

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ У РОМСЬКИХ ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Ноздрова О. П., Бартенєва І. О.

ВСТУП

Незважаючи на специфіку соціально-економічної, політичної ситуації у країнах Центральної Європи, в Україні ромські спільноти зустрічають однакові перешкоди у задоволенні їхніх суспільних потреб і взагалі реалізації базових громадянських та інших прав, а саме щодо доступу до системи охорони здоров'я, освіти, житла, можливостей працевлаштуватися. На це впливає незвична для більшості інших європейських соціумів соціальна самоорганізація ромів, інший спосіб життя, що призводить до взаємних негативних стереотипів сприйняття «рома» та «нерома», а це лише поглиблює структурну дискримінацію, сприяє формуванню антиромських настроїв, однак під впливом звітів Програми розвитку ООН і Міжнародної організації праці (2003) було сформовано новий концептуальний підхід до вирішення ромської проблеми, у т. ч. парадигма прав людини застосовувалася у контекст прав на освіту та зайнятість¹.

Хоча ромська меншина у багатьох країнах Європи є найменш інтегрованою, це не знімає з української держави відповідальності за створення умов для покращення їхнього становища. Україна має відповідну міжнародним стандартам нормативно-правову базу у сфері етнонаціональної політики, однак роми залишаються найбільш незахищеною верствою населення. Саме тому Указом Президента України від 8 квітня 2013 р. схвалена Стратегія захисту й інтеграції в українське суспільство ромської національної меншини².

¹ Указ Президента України № 201/2013 «Про стратегію захисту та інтеграції в українське суспільство ромської національної меншини на період до 2020 р. *Офіційне інтернет-представництво Президента України*. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/5628.html>.

² Коше А. Інтеграція цыган-ромов: кто этим займется? URL: <http://europeandcis.undp.org/data/show>.

Ми вважаємо, що вивчення етнокультурного й етносоціального життя ромської (циганської) етнічної групи Одещини – важлива комплексна науково-теоретична та предметно-практична проблематика. Умови проживання, етноментальна специфіка, ціннісні орієнтації циган нашого краю, особливо за умов незалежної України, зацікавили нас і долучили до вирішення важливих проблем щодо підвищення освітнього рівня ромів. Це є ключовим елементом для формування ромської громади, лідерів молодого покоління, а отже, і досягнення результатів у подоланні ізоляції, маргіналізації ромів за їхньої інтеграції у ширше суспільство.

1. Міжнародна нормативно-правова база щодо освіти дітей ромської національності у сучасному освітньому просторі

Інноваційний педагогічний напрям є одним із істотних компонентів освітньої діяльності сучасної освіти. Поширення в Україні процесу інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями – ще один крок до забезпечення повної реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту. Суспільство зобов'язане дати можливість кожній дитині незалежно від її потреб повністю реалізувати свій потенціал, приносити користь суспільству та стати повноцінним його членом. Водночас наше сьогодення – це зміна ціннісних орієнтацій в освіті, визначення унікальності кожної дитини, зумовлене зміною освітньої парадигми на гуманістичну – «освіта для всіх, школа для всіх».

Аналізуючи останні події у світі, підкреслюємо значення європейського діалогу та необхідність діяльності вчителів у цьому напрямі. У дослідженні ми звернули увагу на необхідність розвитку проекту «Освіта ромських дітей» в інклюзивному освітньому просторі.

Головне завдання інклюзивної освіти полягає у кращому розумінні власного ставлення до ромських дітей, адже пріоритетом школи є виховання молоді без упередженості та національних стереотипів.

Інклюзивна освіта полягає в тому, щоб зменшити кількість перешкод на шляху отримання якісних освітніх послуг усіма дітьми, вона є частиною руху до суспільства, у якому всі громадяни зможуть скористатися правом на рівні можливості. Тільки шляхом залучення й участі у цьому процесі всього суспільства ми зможемо вирішити безліч труднощів, із котрими щодня зіштовхуються діти-роми.

На думку багатьох учених (С. Алехіної, Д. Ахметової, В. Кантор, В. Нікуліної, З. Хуснутдінової та ін.), інклюзивна освіта спрямована не тільки на виключення будь-якої дискримінації, а й на створення варіативних умов для здобуття освіти особами з обмеженими можливостями. Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та ін. присвятили свої роботи дослідженню проблеми залучення дітей із особливими потребами до навчання у закладах загальної середньої освіти, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм³.

Реалізації права на освіту для всіх сприяє міжнародна нормативно-правова база, створена на основі найважливіших документів: Конвенції про права дитини (1989), Конвенції про захист прав людини і основних свобод (1950), Віденської декларації (Рада Європи, 1993), Краківської декларації (Декларації європейських міністрів освіти «Освітня політика заради демократії та громадської згуртованості: виклики і стратегії для Європи» (Рада Європи, 2000), Афінської Декларації, Міжкультурної освіти (2003), Білої Книги освіти із професійної підготовки (1995), Рамкової конвенції про захист національних меншин (1995), Звітів Європейської комісії проти расизму та нетерпимості.

У поняття інклюзивної освіти входить навчання дітей із досить замкнених етнічних груп, котрі намагаються зберегти режим штучної ізоляції від решти суспільства, пояснюючи його потребою дотримуватися традицій, що склалися в етносі протягом багатьох століть.

Саме цим зумовлена підвищена увага до вдосконалення роботи з ромськими дітьми. В Афінській декларації звернуто увагу на необхідність розвитку проєкту «Освіта ромських дітей». Багато уваги приділено професійним якостям учителя, який повинен виконувати різні ролі – дипломата, радника, партнера, повинен уміти працювати із групами людей різних рас, національностей, віросповідань і переконань. У документі описано необхідні підходи до процесу навчання та рекомендовано конкретні методи: навчання шляхом роботи у групі (social learning) і навчання, засноване на співпраці (cooperative learning)⁴.

³ Ільїна О.М. Міжнародні норми про інклюзивну освіту та імплементації її в правову систему. *Дефектологія*. 2008. № 5. С. 67–72.

⁴ Інклюзивна освіта. Політика, зміст і порівняльні перспективи / під ред. Ф. Армстронга, Д. Армстронга, Л. Бартон. Лондон, 2000. 100 с.

У нашому дослідженні ми використовували досвід діяльності інноваційного освітнього закладу – Нерубайського навчально-виховного комплексу «школа-гімназія» Одеської області в аспекті освітньо-виховної роботи з учнями-ромами.

Це була участь вчителів Нерубайського НВК «школа-гімназія» у міжнародних проєктах, зокрема у проєкті «Поширення досвіду центрів для батьків у ромських громадах», під час якого відбувся обмін педагогічних колективів між школами району. Ідея його проведення виникла під час обговорення між представниками влади та директорами шкіл методичної роботи щодо покращення освітнього процесу у ромських громадах.

Під час експерименту вчителі з інших шкіл мали можливість проводити заняття із ромськими дітьми замість постійних вчителів. Така нестандартна спроба дослідити причини низького рівня освіти ромів забезпечила краще розуміння реальної ситуації усіма, хто був зацікавлений у її покращенні, проте вчителі побачили й інше, те, що їх здивувало та надихнуло на подальшу роботу: ромські діти виявилися здібними, слухняними.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність програмних модулів, заснованих на педагогіці співробітництва щодо специфіки роботи з ромськими дітьми у контексті інклюзивної освіти.

Відповідно до заданої мети були визначені **завдання:** вивчити стан інклюзивної роботи з ромськими дітьми у 1–9-х класах; визначити систему критеріїв, показників, рівнів сформованості у ромських учнів етнокультурного компонента та міжкультурних цінностей; розкрити методичні принципи та прийоми роботи з дітьми ромської національності; апробувати програмні модулі роботи з ромськими дітьми, які підтверджують ефективність запропонованої методики роботи; виявити рівень використання етнокультурних понять, суджень на уроках із дітьми-ромами.

Проведене теоретичне дослідження проблеми дозволило зробити висновок, що ромські діти відрізняються від інших однолітків своїм світосприйняттям та умовами проживання. З огляду на культурні особливості циган першочерговим завданням для суспільства стає робота із циганським населенням, робота з батьками, котрі мають колосальний вплив на своїх дітей. Низький рівень володіння рідною мовою, соціальна інтеграція ромів у мовне середовище домінуючого населення створили специфічні умови їхнього освітнього простору. Окреслені підходи забезпечили якісні

позитивні результати в освітньому просторі сільського інноваційного закладу освіти Одещини.

2. Система інклюзивної освіти як інновація у навчанні ромських дітей

Сьогодні відсутня методика роботи з ромськими дітьми. Школи, розташовані поблизу від ромських селищ, опиняються у складній ситуації. Вони не отримують ніякої методичної підтримки від державних структур. У такі школи приходять сотні дітей, які практично не знають російської, української мови, не підготовлені до того шкільного стандарту, що його пропонує звичайна початкова школа.

Невипадково в рамках проєкту «Поширення досвіду центрів для батьків у ромських громадах» разом із Усеукраїнським фондом «Крок за кроком» у Нерубайському НВК «школа-гімназія» у 2018–2020 рр. був організований «круглий стіл» за участі вчителів, батьків і правозахисників, присвячений проблемам освіти ромських дітей. Обговорювали проблеми навчання ромських дітей, ділилися досвідом роботи, своїми перспективними планами. Для батьків проводилися різні зустрічі, екскурсії, тематичні вечори, які головним чином були націлені на побудову взаємин у сім'ї, виховання дітей, зміцнення сімейних і духовних цінностей.

Особливо актуальною є проблема неуспішності у навчанні ромських дітей.

Психолого-педагогічні дослідження науковців (О. Столяренко, А. Шевчук) встановили три групи причин шкільних невдач учнів-ромів⁵:

1. Соціально-економічні – матеріальна незабезпеченість сім'ї, неблагополучна обстановка у родині, педагогічна безграмотність батьків.

2. Причини біопсихічного характеру – це спадкові особливості, здібності, риси характеру.

3. Педагогічні причини. Педагогічна занедбаність найчастіше є результатом помилок, низького рівня роботи школи. Причини – дидактична, психологічна, методична некомпетентність вчителя.

Очевидно, що основною є соціально-економічна причина. Для усунення дидактичних причин неуспішності ми під час проведення експериментальної роботи використовували такі засоби:

⁵ Інтегративні тенденції сучасної спеціальної освіти. Київ : Поліграф сервіс, 2003. 284 с.

1. Педагогічну профілактику – пошуки оптимальних педагогічних технологій, у т. ч. застосування активних методів і форм навчання, проблемного та програмованого навчання, комп'ютеризацію.

2. Педагогічну діагностику – систематичний контроль та оцінку результатів навчання, своєчасне виявлення прогалин.

3. Педагогічну терапію – заходи щодо усунення відставання у навчанні.

4. Виховний вплив – індивідуальну виховну роботу, яка включає роботу з родиною школяра; вона є частиною соціально-педагогічної, психологічної роботи з важкими учнями.

Сьогодні роми, що проживають практично на всій території України, будучи громадянами цієї країни, є тією верствою населення, котра залишається найбільш уразливою у правовому та матеріальному відношенні. На відсутність у ромів освіти впливають кілька факторів, одним із найважливіших серед яких можна назвати менталітет і культуру ромського народу – традиції, яких вони дотримуються століттями, ієрархічну структуру ромського товариства. Прагнення суспільства інтегрувати проживання ромів, з одного боку, і прагнення ромів зберегти культурну самобутність, традиції – з іншого, роблять інтеграцію важко здійснюваною.

В останні роки спостерігається позитивна тенденція до здобуття освіти представниками ромської національності. Наприклад, у селі Нерубайське, недалеко від табору, функціонує школа для ромських дітей. Село Нерубайське – досить різноманітний простір, у якому переплетено багато культур та ідентичностей. Внаслідок історичних процесів село Нерубайське стало одним із найбільш багатокультурних регіонів Одещини, де вже багато років поруч із українцями та представниками інших народів мешкає великий відсоток ромів від їх загальної чисельності по Одеському регіоні.

Сьогодні вже самі роми розуміють, що без знання державної мови вони не зможуть працювати, жити. Найчастіше вони самі виступають проти окремих шкіл для ромів або навіть ромських класів. Батьки ромських дітей хочуть, щоб діти з табору навчалися тільки у змішаних класах: так їм легше оволодіти навичками російської, української мови, однак, з іншого боку, діти не можуть сприймати матеріал на тому рівні, що й їхні однокласники. Це призводить до насмішок і образ. Як відзначають фахівці, ромські діти зазвичай не закінчують більше шести класів, навіть якщо виявляють відмінні здібності, тому що заважають традиції, однак за правильної державної політики та підтримки ромських сімей таке

становище можливо змінити. Вже зараз частина батьків і дітей заявляють, що середня та вища освіта для них є пріоритетом.

3. Методи дослідження використання етнокультурних традицій під час роботи з учнями ромської національності у сучасному закладі освіти

Під час дослідження були використані такі методи: теоретичний аналіз наукової літератури зазначеної проблеми; аналіз шкільних підручників, програм, посібників і шкільної документації в аспекті теми дослідження; емпіричні методи: бесіди з учителями й учнями, спостереження за мовною поведінкою учнів, аналіз письмових робіт; педагогічний експеримент, статистична обробка отриманих результатів.

Також ми використовували такі емпіричні методи науково-педагогічного дослідження:

а) педагогічне спостереження (загальне та вибіркове), яке передбачало:

- вивчення вікових і психологічних особливостей особистості дітей-ромів;
- визначення рівня сформованості знань учнів із предметів;
- виявлення пізнавальних інтересів школярів; дисциплінованості; наполегливості у навчанні;
- з'ясування рівня сформованості комунікативних умінь, міжкультурних цінностей;

б) метод бесіди:

- з учнями з метою уточнення розуміння учнями-ромами тих чи інших свят, традицій, їхнього ставлення до подій;
- з учителями для оцінки рівня сформованості у дітей ромської національності інтелектуальних умінь (аналізу, синтезу, узагальнення), міжкультурних цінностей;

в) складання усних творів-мініатюр, усних текстів-описів за картинами з метою оцінки рівня сформованості самостійності мислення, навчальних умінь учнів, комунікативних умінь;

г) метод «дитячий малюнок» із метою:

– отримання первинної інформації для визначення рівня сформованості реальних навчальних можливостей учнів ромської національності;

– вивчення ставлення учнів до навчання;

д) анкетування вчителів із метою:

– виявлення причин позитивного або негативного ставлення учнів-ромів до освітньої діяльності;

е) тестування учнів із метою діагностики рівня їх пізнавальних інтересів;

ж) аналіз продуктів діяльності учнів-ромів для перевірки рівня сформованості навчальних умінь.

Для визначення рівнів сформованості міжкультурних цінностей в учнів-ромів було визначено такі критерії та показники:

1. *Інтерес до міжетнічної та міжкультурної діяльності* із такими показниками, як: прояви допитливості до нової трансляції смислу ромської культури або явища; захоплення пізнавальною діяльністю щодо міжкультурної взаємодії ромського етносу; звертання із запитаннями пізнавального характеру; бажання виконати завдання, незважаючи на будь-які труднощі.

2. *Ставлення учнів до культури міжнаціональних меншин* (індиферентне, неіндиферентне) з показниками: ставлення до своєї успішності в освітній діяльності; характеру психофізичних реакцій на пропозицію до участі у міжкультурній комунікації; активної участі у міжкультурній комунікації; прагнення до творчої діяльності.

3. *Характер засвоєння навчального матеріалу в міжкультурному просторі* з такими показниками, як: якість застосування теоретичного матеріалу щодо культурологічних особливостей етносу у практичній діяльності; ступінь потреби у постійному контролі; використання у відповідях додаткової інформації щодо національних і культурних цінностей ромів; володіння необхідними розумовими прийомами.

Ступінь сформованості міжкультурних цінностей в учнів-ромів визначали за тривірневою градацією: високий, середній, низький.

