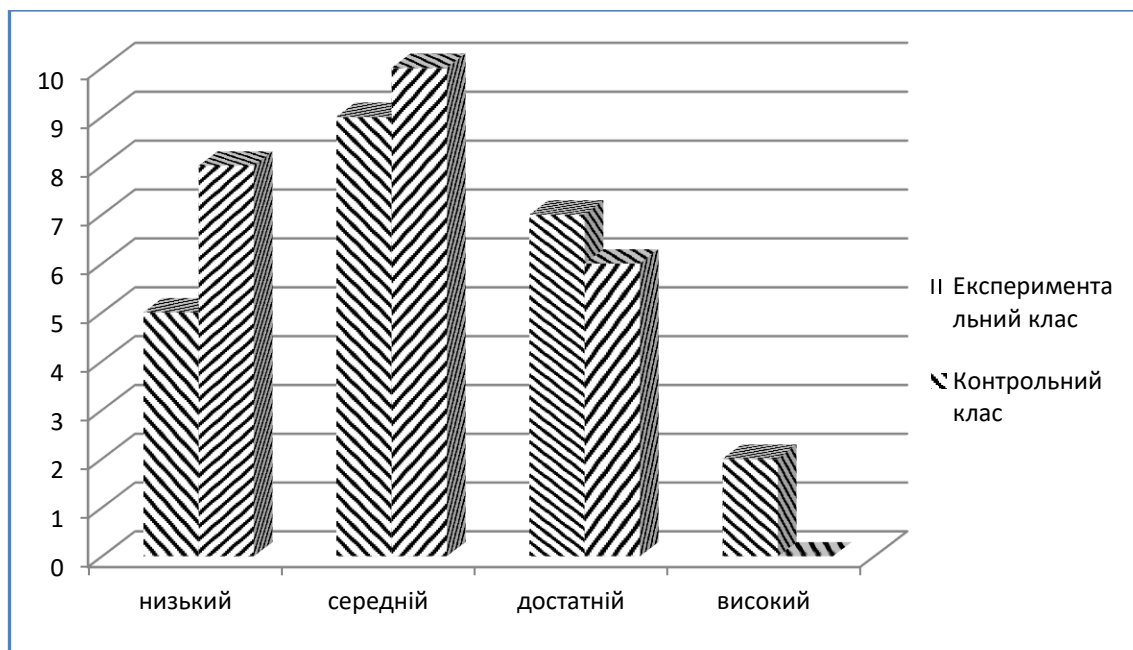
Таблиця 2.6

Рівні сформованості уміння вчитися в учнів початкової школи на кінець експерименту

Рівні	Експериментальний клас 23 учні		Контрольний клас 24 учні	
	%	учні	%	учні
низький	22	5	33	8
середній	40	9	42	10
достатній	30	7	25	6
високий	8	2	0	0

Одержані результати унаочнені на діаграмі 2.3.

