

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)

Реєстраційний № _____

«__» _____ 2018 р.

«__» _____ 2018 р.

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ
НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ У 3 КЛАСІ

Кваліфікаційна робота
студентки групи ПНФ-м
ступеня вищої освіти магістр
спеціальності 013. Початкова освіта
Литвиненко Анастасії Володимирівни

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 РОЗВИТКУ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	10
1.1. Говоріння як вид мовленнєвої діяльності, його особливості та екстралінгвістична основа.....	10
1.2. Психолінгвістичні особливості процесу навчання усного мовлення учнів початкових класів.....	24
1.3. Лінгводидактичні проблеми розвитку навички говоріння дітей молодшого шкільного віку.....	33
1.4. Вимоги шкільної програми щодо розвитку навички говоріння учнів 3 класу	41
Висновки до розділу 1.....	50
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ У 3 КЛАСІ.....	52
2.1. Визначення початкового стану сформованості навичок усного мовлення учнів 3 класу.....	52
2.2. Експериментальна методика розвитку умінь і навичок говоріння в учнів 3 класу.....	65
2.3. Результати експериментального дослідження.....	86
Висновки до розділу 2.....	87
ВИСНОВКИ.....	89
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	92
ДОДАТКИ.....	98
Додаток А.....	98
Додаток Б.....	99
Додаток В.....	101

ВСТУП

Проблема розвитку мовлення завжди була в центрі уваги багатьох дослідників. Особливої актуальності вона набуває у зв'язку із соціальним запитом суспільства, яке потребує освічених, всебічно розвинених, творчо обдарованих людей з високим рівнем духовного та мовленнєвого розвитку. Майбутні громадяни повинні вміти нестандартно мислити, правильно і точно висловлювати думки, коректно спілкуватися. Саме тому у центрі уваги сьогодні постають питання розвитку мовної особистості, яка б уміло й ефективно володіла всіма видами мовленнєвої діяльності. Ці питання завжди були предметом наукових пошуків, але на сучасному етапі розвитку суспільства і реформування освіти в Україні вони відзначаються особливою актуальністю. Адже йдеться про потребу суспільства в підготовці комунікативно-активної, творчої, гармонійної особистості, здатної ефективно діяти в сучасних постійно змінюваних умовах.

Знання, на які традиційно була раніше зорієнтована наша школа, сьогодні вже не вважаються головним критерієм освіти. Більше того, у сучасному суспільстві цінуються вже не самі знання, а вміння їх самостійно добути та компетентно використовувати. Цим і зумовлена необхідність у переорієнтації шкільної освіти зі знаннєвої в компетентнісну. Остання забезпечується завдяки реалізації цілої низки ключових і предметних компетентностей. У зв'язку з цим, як справедливо зазначає І. Дичківська, «нова освітня парадигма вибудовується на засадах збереження і розвитку творчої потенції людини, її спрямованості на самовизначення, стабільно активної життєдіяльності у змінних соціальних умовах, готовності до сприймання і розв'язання нових завдань» [17, с.18].

Сучасні педагоги, методисти ведуть пошук більш ефективних технологій навчання, спрямованих на формування активної, творчої особистості, яка може легко і природно діяти в нестандартних умовах. Сформувати таку особистість, на наше глибоке переконання, можливо

завдяки реалізації однієї з ключових компетентностей – комунікативної. Запорукою досягнення цієї компетентності є ще одна важлива ключова компетентність, яка включає в себе «вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях» [16, с.1].

У зв'язку з цим мовно-літературна освітня галузь у Державному стандарті початкової освіти ставить акцент на «формуванні комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою, мовами відповідних корінних народів і національних меншин для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей» [16, с.4]. Отже, Державний стандарт орієнтує вчителя на розвиток учня різними видами мовленнєвої діяльності, у тому числі і на формування комунікативної компетентності для розвитку його мовленнєво-творчих здібностей. Звідси і випливають вимоги до комунікативної компетентності мовної особистості, яка повинна набути знань і вмінь вільно, комунікативно виправдано послуговуватися виражальними засобами мови у різних її формах, у всіх видах мовленнєвої діяльності та у всіх сферах діяльності людини.

Зазначимо, що мовна особистість використовує різні види мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, читання та письмо. Тому перед сучасною освітою стоїть завдання підготувати випускників шкіл, які повною мірою володітимуть уміннями і навичками використання мовних і мовленнєвих засобів (стилями, жанрами, функціонально-смысловими типами) у всіх цих

видах мовленнєвої діяльності. Два з них утворюють текст – це говоріння і письмо, а інші (аудіювання і читання) забезпечують сприйняття.

Важливо пам'ятати, що реалізація їх у процесі спілкування, у житті індивідуума нерівномірне. Виявляється, що найменше ми пишемо (якщо це не пов'язано з професійною діяльністю), більше всього слухаємо чи говоримо (це залежить від особистих властивостей людини). За даними американських психологів, у середньому 40% часу ми слухаємо, 35% говоримо, 16% читаємо і лише 9% пишемо. Однак попри все це важливість уміння будувати усне мовлення зумовлена ще й тим, що говоріння лежить в основі розвитку інших видів мовленнєвої діяльності. Без говоріння не може бути повноцінного письма, аудіювання і навіть читання.

Молодші школярі, безумовно, володіють навичками говоріння, однак у більшості випадків це стосується побутового рівня. Але якщо у дітей спеціально не розвивати це вміння, то у них не збільшуватиметься лексичний запас, не буде формуватися й ускладнюватися граматичний лад мовлення, не розширюватиметься тематика й не поглиблюватиметься логіка міркувань у їх власних висловлюваннях. Крім того, добре сформовані уснорозмовні вміння дозволяють значно підвищити вимоги до швидкості, точності сприйняття усного мовлення, розуміння прослуханого, уміння зосередити довільну увагу протягом більш тривалих відрізків часу. Усе це обумовлює необхідність удосконалювати навичку говоріння не тільки у початковій, а й в основній та старшій школі.

Донедавна учителі-практики та методисти вважали, що навчати усного мовлення – завдання не актуальне для школи, оскільки діти ним уже оволоділи ще в дошкільний період. Через це і спостерігався у початковій школі особливий підхід до формування навичок монологічного мовлення, як усного, так і писемного. Однак сучасна шкільна практика, дослідження науковців (Н. Бондаренко, М. Вашуленко, О. Глазова, В. Горецький, Т.Донченко, С. Дубовик, В. Капінос, Т. Ладиженська, А. Ляшкевич, Е.Палихата, К. Пономарьова, О. Хорошковська та ін.) переконують у

необхідності розвитку всіх форм і видів мовленнєвої діяльності, у тому числі й усного монологічного і діалогічного мовлення, що знайшло відображення у чинних програмах з рідної мови. У своїх працях вони опираються на принципи й закономірності природного процесу засвоєння мовлення, запропоновані у свій час Ф. Буслаєвим, В. Сухомлинським та К. Ушинським.

Орієнтуючись на ці дослідження, ми дійшли висновку про те, що навичку говоріння найдоцільніше формувати і розвивати, використовуючи комунікативно-творчі методи розвитку мовлення і забезпечуючи таким чином розвиток ключової комунікативної компетентності. Підтвердженням цього є переконання К. Пономарьової, яка зазначає: «Комунікативні методи спрямовані на формування вмінь самостійно продукувати висловлювання (починаючи з реплік і закінчуючи текстом) з певною комунікативною метою» [42, с.318].

Проведене нами анкетування серед учителів початкових класів, наші спостереження свідчать, що формуванню навичок усного монологічного і діалогічного мовлення (говорінню) у школі наразі приділяється недостатня увага. Недооцінка вчителями роботи щодо розвитку навички говоріння пояснюється такими причинами: 1) у методичному арсеналі вчителя відсутня чітка методика розвитку навички говоріння, орієнтована на сучасні дослідження комунікативного процесу та її складових; 2) у підручниках бракує завдань, побудованих на основі врахування специфіки комунікативної ситуації усного спілкування; 3) учнів не навчають встановлювати контакт зі співрозмовником і підтримувати його впродовж усього акту спілкування; 4) у процесі розвитку усного мовлення школярів практично не використовуються ситуативні завдання, в яких мала би бути орієнтація учня на досягнення ним комунікативної мети (реалізації задуму), зважання на специфіку і характер адресата тощо. Отже, відсутність чітко розробленої методики формування і розвитку навички говоріння школярів, яка включала б цілеспрямовану і послідовну систему методів і прийомів роботи для формування цих умінь, визначала б її місце у процесі набуття навичок усіх видів мовленнєвої

діяльності, на наш погляд, не сприяє успішному формуванню в учнів початкових класів цих життєво необхідних умінь. Складність процесу говоріння як виду мовленнєвої діяльності школярів, його комунікативно-діяльнісна спрямованість, ігнорування врахування впливу екстралінгвістичних чинників на його форму і зміст, а також недостатнє методичне та дидактичне забезпечення у шкільному курсі навчання мови свідчать про **актуальність** цієї проблеми, що і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження – науково обґрунтувати і розробити ефективну експериментальну методику розвитку навичок говоріння (монологічного і діалогічного) на уроках рідної мови у 3 класі, зорієнтовану на сучасні дослідження комунікативного процесу та його ситуативних складових.

Для реалізації поставленої мети необхідно було розв'язати такі **завдання дослідження**:

- визначити теоретичні основи розвитку мовлення учнів та психолого-педагогічні особливості усного мовлення у початковій школі;
- вивчити стан проблеми та методичне забезпечення навчального процесу щодо розвитку вмінь будувати усне мовлення на уроках рідної мови у 3 класі;
- розробити ефективну систему вправ, яка забезпечила б формування навичок монологічного і діалогічного говоріння третьокласників і перевірити її ефективність.

Об'єктом дослідження виступає процес розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів.

Предметом дослідження є методи і прийоми роботи з формування умінь, навичок говоріння на уроках української мови у 3 класі.

Гіпотезою дослідження слугувало припущення, згідно з яким використання запропонованої нами методики формування і розвитку в учнів 3 класу вмінь і навичок будувати усні монологічні і діалогічні висловлювання позитивно вплине на сформованість навичок говоріння та

якість їх комунікативно-мовленнєвої та пізнавальної діяльності відповідно до вимог часу, якщо:

а) у процесі розвитку усного мовлення дотримуватися мотиваційного забезпечення мовленнєвої діяльності школярів на основі комунікативно-діяльнісного підходу;

б) під час формування вмінь усного мовлення орієнтувати учнів враховувати фази мовленнєвої діяльності (орієнтування, планування, реалізації, контролю й корекції);

в) систематично використовувати завдання, побудовані на основі врахування специфіки комунікативної ситуації усного спілкування;

г) практикувати ситуативні завдання, в яких мала би бути орієнтація учня на досягнення ним комунікативної мети (реалізації задуму), зважання на специфіку і характер адресата та вироблення навички контролю за досягненням комунікативної мети висловлювання.

Під час проведення дослідження на різних його етапах використовувались такі **методи наукового пошуку**:

- **теоретичні**: аналіз науково-теоретичної та лінгводидактичної літератури за темою дослідження; узагальнення педагогічного досвіду вчителів початкових класів;
- **емпіричні**: бесіди з учителями та учнями, анкетування вчителів, спостереження й аналіз уроків, спостереження за мовленнєвою діяльністю школярів, педагогічний експеримент, аналіз усних висловлювань школярів, кількісний та якісний аналіз результатів дослідження, метод математичної обробки отриманих результатів.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що в ньому на основі сучасних підходів до розуміння суті комунікативного процесу та його ситуативних компонентів розроблено методику розвитку навичок усного монологічного і діалогічного мовлення (говоріння) як виду мовленнєвої діяльності на уроках української мови у 3 класі з урахуванням специфіки умов реалізації і побудови усного висловлювання та врахування фаз

мовленнєвої діяльності (орієнтування, планування, реалізації, контролю й корекції). Отримані результати дослідження можуть бути використані у практиці навчання української мови учнів початкових класів.

Експериментальною базою дослідження слугували треті класи Дмитрівське НВО «Димитрівська КЗШ I-III ступенів» Устинівського району Кіровоградської області. Пошуковий експеримент проводився на основі двох третіх класів – контрольного (22 учні) та експериментального (21 учень).

