

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД**  
**«КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

**Психолого-педагогічний факультет**

**Кафедра початкової освіти**

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_ Павлик О.А.  
(підпис) (прізвище, ініціали)

« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 р.

Реєстраційний № \_\_\_\_\_

« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 р.

**ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ УМІНЬ**  
**ВИКОРИСТОВУВАТИ УСНУ ІНФОРМАЦІЮ В РІЗНИХ**  
**КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЯХ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ**  
**ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ВЗАЄМОДІЄМО УСНО»**

Кваліфікаційна робота  
студентки групи ЗПО м -15  
ступінь вищої освіти магістр  
спеціальності 013. Початкова освіта  
**Склярук Світлани Петрівни**

Науковий керівник:  
кандидат філологічних наук,  
доцент **Пруняк В.В.**

Оцінка:

Національна шкала \_\_\_\_\_

Шкала ECTS \_\_\_\_\_ Кількість балів \_\_\_\_\_

Голова ЕК \_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК \_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище, ініціали)

\_\_\_\_\_ (підпис) (прізвище, ініціали)

\_\_\_\_\_ (підпис) (прізвище, ініціали)

\_\_\_\_\_ (підпис) (прізвище, ініціали)

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	9
1.1. Психолого-педагогічні основи комунікативної діяльності учнів початкової школи .....	9
1.2. Лінгвістичні та лінгводидактичні основи формування комунікативних умінь молодших школярів .....	15
1.3. Можливості початкового курсу рідної мови щодо формування вмінь будувати власні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань і ситуацій.....	24
Висновки до розділу 1.....	30
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ УЧНІВ СКЛАДАТИ ВЛАСНІ ВИСЛОВЛЮВАННЯ ЗАЛЕЖНО ВІД РІЗНИХ КОМУНІКАТИВНИХ ЗАВДАНЬ І СИТУАЦІЙ...33	
2.1. Структура і зміст педагогічного експерименту. Стан сформованості в учнів 3 класу вмінь складати власні комунікативні висловлювання .....	33
2.2. Методи й прийоми формування в учнів 3 класу вміння будувати власні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань і ситуацій.....	47
2.3. Результати процесу формування в учнів 3 класу досліджуваних умінь і їх роль у забезпеченні комунікативного розвитку молодших школярів.....	63
Висновки до розділу 2 .....	67
ВИСНОВКИ.....	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	76
ДОДАТКИ.....	82
Додаток А.....	82
Додаток Б.....	83
Додаток В.....	85
Додаток Г.....	86

## ВСТУП

*Головним в акті спілкування є не зміст тексту та не його мовна форма, а вираження та досягнення комунікативних цілей партнерів. (Ф. Бацевич)*

Сьогодні шкільна мовна освіта покликана готувати таку особистість, яка не тільки оволоділа б необхідними знаннями і вміннями мовно-літературної галузі, а й була готова ефективно і продуктивно взаємодіяти у всіх сферах життєдіяльності. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває процес забезпечення розвитку і вдосконалення вмінь та навичок школярів здійснювати всі види мовленнєвої діяльності. Важливе місце і цій роботі відводиться стимулюванню продуктивної комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів, спонукання їх до виконання різноманітних комунікативних завдань. Такий підхід виступає важливою умовою й необхідним компонентом процесу праці, пізнання й орієнтації людини у світі. Тому перед школою сьогодні постало основне завдання – сформувати таку мовну особистість, яка поєднувала б в особі мовця, з одного боку, комунікативну компетентність, а з іншого, – прагнення до творчого самовираження, вільного, природного здійснення різнобічної мовної діяльності. І саме тому наріжним каменем в організації такої роботи в школі є розуміння педагогами того, що найбільш реальний шлях перетворити навчання мови і мовлення у розвивальний процес можна за умови, коли учні на уроках словесності навчаться будувати свої висловлювання залежно від різних комунікативних завдань, мети та умов спілкування. Саме такий підхід є важливим підґрунтям і необхідним компонентом процесу взаємодії, пізнання й орієнтації людини у соціумі.

Комунікативно зорієнтоване навчання рідної мови, яке набуло останнім часом значного поширення, ставить за мету формування комунікативної обізнаності учнів, тобто формування здатності через мовні засоби вирішувати комунікативні завдання у конкретних ситуаціях, умовах і

сферах шкільного і позашкільного спілкування. На необхідність використання комунікативно-діяльнісного підходу у навчанні мови і мовлення вказують багато провідних учених-методистів (А. Богуш, М. Вашуленко, І. Гудзик, Т. Ладиженська, Г. Лещенко, В. Мельничайко, Г. Михайловська, М. Пентилюк, К. Пономарьова, Г. Шелехова та ін.). Більшість з них рекомендує весь процес навчання учнів спрямовувати на формування в них мовленнєвих умінь і навичок, вироблення комунікативної компетентності в результаті залучення до активної комунікативної діяльності. Однак, як свідчать результати досліджень, комунікативні вміння у сучасних школярів розвиваються недостатньо. На це вказують багато вчених, зокрема І. Гудзик, А. Курінна, Т. Ладиженська, Г. Лещенко, М. Львов, Л. Шевцова та ін. Низький рівень сформованості комунікативної компетентності школярів зумовлений недостатньою розробленістю технології формування і вдосконалення їх комунікативної компетентності на аспектих уроках. Однією з найважливіших умов реалізації комунікативного підходу до навчання мови і мовлення має бути використання автентичних дидактичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови у різноманітних життєвих ситуаціях. Реалізації такого підходу сприяє, на переконання Г. Лещенко, також і «створена вчителем ситуація, яка передбачає стимулювання учнів до створення конкретних висловлювань, близьких до тих, які існують насправді» [28, с.5]. Однак таких вправ на побудову висловлювань залежно від різних комунікативних завдань, які були б спрямовані «на досягнення цілей та намірів спілкування (переконати, погодитись, спонукати, запитати, перепросити, заспокоїти, погодитись/не погодитись, апелювати, критикувати, втішити, захистити, уточнити, піклуватися...)» у чинних підручниках майже немає [48, с.10]. Весь дидактичний матеріал підручників відзначається низьким рівнем варіативності ситуацій та відсутністю можливостей вправлятися у побудові висловлювань залежно від їх різноманітних комунікативних завдань та намірів спілкування. Такий стан справ, на наше глибоке переконання, не

може достатньою мірою сприяти реалізації принципу комунікативної спрямованості навчання і вирішенню одного з основних завдань навчання мови – формування нового типу мовної особистості, яка б відповідала сучасним суспільним потребам.

Аналіз методичного забезпечення навчального процесу, досвід роботи вчителів початкової школи, результати наших спостережень, під час яких було виявлено низький рівень сформованості у дітей молодшого шкільного віку комунікативної компетентності, яка є необхідною і важливою передумовою для формування соціально активної, творчої, нестандартно мислячої особистості, свідчить про гостру потребу вдосконалення комунікативного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Незважаючи на наявність великої кількості спеціальних праць, предметом вивчення яких було вивчення мови на комунікативній основі, не набуло достатнього обґрунтування питання формування в учнів початкової школи вмінь і навичок будувати власні висловлювання залежно від їх різноманітної комунікативної мети та завдань спілкування. Це є свідченням **актуальності** і своєчасності проведення нашого спеціального дослідження.

**Мета дослідження** – розробити і обґрунтувати експериментальну методику розвитку комунікативних умінь учнів 3 класу засобами комунікативних вправ, спрямованих на формування в них умінь і навичок будувати власні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань.

Відповідно до мети дослідження було поставлено такі **завдання**:

- а) проаналізувати психолого-педагогічну та лінгводидактичну літературу за темою дослідження;
- б) вивчити і систематизувати погляди сучасних дослідників на тлумачення комунікативного уміння;
- в) визначити дидактичні вимоги до формування комунікативних умінь молодших школярів;

- г) дослідити можливості початкового курсу рідної мови щодо формування вміння будувати власні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань;
- г) вивчити й узагальнити практику роботи вчителів з формування комунікативних умінь молодших школярів і дослідити стан розвитку цих умінь в учнів 3 класу;
- д) розробити й апробувати експериментальну методику формування комунікативних умінь на основі спеціально дібраних вправ і завдань та перевірити її ефективність.

**Об'єкт дослідження** – процес формування комунікативних умінь молодших школярів на уроках української мови.

**Предмет дослідження** – методика формування вміння самостійно складати власні висловлювання залежно від різноманітності комунікативних завдань на уроках рідної мови у 3 класі.

У ході проведення дослідження перевірялась така **гіпотеза**: процес формування умінь будувати власні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань учнів 3 класу ефективно відбуватиметься за умов:

- формування комунікативних умінь на основі побудови вмотивованого висловлювання з урахуванням специфіки створених з педагогічною метою комунікативних завдань, що відображають процес спілкування;
- урахування специфіки організації дидактичних умов навчання, що моделюють реальний процес спілкування носіїв мови;
- спрямування процесу навчання на досягнення критеріїв та рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів 3 класу;
- цілеспрямованого використання різних видів комунікативних завдань під час аудіювання, читання, говоріння і письма, наближених до природних форм спілкування;
- стимулювання третьокласників на уроках української мови до створення власних висловлювань відповідно до різноманітних комунікативних завдань, мовленнєвих ситуацій та соціальних ролей, близьких до реальних.

Під час організації і проведення нашого наукового пошуку використовувались такі **методи дослідження**:

а) теоретичні: вивчення й аналіз психолого-педагогічної та лінгводидактичної літератури з обраної теми; узагальнення передового досвіду роботи вчителів початкових класів; аналіз навчальних програм та шкільних підручників; розробка системи вправ і завдань, спрямованих на формування вмінь будувати власні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань.

б) емпіричні: спостереження, анкетування, бесіди з учнями та вчителями, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний), якісний аналіз результатів дослідження, статистична обробка експериментальних даних.

**Експериментальною базою дослідження** слугували треті класи КЗШ I-III ступенів №72. В експерименті брали участь 33 учні контрольного і 32 учні експериментального класів. Дослідна робота проводилась упродовж 2019-2020 навчального року у звичайних умовах.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження доповідались на звітній науковій студентській конференції КДПУ (квітень, 2020), на засіданні проблемної групи «Формування комунікативної компетентності молодшого школяра на уроках словесності». За матеріалами дослідження опубліковано тези доповіді «Формування в учнів початкових класів уміння самостійно складати власні висловлювання в різних комунікативних ситуаціях (змістова лінія «взаємодіємо усно»)/ С.П. Склярук, В.В. Пруняк// Формування ключових і предметних компетентностей засобами сучасних освітніх технологій: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції [Кривий Ріг, 21 листопада 2019 р.]/ Міністерство освіти і науки України, Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг: КДПУ. – С. 104-111.

**Новизна дослідження** полягає у теоретичному осмисленні комунікативно-діяльнісного підходу у навчанні мови і мовлення та

прогнозуванні потенційних можливостей формування вмінь будувати власні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань у власній комунікативній практиці молодших школярів.

**Практичне значення дослідження:** розроблено методику формування вмінь будувати власні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань на комунікативно-діяльнісному підході навчання мови у 3 класі; створено послідовну систему вправ і завдань, спрямовану на розвиток і посилення комунікативної спрямованості навчання мови і мовлення третьокласників, яка сприяє формуванню їх мовної особистості відповідно до вимог часу. Отримані результати дослідження можуть бути використані у практиці навчання української мови учнів початкових класів.

**Структура роботи** зумовлена логікою дослідження. Робота складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури (62 найменування) та 4 додатків.



# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

### 1.1. Психолого-педагогічні основи комунікативної діяльності учнів початкової школи

Сучасна освітня парадигма вимагає від учителя стимулювання на уроках словесності особливо продуктивних видів мовленнєвої діяльності учнів (горіння і письма), створення умов для формування вмінь будувати власні висловлювання залежно від різноманітних комунікативних завдань. Це дозволяє не тільки ефективно використовувати мовлення задля досягнення своєї комунікативної мети, а й слугувати важливою умовою і необхідним компонентом результативності будь-якого виду діяльності людини. Як бачимо, такий підхід ставить перед собою конкретні прагматичні завдання, які підростаючому поколінню доведеться розв'язувати в дорослому житті.

Інтерес до комунікативно-діяльнісного аспекту навчання мови і до розвитку комунікативних умінь у школі серед психологів, педагогів та лінгводидактів виник на початку 70-х років минулого століття. Саме тоді почала обстоюватись ідея вітчизняних лінгвістів та психолінгвістів, у зв'язку з якою мовлення стало усвідомлюватися як діяльність [10, с.18]. Ця ідея стимулювала появу на основі врахування діяльнісного підходу до мовлення методик розвитку зв'язного мовлення учнів. У зв'язку з цим комунікативні уміння школярів почали формувати з урахуванням структури мовленнєвої діяльності: з фазами орієнтування, планування, реалізації мовленнєвої програми та забезпечення зворотного зв'язку [16, с.37]. Разом з тим такий підхід до розвитку мовлення школярів був неефективним, оскільки не забезпечував тісний зв'язок їх мовленнєвої діяльності з комунікативною спрямованістю. У такий спосіб неможливо було забезпечити навчання мови як засобу спілкування. Тому пізніше лінгводидактами було запропоновано ввести принцип комунікативної спрямованості навчання мови і мовлення,

який поєднував у собі системно-описовий та комунікативно-діяльнісний підходи методики розвитку зв'язного мовлення.

Засновники теорії мовленнєвого спілкування (Л.Виготський, А.Лурія, О.Леонт'єв та ін.) вважають комунікацію різновидом людської діяльності взагалі, а мовленнєву діяльність ставлять в один ряд з пізнавальною, ігровою, трудовою тощо. Л.Виготський, виділяючи спілкування як фундаментальний різновид діяльності людини, вбачав у ньому величезні можливості розвитку особистості, її свідомості, усіх пізнавальних процесів людини [10, с.214]. «Поняття діяльності, – відмічає О. Леонт'єв, – необхідно пов'язати з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває» [25,с.135]. Особливості спілкування як мовленнєвої діяльності, на думку Л. Виготського, полягають у сприйнятті людиною мовлення інших; у вираженні нею власних думок, суджень, переживань, емоцій; в активному впливі на слухачів, співбесідника [10, с.173].

З психологічної точки зору, будь-яка діяльність, у тому числі і мовленнєва, певним чином структурована. Л.Виготський і його послідовники виділяють такі головні компоненти діяльності: а) мотив – поштовх до початку діяльності; б) мета – чітке уявлення особистості про результат, якого слід досягти; в) дія – реалізація чого-небудь з конкретною метою; г) операція – спосіб здійснення дії. Таким чином, мовленнєва діяльність має певні мотиви, мету, специфічні дії та операції. Вона являє собою певну абстракцію, що не зіставляється з будь-яким іншим видом людської діяльності і є складовою всіх видів діяльності, оскільки обслуговує їх.

Відповідно до названих вище компонентів людської діяльності сучасні лінгводидакти розробили поетапний підхід до розвитку мовленнєвої діяльності. Так, система розвитку зв'язного мовлення, розроблена Т.Ладиженською, складається з чотирьох фаз мовленнєвої діяльності: орієнтування в умовах, цілях спілкування, у змісті висловлювання; планування, реалізація і контроль. Вона запропонувала таку систему навчання зв'язного мовлення, яка базувалась на формуванні комунікативних

умінь школярів з урахуванням фази їх виконання і застосування. Так, до фази орієнтування відносяться вміння визначати обсяг змісту та межі теми висловлення, уміння підпорядковувати власне висловлення його темі. Із фазою планування співвідносяться вміння відбору мовного матеріалу, його впорядкування і систематизація. Фаза реалізації характеризується застосуванням умінь будувати висловлювання, різнотипні за стилем, типом і жанром мовлення, висловлювати думку точно, правильно, логічно. Уміння вдосконалювати висловлення відноситься до фази контролю [24, с.10].

У психолого-педагогічній літературі (Л. Виготський, П. Гальперін, В.Капінос, Г. Костюк, М. Львов, О.Савченко та ін.) розглядаються різні аспекти розвитку мовлення та особливості його організації в умовах сучасної загальноосвітньої школи з метою вдосконалення навчального процесу, розвитку особистості. Робота щодо підготовки учнів до спілкування передбачає декілька аспектів: розвиток певних особливостей мислення та мовлення учнів, формування в них конкретних соціальних настанов, мовленнєвих і комунікативних умінь тощо. Однак найважливішим аспектом підготовки учнів до реального природного спілкування у соціумі є розвиток у них комунікативних умінь і навичок.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що розвиток комунікативних умінь школярів повинен спиратися на формування у них таких мисленнєвих операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація тощо), а також розвиток пам'яті, сприймання та уваги.

Для того, щоб комунікація була якісною, вона, як зазначають І. Цоброва та К. Уголько, вона повинна мати такі основні ознаки:

- мотивацію (чітку усвідомленість мовцем мети і завдань спілкування);
- актуальність теми, яка зумовлює мовленнєву поведінку мовця;
- цілеспрямованість (наявність комунікативного завдання чи наміру: переконати, підтримати, заспокоїти тощо свого співрозмовника);
- зв'язок з діяльністю: спілкування протікає в межах певного виду діяльності людини – трудової, пізнавальної, комунікативної;

- зв'язок із комунікативною функцією мислення, внаслідок якого спілкування неможливе без спрямованості на іншу людину і тому навчальні комунікації повинні відбуватися в умовах, максимально наближених до реальних [10, с.87];
- зв'язок із особистістю: розвиток мовлення учня повинен враховувати його індивідуальність і відбуватися в умовах максимального врахування індивідуально-психологічних компонентів особистості;
- ситуативність: кожен комунікативний акт відбувається за певних умов, у конкретно визначених ситуаціях, тому для розвитку комунікативних здібностей необхідно створювати ситуації, які були б максимально наближені до природних, життєвих і які б викликали в учня потребу поділитися своїми враженнями від почутого чи побаченого, своїми прагненнями, життєвими історіями тощо;
- евристичність: акт спілкування протікає за умов, які можуть змінюватися, тому вчитель має підготувати учня до діяльності в нестандартних умовах;
- самостійність: на відміну від навчання, яке будується на репродуктивній основі, відтворенні та заучуванні готових знань, діяльнісний підхід у навчанні передбачає опору на власну діяльність учня під час розв'язання пізнавальних задач, а також творче використання здобутих знань у своїй подальшій навчальній праці. Вирішення цієї проблеми має також і соціальну значущість у плані підготовки школярів до самостійного життя і праці [58, с.61].

Без розвитку у школярів самостійності, здатності до самоорганізації, саморозвитку і самоосвіти неможливо належним чином забезпечити їх пізнавальну та мовленнєву діяльність. Під самостійною навчальною діяльністю розуміється та, яка виконується учнями без допомоги вчителя. Для цього у них формують узагальнені прийоми побудови дій та виробляють уміння керувати власною діяльністю. Саме від оволодіння учнем уміннями ставити перед собою мету і завдання спілкування, визначати шляхи їх

досягнення, контролювати їх реалізацію, оцінювати і вдосконалювати їх результати великою мірою залежить ефективність спілкування, міжособистісної взаємодії у вирішенні будь-яких проблем і завдань.

За даними наукових досліджень, процес оволодіння прийомами самостійної навчальної діяльності має свої специфічні особливості. Він передбачає використання вже наявного, хоча й недосконалого, досвіду самостійного виконання завдань. Але цей досвід ще незначний, тому для більшості молодших школярів самостійна робота виявляється новим видом діяльності, що потребує від них оволодіння невідомими досі знаннями та навчальними вміннями. Тривалі невдачі у побудові власної навчальної діяльності формують у них стійке негативне ставлення до навчання взагалі. Засвоєння прийомів навчальної діяльності дасть їм змогу самостійно виконувати будь-які навчальні завдання, оскільки самостійна навчальна діяльність передбачає поєднання самостійної думки учнів із самостійністю виконання ними розумових і фізичних (або тих та інших водночас) дій.