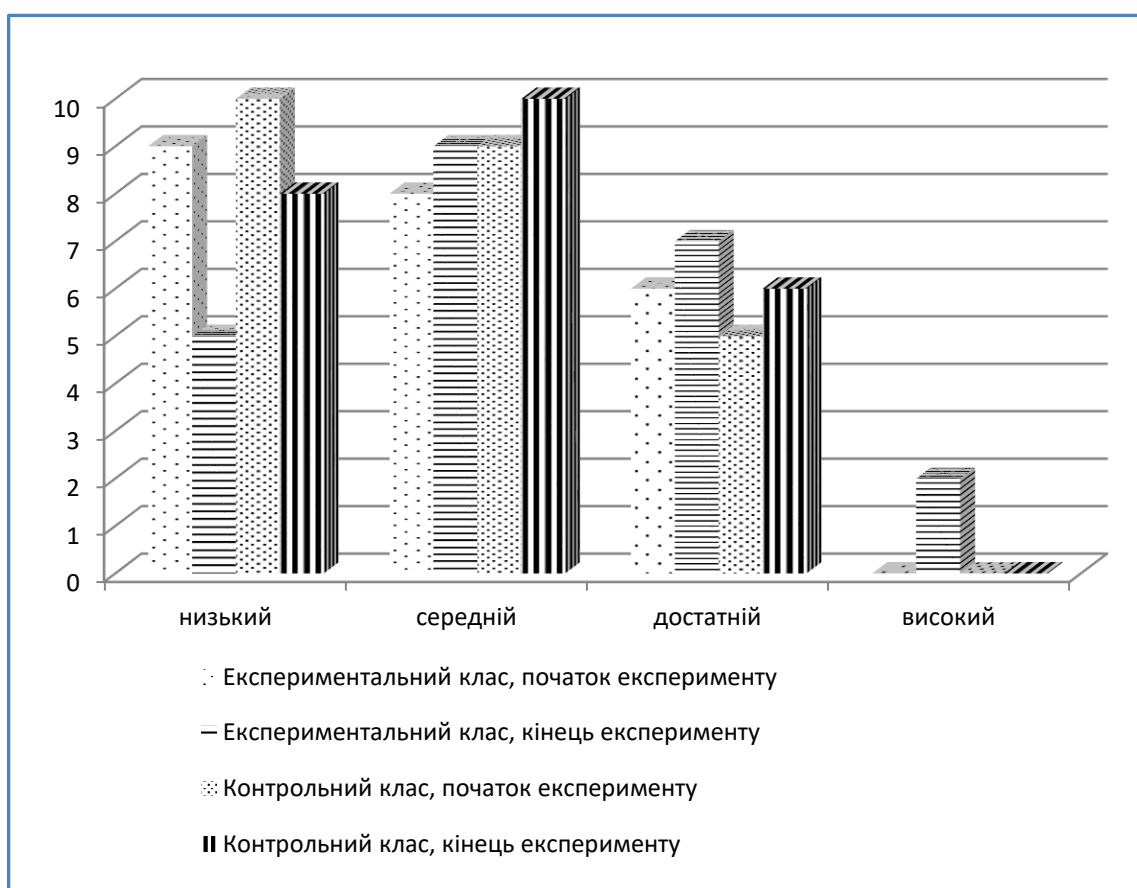
Діаграма 2.3



Співставлення рівнів сформованості уміння вчитися в учнів початкової школи на початок та кінець експерименту узагальнені та унаочнені на діаграмі 2.4.

Діаграма 2.4

Рівні сформованості уміння вчитися в учнів початкової школи на початок та кінець експерименту



Аналіз результатів педагогічного експерименту, відображених на діаграмі 2.3, засвідчив позитивну динаміку у формуванні уміння вчитися засобами інтегрованого навчання в учнів експериментального класу. Зокрема, відсоток учнів із високим рівнем сформованості цього уміння зріс на 8% порівняно з початковим етапом дослідження. У контрольному класі, натомість, до завершення експерименту жоден учень не досяг високого рівня сформованості уміння вчитися.

У той же час у контрольній групі зафіксовано зменшення частки учнів із низьким рівнем сформованості на 17%, що свідчить про поступовий

перехід частини школярів на середній і достатній рівні. Так, кількість учнів із середнім рівнем зросла на 5%, а з достатнім – на 4%.

Також у контрольному класі були відзначені незначні зміни в рівнях сформованості уміння вчитися: рівень низької сформованості зменшився на 9%, тоді як середній і достатній рівні зросли відповідно на 5% і 4%. Такі результати можна вважати наслідком природного розвитку учнів у процесі навчання за чинною освітньою програмою.

Загалом, результати експерименту дали змогу оцінити результативність застосування засобів інтегрованого навчання у процесі формування уміння вчитися у учнів початкової школи, а також виявити низку педагогічних умов, що забезпечують ефективність їх впровадження в освітню практику.

Таким чином, педагогічний експеримент підтвердив доцільність використання засобів інтегрованого навчання та сприяв уточненню педагогічних умов, необхідних для їх успішного застосування у формуванні уміння вчитися в учнів початкової школи.

Висновки до розділу 2

У другому розділі дослідження було детально розглянуто особливості реалізації міжпредметної інтеграції змісту навчання в початковій школі як ефективного засобу формування уміння вчитися у молодших школярів. Запропонована поетапна методика впровадження міжпредметної інтеграції сприяє поступовому розвитку навчальної самостійності, критичного мислення та здатності переносити знання в нові контексти, що є основою компетентності «уміння вчитися».

Визначено, що різні типи міжпредметних зв'язків (змістово-інформаційні, процесуально-діяльнісні, організаційно-методичні) забезпечують комплексний розвиток ключових навичок навчальної діяльності. Крім того, хронологічні, хронометричні, спадкові та інші види зв'язків дозволяють учням усвідомлювати структуру навчального процесу,

формувати цілісне системне мислення і орієнтуватися в навчальній діяльності.

Методика проведення інтегрованих уроків, бінарних уроків і тематичних інтегрованих днів показала свою дієвість у розвитку мотивації, комунікативних умінь, рефлексії та самоконтролю учнів, що підвищує ефективність формування компетентності вчитися.

Запропонована і апробована система інтегрованих завдань охоплює різні предметні галузі, поєднуючи їх у єдиний змістовий контекст і активізуючи пізнавальну діяльність учнів. Вона сприяє формуванню важливих компонентів уміння вчитися: планування, організації діяльності, аналізу інформації, рефлексії та творчого застосування знань у нових ситуаціях.

Отже, міжпредметна інтеграція у початковій школі є важливою педагогічною стратегією, яка забезпечує цілісний розвиток навчальної компетентності учнів, стимулює їхню навчальну автономію та внутрішню мотивацію, відповідає вимогам Нової української школи та сучасного компетентнісного підходу в освіті.