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження висвітлювались у доповіді на засіданні проблемної групи «Формування мовної особистості молодшого школяра», обговорювались на звітній студентській науковій конференції КДПУ (Кривий Ріг, 2017). Ідеї дослідження відображені у статті «Компетентнісний підхід до формування навички говоріння у сучасній початковій школі» у збірнику наукових праць викладачів кафедри «Формування ключових і предметних компетентностей засобами сучасних освітніх технологій. – Кривий Ріг: КДПУ, 2018. – Вип. 11).

Структура роботи. Робота складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури (68 найменувань) та трьох додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

1.1. Говоріння як вид мовленнєвої діяльності, його особливості та екстралінгвістична основа

Спілкування (комунікація) – це досить оригінальний і специфічний вид діяльності людини. Він являє собою складний процес взаємодії між мовцями, під час якого «відбувається обмін інформацією, досвідом, вміннями, навичками та результатами діяльності» [2, с. 27]. Таку діяльність людини прийнято називати мовленнєвою. Спілкування – це складний, багатоаспектний процес, який є необхідною умовою будь-якого виду діяльності людини. Ось чому вчені розглядають його як категорію лінгвістичну, психологічну і методичну (Бацевич Ф.С., Виготський Л.С., Леонтьєв О.О., Рубінштейн С.Л. та ін.).

Виходячи із функцій мови, лінгвісти визначають функцію мовлення, враховуючи при цьому обов'язкові компоненти комунікативного акту: адресант (той, хто говорить); адресат (той, кому говорять); повідомлення, яке адресант посилає адресату; контекст – зміст повідомлення; код – певна знакова система, загальна для адресата та адресанта; контакт – фізичний канал та психологічний зв'язок між адресантом та адресатом, необхідні для того, щоб здійснювати комунікацію [2, с.32]. До цього переліку додамо ще й умови спілкування, форма реалізації мовлення, характер і функція адресата.

Видатний психолог Л.С. Виготський, виділяючи спілкування як фундаментальний різновид діяльності людини, вбачав у ньому величезні можливості розвитку особистості, її свідомості, усіх пізнавальних процесів людини [8, с.214]. Особливості спілкування як мовленнєвої діяльності, на думку вченого, полягають у сприйнятті людиною мовлення інших; у вираженні нею власних думок, суджень, переживань, емоцій; в активному впливі на слухачів, співбесідника [8, с.173]. У зв'язку з цим він назвав

мовленнєву діяльність як процес матеріалізації думки, тобто перетворення її у слово. Мовленнєва діяльність характеризується тим, що вона виконує соціальну роль і являє собою необхідну умову функціонування суспільства, розвитку особистості. Так, обмінюючись думками, мовці у такий спосіб досягають відповідної комунікативної мети – обмін інформацією, спонукання до дії, заохочення партнера до виконання відповідних фізичних, інтелектуальних дій, вплив на співрозмовника тощо.

Процес спілкування реалізується у двох формах – усній та писемній. Вони суттєво вирізняються як прагматичними особливостями породження і реалізації, так і впливом на кожен з них властивих їм специфічних позалінгвістичних факторів. Для вчителя, який закладає основи формування і розвитку цих двох форм реалізації мовлення у початковій школі, необхідно чітко уявляти механізми їх виникнення, породження, вплив на їх формування і використання в мовленнєвій практиці спільних і разом з тим відмінних позамовних чинників. Усе це робить усну і писемну форми мовлення, з одного боку, близькими, а з іншого боку, досить-таки відмінними. Специфіку кожної із форм необхідно добре знати вчителям, адже ці особливості їм необхідно буде враховувати під час навчання мовлення.

Усне мовлення (говоріння) – це основний різновид мовленнєвої діяльності, який є звуковим і який сприймається за допомогою слуху. Це одна з найважливіших форм реалізації мови як засобу спілкування. Вона має багатогранну структурну і комунікативну специфіку, свої особливості порівняно з писемним мовленням, реалізується практично у всіх різновидах української мови і побутує у всіх сферах суспільного життя.

Будучи найважливішою формою реалізації мови, усне мовлення являє собою процес «говоріння». Іншими словами, це акт або мовні акти, які є результатом комунікативної діяльності індивідуума. Усне мовлення являє собою дуже зручний і миттєвий спосіб комунікації, який тут же сприймається адресатом, має відповідну мелодику, інтонацію, ритміку. Саме усному мовленню властиві емоційність та експресивність, за допомогою яких

передаються найтонші відтінки семантики слова, його стилістичного забарвлення. Пригадаймо з цього приводу відомий вислів Бернарда Шоу: «Є 50 способів сказати «Так» і 500 способів сказати «Ні», і є лише один спосіб написати це». Цей вислів свідчить про неймовірно великі й унікальні можливості говоріння у порівнянні з писемним мовленням. Адже в усному мовленні, як у краплині води, віддзеркалюється вся сутність людини: її характер, почуття, емоції, настрої, переживання, всі нюанси взаємин і стосунків у соціумі. Найкраще, про це сказав Сократ: «Заговори, щоб я тебе побачив...». Говоріння дає нам чітке уявлення про мовця, його психофізіологічні, вікові, національні, соціальні, гендерні, культурні, освітні, інтелектуальні, ситуативні особливості. Під час спілкування людина завжди заявляє про себе як про особистість, про властиві їй індивідуальні особливості світосприймання, комунікативні наміри, специфіку і характер власної мовної і комунікативної компетентності. Усе це свідчить про неабиякі вимоги до формування, розвитку і вдосконалення усного мовлення не тільки у шкільний період, а й упродовж усього життя кожної людини.

Для того, щоб ефективно і методично правильно побудувати роботу з формування і розвитку вміння говорити, необхідно мати чітке уявлення про відмінності усної і писемної форм мовлення. Розглянемо їх особливості.

Основна відмінність між писемним і усним мовленням полягає у тому, що:

- 1) результати письма сприймаються візуально, а говоріння – на слух;
- 2) результат писемного мовлення незмінний, усне ж мовлення, протікаючи у часі, змінюється, варіюється;
- 3) писемне мовлення незалежне від ситуації спілкування, говоріння ж, навпаки, великою мірою залежне від ситуації і досить часто стає зрозумілим саме завдяки ситуації;
- 4) писемне мовлення не має конкретного співрозмовника, воно зорієнтоване на уявно-середнього адресата і тому повинно бути підкреслено логічним, щоб бути зрозумілим читачеві; усне мовлення протікає в присутності адресата, залежить від його реакції, зацікавленості тощо;

5) під час реалізації писемного мовлення адресант може не поспішати викласти свою інформацію, має можливість обдумати її, відредагувати, переглянути і багаторазово вносити відповідні зміни, а то і розпочати написання вдруге; під час говоріння автор створює свій текст у присутності адресата (слухача), він змушений мислити і говорити одночасно. Однак орієнтуючись на реакцію слухача, мовець має можливість корегувати своє висловлювання, щось додатково уточнити, пояснити, навести приклад для ілюстрації і навіть повторити незрозумілу частину інформації. Тому усне мовлення характеризується надлишковою інформацією;

б) за своєю природою писемне мовлення, як правило, є монологічним, а усне мовлення – діалогічним і монологічним. Тому писемне мовлення залишає менше можливостей для автора пояснити надалі свої наміри або визначити, чи були зрозумілими його ідеї. Крім того, читач майже не може довідатися про прагнення автора, його плани і задум. А адресат усного мовлення, перебуваючи у тісному контакті з адресантом, чітко уявляє собі перспективу розгортання інформації, оскільки він є учасником спілкування;

7) написаний текст завжди можна перечитати знову, і тому немає необхідності тримати всю інформацію на контролі, запам'ятовувати, у той час як усне висловлювання зникає відразу ж після його виголошення, тому потрібно бути дуже уважним, адекватно реагувати на почуте і проявляти додаткові зусилля для запам'ятовування почутого;

8) через відсутність обмеження в часі і можливість обдумувати і редагувати текст свого письмового повідомлення автор, як правило, використовує переважно складні або прості поширені речення, часто ускладнені різними засобами. Адресат усного мовлення такої можливості позбавлений, тому у його мовленні переважає простий синтаксис;

9) наявність інтонації, тембру голосу, можливість використання різноманітних просодичних засобів мовлення (темп, паузи, логічний та емпатичний наголоси) – усе це дозволяє мовцеві висловити більше нюансів

емоційного тону, ніж під час реалізації писемного мовлення, в якому відсутні мовні засоби такого типу;

10) через відсутність адресата в момент реалізації писемного мовлення письмовий текст характеризується більшою об'єктивністю, узагальненістю, абстрактністю, відсутністю емоційності та експресивності. Разом з тим усному мовленню більшою мірою властиві авторська індивідуальність, суб'єктивність, емоційність, гнучкість, можливість використання жестів, міміки, постави тощо;

11) через можливість обдумування автор писемного мовлення має можливість уникати повторів, неточностей, випадків порушення логіки викладу інформації, у той час як мовець під час вільного говоріння не застрахований від таких випадків;

14) фіксований текст має можливість передавати інформацію через час і простір скільки завгодно часу, усне ж мовлення сприймається ментально в момент його виголошення;

15) усному мовленню властива інтонація, яка може передавати всю складність, тонкість, розмаїтість почуттів, внутрішніх переживань, намірів і настроїв. У писемному мовленні інтонація ніколи не може бути єдиним і навіть основним засобом вираження яких-небудь значень, оскільки тут інтонація вторинна, і майже завжди залежить від вибору читача.

Усі ці названі відмінності двох форм мовлення, безперечно, накладають свій відбиток на використання тих чи інших мовних засобів. Так, для усного мовлення характерний більш простий синтаксис, використання неповних та односкладних речень, зустрічаються повторення окремих слів, словосполучень, частин речень, вставні слова тощо. Порядок слів у реченні переважно вільний. В усному мовленні можуть також використовуватися паузи, тон, гучність і тембр, логічний та емпатичний наголоси для підсилення емоційного фону.

Як ми вже зазначали, усне мовлення (говоріння) поділяється на діалогічне та монологічне.

Діалогічне мовлення – це процес взаємодії двох або більше учасників спілкування, які в межах мовленнєвого акту по черзі виступають як слухач і як мовець. Умовно їх можна назвати як активний і пасивний співрозмовник, оскільки мовець і слухач проявляють неоднакову активність у процесі спілкування.

Діалогічне мовлення виконує такі комунікативні функції:

- а) запит інформації – повідомлення інформації;
- б) пропозиція (у формі прохання, вимоги, наказу, поради) – прийняття/неприйняття запропонованого;
- в) обмін судженнями/думками/враженнями;
- г) взаємопереконання/обґрунтування власної точки зору [52].

Кожна з цих функцій має свої специфічні мовні засоби і може переважати у відповідному типі діалогу. Рівень знання мови, її лексичного багатства, граматичної будови та фразеології, практичне оволодіння механізмами використання мовних засобів відіграють важливу роль у функціонуванні діалогічної форми мовлення. Основною умовою ефективності діалогічного спілкування є автоматизм, вироблений на системі тимчасових нервових зв'язків [52].

Як і всі різновиди усного мовлення, діалогічне спілкування тісно пов'язане із ситуацією, за якої відбувається спілкування. і тому його називають ситуативним. Ситуативним цей вид взаємодії комунікантів є тому, що часто його зміст можна зрозуміти лише з урахуванням тієї ситуації, в якій воно здійснюється. Однак бувають випадки, коли самі ознаки ситуації не спостерігаються, але вони можуть бути відомі учасникам комунікації (наприклад, якась подія, факт дійсності, добре відомі співрозмовникам). Класичним прикладом ситуативності є репліка «Іде!», яка у школі може означати, що йде вчитель і учням слід негайно заходити до класу й сідати на свої місця, а на трамвайній зупинці – появу довгоочікуваного транспорту.

Разом з тим діалогічне мовлення, як і монологічне, є контекстуальним, оскільки більшість фраз співрозмовників залежить від попередніх їх

висловлювань. Тому використання у діалозі неповних контекстуальних речень, що є основною особливістю цієї форми комунікації, цілком виправдане і не викликає ніяких незручностей у спілкуванні.