До *високого рівня* сформованості міжкультурних цінностей належали ті діти-роми, котрим були притаманні: стійкий прояв допитливості до нового, захоплення пізнавальною діяльністю, яскраво виражена пізнавальна потреба, неіндиферентне ставлення до своєї успішності (вони завжди раділи успіху та засмучувалися через невдачі). В освітній діяльності яскраво виражені були психофізичні реакції, постійна активність, прагнення до завдань творчого характеру. У цих дітей-ромів завжди виникали запитання, вони прагнули дізнатися про щось нове, намагалися самостійно розв'язати завдання, не боялися помилок і труднощів у роботі.

До *середнього рівня* сформованості міжкультурних цінностей належали школярі, які виявляли зацікавленість, допитливість та активність ситуативно, у разі виникнення труднощів часто втрачали інтерес. В освітній діяльності достатньо були виражені

психофізичні реакції, активність, прагнення до завдань творчого характеру виявлялися ситуативно. Діти цієї групи схильні до наслідування відповідей один одного, не прагнули бути першими.

Діти-ромі з *низьким рівнем* сформованості міжкультурних цінностей – байдужі, зовсім не прагнули відповідати, неохоче виконували будь-яку роботу або навіть повністю відмовлялися від діяльності, у відповідях були схильні повторювати вже почуте, не виявляли ініціативності. Освітня діяльність була пов'язана для них із негативними емоціями, викликала пригнічення, нудьгу, наявна була висока тривожність. У цих дітей-ромів спостерігалася скучність у рухах, у вербальному спілкуванні. Вони майже ніколи не розпочинали виконувати завдання без підказки, нагадування дорослого, однолітків, важко включалися у роботу. Діти не володіли пізнавальними діями, любили більше запитувати, ніж самостійно вирішувати навчальні завдання.

Ми визначили, що більшість досліджень із цього питання проводиться за допомогою діагностики мислення школярів (методики «Послідовність подій» А. Берштейна), дитячого варіанту методики «Класифікація» (А. Шуберта) та тесту інтелекту Р. Кеттла⁶.

Аналіз різних методик показав, що використання опитувальників особистості є найбільш ефективним. Наприклад, діагностика темпераменту за методикою Г. Айзенка й опитувальника Я. Стреляю щодо вимірювання основних характеристик типу нервової діяльності, патохарактерологічний діагностичний опитувальник Лічко (ПДО) та найвідоміший опитувальник інтересів Стронга дозволив зробити висновки про те, що більшість дітей-ромів мали обмежену інформацію про різні види діяльності та не усвідомлювали свої інтереси у різних сферах. Важливого значення для суб'єктивної оцінки ситуативної й особистісної тривожності ромських учнів набувало застосування опитувальника Спілберга-Ханіна та шкали реактивної, особистісної тривожності State-Trait-Anxiety-Inventory (STAI). Вони свідчили про те, що загальний рівень тривожності у дітей ромської національності занадто високий. Це було також підтверджено за допомогою опитувальника Дж. Тейлора, побудованого на основі Міннесотського багатопрофільного опитувальника (MMPI).

⁶ Чала Ю.М., Шахрайчук А.М. Психодіагностика : навчальний посібник. Харків : НТУ «ХП», 2018. 246 с.

За допомогою методики реєстрації міжособистісних взаємин, яка належить Р. Бейлсу. й опитувальника вивчення поведінки К. Томаса ми визначили рівні групової динаміки, статус і роль учасників взаємодії, типові способи реагування на конфліктні ситуації, способи вирішення конфліктів. Використання цих методів дозволило отримати досить адекватні моделі діагностичної роботи щодо використання етнокультурного компонента у ромських дітей в освітній діяльності.

Експериментальній роботі передувало пілотажне дослідження, під час якого нами було проаналізовано стан використання етнокультурних традицій у роботі з учнями ромської національності у практиці сучасного закладу освіти, а також рівень сформованості міжкультурних цінностей у ромських дітей.

Із цією метою було проведено анкетування вчителів Нерубайського НВК «школа-гімназія». Виявилося, що вчителі недостатньо використовують етнокультурні традиції під час роботи з ромськими учнями. Ось чому важливо правильно організувати урок із використанням етнокультурного компонента, проводити роботу з батьками щодо наявності толерантності до представників різних культур. Результати анкетування засвідчили, що етнокультурний компонент недостатньо використовується в роботі з дітьми ромської національності у закладі освіти. Було виявлено, що у закладах загальної середньої освіти відсутня методична література із цієї тематики.

Результати пілотажного дослідження були враховані у розробці програми експерименту з перевірки визначених програмних модулів, який проводився у три етапи.

На першому, констатувальному етапі експерименту було виявлено рівні сформованості міжкультурних цінностей в учнів-ромів експериментальної та контрольної груп. Для цього було використано бесіди, спостереження (загальне та вибіркове), складання усних творів-мініатюр, роботу з картинами, складання усних текстів-описів за картинами, дитячі малюнки, тест-анкету для батьків, тестування учнів.

Наприклад, під час бесід дітям пропонували відповісти на запитання: «Чи бажаєш ти йти до школи, чому?». Аналізуючи відповіді дітей, ми виявили, що більша кількість дітей класу хочуть йти до школи, виявляють емоційно позитивне ставлення до школи, особливо у присутності «авторитетних» дорослих: учителя, батька, матері, інших, але, коли зіштовхуються у школі з певними

труднощами, то вже через кілька днів говорять, що вони до школи йти не хочуть.

Тож із відповідей ми бачимо, що дітей приваблюють переважно зовнішні атрибути шкільного життя. Тільки незначна кількість дітей поєднує позитивне ставлення, бажання йти до школи із правильними уявленнями про школу, її вимогами.

У процесі аналізу ми виявили, що до числа активних дітей потрапляють фактично одні й ті самі діти. Ця група мала найменшу кількість дітей. До другої групи увійшли учні, які виявили відносну загальну обізнаність, їхні відповіді не були самостійними, вони повторювали відповіді інших.

Окрему групу становили діти, котрі не брали участі у розмові, мали труднощі у навчанні, у них недостатньо було розвинене монологічне мовлення, уява, вони не могли зв'язно, послідовно розповідати, передавати своє ставлення до предмета, явища.

Цілеспрямовані спостереження за проявом сформованості міжкультурних цінностей у дітей-ромів на заняттях і поза ними виявили, що у більш ніж половини дітей низька пізнавальна активність, недостатня ініціативність, відсутній інтерес до навколишнього, до спілкування з однолітками.

Під час складання усних творів-мініатюр, роботи з картинами, складання усних текстів-описів за картинам ми побачили лише перелік фактів, явищ, а своїх думок, почуттів, вражень, ставлень до побаченого не було висловлено. Речення були короткі, без слів-епітетів, порівнянь, слів із переносним значенням.

Після аналізу дитячих творів-мініатюр, текстів-описів за картиною ми дійшли висновку про те, що у дітей-ромів мова недостатньо зв'язна, багато граматичних помилок, структура речення спрощена, в активному словниковому запасі відсутні образні вислови.

У багатьох дітей спостерігається низька самооцінка, яка виявляється у несміливості, тривожності під час відповіді на запитання.

Важливу інформацію про дітей-ромів ми отримали з дитячих малюнків. Тематика таких малюнків може бути різноманітною залежно від мети педагогічного спостереження. Такі теми дитячих малюнків, як «Мій клас», «Моя сім'я» дали нам змогу одержати інформацію про почуття та переживання дитини під час відповідних уроків і перебування у школі.

Ознайомлення із формальними показниками дитячого малюнка допомогли нам краще зрозуміти інтереси, захоплення, невдоволення

дитини. Виявлені результати стали підґрунтям для подальшої індивідуальної та диференційованої роботи, уможливили добір вправ, необхідних учневі для подальшої результативної освітньої діяльності та міжкультурної комунікації.

Як засвідчили результати дослідження, учнів ромської національності можна умовно розподілити на три групи: активних дітей; дітей, схильних до наслідування і повторів; пасивних дітей.

У процесі аналізу виявилось, що у кількість активних дітей потрапляють практично одні й ті самі діти.

Ця група була найменша. Учні, які становили другу групу, виявили відносну пізнавальну активність, їхні відповіді не були недосконалими. Вони повторювали висловлювання інших. До третьої групи належали діти, які зовсім відмовилися виконувати завдання. Ця група була найчисленнішою.

З одержаних даних ми дійшли висновку про те, що у дітей-ромів переважно низька пізнавальна та мовленнєва активність, недостатня ініціативність. Вони дуже повільно переключаються з інтенсивної рухової активності на розумову, байдужі до результатів своєї діяльності, ніколи не радіють успіхам і не сумують із приводу невдач.

Результати констатувального етапу експерименту свідчать про переважно низький рівень сформованості міжкультурних цінностей у дітей-ромів (низькими виявилися результати за всіма критеріями).

Варто окремо наголосити, що ми згодні з думкою, що особливу увагу треба звернути на формування емоційних передумов у розвитку міжкультурних цінностей у дітей-ромів, формувати навички сприймання, розширювати спектр пізнавальних (зовнішніх і внутрішніх) дій дитини.

На нашу думку, зміст навчального матеріалу повинен орієнтуватися на подальше вдосконалення здібностей дітей-ромів у набутті різноманітних знань. Саме тоді самостійна, ініціативна дослідницька діяльність школярів стане головним фактором розвитку їхніх здібностей. Збагачення навчального матеріалу пізнавальним змістом – це засіб гуманного підходу до розвитку кожної дитини, це надання їй можливостей «бути», виявити свій творчий потенціал.

У ході пілотажного дослідження було визначено, що необхідно впроваджувати програмні модулі, які стимулюватимуть засвоєння теоретичних понять про етнокультурний компонент учнів ромської національності.

4. Методика реалізації модульного проєкту в роботі з дітьми ромської національності

Експериментальна робота реалізовувалася у Нерубайському НВК «школа-гімназія» Одеської області, Усатівському НВК «школа-гімназія» Одеської області, Коноплянівській загальноосвітній школі Іванівського району Одеської області протягом двох навчальних років шляхом впровадження в освітній процес таких програмних модулів: «Психодіагностика», «Введення у психологію людської унікальності», «Творчість та інновації в школі», «Педагогічні інновації в інклюзивній освіті у школі».

До вибіркової сукупності увійшли учні 1–9-х класів (загальною кількістю 368 учнів), із яких 6 класів були визначені як експериментальні (184 учні) та 6 класів – як контрольні (184 учні).

В експериментальних класах перевірялися умови використання програмних модулів із виявлення сформованості етнокультури учнів ромської національності та міжкультурних цінностей. У контрольних класах навчання та виховання дітей проводилися традиційно. Розподіл на контрольну й експериментальну групи був довільним відповідно до списку класу.

Робота з учнями-ромами вимагала насамперед адекватного рівня навчального навантаження, визначенню якого сприяло впровадження модуля «Психодіагностика». Оскільки основною метою діагностувального блоку було виявлення рівня психологічних здібностей школярів, рівня розвитку їх інтелекту, пізнавальної активності, емоційної стійкості, то робота з виявлення інтелектуального та психологічного потенціалу учнів почалася з підбору арсеналу спеціальних діагностуючих засобів. Були проаналізовані різноманітні методики, що дозволяють достовірно визначити рівень інтелектуальних можливостей учнів, а саме: тест Векслера (Wechsler Intelligence Scale for Children), Прогресивні матриці Равена (ПМР/Raven Progressiv Matrices / Методики для діагностики інтелекту підлітків і дорослих). Методики були модифіковані відповідно до поставлених завдань, а отримані результати дозволили спрогнозувати можливий результат навчальної програми, скорегувати методику її реалізації.

Наступний модуль – «Введення у психологію людської унікальності» – був призначений для розробки індивідуальної програми особистісного зростання кожної дитини. Цей модуль допоміг нам глибше вивчити роль біологічних відмінностей між людьми, їх психофізіологічних особливостей. Свою увагу ми зупинили на процесах зміни індивідуальних відмінностей у процесі

розвитку та чинників впливу на людей, а також ролі культурних відмінностей у формуванні людської унікальності.

Всебічний аналіз особливостей інтеграції етнокультурного компонента у систему навчання сучасних школярів дозволив з упевненістю констатувати, що на цьому етапі було сформовано уявлення про найважливіші особистісні особливості, які безпосередньо залежать від соціально-економічного статусу сім'ї, у нашому випадку – ромської родини. Вдалося визначити зміст поняття «ритуал», дослідити проблематику етнокультурних особливостей ромів – звичаїв, культури, норм і їх впливу на формування дітей-ромів, адже не секрет, що люди цієї національності дотримуються своїх традицій і звичаїв, які накладають великий, не завжди позитивний відбиток на процес освіти дітей.

Реалізацію цих модулів забезпечила диференціація навчання за класно-урочною системою, що сприяла формуванню міжкультурних цінностей.

Стратегічними напрямками реалізації модуля «Творчість та інновації у школі» були визначені: виховання особистості, котра має комунікативні навички та високі адаптивні можливості на тлі високоморальних переконань. Це розширення єдиного освітнього простору «школи-гімназії» для соціально значущої реалізації індивідуальної освітньої стратегії розвитку ромських дітей. Широко використовувалися Інтернет-технології, з кожною дитиною проводилася індивідуальна робота, під час якої вибудовувалася освітня траєкторія учня⁷.

На педагогіці співробітництва заснована була наша експериментальна робота, яка становить систему методів, прийомів виховання та навчання, засновану на принципах гуманізму, творчого підходу до розвитку особистості.

Основні положення: ставлення до навчання як творчої взаємодії вчителя й учня; навчання без примусу; ідея важкої мети (перед учнем ставиться якомога більше складних цілей і навіюється впевненість у їх подоланні); ідея навчання великими блоками (об'єднання кількох тем навчального матеріалу, уроків в окремі блоки); самоаналіз (індивідуальне та колективне підведення підсумків діяльності учнів); вільний вибір; інтелектуальний фон класу; особистісний підхід до виховання, співпраця вчителів,

⁷ Фернега В.С. Проблеми освіти дітей циганського етносу. *Науковий вісник УжДУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Вип. 1. 1998. С. 75–78.

співпраця з батьками. Було створено сприятливий мікроклімат спілкування між педагогом і школярами; рівноправні відносини між вчителем та учнями. Все це забезпечило педагогічне спілкування, зорієнтоване на учнівські актуальні та перспективні потреби.

Реалізація спеціальних педагогічних умов навчання учнів-ромів враховувала сучасні підходи й концепції, які визначали специфіку роботи з «особливими дітьми», до котрих можна віднести школярів-ромів. Як відомо, інклюзивна освіта прагне розробити підхід до викладання та навчання, що буде більш гнучким для задоволення різних потреб у навчанні.

Саме цим зумовлене впровадження модуля «Педагогічні інновації в інклюзивній освіті у школі». Інклюзивна освіта повинна зменшити кількість перешкод на шляху отримання освітніх послуг усіма дітьми. Вона є частиною руху до суспільства, у якому всі зможуть скористатися правом на рівні можливості. Це безпосередньо стосується наших учнів-ромів. Завдяки цьому модулю нам вдалося уточнити показники емоційних і поведінкових розладів учнів-ромів, а також визначити елементи цих розладів, порівнювати поведінкові й емоційні стани, агресивні та тривожні поведінкові розлади, а також визначити специфіку роботи з такими дітьми, адже дітям-ромам часто притаманна девіантна поведінка, відхилення від морально-етичних і правових норм суспільства, що негативно впливає на успішність у школі та взаємовідносинах.

Охарактеризуємо форми роботи з учнями-ромами, які були найбільш ефективними: групові заняття, конкурси, інтелектуальні ігри, спортивні змагання; робота за індивідуальними планами; інтелектуальні марафони.

Педагогами гімназії використовувалися такі види діяльності: проблемно-розвивальне навчання, робота у малих групах; ігрові технології (ділові ігри та подорожі); інформаційно-комунікаційні технології для задоволення пізнавальної мотивації розвитку здібностей (різнорівневі тести, презентації, тренажери); завдання творчого і нестандартного характеру, диференційовані завдання, проектно-дослідницька діяльність.

Ми використовували деякі форми взаємовивчення української та ромської культури, а саме: в освітній діяльності – інтегровані уроки з використанням традицій і здобутків культур циганського народу, заняття з урахуванням регіонального компоненту; у позакласній діяльності – екскурсії до архітектурних пам'яток культур, спільне святкування національних традицій і звичаїв, концерти, виступи

конкурси, розповіді, бесіди, класні години про національних героїв, видатних осіб тощо.