Проведений педагогічний експеримент підтвердив ефективність застосування засобів інтегрованого навчання для формування уміння вчитися у учнів початкової школи. На початку дослідження 39% учнів експериментального класу (9 осіб) і 42% учнів контрольного класу (10 осіб) мали низький рівень сформованості уміння вчитися, середній рівень демонстрували 35% (8 учнів) та 37% (9 учнів) відповідно, а достатній рівень був у 26% (6 учнів) експериментального і 21% (5 учнів) контрольного класів. Відсутність учнів із високим рівнем уміння спостерігалася в обох класах на початку експерименту. Після впровадження інтегрованого навчання в експериментальному класі відсоток учнів із низьким рівнем сформованості зменшився до 22% (5 осіб), середнім рівнем – 40% (9 учнів), достатнім – 30% (7 осіб), а високий рівень сформованості уміння вчитися з'явився у 8% (2 учнів). У контрольному класі на кінець експерименту

низький рівень мали 33% учнів (8 осіб), середній – 42% (10 учнів), достатній – 25% (6 осіб), а учнів із високим рівнем не було. Такі результати свідчать про суттєве покращення уміння вчитися в учнів, які навчалися за інтегрованою моделлю, порівняно з традиційним навчанням, де позитивні зміни були менш виражені і відображали природний розвиток. Отже, інтегроване навчання є ефективним та перспективним підходом для системного розвитку дослідницьких умінь і підвищення здатності молодших школярів ефективно вчитися, що важливо для модернізації освітньої практики та забезпечення якісної початкової освіти.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У ході дослідження було з'ясовано, що вміння вчитися є ключовою наскрізною компетентністю, яка визначає здатність учнів початкової школи до організації власної навчальної діяльності, постановки цілей, планування, самоконтролю, самооцінювання та рефлексії. Саме ця компетентність забезпечує ефективність навчання як у шкільному віці, так і впродовж усього життя.

Водночас показано, що інтегроване навчання створює сприятливі умови для формування вміння вчитися, оскільки забезпечує цілісність знань, сприяє встановленню міжпредметних зв'язків, активізує пізнавальну діяльність учнів, формує у них вміння працювати з інформацією, використовувати її в нових ситуаціях, розв'язувати проблеми, планувати діяльність і співпрацювати з іншими.

У ході виконання *першого завдання* на основі аналізу науково-теоретичних підходів до визначення сутності поняття *вміння вчитися* було встановлено, що це поняття є складним, багаторівневим і багатокомпонентним феноменом, який розглядається як одна з ключових освітніх компетентностей сучасної особистості. У контексті компетентнісного підходу «вміння вчитися» трактується не лише як засіб ефективного засвоєння знань, а як здатність особистості самостійно організовувати, регулювати, контролювати та оцінювати власну навчальну діяльність, що є основою для безперервного навчання впродовж життя.

У структурі цього вміння виокремлюють такі основні компоненти: загальнонавчальні вміння (планування, самоконтроль, самооцінка, робота з інформацією); логічні прийоми мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікація тощо); предметно-специфічні дії, що забезпечують розв'язання навчальних завдань; рефлексивні дії, які формують здатність до саморозвитку та самонавчання.

У межах діяльнісного підходу виокремлено два основні типи дій, які становлять сутність уміння вчитися: дії, спрямовані на осмислення та закріплення знань та дії, що забезпечують самостійне здобуття нового знання для розв'язання практичних або пізнавальних завдань.

Різноманіття наукових підходів дозволило виокремити дві концептуальні моделі формування уміння вчитися: *перша* ґрунтується на уявленні про учіння як окрему діяльність, спрямовану на зміну досвіду через спеціально організовані навчальні дії; друга – розглядає уміння вчитися як компонент предметної діяльності, в якій здобуття знань є побічним результатом практики чи дослідження.

Обидві моделі підкреслюють необхідність цілеспрямованої педагогічної підтримки, що передбачає включення загальнонавчальних умінь у зміст навчальних предметів або створення спеціальних курсів.

Таким чином, уміння вчитися виступає як інтегральна освітня компетентність, яка формується шляхом поєднання пізнавальних, рефлексивних, організаційних та практичних умінь і передбачає здатність учня самостійно й ефективно засвоювати нові знання, адаптуватися до змін та вирішувати навчальні й життєві завдання. У системі компетентнісного навчання воно є основою для розвитку інших ключових компетентностей та базою для формування автономного, відповідального суб'єкта навчання.