Наявність співрозмовника в діалозі, його зорове сприйняття й активна мовленнєва взаємодія з ним слугує для прояву ще однієї особливості діалогічного мовлення – апеляції до адресата. Тому діалогічне мовлення, як правило, складається з простих мовних конструкцій, зумовлених контекстом, попередніми висловлюваннями. Важливу роль у ньому відіграють звертання, репліки, шаблони, сталі вирази, формули мовленнєвого етикету. Крім того, діалог через наявність зорового сприйняття співрозмовника, встановлення контакту з ним діалог передбачає ще й певну незавершеність висловлювань завдяки використанню неповних речень. Усе це може компенсуватися завдяки позамовним засобам спілкування (міміка, жести, контакт очей, постава співрозмовників).

Діалогічне мовлення, розраховане на взаємодію співрозмовників, у більшості випадків характеризується емоційністю і спонтанністю. Тому у діалозі часто використовуються емоційно забарвлені слова, відповідна інтонація, репліки, що виражають здивування, захоплення чи, навпаки, розчарування, відразу, обурення тощо. Оскільки діалогічну взаємодію повністю не можна спланувати наперед і всі використані у ній репліки є реакцією на висловлювання співрозмовника, то такій формі комунікації властива непередбаченість і спонтанність. А це вимагає від мовців чіткого володіння нормами діалогічного спілкування, автоматизму у використанні мовних одиниць.

Як бачимо, діалогічне мовлення передбачає виконання партнерами двох ролей – мовця і слухача. Обмін репліками відбувається не тільки під час говоріння, а й під час сприйняття і розуміння почутого, тобто аудіювання. Тому вчитель повинен виховувати в учнів вміння не тільки проявляти ініціативу у діалогічній взаємодії, реагувати на репліки співрозмовника,

спонукати його до продовження розмови, але й уміти уважно слухати, стежити за комунікативним наміром співрозмовника, адекватно розуміти.

Для забезпечення ефективної роботи з розвитку діалогічного мовлення (вчителів, а відтак і учням) необхідно добре знати структуру діалогу. Кожен діалог складається з окремих взаємопов'язаних висловлювань, що належать тому чи іншому співрозмовникові. Такі висловлювання називаються *реплікою*. Вони і є найменшою структурною одиницею діалогу.

Висловлювання мовців під час діалогу (репліки) залежно від комунікативного наміру учасників можуть бути різної протяжності. Як правило, вони є реакцією на попередню репліку співрозмовника і тому тісно пов'язані одна з одною за своїми комунікативними функціями, структурно та інтонаційно. Найтісніший зв'язок спостерігається між суміжними репліками. Сукупність реплік, що характеризується названим вище ознаками, називається *діалогічною єдністю*. Саме вони і виступають одиницею навчання діалогічного мовлення.

Перша репліка діалогу є завжди ініціативною (її називають ще реплікою-спонуканням). Друга репліка, як правило, це реакція на попереднє висловлювання, або ініціативна, яка містить реакцію на попереднє висловлювання і спонукає до наступного.

Виходячи із специфіки комунікативного задуму, наявності відповідних для цього реплік, учні повинні навчитися:

- 1) використовувати ініціативну репліку для початку діалогу;
- 2) точно реагувати на ініціативну репліку співрозмовника своєю реплікою;
- 3) слухаючи співрозмовника, підтримувати бесіду з ним, використовуючи реактивно-ініціативні репліки;
- 4) залежно від етапів діалогу, від функціонального взаємозв'язку реплік у ньому виділяти різні види діалогічних єдностей: привітання – привітання; повідомлення – повідомлення; повідомлення – спонукання; спонукання – згода, заперечення, запитання; запитання – відповідь тощо.

Відомі чотири функціональні типи діалогів, які залежать від основної комунікативної функції, яку виконує той чи інший діалог: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями (думками), діалог-обговорення (дискусія) (див. табл. 1.1) [63].

Таблиця 1.1

Функціональні типи діалогів

Функціональний тип діалогу	Характеристика типів діалогу
1. Діалог-розпитування	<ul style="list-style-type: none"> • Розпитування одностороннє чи двостороннє. • Розвиває ініціативність обох партнерів.
2. Діалог-домовленість	<ul style="list-style-type: none"> • Використовується при вирішенні співрозмовниками питання про плани та наміри. • Після оволодіння діалогом-домовленістю здійснюється навчання змішаного типу діалогу: розпитування-домовленості.
3. Діалог-обмін враженнями (думками)	<ul style="list-style-type: none"> • Розвиває власне бачення учнів певних подій, явищ, предметів. • Співрозмовники висловлюють свою думку, наводять аргументи для доказу, погоджуються з точкою зору партнера або спростовують її. • Ініціатива ведення діалогу – двостороння.
4. Діалог-дискусія	<ul style="list-style-type: none"> • Розвиває у співрозмовників прагнення виробити певне рішення дійти певних висновків, переконати один одного в чомусь. • Використовуються невербальні засоби, мовленнєві кліше, слова для підтримки розмови.

Як видно з таблиці, діалог-розпитування може бути одностороннім або двостороннім. У першому випадку ініціатива запиту інформації належить лише одному партнеру, у другому – кожному з них. Якщо ж це двосторонній діалог-розпитування, то він розвиває ініціативність обох партнерів.

Слід зазначити, що для учнів початкової школи важливо навчитись використовувати діалог-домовленість. Як правило, він використовується під час з'ясування співрозмовниками питання про комунікативні плани і наміри учасників комунікації. Згодом діти повинні будуть навчитися володіти більш складним умінням вести діалог – розпитування-домовленість.

Діалог-обмін враженнями думками передбачає виклад власного бачення чи розуміння якогось факту об'єктивної дійсності, події, явища. Він дає

можливість комунікантам висловити своє бачення, розуміння того чи іншого факту, розділити точку зору партнера або заперечити її.

Нарешті, останній вид діалогічної взаємодії партнерів – діалогобговорення (дискусія). Він має на меті виразити прагнення співрозмовників дійти певного спільного рішення, зробити спільний висновок, встановити істину в чомусь. Звичайно, цей вид діалогу найскладніший для учнів початкових класів, тому його слід практикувати у 3-4 класі.

Монологічне мовлення – це довготривалий порівняно з діалогом різновид мовленнєвої діяльності, коли висловлюється одна людина задля доведення до відома певної інформації, впливу на інших осіб, які слухають, сприймаючи цю інформацію. Монологічними за формою можуть бути лекція, пояснення вчителя і відповідь учня на уроці, доповідь, виступ на зборах, на телебаченні чи радіо тощо. Монолог являє собою розгорнуте висловлювання. На відміну від діалогу у ньому, як правило, не використовується інформація, зумовлена ситуацією спілкування. Це більш активний і більш довільний вид комунікації, під час реалізації якого рідше використовуються невербальні засоби (міміка, жести). Монологічне мовлення більш розгорнене ніж діалог, воно має свою композицію, являє собою той або інший тип мовлення (монолог-опис, монолог-розповідь, монолог-міркування) або може бути змішаного типу. У монологі спостерігається більш свідомий добір мовних засобів, він характеризується ознаками тексту – цілісністю, зв'язністю, членованістю. Монолог великою мірою близький до писемного мовлення. Він не передбачає миттєвої реакції адресата на почуте, однак завжди розрахований на адекватне сприйняття слухачем висловленої інформації. У зв'язку з цим відомий психолог М. Жинкін справедливо зазначав, що «монолог завжди підтримується зворотнім зв'язком зі слухачем» (цитуюмо за джерелом: 65, с.113-114). А для цього потрібно зацікавити співрозмовника чи співрозмовників. Тому перед учителем має стояти завдання навчити дітей не лише формально логічно будувати свою

розповідь, а й підтримувати контакт з адресатом, дбати, щоб йому було цікаво і все зрозуміло.

Зазвичай мовець на відміну від діалогу заздалегідь планує своє повідомлення або подумки, або шляхом складання плану виступу чи конспекту, чи окремих тез тощо. Незважаючи на можливість попередньої підготовки до виступу, необхідно навчити учнів вступати в контакт з адресатом, підтримувати цей контакт упродовж усього комунікативного акту, орієнтуватись на його реакцію, і при цьому дбати про змістовність, нормативність, логічність, точність, ясність, доступність, доцільність, виразність, емоційність виголошеної інформації. Як бачимо, завдання не із легких як для вчителя, так і для учня початкової школи, що не має достатнього досвіду й автоматизму у використанні мовних засобів для досягнення своєї комунікативної мети.

Специфіка усіх різновидів мовленнєвої діяльності забезпечується не тільки використанням типових для них мовних засобів, але і з такими поняттями, як сфера спілкування, функції мовлення, його мета, а також умови, ситуація і форма його реалізації. Вони і складають систему позалінгвістичних (екстралінгвістичних) чинників, які визначають специфіку, добір мовних засобів будь-якого типу мовлення. Це пов'язано з тим, що мовлення у будь-якому вигляді зазнає впливу на використання тих чи інших лінгвістичних засобів цілої низки екстралінгвістичних чинників. На жаль, у лінгводидактиці стосовно цього важливого і визначального факту реалізації всіх видів мовленнєвої діяльності не звертається увага.

Разом з тим відомі психологи (М.І. Жинкін, О.О. Леонтьєв, А.І. Маркова, І.О. Синиця та ін.) вказують, що мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша, потребує відповідних умов, у яких би вона нормально відбувалася. З цього приводу О.О. Леонтьєв зазначає, що для того, щоб повноцінно спілкуватися, людина повинна навчитися «швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування; уміти правильно спланувати своє мовлення; відшукувати відповідні засоби для передачі задуманого змісту;

уміти забезпечити зворотний зв'язок» [31, с. 32]. Якщо будь-яку з ланок акту спілкування буде порушено, то мовцю не вдасться домогтися очікуваних результатів – воно виявиться неефективним [31, с. 33]. Отже, психологи звертають увагу на необхідність урахування деяких позалінгвістичних чинників усного і писемного мовлення. Розглянемо детальніше ці чинники.

Мовна структура будь-якого типу мовлення повинна відповідати *умовам спілкування*. Тільки у такому випадку висловлювання може бути доцільним і досягти своєї комунікативної мети. Усне мовлення функціонує в певних умовах: часу, місця, обставин, наявності адресата, виду зв'язку і контакту з ним. Так, наприклад, фактор наявності адресата і контакту з ним в усному мовленні веде до збільшення кількості номінативних, означено-особових, неповних речень, приєднувальних та розмовних синтаксичних конструкцій, а також повторення думок, уточнення інформації тощо.

Мовленнєва дія неможлива поза ситуацією спілкування. Усне спілкування, як правило, проходить у безпосередньому контакті учасників, які обізнані з умовами, в яких відбувається комунікація. Ситуація є одним із визначальних чинників у доборі тих ви інших виражальних засобів, оскільки має здатність конкретизувати мовленнєву дію, предметно-змістовий план мовлення, а також зумовлює вибір мовленнєвих засобів. У реальному процесі спілкування комунікативні ситуації виникають, як правило, самі собою. Це так звані природні ситуації. Учителі спеціально створюють комунікативні ситуації, моделюючи природні комунікативні ситуації. Спеціально створені (або штучні) комунікативні ситуації потребують певної деталізації зовнішніх обставин та умов, в яких має місце діалогічне спілкування; наявності вербального стимулу; визначення ролей, в яких комуніканти виступатимуть; стосунків між ними. На наше глибоке переконання, у процесі навчання видів мовленнєвої діяльності важливо враховувати ситуативний характер мовлення, а саме: хто говорить (пише), від імені кого, про що, з якою метою, кому, за яких обставин, який передбачається результат спілкування та ін.