Спираючись на дані психолого-педагогічних досліджень (П. Гальперін, Н.Тализіна та ін.), ми дійшли висновку, що найпродуктивнішим шляхом формування діяльнісних умінь на початковому етапі навчання є поетапне оволодіння учнями самостійною навчальною і мовленнєвою діяльністю в спеціально організованих навчальних ситуаціях під час поступового переходу від дозованої допомоги вчителя до самостійного використання дітьми сформованого практичного досвіду [12, с.237].

Психологи розглядають прийоми як послідовні дії з урахуванням того, що дія має ту ж структуру, що й діяльність. Тому для формування навички виконувати будь-які дії необхідно враховувати три основні етапи формування вмінь: *підготовка* до майбутньої діяльності, *орієнтування* у змісті діяльності та її *виконання*. Кожен етап розподіляється на конкретні дії (формувальні вміння). Щоб сформовані вміння можна було легко використовувати у самостійній навчальній діяльності, одночасно з їх

формуванням учнів слід тренувати у використанні сформованих умінь у різних видах діяльності – мовленнєвій, розумовій, практичній.

Важливою умовою, що забезпечує процес оволодіння прийомами роботи з навчальним матеріалом, є дотримання поетапного засвоєння дітьми навчального матеріалу. Практично ця вимога враховується таким чином: самостійні дії, якими мають оволодіти учні, розподіляються на конкретні елементи, встановлюється послідовність і взаємозалежність цих елементів. Для цього виокремлюються конкретні компоненти кожного з етапів самостійної навчальної діяльності, які потрібно сформулювати. Так, для формування готовності до майбутньої діяльності виробляються такі вміння, як організація робочого місця, добір необхідних для роботи матеріалів, інструментів тощо. Орієнтаційна основа діяльності передбачає формування таких умінь, як чітке усвідомлення кінцевого результату своєї діяльності, мети і способів її реалізації, вміння аналізувати зразок (результат) виконуваного завдання чи виробу, розуміння способу або послідовності (плану) виконання завдання. У процесі виконавчої діяльності учні вчаться регулювати свої дії відповідно до плану та інструкції, складати план роботи, користуватися планом або інструкцією, поетапно оцінювати власну навчальну діяльність, виправляти допущені помилки, адекватно оцінювати виконану роботу. Навчання дітей будується згідно із загальнодидактичними вимогами щодо послідовності, наступності під час переходу від простого до складного, врахування специфіки інтелектуального розвитку молодших школярів тощо. Саме такий підхід до формування етапів самостійної діяльності слід враховувати під час набуття учнями основ діяльнісного комунікативного спілкування.

## **1.2. Лінгвістичні та лінгводидактичні основи формування комунікативних умінь молодших школярів**

Формування комунікативної компетентності – це досить складний процес, оскільки він поєднує в собі розвиток особистісних лінгвістичних

здібностей учнів, які забезпечуються формуванням мовних, мовленнєвих, комунікативних знань, умінь і навичок з урахуванням комунікативної ситуації, а також невербальних засобів комунікації. Аналіз науково-методичних досліджень з теорії комунікації та лінгводидактики свідчить, що процес формування комунікативних умінь залежить від ступеня володіння мовою (сформовані орфоепічні й правописні навички, активний словниковий запас, розвинуті граматичні уміння). Також він зумовлений позалінгвістичними чинниками, урахування яких спричиняє усвідомлене, вмотивоване опанування лінгвістичних програмових відомостей про мовлення. У свою чергу, засвоєння мовних одиниць в умовах реального спілкування допомагає розуміти й оцінювати ситуацію й умови спілкування, ефективно і продуктивно взаємодіяти з іншими людьми в соціумі. Знання про мову й мовлення, особливості перебігу комунікативного акту, його ситуативний характер, на наш погляд, є важливим підґрунтям для формування мовної особистості молодшого школяра, його комунікативної компетентності.

У наукових працях останнього часу *комунікативна компетентність* розглядається як здатність особистості налагоджувати та підтримувати необхідні контакти в соціумі, як можливість передачі якомусь адресатові з певною комунікативною метою відповідної інформації за допомогою вербальних і невербальних засобів у різноманітних ситуаціях спілкування.

Аналіз літератури дозволяє стверджувати, що поняття комунікативної компетентності вчені трактують по-різному. Однак для нашого дослідження важливим є той факт, що у сучасній психології під цим поняттям розуміють готовність індивідуума до діяльності. Здатність мовця до участі в комунікативних ситуаціях, ситуативна адаптованість, вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки, усвідомлення своїх умінь сприймати інформацію – усе це в сукупності забезпечує формування комунікативної компетентності.

Т. Вольфовська під поняттям «комунікативна компетентність» розуміє «необхідний людині рівень сформованості досвіду, умінь і навичок

міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з урахуванням власних здібностей і соціального статусу» [11, с.13]. Таке тлумачення свідчить про діяльнісний характер комунікативної взаємодії і її залежність від соціального статусу людини. Отже, цю особливість необхідно враховувати у процесі формування комунікативних умінь школярів.

Комунікативна компетентність особистості – це складне утворення, основу якого становлять певні здібності. Так, В.Жуков вважає, що «комунікативну компетентність характеризують такі риси особистості:

1) здатність робити соціально-психологічний прогноз ситуації, в якій відбудуватиметься спілкування, тобто здатність людини передбачати певні події;

2) здатність соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації;

3) уміння «вживатися» в соціально-психологічну атмосферу комунікативної ситуації, тобто робити правильну оцінку позитивних і негативних аспектів ситуації спілкування;

4) здатність здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації (організація уваги партнерів спілкування, стимулювання їх комунікативної активності, керування процесом спілкування)» [16, с.26-28] .

О. Сібіль вважає, що комунікативна компетентність – це «знання та вміння, які забезпечують об'єктивне сприйняття оточуючих, знаходження адекватного стилю й тону спілкування, здібність емоційно відгукуватися на переживання інших людей, враховувати особливості особистості та психологічного стану співрозмовника, як розвиток рефлексії (самоусвідомлення, самоаналіз) своїх комунікативних можливостей, позиції у спілкуванні. Уміння будувати стосунки з урахуванням особливостей інших людей, вільно володіючи мовними і немовними засобами спілкування» [51,с.11].

Ф. Бацевич під комунікативною компетентністю розуміє «навички використання мови в конкретному контексті й ситуації спілкування, уміння зорієнтуватися у співбесіднику, ефективно впливати на нього» [3, с. 123].



Аналізуючи різні бачення, аргументи, позиції вчених, вважаємо, що комунікативна компетентність в цілому являє собою сукупність потенційних комунікативних умінь людини для успішного її спілкування в різних ситуаціях і сферах життєвої діяльності. Вона базується, на нашу думку, на врахуванні предметної та культурної обізнаності особистості, на належному рівні володіння одиницями і категоріями всіх мовних рівнів, а також на набутті високого рівня самостійності мовленнєвої діяльності особистості. Таким чином, комунікативна компетентність є практичним аспектом проблеми взаєморозуміння і взаємодії суб'єктів, який віддзеркалює рівень інтелектуального та культурного розвитку особистості у суспільстві.

Отже, комунікативна компетентність – це загальна здатність особистості, яка характеризується складними вміннями, навичками, що базуються на знаннях, які дають змогу ефективно діяти або виконувати певну комунікативну функцію. Це комплексна характеристика мовної особистості, яка включає сукупність знань про спілкування у різноманітних умовах і обставинах з різними комунікантами з певною комунікативною метою, а також знання вербальних і невербальних засад взаємодії, умінь і навичок їх ефективного застосування у конкретних соціально-побутових ситуаціях спілкування в ролі адресанта і адресата. Іншими словами, це функціональне використання мовленнєвих засобів у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Більшість дослідників справедливо вважає, що комунікативна компетентність формується на основі мовних, мовленнєвих та комунікативних умінь і навичок. У зв'язку з цим нам необхідно з'ясувати суть і особливості комунікативних і мовленнєвих умінь.

Аналіз лінгводидактичної літератури та шкільних програм, бесіди з учителями-практиками дають підставу стверджувати, що як дослідники, так і шкільні педагоги часто не бачать різниці між цими двома видами умінь, а іноді навіть їх об'єднують в одне вміння. У зв'язку з цим необхідно враховувати, що робота щодо підготовки учнів до спілкування передбачає декілька аспектів: розвиток певних особливостей мислення та мовлення

учнів, формування в них конкретних соціальних настанов, мовленнєвих і комунікативних умінь та ін. Тому першочерговим і дуже важливим аспектом підготовки учнів до компетентісного спілкування є розвиток у них мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок. Тут важливо наголосити на тому, що, за словами М. Пентилюк, «мовленнєві вміння, як й інші вміння, формуються на основі засвоєної мовознавчої теорії» [40, с.35]. Таким чином, комунікативна компетентність базується на трьох основних компонентах – мовних знаннях, мовленнєвих уміннях і комунікативних уміннях.

Узагальнення відомостей науково-методичної літератури з цього питання дає можливість стверджувати той факт, що більшість лінгводидактів вважає поняття «комунікативний розвиток» ширшим і таким, що більше відповідає спілкуванню як виду діяльності, ніж поняття «мовленнєвий розвиток». Так, у *комунікативному* розвитку дитини відображаються не лише прогресивні зміни у вмінні її використовувати оптимальні засоби спілкування, уміння будувати зв'язне висловлювання під час говоріння на основі словника й оволодіння мовними правилами, але й розвиток умінь і навичок усіх інших видів мовленнєвої діяльності – аудіювання та читання, розвиток письма. У цьому розвитку віддзеркалюється характер взаємодії всіх цих видів мовленнєвої діяльності під час комунікації учня з іншими людьми. При цьому враховуються комунікативний намір, завдання, умови, ситуація спілкування, контроль за досягненням мети спілкування за допомогою використання найбільш оптимальних мовних і мовленнєвих засобів тощо. Отже, комунікативний розвиток учня передбачає наявність у нього умінь орієнтуватися в умовах спілкування, комунікативно виправдано добирати вербальні і невербальні засоби спілкування, уміння створювати і підтримувати контакт з адресатом, змінювати стратегію і мовленнєву поведінку залежно від ситуації спілкування, контролювати своє мовлення і дбати про його ефективність та досягнення комунікативного завдання. Це надто складний процес взаємодії з різними за характером вияву адресатами. А розвиток *мовленнєвих* механізмів

включає в себе засвоєння мовних засобів мовленнєвої діяльності щодо правильної вимови звуків та звукосполучень, розширення й активізації словника, засвоєння орфографічних та граматичних правил, а також розвиток способів побудови мовних одиниць різних рівнів.

Розглянемо тепер, як дослідники тлумачать поняття *«комунікативні вміння»* і *«мовленнєві вміння»*. У посібнику з методики викладання української мови М. Пентилюк подається таке визначення: «комунікативні вміння – це один із видів спеціальних умінь, пов'язаних із умінням сприймати, відтворювати і створювати усні і письмові висловлювання» [40, с.54]. Як бачимо, у цьому визначенні відсутні чіткі критерії і перелік умінь, якими повинні оволодіти школярі для досягнення ними відповідно для їх віку комунікативної компетентності. У цьому посібнику автор до комунікативних умінь відносить такі вміння:

- «правильне визначення теми висловлювання та дотримання її меж;
- побудова висловлювання відповідно до мети, основної думки, адресата мовлення;
- використання найбільш вагомих фактів й доказів для розкриття теми та основної думки;
- побудова висловлювання логічно й послідовно, тобто встановлення причинно-наслідкових зв'язків між фактами та явищами, вміння робити необхідні узагальнення й висновки;
- добір типу і стилю мовлення залежно від мети й ситуації спілкування;
- використання різноманітних мовних засобів відповідно до типу, стилю, жанру, висловлювання;
- удосконалення висловлювань (коректування усного й редагування писемного мовлення)» [40, с.37].

Мовленнєвими вміннями М. Пентилюк називає «здатність мовця виконувати мовленнєві дії відповідно до комунікативних умов і мети спілкування» [40, с.35]. На наш погляд, таке тлумачення мовленнєвих умінь

не зовсім точно, оскільки передбачає врахування мовцем впливу таких позамовних чинників, як комунікативні умови і мета спілкування. А саме ці чинники характерні для комунікативних умінь. Підтвердження цього факту можемо знайти у визначенні, яке подають О. Семенюк та В. Паращук: «Комунікативний акт – концептуально та структурно організований обмін комунікативною діяльністю мовцями в межах вербального контакту, в якій предметно-знаковим носієм є дискурс, що опирається на певну ситуацію» [48, с.23]. Зазначимо, що саме дискурс як «складне поєднання мовного і позамовного, у межах якого постійно перебуває людина як соціальна істота», включає в себе комунікативні наміри мовця, взаємостосунки автора й адресата, різноманітні умови і ситуації спілкування, жанрово-стилістичні особливості мовленнєвої взаємодії з адресатом [2, с.26-27]. Як бачимо, комунікація передбачає вербальну і невербальну взаємодію мовця з іншими людьми відповідно до комунікативних умов, мети, завдань, ситуації спілкування. Важливою для нашого дослідження є позиція І. Большакової, яка зазначає: «Для забезпечення комунікації на уроці рідної мови... необхідні: наявність предмета розмови, розуміння школярами мети висловлювання та умов спілкування, достатніх для здійснення висловлювання» [5, с.35].

З іншого боку, не викликає сумніву той факт, що мовленнєві вміння пов'язані з процесом мовлення. Під ним дослідники, зокрема О. Яшенкова, розуміють: «1) конкретне говоріння, що відбувається в часі та втілюється у звукову (в т.ч. внутрішнє промовляння) або писемну форму; 2) процес говоріння (мовленнєва діяльність) і його результат (мовленнєвий твір, що фіксується пам'яттю або на письмі)» [62, с.67]. Отже, на наш погляд, **мовленнєві вміння** – це вміння, пов'язані з можливістю продукувати у процесі говоріння чи письма мовні одиниці різних рівнів (звуки, букви, слова, словосполучення, речення, текст) безвідносно до комунікації з іншими людьми. Як правило, ці вміння починають активно формувати ще у початковій школі, проте в умовах реформування освітньої галузі і переходу

від традиційного навчання до нових форм і методів у навчально-виховному процесі виникає багато суперечностей (у тому числі і в розумінні мовленнєвих і комунікативних умінь). Тому можна констатувати відсутність цілісної картини, поступовості і злагодженості у навчанні, наявності у сучасних підручниках достатньої кількості комунікативних вправ і завдань, які могли б гарантувати формування комунікативної компетентності учнів.

Під *комунікативними вміннями* ми розуміємо здатність людини взаємодіяти з іншими людьми в різних комунікативних ситуаціях заради досягнення певних життєвих цілей, адекватно інтерпретуючи отримувану інформацію, а також правильно її передаючи. Зазначимо, що ці вміння дуже важливі для людини, оскільки їй щодня необхідно контактувати з різними співрозмовниками.

Аналіз літератури показав, що через відсутність у дослідників чіткого розуміння понять «мовленнєві вміння» і «комунікативні вміння» існує розбіжність у їх тлумаченнях понять «мовленнєва компетентність» та «комунікативна компетентність». Так, А.М. Богуш вважає, що «мовленнєва компетенція – це вміння адекватно і доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення» [4, с.13]. Мовлення дітей дошкільного віку в конкретних ситуаціях з певною метою пов'язане, на наше глибоке переконання, з комунікацією і забезпечує розвиток комунікативної, а не мовленнєвої компетентності. А оскільки діти цієї категорії, а також молодшого шкільного віку лише опановують на практиці ті чи інші мовні одиниці, то на цьому етапі слід більше говорити про розвиток мовленнєвих умінь, пов'язаних з формуванням навичок будувати різноманітні мовні одиниці і використовувати їх потім у процесі комунікативної взаємодії з іншими людьми. Таким чином, можемо стверджувати, що комунікативна компетентність базується на успішному засвоєнні мовної та мовленнєвої компетентностей.

Відповідно до теми і мети нашого дослідження нам необхідно з'ясувати сутність такого поняття, як «*комунікативне завдання*». Ми вже зазначали, що комунікативні вміння – це здатність людини взаємодіяти з іншими людьми в різних комунікативних ситуаціях заради досягнення певних життєвих цілей. Це означає, що процес комунікації, за словами М. Пентилюк, включає в себе потребу у спілкуванні людини, мотиви, що спричиняють необхідність комунікативної взаємодії, а також і обставини спілкування [40, с.54]. Звідси випливає, що комунікативний акт повинен обов'язково включати в себе такий фактор, як мета або завдання, інтенція (намір) комунікативної дії [31, с.60]. «Комунікативна інтенція, – зазначає С. Шабат-Савка, – експлікується у стереотипних та контекстуально зумовлених ситуаціях мовлення» [59, с.64]. Дослідниця подає таке визначення цього терміна: комунікативна інтенція – це «одна з важливих категорійних величин синтаксису, в якій виразно есплікується план змісту (інтенційні потреби мовця: поінформувати, оповісти, запитати, спонукати, побажати, емоційно відреагувати на щось, оцінити, подякувати, вибачитися, поспівчувати, похвалити тощо) та план мовної репрезентації» [59, с.64]. На основі цього визначення ми пропонуємо таке тлумачення *комунікативного завдання* – це один з важливих елементів комунікативного акту, що являє собою осмислений мовцем намір, бажання досягти певного результату у своїй діяльності за допомогою використання вербальних і невербальних засобів мовлення у відповідних ситуаціях спілкування. Наявність такого наміру свідчить про необхідність комунікації з іншими людьми, а отже, є необхідним компонентом будь-якої комунікативної дії. Відсутність комунікативного завдання або мети спілкування, на наше переконання, свідчить про те, що дане висловлювання являє собою звичайну мовленнєву дію, не адресовану нікому, як таку, що позбавлена чіткої мети і не зорієнтована на ситуацію спілкування. У такому випадку маємо справу з формуванням мовленнєвих умінь, пов'язаних із звичайним продукуванням мовних одиниць різних рівнів, що забезпечують розвиток мовленнєвої

компетентності, яка є важливим і необхідним підґрунтям для формування і розвитку комунікативної компетентності.

Наостанок зазначимо, що в основу сучасної методики розвитку комунікативних умінь покладено концептуальну ідею, яку розробили М. Пентилюк, А. Нікітіна та О. Горошкіна [42]. Вона базується на комунікативно-діяльнісній основі і полягає в тому, що мова є важливим чинником у світоглядному виборі кожної особистості, одним з найважливіших засобів її самореалізації. У концепції висувається ідея «формування мовної особистості учня, який готовий вільно, комунікативно доречно користуватися мовою в різних життєвих ситуаціях і насамперед у шкільному спілкуванні, акумулює в собі національні мовні традиції, комунікативну етику, поважає, шанує мову свого народу» [42, с.16]. Ці завдання особливо актуальні для учнів початкової школи. Тому перед методикою початкового навчання стоїть проблема забезпечити насамперед усвідомлення учнями комунікативної функції мови. Ось чому акад. М. Вашуленко переконаний у тому, що «більшість мовних і мовленнєвих вправ має виконуватись саме з метою комунікації, спілкування» [8, с.13]. Сюди належить створення мовленнєвих ситуацій для побудови учнями коротких монологічних і діалогічних висловлювань, розвиток мотивації цих висловлювань, орієнтації їх на слухача або читача, а також вироблення вмінь накопичувати та систематизувати для цього мовний матеріал, робота з удосконалення учнівських висловлювань.