До пріоритетних професійних якостей, необхідних для формування міжкультурних цінностей у ромських дітей, ми віднесли: відкритість, знання історичних фактів і культурологічних особливостей етносу, національних традицій і звичаїв ромів. Було проведено: 1) онлайн-мандри «Автентичні символи і приказки ромського народу», «Вірування про циганське щастя»; 2) літературні цікавинки «Роми й видатний український перекладач Микола Лукаш»; 3) інформбюро «Мандрівний народ», «Єдина вільна нація: міжнародний день циган»; 4) година історії «Цікаві факти про життя циган»; 5) представлення на уроках української літератури книги О. Данилкіна «Культура циган України: минуле і сучасність» та обговорення тематичної книжкової полиці «Таємничий, співучий, мандрівний народ»; 6) на уроках історії – презентація відеоролику «Ми пам'ятаємо» та фотографій пам'ятних знаків жертвам геноциду ромів, встановлених в Україні та країнах Європи; 7) усні журнали «Історія українських циган», уроки гендерної рівності «Цигани: вічні блукальці світу»; 8) зустрічі-лекції із представниками правових структур «Права осіб, які належать до ромських національних меншин в Україні» та «Щодо захисту та інтеграції в українське суспільство ромських національних меншин»; 9) круглі столи щодо недопущення конфліктів на міжнаціональному рівні; подолання проявів ксенофобії, расизму; 10) виховні години, спрямовані на протидію упередженому ставленню до учнів ромської національності; на шанобливого ставлення до традицій, звичаїв, культури ромів.

Вищенаведений фактичний матеріал чітко засвідчує вагомі трансформації в освітньому процесі ромської спільноти Одещини. Завдяки створеному спектру освітнього простору відбувся ренесанс культури ромської етнічної групи. Це виявилось в оптимізації освітнього процесу серед ромських дітей.

5. Підготовка майбутніх учителів до вдосконалення навичок читання ромських учнів початкових класів під час реалізації модуля «Творчість та інновації у школі»

Ми розглядали у цьому модулі інтерактивні технології та дидактичні ігри, які розвивали фонематичний слух дітей-ромів, допомагали засвоїти звукову та складову будову мови. Велика увага приділялася скоромовкам, загадкам, прислів'ям як багатоцільовим і багатофункціональним вправам.

Застосовано зорові диктанти за методикою І. Федоренка.

Зазначено, що удосконалення навичок читання засобами міжпредметних завдань сприяло залученню пасивних учнів до систематичної розумової праці, дало змогу дитині відчути успіх, повірити у свої сили. Розглянуто систему словникової роботи з учнями-ромами для активізації мовлення, зокрема, на уроках зв'язного мовлення окреслено творчу роботу зі складання оповідання за прислів'ями; запропоновано різноманітні види роботи над текстом на уроках читання, вправи з розвитку техніки читання. Зазначено різні типи уроків, які викликали інтерес у ромських учнів не лише формою, але й змістом роботи. Акцентовано увагу на роботі з обдарованими учнями-ромами.

Сформованість навичок читання – це одна з передумов інтелектуального й духовного розвитку особистості. Основне завдання уроків читання – виховання активних читачів шляхом розвитку читацької самостійності, а для цього майбутні вчителі повинні добирати такі методичні прийоми, у яких найповніше враховуються особливості дитячої уваги, сприймання, пам'яті, мислення, що сприяють всебічному розвитку школярів – формуванню у них на відповідному мовному матеріалі прийомів розумової діяльності: аналізу і синтезу, класифікації, узагальнення, вміння робити висновки.

Оволодіння читанням повинно стати для ромських дітей якомога природнішим процесом. Дитина повинна усвідомити, що вона досягла такого віку, коли без уміння читати обійтися практично неможливо.

Позитивні мотиви навчання читання й письма можливо сформувати у дітей тільки за умови, якщо на уроках читання, за словами К. Ушинського, пануватиме бадьора, оптимістична атмосфера, яка би виключала психічну і фізичну перевтому дитини, пригнічення або приниження її особистості. Ромські діти успішніше оволодівають складними аналітико-синтетичними діями, якщо їх організувати у формі гри. У цьому віці гра для дітей – серйозна діяльність⁸.

Навчити дітей добре читати – одне з найважливіших завдань школи. В. Сухомлинський зазначав, що «без високої культури читання немає ні школи, ні справжньої розумової праці, погане читання – ніби брудне вікно, крізь яке нічого не видно».

⁸ Пентилюк М., Окунович Т. Сучасний урок мови. Харків : Основа, 2007. 120 с.

Читання – один із основних видів освітньої діяльності, провідний спосіб одержання знань, найважливіше загально-навчальне вміння. Йому належить провідна роль у розвитку інтелектуальності й особистісної сфери учнів-ромів. Тому завдання навчити молодших школярів-ромів якісно читати було й залишається одним із першорядних та актуальних.

Суть читання полягає в умінні виділяти з мовного потоку речення, з речень – слова, а зі слів – склади та звуки. Слідом за аналізом відбувається синтез сполучення звуків у склади, складів у слова, ознайомлення дітей із буквами друкованими та писаними.

Все це потребує від школярів-ромів розвинутого фонематичного слуху, тобто вміння розрізняти не лише звуки нашого мовлення, а і їхні якості (голосні та приголосні, тверді та м'які).

Отже, першим завданням навчання грамоти є розвиток у дітей-ромів уміння розрізняти звуки нашого мовлення. Для цього протягом усього періоду навчання грамоти та вивчення української мови ми щодня проводили звукові вправи, щоб виробляти й удосконалювати в учнів уміння робити складовий і звуковий аналіз слова, визначати порядок складів і звуків у слові: це запорука безпомилкового письма. Сприяло у проведенні аналітико-синтетичних вправ на уроках навчання грамоти унаочнення. Це була каса з набором великих і малих букв; набірне полотно, де діти колективно складали з літер склади, слова, речення, індивідуальні подібні каси.

Навчання молодшого школяра має бути цікавим, радісним, але водночас повинно забезпечувати глибоке засвоєння навчального матеріалу. Нашим завданням було не лише навчити, а й пробудити у дітей-ромів емоційне задоволення, радість від отриманих знань і до самого процесу їх засвоєння. У реалізації цього завдання особлива роль належала ігровій діяльності. Використання ігор на уроках читання сприяло позитивному ставленню до навчання, потребувало від ромської дитини кмітливості, уваги, вчило витримки, формувало вміння швидко орієнтуватися та знаходити правильне рішення.

Навчання читання першокласників-ромів здійснювалося послідовно: у добукварний, букварний і післябукварний періоди. З метою реалізації завдань цих періодів пропонуємо зразки ігрових форм навчання читання.

Гра «Станьте, букви, в хоровод». Для цього виготовляли два круги з однією кишенькою в меншому з них. Вставляли букву, що

позначала приголосний звук; вказівкою показували букву, яка позначала голосний звук, а діти читали склади.

Для розвитку уважності проводили *гру* «Читання з Незнайком». Учитель читав текст, навмисно змінюючи деякі слова. Учні повинні були виправляти помилки та читати слова, надруковані в підручнику. Ця гра давала можливість виробляти уважність, поживляла роботу учнів-ромів на уроці, а головне – вчила їх стежити, коли читає інший.

Гра «Півник водичку п'є» давала можливість розвивати техніку читання, що є однією з умов успішного навчання дітей-ромів.

«Хто зайвий?». Тут теж потрібна була таблиця із прорізами, у які вставляли слова. Вставивши їх, пропонували учням-ромам прочитати. Діти читали, знаходили зайве слово, пояснювали, чому воно зайве. Наприклад: *цибуля, часник, зошит; книга, каштан, груша.*

«Зачаровані звуки». Пропонували учням-ромам зобразити звуки й відгадати, що чи кого вони нагадують: ж-ж-ж – летить жук; з-з-з – заспівав комарик; с-с-с – повзе вуж у траві; ш-ш-ш – вітер у лісі; у-у-у – віє вітер.

«Виділений звук». Пропонували відгадати звуки, які були виділені голосом та інтонацією. І-і-і-р-а, л-у-у-у-на, л-і-і-і-с, з-о-о-о-ш-и-т.

«З'єднай звуки». Діти-роми заплющували очі та слухали окремі звуки, які називав вчитель. Потім уголос промовляли злиття цих звуків.

«Хто більше?». Пропонували дітям-ромам пригадати слова, у яких другий звук голосний – *вода, цукор* або приголосний – *стіл, олень.*

«Озвуч картинку». Показували учням-ромам предметні малюнки, а учні озвучували їх:

Трактор – р-р-р;

Миша – пі-пі-пі;

Корова – му-му;

Коник – іго-го і т. д.

«Впіймай звук». Пропонували дітям плескати в долоньки, почувши у слові звук [ш]:

Шепче вітер: «Ша-ша-ша;

Шубку білочка знайшла!»

Шелестить трава похила:

«Шубку білочка купила!»

Шепчеш ти і вірю я:

«Шубка в білочки – своя».

(Ганна Чубач).

«*Переключка*». Вчитель показував букву, а діти, прізвища чи імена котрих починалося цим звуком, який позначався на письмі показаною буквою, вставали. Програвав той, хто не впізнавав «свого» звука.

«*Ланцюжок*». Показували учням-ромам ланцюжок (на малюнку або справжній), звертали увагу дітей на те, як одне кільце з'єднане з іншим. Пропонували зробити ланцюжок зі слів так, щоб вони з'єднувалися однаковими буквами або складами. Ніж – жаба – абрикос – слива – ...

Віра – ракета – тато – товариш – ...

«*Веселі рими*». Вчитель пропонував учням-ромам придумати, знайти співзвучні слова (рими): листок – колобок – молоток – пеньок – коса – роса – оса – ...

«*Прочитай загадку*». Не вогонь, а обпікає. (Кропива).

Довгі вуха, куций хвіст, невеликий сам на зріст. (Засць).

«*Спробуй прочитати*». Поверталася раста силиця з логовдане повалюння. У житіво читьбур від логоду. Іде, кимисолод нятамиоче раєпози.

«*Коза-дереза*». Вчитель казав дітям, що до них до класу прийшла Коза-дереза і поласувала буквами, які були у кошику. Діти читали слова та шукали ті слова, у яких не вистачало тієї чи іншої букви – їх злизала Коза-дереза.

Трав ... горіхи капу ...та мо ...ква гриби цукерки буря

Пропонуємо ще приклади деяких завдань, які ми використовували у процесі обстеження фонематичного сприймання ромських дітей і їхніх навичок звукового аналізу.

1. Відобразити малюнки, назви предметів яких починаються поданим звуком.

[с] – собака, сова, сокира, слон, ковбаса, абрикос, матрос, каструля.

[ш] – шуба, машина, чашка, кішка, вишня.

2. Придумати слова, у яких звук [а] був би на початку слова (айстра, Андрій), у середині (банка, рак), у кінці слова (дошка, сестра).

3. Уміння перетворювати слова шляхом зміни букв:

кажан – казан – качан – кабан, миска – мишка – шишка – шашка – шапка, казка – кашка – кішка – кізка – різка, лапка – сапка – шапка – папка.

4. Додавання звуків із наступним поясненням значення утворених слів:

оса – роса, теля – стеля, казка – кішка, їжа – їжак, коза – козак, лото – лоток.

5. Уміння відновлювати пропущений склад у слові: ... шка (мишка, кішка), ... лка (булка, білка), ... чок (гачок, сачок), ... зок (бузок, візок).

Наприклад, гра «*Дочитай далі*». Учитель читав слово із вірша, а школярі, відшукавши його, дочитували далі. Хто знаходив швидше, той одержував бали. Перемагала та команда, гравці якої одержали найбільше балів. Наприклад:

Учитель:

Кіт.

Учні:

Купив того кожуха.

Учитель:

Хутро...

Учні:

Стало розтавати.

Учитель:

Як...

Учні:

Забіг у нім до хати...

Завдяки цій грі розвивалася техніка читання в дітей-ромів.

«*Додай склад*». Для проведення цієї гри виготовляли таблицю з кишеньками. Вставляли туди картки зі складами так, щоб утворилися слова, причому перший склад вставляв вчитель, а учні-роми мали сказати, які склади потрібно вставити в інші кишеньки. Хто швидше сказав, той одержував бали.

«*Словесні конструктори*». Для проведення цієї гри потрібно було виготовити перфокарти. Діти мали з'єднати склади з першого стовпчика зі складами другого, тобто «сконструювати» слова. Якщо після з'єднання одержували «правильні» слова, значить, «деталі» підходили. Вигравав той, хто встигав першим.

«*Яка буква заблукала?*». Ця гра проводилася так: учитель показував дітям картинку з підписом і попереджав, що якась буква у підпису «заблукала», потрапила не на своє місце. У дітей – аркуші паперу, де вони мали записати тільки ту букву, яка «заблукала». Переможцем вважався той, хто знаходив всі букви.

Для гри використовували слова *кіт, сирок, мишка*.

Ця гра допомагала дітям краще осмислювати зміст прочитаного, запобігала помилкам і, що найцінніше, розвивала увагу, орфографічну пильність, а це, у свою чергу, давало можливість формувати в учнів-ромів навички грамотного письма.

«Ланцюжок». Завдяки цій грі теж удосконалювалися навички читання. Клас ділили на три команди. Кожен школяр читав по одному реченню, а решта повинна була уважно стежити за читцем. Якщо хтось не міг продовжити читання, то «ланцюжок» вважався перерваним, і далі читав інший учень. Перемагала та команда, учасники якої жодного разу не «перервали ланцюжок». Ця гра давала можливість охопити всіх учнів читанням, виховувала почуття колективізму.

«Лото». Для проведення цієї гри класоводові потрібно було виготовити унаочнення: картки з малюнками (по 5 на кожній) і зі словами – назвами цих малюнків. Картки з написаними словами учням потрібно було накладати на малюнки. Хто це зробить швидше, той переможець. Цю гру ми проводили у післяурочний час, у групі продовженого дня.

«Цікаві слова». Для проведення гри виготовляємо картки зі словами: *дід, мир, кіт, рис* та ін. (ці слова можна й написати на дошці). Виставивши картки, учитель говорить: «Діти, у нашій мові дуже багато слів, серед них є багато цікавих. Ось подивіться на ці слова. Чим вони цікаві?» (Учні відповідали). «А спробуйте їх прочитати навпаки, справа наліво. Які слова одержали?».

«Замініть букву». Тут використовували розрізну азбуку (демонстраційну), набірне полотно. Учитель викладав слова на набірному полотні: *кіт, роса, сіла, коза, син*. «Діти, ми розпочинаємо гру “Замініть букву”. Ви прочитаєте ось ці слова. Потім подумайте, яку букву можна замінити, яке слово утвориться. Хто це зробить першим, той отримує бал».

Учні утворювали такі слова: *кіт, коса, сила, кора, сир*. Ця гра також давала можливість розвивати орфографічну пильність.

Гра «Капітани». Велика ілюстрація, де намальовано корабель, що пливе синім морем. Корабель має зупинитися у портах, де знаходяться на хвилях букви на позначення голосних звуків (а, о, у, е, і). На палубі корабля є кишенька (проріз), куди вставляється буква на позначення приголосного звука. Роль капітана виконував будь-хто з учнів-ромів. Він давав сигнал для зупинки корабля. (Сигналом було вміння прочитати злиття звуків: приголосного з будь-яким голосним).

Наприклад: **да, до, ду, ди, ді, де** тощо. Сигнал треба було давати голосно, щоб корабель міг «зупинитися», а весь клас – «не потонути» в морі. Можна було складати як прямі склади: **да, до, ди**, так і обернені: **од, ид** тощо. Ця гра за такою ілюстрацією – найцінніший матеріал для навчання дітей-ромів зливати звуки у склади, тобто вчити читати.

Гра «Чарівна торбинка». У вчителя «чарівна торбина» – різнокольорова, зшита із різних кольорових яскравих клаптиків тканини. У ній склади з вивченою буквою: **да, до, ду, ди, де, ед, ід, ид, уд, од, ад** і коротенькі слова з вивченою буквою: **вода, дім, доля, дама, далі** тощо.