Ситуація мовленнєвої взаємодії в усній і писемній формах мовлення суттєво відрізняється одна від одної. Вона передбачає безпосереднє спілкування в усному мовленні і опосередковане у писемному. Тому матеріал письмового висловлювання розміщується так, щоб події простежувались від відомого до невідомого, від загального до окремого, від причини до наслідку чи навпаки [8,с.93]. Саме в писемній формі реалізації мовлення мовець повинен понад усе дбати про необхідність забезпечення чіткої логічної послідовності своїх думок, які адресат має адекватно сприйняти. Якщо в усному спілкуванні у мовця є можливість переконатись, чи його правильно і точно зрозуміли, маючи можливість про це прямо запитати у слухача чи, спостерігаючи за адресатом, самостійно визначити міру сприйняття інформації, то у писемному мовленні адресант такої змоги позбавлений. Тому, вибудовуючи зв'язний писемний текст, у першу чергу слід пам'ятати про забезпечення чіткої, підкресленої логічної послідовності. Отже, усна комунікація забезпечує не тільки швидкий обмін інформацією, а й ефективне її засвоєння, перетворюючись, за визначенням Ф. Лезера, в комунікативні форми творчого мислення: «Різниця цих комунікативних форм пояснюється специфікою і функцією при вирішенні певних проблем» [30,с.124].

Важливо також пам'ятати, що усне мовлення відрізняється від писемного як за способами передачі, так і за способами сприйняття. Звідси маємо те, що і характер інформації, що передається усно, суттєво відрізняється від інформації, поданої у писемному тексті, навіть якщо останній створений на основі першої чи навпаки. У всякому випадку можемо констатувати, що усна і писемна форми реалізації мовлення суттєво відрізняються і не завжди взаємозамінні. Співрозмовникові краще вислухати інформацію, ніж сприйняти її в писемній формі, оскільки мовець інтуїтивно володіє специфічним механізмом передачі смислу, властивим усній комунікації, і послуговується можливостями, які у писемній формі мовлення у чистій формі, як правило, відсутні.

Важливою складовою мовленнєвої ситуації є чинник *«адресат»*. Саме від того, з ким ми спілкуємося, його соціального статусу, посади, віку, характеру, родинних стосунків, статі і навіть настрою великою мірою залежить стратегія нашого спілкування і, звичайно, добір відповідних мовних засобів для досягнення комунікативного наміру. Від рівня готовності сприймати інформацію мовця залежить і необхідність повноструктурного короткого викладу інформації, на елементарному рівні чи більш складному. Орієнтація на підготовленого адресата дозволяє опускати другорядну інформацію, зупиняючись детальніше на головній. Це обов'язково треба враховувати вчителю під час спілкування з наймолодшими школярами, а згодом враховувати їх вікові особливості у старшому віці. Відповідно цього слід і навчати школярів: як спілкуватися із молодшими за віком дітьми, ровесниками, старшими від себе, родичами, батьками, літніми людьми, знайомими і незнайомцями.

Залежно від дії зазначених факторів (офіційна чи неофіційна обстановка, ситуація, умови спілкування характер адресата і форма реалізації мовлення) усне і писемне мовлення мають своєрідні особливості передачі смислу інформації. Вони проявляються насамперед на лінгвістичному рівні, позначаючись зокрема і на характері мовних засобів, що забезпечують зв'язність мовлення. Психолог О.Лурія у зв'язку з цим зазначає: «У нормі усне і писемне мовлення... протікають за зовсім за іншими правилами і будуються граматично зовсім по-різному» [37,с.214]. Як правило, в усному варіанті практично відсутні всі засоби зв'язності, які наявні у писемному. Інформація тут подається порціями, і сама їх послідовність забезпечує внутрішній зв'язок. Тому в слухача не виникає дискомфорту, оскільки в нього є можливість стежити за динамічністю частин інформації, які самі собою вибудовуються у зв'язний текст.

Саме ця особлива динамічність і зумовлена насамперед особливими властивостями усного мовлення, яке, «на відміну від писемного підпорядковується факторові фізичного часу» [45,с.48]. Тому композиційно-

логічне розгортання змісту в усному повідомленні збігається з його поступальним рухом у часі і являє собою процес становлення смислу в динаміці. Цим і пояснюється той факт, що сам порядок розміщення інформації в усному мовленні несе значне смислове навантаження. Якщо в письмовому тексті домінують зв'язки між окремими елементами, а характер цих зв'язків досить чітко виражений, то в усному кожен із них сприймається насамперед на фоні всього смислового ряду висловлювань. Усе це свідчить про те, що результативність висловлювання усному повідомленню властива імпліцитно (приховано), а конкретний характер причинно-наслідкових зв'язків частот залишається не уточненим (на відміну від писемного мовлення, де все повинно мати чітке вираження для забезпечення чітко вираженої логічної послідовності). Тому важливо, щоб діти зрозуміли лінгвостилістичні відмінності обох форм мовлення і щоб їх писемне мовлення, за словами В. Ляудіс та І. Негуре, не було транскрипцією усного [40,с. 36].

Таким чином, усне мовлення (говоріння) – це особливий вид мовленнєвої діяльності, який реалізується за відмінних від писемного умов спілкування, що знаходить своє відображення на використанні відповідних мовних і позамовних засобів. Тому дидактичною умовою створення комфортних умов для спілкування в школі є знання вчителем основних функцій і природи різних видів мовленнєвої діяльності комунікації, їх форм та різновидів, а також уміння апелювати до кожної з них у процесі конкретного комунікативного акту залежно від комунікативної мети.

1.2. Психолінгвістичні особливості процесу навчання усного мовлення учнів початкових класів

Мовленнєва діяльність розглядається психологами як один з-посеред багатьох видів діяльності людини. Її теорію розробляли послідовники видатного педагога Л.С.Виготського – І.О.Зимня, О.О.Леонтьєв, Т.В.Рябова та ін. Виділяючи спілкування як досить важливий, необхідний

фундаментальний різновид діяльності людини, Л.С. Виготський вбачав у ньому величезні можливості розвитку особистості, її свідомості, усіх пізнавальних процесів людини [8, с.214]. Особливості спілкування як мовленнєвої діяльності, на його думку, полягають у сприйнятті людиною мовлення інших; у вираженні нею власних думок, суджень, переживань, емоцій; в активному впливі на слухачів, співбесідника [8,с. 173].

Спілкування – це надто складне психологічне явище. Під час його реалізації проявляються такі психічні процеси, як сприйняття, пам'ять, мисленнєві, емоційні та вольові процеси. Тому до вивчення усіх видів мовленнєвої діяльності, як і до навчання їх, слід ставитися зі всією відповідальністю.

Психологи і методисти вже давно вказують на те, що молодший шкільний вік – це найоптимальніша пора для ефективного навчання. У цьому віці людина найбільш сприятлива до навчання, легко і якісно засвоює стереотипи у сфері спілкування, доводить до автоматизму використання мовних засобів у різних видах мовленнєвої діяльності.

Для того, щоб можна було ефективно навчати продукувати власні висловлювання (говорінню і письму) відповідно до вимог часу школярів, необхідно чітко зрозуміти, що таке мовленнєве спілкування з точки зору психології та психолінгвістики. На думку І. Большакової, мовленнєве спілкування – це мотивований живий процес взаємодії між учасниками комунікації, який направлений на реалізацію конкретної життєвої цільової настанови, протікає на основі зворотнього зв'язку в конкретних видах мовленнєвої діяльності [3, с.26]. Воно органічно включається у всі інші види діяльності людини (трудова, суспільна, пізнавальна і т. ін.) і здійснюється між багатьма, декількома чи двома людьми.

Мовленнєва діяльність являє собою мовленнєво-творчий процес, результатом якого є неповторне, особистісно забарвлене, індивідуальне мовлення (в усній чи писемній формі). Ця точка зору знайшла подальший розвиток у дослідженнях, гіпотезах, висновках учених-психологів, лінгвістів,

методистів: І.К.Білодіда, Є.М.Верещагіна, Л.С.Виготського, Т.К.Донченко, В.Г.Костомарова, О.М.Леонтьєва, Л.І.Мацько, О.Д.Митрофанової, Н.Веніг, Е.Ю.Сосенко, Є.М.Степанової, Л.П.Федоренко, С.Я.Ярмоленко, І.П.Ящука. Про необхідність вивчати мову у процесі мовленнєвої діяльності, урахування процесів, які проходять при слуханні та говорінні, а також різних ролей учасників акту комунікації вказували у своїх працях Ф.І.Буслаєв, В.В.Виноградов, Г.О.Винокур, Т.І.Панько, О.О.Потебня, В.М.Русанівський, А.А.Шахматов, Л.В.Щерба та ін.

Для того, щоб можна було ефективно організувати спілкування школярів, необхідно чітко зрозуміти, що таке мовленнєве спілкування. І. Большакова вважає, що мовленнєве спілкування – це мотивований живий процес взаємодії між учасниками комунікації, який направлений на реалізацію конкретної життєвої цільової настанови, протікає на основі зворотнього зв'язку в конкретних видах мовленнєвої діяльності [3,с.26]. Воно органічно включається у всі інші види діяльності людини (трудова, суспільна, пізнавальна і т. ін.). Мовленнєве спілкування здійснюється між багатьма, декількома чи двома людьми, кожен із яких є носієм активності та передбачає її у своїх співбесідниках. Мовленнєве спілкування обопільне. Як і кожна соціальна активність людини – свідоме та цілеспрямоване.

Виходячи із функцій мови, лінгвісти визначають і функцію мовлення, враховуючи при цьому обов'язкові компоненти: адресант (той, хто говорить); адресат (той, кому говорять); повідомлення, яке адресант посилає адресату; контекст – зміст повідомлення; код – певна знакова система, загальна для адресата та адресанта; контакт – фізичний канал та психологічний зв'язок між адресантом та адресатом, необхідні для того, щоб здійснювати комунікацію [2, с.32].

Таким чином, функції мови та мовлення зароджуються, виявляються та усвідомлюються у процесі спілкування, основне призначення якого полягає в обслуговуванні реформаторської, пізнавальної та ціннісно-орієнтаційної діяльності людей, у поглибленні та розширенні суспільних зв'язків між

індивідом та групами індивідів. Про необхідність вивчати мову у процесі мовленнєвої діяльності, урахування процесів, які проходять при слуханні та говорінні, різні ролі учасників мовленнєвого акту вказували у своїх працях багато психологів та лінгводидактів. Вони стверджують, що оволодіння мовою, правильне й уміле її використання у своїй практиці, подальший розвиток мовленнєвих умінь здійснюється завдяки мовленнєвій діяльності, через сприйняття мовлення і говоріння.

З психологічного погляду, мовлення – різновид людської діяльності. Саме в діяльності, на думку засновників теорії мовленнєвого спілкування Л.Виготського, О.Леонтьєва, О.Лурії відбувається перехід об'єктивного відображуваного в суб'єктивний образ, в ідеальне. Будь-яка діяльність, на їх думку, певним чином структурована, і тому в ній можна виділити такі найважливіші компоненти:

а) мотив – причина, поштовх до початку діяльності. Він може стосуватися практично всіх сфер людського життя, в т. ч. й інтелектуальної, духовної тощо;

б) мета – усвідомлене уявлення про результат, якого необхідно досягти в процесі діяльності;

в) дія – здійснення чогось з конкретною метою, що впливає з загальної мети;

г) операція – спосіб здійснення дії. Вона співвідносна з умовами досягнення мети (місцем, часом, оточенням, ситуацією, контекстом, іншими впливами).

У навчальному процесі мовленнєва діяльність має на меті опанування школярами мови (словника й граматики) і мовлення як системи мовленнєвих дій, способів та засобів їх реалізації для взаєморозуміння в міжособистісній взаємодії. У процесі оптимальної навчальної взаємодії між учителем і учнями відбувається формування й розвиток мовленнєвих умінь та комунікативних якостей школярів, в яких виявляється їхня комунікативна культура. Розвиток мовлення є однією з найважливіших умов успішності навчання дитини в

школі. Разом з тим мовлення як основний спосіб спілкування учня з учителем виступає умовою й засобом опанування школярами знань та вмінь, формування психічних і комунікативних функцій, становлення комунікативної культури.