Використання на уроках словесності комунікативного методу дозволяє учням виконувати різноманітні ситуативні завдання, які дозволяють їм набувати здатності користуватись мовленням залежно від мети спілкування, специфіки адресата та конкретної ситуації. Вони повинні навчатися взаємодії з іншими людьми у процесі самої комунікації. Відповідно до цього всі вправи та завдання, передбачені для використання на уроках української мови, повинні бути комунікативно виправданими, тобто забезпечувати наявність таких позалінгвістичних чинників, як мета, комунікативні завдання, ситуація спілкування, наявність чи відсутність в момент мовлення

адресата, його характер, соціальний статус, вік, освіченість, настрої, обізнаність співрозмовників з проблемою, яка обговорюється, їх взаємини, можливість і вміння адресанта встановити і підтримувати контакт з адресатом упродовж усього акту спілкування тощо.

### **1.3. Можливості початкового курсу рідної мови щодо формування в учнів будувати власні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань і ситуацій**

Визначення ідеї формування комунікативної компетентності школярів упродовж останнього періоду як однієї з провідних у навчанні української мови у школах I ступеня є заслугою сучасних освітніх документів – державних стандартів, програм з української мови. Вони свідчать про необхідність підвищення уваги до забезпечення планомірного та ефективного розвитку у сучасній початковій школі всіх видів мовленнєвої діяльності, як репродуктивних (слухання-розуміння і читання), так і продуктивних (говоріння і письмо). Для нашого дослідження видається важливим проаналізувати декілька останніх шкільних програм, щоб простежити за динамікою змін до вимог, що ставляться до молодших школярів для забезпечення формування їх комунікативної компетентності.

Шкільна навчальна програма з української мови 2006 р. зосереджує основну увагу на розвитку мовленнєвих умінь. Так, у пояснювальній записці (розділ «Мовленнєва діяльність») акцентується увага на тому, що «важливо, щоб в організації мовленнєвої діяльності учнів на уроках склалися такі ситуації, які спонукали б їх висловлюватись, виражати свої думки, почуття» [47, с.17]. З цією метою, зазначається далі, «використовуються сюжетно-рольові ігри, в яких умовно визначається місце дії (*у класі, автобусі, парку, магазині*), співрозмовник (*товариш, молодший брат, мама, гість з іншого міста, села і т. ін.*), мета висловлювання (*про щось розповісти, повідомити, переконати, виправдатись* тощо)» [47, с.17]. На жаль, у самій програмі (у



розділі «Мова і мовлення») такі вимоги майже не передбачені, за винятком «уміння складати діалог за малюнком, описаною ситуацією – з опорою на допоміжні матеріали і без них», а також «складати зв'язне висловлювання (розповідь, опис, міркування) за малюнком, ситуацією та з опорою на допоміжні матеріали» [47, с.45]. Крім того, що, на наш погляд, є дуже важливим, програмою передбачено «розвиток уміння, орієнтувати мовлення на слухача (співрозмовника), враховувати ситуацію, тему і мету повідомлення (повідомити про щось нове, висловити співчуття, підтримати в складних ситуаціях)» [47, с.45]. Це вміння дуже важливе і цінне, оскільки дозволяє сформувати в учнів уміння будувати власні висловлювання залежно від комунікативного наміру, завдань спілкування. Однак, на жаль, на кінець четвертого року навчання цією програмою контролюється уміння учнів лише «скласти за малюнком, за описаною ситуацією речення...» [47, с.57]. Як бачимо, вироблення у школярів комунікативних навичок залежно від тієї чи іншої мовленнєвої ситуації програмою на кінець року не передбачено. Також у ній не передбачено і ознайомлення учнів з соціальною роллю, їх типами відповідно до вікових особливостей молодших школярів. Тут є лише вказівка на те, якими можуть бути варіанти співрозмовника (адресата) – товариш, молодший брат, мама тощо, мета і завдання спілкування з якими матиме свою специфіку, що і необхідно буде враховувати під час побудови власних висловлювань. Але на це у програмі немає вказівки. Про необхідність виконання учнями різноманітних соціальних ролей під час продукування власних висловлювань та вироблення вмінь досягати комунікативної мети та завдань спілкування теж у програмі нічого не сказано.

Отже, можемо зробити висновок про те, що розвиткові комунікативно-мовленнєвих умінь школярів ця програма приділяє належну увагу. Такий підхід «сприяє осмисленню учнями власної мовленнєвої практики, формуванню в них умінь спілкуватися, пов'язаних не тільки зі сприйняттям поданих зразків, а й з побудовою власних висловлювань на задану тему, висловити своє ставлення до предмета висловлювання» [47, с.61]. Ці вміння,

згідно з програмою, формуються без орієнтування учнів на досягнення ними комунікативної мети та завдань спілкування.

Основною метою початкового курсу мови відповідно до програми 2016 року є «формування ключової *комунікативної компетентності* молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань» [36, с.1]. Програмою також передбачено ознайомлення учнів з особливостями висловлювань, зумовлених їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування [36, с. 4]. Також тут є пропозиція для учнів навчитись «складати усні і письмові висловлювання з безпосередньою комунікативною метою (запрошення, вітання, вибачення, оголошення)» [36, с. 4]. У цій програмі, як і в попередній, є вказівка щодо використання на уроках сюжетно-рольових ігор, в яких умовно визначається місце дії, співрозмовник та мета висловлювання [36, с.5]. Для учнів 3 класу звертається увага на «орієнтування мовлення на слухача (співрозмовника), врахування ситуації, теми і мети повідомлення (повідомити про щось нове, поділитися радістю, звернутися з проханням, висловити співчуття, підтримати у скруті)» [36, с.34]. Як бачимо, коло питань, що стосуються забезпечення процесу формування комунікативної компетентності школярів порівняно з програмою 2006 р., дещо звужується.

У чинних програмах для НУШ (2019 р.) зазначається, що метою навчання української мови є «формування мотивації вивчення української мови; розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності; формування комунікативної та інших ключових компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; розвиток логічного, критичного та образного мислення, мовленнєво-творчих здібностей; формування готовності до вивчення української мови в гімназії» [53,с.6]. У

цих програмах на першому місці ставиться проблема формування мотивації вивчення української мови, на другому – розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності і лише на третьому – формування комунікативної та інших ключових компетентностей. При цьому зовсім не розкривається зміст комунікативної компетентності, її складові, поетапність дій учителя тощо. Єдине, про що згадується у цій програмі, – це те, що одним із завдань досягнення зазначеної мети є «залучення молодших школярів до практичного застосування умінь з різних видів мовленнєвої діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях» [53, с.6].

Отже, аналіз шкільних програм останнього десятиліття дозволяє зробити висновок про те, що з кожним кроком реформування освіти відбувається звуження переліку умінь, спрямованих на забезпечення формування й ефективного розвитку комунікативної компетентності школярів, незважаючи на проголошення компетентнісного підходу до навчання в сучасній школі.

Проведений нами короткий аналіз основних понять на позначення у шкільних програмах змістових ліній свідчить про те, що поняття мовленнєвого розвитку є менш продуктивним і недостатнім для формування мовної особистості на основі компетентнісного підходу, ніж поняття «комунікативний розвиток». Тому у програмах з української мови для 1-4 класів неправомірно, на нашу думку, здійснено заміну назви «комунікативна змістова лінія» (див. програми 2003 р., с.9) на термін з більш вузьким змістом – «мовленнєва змістова лінія» [47, с.12] та [36, с.1].

Разом з тим задля справедливості зазначимо, що у програмі 2016 р. тлумачення мовленнєвої змістової лінії зводиться по суті до формування комунікативних умінь. Ту зазначено, що мовленнєва змістова лінія «передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу» [36, с.1]. Мовлення, яке використовується як засіб спілкування, пізнання і впливу, стосується формування не мовленнєвих умінь, а комунікативних, оскільки

передбачає взаємодію з іншими людьми в різних ситуаціях, за різних обставин, у різних умовах відповідно до комунікативної мети і завдань.

У Типовій освітній програмі НУШ, розробленій під керівництвом О.Савченко, взагалі відсутня згадка про комунікативну чи мовленнєву змістові лінії. Натомість там серед інших запроваджено змістові лінії «Взаємодіємо усно» і «Взаємодіємо письмово». Змістова лінія «Взаємодіємо усно», – зазначається у програмі НУШ, «спрямована на формування в учнів початкової школи умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях, спілкуватися усно з іншими людьми в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних життєвих цілей» [53, с.6]. А змістова лінія «Взаємодіємо письмово» «передбачає формування в учнів повноцінної навички письма, умінь висловлювати свої думки, почуття, ставлення та взаємодіяти з іншими людьми в письмовій формі, виявляти себе в різних видах мовленнєво-творчої діяльності» [53, с.6]. Як бачимо, обидві змістові лінії в основному спрямовані на формування і розвиток мовленнєвих умінь, а що стосується комунікативних умінь, то їх перелік незначний. Він стосується лише врахування таких чинників, як ситуація і мета спілкування.

Таким чином, на основі проведеного аналізу можемо констатувати, що в шкільних програмах з кожним роком відбувається, по-перше, звуження вимог, які стосуються формування і розвитку в учнів 1-4 класів комунікативної компетентності, по-друге, у цих державних документах не простежується чітке розуміння відмінностей між мовленнєвими і комунікативними уміннями і, по-третє, усі шкільні програми, без винятку, передбачають в основному роботу вчителя щодо формування і розвитку в учнів початкових класів мовленнєвих умінь. Спробуємо у цьому переконатись, проаналізувавши дидактичні можливості підручника з української мови для учнів 3 класу загальноосвітніх шкіл [17].

Аналіз чинного підручника свідчить, що в ньому передбачено певну роботу, яка у переважній більшості стосується засвоєння учнями мовних

знань з морфеміки, лексикології, морфології та синтаксису, а також з розвитку мовленнєвих умінь учнів 3 класу. Серед мовленнєвих вправ найбільш поширеними є такі: до виділених у реченні слів добери синоніми (антоніми), склади і запиши три речення із поданими звертаннями, утвори дієслова чоловічого, жіночого і середнього роду, введи два словосполучення (на вибір) у речення і запиши їх, склади за малюнком кілька речень про осінь і т.п. Як бачимо, усі вони стосуються засвоєння на практиці мовленнєвих умінь. Однак вправ і завдань, що сприяли б розвитку вмінь будувати власні висловлювання залежно від комунікативного наміру і різних комунікативних завдань, які могли б ставити перед собою діти цієї вікової категорії, у підручнику фактично немає. Незначна кількість вправ на розвиток мовлення пов'язана в основному зі складанням текстів за малюнками або за поданим початком і кінцівкою (впр. 112, 113, 129, 158, 164, 270). Однак їх не можна назвати комунікативними, оскільки вони не пов'язані ні з ситуацією спілкування, не адресовані конкретному співрозмовникові, не містять вказівки на мету і завдання повідомлення. Наприклад, у впр. 113 пропонується учням записати вдома складений у класі усно текст за малюнками і прочитати його батькам. Але у цьому завданні не вказано, по-перше, яку комунікативну мету повинен перед собою поставити учень, по-друге, читаючи текст, він повинен слідкувати за реакцією батьків на почуте і, по-третє, переконатись, чи досяг він мети свого повідомлення (викликати інтерес, співчуття, захоплення тощо).

Отже, дидактичний матеріал чинного підручника не може забезпечити необхідні знання й уміння третьокласників про комунікативний акт та його складові, про особливості побудови власних висловлювань залежно від ситуації, мети і завдань спілкування, а відтак і забезпечити формування і розвиток комунікативної компетентності відповідно до вимог часу. Усе це переконує нас у необхідності розробки експериментальної моделі навчання і проведення дослідно-експериментальної роботи за темою дослідження.

## Висновки до розділу 1

Проблема розвитку комунікативної компетентності молодших школярів є однією з найбільш актуальних проблем сучасної методики навчання мови. Аналіз науково-методичної літератури стосовно окресленої проблеми показав, що як у лінгводидактиці, так і у сучасній шкільній практиці вся робота з розвитку мовлення зводиться переважно до засвоєння учнями мовної теорії (мовна компетентність) і практичного опанування учнями мовними одиницями всіх рівнів (мовленнєва компетентність). У той же час поза увагою методистів та вчителів залишається і досі не розв'язана проблема комунікативного розвитку школярів. Однією із причин такого стану організації освітнього процесу у школі є, на наше глибоке переконання, відсутність чітких критеріїв розмежування понять «мовленнєвий розвиток» і «комунікативний розвиток», «мовленнєві вміння» і «комунікативні вміння». Це призводить не тільки до невизначеності переліку вмінь, які потрібно формувати для мовленнєвої і комунікативної компетентностей учнів, а й до відсутності поступовості і злагодженості у навчанні, до суцільного превалювання у шкільних підручниках мовленнєвих вправ і завдань при фактичній відсутності комунікативних вправ ситуативного характеру.

Під *мовленнєвими вміннями* ми розуміємо вміння, пов'язані з можливістю продукувати у процесі говоріння чи письма мовні одиниці різних рівнів (звуки, букви, слова, словосполучення, речення, текст) безвідносно до комунікації з іншими людьми, а під *комунікативними* – здатність людини взаємодіяти з іншими людьми в різних комунікативних ситуаціях з різними комунікантами для досягнення певних життєвих цілей.

Процес комунікації передбачає потребу у спілкуванні людини, мотиви, що спричиняють необхідність комунікативної взаємодії, а також і обставини спілкування. Звідси випливає, що кожен комунікативний акт повинен обов'язково включати в себе такий фактор, як мета або завдання (чи інтенція, намір) комунікативної дії. А це значить, що жодне висловлювання не може

вважатися комунікативним, якщо воно виголошене без комунікативної мети чи завдання, зорієнтованих на конкретного адресата. В іншому випадку його слід вважати мовленнєвою дією, висловленою ні на чію адресу і заради формування якогось мовленнєвого вміння (наприклад, уміння скласти кілька речень про осінь). Комунікативний підхід до розвитку мовлення обов'язково передбачає врахування під час спілкування потреби мовця про щось когось поінформувати, запитати, до чогось спонукати, щось розповісти, побажати, емоційно відреагувати на щось, оцінити, подякувати чи вибачитися за щось, поспівчувати, похвалити і т.п. Таким чином комунікативне завдання є постійним і обов'язковим атрибутом комунікативного акту. Під *комунікативним завданням* ми розуміємо осмислений мовцем намір, бажання досягти певного результату у своїй діяльності за допомогою використання вербальних і невербальних засобів мовлення у відповідних ситуаціях спілкування.

У ході нашого дослідження було проаналізовано декілька шкільних програм останнього десятиліття, що дало можливість простежити за динамікою змін до вимог, які висуваються до молодших школярів для забезпечення формування їх комунікативної компетентності. Зроблено висновок про те, що з кожним кроком реформування освіти відбувається звуження переліку умінь, спрямованих на забезпечення формування й ефективного розвитку комунікативної компетентності школярів, незважаючи на проголошення компетентнісного підходу до навчання в сучасній школі. Обидві змістові лінії «Взаємодіємо усно» і «Взаємодіємо письмово» чинної шкільної програми переважно спрямовані на формування і розвиток мовленнєвих умінь, у них не простежується чітке розуміння відмінностей між мовленнєвими і комунікативними вміннями.

Аналіз чинного підручника дозволив встановити, що в ньому передбачено певну роботу, яка у переважно стосується засвоєння учнями мовних знань, а також їх мовленнєвого розвитку, пов'язаного із засвоєнням третьокласниками на практиці мовленнєвих умінь. Разом з тим було

встановлено відсутність вправ і завдань, які сприяли б розвитку вмінь будувати власні висловлювання залежно від комунікативного наміру і різних комунікативних завдань. Усе це свідчить про неможливість забезпечення процесу формування і розвитку комунікативної компетентності школярів відповідно до вимог часу і переконує у необхідності розробки експериментальної моделі навчання та проведенні дослідно-експериментальної роботи за темою дослідження.



## **РОЗДІЛ 2**

### **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ УЧНІВ 3 КЛАСУ СКЛАДАТИ ВЛАСНІ ВИСЛОВЛЮВАННЯ ЗАЛЕЖНО ВІД РІЗНИХ КОМУНІКАТИВНИХ ЗАВДАНЬ І СИТУАЦІЙ**

#### **2.1. Структура і зміст педагогічного експерименту. Стан сформованості в учнів 3 класу вмінь складати власні комунікативні висловлювання**

Теоретичне осмислення й узагальнення досліджень, які стосуються комунікативного розвитку, свідчить про збільшення інтересу психологів, педагогів, методистів, учителів-практиків до проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів та її актуальність для сучасної загальноосвітньої школи. Своєчасність і практична значущість цієї проблеми зумовлена тим, що розвиток і саморозвиток особистості, на думку вчених та вчителів, здійснюється тоді, коли особистість цілком охоплена соціально-значущою діяльністю, залучена до повноцінного спілкування у соціумі. Тому започаткований у шкільній освіті комунікативно-діяльнісний підхід є найбільш продуктивним, оскільки він заснований на ідеях гуманізації та демократизації і найбільшою мірою сприяє формуванню навичок діяльності, комунікативного спілкування і співпраці. Уроки словесності найбільшою мірою дозволяють збагатити внутрішній світ, мислення, культуру мови і мовлення школяра, сприяють оволодінню такими моделями комунікативної поведінки, які забезпечуватимуть виконання різних комунікативних ролей у суспільстві задля досягнення конкретних життєвих потреб. Разом з тим аналіз навчально-методичного забезпечення шкільного курсу української мови, у тому числі і чинних підручників показав, що існують суттєві розбіжності у розумінні сутності мовленнєвого і комунікативного розвитку дітей, відсутність чіткого переліку умінь, які забезпечили б розвиток окремо мовленнєвої і окремо комунікативної компетентностей. У ході аналізу чинних підручників було виявлено

фактично відсутність вправ, спрямованих формування комунікативної компетентності учнів 3 класу. У зв'язку з цим виникла необхідність у моделюванні і проектуванні методичної системи експериментального навчання з окресленої проблеми.

В основу такого процесу було покладено педагогічний експеримент, *метою* якого було вивчення передового педагогічного досвіду роботи вчителів, визначення вихідного рівня сформованості в учнів 3 класу вмінь складати власні комунікативні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань, розробка й наукове обґрунтування ефективної технології формування досліджуваних умінь на уроках української мови, наповнення її відповідним змістом та організаційними формами роботи, а також перевірка її ефективності.

Реалізація мети педагогічного експерименту передбачала три етапи:

- *констатувальний зріз*, за допомогою якого було вивчено й узагальнено досвід роботи вчителів з досліджуваної проблеми, а також виявлено початковий рівень сформованості вмінь складати власні комунікативні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань;

- *формувальний* етап експерименту передбачав розширення знань учнів про комунікативний акт, його обов'язкові компоненти, про ситуативний характер спілкування, його мету і завдання, а також на цій основі вдосконалення культури мовленнєвої поведінки та можливості забезпечення ефективної взаємодії і комунікації в соціумі відповідно до вимог компетентнісного комунікативного розвитку школярів;

- *контрольний зріз* мав на меті перевірити ефективність запропонованої нами експериментальної методики і на його основі зробити загальні висновки проведеного дослідження.

*Констатувальний зріз* було проведено з метою вивчення й узагальнення педагогічного досвіду вчителів початкових класів та одержання первісних даних про рівень сформованості у третьокласників комунікативної компетентності на уроках української мови в умовах традиційного шкільного

навчання. Базою проведення всіх етапів педагогічного експерименту була КЗШ №72. В експерименті брали участь 33 учні контрольного і 32 учні експериментального класів. Дослідна робота проводилась упродовж 2019-2020 навчального року у звичайних умовах.