Учень виходив і брав із торбинки склад чи слово, не дивлячись у торбину, засунувши туди руку. Якщо склад чи слово учень прочитав, то він забирав із собою, ні – залишав у торбині.

Ці ігри були дуже цікаві, й діти-роми з великим бажанням ішли до дошки та намагалися прочитати склад чи слово.

Гра «Риболови». Із цупкого паперу зроблено акваріум. В акваріумі розміщені рибки. Ці рибки були «чарівними». Вони були різнокольоровими, але, крім того, на кожній рибці було написано склади на вивчену букву. Крім того, на рибці могли бути записані слова. Біля голівки кожної рибки прикріплено металеву скріпку. На столі лежала «вудочка». (Це виточена паличка у вигляді вказівки, до неї прикріплено магніт).

Дитина виходила до столу, брала «вудочку» й ловила рибку. З яким захопленням діти дивилися, коли учень витягав рибку магнітом! Потім читав склад чи слово. Якщо прочитав, забирав на парту рибку, а не прочитав – залишав рибку в акваріумі.

Ми пропонуємо добірку ігор, які ми проводили на уроках читання у 2–4-х класах початкової школи на уроках читання з молодшими ромськими учнями.

«Хто кращий знавець прислів'їв?». Гра може мати декілька варіантів.

1 варіант. Ведучий починав говорити будь-яке прислів'я. Наприклад: «Землю красить сонце...» Учасник гри продовжував: «... а людину праця». Той, хто правильно продовжив прислів'я, отримував бал. Вигравав той, хто набрав найбільшу кількість балів.

2 варіант. Обом командам давалося завдання: пригадати якнайбільше прислів'їв до своєї теми. Наприклад, першій команді треба назвати прислів'я до теми «Праця», другій – до теми «Зима».

3 варіант. Скласти прислів'я із цих слів:

Дерево, на, як, дивись, родить, а, людину, на, як, робить. (На дерево дивись, як родить, а на людину, як робить).

Дружись, добрим, з, стережись, а, лихих. (З добрим дружись, а лихих стережись).

Лисиця, служила, доки, вовкові, не, кожуха, позбулась. (Служила лисиця вовкові, доки кожуха не позбулась).

Гроші, за, розуму, купиш, не. (За гроші розуму не купиш).

Приятеля, знайти, ніж, легше, зберегти. (Приятеля легше знайти, ніж зберегти).

Осла, коня, не, з, буде. (З осла коня не буде).

Рекомендовані фрагменти казок.

1. Була собі коза. У неї було семеро козенят. Зробила вона собі хатину в лісі. Кожного дня ходила коза в ліс по їжу. Сама піде, а діткам накаже замкнути хатинку й нікому дверей не відчиняти («Вовк та козенята»).

2. ...От уже лисичка йде до журавля в гостину. А журавель наварив такої-то смачної страви: узяв і м'яса, й картопельки, й бурячків – усього-усього, накришив дрібненько, склав у глечик із вузькою шийкою та й каже:

«Привольяйся, любо приятелько, не соромся!» («Лисиця й Журавель»).

3. ...От біжить мишка, влізла в ту рукавичку, та й каже:

«Тут я буду жити!» («Рукавичка»).

4. З одного берега йде до річки білий цапок, а з другого берега підходить чорний цапок. І той хоче через річку перебратись, і другий. А через річку кладка. Така вузька, що тільки один може перейти, а двом тісно («Про двох цапків»).

5. ...От мати прийшла до берега та й кличе: «Івасику-Телесику, приплинь, приплинь до бережка! Дам я тобі їстоньки, питоньки» (Івасик-Телесик).

6. Зустрілися вовк і собака. Собака питає: «Чим ти, брате, живеш?». Вовк: «Коли й голодую, а коли що натраплю де або вночі м'яса дістану» («Вовк та собака»).

Рекомендовані тексти прислів'їв.

Де господар добре ... (робить), там і поле щедро... (родить).

Калиною милуються, як... (цвіте), а дитиною – як... (росте).

Осінь іде – ... (дощі) за собою веде.

На чорній землі білий ... (хліб) родить.

Квітень землю ... (квітчає), з вирію ... (пташок) стрічає.

Де багато ... (пташок), там немає комашок.

«Лото». На окремих картонних аркушах записувалося прізвище письменника та його твори, тобто той фактичний матеріал, який діти мали засвоїти. На одному аркуші подано було прізвище, ім'я та по батькові письменника, на другому – назва його твору, на третьому – фрагмент із цього твору. Завдання для дітей: вибрати із загальної кількості карток ті, які стосувалися одного й того самого автора.

«Хто кращий знавець віршів?». На столі лежали картки, на яких було написано вірші із пропущеними словами. Дітям потрібно було вгадати вірш, вставити пропущені слова, назвати автора.

«Лісовий кошик». Вчитель приносив до класу кошик, у якому були різні лісові дари: гриби, горіхи, суниці тощо, але ці дари були незвичайні, бо в кожному з них містилося творче завдання, наприклад: у грибочках – загадки, у горіхах – фрагменти з казок, які діти мали вгадати, у суницях – прислів'я із пропущеними словами. Ці прислів'я діти повинні були прочитати, вставити пропущені слова, пояснити значення.

Рекомендовані тексти загадок:

Без рук, без сокири, а зроблена хатина (Гніздо).

Прилетіли гості, сіли на помості,

без сокири, без лопати поробили гості хати (Птахи).

Бідовий хлопчина в теплій сірчині

по дворах стрибає, крихти підбирає (Горобець).

Удень спить, а як ніч прийде, на вогонь летить (Метелик).

У хатах прозорих всі вони живуть,

можеш ти їх бачити, та не можеш чуть (Риби).

Не кінь, не пес, їсть дрова, а не овес (Піч).

«Назвіть загадки». На дошці були картки із зображенням предметів, наприклад: сонце, ялинка, кицька, півник, мишка, годинник, гриб тощо. Дітям пропонувалося пригадати загадки про ці предмети. За кожну загадку учень отримував фішку. Вигравав той, хто набирав найбільше фішок.

«Плутанина». Вчитель читав дітям казку, але в ній було вжито імена героїв з інших казок. Діти мали вгадати назву казки та її героїв, а також вказати, з яких казок інші герої.

«Актори». У грі брали участь дві команди. Учні з першої команди інсценували фрагмент казки. Учні з другої команди мали вгадати казку і назвати її героїв.

Користь застосування дидактичних ігор на уроках читання, як і на інших уроках, загальноновизнана. Вони сприяли розвитку в дітей спостережливості, вчили порівнювати, аналізувати, робити

висновки, узагальнення. Гра знімала нервові перевантаження, допомагала вчителю естетично оформити навчальний матеріал, а дітям – емоційно сприйняти його. Саме завдяки ігровим формам занять вдавалося залучити пасивних учнів до систематичної розумової праці, дати змогу дитині відчувати успіх, повірити у свої сили.

Спостереження показали, що ті учні, котрі були не дуже охочі до серйозного й систематичного тренування, протестували проти вимоги «прочитай ще сторінку», змогли подолати труднощі читання саме через гру. Для того, щоб кожен учитель зміг ще раз переконалися у доцільності проведення гри на уроках читання, радимо провести такий експеримент: один урок провести без гри, інший – із грою та поспостерігати за уважністю учнів-ромів, рівнем засвоєння матеріалу. Водночас хочемо ще раз застерегти вчителів від надмірного захоплення грою у навчанні дітей-ромів, оскільки не тільки гра є універсальним методом навчання молодших школярів. Потрібно привчати дітей виконувати завдання й у звичайній формі, показувати їм, що навчання – це не лише гра, а й серйозна, важка праця.

У навчанні дітей-ромів читання важливе значення ми надавали розширенню поля зору. Для цього у підручнику вміщено було низку вправ. Важливо справді домогтися, щоб учні, читаючи склад, дивилися не на букви, а на крапку між ними, боковим зором охоплюючи букви. Для цього ми пропонували роботу в парах: один учень читав, а інший, пригнувшись, заглядав, чи не «бігають» у нього очі від букви до букви (вони мали бути зосередженими на крапці). Потім ролі мінялися. На виконання таких завдань відводилося 3–4 хвилини. Такі вправи вносили певне пожвавлення в навчальний процес. На уроках читання ми працювали над відновленням деформованих слів, речень. Цей метод, запропонований В. Едігеєм, відзначався оригінальністю. На уроках ми використовували навчальний практичний посібник «Вчися читати, малюк» (В. Едігей), спрямований на вирішення важливої проблеми: підвищення швидкості й удосконалення техніки читання через розвиток мислення дитини⁹.

Починаючи із 2-го класу вчитель менше повинен читати сам на уроці. Необхідно привчати учнів до самостійної роботи з новим текстом, але більше уваги повинен вчитель приділяти розбору

⁹ Балашова С. Навчально-рольова гра у формуванні дослідницьких умінь студентів. *Початкова школа*. № 6. 2005. С. 53.

інтонаційних особливостей твору. Учні олівцем розмічали у тексті (на картці) логічні паузи та наголоси, підкреслювали ключові слова, жестами показували зміни у висоті голосу та ритмі читання, малювали емоціограму.

У дослідженні ми розглядаємо активізацію словника молодшого школяра-рома. Активний, тобто такий словник, що використовується у власному мовленні, завжди більш обмежений, ніж обсяг всіх слів, які розуміє людина. Активізацією в методиці називають переведення слів із пасивного словника в активний. Кінцева мета словникової роботи полягала в активізації максимальної кількості слів, котрі засвоюють діти-роми, навчання правильного їх використання. Слово вважається активізованим, якщо учень використовував його хоч би один раз у вільному мовленні, без завдання вчителя: у переказах, розповідях, діалогах, листівках, творах, щоденниках, своїх перших літературних спробах.

З метою активізації словника ми рекомендували такі навчальні вправи:

1. Складання речень – тлумачення нового слова. Його запис: підбір до нього синонімів, антонімів, визначення його другого, третього значень, тобто складання маленького твору про слово.

2. Складання словосполучень зі вказаним або потрібним словом, практична перевірка сполучуваності з іншими словами.

3. Складання речень зі словом, яке є предметом аналізу: на вказану тему, за ілюстрацією, за сюжетом прочитаного твору тощо.

4. Словесне або графічне малювання зі словом, котре вивчалось.

5. Орфоепічна робота зі словом, а також його запис, промовляння, коментування, визначення орфограми.

6. Підбір і запис ключових слів до твору на задану тему; визначення правильності, влучності вживання у тексті окремих слів.

7. Близький до тексту переказ прочитаного з використанням найважливішої лексики та фразеології оригіналу.

8. Розповіді на основі спостережень, інші твори різних типів із використанням опорних слів, тобто визначених для обов'язкового використання¹⁰.

Таким чином, система словникової роботи з учнями-ромами полягала в тому, щоб слово: правильно сприймалося у тексті; було зрозуміле зі всіма відтінками та забарвленнями; увійшло до

¹⁰ Коваленко О. Вивчення словникових слів на уроках української мови. Початкова школа. № 5. 2005. С. 21–25.

словника дитини; відтворювалося та вживалося у необхідних ситуаціях, випадках, у власних висловлюваннях.

Активізація словника – один із важливих напрямів словникової роботи на уроках читання, тому вчитель мав передбачати систематичні, щоурочні спеціальні завдання по активізації мовлення, спираючись на тексти, які опрацьовувалися, на ті слова, з якими проводилась робота з поглибленого їх розуміння.

Звичайно, жоден урок не обходився без словникової роботи. Одні слова школярі читали з дошки, бо вони потребували колективного розбору:

- відпрацювання наголосу;
- пояснення лексичного значення слів, окремих із них – за допомогою тлумачного словника;
- пояснення багатозначності слів;
- складання синонімічного ряду;
- добору антонімів.

Інші слова читали самостійно. Обов'язково робили звуко-буквений аналіз одного чи двох слів. Відшукуючи у тексті слова, що передавали почуття радості або горя, суму чи жалю, діти вчилися читати їх із відповідною інтонацією.

Час від часу у класі проводився конкурс виразного читання фрагментів опрацьованих творів. Звичайно, до таких конкурсів учні серйозно готувалися.

Один із елементів підготовки до конкурсу – читання в особах. Це не просто перечитування слів дійових осіб, а різноманітна та глибока робота над змістом (учні мали добре усвідомити суть і логіку висловлювання, проіннятися настроєм і почуттями героя твору), над інтонаційним забарвленням (уявити, який голос, характер персонажа, його особливості) тощо.

Учні, котрі активно працювали на уроці над виразністю читання, отримували особливе домашнє завдання – підготуватися до інсценування невеликого фрагмента казки. Таким чином, багаторазове перечитування перетворювалося із нудного вправління на захоплюючу гру, до якої треба придумати та зробити костюм, маску тощо. Були учні, котрі комплексували й соромилися читати вголос перед учителем чи класом.

Ми ніколи не ставили учня у незручне становище, змушуючи читати перед класом малознайомий текст. Спочатку пропонували серію підготовчих вправ: на усвідомлення змісту, тренування у читанні складних слів, розвиток оперативної пам'яті, орієнтування у тексті тощо.

Підтримували постійний інтерес до самостійного читання вікторини, що використовувалися на різних уроках, зокрема для актуалізації опорних знань або їх узагальнення. Вчитель зачитував фрагменти вивчених творів, а діти відгадували назву й автора. Згодом такі запитання пропонували один одному самі учні. Іноді навіть змагання влаштувалися між групами школярів: хто більше пригадає казок чи віршів із певної теми.

Проводили малюнкові вікторини: назвати казку за ілюстрацією та стисло переказати або описати одного з персонажів і ще й сформулювати головну думку твору.

Наприкінці 4-го класу переважна більшість учнів має читати мовчки зі швидкістю не менше 150–300 слів за хвилину. Тож починаючи із 2 класу ми особливу увагу приділяли формуванню навичок мовчазного читання, адже, як зазначають фахівці І. Федоренко, І. Гудзик та ін., лише воно дає змогу досягати потрібної швидкості засвоєння інформаційного матеріалу у будь-якій галузі знань.

Самозаміри швидкочитання вже стали звичними для учнів-ромів. Час від часу (не щодня, щоб не набридло, та й наслідки були б помітнішими) учні працювали за індивідуальними картками з незнайомими текстами. У них – кольорові помітки: прочитаєш за одну хвилину до зеленої рисочки – добре, до синьої – ще краще, до червоної – просто молодець, а прочитав більше – не поспішай хвалитися, подумай, чи зрозумів зміст.

Наслідки самозаміру (кількість прочитаних слів) учні записували до щоденників. Це давало змогу стежити за своїми успіхами у навчанні читання. Оцінки за самозаміри не ставилися, але за наслідками вправи здійснювалася диференціація подальшої навчальної діяльності учнів-ромів.

До наступного самозаміру ромські учні протягом кількох днів вибирали для індивідуальної роботи картки з позначками відповідного кольору, тобто кожен отримував текст і завдання відповідно до своїх можливостей. Зрозуміло, що такий підхід психологічно стимулював школярів до вдосконалення техніки читання.

У дослідженні ми використовували для навчання читання ромських учнів кросворди, ребуси, анаграми, метаграми, шаради, які були їм доступні.

Шаради

– Перший склад слова *бетон*, другий – слова *вересень*, третій – слова *ваза* (береза).

– Перший склад слова *пшеничний*, другий і третій – слова *криниця* (пшениця).

– Перші склади слів *циган*, *буряк*, третій – слова *картопля* (цибуля).

– Префікс із слова *проїзд*, корінь зі слова *лісник*, суфікс зі слова *каток* (пролісок).

– Перший склад такий, як у слова *сміх*. Другий склад такий, як у слова *мала*, а загалом – твоє рідне місто (Сміла).

– Спочатку назви за містом будинок, в якому ти літом з сім'єю живеш, а потім дві букви додати потрібно й вийде завдання нелегке твоє (задача).

– Синя соковита на дереві росте, а С на З змінити – великий дощ впаде (слива, злива).