Для нашого дослідження варті уваги ідеї, висловлені психологами (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов), які досліджували проблему розвитку усного мовлення. Для того, що цей розвиток був успішним, на їх думку, необхідно брати до уваги соціальний характер причин і процесу розвитку мовлення дитини, тобто розвиток мовлення повинен відбуватися в соціумі або, на нашу думку, в умовах, наближених до ситуацій у реальному житті. П.Я. Гальперін стверджує, що мовлення дитина засвоює практично під час спілкування з іншими, тобто завдяки комунікативній функції. При цьому, як зазначають Л.С. Виготський і О.Р. Лурія, мовлення дітей може включати несвідоме, вільне використання багатьох елементів і явищ рідної мови. Л.С. Виготський вказує на те, що готовність до спілкування зумовлене потребою дитини у висловленні. Важливим також для нашого дослідження є той факт, що у період шкільного навчання діти надають перевагу не словесному складові речення, не його граматичній структурі, а висловлюваній ситуації та її компонентам. Це є прямим підтвердженням того, що під час навчання говоріння та інших видів мовленнєвої діяльності необхідно враховувати вплив на висловлювання всіх можливих екстралінгвістичних факторів.

Отже, мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша, потребує, на думку психологів (М. Жинкін, О. Леонтьєв, А. Маркова, І. Синиця та ін.), відповідних умов, у яких би вона нормально відбувалася. З цього приводу О. Леонтьєв стверджує, що для того, щоб повноцінно спілкуватися, людина повинна навчитися швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування; вміти правильно спланувати своє мовлення; відшукувати відповідні засоби для передачі задуманого змісту; вміти забезпечити зворотний зв'язок. Якщо будь-яку з ланок акту спілкування буде порушено, то мовцю не вдасться домогтися очікуваних результатів спілкування – воно виявиться

неефективним [31, с. 33]. Таким чином, знання й урахування всіх названих психологічних чинників зможе забезпечити ефективний комунікативний розвиток школярів.

Вироблення і набуття цілої низки мовленнєвих умінь (уміння вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні і письмові монологічні і діалогічні висловлення різних типів, стилів і жанрів і ін.), які служать для спілкування в різних ситуаціях, передбачає оволодіння комунікативною компетентністю. Ось чому у закладах освіти різних рівнів останнім часом активізується і поширюється комунікативний підхід у навчанні мовлення. Детальніше про це йтиме мова у наступному параграфі.

Спілкування як вид діяльності людини являє собою складну систему актів взаємодії співрозмовників та дії на мовленнєвий акт позалінгвістичних чинників. Кожен такий акт передбачає наявність: а) мовця (суб'єкта) – ініціатором спілкування; б) адресата (суб'єкта), якому адресована мовленнєва дія; в) стилю (сфери діяльності), відповідно до якого відбувається спілкування; г) комунікативну мету учасників взаємодії; г) ситуацію, під час якої здійснюється мовленнєвий акт.

Задля забезпечення успішності мовленнєвого акту, на думку О.С. Губаревої, мовець повинен виконати такі дії:

- 1) мовець повинен увійти в комунікативну ситуацію;
- 2) адресант має оцінити характер комунікативної ситуації (сприятлива, несприятлива тощо) та зорієнтуватися в ній;
- 3) ініціатор мовленнєвої дії вибирає співрозмовника для можливої взаємодії;
- 4) мовець прогнозує комунікативну мету, намір мовленнєвої взаємодії, враховуючи особливості ситуації спілкування;
- 5) адресант підходить до суб'єкта взаємодії;
- 6) суб'єкт ініціатор привертає увагу співрозмовника;
- 7) мовець оцінює емоційно-психологічний стан адресата, виявляє ступінь його готовності до взаємодії;

- 8) адресант налаштовується на емоційно-психологічний стан партнера;
- 9) співрозмовники вирівнюють свої емоційно-психологічні стани, зводячи їх до загального емоційного фону;
- 10) ініціатор взаємодії здійснює комунікативний вплив на співрозмовника;
- 11) адресант оцінює реакцію партнера на взаємодію та стимулює продовження спілкування;
- 12) співрозмовник реагує на ініціативу адресанта, висловлюючи свою думку [14, с.101].

Сучасна методика розвитку мовлення будується на основі теорії мовленнєвої діяльності і на теорії лінгвістики тексту. Зокрема, розвиток зв'язного мовлення ґрунтується на теорії навчальної діяльності (В.В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Савченко), чотирьох видах мовленнєвої діяльності, яка здійснюється в усній і письмовій формах (О.Леонт'єв, І.Зимня, А.Маркова), співвідношеннях між системою мови і мовною здатністю (Л. Виготський, М. Жінкін). Згідно з принципом комунікативної спрямованості під час навчання рідної мови важливим завданням є реалізація мовної здатності дитини в мовленнєву діяльність, у спілкування (Л.Виготський, М.Жінкін).

Основні положення теорії мовленнєвої діяльності В.А Федчик [61] пропонує сформулювати так:

1. Мовлення – це особливий вид психічної діяльності людини, метою якої є спілкування між людьми. Цей процес включає в себе:
 - 1) комунікативний аспект (встановлення контактів між людьми);
 - 2) інтерактивний аспект або пізнавально-діяльнісний, який дозволяє обмінюватись інформацією і виробляти єдину стратегію взаємодії у спільній діяльності;
 - 3) перцептивний аспект (сприйняття і розуміння іншої особистості з урахуванням її психологічних властивостей і особливостей поведінки).

Причому комунікативний аспект оцінюється як родовий і покриває інші аспекти.

2. Мовлення – це особливий вид психічної, інтелектуальної діяльності, який тісно пов'язаний з мисленням. Усі мовні одиниці, починаючи зі слова і закінчуючи реченням і текстом, слугують для вираження понять, думок, суджень, оцінних висловлювань, викладених послідовно в тексті.

3. Мовлення починається з мотиву, комунікативного задуму і використовується людиною для передачі певної інформації, для здійснення впливу чи спонукання до певної дії, вчинку, для вираження свого ставлення до чогось чи до когось. не існує заради мовлення. Іншими словами, «мовленнєва діяльність включена до загальної немовленнєвої діяльності людини (комунікативної, пізнавальної, впливаючої, естетичної, фізичної) [61]. Саме цей аспект був поза увагою методистів, учителів-практиків і призвів до того, що розвиток мовлення був відірваний від комунікативного процесу, який включає в себе не тільки мовленнєві дії, а й усю комунікативну діяльність у її зв'язках з іншими видами діяльності людини, враховуючи ситуацію, умови комунікації, мету і завдання такої взаємодії з різними учасниками соціуму. На наш погляд, це повинно спричинити відродження комунікативної змістової лінії у новітніх шкільних програмах рідної мови, яку зараз називають мовленнєвою.

4. Мовленнєвій діяльності як особливому виду людської діяльності властиві певні закономірності. Як і будь-який вид людської діяльності, мовленнєва діяльність «проходить чотири фази:

- мотив діяльності, цільова настанова діяльності;
- орієнтування в умовах діяльності і планування діяльності;
- реалізація діяльності в конкретних діях і операціях;
- контроль» [61].

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 [8].

Як бачимо, мовленнєва діяльність має певні мотиви, мету, специфічні дії та операції. Разом з тим вона являє собою певну абстракцію, що не зіставляється з будь-яким іншим видом людської діяльності. Крім того, вона є складовою всіх видів діяльності, оскільки фактично обслуговує їх.

Відповідно до названих вище компонентів людської діяльності сучасні лінгводидакти розробили поетапний підхід до розвитку мовленнєвої діяльності школярів. Так, Т. Ладиженська розробила систему навчання зв'язного мовлення на основі комунікативних умінь, визначаючи фазу їх виконання і застосування. Розроблена нею система розвитку зв'язного мовлення включає такі чотири фази мовленнєвої діяльності: а) орієнтування в умовах, цілях спілкування, у змісті висловлювання; б) планування; в) реалізація; г) контроль [29,с.10].

До фази орієнтування Т. Ладиженська відносить уміння визначати обсяг змісту та межі теми висловлення, уміння підпорядковувати власне висловлення його темі. Сюди ж відноситься інформація про виявлення умов спілкування, визначення типу висловлювання, його загальної мети, адресата і стилю. Із фазою планування вона співвідносить уміння добирати мовний матеріал, впорядковувати і систематизувати його. Тут мовець повинен з'ясувати, про що саме буде говорити, що передбачає добір таких мовних одиниць, котрі б відповідали темі і меті висловлювання, а також розташуванню їх у відповідній послідовності. Фаза реалізації мовлення передбачає застосування вмінь будувати різнотипні за стилем, типом і жанром мовлення текст, виражати думку точно, правильно, логічно, лаконічно, тобто будувати зв'язне висловлювання. Під час фази контролю формується вміння вдосконалювати власне висловлювання, мовець здійснює контроль за досягненням комунікативної мети і ступенем реалізації

комунікативного задуму. У цей період відбувається співвіднесення результатів мовленнєвого впливу на слухача (читача) із завданням висловлювання; виявлення і виправлення допущених помилок у структурі, змісті та мовленнєвому оформленні висловлювання [29,с.10].

Отже, усі види мовленнєвої діяльності, як і будь-яка інша діяльність людини, потребує, на думку психологів (М. Жинкін, О. Леонт'єв, А. Маркова, І. Синиця та ін.), відповідних умов, у яких би вона нормально відбувалася. З цього приводу О. Леонт'єв зазначає, що для того, щоб повноцінно спілкуватися, людина повинна навчитися швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування; вміти правильно спланувати своє мовлення; відшукувати відповідні засоби для передачі задуманого змісту; вміти забезпечити зворотний зв'язок. Якщо будь-яку з цих ланок акту спілкування буде порушено, то мовцю не вдасться домогтися очікуваних результатів спілкування – воно виявиться неефективним [31, с. 33]. Таким чином, знання й урахування всіх названих психологічних чинників зможе забезпечити розвиток умінь і навичок здійснювати належним чином усі види мовленнєвої діяльності та ефективний комунікативний розвиток школярів.

1.3. Лінгводидактичні проблеми розвитку навички говоріння дітей молодшого шкільного віку

Одним із найголовніших завдань сучасної початкової школи є формування мовленнєвої особистості молодшого школяра. У зв'язку із цим у Державному стандарті і в чинній шкільній програмі визначено мовленнєву змістову лінію як основну, що передбачає набуття учнями початкових класів елементарних знань про мовлення та розвиток у дітей умінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності – говоріння, слухання, читання і письмо. Усі вони мають різну питому вагу у житті людини. На жаль, у практиці шкільного навчання досить часто трапляються випадки, коли вчителі зосереджують основну увагу на формуванні в учнів навичок читання і

письма. Причому у формуванні навичок письма переважає традиційний підхід, який полягає у засвоєнні учнями способів передачі усного мовлення на письмі, тобто за основу беруться каліграфічно-орфографічні вміння. У той же час поза увагою вчителів перебуває набуття учнями специфічних умінь, пов'язаних із розвитком монологічного і діалогічного мовлення як засобу формування, формулювання і передачі у звуковій формі власних і чужих думок. Такий різновид мовленнєвої діяльності останнім часом отримав назву «говоріння».

Усне мовлення (говоріння), як ми вже зазначали, характеризується цілою низкою як лінгвістичних, так і позалінгвістичних особливостей. Тому відповідно до мети і завдань нашого дослідження нам необхідно розглянути лінгводидактичні проблеми розвитку навички говоріння дітей молодшого шкільного віку.

Методика роботи над тим або іншим видом мовлення, переконана В.І.Капінос, має будуватися з урахуванням комунікативно-психологічних і власне мовних його особливостей [24, с.41]. Треба також мати на увазі, що в роботі над усним і писемним зв'язним мовленням виділяються пасивні і активні їх форми, які різняться за роллю комунікантів у мовленнєвому акті: людина в комунікації виступає або в ролі адресата, тобто того, хто сприймає мовлення (на слух або під час читання), або у ролі творця мовленнєвих висловлювань (під час говоріння і писання). У діалозі ці позиції міняються від репліки до репліки. Виділяються відповідно види мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання і говоріння, письмо. Перші пов'язані з процесом сприйняття і розуміння мовлення, другі – з відтворенням і продукуванням мовленнєвих творів. Таким чином, етапи сприйняття, розуміння, відтворення і реалізації мовлення характерні як для усної форми мовлення (аудіювання, говоріння), так і для писемної (читання, письмо), хоча в кожній з форм ці етапи мають свої особливості.

Проблема розвитку усного мовлення (говоріння) тісно пов'язана з поняттями «зв'язне мовлення», «текст», що базуються на теорії лінгвістики тексту.