Для досягнення мети констатувального зрізу необхідно було розв'язати такі завдання:

- 1) вивчити досвід роботи вчителів початкових класів щодо формування комунікативної компетентності, у тому числі й умінь складати власні комунікативні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань на уроках рідної мови;
- 2) розробити питання анкети і провести анкетування вчителів початкових класів;
- 3) розробити завдання діагностичного характеру для встановлення вихідного рівня сформованості в учнів 3 класу комунікативної компетентності;
- 4) зробити якісний та кількісний аналіз результатів констатувального експерименту.

Для того, щоб переконатись у тому, як ефективно у шкільній практиці використовуються методи і прийоми роботи щодо формування в учнів початкових класів комунікативної компетентності, у тому числі і досліджуваних умінь, нам необхідно було відповідно до завдань констатувального експерименту вивчити й узагальнити досвід роботи вчителів початкових класів базової школи. Для вивчення педагогічного досвіду ми обрали педагогів, стаж роботи у школі яких становив 10 і більше років. Це вчителі I категорії Береза Людмила Іванівна та Рибікова Олена Петрівна, а також учителі-методисти Антоненко Любов Степанівна та Жолобняк Людмила Валентинівна.

Аналіз досвіду роботи педагогів КЗШ №72 свідчить, що вчителі початкових класів з розумінням ставляться до процесу розвитку комунікативних умінь і навичок школярів як основного компонента мовно-

літературної освіти. Так, учитель I категорії Л.І. Береза вважає, що однією з найважливіших умов формування комунікативних умінь і навичок є створення на уроках певної комунікативної обстановки, яка б стимулювала мовленнєву активність дітей. Тому вона завжди прагне, щоб на її уроках відбувався живий обмін думками. Уже в період навчання грамоти вона намагається розвинути у дітей вміння вступати в діалог на доступні для них теми, а також будувати усні висловлювання залежно від поставленої конкретної мети. Для цього Людмила Іванівна використовує тексти казок, що побудовані на діалогічній основі («Рукавичка», «Котик і Півник» та ін.). Наприклад, після прочитання вчителем казки учням пропонується відповісти, між ким велася розмова в казці, яка розмова відбулася між Котиком і Півником, коли Котик ішов до лісу на полювання, що сказав Котик і що сказав Півник. Потім учителька пропонує по чергово відтворити репліки обох героїв казки. Нарешті, вона пропонує відтворити розмову Котика і Півника парами, розподіливши між собою ролі. За аналогією до цієї казки класовод пропонує пригадати, яка розмова відбулася між Івасиком-Телесиком і його мамою, а коли діти пригадають репліки кожної особи, просить дітей відтворити діалог казки між собою, розподіливши заздалегідь ролі.

Учитель I категорії О.П. Рибікова звертає особливу увагу на психологію спілкування дітей. Вона зазначає, що під час взаємодії у деяких дітей виникає психологічні проблеми зі спілкуванням. Тому всі форми роботи у розвитку діалогічного і монологічного мовлення школярів вона вибудовує так, щоб діти відчували себе впевнено, природно вживалися у відведені чи обрані ними самостійно ролі. Спочатку вчителька пропонує всім дітям хором відтворити одна за однією репліки діалогу. Це допомагає подолати психологічний бар'єр у спілкуванні. Крім того, Олена Петрівна завжди дбає, щоб під час спілкування панувала ситуація успіху, доброзичливої атмосфери, емпатії. Згодом вона приступає до навчання учнів працювати з діалогом. Наприклад, до прочитаного нею у класі тексту вчителька пропонує одним учням поставити запитання, а іншим – дати відповідь на них. Такі перші

спроби побудови діалогу досить ефективні, адже учні самі стають свідками й учасниками створення діалогічного мовлення. Ефективним, на наш погляд, є відтворення учнями прочитаного діалогу в особах, що часто практикується багатьма вчителями на уроках читання.

Як свідчить наш досвід роботи, у шкільній практиці добре зарекомендували себе такі нестандартні форми організації мовленнєвої діяльності учнів у формі різноманітних ігор (урок-гра, урок-мандрівка, урок-подорож, урок-діалог тощо). Такі форми ігрової діяльності близькі для дітей молодшого шкільного віку. Вони дозволяють їм легко входити в роль тих чи інших героїв, персонажі, і завдяки виконанню таких ролей діти обирають ті чи інші комунікативні схеми поведінки, намагаються зіграти свою роль відповідно до характеру та особливостей відповідного персонажа. У свою чергу такий підхід дозволяє учням набути відповідних умінь театралізувати. Зазначимо, що дослідники вже давно вказали на користь рольових та дидактичних ігор не тільки у забезпеченні ефективності пізнавального процесу, а й у подоланні комунікативних перепон у їх спілкуванні. Під час використання таких нестандартних форм навчання школярі набувають досвіду спілкування у тій чи іншій комунікативній ситуації, вчать виконувати відведені їм ролі, що в майбутньому сприятиме ефективному спілкуванню заради досягнення своїх життєвих намірів і планів в соціумі.

Відвідування й аналіз уроків Л.С. Антоненко та Л.В.Жолобняк свідчать про те, що вони намагаються поєднати тематичну єдність дидактичного матеріалу з мотивами діяльності. Такий підхід дає змогу поєднати процес пізнання процесу мовлення з життєвими потребами людини. Завдяки такій організації навчання кожному учневі пропонується шлях від дій, спільних з учителем та однокласниками, – до самостійних, від діяльності за наслідуванням та через конструктивні справи – до творчої, природно-мовленнєвої. Крім того, педагоги намагаються, щоб учні зрозуміли, що використання тих чи інших засобів мови залежить не тільки від функціонально-сміслового типу мовлення (розповіді, опису чи міркування),

а й від сфери спілкування – функціонального типу мовлення. Орієнтуючись на той чи інший стиль, діти переконуються в тому, що одні мовні засоби (наприклад, епітети, порівняння, синоніми, слова з переносним значенням, фразеологізми тощо) вживаються у художньому стилі, а в науковому типі мовлення, в якому подається точний і достовірний виклад інформації, використання подібних виражальних засобів недоречне. Такий підхід у роботі вчителів, на наш погляд, надає більшої цілеспрямованості процесові розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь, оскільки в учнів активно формуються конкретні вміння: будувати тексти різних типів та стилів залежно сфери спілкування. Нарешті, ці вчителі дбають не тільки про зміст висловлювання, а й про відповідність його форми. Тому на їх уроках учні звертають увагу на емоційний фон, манеру спілкування, інтонацію, а також і на невербальні засоби спілкування – міміку, жести, поставу.

Разом з тим упродовж проведення констатувального експерименту ми не виявили випадків роботи вчителів над розвитком в учнів умінь будувати власні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань, не використовувались також і ситуативні вправи та завдання, за допомогою яких діти би змогли навчитись орієнтуватись у різних комунікативних ситуаціях з урахуванням наявності чи відсутності адресата спілкування, його специфіки, форми реалізації мовлення, особливостей стосунків і тональності спілкування (офіційна, нейтральна, дружня), а також завдань спілкування.

Відповідно до завдань констатувального експерименту ми провели опитування вчителів початкових класів КЗШ № 27, 33, 72. Усього опитуванням було охоплено 25 учителів. Відповідаючи на перше запитання анкети (див. додаток А), усі респонденти погодились з тим, що формування комунікативної компетентності є основною метою мовно-літературної галузі початкової освіти. Перевагу у забезпеченні молодших школярів мовними знаннями надали 36% опитуваних, мовленнєвим вмінням 44% і комунікативним навичкам 20%. Практично половина вчителів (48%) вказали, що між мовленнєвими та комунікативними вміннями і навичками

існують відмінності, 52% опитаних на цей суттєвий момент не звернули уваги. Ніхто з респондентів не дав чітких пояснень, у чому ж полягає ця відмінність. Про те, що у педагогів відсутнє чітке розуміння комунікативної компетентності, свідчить, наприклад, некоректно визначена мета уроку «Рід іменників. Змінювання іменників за числами» учителя початкових класів, спеціалізованої школи № 29, м. Суми О.Ю. Свікольник, яка для досягнення мети формування комунікативної компетентності учнів 4 класу передбачає «формувати здатність учнів спілкуватися належним чином під час виконання групових завдань, виконувати творчі завдання; збагачувати мовлення школярів новими словами; виховувати любов до рідної мови».

Під час демонстрації прикладів використання мовленнєвих і комунікативних завдань до теми «Дієслово» учителі наводили фактично приклади мовленнєвих вправ («Від поданих дієслів утворіть дієслова теперішнього, минулого і майбутнього часу», «До поданих дієслів добери антоніми. З двома парами слів склади речення» тощо). До комунікативних завдань респонденти відносили такі вправи: «Напиши розповідь про свій відпочинок на літніх канікулах», «Напиши привітання з днем народження». На наш погляд, такі завдання важко назвати комунікативними, оскільки вони не передбачають мети і завдань спілкування, адресування конкретним співрозмовникам. 72% вчителів зазначили, що під час опрацювання художнього тексту вони не звертають увагу учнів на ситуацію спілкування (хто, з ким, з якою метою?). У більшості випадків вони працюють над визначанням заголовка до тексту і теми твору, робота над основною думкою тексту практично залишається поза увагою вчителя й учнів. 56% педагогів вказали, що зміст висловлювання на одну і ту ж тему не буде змінюватись залежно від мети і завдань спілкування, а також від того, кому воно адресоване. Це твердження хибне, оскільки зміст будь-якого висловлювання на одну і ту ж тему зміниться, якщо ми будемо спілкуватися з різними адресатами (знайомою і незнайомою людиною, своїм дідусем і вчителем). 32% вчителів вказали на те, що вони уникають застосування ситуативних

вправ і завдань, оскільки діти іноді або дуже захоплюються рольовими іграми, і тоді не вистачає часу на реалізацію основної мети уроку, або не розуміють, чого від них вимагає учитель, і взагалі відхиляються від теми, ситуації спілкування. Ситуативні вправи, які передбачали б формування у дітей умінь складати власні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань, використовують тільки 16% педагогів. До того ж вони навели лише по 2-3 приклади висловлювань з такими комунікативними завданнями: повідомити про щось, запитати про щось, уточнити щось.

Отже, аналіз досвіду роботи вчителів початкових класів та проведене нами анкетування дають підстави стверджувати, що з одного боку, досвідчені педагоги намагаються використовувати у практиці навчання мови деякі типи ситуативно-рольових комунікативних вправ і завдань, хоч вони і не відзначаються цілеспрямованістю, чіткою логічною послідовністю, системністю, а з іншого боку, більшість учителів-практиків нарікають на відсутність методичного забезпечення процесу формування комунікативних умінь молодших школярів засобами використання ситуативно-рольових вправ, які б забезпечили формування вмінь дітей молодшого шкільного віку оцінювати ситуацію спілкування, хто з ким комунікує, з якою метою він це робить і чи досягнув він своїх поставлених завдань. Аналіз відвіданих занять свідчить про те, що вчителі ще не володіють в достатній мірі методикою проведення уроків, які б ефективно і дієво сприяли формуванню в учнів початкових класів цілісного уявлення про процес комунікації, його складові, про необхідність дотримання відповідних вимог для забезпечення комунікативно вмотивованого спілкування. У переважній більшості випадків вони захоплюються темою уроку і не звертають уваги на розвиток комунікативних умінь учнів. Зокрема поза їх увагою залишаються такі важливі моменти, як: а) формування задуму висловлювання (орієнтування учнів в умовах спілкування та планування повідомлення); б) актуалізація чуттєвого досвіду, знань учнів про предмет мовлення; в) удосконалення способів мовленнєвої діяльності; г) складання зв'язних висловлювань різних



типів і жанрів залежно від поставленого комунікативного завдання, їх редагування і вдосконалення; г) уміння реалізувати свій комунікативний намір; д) уміння послуговуватись багатством виражальних засобів залежно від мети і завдань спілкування.

Таким чином, можна стверджувати, що сучасна шкільна практика навчання мови має як деякі позитивні сторони формування комунікативної компетентності, так і істотну низку недоліків, які суттєво знижують дидактичні можливості реалізації процесу розвитку комунікативних умінь молодших школярів. Аналіз досвіду роботи вчителів показав, що у шкільній практиці навчання мови є ще багато невикористаних резервів покращання пізнавальної діяльності молодших школярів, розвитку їх комунікативних умінь та навичок, яких вони повинні б набути під час побудови власних висловлювань. Однак ця робота не проводиться цілеспрямовано і послідовно, що дозволяє нам зробити припущення про відсутність в учнів початкової ланки освіти необхідних комунікативних умінь, які свідчили б про наявність у їхньому арсеналі елементарних навичок будувати адекватні власні висловлювання відповідно до мети, завдань і ситуації спілкування, про можливість налагоджувати взаєморозуміння і співпрацю, роботу в команді та прагнути до розуміння власних потреб і вимог.

Для того, щоб організувати і провести дослідно-експериментальне дослідження процесу формування комунікативних умінь учнів 3 класу, нам необхідно було визначити рівень сформованості комунікативних умінь школярів на початку третього року навчання. Відповідно до мети нашого дослідження всі комунікативні вміння і навички, формування яких передбачено чинною шкільною програмою для учнів 3 класу, було згруповано у три групи умінь відповідно до даних психології про етапи мовленнєвої діяльності (орієнтування, планування, реалізація і контроль), які у своїй сукупності і свідчать про наявність чи відсутність комунікативної компетентності у школярів:

- орієнтування в умовах ситуації (виявлення умов спілкування, визначення типу висловлювання, його загальної мети, адресата, стилю);
- планування висловлювання (про що саме треба сказати), яке передбачає добір таких мовних одиниць, котрі б відповідали темі, меті і завданням висловлювання, а також розташуванню їх у відповідній послідовності;
- реалізація задуманого висловлювання і контроль за досягненням комунікативної мети (співвіднесення результатів мовленнєвого впливу на слухача (читача) з метою і завданнями висловлювання; виявлення і виправлення допущених помилок у структурі, змісті та мовленнєвому оформленні висловлювання).

Зважаючи на вказані критерії, визначення початкового рівня сформованості комунікативної компетенції третьокласників здійснювалося методом програмованої (тестування) та письмової перевірки (мовленнєво-комунікативні завдання). Для цього учням двох третіх класів було запропоновано дати відповіді на запитання про текст, його типи, структуру, основну думку, заголовок, зв'язність елементів тексту. Усі запитання було дібрано відповідно до навчальної програми з урахуванням наявності залишкових знань з розділу «Текст» за 2 клас. Крім того, учням обох класів необхідно було виконати серію практичних завдань, які допомогли б нам встановити рівень практичного оволодіння уміннями й навичками добирати заголовок, визначати тему та основну думку тексту, будувати власні зв'язні висловлювання на запропоновану тему з урахуванням ситуації, мети, типу висловлювання (див. додаток Б).

Аналіз відповідей на запитання учнів контрольного і експериментального класів показав, що не всі вони розуміють, що таке спілкування. Так, 45 третьокласників (69%) вважає, що спілкування «це коли про щось розповідати», «коли нам про щось розказують». Ніхто із опитаних не мав точного уявлення про умови спілкування. Тільки 9 учнів (14%) зазначили, що спілкування може бути в класі, на вулиці і вдома. Проте, як впливають ці умови на висловлювання діти не знають. Аналогічна ситуація з учасниками

спілкування. Учні зазначили, що спілкування може відбуватись з кимсь, але не навели приклади адресата мовлення. На запитання «Чи однаковим буде повідомлення, адресоване незнайомій бабусі і твоєму другові?» діти дали заперечну відповідь і пояснили, що вони ж будуть «про різне розповідати бабусі і другові. Таким чином, можемо констатувати, що третьокласники не мають уявлення про вплив на мовлення таких чинників, як ситуація, адресат та умови спілкування. Не зовсім чітко третьокласники відповіли про мету і завдання спілкування, зазначивши у своїх відповідях переважно «мета – це коли про щось розказуєш» або «коли хочеш про щось повідомити». Більшість респондентів (77%) зазначили, що вони обдумують свої висловлювання, однак спостереження за породженням усних і писемних текстів школярів свідчить, що це далеко не так. Така ж кількість дітей вказала, що вони пам'ятають під час спілкування про мету висловлювання, проте на практиці дуже часто спостерігаємо відхилення від теми, ігнорування основної думки. Більшість учнів третього класу зазначили, що вони стежать за послідовністю викладу думки, за реакцією адресата на сказане, дотримуються етики і культури спілкування та контролюють свої висловлювання, а при необхідності вносять корективи до сказаного. На нашу думку, тут школярі висловили бажане за дійсність, бо навіть після наших зауважень та поправок діти не реагували на них, а продовжували будувати свої висловлювання без урахування наших побажань.

Аналіз виконання практичної частини констатувального зрізу показав дещо кращі результати. Так, тему запропонованого тексту визначили правильно лише 74% школярів, а мету – лише 18%. Це свідчить про відсутність у дітей знань про основну думку тексту, про мету повідомлення, а також умінь і навичок правильно її визначати. Серед прикладів спілкування у різних ситуаціях переважали однотипні: з другом на прогулянці, з однокласниками в їдальні тощо. Із завданням схарактеризувати 2 ситуації свого спілкування справились фактично всі учні, вказавши на місце та адресата, а мету спілкування визначили тільки 18% дітей, причому половина

з них неточно. Не зрозуміли третьокласники суті завдання №5. Вони відповіли, що на шкільних зборах будуть обговорювати стан навчання і поведінки, а по дорозі додому – як вони будуть відпочивати. Таким чином, діти не мають уявлення про офіційне і неофіційне спілкування, що визначається метою, ситуацією та характером адресата спілкування. Аналізуючи ситуацію з написанням листа давньому другу, ми дійшли до висновку, що учні 3 класу не зовсім чітко уміють визначати мету і завдання свого спілкування. У більшості випадків вони висловлювали жаль, що не змогли зустрітись у селі, бо тоді би вони весело відпочили, а потім розповідали про свої новини у сім'ї та школі. Майже ніхто не написав про свої почуття і переживання від тривалої перерви у спілкуванні з другом, не поцікавився станом його здоров'я і справ, чи скучив він за своїм приятелем.

Отже, проаналізувавши відповіді учнів на поставлені запитання та результати практичної частини, можемо зробити висновок про те, що учні 3 класу не орієнтуються в обстановці, ситуації, умовах спілкування, вони не враховують специфіки свого адресата, не прогнозують тактику своєї комунікативної поведінки і не визначають комунікативну мету і завдання спілкування та не контролюють її досягнення. Безумовно, вони володіють певними мовленнєвими і комунікативними вміннями і навичками, характерними для їх віку, однак комплексні уміння, які б давали підставу нам вважати про сформованість у них комунікативної компетентності на належному рівні, у цих учнів відсутні.

На основі аналізу відповідей на запитання анкети та практичних завдань нами було визначено 4 рівні сформованості комунікативних умінь учнів 3-А та 3-Б класів. Підрахувавши кількість балів, яку можна було отримати під час виконання зрізу, ми встановили 4 рівні та їх межі:

100-75 балів – *високий рівень* – учні демонструють вміння будувати висловлювання залежно від мети і завдань, а також ситуації спілкування, врахування соціальної ролі співрозмовника, наявності чи відсутності адресата, його особливостей та специфіки;

74-50 балів – *достатній рівень* – учні допускають незначні неточності у врахуванні мети і завдань, ситуації спілкування, соціальної ролі, наявності чи відсутності адресата, його особливостей та специфіки;

49-25 балів – *середній рівень* – учні показують свої часткові вміння будувати висловлювання, враховуючи мету, завдання, ситуації спілкування, соціальні ролі, наявність чи відсутність адресата, його особливості;

24 і менше балів – *низький рівень* – свідчить про повну або часткову відсутність умінь будувати відповідні висловлювання, орієнтуватися в ситуації спілкування, враховувати специфіку адресата, виконувати відведену соціальну роль, визначати і досягати мети та завдань спілкування.