– З **Н** частина я доби, з **П** я грию щозими, з **Р** предметом стану я, от вам загадка моя (ніч, піч, річ).

– З **В** на голові, з **К** я на землі (волосся, колосся).

– З **К** трава лякається, з **Р** вона вмивається (коса, роса).

– Яскрава квітка на городі змінила М на **Р**. Пишатися небозі годі, тваринка вже тепер (мак, рак).

– Мчу дорогами я з Ш, з Л я ягода смачна (машина, малина).

– З Л я риба запашна, огорожа з **Т** міцна: своїх хлопців зуть батьки, коли С поставиш ти (лин, тин, син).

– З **Ж** вночі літаю, шкідників з'їдаю. Посуд для варіння із З, у похід бери мене (кажан, казан).

– Грім гримить і вітер вис, а К додай – все зацікавить, в городину я обернусь і у борщі зварюсь (буря, буряк).

– Він корисний дуже птах, а **Г** відкинеш – стане... (грак, рак).

– Зерно він меле на муку, відкинеш М – живе в ставку (млин, лин).

– Приладдя для письма, а з **Н** – платформа пасажирська я (перо, перон).

– На клумбах гарні, запашні, без **К** лише гіллячки ми (квіти, віти).

Крім того, розвиток мовлення та техніка читання залежать від сформованості артикуляційного апарата і вміння володіти ним. Тому кожен урок читання починався з мовленнєвої розминки: «Чітко вимовляйте голосні звуки. Тепер вимовляйте їх тихо; голосніше; голосно; тихіше; тихо. Вимовляйте голосні разом із приголосними: *ша, шу, ша, шо, ші, ша, ще...*».

Прекрасною вправою була імітація голосів тварин, звуків природи (шелесту листя, завивання вітру, дзюрчання струмка

тощо). Велику увагу ми приділяли вивченню загадок, скоромовок, прислів'їв, приказок на уроках читання. К. Ушинський говорив, що саме вони «ламають дитячу мову на потрібний лад і розвивають у дітей чуття звукових красот рідної мови»¹¹.

Скоромовки використовувалися як багатоцільова та багатофункціональна вправа. З її допомогою учні-ромі відпрацьовували дикцію, дихання, тренували артикуляційний апарат. Скоромовки належать до перлин народної творчості. Діти легко переймають від старших, запам'ятовують і залюбки розважаються ними. Ігровий ефект базується на навмисному утрудненні вимови певного тексту (часом римованого або ритмованого) відповідним розташуванням звуків. Така розвага має і виразне практичне значення – допомагає формувати мовленнєвий апарат дитини, привчає до складних поєднань звуків. Цінність скоромовок полягає не у смисловому навантаженні чи оригінальних засобах художнього вираження, а в такому доборі та розстановці слів, вимова яких потребує певних зусиль і сприяє виробленню дикції, правильної артикуляції, що, у свою чергу, підвищує культуру усного мовлення. Крім того, завдяки скоромовкам прищеплюється увага й повага до кожного вимовленого звука, слова, до якості та чистоти мовлення.

Особливо цікавими були скоромовки діалогічної форми. Учні розділилися на групи залежно від кількості дійових осіб. Після дворазового промовляння діти мінялися ролями.

Наприклад, «Когут каже».

Когут каже:

– Вовки ідуть.

Баран каже:

– Де?

А пес каже:

– Онде, онде.

Квочка каже:

– Клопіт мій, клопіт мій,

Де курятка подіти?

А качка каже:

– Так і треба,

Так, так.

¹¹ Фасоля А.М. Особистісно зорієнтоване навчання: сутність, основи, технології. Рівне : Юлат, 2008. 130 с.

Дуже цінна була індивідуальна робота зі скоромовкою. Для цього ми їх добирали відповідно до наявних вад у мові окремих дітей. Наприклад, із першокласниками, котрі неправильно або погано вимовляли звуки [г], [р], [ч], ми вивчили скоромовки.

В сіренької горлички туркотливе горлечко.

Ворона проворонила вороненя.

Через грядку гріб тхір ямку.

Гусенят багато у нашого Гната.

Дуже подобалися дітям ігри-скоромовки з елементами змагання: хто краще промовить скоромовку? хто більше знає їх? тощо. Ми використовували цей жанр на початку уроку мови як фонетичну «зарядку» або зачин (введення) до уроку. Якщо виникала потреба, незрозумілі слова й вислови ми пояснювали до заучування скоромовки напам'ять.

З метою удосконалення оперативної пам'яті учнів проводили роботу із зоровими диктантами за методикою І. Федоренка. У першому класі диктанти починалися з окремих слів і закінчувалися нескладними словосполученнями. У другому класі словосполучення перемежовувалися з реченнями. Використовували також прислів'я на уроках читання, оскільки вони мали величезний виховний зміст¹².

Свій розум май і в людей питай.

Умій сказати, умій і змовчати.

Хто мовчить, той двох навчить.

Раді люди літу, як бджоли світу.

Життя прожити – не поле перейти.

Удосконалення навичок читання здійснювалося також засобами міжпредметних завдань. Це відведення спеціального часу до 5 хв на кожному із занять (не лише читання, а й природознавства, української мови, математики) для удосконалення навичок читання. Причому завдання будувалися на виучуваному матеріалі й органічно вписувалося у хід уроку. Необхідно було дотримуватися єдиних вимог до читання на всіх уроках, тобто читати будь-який текст правильно, чітко, свідомо, в міру швидко. На уроках математики можна було записати задачу не в рядок, як прийнято, а слово під словом. Діти швидко читали кожен рядок за одну фіксацію. Потім ще раз у такому ж темпі, не звертаючи уваги на

¹² Явоненко М. Методика підготовки школярів до літературно-творчої діяльності. *Початкова школа*. № 5. 2005. С. 15–18.

числові дані, і розповідали лише сюжет. Далі читали ще раз, особливу увагу звертали на числові дані.

На уроці природознавства класовод, узагальнюючи знання вихованців, набуті під час спостережень протягом осені, та даючи нові завдання на зиму, пропонував вправу: за заголовками віршів «Осінній клен», «Випав сніг» визначити, який із них описує сьогоднішній день. Прочитати ці вірші.

Випав сніг.

Вже осипався горіх,
На травицю іній ліг.
Я хотів спинити літо,
Я хотів спинити осінь –
Холод вигулькнув з-за сосен.
Я погрітися побіг,
А тим часом випав сніг.
(Андрій М'ястківський).

Осінній клен.

Знов золоті листочки клена
Летять на землю і на мене,
Такі тендітні та сумні.
Летять, кружляючи крилато,
І, мов сліди качиних лапок,
Лягають тихо на землі...
(Анатолій Костецький).

У дослідженні ми пропонуємо види роботи над текстом на уроках читання з молодшими учнями-ромами: читання всього тексту (*за завданням вчителя*); читання, ділення на частини; складання плану, читання за готовим планом; читання з наступним переказом; читання учнем нового тексту, підготовленого вдома; читання зі скороченням тексту (*діти пропускали речення чи слова, які можна пропустити*), підготовка до переказу; читання ланцюжком – по реченню; читання ланцюжком – по абзацу; читання упівголоса; знаходження уривка до малюнку; читання, відповіді на запитання; знаходження в тексті уривка, який допоможе відповісти на запитання; читання уривку, що сподобався найбільше в оповіданні чи вірші; знаходження за даним початком чи кінцем речення; пошук уривка, який треба прочитати суворо, із презирством, благанням, насмішкою, обурливо, радісно, весело, сумно тощо.

Досягти помітних результатів в удосконаленні навичок читання молодших учнів-ромів дало змогу використання таких завдань, як:

пошук і читання речень зі знаком питання, оклику, комами тощо; конкурсне читання віршів (*журі вибиралося із переможців на попередньому конкурсі*); пошук і читання образних слів і описів; пошук і читання слів із логічним наголосом; пошук і читання слів, речень, які читаються голосно, тихо, швидко, повільно; читання вірша, розстановка пауз; читання вірша ланцюжком, закінчуючи кожен раз на паузах; виразне читання уривку оповідання, вірша за власним вибором; читання уривка тексту з поширенням речень у ньому.

Цікавими були такі завдання: хто швидше знайде у тексті слово на задане вчителем правило; пошук у тексті найдовшого слова; пошук дво-, три-, чотирискладових слів; пошук (*в оповіданні*) та читання сполучень: іменник + прикметник; іменник + дієслово; займенник + дієслово; читання, визначення незрозумілих слів; пошук і читання слів і висловів, за допомогою яких можна намалювати усний портрет; пошук і читання слів і висловів, що близькі за значенням до даних (*записаних на дошці*); читання з виписуванням слів для практичного словника, наприклад, до теми «Осінь», «Зима»; комбіноване читання (вчитель – учень); читання уривка, до якого можна підібрати прислів'я; пошук речення, за допомогою якого можна виправити допущену помилку; читання та встановлення, що правдиво, а що видумано; читання та складання сценарію до діафільмів; читання, підбір звукового оформлення фільму; бесіда із супроводженням вибіркового тексту; висловлення своїх суджень про прослухане після читання вчителем чи учнем; читання, розповідь про те, чим сподобався твір, що запам'яталося; читання назви оповідання (як ще можна назвати?); читання в особах; читання, переказ прочитаного за допомогою жестів, міміки, пози; жива картина (один учень читає, інший мімікою обличчя реагує на прочитане); пошук речення, який би міг прочитати такий чоловічок.

На уроках зв'язного мовлення, що збагачували словниковий запас учнів-ромів, сприяли розвитку усного та писемного мовлення, а також виробляли у дітей уміння застосовувати набуті знання з орфографії та синтаксису, ми вчилися складати оповідання за прислів'ями.

Це був складний, але цікавий вид роботи. Після пояснення значення того чи іншого прислів'я добирали кілька варіантів зачину тексту, а далі розпочиналася творча робота учнів-ромів. Ми також застосовували ілюстрації, які відображали зміст прислів'я.

Наводимо приклади складених оповідань за прислів'ями.

Де багато господиць, там хата неметена.

Багатодітна родина жила на околиці села. Гарні дівчатка в Іваненків: ставні, пригожі, очі сині, мов озерця, брови мотузочком...

А дівчаток у них аж п'ятеро. Спішать вранці батьки на роботу, загадують дітям, що робити...

Старша Катруся тут же меншій Настуні:

– Ти позамітай, пил повитирай.

А Настуня – Оленці:

– Оленко, чуєш... Треба позамітати та пил витерти.

Оленка те саме загадує Світланці...

Цілий день у хаті неметено. Вже й вечір... Ось-ось мають прийти батьки з роботи.

Мала Оля взяла віник, позамітала, попробирила скрізь. Почала витирати пил.

Надійшла мама й сказала:

«Бджола мала, а й та працює». Та й простягнула шоколадку своєї найменшенькій. Олечка почала ту шоколадку ділити на сім частин, щоб кожний поласував хоч маленьким шматочком. Сестри голови посихляли...

Ховається від роботи, немов собака від мух.

Ой і цікава ж тітка Уляна. Це наша сусідка. Скільки вона знає прислів'їв та приказок... Мова її так і рясніє ними: «Краще добре робити, ніж гарно говорити», «Легко говорити, та не так легко зробити», «Хто добре їсть, той добре робить», «Хто робить, голодний не ходить». «Без діла слабіє сила», «Почав діло – роби сміло»

Ганнуся слухала б тітку Уляну до смеркання...

І працює вправно тітка Уляна. На городі в неї чого тільки немає: і картопелька, і морквочка, і бурячки, і квасолька, і помідорчики, і огірочки...

А які великі соняхи вирости! Ганнуся інколи вигляне з-за тих соняхів, як працює тітка, і собі хоче так гарно працювати, щоб і на їхньому городі все душу веселило. Тоді й починає кликати старшого брата (*йому вже десятий рік*):

Миколко, йди допоможи прополоти капусту. А у відповідь чує тільки:

– Сонце пече, я в холодку посиджу.

Почула тітка Уляна відповідь Миколи, засміялася та й сказала:

– Ховається від роботи, немов собака од мух.

Ох, і правду каже тітка Уляна. А я їй вторити почала: «І за холодну воду не візьметься», «Од роботи коні здихають», «Робота дурних любить», «Робота – не вовк, де гаю не втече».

Миколка встав, взяв сапу та все ж пішов на город, буркнувши: «Бджола жалить жалом, а чоловік – словом»

Пропонуємо вправи з розвитку техніки читання під час роботи з молодшими ромськими учнями.

1. *Гімнастика для очей.*

– Потренуймо наші очі, щоб вони добре бачили.

«Гойдалка» – рух очей вправо, вліво.

«Ланцюжок» – рух очей за стрілочками.

«Рух по колу».

Робота з таблицею Шульте (працювали два учні). Називали цифри від 1 до 10. Назвали букви, що позначали голосні звуки.

2. *Вправи на розширення кута зору.*

	ни ва		шко ла
	пис	ня	
сп		вак	бабу ся лож
трак		тор	ка
комбай		нер	сні жок
			пе сик

3. *Вправи на увагу. Гра «Пеньок».*

рак	річка	ліс
рак	річка	ліс
рак	річка	ліс
рік	пічка	ніс
рак	річка	ліс

4. *Потренуємо наш язичок.*

А де ж наш пустун язичок?

Заховався за біленький тиночок,

Ліг на бочок і мовчок,

А ми зараз його розбудимо!

Поплескали губками.

Поклацали зубками, щоб міцніше були.

Посичали гускою: с-с-с.

Подзижчали комариком: з-з-з.

Подирчали трактором: др-р-р.

Пошуміли вітерцем: ш-ш-ш.

5. *Чистомовка.*

ма-ма-ма – скоро буде зима;
ець-ель-ель – подув сильний вітерець;
аї-аї-аї – облітає листя в гаї;
го-го-го – ми збираємо його;
ас-ас-ас – принесемо його в клас.

6. *Артикуляційна зарядка. Скоромовка.*

В ямі не спиться вусатому сому.

Сому вусатому сумно самому.

(Читання в різних темпах: нормально, швидко, повільно)

7. *Розчитанка.*

Вправи для розвитку артикуляції.

(Прочитати на одному видиху після повторного читання): лід
сніг зима мороз холод сніжок снігопад

Вправа на постановку дихання.

(На одному видиху читання цілого смислового блоку).

сніг

зима

хмара

холодна

сніжинка

метелиця

спатоньки

Робота із деформованим текстом. Ой, діти, подивіться. Тітонька Зима подула вітром і зовсім перемішала букви та склади у цьому тексті. Важкувато нам доведеться, але це ж одна з останніх сходинок до звільнення нашої гості.

З бане тілела наніж, красаси, мов казір, жинсніка.

пчикХло простяг долоню: голубитипри инкусніж. А опав вапла ан лутеп рудоб урук хлопкачи і...?

Діти, як ви гадаєте, що трапилось із сніжинкою? Чому?

Загадка (*робота над виразністю*).

Біле, як сорочка,

Пухнасте, як квочка,

Крил не має,

А гарно літає.

а) Читання з різною силою голосу.

б) Читання у різному темпі.

в) З різною інтонацією (грізно, здивовано, сумно, весело, спокійно).

У дослідженні ми розглядали також особливості аналізу художнього твору на уроках читання у початкових класах з учнями-ромами.

Важливим етапом уроку читання, від якого значною мірою залежить розуміння й осмислення прочитаного, є аналіз твору. Весь хід роботи над текстом, а особливо його аналіз, веде до глибокого розуміння змісту твору, усвідомлення дітьми його ідеї та, без сумніву, сприяє свідомому його читанню учнями.

Ми вчили дітей-ромів розуміти текст, відповідати на запитання вчителя за його змістом. Зрозумілим стає велике значення вибіркового читання у процесі аналізу твору. Саме вибіркоче читання сприяло правильному розумінню змісту твору, формуванню свідомого читання. Даючи учням завдання знайти та прочитати те чи інше місце у тексті, ми, по-перше, виробляли практичні навички читання мовчки, що сприяло розвитку його швидкості, по-друге, перевіряли розуміння змісту уривка, по-третє, спонукали учнів читати текст осмислено.