У лінгводидактиці під поняттям «зв'язне мовлення» прийнято розуміти таку мовленнєву діяльність, яка становить єдине самостійне ціле, передає закінчену думку і членується на складові частини. Окремі методисти під поняттям «зв'язне мовлення» іноді розуміють формування монологічних навичок. Однак, на нашу думку, це поняття є значно ширшим.

К. Пономарьова вважає, що зв'язне мовлення – це мовлення змістовне, тематично спрямоване, логічно послідовне, оформлене відповідно чинних у даній мові норм, а також мети і умов мовленнєвої комунікації. Розвивати мовлення, – підкреслює вона, – «це значить безперервно удосконалювати уміння користуватися мовними засобами в процесі говоріння, доводити їх до такого рівня, за якого засоби вираження думки використовуються тим, хто говорить або пише, за законами даної мови» [48,с. 21].

Принципово важливим для розвитку зв'язного мовлення є праці Т.Ладигенської, під керівництвом якої створено варіант змісту навчання зв'язного мовлення на основі функціонально-сміслових характеристик зв'язного тексту та врахування реального рівня мовленнєвого розвитку 6-7-річних дітей. Автор підкреслила головну роль розвитку мовлення, яке виступає як змістом роботи з рідної мови, так і її результатом.

Українська дослідниця Л. Варзацька, розглядаючи загальне поняття зв'язного мовлення, аналізує застосування цього терміна. На її думку, «зв'язне мовлення вживається у трьох значеннях: по-перше, це процес, діяльність мовця, слухача, послідовний виклад або сприймання думок, знань однією особою; по-друге, зв'язним мовленням називають також продукт цієї діяльності – текст (висловлювання), характерними ознаками якого є смислова та структурна єдність, тобто взаємозв'язок окремих його частин. І насамкінець, зв'язне мовлення – розділ методичної науки, що ставить своїм завданням учити дітей розуміти, відтворювати і будувати висловлювання з

огляду на мету, умови спілкування, дотримуючись норм української літературної мови» [4, с.22].

А. Зимкульдінова зазначає, що в силу того, що «процес розвитку мовлення усвідомлюється як важливий аспект в оволодінні школярами вмінням учитися, ми вважаємо його загальнодидактичною проблемою» [23,с.18]. Однією із причин, що обмежують загальнопедагогічну спрямованість цього питання, і тут ми погоджуємося із зауваженнями А.Зимкульдінової, є відсутність досліджень, у яких розкривався б процес цілісного розвитку зв'язного мовлення учнів з урахуванням особливостей організації навчальної діяльності в різних вікових періодах. Ефективне вирішення цієї проблеми вимагає як теоретичної, так і практичної розробок на основі змістового, мотиваційного та операціонального компонентів процесу навчання [23,с. 18].

Вирішального значення у формуванні навичок зв'язного мовлення набуває навчальний процес, оскільки вони найефективніше формуються шляхом цілеспрямованого систематичного навчання (Л.Варзацька, М.Вашуленко, А.Каніщенко, Т.Ладигенська, Н.Скрипченко, О.Савченко, Л.Федоренко, Г.Фомічова).

У роботі над розвитком зв'язного мовлення досить важливою видається проблема створення цілісної системи навчання, яка повинна забезпечити учня не тільки поповненням запасу спеціальних знань з різних розділів мовознавчої науки, а й суттєво збагатити словниковий запас школярів, сформувати вміння й навички усного й писемного мовлення, культури спілкування та мовленнєвої поведінки.

Орієнтація початкового курсу навчання рідної мови на розвиток зв'язного мовлення молодших школярів, за словами М. Вашуленка, ставить перед сучасним учителем завдання «орієнтувати учнів не стільки на запам'ятовування, скільки на усвідомлене засвоєння способів застосування теоретичних відомостей з мови в мовленнєвій діяльності» [4,с.16]. Це значно

підсилює як роль теоретичного матеріалу, так і дидактичних можливостей тексту, адже зв'язний текст значно розширює можливості вчителів щодо постановки до нього цілої системи різноманітних комплексних завдань як фонетико-графічного, орфографічного, пунктуаційного, лексичного та граматичного характеру, так і завдань текстологічного рівня. Виходячи із тези про те, що молодшим школярам властива великою мірою здатність наслідувати мовні і мовленнєві зразки, зазначимо: дидактичні можливості тексту у формуванні і розвитку зв'язного мовлення важко переоцінити.

Сучасна методична наука має певні здобутки розробки системи навчання зв'язного мовлення. Теоретичною основою її є дослідження тексту як мовленнєвої одиниці в лінгвістиці та вивчення мовлення як виду діяльності у психолінгвістиці. Діяльнісний підхід до розвитку мовлення покладено в основу системи, створеної під керівництвом Т. Ладиженської [29]. Вона ґрунтується на послідовному виробленні комунікативних умінь, що формуються на основі елементарної мовленнєвознавчої теорії. Згідно з цією теорією розвиток навички говоріння передбачає формування вмінь сприймати інформацію (текст), уміти відтворювати його і за його аналогією будувати власне висловлювання. Слід враховувати, що під час сприйняття і під час відтворення висловлювання об'єктом діяльності учнів має виступати текст. Ця найбільша одиниця комунікації складається із трьох елементів, які включають зміст, структуру і мовленнєве оформлення висловлювання. У зв'язку з цим у комплексі мовленнєвих умінь сучасні методисти виділяють:

- 1) уміння, що забезпечують змістове оформлення тексту. Сюди відносяться вміння отримувати інформацію для висловлювання, визначати і розкривати тему та ідею тексту, уміння добирати матеріал відповідно до теми та основної думки і розкрити мікротеми тексту;

- 2) структурно-композиційні вміння, що забезпечують правильне структурування тексту. До них відносяться вміння виділяти логічні частини

тексту, будувати речення зачину і кінцівки і формувати частини тексту, вміння складати план і зв'язно та послідовно виражати зміст;

3) уміння використовувати мовні засоби, які забезпечували б правильність, ясність, багатство та стилістичну довершеність мовлення. До них відносяться вміння користуватися лексичними, граматичними та стилістичними засобами мови, тобто вміння правильно і стилістично точно вживати слова, добирати із синонімічного ряду слово, що найбільше відповідає замислу висловлювання, вживати слова у переносному смислі, синоніми й епітети, що сприяли б створенню яскравого, образного, виразного висловлювання в художньому стилі; уміння дібрати слова, морфологічні форми, синтаксичні конструкції, що належать до ділового, наукового стилю;

4) уміння, пов'язані з удосконаленням тексту. До них відносяться вміння знаходити помилки та недоліки в тексті і вносити необхідні виправлення. Оскільки редагування тексту передбачає роботу над усіма сторонами тексту, до цієї групи входять уміння вдосконалювати зміст, структуру і мовленнєве оформлення тексту.

Таким чином, для створення оптимальних умов з розвитку мовлення учнів слід урахувувати психолінгвістичні особливості процесу протікання мовленнєвої діяльності індивідуума. Тому для успішного розвитку мовлення необхідно розвивати мислення дітей; навчати різних видів мовленнєвої діяльності через спілкування в природних умовах або у штучно створюваних учителем ситуаціях, наближених до реальної комунікації. Для цього слід пов'язувати мовленнєву діяльність школярів з їх комунікативно-діяльнісними потребами та з усіма можливими видами діяльності, які доступні дитині того чи іншого віку.

Безумовно, під час навчання мовленнєвої діяльності ми повинні забезпечувати належне вивчення і засвоєння учнями фонетичного, орфоепічного, лексичного, граматичного матеріалу з точки зору його нормативного вживання в мовленнєвій практиці. Так формується мовна компетентність завдяки реалізації мовної змістової лінії. Однак розвиток

мовлення і засвоєння вмінь і навичок оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності відбуваються не тільки під час незначної кількості уроків розвитку мовлення, а й на аспектних уроках під час вивчення лексичного та граматичного матеріалу. Важливість цієї проблеми зумовлена ще й тим, що «нині ідея комунікативного навчання, – за словами М. Вашуленка, – все більше охоплює й граматику», бо функціональне вивчення частин мови «допоможе школярам краще зрозуміти роль виучуваних мовних засобів у досягненні комунікативної мети» [4,с.14]. Суттю такого підходу до навчання мови є формування в учнів мовної компетентності у поєднанні з уміннями спілкування і взаємодії з іншими людьми в соціумі. Такий підхід означає, що навчання мови повинно бути спрямоване на оволодіння нею як засобом спілкування; на засвоєння дітьми навичок літературної української мови та вмінь практично їх використовувати в усіх життєвих ситуаціях. Важливим для нашого дослідження є необхідність створення на уроці умов для свідомо-практичної мовленнєвої діяльності і залучення до неї учнів.

Таким чином, сучасна методика навчання всіх видів мовленнєвої діяльності повинна передбачати засвоєння доступних для дітей молодшого шкільного віку мовних ресурсів у поєднанні з процесом спілкування, тобто навчання мови повинне орієнтуватися не тільки на вивчення мовних одиниць, але й на правила мовленнєвої поведінки (що, кому, з якою метою і як я говоритиму). Знання цих правил, на думку М. Пентиліук, залежить від комунікативної компетентності людини – умінням вибрати найприйнятніші мовні засоби, зважаючи на зміст (тему) висловлення і умови спілкування [45,с.18]. До умов спілкування належать такі чинники, як сфера спілкування, тема спілкування, комунікативна мета, ситуація спілкування, комуніканти (учасники спілкування), а також форма реалізації мовлення.

Дослідниками встановлено, що комунікативна компетентність розвивається на основі мовних і мовленнєвих умінь. Виходячи з особливостей мовленнєвої діяльності, основні умови її формування і розвитку В. Федчик визначає таким чином:

1. Створити в учнів позитивні мотиви до оволодіння українською мовою. Найближчими мотивами можуть бути: допитливість, інтерес до нових слів; бажання дізнатися про їх значення, використання мовлення в спілкуванні з однолітками для участі в іграх, як засобу самовираження, для спілкування в різних життєвих ситуаціях (на пошті, в магазині, в бібліотеці і т. д.).

2. Створити стимули для сприйняття мовлення і говоріння. Ці взаємопов'язані сторони мовленнєвої діяльності (потреба слухати і говорити) реалізуються тільки в спілкуванні, а саме спілкування стає природним і необхідним у спільній ігровій, навчальній, трудовій діяльності учнів. Тому слід дбати про колективну діяльність, створювати мовленнєве середовище на уроках і в позакласній роботі, ситуації спілкування, реальні і уявні, тобто навчати мовлення в процесі мовленнєвої діяльності.

3. Оскільки за допомогою мовлення учень не тільки спілкується з іншими людьми, але й пізнає світ, треба забезпечити змістовий бік мовлення: повідомляти цікаві факти і відомості про навколишнє життя, давати опорні знання з тієї або іншої проблеми (адже говорити про що-небудь можна, тільки добре знаючи предмет розмови, тобто знаючи, що говорити). Учень добре розповість тільки про те, що є в його досвіді, що він знає, про що читав, тобто тільки при певному запасі знань і життєвих вражень. З другого боку, добре володіння мовленням допомагає учневі краще пізнавати світ, більше читати, легше засвоювати інші навчальні предмети.

4. Слід забезпечити розвиток розумової діяльності учнів, бо мовлення тісно пов'язане з мисленням. Це необхідно для того, щоб учень учився думати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки, щоб у нього виникли думки, щоб він захотів поділитися своїми думками з товаришами, з учителем.

5. Пам'ятати, що мова засвоюється не тільки свідомістю, але й через почуття, емоційну сферу. Якщо слово яскраве, виразне, воно привертає мимовільну увагу учнів, дивує, радує їх, подобається їм і, звичайно, краще запам'ятовується. Зразкове мовлення, яке впливає не тільки на думки, але й на почуття дітей, – запорука успіху навчання мовлення.

6. В основі оволодіння мовою лежить знання мовних одиниць (слів, їх граматичних форм), способів їх зміни і правил вживання в мові, стихійно здобуте з мовленнєвого матеріалу. Знання цих правил, знання слів і правил побудови з них речень і текстів – необхідна основа розвитку мовлення [61].