Отримані в ході проведення констатувального зрізу дані ми узагальнили, систематизували і занесли до таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Результати констатувального зрізу щодо встановлення рівня сформованості комунікативної компетентності учнів 3 класу**

№ з/п	Основні показники комунікативної компетентності	Рівні							
		Початковий		Середній		Достатній		Високий	
		ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
		32	33	32	33	32	33	32	33
1.	Знання й уміння орієнтуватись у ситуації спілкування	12 37	12 42	14 44	13 40	6 19	6 18	0 0	0 0
2.	Знання й уміння орієнтуватись на адресата мовлення	10 31	11 34	12 38	12 36	8 25	8 24	2 6	2 6
3.	Уміння встановлювати комунікативний контакт з адресатом	9 28	10 31	13 41	14 42	8 25	6 18	2 6	3 9
4.	Знання й уміння складати власні комунікативні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань	14 44	15 46	16 50	16 48	2 6	2 5	0 0	0 0
5.	Середній показник ( % )	35	38,3	42,3	41,5	18,8	16,5	3	3,7

У ній представлено кількісне співвідношення учнів за чотирма рівнями розвитку комунікативних навичок, сформованих учнями контрольного та експериментального класу впродовж їх навчання у 1-2 класах. Вибір експериментального класу (ЕК) пояснюється тим, що середній показник сформованості досліджуваних умінь і навичок в учнів цього класу був за високим рівнем на 0,7% нижчим. Тому для більшої об'єктивності експериментального дослідження ми обрали клас, де в цілому показники були нижчими. Учнів класу з вищими показниками ми віднесли до контрольного класу (КК).

Отримані під час констатувального експерименту результати дослідження дозволили визначити початковий рівень сформованості комунікативних умінь і навичок учнів 3-А та 3-Б класів, які навчались за традиційною методикою навчання, до початку проведення дослідно-експериментальної роботи (див. табл. 2.1). Як свідчать дані таблиці 2.1, в учнів обох класів приблизно однаковий рівень сформованості комунікативних умінь. У цьому можемо перекопатися, порівнявши середні показники, які продемонстрували учні ЕК та КК: початковий рівень зафіксовано у відповідно 35% і 38,3% учнів, середній – у 42,3% і 41,5%, достатній – у 18,8% і 16,5%, високий – у 3% і 3,7%. На етапі констатувального зрізу нами було встановлено, що в третьокласників переважають середній та початковий рівні сформованості досліджуваних умінь.

Аналіз виявлених результатів основних показників комунікативної компетентності, які слугували критеріями сформованості комунікативних умінь учнів 3 класу, показав, що найбільшою проблемою школярів виявились знання й уміння орієнтуватись у ситуації спілкування, а також уміння складати власні комунікативні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань. Так, частка учнів ЕК і КК, які продемонстрували знання й уміння орієнтуватись у ситуації спілкування за достатнім і високим рівнями, склала відповідно 19% і 18% та 0% і 0%. Ще нижчі показники за

цими рівнями було виявлено щодо сформованості умінь складати власні комунікативні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань: відповідно 6% і 5% та 0% і 0%. Дещо кращу ситуацію було виявлено стосовно сформованості знань й умінь орієнтуватись на адресата мовлення: 25% за достатнім рівнем та 6% за високим в учнів ЕК, а в учнів КК – відповідно – 24% і 6%. Це пояснюється, на нашу думку, тим, що третьокласники уже набули деякого досвіду у спілкуванні з різними адресатами (з друзями, однокласниками, членами сім'ї та родини, учителями, знайомими і незнайомими людьми тощо). Показники рівня сформованості вмінь встановлювати комунікативний контакт з адресатом в обох класах теж виявились невисокими: 26% і 6% в учнів ЕК та 18% і 9% в учнів КК. Отже, експериментальні дані, отримані на етапі констатувального зрізу, свідчать про те, що на уроках української мови не забезпечується належним чином формування комунікативної компетентності молодших школярів відповідно до сучасних вимог психології, педагогіки, лінгводидактики, Державного стандарту та чинної шкільної програми. Це і спричинило необхідність продовження нашого педагогічного експерименту, зокрема другого його етапу – формувального.

## **2.2. Методи й прийоми формування в учнів 3 класу вміння будувати власні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань**

Отримані під час проведення констатувального експерименту дані дали можливість встановити відсутність необхідних в учнів 3 класу умінь будувати власні висловлювання з урахуванням цілої низки позалінгвістичних чинників, що свідчить про низький рівень сформованості їх комунікативної компетентності. Тому логічним продовженням педагогічного експерименту став формувальний етап дослідження.

Під час реалізації формувального етапу, що базувався на основі розробленої нами методики розвитку комунікативних умінь учнів 3 класу

засобами комунікативних вправ, спрямованих на формування в них умінь і навичок будувати власні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань, було апробовано експериментальну методику формування комунікативних умінь. Вона передбачала послідовне формування і вдосконалення умінь будувати власні висловлювання залежно від ситуації, обстановки, мети і завдань спілкування, наявності адресата мовлення та його специфіки. Системність пропонованої нами методики забезпечувалась тим, що вона будувалась на основі послідовного формування досліджуваних навичок, на усвідомленні учнями суті і природи комунікативного процесу, умов реалізації мовлення у різних сферах людської діяльності на основі використання комунікативно-ситуативних вправ. Такий підхід до навчання дозволяє формувати повне уявлення про орієнтовну основу процесу спілкування, його ситуативні складові, забезпечувати адекватність добору мовних засобів відповідно до визначеної теми і завдань висловлювання, використовувати їх у певній логічній послідовності, доречно, влучно, правильно, а також здійснювати самоконтроль та самооцінку власної мовленнєвої діяльності та продукування висловлювань своїх співрозмовників.

Експериментальна програма передбачала узагальнення знань та формування комунікативних умінь школярів згідно з фазами мовленнєвої діяльності. Формування кожної групи цих умінь було забезпечено системою вправ, яка включала в себе такі вправи:

1) вправи аналітичного характеру з готовим текстом:

а) розширення уявлення учнів ЕК про текст як одиницю мовлення, його ознаки, семантику, тему і комунікативну мету;

б) вправління дітей у визначенні теми й основної думки (мети) повідомлення;

в) визначення ситуації, умов, способу і тональності спілкування, характеристика адресанта й адресата комунікативного акту, їх соціального та вікового статусу, а також функціонально-сміслового типу тексту;



2) вправи на створення власного комунікативного висловлювання на основі даного тексту;

3) вправи на створення власного висловлювання, що вимагають застосування усіх груп мовленнєвих умінь і водночас створюють мотивацію побудови комунікативної взаємодії, активізують комунікативну діяльність школярів, забезпечують можливість досягнення ними комунікативної мети і формування в них уміння будувати власні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань. Такі вправи також передбачали формування вмінь третьокласників послуговуватись багатством виражальних засобів залежно від мети і завдань спілкування та залежно від поставленого комунікативного завдання.

Організуючи дослідне навчання в ЕК, ми виходили з того, що підвищити ефективність формування комунікативної компетентності третьокласників можна шляхом орієнтації їх на текст як готовий словесний витвір, що слугуватиме прикладом для наслідування комунікативних дій школярами. Такий підхід, на наше глибоке переконання, сприятиме формуванню комунікативних умінь наочно, практично і більш свідомо. На цьому етапі ми практикували застосування комунікативного методу, який, як відомо, опирається на теорію мовленнєвої діяльності, зокрема на аналіз комунікативного акту, враховуючи всі його ступені – ситуативний, мотиваційний, сприйняття адресатом і зворотний зв'язок.

На думку Г. Коваль, Н. Деркач, М. Наумчук, застосування комунікативного методу дозволяє використовувати на уроках систему вмінь учнів, які реалізуються і формуються в процесі різного роду письмових і усних комунікативних вправ – оригінальних текстів творів. У зв'язку з цим вони виділяють такі основні уміння:

- «уміння, пов'язані з темою твору, з її розумінням, визначенням меж, субординацією тем, розкриттям теми;
- уміння підпорядковувати свій твір певному задуму, висловлювати в ньому свою думку, свою позицію, свої емоції, ставлення до інших, до їх вчинків;

- уміння збирати, накопичувати матеріал, відбирати важливе, головне і другорядне відповідно до теми і задуму;

- уміння систематизувати матеріал, розташовувати його, обдумувати і скласти план, працювати над композицією – початком, основною частиною, кінцівкою...» [20, с.203].

На початку проведення дослідного навчання ми уточнили з дітьми ЕК, що таке текст, які його ознаки, які є типи текстів, як ці знання можна використати у навчанні учнів скласти власні висловлювання. Особлива увага приділялась визначенню теми та основної думки твору, а також аналізу компонентів ситуації спілкування. З цією метою ми використовували *репродуктивні вправи*. Як правило, вони проводились безпосередньо після ознайомлення учнів з теоретичним матеріалом для перевірки рівня засвоєння понять про текст, його тему та основну думку під час аналізу тексту-взірця (див. текст оповідання «*Гірка морозиво*» у додатку В). Після прочитання тексту дітям пропонувались такі завдання:

- визначте основну мету, яку ставив перед собою автор, створюючи той чи інший текст (розповісти, проінформувати, описати, охарактеризувати, довести, переконати, попросити, застерегти тощо);

- виділіть фразу, що виражає основну думку повідомлення;

- сформулюйте основну думку прослуханого тексту, що хотів автор продемонструвати цією розповіддю, до чого він закликає?;

- назвіть факти, які доводять, підкреслюють основну думку тексту;

- поясніть, чому автор так назвав своє оповідання;

- доберіть інший заголовок до прослуханого тексту;

- доберіть запитання до кожної частини тексту;

- з'ясуйте стиль і функціональний тип мовлення тексту.

Важливу роль у розвитку комунікативних умінь відіграють *репродуктивно-креативні вправи*. Ці вправи спрямовувались на розвиток умінь і навичок учнів аналізувати, трансформувати й переказувати тексти різного типу й стилю мовлення. Серед них ми виділили такі різновиди:

1) завдання аналітико-мовленнєвого характеру на основі прочитання початку первинного тексту, що вимагають його аналізу, визначення теми і передбачають продовження розповіді відповідно до поставленого комунікативного завдання (див. текст розповіді «*Соловей і Жук*» у додатку Г):

- прочитайте незакінчену частину тексту, визначте його тему;
- визначте, між ким відбулася розмова?
- яким словами можна охарактеризувати Солов'я?
- які почуття у вас викладає Соловей, його спів?
- яким перед вами постає Жук? Доберіть слова для його характеристики;
- чи подобається вам гудіння Жука? Чому?
- на чийому, по-вашому, боці автор розповіді – Солов'я чи Жука? Чим це можна підтвердити?
- як, на вашу думку, повинна закінчитись ця розповідь? Запропонуйте свої варіанти продовження розповіді;
- складіть власну розповідь з продовженням і визначте комунікативну мету розповіді, враховуючи такі варіанти розвитку подій (комунікативних завдань):
  - а) дівчинка відповіла, що Соловей потрібний людям, а Жук – ні;
  - б) дівчинка не знала, що відповісти, тому конфлікт між персонажами залишився не розв'язаним;
  - в) дівчинка сказала, що і Соловей, і Жук потрібні людям.

2) створення вторинного тексту на основі первинного, тобто здійснення певного виду переказу (з творчим завданням, детального, стислого, вибіркового тощо) (див. текст оповідання «*Протоптали стежку*» в додатку Г):

- прослухайте оповідання, з'ясуйте, про що в ньому розповідається; доберіть до нього заголовки, свій вибір аргументуйте;
- детально перекажіть всю розповідь;

- визначте основну думку тексту; яке завдання ставив перед собою автор, пишучи цю розповідь;
- чому діти, повернувшись до школи, були радісні?
- до чого, на вашу думку, закликає автор;
- перекажіть цю розповідь стисло, виразивши основну її думку – задум автора.

Однією із складових процесу формування комунікативної компетентності молодших школярів є робота над усвідомленням елементів фактичного змісту тексту (визначення дійових осіб, місця, часу дії, теми та мети висловлювання). Досвідчені вчителі домагаються правильного розуміння учнями фактичного змісту тексту, завдяки формулюванню дітьми відповідей на запитання *Хто? Що? Де? Коли? Як? Чому?* тощо.

Найпершим видом роботи на цьому етапі було намагання встановити адресата і адресанта, визначити їх специфічні особливості (вік, освіченість, фах, характер, настрій, уподобання, звички тощо). Наприклад:

- Хто є автором оповідання «Ялинка для горобчиків»? – (В.О. Сухомлинський).
- Кому адресоване оповідання? (Дітям молодшого шкільного віку).
- Які відмінності ви можете назвати між ними? (Автор – доросла, високоосвічена, досвідчена людина, педагог, письменник, а молодші школярі – ні).
- Чи зрозумілою для вас мовою написано оповідання? (Так).
- Як це довести? (Усі слова і речення для нас зрозумілі, текст не складний за будовою і легкий для нашого сприйняття).
- Якби автор адресував своє оповідання дорослим, чи змінив би він щось у тексті? (Так, він би врахував ті факти, які важливі і цікаві для дорослих. Відповідно змінились би зміст і форма тексту).

Однак, на наш погляд, для формування комунікативної компетентності молодших школярів необхідно значно розширити перелік завдань і запитань. Зокрема необхідно точно визначити кількість дійових осіб у тексті, їх особливості, характер, поведінку, взаємини з іншими персонажами, особливості їх мовлення тощо. Це дасть змогу у подальшій роботі під час продукування власних висловлювань враховувати

специфіку адресата, адже важливою умовою, що забезпечує формування комунікативної компетенції школярів, є робота над урахуванням специфіки адресата мовлення. Учні повинні зрозуміти, що добір мовних засобів, групування думок і взагалі весь стиль висловлювання великою мірою залежить від того, кому воно адресоване. Головна турбота мовця – забезпечити адекватне розуміння висловленого своїм співрозмовником, зробити його доступним для певної вікової категорії людей залежно від їх інтелектуальних, вікових та інших можливостей, життєвого досвіду, обізнаності чи необізнаності з проблемою, яка обговорюється. При цьому слід керуватися реакцією співрозмовника на висловлену адресантом думку, при необхідності вносити відповідні корективи і не забувати про власний комунікативний намір.

Надзвичайно корисними для формування комунікативної компетентності є *креативні вправи*. Вони розраховані на варіативність та індивідуальний під до виконання завдань і передбачають складання учнями усних або письмових монологічних висловлювань залежно від їх авторського задуму, комунікативної мети, зміни сюжету розповіді чи її структурних елементів. Наприклад, дітям пропонується скласти власну усну, а потім письмову розповідь за поданим початком, враховуючи такі варіанти комунікативних завдань:

- 1) Наталя проявила егоїзм, подумала тільки про себе;
- 2) Наталя дуже любила свого старшого брата і захотіла зробити йому приємний сюрприз;
- 3) братик і сестричка були дружними, і їм захотілось зробити щось приємне один одному.

### *Дивний апельсин*

*Мама купила апельсини. Їх їли після обіду, а один залишився. Мама й каже:*

*- Нехай цей апельсин буде для Наталі. Вона його з'їсть перед тим, як у дитячий садок піде. І поклала апельсин до Наталиної сумки. Коли лягли спати, Наталя подумала ... (продовження див. у додатку Г).*

Аналогічні завдання можна рекомендувати учням, використовуючи тексти «Горіхи», «Ластівка з перебитим крилом», «Як хлопці мед з'їли» (див. додаток Г).

Чільне місце під час проведення дослідного навчання відводилось визначенню ситуації, умов, способу і тональності спілкування, характеристика адресанта й адресата комунікативного акту, їх соціального та вікового статусу, а також функціонально-сміслового типу тексту. Покажемо, як ми проводили цю роботу з текстом «Правда буває гірша за кривду» (див. текст оповідання у додатку Г).

Після ознайомлення дітей із текстом оповідання проводимо з ними бесіду і з'ясовуємо:

- Про що йдеться в цьому тексті? Яка його тема? Який заголовок можна дібрати до оповідання? (У ході бесіди обговорюємо всі варіанти запропонованих учнями заголовків і обираємо найвдаліший).
- Де відбувається подія? Назвіть учасників цієї ситуації.
- Хто головний персонаж оповідання? З чого це видно?
- Як усі ставились до дівчинки? Якими словами автор виражає своє ставлення до дочки лісника?
- Який настрій викликає у вас ця розповідь? Чи з однаковою була атмосфера спілкування дітей і Мишка з дівчинкою?
- Що вам сподобалось у вчинках дітей, а що – ні?
- Чи однаковими були взаємини між Даринкою і дітьми? Якими словами їх можна охарактеризувати?
- Як відреагували діти на репліку Мишка?
- Чи зрозумів Мишко свою провину?
- Чи завжди слід вважати, що правда – це найголовніше?
- Як би ви вчинили на місці Мишка?
- Яка основна думка цієї розповіді? Про що хотів цим описаним у тексті випадком сказати нам автор?
- Яке завдання ставив перед собою автор? Чи досяг він своєї мети?

Під час аналізу оповідання «Усмішка» (текст твору див. у додатку Г) ми рекомендували учням обрати відповідні варіанти тональності спілкування, які відповідають структурним компонентам цього тексту: *приємна, тепла, лагідна, холодна, доброзичлива, привітна, недоброзичлива, сповнена ніжності й поваги, дружжелюбна, повчальна, мирна, конфліктна, комфортна, святкова, офіційна, емоційна, неемоційна, спокійна, радісна, недружелюбна.* Перед початком роботи над цим оповіданням діти виконали таку вправу: складіть речення про сонце з урахуванням мети висловлювання – позитивної оцінки дії сонця і негативної. Учні запропонували такі варіанти речень:

а) з позитивною оцінкою (забарвленням): *Сонце світило яскраво, і настрій був чудовий. Сонце лагідно пригрівало, і було дуже приємною Сонце ніжно доторкалось своїми промінчиками до кожного з нас, і настрій був чудовий!;*

б) з негативною оцінкою (забарвленням): *Сонце нещадно смалило, що нікуди було від нього дітись. Сонце вперто пекло, і ми ховалися в тіні дерев. Сонце так шкварило, що настрою ніякого не було.*

Можна також дітям пропонувати виконувати такі, до прикладу, завдання: Уважно прочитайте подані в довідці речення і вкажіть, яке з них ви оберете для досягнення такого комунікативного завдання:

- а) висловити задоволення погодою;
- б) висловити незадоволення погодою;
- в) висловити здивування з приводу сьогоднішньої погоди;
- г) висловити почуття розгубленості з приводу дивної для цієї пори року погоди.

**Довідка:**

1. Сонце яскраво світило, і дув холодний вітер.
2. Сонце яскраво світило, але дув холодний вітер.
3. Сонце яскраво світило, зате дув холодний вітер.
4. То сонце яскраво світило, то дув холодний вітер.

Такі ж завдання можна практикувати, коли учні уже зрозуміють, що таке комунікативний намір, мета повідомлення, завдання спілкування. Наприклад, пропонуємо учням продовжити речення залежно від встановлених варіантів комунікативних завдань за таким зразком:

Зразок: *Учні переглянулись... а) і весело розсміялись* (позитивний результат дії); *б) і почервоніли від сорому* (негативний результат дії).