Аналіз тексту здійснювався частинами за такими напрямками:

1. Підведення учнів до ідеї твору через постановку запитань за змістом, але запитання повинні були бути цілеспрямованими, такими, що змушували дітей обґрунтовувати свої думки й навіть свої почуття, викликані вчинками персонажів чи змістом тексту загалом. Вчитель ставив запитання на зразок: «Що відбулося і чому? Доведи свою думку цитатою з тексту».

2. Робота над жанровими особливостями твору, його композицією, мовою. Учні відповідали на такі запитання: «Що вказує на те, що це казка, вірш, оповідання? Як побудований твір, де зачин, основна частина, висновок? Як про це сказано у тексті? Знайди та прочитай».

3. Робота над виразністю читання («Як це потрібно прочитати?»). Ми пояснювали школярам, які засоби виразності слід використовувати під час читання тієї чи іншої частини тексту. Наприклад, яке слово потрібно виділити логічним наголосом, де зробити паузу, який вибрати тон читання, гучність, темп тощо. Вирішення всіх цих питань і саме виразне читання тексту допомогло дітям сформулювати ідею. Щоб навчити дітей виразно читати, ми звертали увагу на характер фраз, які потрібно було читати. Пояснювали учням, що наша інтонація повинна відповідати змісту, адже голосом можна виражати і радість, і сум, і гордість, і прохання, і гнів².

Аналіз твору передбачав і роботу над виразністю читання. Потрібно було показати дітям залежність вибору тих чи інших засобів виразності від змісту й основної думки тексту.

Ми поступово формували в учнів уміння самостійно добирати до поданого висловлювання мелодику, тон, темп, ставити логічні наголоси, дотримуватися пауз. Важливо навчити дітей не лише виразно читати, а й виразно переказувати прочитаний текст. Діти разом з учителем вирішували, які місця тексту потрібно читати голосніше, а які – тихіше, який варто вибрати загальний тон читання, у яких місцях треба зробити паузу, які слова виділити логічним наголосом, яким має бути темп читання окремих частин тексту.

Після детального аналізу фактичного й образного змісту давалася характеристика дійових осіб. Характеристика героїв здійснювалася лише в елементарній формі – опис зовнішності персонажа (портрет), розгляд та оцінка його вчинків, думок, почуттів, ставлення до інших.

Аналіз твору готував його переказ – зв'язний і послідовний виклад змісту прочитаного. Для того, щоб підготувати дітей до переказу тексту, ми здійснювали аналіз його за структурою, тобто читання окремих частин, визначення їх меж, а також вибір заголовків для кожної частини. Заголовки частин тексту були назвами пунктів плану. План допомагав дітям краще зрозуміти зміст прочитаного, привчав до послідовного викладу як змісту, так і власних думок.

Ми використовували також детальні перекази (близькі до змісту тексту) та цікаві для дітей види переказів – стислі, вибіркові, творчі.

Дослівне відтворення змісту тексту корисне переважно на початковому етапі навчання переказу, оскільки діти запам'ятовують слова, звороти мови, фразеологізми, які потім використовують у власних висловлюваннях. Детальні перекази рекомендують для таких жанрів, як казки, науково-популярні статті, описові тексти. Казки збагачують мовлення дітей словами та зворотами народної мови, науково-популярні статті – термінами та зворотами, властивими книжному мовленню, описові тексти – образними висловлюваннями.

Але для розповіді можуть бути використані й інші види переказів, що мають свої переваги. Так, стислий переказ формував у дітей уміння вибрати в тексті головне і відкинути деталі – вміння, необхідне кожній людині для швидкої й конкретної передачі інформації, узагальнення побаченого, почутого чи прочитаного.

Корисним був творчий переказ, котрий розвивав інтелектуальні здібності учнів, формував вміння висловлювати власні думки.

Творче опрацювання тексту мало на уроках читання різноманітний характер: 1) переказу зі зміною особи оповідача; 2) переказу за зміненим планом, тобто зміни послідовності подій; 3) переказу із творчим доповненням змісту, наприклад, доповнити переказ викладом головної думки тексту, власними міркуваннями щодо долі героїв.

Усі вищезазначені види робіт із розвитку творчих здібностей і мовлення дітей-ромів доповнювали аналіз тексту, сприяли глибшому розумінню його змісту, структури й образних засобів мови. Таким чином, роботу над жанровими особливостями твору, його композицією, виражальними засобами мови ми поєднували з аналізом змісту, тому що в художньому творі зміст і форма єдині, а вибір і використання певних засобів виразності завжди відповідали ідейному задуму письменника.

Однотипність уроків знижувала учнівську активність, притуплювало увагу. Тому на практиці, крім поширених видів уроків користувалися *уроками запитань-відповідей*. Вони доречно були для закріплення та узагальнення якоїсь чималої теми чи розділу навчального матеріалу. Учні мали підібрати різні запитання для вчителя та своїх товаришів. Такі уроки вважаємо доцільними, бо учні-ромі вчилися запитувати, отже, шукати найсуттєвіше.

Були форми занять і методичних прийомів, що викликали інтерес ромських учнів не лише формою, але й змістом роботи. Наприклад, *урок уявної екскурсії, наукових повідомлень, урок у бібліотеці* (діти готували приклади вправ до певної теми, опрацьовуючи велику кількість літератури), *урок самоконтролю* (учні за допомогою контрольних карток перевіряли свої знання), *урок-спостереження* (спостереження за кольорами осіннього дерева, парку, кольорами морської води, неба тощо, пристосовувалися до вивчення тем із читання).

У дослідженні ми розглядаємо *роботу з обдарованими дітьми-роміями*. Вона відбувалася за кількома напрямками:

- забезпечення опрацювання обдарованими учнями позапрограмної літератури;
- контроль за виконанням завдань підвищеної складності;
- додаткові індивідуальні заняття;
- аналіз позакласного читання;

– організація творчої роботи¹³.

Мозкова атака, мозкова атака в парах, гроно, асоціативний куш, вільне письмо, метод «позначки», запитання-відповіді, взаємонавчання, сенкан, кубування – весь цей неповний перелік інтерактивних методів допомагав перетворити читання на цікаве дослідження, давав змогу учням-ромам робити безліч відкриттів. У процесі дослідження було зазначено, що інтерактивні методи навчання сприяли активізації навчальної діяльності молодших школярів-ромів, адже інтерактивна технологія заснована на активній взаємодії учнів. Це робота в парах, групах. Мета інтерактивного процесу – зміна та покращення моделей поведінки учасників.

Основними засадами організації навчання з обдарованими дітьми-ромами на основі *активних та інтерактивних технологій* було:

а) створення умов для активної участі школяра у процесі навчання на різних його етапах;

б) забезпечення послідовності та системності в оволодінні технологіями: від найпростіших («мозаїка», диспут тощо);

в) спрямованість навчальної діяльності на розвиток особистості, на формування життєвих компетентностей;

г) опора на суб'єктний досвід учня;

г) створення на уроці проблемних ситуацій, наближених до реальних;

д) обов'язковість рефлексії у діяльності: *що ми робимо? з якою метою? чому саме так ми це робимо? який результат ми хочемо отримати?*

Ми зазначаємо у дослідженні, що це були особистісно-орієнтовані уроки, які мали свої ознаки (спиралися на суб'єктний досвід школяра; суб'єктивні відносини учасників освітнього процесу; діяльнісну основу та структуру: мотиваційний етап (з'ясування емоційного стану школяра, актуалізація його суб'єктного досвіду); цілевизначення та планування діяльності; опрацювання навчального матеріалу; етап рефлексії та оцінювання.

Наведемо зразки застосування інтерактивних методів навчання на уроках читання у початкових класах з обдарованими дітьми-ромами.

¹³ Рубан С.А. Системне впровадження технологій особистісно-зорієнтованого навчання в роботі з обдарованими дітьми. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2010. № 1. С. 2–6.

Досвід упровадження особистісно-орієнтованого навчання доводив, що підготовку до групової роботи найкраще розпочинати з парної діяльності, коли учні виробляли уміння спілкуватися із собою, автором, текстом, один з одним (слухати, ставити запитання, відповідати на них, дискутувати, створювати спільні проекти тощо)¹⁴.

У 4-му класі застосовували складніші форми роботи, ніж у 1–3-х класах: дискусія у формі ток-шоу; дебати; імітаційні ігри; семінар; круглий стіл; «Один удома, троє мандрують»; метод проєктів; активізована лекція (викладаючи матеріал, учитель свідомо допускав певні неточності, які учні повинні були виправити, пропонував скласти план розповіді; виписати нові дати, імена, терміни тощо).

«Взаємні запитання» – найпростіша технологія, котру ми застосовували у будь-якому класі, для будь-якого навчального матеріалу.

«Передбачення». Алгоритм діяльності:

1-й крок. Учитель виписував із твору, що вивчатиметься, 10–14 ключових слів (виразів), пов'язаних із героями, місцями, де відбуватимуться події, сюжетом.

2-й крок. На уроці слова озвучувалися, й учні в парах обмінювалися припущеннями щодо можливого змісту твору, асоціаціями, які ці слова (вирази) викликали в них (3–4 хвилини).

3-й крок. Читався текст (якщо твір великий, його починали читати у класі, а закінчували вдома).

Інший варіант. Текст читався із зупинками. Могла заповнюватися таблиця передбачень (Що, на вашу думку, станеться? Чому ви так вважаєте? Що насправді сталося?).

4-й крок. Проводилася бесіда за такими орієнтовними запитаннями:

– Про що ви думаєте зараз? Що відчуваєте? Чому?

5-й крок. Аналізувався твір.

6-й крок. Учні поверталися до передбачень.

Бесіда

– Чи збулися ваші передбачення? Якщо ні, то добре це чи не зовсім? Як ви до цього ставитеся? Чому вдалося (не вдалося) «вгадати» хід подій?

7-й крок. 5-хвилинне есе про урок (вільне письмо).

¹⁴ Паволокова Н.П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків : Вид. група «Основа», 2009. 176 с.

«Складання резюме». Алгоритм діяльності (на кожен етап відводилося 2–3 хвилини):

1-й крок. Учень самостійно (2–3 реченнями) викладав зміст твору, наприклад, казки «Дружні звірі».

2-й крок. Учні в парах обмінювалися думками із приводу написаного й удосконалювали його (*інший варіант*: складали спільне резюме).

3-й крок. Озвучення зробленого.

Було ефективно застосовано активні й інтерактивні методи навчання, а саме: «Активне слухання», «Кубування», «Карусель», метод проєктів, «Мозковий штурм», «Мікрофон», «Сенкан», робота в парах, ротаційні трійки тощо.

Перед застосуванням технології «Активне слухання» ми зауважували, що виконувати це завдання потрібно, дотримуючись певних правил, важливих не лише для конкретного уроку, а й для повсякденного життя (на цьому ми наголошували постійно). Під час активного слухання:

1. Слухач сідав, ледь нахилившись уперед, обличчям до оповідача; очима встановлював контакт із ним; на обличчі – доброзичлива усмішка; користувався жестами (кивки головою), заохочував вигуками («так!», «невже?», «цікаво!»), ставив уточнювальні запитання.

2. Заборонялося давати оцінку та поради тому, хто говорив, перебивати його, висловлювати власну думку, змінювати тему розмови.

Запитання для рефлексії: Що було легше: розповідати чи слухати? Як ви почувалися? Які думки виникали у вас? Навіщо ми це робили?

«Кубування». Ця інтерактивна технологія застосовувалася як у групах, так і в парах. На шести гранях куба записувалися завдання. По черзі кидали кубик, учні усно (або письмово) відповідали на них.

1. Назвіть ім'я одного з героїв прочитаного оповідання. Опишіть його зовнішність.

2. Розкажіть про думки, вчинки, почуття героя.

3. Порівняйте його з будь-яким іншим персонажем. Визначте, чим вони схожі, а чим відмінні.

4. Висловіть своє ставлення до цього героя. Що ви про нього думали, читаючи твір?

5. Наскільки вдалося письменникові зацікавити вас героєм, відтворити його почуття, думки, вчинки?

6. Чи маєте ви риси, властиві героєві? Чи хотіли б ви бути схожим на нього? Чому? Чим?

«Метод проєктів»: інсценізація художнього твору (Інший варіант: підготовка уроку-конференції, ток-шоу тощо).

За власним бажанням учні обирали певні ролі, ознайомлювалися зі своїми обов'язками й готували захід: сценарист, якщо інсценізувався прозовий твір, писав сценарій; режисер-постановник створював режисерський проєкт, проводив репетиції; художник малював ескізи декорацій і костюмів; композитор забезпечував музичний супровід; костюмер «одягав» героїв; актори «вживалися» у ролі та грали п'єсу; працівники сцени готували декорації, під час вистави змінювали їх тощо.

«Мозковий штурм». Це був ефективний метод колективного обговорення, пошуку рішень, що спонукав учасників до творчості, сприяв вільному вираженню думок всіх учасників і допомагав розв'язувати конкретні проблеми.

Ми називали проблему та запрошували учнів узяти участь у її обговоренні шляхом колективного обдумування – «мозкового штурму», який організовувався за такими етапами:

1. Обрана проблема або проблемне питання записувалася на дошці чи папері, щоб під час роботи цей запис був перед очима.

2. Усі учасники штурму висували ідеї щодо розв'язання проблеми. Вони могли бути будь-якими, навіть фантастичними.

3. Учень записував на дошці всі пропозиції однокласників.

4. Коли присутні вважали кількість поданих ідей достатньою, їх висування припинялося.

5. Після того, як майже всі ідеї було зібрано, їх групували, аналізували, вдосконалювали.

6. Вибирали ті, які, на думку групи, могли допомогти розв'язати поставлену проблему.

Правила поведінки учнів під час «мозкового штурму» були записані на дошці:

- зібрати якомога більше ідей щодо розв'язання проблеми;
- зосередитися, змусити працювати свою уяву, не відкидати ідею тільки тому, що вона суперечить загальноприйнятій думці;
- приймати всі ідеї, розвивати їх;
- не обговорювати, не критикувати висловлювання інших, не намагатися давати оцінку запропонованим ідеям.

«Мікрофон». Ця інтерактивна технологія давала змогу кожному учню щось сказати з обговорюваного питання, висловити свою

думку чи позицію. Правила застосування цієї технології були такими:

- говорити може тільки той учень, у якого символічний мікрофон;
- подані відповіді не коментувалися, не оцінювалися;
- коли хтось висловлювався, інші не мали права перебивати, доповнювати, викрикувати з місця.

«Сенкан». Це складання вільного вірша із п'яти рядків, що синтезував інформацію, коротко описував тему.

Правила:

- перший рядок мав містити слово, яке позначало тему (зазвичай це іменник);
- другий рядок – опис теми, що складався із двох слів (частіше прикметників);
- третій рядок виражав дію, пов'язану з темою, і складався із трьох слів;
- четвертий рядок був фразою, котра складалася із 4 слів і виражала ставлення до теми;
- останній рядок складався з одного слова-синоніма, який передавав сутність теми. Наприклад:

Вулкан.

Червоний, гарячий.

Лава виривається з нього.

Вогняно-полихаюче горнило землі.

Пекло.

Сенкан розвивав образне мислення учнів, вчив узагальнювати інформацію та виражати власне ставлення до неї.

Робота в парах. Ця технологія особливо була ефективна на початкових етапах навчання учнів роботі у малих групах. Її ми використовували для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань. За умов парної роботи всі діти у класі отримували рідкісну, за традиційним навчанням, можливість говорити, висловлюватися. Робота в парі давала учням час подумати, обмінятися ідеями з партнером, озвучити свої думки перед класом. Вона сприяла розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватися, критично мислити, вміння переконувати й вести дискусію.

Використання такого виду співпраці сприяло тому, що учні не могли ухилитися від виконання завдання. Під час роботи в парах можна було швидко виконати вправи, які за інших умов потребували великої затрати часу. Пропонуємо зразки вправ:

- обговорити короткий текст, завдання, письмовий документ;
- узяти інтерв'ю і визначити ставлення партнера до заданого читання, лекції, відео чи іншої навчальної діяльності;
- зробити критичний аналіз чи редагування письмової роботи один одного;
- сформулювати підсумок уроку чи серії уроків із теми;
- розробити разом питання до вчителя або до інших учнів;
- проаналізувати разом проблему, вправу чи експеримент;
- протестувати й оцінити один одного;
- дати відповіді на запитання вчителя;
- порівняти записи, зроблені у класі.