Реалізуючи *друге завдання* дослідження у процесі аналізу теоретичних підходів до формування уміння вчитися в учнів початкової школи встановлено, що ця компетентність визнається однією з ключових у сучасній освіті. Вона забезпечує здатність учнів до самостійного оволодіння знаннями, організації власної навчальної діяльності, самоконтролю та саморозвитку. Уміння вчитися є інтегративною властивістю особистості, що формується на основі комплексу загальнонавчальних умінь і навичок, таких як організаційні, пізнавальні, мовленнєві, контрольні-оцінні та рефлексивні.

Аналіз поглядів учених (Г. Селевко, Я. Кодлюк, О. Савченко, Т. Довга, Н. Павлова, В. Легін, В. Пукевичюте та ін.) дозволив окреслити різні підходи до структури ключових компетентностей та безпосередньо компетентності «уміння вчитися». Незважаючи на різноманітність підходів, спільною є думка, що її основою виступають мотиваційний, когнітивний, особистісно-діяльнісний та рефлексивно-корекційний компоненти.

У межах діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів «уміння вчитися» трактується як здатність школярів до самостійного, цілеспрямованого, ефективного засвоєння знань і способів дій, готовність до навчання протягом усього життя. Сутність цієї компетентності виявляється не лише у знаннях, а у вмінні діяти на їх основі, приймати рішення, планувати навчальні дії та оцінювати їх результативність.

Таким чином, формування уміння вчитися потребує системного і поетапного підходу, що охоплює цілеспрямовану роботу над розвитком загальнонавчальних умінь, створення умов для самостійної пізнавальної діяльності, активне залучення учнів до рефлексії та самоконтролю, а також забезпечення внутрішньої мотивації до навчання. Це дає змогу сформувати в молодших школярів основу для успішної самореалізації в освітньому середовищі та за його межами.

Виконуючи *третьє завдання* дослідження було показано, що формування уміння вчитися у учнів початкової школи є ключовою компетентністю, що забезпечує розвиток пізнавальної активності, здатність до самостійного здобуття знань і навчання протягом життя. Одним із ефективних шляхів формування цієї компетентності є поетапна реалізація міжпредметної інтеграції навчального змісту.

Методика міжпредметної інтеграції передбачає послідовне занурення учнів у міжпредметні зв'язки, що сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних навичок та системного сприйняття знань.

Впровадження різних типів зв'язків – змістово-інформаційних, процесуально-діяльнісних, організаційно-методичних – стимулює формування вмінь планування, самоконтролю, рефлексії, творчості та комунікації.

Для практичного впровадження формування уміння вчитися у контексті міжпредметної інтеграції було розроблено низку інтегрованих завдань, серед яких «Створи мінібук «Мій день», «Дослідник природи: вимірй і порівняй», «Рецепт здорового сніданку», «Літературна мандрівка картою», «Що я дізнався? – щоденник відкриттів», «Що було раніше? – історія предмета», «Таємниці моєї вулиці», «Як це працює?», «Склади карту знань» та «Навчаю інших».

Використання цих завдань у навчальному процесі сприяє розвитку пізнавальної діяльності, навичок самостійного пошуку і застосування інформації, критичного мислення і творчого підходу. Завдяки інтегрованому підходу учні не лише здобувають знання, а й вчать їх ефективно застосовувати у різних ситуаціях, що відповідає вимогам Нової української школи та сучасних освітніх стандартів.

Таким чином, організована міжпредметна інтеграція навчального змісту в початковій школі є дієвим засобом формування уміння вчитися, розвитку навчальної автономії, мотивації до пізнання і готовності до безперервного навчання.

У ході виконання *четвертого завдання* був проведений педагогічний експеримент за участю 47 учнів четвертих класів (експериментальний клас – 23 учні, контрольний – 24 учні), підтвердило ефективність застосування засобів інтегрованого навчання для формування уміння вчитися у молодших школярів.

На початковому (констатувальному) етапі у експериментальному класі 39% учнів (9 осіб) мали низький рівень сформованості уміння вчитися, 35% (8 осіб) – середній, 26% (6 осіб) – достатній, при цьому високого рівня не було. У контрольному класі відповідні показники

становили 42% (10 учнів) низького, 37% (9 учнів) середнього, 21% (5 учнів) достатнього рівня, також без учнів із високим рівнем.

Під час контрольного етапу, після застосування інтегрованого навчання в експериментальному класі, відбулися суттєві зміни: кількість учнів із низьким рівнем зменшилася до 22% (5 осіб), середній рівень мали 40% (9 осіб), достатній – 30% (7 осіб), а високий рівень сформованості з'явився у 8% учнів (2 особи).

У контрольному класі, де навчання відбувалося за традиційною моделлю, частка учнів із низьким рівнем знизилася до 33% (8 осіб), середній рівень склав 42% (10 осіб), достатній – 25% (6 осіб), при цьому учнів із високим рівнем не було.