1. *Учитель на мить зупинився біля дверей класу...*
2. *До землі схилився зоряний вечір...*
3. *Раптом вибіг собака...*
4. *Насунули снігові хмари...*
5. *Я розгадав хитрощі друга...*

Після того, як учні ЕК навчилися визначати тему та комунікативний намір автора, ситуацію спілкування, її учасників, взаємини між ними та тональність спілкування, ми приступили до роботи над створенням власного комунікативного висловлювання на основі обраного тексту. Для цього спочатку пропонуємо учням ознайомитись з текстом без кінцівки «Переконання ділом» (див. додаток Г), визначити його тему, ситуацію спілкування, особу, від якої ведеться розповідь (автора) і тональність спілкування. Потім пропонуємо учням скласти усний, а потім і письмовий переказ з власним продовженням, враховуючи такі комунікативні завдання:

- 1) дівчинка розшукала дітей і пригрозила їм, що розповість батькам про їх витівки;
- 2) дівчинка розшукала малюків і люб'язно їх пояснила, що так робити не годиться;
- 3) дівчинка зрозуміла, що слова не завжди допомагають: вона вперто кілька разів вимивала стіни, поки малюкам не стало соромно, і вони нарешті зрозуміли свою провину.

Під час виконання таких завдань, як свідчить наш досвід роботи в школі, варто звертати увагу дітей на зміст, добір відповідних виражальних засобів,



тональність спілкування, зміну настрою і взаємин між персонажами залежно від зміни комунікативного наміру і завдань спілкування.

На заключному етапі дослідного навчання ми пропонували учням ЕК виконання вправ на створення власного висловлювання, що вимагають застосування усіх груп мовленнєвих умінь і водночас створюють мотивацію побудови комунікативної взаємодії, активізують комунікативну діяльність школярів, забезпечують можливість досягнення ними комунікативної мети і формування в них уміння будувати власні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань. Нагадаємо, що у комунікативній лінгвістиці існують такі типи стратегічних цілей (завдань) спілкування:

- 1) поінформувати, описати, розповісти, відзвітувати;
- 2) переконати, схилити до своєї думки, довести, використавши необхідні аргументи і приклади;
- 3) вселити надію, звернутись не тільки до розуму, а й до почуттів адресата;
- 4) спонукати до дії, закликати, переконати співрозмовника у необхідності виконання дії.

Крім названих вище комунікативних інтенцій, ми пропонували дітям створювати власні висловлювання, враховуючи комунікативну мету, спрямовану на досягнення цілей та намірів спілкування (запитати, перепросити, заспокоїти, погодитись/не погодитись, апелювати, критикувати, втішити, уточнити, захистити, піклуватися тощо). Для цього ми пропонували учням такі завдання, виходячи із запропонованих учителем ситуацій, мети і завдань спілкування:

1. Ти повинен виступити перед своїми однокласниками під час проведення виховної години про правила поведінки в умовах карантину.  
*Твоє завдання:* переконати учнів свого класу у необхідності дотримуватись правил гігієни, носити маску, дотримуватися соціальної дистанції і не відвідувати місця масових скупчень людей.

2. Тобі доручили виступити перед учнями 1-2 класів на засіданні гуртка шанувальників природи. *Твоє завдання:* переконати школярів у необхідності бережливого ставлення до природи.
3. Ти вперше збираєшся в туристичний похід. *Твоє завдання:* узгодь з батьком, які речі тобі необхідно взяти у першу чергу і що ти візьмеш після розмови з татом.
4. Ти пропустив з поважної причини кілька днів занять у школі і не знаєш, як потрібно розв'язувати новий тип задач. *Твоє завдання:* розпитай свого однокласника, як слід розв'язувати такі задачі, на що треба звернути особливу увагу.
5. Твій однокласник не погоджується з тобою щодо приналежності слова «черговий» до розряду іменників. *Твоє завдання:* переконай свого співбесідника, що він помиляється. Доведи свою думку на основі переконливих аргументів і прикладів. Стеж за своєю інтонацією.
6. На поштовому відділенні стара бабуся намагається заповнити бланк телеграми. Їй зробити це важко, і до того ж вона забула вдома окуляри. *Твоє завдання:* звернись до бабусі і запропонуй свою допомогу. У разі, якщо бабуся відмовить у допомозі, чемно попроси вибачення.

Після такої роботи пропонуємо учням виконати різноманітні ситуативні завдання, які передбачають продукування власних висловлювань залежно від наявності різних типів адресата, їх зміни у межах одного висловлювання.

Наприклад:

1. Ти прочитав про цікаву пригоду, яка трапилась з мисливцями у лісі. Поділися своїми враженнями від прочитаного: а) з однокласником, який захоплюється дикими звірами; б) з однокласником, який байдуже ставиться до природи; в) дідусеві, який теж колись був мисливцем; г) бабусі, яка не має найменшого уявлення про полювання.

2. Тобі необхідно розповісти про лихо, що сталося взимку на озері: а) молодшому братикові, який не здогадується про небезпеку; б) старшокласнику,

який любить кататися на ковзанах; в) дідусеві, який збирається йти до лісу, проходячи повз замерзле озеро.

3. Ти – учитель першого класу. Тобі необхідно виступити з монологом на тему «Чому необхідно писати без помилок?» а) перед учнями 1 класу (назви основні аргументи, якими ти скористаєшся? Яким повинен бути твій виступ, щоб переконати першокласників бути грамотними?); б) перед батьками першокласників. Що зміниться у твоєму виступі перед батьками? Чому?

В арсеналі комунікативного методу є чималий набір прийомів, засобів навчання, типів завдань та вправ, які ефективно сприяють формуванню комунікативних умінь і навичок школярів. До них ми віднесли:

- створення на уроках штучних комунікативних ситуацій або вибір їх з побутово-соціального життя дорослих і дітей;
- рольові ігри, колективне чи попарне виконання завдань, походи та екскурсії, спеціально організовані спостереження, інші способи накопичення матеріалу та вражень;
- будь-які види діяльності, які можуть викликати потребу висловитися, взаємодіяти із співрозмовником;
- створення сюжетів за уявою, у тому числі і казкових;
- використання різноманітних жанрів комунікативної діяльності – доповідей, звітів, виступів по радіо чи на телебаченні, реклами, запрошень, листівок, повідомлень у медійних засобах зв'язку тощо.

Наведемо приклади деяких з них. Ознайомивши дітей ЕК з основними типами можливих ситуацій та формами мовленнєвого етикету, пропонуємо їм розіграти відповідні комунікативні ситуації:

1. Уявіть ситуацію: Оксанка запросила однокласницю Маринку в гості. Вона назвала вулицю, номер свого будинку і квартири. Пояснила, що будинок розташований поруч із крамницею. Але, прийшовши на місце, Маринка ніяк не може зорієнтуватися. Як дівчинка повинна звернутися по допомогу до незнайомої людини на вулиці? Вибрати правильну відповідь:

- *Підкажіть, будьте ласкаві, де тут крамниця?*

- Де тут крамниця?

Чим різняться перше і друге висловлювання?

2. Коли, з ким і в якій ситуації можна привітатись так?

- *Добрий день! Привіт! Здрастуй! Здоров!*

3. Прочитайте й запишіть подані слова і словосполучення в такій послідовності:

- 1) ті, що використовуються для привітання;
- 2) ті, що вживаються під час прощання;
- 3) ті, якими послуговуються при вибаченні;
- 4) ті, що використовуються для висловлення вдячності.

З кожним із чотирьох типів словосполучень складіть речення залежно від того, з ким ви будете спілкуватись і з якою метою.

*Щиро дякую. Даруйте. Перепрошую. Прошу вибачити (пробачити).  
Вибачте. Доброго ранку. Здрастуйте. Доброго здоров'я. Бувайте здорові.  
Велике спасибі. Вдячний за вашу допомогу. Вибачте, що турбую. На все  
добре. До побачення. Ходи здоровий. Прощавайте. Ідіть здорові. Бувай.*

Прогнозована відповідь:

- 1) доброго ранку; здрастуйте; доброго здоров'я;
- 2) бувайте здорові; на все добре; до побачення; ходи здоровий; прощавайте; ідіть здорові; бувай;
- 3) даруйте; перепрошую; прошу вибачити ; вибачте; вибачте, що турбую;
- 4) щиро дякую; велике спасибі; вдячний за вашу допомогу.

Використання комунікативно-діяльнісного підходу до формування комунікативних навичок учнів дає змогу акцентувати увагу дітей на тематиці їх шкільного спілкування. Наприклад:

- *Де б міг бути мій олівець?*
- *Я не знаю.*
- *Може, він у твоєму пеналі?*
- *У моєму? Я думаю, що ти його загубив по дорозі до школи.*

На основі цього діалогу проводимо з учнями бесіду:

- До якої теми віднести цей діалог?

До будь-якої з названих: «У класі» – звернення до сусіда по парті; «Вдома» - розмова з братом чи сестрою; «Шкільне приладдя», «Друзі»; «Ігри».

- Що знаходиться в центрі уваги співрозмовників? Олівець, який потрібен одному із співрозмовників, ініціаторові діалогу. Отже, ситуацію, яка спонукає до діалогу, можна сформулювати так: учневі потрібен олівець, і він з'ясовує, де б він міг бути.

Які мовленнєві дії виконують співрозмовники?

- а) запитують інформацію (Де?);
- б) висловлюють сумнів і здивування (У моєму ?);
- в) висловлюють припущення (Я думаю...).

Наш досвід роботи в школі переконує в тому, що для формування в учнів комунікативної компетентності необхідно привчати їх до використання у власній практиці спілкування такі комунікативні завдання, як: запитувати та надавати інформацію; уточнювати повідомлення; висловлювати сумнів, жаль, радість, заперечення, припущення; погоджуватись, не погоджуватись; оцінювати факти, перепитувати; доповнювати; схвалювати або не схвалювати почуте і т.п.

Важливу роль у формуванні вмінь будувати свої висловлювання залежно від комунікативних завдань відіграє інтонація. Саме з її допомогою ми можемо надати одній і тій же фразі іншого значення, семантичного відтінку чи стилістичного забарвлення. Зрозуміло, що діти молодшого шкільного віку ще не володіють в достатній мірі практикою виражати свої емоції, але для них характерна здатність наслідувати дорослих. Тому ми під час проведення уроків ми намагаємось у своїй педагогічній діяльності використовувати такі завдання:

1. Виголосіть фразу *«До Нового року залишилось п'ять хвилин, і всі зібрались за святковим столом»*. Уявіть собі, що її виголошує диктор телебачення; глава сім'ї у колі своєї родини; самотня людина, яка телефонує

своїм друзям; ви телефонуйте своїй бабусі у селі; ви стоїте на зупинці і з нетерпінням чекаєте автобуса.... Простежте, чи зміниться комунікативне завдання у кожній з названих ситуацій. Якою буде комунікативна мета у кожному випадку виголошення фрази?

2. Вам помилково телефонує незнайомий абонент, який помилився номером. Ви відповідаєте *«Ви помилились номером»*. Виголосіть цю фразу тоном розсердженої людини, дуже ввічливого японця, надто стомленого дідуся, інопланетянина, робота, людини, у якої зіпсувався телефон і яка не сподівалась, що хтось їй колись зателефонує. Імпровізуйте! Додайте до цієї фрази свої слова (наприклад: *«Ви помилились номером, але все гаразд. З ким не буває»*). Вникніть і зрозумійте ситуацію! Передайте голосом і словами свій настрій відповідно до комунікативного наміру!

3. Комунікативний тренінг. Клас розподіляється на три групи експертів, виконавців та аудиторів. Учням пропонуються фрази *«У нас у класі новий учень, а я нічого й не знаю»*, *«Сьогодні у нас контрольна робота з математики»*. Виконавці обдумують зміст кожної фрази і вирішують, з якою інтонацією вони її виголосять відповідно до визначеного ними самими комунікативного завдання. Потім вони виголошують свої варіанти фраз. Аудитори розшифровують задум виконавців. Експерти оцінюють виразність мовлення, відповідність інтонації комунікативному завданню і визначають переможця серед виконавців. Потім визначається міра точності прогнозування задуму виконавців аудиторами, і серед них теж визначають переможців.

На заключному етапі експериментального навчання ми також проводили роботу над вдосконаленням в учні ЕК навички контролю, яка передбачає співвіднесення результатів мовленнєвого впливу на слухача (читача) із поставленим мовцем комунікативним завданням висловлювання, а також виявлення і виправлення допущених помилок у структурі, змісті та мовленнєвому оформленні висловлювання. Ця робота потребувала досить високого загального мовного, мовленнєвого, комунікативного і логічного

розвитку школярів. При цьому ми орієнтували учнів на необхідність здійснення обов'язкового контролю за своїм усним висловлюванням та проведення поточного і остаточного контролю за писемним висловлюванням. Діти звертали увагу не тільки на виявлення мовленнєвих, лексичних морфологічних та синтаксичних помилок, а й невідповідностей у змісті своїх висловлювань та встановленні результатів досягнення комунікативних завдань і результатів мовленнєвого впливу на слухача або читача. Під час комунікації учні ЕК робили висновок про те, чи вдалось їм досягти поставленої мети, керуючись реакцією на свої висловлювання з боку адресата. Цей вид роботи для дітей молодшого шкільного віку надто складний, адже він вимагає від них умінь встановлювати і підтримувати впродовж акту взаємодії контакт з різними комунікантами, набуття дітьми чималої практики у спілкуванні з ними, а також сформованості вмій порівнювати результати свого спілкування з раніше поставленим комунікативним завданням. Така робота, особливо контроль за досягненням комунікативних завдань під час спілкування, для учнів 3 класу є занадто важкою. Вона потребує окремого спеціального дослідження і подальшого удосконалення з боку вчителів у 4-ому класі та в основній і старшій школі.

### **2.3. Результати процесу формування в учнів 3 класу досліджуваних умінь і їх роль у забезпеченні комунікативного розвитку молодших школярів**

Заключний етап педагогічного експерименту (контрольний зріз) передбачав визначення ефективності запропонованої у кваліфікаційній роботі експериментальної методики формування умінь будувати власні висловлювання залежно від комунікативних завдань як засіб реалізації комунікативної компетентності третьокласників. Результати дослідного навчання визначились через порівняння набутих у ході дослідного навчання комунікативних умінь і навичок учнів ЕК з результатами учнів КК, навчання

яких здійснювалось за традиційною методикою. Контрольний зріз проводився у тій же школі, що й констатувальний, з тією кількістю учнів (в ЕК – 32 учні, у КК – 33 учні). Методика його проведення та критерії оцінювання досліджуваних знань, умінь і навичок, розподіл учнів за рівнями були аналогічними до тих, що використовувались під час констатувального експерименту. Учням КК і ЕК було запропоновано дати відповіді на запитання та виконати практичні завдання, які включали аналогічні до констатувального експерименту питання і завдання. Їх оцінювання здійснювалось за тією ж методикою, що й на початковому етапі експерименту. Результати контрольного зрізу подано в таблиці 2.3.1.

Таблиця 2.3.1

**Результати контрольного зрізу щодо встановлення рівня сформованості комунікативної компетентності учнів 3 класу**

№ з/п	Основні показники комунікативної компетентності	Рівні							
		Початковий		Середній		Достатній		Високий	
		ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
		32	33	32	33	32	33	32	33
1.	Знання й уміння орієнтуватись у ситуації спілкування	6 19	12 36	10 31	14 42	10 31	7 22	6 19	0 0
2.	Знання й уміння орієнтуватись на адресата мовлення	4 13	9 27	8 25	12 37	12 37	9 27	8 25	3 9
3.	Уміння встановлювати комунікативний контакт з адресатом	3 9	10 30	6 19	11 34	14 44	8 24	9 28	4 12
4.	Знання й уміння складати власні комунікативні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань	6 19	13 39	9 28	17 52	9 28	3 9	8 25	0 0
5.	Середній показник ( % )	15	33	25,8	41	35	20,6	24,3	5,3

Наведені в ній дані свідчать про те, що за час проведення дослідного навчання загальний рівень сформованості комунікативної компетентності в учнів обох класів суттєво змінився. Якщо порівняти загальні результати, яких



досягли учні ЕК за час навчання за експериментальною методикою, з результатами учнів КК, то побачимо, що за показниками достатнього і високого рівнів учні ЕК суттєво перевищують показники дітей КК. Так, середні показники цих рівнів становлять в ЕК 24% та 35% проти 5,3% та 20,6% в КК. Таким чином, різниця показників високого рівня становить 19%, а достатнього рівня – 14,4% на користь учнів ЕК. З іншого боку, ми бачимо значне зниження показників початкового і середнього рівнів: в ЕК вони становлять 25,8% та 15%, а в КК – 41% та 33%. Отже, за показниками середнього і початкового рівнів ми спостерігаємо істотне зменшення частки дітей ЕК відповідно на 15,2% та 18%. Усе це дає нам підстави стверджувати, що за період дослідного навчання в учнів ЕК спостерігається позитивна динаміка збільшення показників високого і середнього рівнів та зменшення частки дітей за показниками середнього і початкового рівнів. Оскільки в основу дослідної роботи в ЕК було покладено чотири основні критерії, які лежать в основі формування комунікативної компетентності учнів 3 класу, то це дає нам усі підстави стверджувати, що в цілому комунікативні вміння і навички за період дослідного навчання в ЕК значно покращились.

Серед чотирьох типів комунікативних умінь, поданих в таблиці 2.3.1, як бачимо, найважче даються школярам уміння складати власні комунікативні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань: початковий рівень продемонстрували 19% учнів ЕК та 39% КК, а середній рівень – відповідно 52% та 28%. Різниця показників цих рівнів складає 20% та 24% на користь учнів ЕК. Приріст значень показників високого рівня в ЕК становить 25% (у КК він дорівнює 0%). Уміння орієнтуватись у ситуації спілкування за початковим рівнем продемонстрували 19% дітей ЕК проти 39% учнів КК. Разом з тим ми бачимо зростання показників цих умінь за високим рівнем: різниця між показниками учнів обох класів відповідно до цього комунікативного уміння становить 19% (19% в ЕК і 0% в КК).

Наведені в таблиці 2.3.2 середні дані ілюструють динаміку сформованості комунікативної компетентності учнів обох класів на

початковому і прикінцевому етапах нашого дослідження. Порівнюючи дані цієї таблиці, можемо констатувати, що після проведення дослідного навчання в учнів ЕК відбулися істотні зміни за всіма чотирма рівнями розвитку комунікативних умінь і навичок.

Таблиця 2.3.2

**Порівняльний аналіз середніх показників  
результатів констатувального та контрольного зрізів (у %)**

№ з/п	Середні показники	Рівні							
		Початковий		Середній		Достатній		Високий	
		ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
1.	Констатувальний зріз	35	38,3	42,3	41,5	18,8	16,5	3	3,7
2.	Контрольний зріз	15	33	25,8	41	35	20,6	24,3	5,3
3.	Різниця середніх показників	-20	-5,3	-16,5	-0,5	+16,5	+4,1	+21,3	+1,6

Якщо в учнів КК показники високого і достатнього рівнів за час навчання за традиційною методикою відповідно зросли тільки на 1,6% і 4,1%, то в ЕК, де навчання проводилось за нашою методикою, ці показники підвищились на 21,3% і 16,5%. У той же час виявлено зміну показників середнього і низького рівнів в дітей обох класів. Якщо в учнів КК час навчання спостерігається зменшення показника середнього рівня на 0,5%, а початкового рівня на 5,3%, то в ЕК спостерігаємо зменшення показників цих рівнів відповідно на 16,5% та 20%. Усе це свідчить про те, що кількісні і якісні показники розвитку комунікативних умінь і навичок учнів ЕК набагато вагоміші.