«Ротаційні (змінювані) трійки». Діяльність учнів у цьому випадку була подібною до роботи в парах. Цей варіант кооперативного навчання сприяв активному ґрунтовному аналізу й обговоренню нового матеріалу з метою його осмислення, закріплення та засвоєння. Технологія проведення:

1. Вчителю необхідно було розробити різноманітні питання, щоб допомогти учням почати обговорення нового тексту або роз'яснити матеріал. Ми використовували питання, що потребували неоднозначної відповіді.

2. Об'єднали учнів у трійки. Розмістили учнів-трійки так, щоб кожна з них бачила трійку справа та трійку зліва. Разом усі трійки мали утворити коло.

3. Дали кожній трійці відкрите питання (однакове для всіх). Кожен у трійці мав відповісти на це питання по черзі.

4. Після короткого обговорення попрохали учасників розрахуватися від 0 до 2. Учні з номером 1 переходили до наступної трійки за годинниковою стрілкою, а учні з номером 2 – через дві трійки проти годинникової стрілки. Учні з номером 0 залишалися на місці й були постійними членами трійки. Результатом була повністю нова трійка.

5. Ми могли рухати трійками стільки разів, скільки у нас було запитань. Так, наприклад, коли проходило три ротації, кожен учень зустрічався із шістьма іншими учнями.

«Карусель». Цей варіант кооперативного навчання був найбільш ефективний для одночасного включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами зі спілкування для обговорення дискусійних питань.

Було три ряди парт, учні кожного ряду поділялися на перший і другий варіанти. Перший – «бережок» (учні сиділи на місці). Другий – «річечка» (учні переміщувалися).

Учні першого варіанту готували запитання за певною темою. За сигналом вчителя учні другого варіанту переміщувалися на одну парту вперед через певний проміжок часу (1–2 хв). Це було спілкування у так званих «змінних парах». «Бережок» – роль вчителя, «річечка» – учні. Кожний учень-«річечка» повинен був відповісти на 12 запитань, побувати на кожній парті кожного ряду. Учні, котрі виступали у ролі вчителя-«бережка», мали оцінити відповіді «річечки», визначаючи відрізком активність учня, який виконував завдання. Таку шкалу активності мав кожний учень. За допомогою дуги визначався рівень активності учня, виходячи із 12-бального оцінювання.

Крім використання інтерактивних технологій на уроках читання у початкових класах, формуванню читацької самостійності ромських учнів, активізації їх діяльності сприяло одне з основних нововведень Нової української школи – *ранкові зустрічі*. Заняття розпочиналися з ранкового кола, дуже важливого елементу навчання, спрямованого на розвиток співпраці, емоційного інтелекту та вміння працювати у команді.

Сидячи в колі один проти одного, кожна дитина віталася з іншими дітьми, після чого упродовж короткого часу ділилася власним досвідом зі своїми товаришами, які з повагою слухали її, ставили свої запитання та коментували. Після цього вся група брала участь у короткій груповій вправі, спрямованій на розвиток комунікативних навичок, почуття належності до команди та єдності.

Ранкова зустріч закінчувалася обміном щоденними новинами, які готував педагог, щоб представити навчальні завдання дня. Головною метою такого заняття було створення позитивної атмосфери на весь період перебування дітей у школі. Під час ранкової зустрічі діти разом з учителем мали поділитися своїми враженнями, емоціями, досвідом. Це був більше психологічний аспект педагогічної роботи, тобто вчитель мав визначити, з яким настроєм прийшла дитина. Учень мав змогу розповісти, чому він так відчувається. Завдання вчителя – налаштувати учнів із різним настроєм на роботу, що принесе їм користь і задоволення. Важливим було також збереження мотивації ромських учнів, щоб вони не втрачали інтересу до навчання.

У процесі дослідження ми зазначаємо, що ранкова зустріч сприяла розвитку комунікативних навичок, словникового запасу учнів-ромів; формувала уміння досліджувати, аналізувати й оцінювати матеріал; спонтанно відповідати на запитання; уміння приймати виклик від інших; використовувати вивчену інформацію.

Щопонеділка на такому «ранковому колі» обиралася тема, яку діти вчили протягом тижня, й усі уроки були пов'язані з цією темою. Наприклад, тематичний тиждень – «Ми дослідники». Учні починали тиждень із «маленькою цибулинкою», що ставала згодом об'єктом їхнього першого досліду. Щодня вони стежили та занотовували, як «проростала цибулінка», потім починали справжню дослідницьку роботу: переглядали через мікроскоп, як виглядала покривна частина цибулини; рахували, скількома смугами покрита шкірка, за допомогою лупи, дізнавалися про її корисні властивості.

Змінилася філософія навчання у сучасній школі завдяки використанню конструктора LEGO – освітнього ресурсу XXI ст., однієї зі складових частин STEM-технологій, адже дитина, котра здатна конструктивно мислити, швидко вирішувати логічні завдання, вміє працювати у команді, може приймати нестандартні рішення, стане конкурентоспроможною особистістю та зможе реалізувати свій потенціал у реаліях сучасного життя.

Набори Lego «Шість цеглинок» допомогли ромським учням опанувати матеріал інтерактивно, цікаво та наочно. «Шість цеглинок» – це технологія навчання, яка сприяла розвитку пам'яті, моторики та навчила творчо мислити школярів. Через гру вони вирішували проблемні завдання. Також це був метод *Lapbook* – вправи на розвиток мислення, вміння працювати у команді та комунікувати один з одним. LEGO та *Lapbook* дозволили ромським учням «вчитися граючись» і «навчатися у грі». У процесі ігрової діяльності розв'язувалися різні задачі: психологічні, розвивальні, пізнавальні. У ромських учнів розвивалася творча уява, комунікативні якості, допитливість. За допомогою однотипних цеглинок вчилися визначати власні емоції, робити руховий масаж цеглинками, грати в «уважний світлофор», виконувати сенсорні вправи, складати тварин, яких не існує; відбувався розвиток зв'язного та критичного мислення.

Ми створили на уроці такий освітній простір і відповідний емоційний настрій, котрий дав можливість дітям-ромам не тільки прислухатися до чужої думки, але й комунікувати, співпрацювати, що потім знадобиться їм у дорослому житті.

У дослідженні хочемо зазначити про використання інтегрованого підходу в освітньому процесі початкової школи під час роботи з ромськими учнями – ключового у концепції Нової української школи. Саме тому інтегровані уроки, які з успіхом впроваджувалися, дозволили працювати вчителю з учнями диференційовано, індивідуально або в малих групах.

Наприклад, для учнів 1-го класу було проведено інтегрований урок-ярмарок, у якому ми поєднали позакласне читання, математику, трудове навчання. Діти обговорили давню традицію українського народу – ярмарок; пограли у гру-змагання «Хто швидше дістанеться на ярмарок» (влаштували перегони на возі з прикладами); розказали про давні ремесла, якими займалися предки; розв'язали «ярмаркові задачі для розумової вдачі». Діти власноруч виготовили кошики для овочів і фруктів і пригостили один одного щедрими дарами осені.

У 2-му класі було проведено інтегрований урок із літературного читання та природознавства. Урок розпочинався з емоційної хвилинки, гри «Телефон» і виступу синоптика. У гості до школярів завітала «синичка», яка загадувала загадки, розповідала про своїх друзів; дякувала гостям за злагоджену роботу у групах і за годівнички з кормом, підготовлені для зимуючих птахів у шкільному садку. У кінці уроку кожен учень об'єктивно оцінив свою роботу за допомогою таблиці оцінювання.

Настрій зимових свят панував на інтегрованому уроці літературного читання й української мови у 4-му класі. Діти згадали всі свята зимового циклу, вчилися виразно читати вірш С. Жупанина «На білих конях віхола...», а також визначали рід іменників. На урок завітала в гості Зима, поставила дітям запитання за допомогою «методу кубування», слухала їхнє виразне читання у «кріслі автора», давала кожному індивідуальне домашнє завдання.

Інтегровані уроки сприяли розвитку критичного мислення ромських учнів – складного й багаторівневого явища. Велику роль у розвитку критичного мислення відіграла постановка запитань різної складності. Тому на всіх етапах уроку ми використовували шість евристичних запитань: «Хто?», «Що?», «Де?», «Як?», «Коли?», «Чому?» та прийоми, які були доступні та зрозумілі ромським учням початкової ланки. Розвитку критичного мислення сприяло: створення ситуації успіху на уроці, атмосфери співпраці, взаємодії; прийоми інтерактивного навчання; система вправ для роботи з текстовою інформацією; ігрові вправи та завдання; прийоми роботи в парі, у групі; вміння ставити запитання.

Найкращими методами та прийомами формування критичного мислення в ромських учнів ми вважаємо: «Асоціативний куш», «Чарівна скринька», «Незакінчене речення», «Вірю – не вірю», «Спочатку було слово», «Кросворд», «Рюкзак», «Обери позицію» «Критичне читання тексту», «Читання з передбаченням», «Словесне малювання» тощо.

Практичне застосування запропонованих вправ дало змогу ромським учням розкрити свій інтелектуальний потенціал; у дітей підвищилася пізнавальна активність, пошукова спрямованість мислення; з'явилося прагнення критично оцінити інформацію й опрацювати її.

Використовуючи технології розвитку критичного мислення під час проведення інтегрованих уроків, ми отримали такі результати: розвиток важливих життєвих і предметних компетенцій (критичного й асоціативного мислення, вміння розв'язувати складні завдання; комунікабельність; уміння взаємодіяти із соціумом тощо); зміну ставлення дітей до навчання – зростання інтересу до навчання, підвищення мотивації, учень ставав активним учасником навчального процесу; зміну в учнів ставлення до власних помилок, що виникали під час навчальної діяльності та до індивідуальної, групової та колективної роботи; розвиток інтелектуальних здібностей учнів-ромів; формування вміння висловлюватися логічно, ставити запитання.

Ми у дослідженні зазначаємо, що нестандартні уроки – це пошук нових форм співробітництва учителя з ромськими учнями, який сприяв результативності навчання. На відміну від традиційного навчання, сьогодні освітній процес треба розглядати як процес становлення особистості. Найважливішою ланкою, від якої залежить успіх шкільної освіти, є ефективна праця вчителя. Це його ідеї, методи, технології, котрі він може реалізувати на уроці, оскільки саме урок був і залишається основним структурним елементом навчального процесу. Завдяки йому створюються необхідні умови для реалізації всіх основних принципів навчання: засвоюються знання, формуються вміння та навички, розвиваються пізнавальні здібності ромських учнів.

Ми впевнені, що вчитель має бути на уроці одночасно і психологом, і актором, і режисером. Важливо відчувати, коли необхідно зняти у класі напруження цікавою розминкою або грою, а коли від розважального початку перейти до серйозної роботи.

Готуючись до проведення занять із ромськими учнями, враховували не тільки своєрідність класного колективу, але і психологію, вікові особливості, потенціальні можливості кожного учня. Ми намагалися знаходити такі методичні прийоми, які давали би дітям відчуття самостійності та творчості у процесі вивчення навчальної дисципліни.

Цікаві форми роботи допомагали нам швидко та якісно перевірити знання дітей, розширити їхній світогляд. Можемо зазначити, що

готувати такі уроки було нелегко, бо вони потребували належної підготовки і вчителя, і самих учнів (дітям потрібен був час для дослідницької роботи, пошуку й опрацювання матеріалів за завданням учителя).

Нові інтерактивні технології допомагали залучити до активної роботи всіх учнів, але не можна нехтувати традиційними формами уроку. Перевіривши на практиці ефективність використання традиційних технологій навчання й нових інтерактивних, нестандартних методів, вважаємо, що найкращі результати можна отримати лише шляхом гармонійного поєднання, удосконалення, урізноманітнення вже відомого та впровадження активних методів навчання.

Систематичне вдосконалення навичок читання з використанням інтерактивних і дидактичних ігор, системи словникової роботи, зорових диктантів, вправ із розвитку техніки читання, міжпредметних завдань дало змогу досягти помітних результатів. У школярів-ромів виробилося уважне ставлення до слова, тобто готовність прочитати його правильно, усвідомлено; виявити невідомі слова та розкрити їх значення за словником чи за контекстом; прагнення простежити хід думки під час переходу від одного речення до іншого. Вони звикали починати читати науково-пізнавальні, художні тексти з обдумуванням заголовка, оволоділи умінням визначати у прочитаному найважливіше. Внаслідок пошуку шляхів підвищення ефективності уроків читання було визначено й обґрунтовано низку психолого-педагогічних і методичних умов, серед яких найважливішими були такі:

- системний підхід до організації та проведення уроків читання, котрий виявлявся в тому, що уроки становили цілісну сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів, кожен із них реалізував специфічну мету (розвиток читацької самостійності учнів-ромів) й одночасно – загальні цілі навчально-виховного процесу;

- добір спеціальних вправ, введення школярів-ромів у навчальні ситуації та види діяльності із книгою, спрямовані на розвиток читацької самостійності;

- запровадження елементів педагогіки співробітництва на уроках читання шляхом організації спільної діяльності вчителя та ромських учнів;

- емоційна насиченість занять, застосування ігрових та інтерактивних форм навчання;

- активізація навчальної діяльності, створення проблемних ситуацій на уроках;

- здійснення міжпредметних зв'язків з уроками читання;
- зразок позитивного ставлення вчителя до книги, до читання.

6. Аналіз результатів експериментальної роботи

Узагальнені результати контрольного етапу експериментальної роботи подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати експериментальної роботи (у %)

Рівні	Критерії успішності експериментальної роботи											
	Інтерес до міжетнічної та міжкультурної діяльності				Ставлення дітей до культури національних меншин				Характер засвоєння навчального матеріалу в міжкультурному просторі			
	Е		К		Е		К		Е		К	
	Констатувальні дані	Контрольні дані	Констатувальні дані	Контрольні дані	Констатувальні дані	Контрольні дані	Констатувальні дані	Контрольні дані	Констатувальні дані	Контрольні дані	Констатувальні дані	Контрольні дані
Високий	8,6	34,3	8,2	19,0	9,8	21,3	10,9	15,9	7,1	25,5	7,6	12,5
Середній	47,3	59,2	47,8	44,1	32,4	53,5	33,7	52,7	33,7	56,8	32,6	64,7
Низький	44,1	6,5	44,0	16,9	57,8	25,2	55,4	31,4	59,2	17,7	59,8	32,8

Отже, аналіз експериментальних даних свідчить про те, що відбулося просування у рівні сформованості міжкультурних цінностей у ромських дітей за визначеними критеріями в експериментальних класах і менш значне – у контрольних.

Вважаємо, що незначне збільшення показників рівнів сформованості міжкультурних цінностей в учнів ромської національності за всіма критеріями у контрольній групі пов'язане з тим, що в освітньому процесі етнокультурний компонент застосовувався без урахування програмних модулів, які були нами визначено під час дослідження.

Найбільш яскраво проявилися позитивні зміни рівнів сформованості міжкультурних цінностей в учнів ромської національності у слабких учнів експериментальних класів. Більшість цих школярів на контрольному етапі експерименту виявили позитивне ставлення до навчально-пізнавальної, міжетнічної та міжкультурної діяльності, зацікавленість у виконанні навчальних завдань. Всі без винятку учні з бажанням брали участь в освітній діяльності.

За нашими спостереженнями, такі результати було отримано значним чином завдяки забезпеченню диференціації навчальної діяльності учнів-ромів та організації взаємодії вчителя й учнів, заснованої на принципах співробітництва.

Вважаємо, що завдяки створенню вчителем на уроці емоційно-позитивних умов і напружено-творчої атмосфери (атмосфери психологічної підтримки) в експериментальних класах був отриманий більш високий відсоток учнів, котрі самостійно, ініціативно, активно виконували завдання порівняно з контрольним.