Отже, інтегроване навчання сприяло підвищенню якості формування умінь вчитися: у експериментальній групі з'явилися учні з високим рівнем сформованості умінь, а частка учнів із низьким рівнем суттєво зменшилася. Контрольна група продемонструвала позитивну динаміку, однак без появи високого рівня, що свідчить про природний розвиток учнів, але меншу ефективність традиційного навчання порівняно з інтегрованим.

Таким чином, результати експерименту підтвердили доцільність використання засобів інтегрованого навчання в початковій школі як ефективного способу формування у молодших школярів умінь вчитися, що є важливим кроком для підвищення якості навчального процесу та розвитку їх дослідницьких умінь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аношкіна Г. Формування в учнів бажання і вміння вчитися. Українська мова й література в сучасній школі : щомісячний науковометодичний та літературно-мистецький журнал. 2012. № 10. С. 39–41.
2. Байбара Т. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект. Початкова школа. 2010. № 8. С. 46–50.
3. Барановська О. Інформаційні компетентності – обов'язковий актив учня сучасної школи. Директор школи, ліцею, гімназії. 2003. №2. С. 67–71.
4. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Вища освіта України. №3 (додаток 1). Тематичний випуск. 2009. С.37-47.
5. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. Педагогіка і психологія. 2009. № 2. С. 26–31.
6. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива. Початкова школа. 2002. № 5. С. 5–6.
7. Бібік Н. М. Ващенко Л. С., Локшина О. І., Овчарук О. В., Паращенко Л. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Б-ка з освіт. Політики. К. : «К.І.С.», 2004. 112 с.
8. Бібік С. П. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / За ред. С. Я. Єрмоленко; Худож.- оформлювач Б. П. Бублик. Харків : Фоліо, 2006. 623 с.
9. Білик Т. Інтеграція інноваційних елементів та інтерактивних технологій на уроках математики в початковій школі. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 2021. С. 100-108.
10. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. Біологія і хімія в школі. 2003. №2. С.8–9.
11. Бухлова Н. Навчаємо вчитися: діагностика і формування самоосвітньої компетентності учнів. К. Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. с. 124-127.
12. Бухлова Н. Як навчити учня вчитися: поради та рекомендації : посібник. К. : Шкільний світ, 2007. 128 с.

13. Ващенко Л. С. Домашні завдання як один із видів самостійної навчальної діяльності школярів. Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Сер. : Педагогічні та історичні науки. 2014. Вип. 119. С. 56–65.
14. Ващенко Л. С. Уміння вчитися – ключова компетентність учнівської молоді сучасного інформаційного суспільства. Інформаційні технології і засоби навчання, 2014, Том 43, №5. С. 1-14.
15. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2012. 1728 с.
16. Власюк О. І., Гудима Н. В. Інтегрований урок як одна з нетрадиційних форм організації навчання молодших школярів. Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи: матеріали, 2020. С. 111-112.
17. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С. та інші. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу» : Київ. : Видавництво «Алатон», 2019. 128 с.
18. Гавриш І. В. Компетентнісний підхід в освіті: Методичні рекомендації керівним педагогічним кадрам для проведення науковопрактичних семінарів з питань впровадження компетентнісного підходу в практику роботи ЗНЗ / За заг. ред. І. В. Гавриш, К. А. Юр'євої. Харків : ХОНМІБО, 2005. 93 с.
19. Гаджега К., Товканець Г. Інтегроване навчання в умовах сучасної початкової школи. Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення, 2019. С. 77-78.
20. Гамза Ю. С. Інтегровані уроки у початковій школі як ефективна форма навчання молодших школярів. Професійний розвиток педагога, 2019. С. 19-21.
21. Гарєєва В. В. Розвиток компетентності «Вміння вчитися» як засіб соціалізації учнів та модернізації навчально-виховного процесу на уроках англійської мови. Англійська мова та література : Науковометодичний журнал. 2008. № 22/23. С. 52–56.

22. Гаряча С. А. Формування в учнів ключової компетентності «Уміння вчитися» відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів. Черкаси: ЧОПОПП, 2014. 48 с.
23. Глинянюк Н. Вчимо дітей вчитися. Учитель початкової школи. К. : Світич, 2014. № 11. С. 10–11.
24. Глинянюк Н. Формування вміння вчитися: психологопедагогічний аспект. Учитель початкової школи : науково- методичний журнал. 2014. № 11. С. 7–10.
25. Головка О. М. Матеріали для формування позитивної мотивації навчальної діяльності учнів. Біологія : Науково-методичний журнал. 2012. № 19/21. С. 83–99.
26. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 519 с.
27. Губанова Т. Формування загальнонавчальних умінь та навичок учнів засобами особистісно орієнтованого спілкування Початкова школа : Науково-методичний журнал. 2006. № 8. С. 15–17.
28. Гуменюк Н. Підручник як засіб формування в молодших школярів ключової компетентності вміння вчитися. Магістерський науковий вісник. 2015. №23. С. 125-127.
29. Державний стандарт початкової освіти. Прийняття від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
30. Дика Н. Д. Ключова компетентність «уміння вчитися» в інноваційних технологіях навчання математики в початковій школі. Педагогічні науки. 2017. №75. С.22-30.
31. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
32. Дідик О. В. Компетентнісно-орієнтоване навчання у процесі формування творчої особистості молодшого школяра. Х. : Вид. група «Основа», 2010. 144 с.