Перевірка ефективності запропонованих у дослідженні вправ і завдань, дібраних відповідно до мети і завдань експериментальної роботи, показала, що в учнів ЕК зафіксовано значно вищий рівень сформованості комунікативної компетентності, ніж в учнів КК. Їх мовлення характеризувалось більшою змістовністю, логічністю, аргументованістю, правильністю і доречністю,

спрямованими на відповідного співрозмовника. Вони набагато краще уміли орієнтуватись в умовах і ситуації спілкування, проявили уміння планувати і визначати комунікативний задум своїх висловлювань, який би повністю відповідав комунікативним завданням, встановлювали зв'язок з адресатом мовлення і враховувати його вікові та соціальні особливості, обирали відповідний тон та манеру спілкування, а також частково контролювали і при необхідності вносити відповідні корективи в написане чи сказане. Отже, проаналізовані в ході дослідження якісні і кількісні результати проведених зрізів показали, що учні ЕК мають значно вищий рівень комунікативної компетентності. Це свідчить про ефективність і доцільність запропонованої в нашому дослідженні методики.

## **Висновки до розділу 2**

Аналіз і теоретичне осмислення науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми дозволили дійти висновку про необхідність проведення експериментального дослідження. Проаналізувавши досвід роботи вчителів та провівши діагностичний зріз для визначення вихідного рівня сформованості в учнів 3 класу вмінь складати власні комунікативні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань, ми встановили, що розвиткові комунікативних умінь третьокласників не приділяється належна увага. Аналіз педагогічного досвіду вчителів показав, що у шкільній практиці навчання мови є ще багато невикористаних резервів покращання розвитку їх комунікативних умінь та навичок, яких вони повинні були б набути під час роботи над текстом, який слід розглядати як взірць ситуативної комунікативної взаємодії мовців для побудови власних висловлювань учнів. Однак ця робота не проводиться цілеспрямовано і послідовно, що дозволяє нам зробити припущення про відсутність в учнів початкової ланки освіти необхідних комунікативних умінь, які свідчили б про наявність у їхньому арсеналі елементарних навичок будувати адекватні

власні висловлювання відповідно до мети, завдань і ситуації спілкування, про можливість налагоджувати взаєморозуміння і співпрацю, роботу в команді та прагнути до розуміння власних потреб і вимог.

Експериментальні дані, отримані на етапі констатувального зрізу, свідчать про те, що в третьокласників переважають середній та початковий рівні сформованості досліджуваних умінь. Також встановлено, що на уроках української мови не забезпечується належним чином формування комунікативної компетентності молодших школярів відповідно до сучасних вимог психології, педагогіки, лінгводидактики, Державного стандарту та чинної шкільної програми. Це і спричинило необхідність проведення формувального експерименту.

Розроблена нами експериментальна методика передбачала послідовне формування і вдосконалення умінь будувати власні висловлювання залежно від ситуації, обстановки, мети, наявності адресата мовлення та його специфіки. Системність розробленої методики забезпечувалась тим, що вона будувалась на основі послідовного усвідомлення учнями суті і природи комунікативного процесу, умов реалізації мовлення у різних сферах людської діяльності. Такий підхід до навчання дозволив сформуванню повне уявлення учнів про орієнтовну основу процесу спілкування, його ситуативні складові, забезпечив адекватність добору мовних засобів відповідно до визначеної теми, комунікативної мети і завдань висловлювання, а також потребу здійснювати самоконтроль і самооцінку власної мовленнєвої діяльності та продукування висловлювань своїх співрозмовників.

Експериментальна методика передбачала узагальнення знань та формування комунікативних умінь учнів ЕК згідно з фазами мовленнєвої діяльності. Формування кожної групи цих умінь було забезпечено системою вправ, яка включала в себе:

1) вправи аналітичного характеру з готовим текстом:

а) розширення уявлення учнів ЕК про текст як одиницю мовлення, його ознаки, семантику, тему і комунікативну мету і завдання;

б) вправляння дітей у визначенні теми й основної думки (мети) повідомлення;

в) визначення ситуації, умов, способу і тональності спілкування, характеристика адресанта й адресата комунікативного акту, їх соціального та вікового статусу, а також функціонально-сміслового типу тексту;

2) вправи на створення власного комунікативного висловлювання на основі даного тексту;

3) вправи на створення власного висловлювання, що вимагають застосування усіх груп мовленнєвих умінь і водночас створюють мотивацію побудови комунікативної взаємодії, активізують комунікативну діяльність школярів, забезпечують можливість досягнення ними комунікативної мети і формування в них уміння будувати власні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань.

Ефективність і доцільність розробленого нами методичного підходу до формування комунікативної компетентності третьокласників перевірено і доведено експериментально. Якщо в учнів КК показники високого і достатнього рівнів за час навчання за традиційною методикою відповідно зросли тільки на 1,6% і 4,1%, то в ЕК, де навчання проводилось за нашою методикою, ці показники підвищились на 21,3% і 16,5%. У той же час виявлено зміну показників середнього і низького рівнів в дітей обох класів. Якщо в учнів КК час навчання спостерігається зменшення показника середнього рівня на 0,5%, а початкового рівня на 5,3%, то в ЕК спостерігаємо зменшення показників цих рівнів відповідно на 16,5% та 20%. Усе це свідчить про те, що кількісні і якісні показники розвитку комунікативних умінь і навичок учнів ЕК набагато вагоміші.

Аналіз ефективності уроків, проведених за запропонованою в дослідженні методикою, показав, що в учнів ЕК зафіксовано значно вищий рівень не тільки сформованості в цілому комунікативної компетентності, ніж в учнів КК, а й уміння і навички орієнтуватись у ситуації мовлення, орієнтуватись на відповідного адресата мовлення, встановлювати з ним

контакт і, що найголовніше, складати власні комунікативні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань.

Їх мовлення характеризувалось більшою змістовністю, логічністю, аргументованістю, правильністю і доречністю. Вони набагато краще уміли орієнтуватись в умовах і ситуації спілкування, проявили уміння планувати і визначати задум своїх висловлювань, встановлювати зв'язок з адресатом мовлення та враховувати його специфіку, а також контролювати і при необхідності редагувати написане чи сказане.

Таким чином, маємо всі підстави стверджувати, що оволодіння уміннями та навичками говоріння, аудіювання, читання і письма має здійснюватися шляхом реалізації цих видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання в умовах, що моделюють комунікативні ситуації реального спілкування. З позицій комунікативного підходу процес навчання мови і мовлення повинен будуватися адекватно реальному процесу комунікативного спілкування, відображаючи модель комунікативної взаємодії школярів. У дослідженні доведено, що тільки максимальне наближення процесів формування комунікативних умінь до реального комунікативного акту, враховуючи комунікативно-вмотивовану поведінку учнів, що забезпечується ретельним відбором комунікативних намірів, завдань та ситуацій, може слугувати надійним й ефективним засобом формування і розвитку комунікативної компетентності та становлення мовної особистості школяра.

## ВИСНОВКИ

Результати проведеного дослідження дають підстави для формулювання таких висновків:

1. Формування і розвиток комунікативних умінь і навичок учнів початкової школи є важливим і необхідним компонентом процесу становлення мовної особистості молодшого школяра. В умовах реформування шкільної освіти, реалізації ідей та основних принципів НУШ ця проблема потребує удосконалення і якісного методичного забезпечення. Головною метою стандартизованої мовної освіти є формування такої мовної особистості, яка була б здатною спілкуватися в різних сферах соціального життя. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває процес забезпечення розвитку і вдосконалення вмінь та навичок школярів здійснювати всі види мовленнєвої діяльності. Важливе місце і цій роботі відводиться стимулюванню продуктивної комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів, спонукання їх до виконання різноманітних комунікативних завдань.

2. Аналіз науково-методичної літератури стосовно окресленої проблеми показав, що як у лінгводидактиці, так і у сучасній шкільній практиці вся робота з розвитку мовлення зводиться переважно до засвоєння учнями мовної теорії (мовна компетентність) і практичного опанування учнями мовними одиницями всіх рівнів (мовленнєва компетентність). У той же час поза увагою методистів та вчителів залишається і досі не розв'язана проблема комунікативного розвитку школярів. Однією із причин такого стану організації освітнього процесу у школі є відсутність чітких критеріїв розмежування понять «мовленнєвий розвиток» і «комунікативний розвиток», «мовленнєві вміння» і «комунікативні вміння». Це призводить не тільки до невизначеності переліку вмінь, які потрібно формувати для мовленнєвої і комунікативної компетентностей учнів, а й до відсутності поступовості і злагодженості у навчанні, до суцільного превалювання у

шкільних підручниках мовленнєвих вправ і завдань при фактичній відсутності комунікативних вправ ситуативного характеру.

3. Аналіз шкільних програм останнього десятиліття дав можливість простежити за динамікою змін до вимог, які висуваються до молодших школярів для забезпечення формування їх комунікативної компетентності. У ході цього аналізу встановлено, що з кожним кроком реформування освіти відбувається звуження переліку умінь, спрямованих на забезпечення формування й ефективного розвитку комунікативної компетентності школярів, незважаючи на проголошення компетентнісного підходу до навчання в сучасній школі. Обидві змістові лінії «Взаємодіємо усно» і «Взаємодіємо письмово» шкільної програми 2019 року переважно спрямовані на формування і розвиток мовленнєвих умінь, у них не простежується чітке розуміння відмінностей між мовленнєвими і комунікативними вміннями.

4. Аналіз підручника з української мови для свідчить, що в ньому передбачено засвоєння третьокласниками мовних знань з морфеміки, лексикології, морфології та синтаксису, а також з розвитку мовленнєвих умінь. Однак вправ і завдань, що сприяли б розвитку вміннь будувати власні висловлювання залежно від ситуацій спілкування, комунікативного наміру і різних комунікативних завдань у підручнику фактично немає. Незначну кількість вправ на розвиток мовлення важко назвати комунікативними, оскільки вони не пов'язані ні з ситуацією спілкування, не адресовані конкретному співрозмовникові, не містять вказівки на мету і завдання повідомлення. Це є свідченням того, що дидактичний матеріал підручника не може забезпечити необхідні знання й уміння третьокласників про комунікативний акт та його складові, про особливості побудови власних висловлювань залежно від ситуації, мети і завдань спілкування, а відтак і забезпечити формування і розвиток комунікативної компетентності відповідно до вимог часу. Усе це переконує нас у необхідності розробки експериментальної моделі навчання.



5. Експериментальні дані, отримані на етапі констатувального зрізу, засвідчили, що на уроках рідної мови недостатньо приділяється увага щодо формування комунікативної компетентності молодших школярів відповідно до сучасних вимог. Так, в учнів 3 класу переважають початковий (35% та 38,3%) та середній (42,3% та 41,5%) рівні. Показники високого рівня виявились в обох класах надто низькими (3% і 3,7%). Серед чотирьох основних типів комунікативних умінь найважче дається школярам уміння орієнтуватись у ситуації спілкування (достатній і високий рівні продемонстрували відповідно 19% і 18% та 0% і 0%), а також складати власні комунікативні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань (відповідно 6% і 5% та 0% і 0%). Усе це є свідчить про недостатній досвід третьокласників будувати ситуативні висловлювання залежно від розуміння суті комунікативного акту, врахування його складових для забезпечення в учнів належного рівня сформованості комунікативних навичок відповідно до їх ситуативно-рольового спілкування, які відповідали б реальним життєвим ситуаціям.

6. Розроблена в ході дослідження експериментальна методика ґрунтувалась на комунікативно-діяльнісному підході, який передбачав співвідношення текстологічних знань і реалізації комунікативних умінь школярів згідно з чотирма фазами мовленнєвої діяльності (орієнтування, планування, реалізація і контроль). Формування кожної групи цих умінь було забезпечено системою вправ, яка включала вправи аналітичного характеру з готовим текстом і передбачала розширення уявлення учнів про текст як одиницю комунікації, його ситуативні особливості, характер і взаємодію персонажів, тему, комунікативну мету і завдання спілкування, а також вправи на створення власного комунікативного висловлювання на основі тексту-взірця та вправи на створення власного висловлювання, що вимагають застосування усіх груп мовленнєвих умінь і водночас створюють мотивацію побудови комунікативної взаємодії, активізують комунікативну діяльність школярів, забезпечують можливість досягнення ними

комунікативної мети і формування в них уміння будувати власні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань.

7. Ефективність і доцільність розробленого нами методичного підходу до формування комунікативної компетентності третьокласників перевірено експериментально. Результати контрольного зрізу свідчать, що за показниками усіх чотирьох рівнів учні ЕК значно випереджають своїх ровесників з КК. Якщо в учнів КК показники високого і достатнього рівнів за час навчання за традиційною методикою зросли тільки на 1,6% і 4,1%, то в ЕК, де навчання проводилось за нашою методикою, ці показники підвищились на 21,3% і 16,5%. У той же час виявлено зміну показників середнього і низького рівнів в дітей обох класів. Якщо в учнів КК час навчання спостерігається зменшення показника середнього рівня на 0,5%, а початкового рівня на 5,3%, то в ЕК спостерігаємо зменшення показників цих рівнів відповідно на 16,5% та 20%. Усе це свідчить про те, що кількісні і якісні показники розвитку комунікативних умінь і навичок учнів ЕК набагато вагоміші. Вони набагато краще стали орієнтуватись в умовах і ситуації спілкування, проявили уміння планувати і визначати задум своїх висловлювань, встановлювати зв'язок з адресатом мовлення та враховувати його специфіку, а також контролювати і при необхідності редагувати свої висловлювання.

7. Аналіз результатів дослідного навчання дозволив визначити основні закономірності формування комунікативної компетентності молодших школярів: дотримання у процесі роботи над текстом комунікативно-діяльнісного підходу; акцентування уваги учнів щодо дотримання ними відповідної комунікативної поведінки у різних навчальних ситуаціях спілкування залежно від мети, завдань та умов спілкування; забезпечення мотивації мовленнєвої діяльності школярів завдяки спеціально розробленій системі комунікативних вправ та моделювання у навчальному процесі ситуацій реального спілкування; використання на уроках текстів, що містять необхідну інформацію для комплексного формування комунікативної компетентності. З позицій комунікативного підходу процес навчання мови і

мовлення повинен будуватися відповідно до реального процесу комунікативного спілкування, відображаючи модель комунікативної взаємодії школярів.

Отримані під час проведення експериментальної роботи результати дослідження свідчать, що його мету досягнуто, висунуту гіпотезу підтверджено.

Дослідження виявило нові перспективи наукового пошуку щодо реалізації комунікативної методики у масову шкільну практику. Зокрема актуальною видається проблема здійснення ефективного контролю школярів за досягненням своїх комунікативних завдань під час спілкування,

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бадер В.І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів/ В.І. Бадер// Педагогіка і психологія. –1998. – №4. – С. 31-37.
2. Бацевич Ф.С. Вступ до лінгвістичної генології: навч. посіб. / Ф.С. Бацевич. – К.: Академія, 2006. – 248с.
3. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики [підручник]/ Ф.С. Бацевич. – К.Академія, 2004.-344с.
4. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія/ А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К.: Слово, 2004. – 374с.
5. Большакова І. Ситуативна навчально-мовленнєва діяльність на уроках української мови / І. Большакова // Поч. шк. – 2002. – № 10. – С.31-35.
6. Вашуленко М.С. Комунікативний підхід/ М.С.Вашуленко //Поч. шк. – 1991. –№8. – С.12-14.
7. Вашуленко М.С. Українська мова: [підручн. для 3 кл.]/ М.С. Вашуленко, О.І. Мельничайко, Н.А. Васильківська.– К.: Освіта, 2013. – 192 с.
8. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі/М.С.Вашуленко. – К.: Освіта, 2006. – 268с.
9. Вашуленко О. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів на уроках літературного читання/ О. Вашуленко// Початкова школа. – 2017. – №7. – С. 12-16.
10. Выготский Л.С. Мышление и речь/ Л.С. Выготский.– М.: Наука, 1982. – 316с.
11. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна із передумов досягнення життєвої мети/Т. Вольфовська// Шлях освіти. – 2001. –№3. – С. 13-16.
12. Гальперин Г.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка/ Г.Я. Гальперин. – М.: Наука, 1975. – 298с.

13. Глазова О. Ситуативні вправи для формування умінь і навичок діалогічного мовлення/О.Глазова// Дивослово. – 2003. – №5. – С.14-16.
14. Донченко Т. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема/ Т. Донченко// Дивослово. – 2006. – №5. – С.2-5.
15. Жинкин Н.И. Механизмы речи/ Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1958. –346с.
16. Жуков В. Коммуникативная компетентность/ В. Жуков. – М.: Наука, 1991. – 234с.
17. Захарійчук М.Д. Українська мова: підр. для 3 кл. загальноосв. навч. закл./М.Д. Захарійчук, А.І. Мовчун. – К.: Грамота, 2013. – 176с.
18. Зимняя И.А. Педагогическая психология/ И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Мысль, 1987. – 326с.
19. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: [навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл.]. – К.: НМЦВО, 2003. – 229 с.
20. Коваль Г.П. Методика викладання української мови: навчальний посіб. для студ. педінститутів, гуманіт. університетів, педагогіч. коледжів/ Коваль Г.П., Деркач Н.І., Наумчук М.М.–Тернопіль: Астон, 2008.– 287с.
21. Крайнова Ж. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на заняттях рідної мови / Ж. Крайнова //Початкова школа. – 2003. - №11. – С. 24-26.
22. Куницина В.И. Межличностное общение/ В.И. Куницина. – СПб, 2001. – 544с.
23. Кучерук О. Технології мовленнєвого розвитку школярів/ О.Кучерук // Дивослово. – 2008. №10. – С. 3-5.
24. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию устной связной речи учащихся [учеб.пособие]/Т.А.Ладыженская.– М.: Просвещение, 1975.– 198 с.
25. Леонтьев А.А. Язык, речь и деятельность/ А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1983. –315с.

26. Лещенко Г. Комунікативна україномовна компетенція школярів у контексті мовної освіти/ Г. Лещенко// УМЛШ. –2003. –№7. – С.18-23.
27. Лещенко Г. Комунікативні та культурологічні можливості роботи з текстом/ Г. Лещенко // УМЛШ. – 2003. – №2. – С.18-21.
28. Лещенко Г. Комунікативні завдання на уроках української мови. 4 клас/ Г. Лещенко, Л. Іванова. – К.: Шкільний світ, 2009. – 127с.
29. Лобчук О. Знання про текст як система орієнтирів у побудові висловлювання різних типів/ О.Лобчук// Початкова школа. – 2002.- №4.– С. 17-21.
30. Лобчук О. Напрями роботи з розвитку умінь мовленнєвої діяльності у молодших школярів/ О. Лобчук// Початкова школа.– 2017.– №1. – С.9-14.
31. Матусевич Л.М. Комунікативна мета як інваріантна ознака мовленнєвого жанру дозволу/ Л.М. Матусевич// Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. – Серія: Філологія. – 2017. - №31. –Т1. – С.60-65.
32. Мартинова О.М. Особливості моделювання комунікативної ситуації засобами англomовної прози// О.М. Мартинова// Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 51. – Філологічні науки. – 2010. – С.125-127.
33. Машина С. Формування комунікативної компетентності учнів /С. Машина // Початкова школа. – 2017. – №9. – С.15-18.
34. Мельничайко В. Удосконалення змісту і методів навчання української мови/ Мельничайко В, Пентиліук М., Рожило М. – Л.-К.: Рад. шк., 1982.–216 с.
35. Митник О. Система завдань, спрямованих на формування комунікативних умінь як складової соціальної успішності молодших школярів/ О. Митник, А. Стрижак// Початкова школа. – 2019. – №9. – С.23-36.
36. Навчальні програми для початкової школи (1-4 класи). – К.: Видавничий дім «Освіта», 2016. – С. 1-66.