Програмні модулі сприяли активізації емоційної сфери учнів-ромів – викликали почуття подиву, захоплення через використання ефекту новизни, несподіваності. За допомогою модулів вчитель доводив, переконував, пояснював учням необхідність навчального матеріалу для життєдіяльності та, як наслідок, активізував вольові зусилля учнів-ромів.

Позитивну динаміку рівнів сформованості міжкультурних цінностей в учнів ромської національності в експериментальній групі отримано за критерієм «інтерес до міжетнічної та міжкультурної діяльності». Причому ця динаміка виявилася найбільш суттєвою порівняно з іншими критеріями. Так, кількість учнів із високим рівнем прояву цього критерію зросла в чотири рази, із середнім рівнем – на 12,0%, із низьким рівнем – зменшилася на 37,6%. У контрольній групі ці значення становлять відповідно + 10,8%, +16,3%, – 27,1%.

Результати дослідження свідчать про те, що в експериментальній групі рівень сформованості міжкультурних цінностей за критерієм «ставлення учнів до культури міжнаціональних меншин» на високому рівні зріс вдвічі на 11,5%; на середньому – на 21,4%; на низькому рівні – зменшився майже вдвічі (із 57,8% до 25,2%). У контрольній групі ці значення становили +5,0%, + 19,0%, – 24,0% відповідно.

Як бачимо, динаміка цього критерію в експериментальній групі значно вища порівняно із контрольною, зокрема у групі ЕГ приріст

кількості учнів із високим рівнем сформованості міжкультурних цінностей за означеним критерієм на 6,5% вищий, ніж у контрольній.

Аналогічну тенденцію динаміки рівнів сформованості міжкультурних цінностей в учнів ромської національності в експериментальній і контрольній групах спостерігали й за критерієм «характер засвоєння навчального матеріалу в міжкультурному просторі»: кількість учнів із високим рівнем сформованості міжкультурних цінностей збільшилася на 18,4% (ЕГ) і на 4,9% (КГ), із середнім – на 24,2% (ЕГ) і на 32,1% (КГ), із низьким – зменшилася на 41,5% (ЕГ) і на 27,0% (КГ). Як бачимо, в експериментальній групі за цим критерієм отримано більш високі прирости показників порівняно із контрольною групою.

Вчителям вдалося сформувати у школярів-ромів експериментальної групи стійке позитивне ставлення до навчання загалом, зокрема за рахунок використання таких прийомів, як «відстрочене закінчення», установлення зв'язку з попередніми та наступними темами (включення асоціативного запам'ятовування), «нагнітання та кульмінація – розрядження» тощо.

Слід відзначити, що не за всіма критеріями однаково проходили зміни у розвитку рівнів сформованості міжкультурних цінностей в учнів ромської національності. Такий критерій, як «характер засвоєння навчального матеріалу в міжкультурному просторі», показав, що в деяких учнів відсутні ті особливості певного рівня розвитку пізнавального інтересу, які властиві їхнім одноліткам (майже не проявилися показники: використання у відповідях додаткової інформації щодо національних і культурних цінностей ромів; володіння необхідними розумовими прийомами; безпомилкове застосування теоретичного матеріалу щодо культурологічних особливостей етносу у практичній діяльності). Дитяча самооцінка у процесі формування міжкультурних інтересів для цих учнів ще не мала самостійної діагностичної цінності, тому ми планували спеціальну коригувальну роботу (різні види завдань, ситуацій), яка би мобілізувала потенційні можливості учнів-ромів.

Це можна пояснити тим, що було недостатньо вивчено стан мотивації кожного учня, не було враховано співвіднесення реальних досягнень учня з віковими тенденціями.

Під час дослідження було використано тестові завдання, проведено контрольні зрізи, які допомогли отримати більш об'єктивну картину щодо отриманих результатів експерименту.

Було встановлено, що учні експериментальної групи почувалися більш впевнено, приймали альтернативні рішення, формулювали свої

власні думки за допомогою різноманітних засобів, навчилися співпрацювати.

Констатація змін в експериментальній і контрольній групах за результатами зрізів дала підставу ствердно відповісти на головне питання нашого дослідження: чи є запропоновані нами програмні модулі й умови їх реалізації в освітньому процесі достатніми для формування міжкультурних цінностей в учнів ромської національності?

Насамперед нас цікавило, як взаємопов'язані визначені критерії рівнів сформованості міжкультурних цінностей в учнів-ромів.

Для цього ми скористалися методом лінійного кореляційного аналізу. Дані узагальнених незалежних характеристик критеріїв рівнів сформованості міжкультурних цінностей в учнів-ромів (ставлення дітей до культури національних меншин, характер засвоєння навчального матеріалу у міжкультурному просторі, інтерес до міжетнічної та міжкультурної діяльності) на контрольному етапі експерименту було подано в натуральних величинах.

Результати кореляційного аналізу критеріїв рівнів сформованості міжкультурних цінностей в учнів-ромів експериментальної групи подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Кореляція критеріїв сформованості міжкультурних цінностей в учнів ромської національності (ЕГ)

№	Порівнювані критерії	Коефіцієнт кореляції
1	Ставлення дітей до культури національних меншин – характер засвоєння навчального матеріалу в міжкультурному просторі	+ 0,515
2	Ставлення дітей до культури національних меншин – інтерес до міжетнічної та міжкультурної діяльності	+ 0,524
3	Інтерес до міжетнічної та міжкультурної діяльності – характер засвоєння навчального матеріалу в міжкультурному просторі	+ 0,556

Перевіряючи емпіричне значення коефіцієнта кореляції на статистичну значущість, ми з'ясували, що обчислене значення коефіцієнта кореляції більше за табличне (для 0,01). Тобто кореляція між досліджуваними критеріями є статистично значущою, істотною, реальною, що свідчить про правильний вибір критеріїв і їх показників. Крім того, виявлена кореляція розкриває механізми

становлення, стану та прояву рівнів сформованості міжкультурних цінностей в учнів-ромів.

Кожний із визначених критеріїв якнайтісніше пов'язаний з іншими, зумовлює їх зміст, свідчить про однорідність, гомогенність їх структур і підтверджує наявність взаємних впливів критеріїв: ставлення дітей до культури національних меншин – характер засвоєння навчального матеріалу в міжкультурному просторі; ставлення дітей до культури національних меншин – інтерес до пізнавальної міжетнічної та міжкультурної діяльності; інтерес до пізнавальної міжетнічної та міжкультурної діяльності – характер засвоєння навчального матеріалу в міжкультурному просторі. Це певною мірою пояснює появу конкретної мети у суб'єкта за наявності певних взаємозв'язків мотивів та установок діяльності та знань суб'єктів про задачі й цілі, появу суб'єктивної мети за наявності уявлень про результат і настанови на її досягнення.

Впроваджені в експерименті програмні модулі виявили, що в дітей-ромів підвищилася пізнавальна активність, яка зумовила позитивні зміни основних показників якості знань (таких як повнота, міцність, усвідомленість, глибина, системність), результатів формування загальнонавчальних умінь, рівнів пізнавальної та комунікативної активності.

Отже, аналіз результатів формувального експерименту доводить, що реалізація програмних модулів в експериментальних групах сприяли формуванню міжкультурних цінностей у ромських дітей в інклюзивному освітньому просторі.

ВИСНОВКИ

Результати дослідження показують, що стереотип про неосвічених ромів потроху ламається. Дедалі більше молодих людей, розуміючи цінність навчання у закладах освіти, спрямовують свої зусилля на кар'єру у найрізноманітніших сферах і, зрештою, успішно інтегруються в українське суспільство. Незважаючи на активну участь недержавних інститутів (фондів, громадських організацій) у ромському освітньому процесі та позитивні зміни в цьому напрямку, статистика все ще свідчить про таке: для того, щоб ромська національна меншина в Україні зрівнялася за рівнем освіти з іншими громадянами, усім сторонам слід спрямовувати на це набагато більше сил і ресурсів, а головне – знати особливості культури й ментальності цього народу, аби мати змогу застосувати нові креативні підходи й у державній політиці щодо інтеграції ромів.

Велику роль у покращенні стану освіти ромів відіграють недержавні інститути, а саме громадські організації, благодійні фонди, ромські лідери. Вони краще обізнані із проблематикою та культурою ромів. Необхідно будувати стратегію до залучення ромів до освітнього процесу. Зазначимо, що велику роботу зі спонукання батьків відповідально ставитися до освіти дітей ведуть ромські лідери. Вони мають тісні контакти безпосередньо з ромами у громаді, мають серед них певний авторитет, до їх думок дослухаються та сприймають це як позитивне менторство. Це допомагає активістам працювати на благо громади, переконуючи батьків, що освіта – розвиток їхньої дитини, який спонукає до кращого, цивілізованого життя.

Для цього їм потрібно систематично відвідувати шкільні збори, щоб бути обізнаними із ситуацією в освіті, а також заохочувати дітей-ромів до навчання через проведення різних культурних заходів і святкових подій.

Складним питанням залишається освіта для циганського населення, але загалом досвід Нерубайського НВК «школа-гімназія» щодо розв'язання освітніх проблем етносів регіону є позитивним і може бути використаний іншими регіонами держави для вирішення схожих питань.

Аналіз критеріїв дозволив нам виявити рівень сформованості міжкультурних цінностей в учнів-ромів в інклюзивному освітньому просторі. Були обрані такі критерії: інтерес до міжетнічної та міжкультурної діяльності, ставлення дітей до культури національних меншин, характер засвоєння навчального матеріалу у міжкультурному просторі. Аналіз результатів дослідження показав, що найефективніше формування міжкультурних цінностей в учнів-ромів виявляється під час впровадження програмних модулів в освітній процес.

Ми визначили, що формування міжкультурних цінностей у ромських дітей в інклюзивному освітньому просторі вимагає нових форм і методів навчання у закладах як загальної середньої освіти, так і вищої освіти.

Проводячи дослідження, ми спиралися на методологічні підходи, які стали основою для формування ключових компетентностей щодо міжкультурних цінностей в учнів-ромів і значно розширили можливості особистості у виборі власної освітньої траєкторії.

Окреслені програмні модулі в освітньому процесі Нерубайського навчально-виховного комплексу «школа-гімназія» під час роботи з учнями ромської національності сприяли досягненню головного завдання загальної середньої освіти – формуванню особистості, котра

опанувала необхідні знання, уміння, навички творчої діяльності; має відповідний світогляд та ерудицію, інтелектуальний рівень; набула навичок самоосвіти; у котрій сформовані професійні якості, моральна, естетична, екологічна культура тощо.

Отже, застосування технологічних «ноу-хау» (пошуку пілотних майданчиків для впровадження інновацій для освіти ромських громад, докорінної зміни форм і методів навчання – перехід до освіти за компетентностями; орієнтації на освітні стандарти ЄС) – основа ефективної професійної діяльності вчителя та майбутнього вчителя щодо формування міжкультурних цінностей в учнів-ромів.

У науковій праці ми дослідили ситуацію, яка склалася за нових умов формування освітнього простору етнокультурної ромської спільноти, адже проблема збереження й розвитку культури мовного багатства ромського населення є надзвичайно актуальною для України. Відмітною особливістю населення нашої країни є його багатонаціональність і багатомовність, збереження яких, за визначенням Європейської хартії, є «внеском у розбудову Європи на принципах демократії та культурного розмаїття у рамках національного суверенітету і територіальної цінності». Цей документ – реальний гарант забезпечення прав людини у культурно-мовній сфері українського суспільства.

Підводячи підсумки, слід зазначити, що перспективою подальших досліджень є розробка новітніх методів і форм навчання ромських дітей в інклюзивному освітньому просторі у педагогічних закладах освіти під час підготовки майбутніх фахівців; створення комплексних програм професійно-педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти, що передбачає розробку спеціальних курсів щодо формування міжкультурних цінностей в учнів-ромів, розвитку етнічної, культурної та мовної самобутності нацменшин. Це також діагностика готовності здобувачів вищої освіти до формування культури національних меншин; створення нових програм і методичних рекомендацій щодо мультикультурної освіти й освіти для меншин; діяльності молодіжних ромських громадських організацій; формування лідерства й інтелігенції у середовищі лідерів краю.

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена теоретичним і практичним аспектам підготовки майбутніх учителів до формування міжкультурних цінностей у ромських дітей в інклюзивному освітньому просторі. Освіті відводиться особлива роль у забезпеченні соціалізації та

соціальної захищеності дітей національних меншин, котрі проживають на території України.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка спектру освітніх програмних модулів, які сприяють оптимізації освітнього процесу серед ромських учнів у контексті інклюзивної освіти. Для реалізації поставлених завдань ми використали комплекс взаємопов'язаних методів дослідження.

Аналіз критеріїв дозволив оцінити стан використання етнокультурних традицій під час роботи з учнями ромської національності у практиці закладу загальної середньої освіти.

Аналіз результатів дослідження показав, що найефективніше формування міжкультурних цінностей в учнів-ромів виявляється під час впровадження програмних модулів у освітній процес.

Формування міжкультурних цінностей у ромських дітей в інклюзивному освітньому просторі вимагає нових форм і методів навчання у закладах як загальної середньої, так і вищої освіти. Вважаємо перспективним висвітлення аспектів етносоціального й етнокультурного життя ромської (циганської) етнічної групи Одещини шляхом розробки та впровадження комплексних програм, спецкурсів щодо формування міжкультурних цінностей особистості, які включають новітні методи, форми навчання у сучасних закладах освіти.

Література

1. Балашова С. Навчально-рольова гра у формуванні дослідницьких умінь студентів. *Початкова школа*. № 6. 2005. С. 53.
2. Гаазькі рекомендації щодо прав на освіту для національних меншин. URL: www.niss.gov.ua.
3. Інтегративні тенденції сучасної спеціальної освіти. Київ : Поліграф сервіс, 2003. 284 с.
4. Ільїна О.М. Міжнародні норми про інклюзивну освіту та імплементації її в правову систему. *Дефектологія*. 2008. № 5. С. 67–72.
5. Інклюзивна освіта. Політика, зміст і порівняльні перспективи / під ред. Ф. Армстронга, Д. Армстронга, Л. Бартона. Лондон, 2000. 100 с.
6. Коваленко О. Вивчення словникових слів на уроках української мови. *Початкова школа*. № 5. 2005. С. 21–25.
7. Коше А. Интеграция цыган-ромов: кто этим займется? URL: <http://europeandcis.undp.org/data/show>.

8. Паволокова Н.П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків : Вид. група «Основа», 2009. 176 с.

9. Пентилюк М., Окуневич Т. Сучасний урок мови. Харків : Основа, 2007. 120 с.

10. Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин : Закон України від 15 травня 2003 р. № 802-iv. *Офіційний вісник України*. 2006. № 50. С. 381.

11. Рубан С.А. Системне впровадження технологій особистісно зорієнтованого навчання в роботі з обдарованими дітьми. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2010. № 1. С. 2–6.

12. Кваченко Є.В. Правовий захист прав етнічних та мовних меншин : навчальний посібник. Київ : ФОП Голомбовська О.О., 2018. 315 с.

13. Указ Президента України № 201/2013 «Про стратегію захисту та інтеграції в українське суспільство ромської національної меншини на період до 2020 р.». *Офіційне інтернет-представництво Президента України*. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/5628.html>.

14. Фасоля А.М. Особистісно зорієнтоване навчання: сутність, основи, технології. Рівне : Юлат, 2008. 130 с.

15. Фернега В.С. Проблеми освіти дітей циганського етносу. *Науковий вісник УжДУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Вип. 1. 1998. С. 75–78.

16. Чала Ю.М., Шахрайчук А.М. Психодіагностика : навчальний посібник. Харків : НТУ «ХП», 2018. 246 с.

17. Явоненко М. Методика підготовки школярів до літературно-творчої діяльності. *Початкова школа*. № 5. 2005. С. 15–18.

Information about the authors:

Nozdrova Oksana Pavlivna,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Pedagogy,

South Ukrainian National Pedagogical University

named after K. D. Ushynsky

26, Staroportofrankivs'ka St., Odessa, 65020, Ukraine

Bartienieva Iryna Oleksandrivna,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Pedagogy,

South Ukrainian National Pedagogical University

named after K. D. Ushynsky

26, Staroportofrankivs'ka St., Odessa, 65020, Ukraine