Таким чином, говоріння розглядається психологами і лінгводидактами як різновид мовленнєвої діяльності, що базується на основі теорії мовленнєвої діяльності і на теорії лінгвістики тексту. Відповідно результатом процесу говоріння є текст, тобто зв'язне висловлювання, тематично спрямоване, логічно послідовне, оформлене відповідно до мовних норм, а також мети і умов мовленнєвої комунікації. Робота з розвитку навички говоріння повинна спиратися на єдність усної і писемної форм, оскільки вони мають багато спільних ознак: це і однакова комунікативна функція, подібний словниковий склад тощо. Особливо це стосується монологічного говоріння, в якому особливо багато спільних рис, бо монолог, як ми вже зазначали, займає проміжне місце між усним і писемним мовленням. Оволодіння процесом говоріння як видом мовленнєвої діяльності і водночас засобом спілкування, мислення, пізнання, міркування – це необхідна складова розвитку розумових і творчих здібностей учнів, формування нестандартно мислячої, оригінальної мовної, творчої, комунікативно-компетентнісної особистості.

1.4. Вимоги шкільної програми щодо розвитку навички говоріння учнів 3 класу

Завершальним етапом роботи з розвитку мовлення є формування умінь зв'язного мовлення учнів, розвиток їх основних мовленнєвих умінь, зокрема навичок усного і писемного монологічного та діалогічного мовлення. Чинна навчальна програма чітко визначає певну послідовність і взаємозв'язок основних умінь і знань, які необхідно виробляти в процесі навчання відповідно до кожного року перебування дитини у початковій школі, а також

окреслює зміст роботи над зв'язним мовленням. Причому програма передбачають «набуття учнями елементарних знань про усне і писемне мовлення, про особливості побудови висловлювань, зумовлених їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування» [44,с.6]. Основну увагу, зазначається в програмі, слід приділяти розвитку умінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності, у тому числі і говоріння. З цією метою рекомендується «використовувати спеціальні види роботи, забезпечувати регулярний контроль за сформованістю відповідних умінь» [44, с.6].

У чинній шкільній програмі зазначається, що основна мета курсу української мови у початковій школі полягає «у формуванні ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань» [44, с.2]. Досягнення цієї мети передбачає виконання цілої низки завдань, серед яких важливими для нашого дослідження є: а) «формування комунікативних умінь»; б) «гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма)»; в) «опанування найважливіших функціональних складових мовної системи» [44, с.2]. Зазначимо, у перелік цих завдань у чинній програмі зафіксовано саме у такій послідовності. На наш погляд, тут порушено логіку: спочатку слід учневі опанувати компоненти мовної системи, розвивати усі види мовленнєвої діяльності, а вже на основі усього цього формувати комунікативну компетентність.

Чинною навчальною програмою передбачено, що навчання української мови у початковій школі здійснюється за такими змістовим лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною, діяльнісною [44, с.2]. Як бачимо, автори програми пропонують набувати ключової комунікативної компетентності молодших школярів за допомогою не комунікативної, а мовленнєвої змістової лінії. На нашу думку, це значно звужує для школярів

обсяг відомостей про комунікативну взаємодію мовців, адже поняття «мовлення» значно вужче від поняття «комунікація». Під час мовлення не враховуються екстралінгвістичні чинники, які суттєво впливають на специфіку використання мовних засобів, що служать для забезпечення досягнення комунікативної мети. Також поза увагою залишаються такі чинники, як умови, ситуація комунікативного акту, наявність адресата і його специфіка, форма реалізації мовлення тощо. Іншими словами, мовленнєва змістова лінія передбачає лише формування вмінь використовувати мовні одиниці самі по собі, без орієнтації на зазначені вище позалінгвістичні чинники. У природному стані таке спілкування неможливе, адже мовець завжди має намір комусь про щось сказати, для цього він повинен реалізувати свою комунікативну мету, враховуючи конкретні умови спілкування, специфіку адресата, форму реалізації мови.

З іншого боку, зауважимо, що поняття «комунікативний розвиток» ширше і більше відповідає діяльній природі спілкування, ніж поняття «мовленнєвий розвиток». У комунікативному розвитку відображаються не лише прогресивні зміни у вмінні школяра будувати зв'язне висловлювання на основі словника, що розширюється, й оволодіння мовними правилами, але й відбувається активний розвиток умінь і навичок усіх інших видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання та письма, а також їх взаємодія, що сприяє становленню мовної особистості молодшого школяра. Крім того, комунікативний розвиток сприяє розвиткові мовленнєвих механізмів – становленню смислових зв'язків, взаємодії оперативної та постійної пам'яті, можливого прогнозування і попереднього синтезу. Він більше розвиває вміння використовувати лексичні і граматичні засоби мовленнєвої діяльності, сприяє набуттю навичок реалізації способів формування та формулювання думки у різних умовах спілкування – з іншими особами (знайомими чи незнайомим, старшими чи молодшими, близькими друзями чи просто з ровесниками), з наявним чи відсутнім адресатом (усна або писемна форми мовлення). Як бачимо, поняття мовленнєвого розвитку є

менш продуктивним і недостатнім для аналізу цього складного явища, ніж поняття «комунікативний розвиток» Тому у чинних програмах з української мови для 1-4 класів неправомірно, на нашу думку, здійснено заміну назви «комунікативна змістова лінія» (див. програми 2003р., с.9) на термін з більш вузьким змістом – «мовленнєва змістова лінія» (2006 та 2016 р.р.) [44,с.12].

У чинній шкільній програмі мовленнєва змістова лінія «передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу» [41, с.3]. На нашу думку, реалізувати функцію впливу на інших осіб можливо лише завдяки комунікативному акту, а не мовленнєвому. Далі у програмі зазначається: «З цією метою розвиваються, удосконалюються усні види мовленнєвої діяльності, якими учні певною мірою оволоділи у дошкільному віці (слухання-розуміння; говоріння)...» [44, с.3].

Програмою також передбачено «набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне й монологічне; про особливості висловлювань, обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування», для цього потрібно використовувати «спеціальні види роботи, забезпечувати регулярний контроль за сформованістю відповідних умінь» [44, с.5]. Цікаво, що далі у програмі пропонуються види роботи, пов'язані саме з комунікативним розвитком дітей: «Важливо, щоб в організації мовленнєвої діяльності учнів на уроках склалися такі ситуації, які спонукали б їх до **говоріння**. З цією метою 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)» [44, с.6].

Відповідно до вимог шкільної програми робота над розвитком навички говоріння повинна вестись ще у 1 класі. Тут зосереджено такі вимоги:

- відтворення (за ролями) діалогів із прослуханих казок, розповідей;

- побудова запитань і відповідей на них за прослуханим чи прочитаним текстом, малюнком, діафільмом, навчальною ситуацією у класі та ін.;
- складання, розігрування діалогів за темами, близькими до життєвого досвіду дітей, – після попередньої підготовки (обговорення змісту, робота зі словом, словосполученням, етикетними мовленнєвими формулами, що використовуються у діалогах);
- повторення зразка зв'язного висловлювання, пропонованого вчителем;
- переказування невеликого прослуханого тексту з опорою на подані словосполучення, запитання, план ;
- побудова зв'язного висловлювання за поданим початком і малюнком (серією малюнків), на основі прослуханого тексту, випадку з життя [44, с.17-18].

У 2 класі до навички говоріння програмою передбачено такі вимоги:

- відтворення, розігрування діалогів із прослуханих, прочитаних казок, розповідей;
- складання діалогічного висловлювання на задану тему за пропонованими вчителем допоміжними матеріалами та без них;
- вивчення формул мовленнєвого етикету, правил спілкування;
- переказування прослуханого чи прочитаного тексту за поданим планом;
- самостійне переказування епізоду з переглянутого фільму, телепередачі і т. ін., виявлення свого ставлення до подій, персонажів;
- розповіді на основі спостережень, з власного досвіду, за малюнком, серією малюнків, заданим початком, початком і кінцівкою [44, с.27].

Учні 3 класу повинні оволодіти такими вміннями:

- регулювання дихання, сили голосу, темпу мовлення;
- відтворення, розігрування діалогів за прослуханим або прочитаним твором; складання діалогу за малюнком, описаною ситуацією – з опорою на допоміжні матеріали і без них;

- розширення уявлень про культуру мовлення і культуру спілкування: етичні норми мовлення, правила культури спілкування;
- переказування тексту з опорою на поданий план або опорне сполучення слів;
- переказування епізоду із переглянутого фільму, розповіді, почутої в позакласний час від близьких, знайомих;
- висловлення своєї думки про певні предмети, явища, події;
- повторення зразка зв'язного висловлювання, поданого вчителем, внесення деяких доповнень, змін у текст;
- складання усних зв'язних висловлювань (розповідь, опис, міркування) самостійно та за поданою вчителем дидактичною опорою: даним початком, основною частиною та кінцівкою з орієнтацією на ситуацію мовлення, за даним або колективно складеним планом;
- використання виражальних засобів мови (епітетів, порівнянь тощо);
- орієнтування мовлення на слухача (співрозмовника), врахування ситуації, теми і мети повідомлення (повідомити про щось нове, поділитися радістю, звернутися з проханням, висловити співчуття, підтримати в складних ситуаціях);
- оцінювання складеного діалогу або зв'язного висловлювання;
- відзначення в ньому достоїнств, виявлення того, що вимагає доопрацювання; удосконалення тексту [44, с. 43-44].

Як бачимо, для учнів 3 класу чинна програма значно розширює перелік умінь і навичок щодо розвитку говоріння. Вона включає такі важливі для комунікативної взаємодії елементи, як орієнтація на ситуацію мовлення, на слухача, врахування ситуації, теми і мети повідомлення тощо.

Відповідно до вимог нового Державного стандарту учень 3-4 класу повинен оволодіти такими вміннями: «критично сприймає інформацію для досягнення різних цілей; уточнює інформацію з огляду на ситуацію; на основі почутого створює асоціативні схеми, таблиці; стисло і вибірково передає зміст почутого; переказує текст за різними завданнями; висловлює

своє ставлення до усного повідомлення, простого тексту, медіатексту, обґрунтовує думки, спираючись на власний досвід; визначає позицію співрозмовника, погоджується з нею або заперечує її; висловлює власні погляди, підтверджує їх прикладами, враховує думки інших осіб; дотримується найважливіших правил літературної вимови, висловлюючи власні погляди; обирає вербальні та невербальні засоби спілкування, доречно використовує їх для спілкування та створення простих медіатекстів відповідно до комунікативної мети; вимовляє з правильною інтонацією різні за метою висловлювання речення; використовує у власному мовленні засоби художньої виразності у творах різних жанрів; описує власні емоції та емоції співрозмовника від прослуханого/побаченого; доречно використовує у власному мовленні формули мовленнєвого етикету [16].

Аналіз вимог шкільної програми і Державного стандарту щодо розвитку навички говоріння свідчить про те, що у стандарті початкової освіти більше приділяється уваги формуванню комунікативних умінь і навичок, ніж у програмі. У ньому йдеться про такі поняття комунікації, як досягнення різних комунікативних цілей, урахування ситуації мовлення, визначення позиції співрозмовника, урахування думок інших осіб, вибір вербальних та невербальних засоби спілкування і використання їх для досягнення комунікативної мети. Таким чином, можемо констатувати, що чинна навчальна програма не зовсім чітко відображає вимоги Державного стандарту початкової школи. Для нашого дослідження важливо ще проаналізувати підручник з української мови для учнів 3 класу.

Аналіз дидактичних можливостей чинного підручника [5] щодо передбачення в ньому вправ і завдань щодо розвитку навички говоріння показав, що таких завдань недостатня кількість. Більша кількість таких вправ у I частині зумовлена тим, що саме в ній вивчається розділ «Мова і мовлення», де програмою передбачено вироблення навичок усного монологічного і діалогічного мовлення в умовах різних мовленнєвих

ситуацій. Однак представлені у цій частині підручника вправи відзначаються низьким рівнем варіативності ситуацій (вправа 10).