33. Дмитренко К. А. Звичайні форми роботи – новий підхід: розвиваємо ключові компетентності : метод. посіб. Х. : ВГ «Основа», 2018. 119 с.
34. Довга Я. Трансформація проблеми уміння вчитись та її відображення у навчальній літературі з педагогіки. Наукові записки, 121, Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013, С. 138-141.
35. Довга Т. Я., Нікітіна О. О. Загальнонавчальні уміння і навички: теорія та практика формування в учнів початкової школи : [методичний посібник]. К. : ТОВ «СІТІПРІНТ», 2013. 96 с.
36. Дорожко М. В. Теоретичні питання формування в молодших школярів ключових компетентностей. Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. Вип. 40. Ч. 1. С. 105– 110.
37. Дорожко М. В. Формування в молодших школярів ключової компетентності «Умії вчитися» як найважливіший чинник підвищення якості початкової освіти. Науково-методичне забезпечення якості освіти та його психологічний супровід : матер. наук.-практ. конф. (Харків, 10 квітня 2012 р.) Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. Ч. I. - С. 223–229.
38. Зайченко І. В. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів, 2-е вид. К., «Освіта України», «КНТ», 2008. 528 с.
39. Закон України Про освіту. Прийняття від 05.09.2017. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
40. Закраєвська О. Ю. Ключова компетентність «уміння вчитись» як психолого-педагогічна проблема. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2014 №3 (24). С.148-152.
41. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник. К : Либідь, 2012. 304 с.
42. Зязюн І. А. Мотивації і мотиви людської поведінки. Початкова школа. 1994. № 6. С. 8–12.
43. Ілляш С. Інтегрований підхід до навчання у початковій школі, його педагогічна цінність. Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський зб. наук. праць мол. вчених Дрогобицького держ. пед. універ. ім. І. Франка :

- Ред.-упор. В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич : Посвіт, 2013. Вип. 6. Ч. II. С. 57–65.
44. Люхіна Н. Технологія навчання молодших школярів уміння вчитися. Початкова школа. 2019. № 10. С. 61–62.
45. Інтегративний підхід: актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи : навчально-методичний посібник / уклад. : Н. Б. Ларіонова, Н. М. Стрельцова. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 76 с.
46. Інтегроване навчання : тематичний і діяльнісний підходи (Частина 1). URL: <http://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannyaatematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-1/> (дата звернення: 24.10.2024).
47. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи (Частина 2). URL: <http://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannyaatematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-2/> (дата звернення: 24.06.2025).
48. Клочко А. О. Інтегрований підхід як сучасна форма організації навчального процесу [Електронний ресурс] // Science and Education a New Dimension. Vol. 1. February 2013. С. 85–87. URL: http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/klochko_a_integrated_approach_as_a_modern_form_of_learning_process.pdf (дата звернення: 26.03.2025).
49. Кодлюк Я. П. Вчити вчитися. Український педагогічний журнал. 2015. № 3. С. 220–223.
50. Кодлюк Я. П. Формування вміння вчитися. Навчання і виховання учнів 1 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. О.Я.Савченко. К. : Видавництво «Початкова школа». 2002. 464 с.
51. Кодлюк Я. П. Янченко О. Я. Робота з підручником на уроках у початковій школі: Посібник для вчителя початкової школи / За ред. О. Я.Савченко. К. : Наш час, 2009. 104 с.
52. Колот А. М. Мотивація, стимулювання й оцінка персоналу: навч. посібник. К.: КНЕУ, 2008. 224 с.
53. Комар О. Дещо про інтеграцію та інтегровані уроки. Психологопедагогічні проблеми сільської школи, 2017. (57), С. 67-73.