37. Нечаєва Л. Дидактичні матеріали для розвитку комунікативних умінь молодших школярів/ Л. Нечаєва, Д. Гоцуляк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2009. – 80с.
38. Нечволод Л.І. Види мовленнєвої діяльності/ Л.І. Нечволод, В.В. Парасич. – Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. –128с.
39. Омельчук С.А. Особливості формування комунікативних умінь при вивченні синтаксису в 5 класі/ С.А. Омельчук// Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Херсон: Айлант, 2001. – Вип. 25. – С. 161-166.
40. Пентилюк М.І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах // колектив авторів за редакцією М.І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2009. – 400 с.
41. Пентилюк М. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / за редакцією М.І. Пентилюк: підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.
42. Пентилюк М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови/ М. Пентилюк, А.Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2006. – № 1. – С.15-20.
43. Петрик О. Реалізація комунікативно-діяльнісного підходу у мовно-мовленнєвій освіті молодших школярів/ О. Петрик// Початкова школа. – 2019. – №6. – С.39-43.
44. Притулик Н. Формування умінь українського комунікативного мовлення/ Н. Притулик // Поч. школа. –2004. – №6. – С.14-18.
45. Пономарьова К. Особливості навчання української мови у 3 класі/ К. Пономарьова// Початкова школа. – 2020. – №9. – С.1-7.
46. Попович Л. Формування комунікативної компетентності молодших школярів/ Л. Попович// Початкова школа. – 2014. - №1. – С.52-54.
47. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи.– К.: Початкова школа, 2006. – 432 с.
48. Пруняк В.В. Шляхи формування мовної особистості молодшого школяра в контексті підготовки його до навчання в основній школі/

- В.В. Пруняк// Теорія і практика формування мовної особистості в умовах сучасних технологій навчання і виховання в загальноосвітніх закладах та вищій школі: зб. наук. праць. – Вип.2. – Кривий Ріг: КДПУ, 2009. – С.7-15.
- 49.Семенюк О.А. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб./ О.А. Семенюк, В.Ю. Паращук. – К.: Академія, 2010. – 240с.
- 50.Сидор Е. Вправи для розвитку учнів загальнонавчальних комунікативних і текстотворчих умінь/ Е. Сидор // Поч. шк. – 2001. - №6. – С. 19-25.
51. Сібіль О. Компетентність випускника школи/ О.Сібіль// Завуч. - 2004. - №8( 194). - С. 11-12.
52. Склярук С.П. Формування в учнів початкових класів уміння самостійно складати власні висловлювання в різних комунікативних ситуаціях (змістова лінія «взаємодіємо усно»)/ С.П. Склярук, В.В. Пруняк// Формування ключових і предметних компетентностей засобами сучасних освітніх технологій: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції [Кривий Ріг, 21 листопада 2019 р.]/ МОНУ, Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг: КДПУ. – С. 104-111.
53. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 3-4 класи [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/10/5d9d8feb1ce4f316467013.pdf>
54. Трофіменко В. Робота над розвитком зв'язного мовлення учнів – важлива складова комунікативної компетентності/ В. Трофіменко// Початкова школа. – 2019. – №7. – С.28-30
- 55.Трунова В.А. Лінгвістичні основи формування мовленнєвих умінь/ В.А. Трунова// Поч. шк. –1995. – №2. – С.13-18.
56. Трунова В.А. Мовленнєві ситуації як засіб формування комунікативних умінь / В.А. Трунова/ /Поч. школа. – 1990. – №7. – С. 27-28.



57. Цепова І.В. Розвиток навичок мовленнєвої діяльності молодших школярів. Аудіювання, говоріння// І.В.Цепова, О.Я.Харченко. – Х.: Веста, 2008. –176с.
58. Цоброва І.А. Психолінгвістичні особливості розвитку вмінь монологічного мовлення/ І.А.Цоброва, К.О.Уголько// Актуальні проблеми викладання філологічних дисциплін: зб. наук. праць. – Херсон: ХДУ, 2003. –С.59-63.
59. Шабат-Савка С.Т. Категорія комунікативної інтенції в українській мові: монографія. – Чернівці: Букрек, 2014. – 412 с.
60. Шабат-Савка С.Т. Метакомунікативні інтенції побажання в етнолінгвістичному контексті/С.Т. Шабат-Савка// Наукові записки НДУ ім. М. Голголя. – Філологічні науки, 2013. – Книга 4. – С. 64-69.
61. Шевцова Л.С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань: [метод. посіб.]/ Л.С. Шевцова. – Житомир: Вектор, 2004. – 94с.
62. Яшенкова О.В. Основи теорії комунікації: навч. посіб./ О.В. Яшенкова. – К.: Академія, 2010. – 312с.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Питання анкети для вчителів початкових класів

1. Чи погоджуєтесь Ви з думкою про те, що головною метою початкового курсу української мови є формування комунікативної та інших ключових компетентностей?
2. Яке місце у цьому процесі Ви відводите забезпеченню молодших школярів мовними знаннями, мовленнєвими та комунікативними уміннями і навичками?
3. Чи існує, на Вашу думку, відмінність між мовленнєвими та комунікативними уміннями і навичками? Якщо так, то в чому вона полягає?
4. Наведіть приклади використання під час вивчення дієслова мовленнєвих і комунікативних завдань.
5. Чи ознайомлюєте Ви учнів із ситуацією спілкування під час читання художнього тексту?
6. Чи звертаєте увагу учнів, від імені кого ведеться розповідь, кому вона адресована, які стосунки між персонажами твору?
7. Чи завжди звертаєте увагу дітей на основну думку твору, мету повідомлення?
8. Чи може змінюватись зміст висловлювання на одну і ту ж тему, а також використання в ньому мовних засобів залежно від мети і завдань спілкування і від того, кому воно адресоване?
9. Чи практикуєте Ви на уроках словесності виконання учнями ситуативних вправ, які передбачали б формування у них умінь складати власні висловлювання залежно від різних комунікативних завдань?
10. Які це можуть бути комунікативні завдання? Наведіть приклади.

## Додаток Б

### Запитання анкети для учнів 3 класу під час констатувального експерименту

1. Що таке спілкування?
2. За яких умов відбувається спілкування?
3. Кому може бути адресоване твоє повідомлення?
4. Чи однаковим буде повідомлення, адресоване незнайомій бабусі і твоєму другові? Чому?
5. Для чого ми спілкуємося? Чи ставиш ти перед собою мету і завдання спілкування?
6. Чи обдумуєш ти свої висловлювання перед тим, як їх виголосити?
7. Чи завжди пам'ятаєш під час свого висловлювання, для чого ти спілкуєшся?
8. Чи стежиш ти за послідовністю викладу інформації?
9. Чи стежиш ти за реакцією свого слухача на твоє повідомлення?
10. Чи дотримуєшся під час взаємодії з іншими етики спілкування і культури мовлення?
11. Чи контролюєш свої висловлювання, щоб переконатись, чи досяг ти мети спілкування? Чи вносиш необхідні поправки до сказаного?

#### Практичні завдання для учнів 3 класу:

1. Прочитай текст. Визнач його тему і мету. Добери заголовок.  
*Мишко сидів біля озера і побачив бджілку. Крильця в неї змокли, і вона не могла злетіти.  
 Хлопчик підставив їй прутика, але це не допомогло. Тоді він взяв бджілку просто на долоню. Почувши опору, вона розправила крила, махнула ними і зникла в повітрі. Мишкові було радісно, що він урятував бджілку.*
2. Розмісти речення в такій послідовності, щоб утворився текст. Добери заголовок і визнач тему і мету повідомлення.

*Сергійко голосно закричав. Кіт від здивування відпустив пташку. Шпак лежав на підлозі і важко дихав. Кіт пошкодив йому крило.*

*Рану обробили йодом, а шпак посадили до клітки. Хлопчик доглядав за пташкою. Незабаром рана загоїлась. Сергійко відпустив шпак на волю.*

*Сергійко відчинив двері. До кімнати вбіг кіт. У зубах у нього був шпак.*

3. Наведи кілька прикладів спілкування в різних ситуаціях.
4. Охарактеризуй дві мовленнєві ситуації твого спілкування сьогодні за схемою: а) з ким? б) де? в) для чого?
5. Чим відрізнятиметься твоя розмова з другом: а) на шкільних зборах; б) по дорозі з дому до школи?
6. Побудуйте висловлювання, враховуючи таке:
  1. *Ситуація спілкування.* Уяви, що під час чергового відвідування бабусі в селі ти дізнався, що до неї заходив твій давній друг, якого ти не бачив 2 роки, за яким дуже сумував, і залишив для тебе свою адресу. Ти з великим захопленням сідаєш писати йому листа. Про що ти йому напишеш? Якою буде мета твого письмового послання?
  2. *Адресат:* твій давній друг.
  3. *Адресант:* ти сам, учень 3 класу.
  4. *Мета:* написати лист.
  5. *Тип мовлення* – розповідь.
  6. *Форма* – письмовий монолог.

## Додаток В

### Текст-взірець оповідання для перевірки рівня засвоєння учнями мовленнєвих понять і правил аналізу усного висловлювання

#### *Гірка морозиво*

- *Петрику, ти це куди біжиш?*
  - *По морозиво, - похвалився хлопчик.*
  - *І я теж з'їла б... - зітхнула Оленка. - Та грошей зараз немає.*
  - *Ходімо, дам половину, - запропонував Петрик.*
  - *Тільки потім віддаси цілу. Згода?*
- Оленка промовчала. Дуже вже хотілось їй морозива. А он і лоток, біля якого товпилися люди. Тут діти побачили дідуся, який штурхав косяком по землі, наче щось шукав.*
- *Дідуню, ви щось загубили? - спитала Оленка.*
  - *Ой, дітоньки, поспішав по ліки, та спіткнувся і розгубив гроші. А окуляри дома забув, у піджаку.*
  - *То ми вам допоможемо, - защебетала дівчинка і кинулась разом із Петриком збирати монети.*
  - *Ну, от і все. Тримайте, - передаючи гроші старому, мовив хлопчик. Дідусь подякував і пішов у бік аптеки, а діти - мерщій за морозивом.*
  - *Дві порції дайте, - задихавшись від бігу, попросив Петрик.*
  - *Як дві? У тебе ж грошей було тільки на одну, - здивувалась Оленка.*
  - *Т-с-с-с! Я, коли збирав монети, на одну наступив. Все одно дід не добачає. А нам зате обом по морозиву буде.*
  - *А якщо дідусеві на ліки не вистачить. Ти подумав?*
  - *Хе! Велике діло - двадцять копійок. А якби не ми, він би ще й досі шукав.*
  - *Який сором, - обличчя дівчинки зблідло.*
  - *Я не хочу такого морозива, - промовила рішуче. - Це гірка морозиво! -*
- А далі благально: - Тітонько, нам тільки одну дайте. Одну.*
- Оленка схопила здачу і бігом до аптеки.*
- *От чудна, - знизав плечима Петрик. - А говорила, морозива хоче.*

## Додаток Г

### Первинні тексти, що вимагають його аналізу, передбачають продовження розповіді відповідно до поставленого комунікативного завдання

#### *Соловей і Жук*

*В саду співає Соловей. Його пісня була прекрасна. Він знав, що його пісню люблять люди, і тому з гордістю дивився на квітучий сад, на синє небо, на маленьку дівчинку, яка сиділа в садку і слухала його пісню.*

*Поруч із Солов'єм літав великий рогатий Жук. Він літав і гудів. Соловей перестав співати і з досадою говорить до Жука:*

- *Припини своє гудіння. Ти не даєш мені співати. Твоє гудіння нікому не потрібне, і взагалі краще було б, коли б тебе, Жука, взагалі не було.*
- Жук із гідністю відповів:*
- *Ні, Соловей, без мене, Жука, світ такий же неможливий, як і без тебе, Солов'я.*
  - *Оце так мудрість! – засміявся Соловей. – Значить, ти також потрібен людям? Ось запитаємо у Дівчинки, вона скаже, хто потрібен людям і хто не потрібен.*

\*\*\*

*Полетіли Соловей і Жук до Дівчинки, питають:*

- *Скажи, Дівчинко, кого треба залишити на світі – Солов'я чи Жука?*
- *Хай будуть і Соловей і Жук, - відповіла Дівчинка. І, подумавши, додала:*  
*- як же можна без Жука?*

#### **Протоптали стежку**

##### Оповідання

*Уночі була хурделиця. Намело кучугури снігу. Рано-вранці у школу йшло троє дітей - Юрко, Михайлик і Ніна. Всюди коло хат з'явилися люди. Відкидали лопатами сніг, прокладали доріжки.*

*Ось хатина бабусі Марії. Вона живе одна-однісінька. Зупинились діти біля бабусиноного двору. Нікого не видно.*

- Як же бабуся до криниці вийде? Снігу ж скільки, - сказав Юрко.

- Давайте протопчемо стежку від хати до криниці! - порадив Михайлик.

Діти увійшли на бабусине подвір'я. Йшли по глибокому снігу. Від воріт до хати йти було дуже важко. А від хати до воріт - трохи легше. Пройшли раз, два, три рази. Протоптали стежку від воріт до хати і від хати до криниці.

Спітнілі, стомлені, радісні діти йшли до школи. Вони думали: ось бабуся Марія вийшла з хати. Побачила стежку. Радіє..

### **Горіхи**

Зовсім несподівано і осінь підкралася. Листя на деревах жовтіє і опадає. Діти, а з ними й Даринка прийшли до великого фруктового саду за селом, де чоловіки й жінки збивають горіхи. У руках у всіх довгі палиці. І ними дістають аж до верхівки дерев, вдаряють по гілляках, – додола падають голенькі, ще мокрі горіхи. Вилуцуються зі своїх зелених, але вже поморщених кожушків, котяться по землі. Дядько Лесь, бригадир, запримітив дітлахів, питає:

- Що скажете, молоді люди?

- Прийшли вам допомагати, – за всіх каже Дарка.

- Це діло, – крутить вуса дядько. – Без вас ми не впорасмося. Беріть кошики, носіть горіхи в ящики.

Дарка і Тетянка зразу взялися до праці, а Тимко – ні. Він каже дівчаткам:

- А я не буду носити горіхи. Дядько Лесь мені задурно дасть горіхів. Він - рідня мені, а ви – чужі.

Віднесли кілька кошиків Дарка з Тетянкою, а тоді дядько Лесь зупинив їх:

- Славно попрацювали. Тепер вам належить кожній по десять горіхів.

Простягає руку Дарка, простягає Тетянка. І Тимко простягає.

- А ти, Тимку, хіба працював? – дивується дядько Лесь. Дівчаткам шкода стає Тимка, хочуть поділитися з ним горіхами. Але хлопчик підбігає до дядька і, не ховаючи очей, каже:

- Давайте кошика, я також носитиму...

### ***Ластівка з перебитим крилом***

*Після гарячого літнього дня заgrimіла гроза. Пішла злива. Вода залила ластів'яче гніздо, що приліпилося до стіни старої повітки. Розвалилося гніздечко, повипадали пташенята. Вони вже вбралися в пір'ячко, але ще не вміли літати. В'ється ластівка над дітками, кличе їх під кущ заховатися.*

*Кілька днів жили пташенята під кущем. Ластівка носила їм їжу. Вони збивались докупи і ждали маму.*

*Ось уже четверо діток навчилися літати й порозлітались. А одне сидить і не може здійнятися. У нього перебите крило. Як випало з гнізда, покалічилось.*

*До осені жило поранене пташеня під кущем. Його доглядала мати. А коли настав час відлітати в теплий край, ластівки зібралися чималим табунцем, сіли на кущ, і довго чулось тривожне попискування.*

*Відлетіли пташки в теплий край. Зосталась молода ластівочка з перебитим крильцем. Я взяв її і приніс додому. Вона довірливо притулилась до мене. Я посадив її на віконце. Ластівка дивилась в синє небо. Мені здалося, що в неї на очах тремтять сльози.*

### ***Дивний апельсин***

*Мама купила апельсини. Їх їли після обіду, а один залишився. Мама й каже:*  
*- Нехай цей апельсин буде для Наталі. Вона його з'їсть перед тим, як у дитячий садок піде. І поклала апельсин до Наталиної сумки. Коли лягли спати, Наталя подумала:*

*- Мишко раніш від мене встає, в школу йде і довго вчиться. Я тільки гуляю. Треба йому цей апельсин віддати. Тихенько встала і поклала апельсин до Мишкового портфеля.*

*У школі Мишко побачив у портфелі апельсин. Зрозумів він, хто поклав, усміхнувся: «От яка хороша в мене сестра! Поганий я буду брат, якщо з'їм цей апельсин. Наталя менша за мене. Мені треба про неї турбуватися». Увечері Мишко тихенько поклав апельсин до Наталиної сумки.*



Прокинулася вранці Наталя – знову в її сумці апельсин. Усміхнулася вона: «От який хорошиий у мене брат, а все одно я апельсина не з'їм».

Увечері вона знову поклала апельсин йому в портфель. А Мишко це побачив. Засміялися брат і сестра, поділили апельсин порівну і з'їли.

### **Як хлопці мед з'їли**

Мати послала семирічних синів-близнят Олега й Романа до дідуся. Дідусь живе у сусідньому селі.

Зраділи Олег і Роман: давно вони не були в дідуся. У нього в саду смачні яблука. «Ото вже поласуємо», – думають хлопці.

Принесли хлопці дідусеві нову вишиту сорочку, яку мати передала. Подякував дідусь і каже:

- Ідіть, діти, до саду, яблука їжте.

Побігли Олег й Роман до саду. Яблук багато, всі смачні. Вилізуть хлопці на одну яблуню, зірвуть кілька яблук, з'їдять, а на другій яблуні ще смачніші, так і ваблять хлопців.

Наїлися хлопці яблук, а дідусь поставив на столі тарілку з медом. З'їли Роман й Олег по ложці й не можуть більше їсти.

Зібралися хлопці йти додому. Дав дідусь баночку з медом, каже:

- Хай і мама покуштує меду.

Пішли хлопці. Дорога далека, захотілось їсти. Сіли під вербою Роман і Олег, з'їли трохи меду.

Знову йдуть хлопці. Захотілося їсти ще дужче. Ще раз сіли, поїли неначе й небагато, а меду залишилось тільки на денці. Ще раз сіли хлопці, з'їли весь мед.

Підійшли вже аж до хати, сіли під явором та й думають: «Що ж мама скаже?»

Вийшла мати з хати, дивиться – хлопці сидять і плачуть.

- Чому це ви плачете, хлопці? – здивувалась мати...

Розповіли хлопці, як мед з'їли.

Мама зраділа і сміється. Хлопці здивувалися, питають у мами:

- Мамо, чому ви радієте?

- Тому, що ви плачете...

### **Переконання ділом**

*Якось мама послала мене в магазин. Вийшла я – і не впізнала свого під'їзду. Світло-голубі стіни були розмальовані крейдою.*

*Я зрозуміла, що це пустують малюки. Хотіла піти до них, присоромити, але передумала. Слова ж не завжди допомагають. Взяла відро з водою, ганчірку і вимила стіни.*

*Через кілька днів усе повторилося.*

\*\*\*

*Втретє малюки прийшли подивитися на мою роботу. Соромно їм стало, і вони взялися допомагати.*

*Відтоді я подружилася з малюками. І дорослі нас уже поважають, і під'їзд став чистим.*