54. Кондратюк О. М. Навчальний діалог як засіб формування у молодших школярів компетентності «уміння вчитися». Теорія і практика розвитку ключових компетенцій учнів 12-річної школи: матеріали Всеукраїнської науково-пошукової конференції (Київ, 27 березня 2008 р.). К. ; Запоріжжя : ХНРБЦ, 2008. Т. 2. С. 310–314.
55. Кондратюк О., Шульга Р. Педагогічні умови формування дослідницьких умінь молодших школярів на уроках математики засобами інтегрованого навчання. Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка», 2021. (44), С. 99-104.
56. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
57. Лєгін В. Б. Формування рефлексивних умінь молодших школярів у навчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2016. 19 с.
58. Лис Т. Ю. Проблема формування в учнів уміння вчитися в генетичній площині її розгляду. URL: http://navigator.rv.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2309
59. Ломберг М. В. Особливості психосоціального та емоційного розвитку обдарованих дітей. Моделювання інноваційних систем навчання й виховання обдарованих дітей: теорія і практика : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 24 березня 2015 р.). Х. : «Оперативна поліграфія», 2015. С. 108–111.
60. Ломберг М. В. Формування в учнів початкової школи уміння вчитися як ключової компетентності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2017. 24 с.
61. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Ключові поняття сучасної педагогіки: навчальний результат, компетентність, кваліфікація. Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. Т. 1 : Загальна педагогіка та філософія освіти. К. : Пед. думка, 2012. С.23– 38.
62. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєвотермінологічний дискурс. Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. № 3. (Дод.1) / Ін-т вищої освіти АПН України ; К., 2009. С. 8–14.

63. Лупінович С. М. Навчаємося залюбки! Формування мотивації до навчання в учнів молодших класів: навч. видання. Х. : Видавнича група «Основа», 2009. 107 с.
64. Малафіїк І. В. Дидактика: Навчальний посібник. К. : Кондор, 2005. 397 с.
65. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів. К. : Навч. книга, 2012. 303 с.
66. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. 5-е вид., доп. і перероб. К. : 2007. 656 с.
67. Моляко В. О., Музика О. Л. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. Житомир: Видавництво ПП «Рута», 2007. 319 с.
68. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою, 1-4 класи, 2018. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/pochatkova-shkola.html>, http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/nnn1_4_k
69. Науково-дослідна робота в закладах освіти / Укл. Ю.О.Туранов, В. І. Урусський. Тернопіль: АСТОН, 2001. 140 с.
70. Нікітіна О. Сучасні підходи до формування повноцінної навчальної діяльності в умовах компетенізації початкової освіти. Наукові записки, 2012, №103. С. 223-230.
71. Ніколенко Л. Т. Нова українська школа : інтеграційний підхід у початковій загальній освіті: тематичний випуск журналу «Методист». № 2 (74), лютий. 2018. С. 72–74.
72. Нова грамотність і ключові компетентності в умовах реформування початкової освіти: монографія / За заг. ред. Г. В. Товканець. Ужгород: РІК-У, 2022. 248 с.
73. Нова українська школа: «Концептуальні засади реформування середньої освіти», 2016. URL:

<http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf>.

74. Новий тлумачний словник української мови / Уклад. В.Яременко, О. Сліпушко, Т.А. К. : Аконт, 2010. 825 с.
75. Овчарук О. В. () Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. К.: «К.І.С.», 2003. 296 с.
76. Онишків З. Формуємо вміння планувати навчальну діяльність. Початкова школа : Науково-методичний журнал. 2006. № 6. С.50–53.
77. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. К. : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
78. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка. К. : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
79. Петренко Л. М. Умови формування ключової компетентності «уміння вчитися» у студентів вищого навчального закладу. URL: http://www.rusnauka.com/3_KAND_2007/Pedagogica/1887.doc.htm.
80. Пєхота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М., Нор К. Ф., Олексюк О. Є. Освітні технології : Навч.-метод. посіб. К. : А.С.К., 2004. 256с.
81. Платова Н. Формуємо уміння вчитися самостійно. Початкова освіта. 2015. № 10. С. 4–6.
82. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : «К.І.С.», 2014. С. 66–72.
83. Просіна О В. Інтеграція в НУШ. Інтегрований підхід в освітньому процесі. Тематичний випуск журналу «Методист». № 2 (74), лютий. 2018. С. 68–71.
84. Психологічна енциклопедія / [Автор-упоряд. О.М. Степанов]. К. : Академвидав, 2006. 424 с.
85. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. К. : Вища школа, 1982. 216 с.

86. Пукевичюте В. Ю. Тенденции умения учиться как важной компетенции в современном образовании. Вильнюсский университет, г.Вильнюс 2009. URL: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/512-2012-01-13-08-40-42>.
87. Пушкарьова Т. Є. Технологія проведення особистісно орієнтованого уроку у початкових класах. Початкова школа. 2013. № 4. С. 7–10.
88. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация; пер. с англ. К. : Конти-Центр, 2012. 396 с.
89. Родигіна І. Дидактичні умови реалізації компетентнісного підходу в навчанні. Біологія і хімія у школі. 2017. № 3. С. 7–10.
90. Савченко О. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи. Гірська школа Українських Карпат, 2015, 12–13. С. 38–43.
91. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. К.: Грамота, 2012. 504 с.
92. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти. Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Серія «Педагогіка». 2011. № 4. С.13– 17.
93. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра. К. : Педагогічна думка, 2014. 176 с.
94. Селевко Г. Компетентности и их классификация. Народное образование. 2014. №4. С. 138–143.
95. Скворцова С.О., Онопрієнко О.В. Нова українська школа: методика навчання математики у 3-4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів : навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 352 с.
96. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором. Вибрані твори в 5-ти т. Т.4. К. : Радянська школа, 1976. 640 с.
97. Технології інтеграції змісту освіти : зб. наук. пр. [ред. кол., головн. ред. В. Р. Ільченко]. Полтава : ПОППО, 2014. Вип. 6. 326 с.

98. Ткачов А. С. Теоретичний аналіз понять «компетентність» та «компетенція». Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. Харків : Хар. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 2016. С. 36–42.
99. Філософський енциклопедичний словник / Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України ; Редкол.: (голова) В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 743 с.
100. Філь Г., Жигайло М. Інтегроване вивчення предметів гуманітарного циклу за галузями знань як важлива передумова розвитку сучасної науки. Актуальні питання гуманітарних наук. 2015. Вип. 11. С. 310–316. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_11_46 (дата звернення: 24.05.2025).
101. Фіцула М. М. Педагогіка : посібник. К. : ВЦ «Академія», 2002. 528 с.
102. Чернишова Р., Андрюханова В. Мета сучасної школи – компетентність. Директор школи. 2001. №8. С. 91–96.
103. Шевчук К. Інтегрований підхід до навчання: ретроспективний аналіз. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. 2007. № 20. С. 50–55.
104. Шевчук К. Педагогічні умови організації інтеграції в початковій школі. Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. Чернівці, 2004. Вип. 210. С. 190–195.
105. Шекшня С. В. Управління персоналом сучасної організації: навч.-практ. посібник. 3-тє вид., Перероб. і доп. К., 2008. 368 с.
106. Шуневич О. Лінгводидактичні умови формування в учнів уміння вчитися на уроках української мови. Українська мова і література в школі : Науково-методичний журнал. 2014. № 8. С. 15–20.
107. Юдіна Н. О. Особливості структури мотивації молодших школярів при інтегрованому навчанні. Практична психологія та соціальна робота. 2008. № 9. С.46–51.
108. Ягупа І. Інтегровані заняття у 1 класі. Початкова школа. 2018. № 1. С. 26–33.

109. Янкович О. І. Підготовка вчителів початкових класів до формування в учнів уміння вчитися як ключової компетентності шкільної освіти. Психолого-педагогічні засади діяльності фахівця: історія, теорія, практика: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції (18- 19 вересня 2014 року, м. Херсон) / за ред. В. В. Кузьменка, Н. В. Слюсаренко. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. С. 266–270.
110. Янченко О. Я. Формування у молодших школярів уміння працювати з підручником : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09. К., 2006. 23 с.
111. Ященко Л. Інтеграція навчальних предметів як ефективна форма навчання молодших школярів. Початкова освіта. 2018. № 1. С. 6–9.

ДОДАТКИ

Додаток А

Критерії сформованості умінь вчитися в учнів початкової школи

Уміння	Максимальна кількість балів	Характеристика умінь
Пізнавальні уміння	18	<p>3 б. – уміння визначати джерела інформації;</p> <p>2 б. – користування бібліотекою, інтернетом, базами даних;</p> <p>2 б. – вміння оцінювати достовірність інформації;</p> <p>2 б. – виділення головного й другорядного;</p> <p>2 б. – класифікація та систематизація;</p> <p>3 б. – встановлення причинно-наслідкових зв'язків;</p> <p>2 б. – уміння ставити питання;</p> <p>2 б. – висування обґрунтованих гіпотез.</p>
Практичні уміння	18	<p>3 б. – визначення мети та завдань діяльності;</p> <p>3 б. – вибір методів для виконання завдання;</p> <p>3 б. – складання плану роботи;</p> <p>3 б. – робота з матеріалами та інструментами;</p> <p>3 б. – дотримання техніки безпеки;</p> <p>3 б. – спостереження й фіксація результатів.</p>

Продовження додатка А

Комунікативні уміння	18	<p>З б. – складання письмових звітів, тез, повідомлень;</p> <p>З б. – підготовка презентацій та доповідей;</p> <p>З б. – оформлення результатів згідно зі стандартами;</p> <p>З б. – публічний виступ;</p> <p>З б. – аргументація власної думки;</p> <p>З б. – уміння відповідати на запитання аудиторії.</p>
Метакогнітивні уміння	18	<p>З б. – самооцінка власної діяльності;</p> <p>З б. – виявлення помилок і недоліків;</p> <p>З б. – планування вдосконалення;</p> <p>З б. – планування робочого часу;</p> <p>З б. – самоконтроль і корекція дій;</p> <p>З б. – постановка реалістичних цілей і досягнення результатів.</p>