На початку розділу «Мова і мовлення» поміщено таблицю про усне і писемне мовлення. Її суть зводиться до двох таких моментів: 1) мовлення реалізується за допомогою двох форм – усної і писемної; 2) в усному мовленні ми говоримо і чуємо, а в писемному – пишемо і читаємо. Отже, учні мають збагнути, що суть усної форми мовлення полягає лише у промовлянні мовних одиниць і сприйнятті їх органами слуху. Про умови реалізації усного мовлення, відмінні від писемного, взагалі не йдеться. Як і нічого не сказано про наявність мотиву, мети комунікації адресата в усному спілкуванні. Завдання вправи 15, на нашу думку, взагалі надто примітивне для учнів 3 класу: з'ясувати, коли треба говорити тихо, голосно, повільно, швидко, звичайно.

Вправа 13 містить пам'ятку про те, яким має бути усне мовлення (вдумливо добирати слова, послідовно викладати думки, чітко вимовляти кожне слово, передавати голосом запитання, здивування, доводити свою думку до кінця). Однак тут немає дуже важливої, на наш погляд, вимоги: як можна добирати слова, не знаючи комунікативної мети, основної думки висловлювання, адресата спілкування, Фраза «доводити свою думку до кінця» не передбачає, на жаль, необхідності контролю за досягненням мети спілкування, необхідності при потребі внесення коректив до усного висловлювання, щоб співрозмовникові було все зрозуміло.

Невелика кількість вправ зводиться до складання за картиною чи серією малюнків усних текстів. Лише 2 вправи передбачають урахування вибору адресата і ситуації мовлення: 1) яке висловлювання може бути адресоване учням і вчителям щодо проведення свята квітів, а яке висловлювання адресоване другові; 2) поміркуйте, як ви будете висловлюватися у ситуаціях, коли потрібно: а) розказати друзям смішну історію; б) на уроці відповісти на запитання вчителя, що називається іменником; в) на уроці читання описати красу осінньої берізки. Однак у

дидактичній умові до цих вправ немає настанов учням, щоб вони порівняли всі варіанти щодо мети і використання мовних засобів у кожному окремому випадку. Оригінальне завдання містить вправа 78: уявіть себе журналістом і учнем, розіграйте діалог. Тут учням пропонується відчутти «на собі» роль різних адресантів, від імені яких буде вестися діалог. Однак знову відсутня вказівка порівняти висловлювання адресантів різних статусів. До того ж це тільки єдина у підручнику така вправа. На нашу думку, варто пропонувати учням завдання переконатися, чи досягли вони комунікативної мети, чи потрібно внести певні корективи, чи зрозумілим буде їх висловлювання адресатові мовлення.

Таким чином, усе вищесказане є свідченням того, що чинною програмою і Державним стандартом передбачено певну роботу з розвитку усного монологічного і діалогічного мовлення учнів 3 класу, однак сформульовані у них вимоги не одноставні, не скореговані. Репрезентовані у підручнику вправи з розвитку навички говоріння характеризуються, по-перше, незначною їх кількістю, по-друге, не враховується екстралінгвістична основа побудови усного висловлювання, відсутній підхід до говоріння як окремого виду мовленнєвої діяльності, з властивими йому специфічними умовами реалізації та спеціальним добором мовних засобів. Саме в цьому ми вбачаємо необхідність у створенні ефективної моделі методики розвитку навичок говоріння (монологічного і діалогічного) на уроках рідної мови у 3 класі, зорієнтовану на сучасні дослідження комунікативного процесу та її ситуативних складових. Усе це свідчить про необхідність проведення подальшого дослідження.

Висновки до розділу 1

Теоретичне узагальнення науково-методичних праць за темою дослідження дало можливість встановити, що говоріння – це особливий вид мовленнєвої діяльності, який реалізується за відмінних від писемного умов спілкування, що знаходить своє відображення у використанні відповідних

мовних і позамовних засобів. Тому дидактичною умовою створення комфортних умов для спілкування в школі є знання вчителем основних функцій і природи різних видів мовленнєвої діяльності комунікації, їх форм та різновидів, а також уміння апелювати до кожної з них у процесі конкретного комунікативного акту залежно від комунікативної мети.

Специфіка говоріння і письма забезпечується не тільки використанням типових для них мовних засобів, але і з такими поняттями, як сфера спілкування, функції мовлення, його мета, а також умови, ситуація і форма його реалізації. Вони і складають систему позалінгвістичних (екстралінгвістичних) чинників, які визначають специфіку, добір мовних засобів будь-якого типу мовлення. Це пов'язано з тим, що мовлення у будь-якому вигляді зазнає впливу на використання тих чи інших лінгвістичних засобів цілої низки екстралінгвістичних чинників. На жаль, у лінгводидактиці стосовно цього важливого і визначального факту реалізації цих видів мовленнєвої діяльності не звертається увага.

Для того, щоб повноцінно спілкуватися, людина повинна навчитися швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування; вміти правильно спланувати своє мовлення; відшукувати відповідні засоби для передачі задуманого змісту; вміти забезпечити зворотний зв'язок. Таким чином, знання й урахування всіх названих психологічних чинників зможе забезпечити розвиток умінь і навичок ефективно здійснювати ці види мовленнєвої діяльності та сприяти комунікативному розвитку школярів.

З лінгводидактичної точки зору, говоріння розглядається як різновид мовленнєвої діяльності, що базується на основі теорії мовленнєвої діяльності і на теорії лінгвістики тексту. Відповідно результатом процесу говоріння є текст, тобто зв'язне висловлювання, тематично спрямоване, логічно послідовне, оформлене відповідно до мовних норм, а також мети і умов мовленнєвої комунікації. Робота з розвитку навички говоріння повинна спиратися не тільки на єдність усної і писемної форм, оскільки вони мають багато спільних ознак (однакова комунікативна функція, подібний

словниковий склад тощо), а й на наявність багатьох специфічних рис, зумовлених дією позалінгвістичних чинників. Оволодіння процесом говоріння як видом мовленнєвої діяльності і водночас засобом спілкування, мислення, пізнання, міркування – це необхідна складова розвитку розумових і творчих здібностей учнів, формування нестандартно мислячої, оригінальної мовної, творчої, комунікативно-компетентної особистості.

Чинною програмою і Державним стандартом передбачено певну роботу з розвитку усного монологічного і діалогічного мовлення учнів 3 класу, однак сформульовані у них вимоги не однакові, не скореговані. Репрезентовані у підручнику вправи з розвитку навички говоріння характеризуються, по-перше, незначною їх кількістю, по-друге, не враховується екстралінгвістична основа побудови усного висловлювання, відсутній підхід до говоріння як окремого виду мовленнєвої діяльності, з властивими йому специфічними умовами реалізації та спеціальним добром мовних засобів. Саме в цьому ми вбачаємо необхідність у створенні ефективної моделі методики розвитку навичок говоріння (монологічного і діалогічного) на уроках рідної мови у 3 класі, зорієнтовану на сучасні дослідження комунікативного процесу та її ситуативних складових. Усе це свідчить про необхідність проведення дослідно-експериментального навчання, яке змогло б забезпечити якісне та ефективне вироблення досліджуваних умінь на основі запропонованої нами технології.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ У 3 КЛАСІ

2.1. Визначення початкового стану сформованості навичок усного мовлення учнів 3 класу

Теоретичне узагальнення результатів вивчення психолого-педагогічної та лінгвометодичної літератури свідчать, що формування і вдосконалення досліджуваних умінь без спеціально розробленої методики використання нового підходу до розвитку навички говоріння учнів початкових класів відповідно до сучасних вимог компетентнісної освіти та комунікативної спрямованості навчання мови неможливо домогтися. Це і зумовило необхідність проведення практичної частини нашого дослідження – експериментальної. В її основу було покладено педагогічний експеримент, головна мета якого – вивчення передового педагогічного досвіду роботи вчителів початкових класів, визначення вихідного рівня сформованості вмінь і навичок усного мовлення в учнів 3-ого класу, розробка і обґрунтування експериментальної методики використання ефективної моделі методики розвитку навичок говоріння (монологічного і діалогічного) на уроках рідної мови у 3 класі, зорієнтовану на сучасні дослідження комунікативного процесу та його ситуативних складових. Педагогічний експеримент складався із трьох етапів:

- 1) констатувального зрізу, метою якого було виявлення початкового рівня сформованості вмінь і навичок усного монологічного і діалогічного мовлення третьокласників, а також вивчення й узагальнення досвіду роботи вчителів з формування і розвитку навички говоріння у початковій школі;
- 2) формувального етапу експерименту, який передбачав розширення теоретичних знань учнів про процес комунікації, про структуру і особливості усного мовлення як виду мовленнєвої діяльності та його

складові (учасники спілкування, ситуація спілкування, соціальні ролі, комунікативна мета тощо), а також і розвиток умінь і навичок будувати усні монологічні і діалогічні висловлювання завдяки використанню на уроках української мови послідовної системи ситуативних вправ і завдань;

- 3) контрольного зрізу, який мав на меті перевірити ефективність запропонованої експериментальної методики і зробити загальні висновки проведеного нами дослідження.

Констатувальний зріз було проведено з метою вивчення педагогічного досвіду вчителів початкових класів та одержання первісних даних про рівень сформованості вмінь будувати усні висловлювання третьокласників, що навчались за традиційною методикою. Базою проведення всіх етапів педагогічного експерименту слугували треті класи Димитрівської КЗШ I-III ступенів Устинівського району Кіровоградської області. Пошуковий експеримент проводився на основі двох третіх класів – контрольного (22 учні) та експериментального (21 учень).

Для розробки експериментальної методики формування і вдосконалення навички говоріння учнів 3 класу нам необхідно було вивчити і проаналізувати педагогічні здобутки вчителів початкової школи і провести констатувальний зріз, який би допоміг нам з'ясувати, чи відповідає стан розвитку усного мовлення учнів 3 класу тим вимогам, які висуваються до нього навчальною програмою та Державним стандартом початкової освіти.

Вивчення й узагальнення досвіду роботи вчителів початкової школи свідчить про те, що вони намагаються сформувати в дітей навички побудови усного і писемного зв'язного мовлення. Відповідно до вимог навчальної програми вчителі дбають про збагачення й активізацію словникового запасу школярів, акцентують увагу дітей на роль слова у побудові висловлювання, для точного і образного висловлення думки. Особливу увагу, на наш погляд, учителі приділяють формуванню навичок будувати логічно послідовні висловлювання. Однак, як свідчать наші спостереження, ефективність від

такої роботи невелика, оскільки у переважної більшості школярів виникають серйозні труднощі під час формулювання усних як монологічних, так і діалогічних висловлювань. Відвідування уроків досвідчених учителів, наші бесіди з ними, спостереження за навчальним процесом і розвитком усного мовлення школярів дозволили виокремити деякі напрями роботи класоводів щодо розвитку і вдосконалення навички говоріння у початковій школі.

Суть проблеми, над якою працює вчитель-методист В.М. Шеховцова, полягає в ефективному розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів. Організація процесу пізнання мовних і мовленнєвих знань на основі тематично близьких текстів, а не окремих чи ізольованих речень, дає змогу злити воедино процес засвоєння мовних знань і застосування їх з метою спілкування. Плідними виявились у її роботі такі прийоми, як залучення дітей до ігрової діяльності, у процесі якої вони мають можливість природного спілкування. Цей прийом відповідає закономірностям розумового розвитку молодших школярів, вносить у процес спілкування емоційно-образний струмінь, забезпечуючи успішне долаття перешкод під час вираження своєї позиції, думки, наміру. Особливо цінними, на наш погляд, виявилась система спеціально дібраних вправ:

- побудова речення за допомогою графічних форм, вільний і творчий диктант, переказ з попереднім аналізом структури та мови тексту;
- відновлення, поширення, редагування, переконструювання тексту з опорою на малюнок чи кадри з діафільму;
- побудова самостійних висловлювань різних видів у їхньому взаємозв'язку із використанням текстово-ігрової опори.

Результативність такого методичного підходу полягає в тому, що діти свідомо оволодівають поняттями і законами рідної мови, навчаються застосовувати здобуті знання для вираження власної думки. Необхідною умовою формування соціально активної особистості є оволодіння мовою як засобом спілкування. Тому важливим, як нам видається, є прагнення Валентини Миколаївни виховувати не тільки активну мовну особистість, а й

таку, яка була би готовою до спілкування з різними людьми в родині, в класі, у позашкільній взаємодії, нарешті, в соціумі.

Грунтовно вивчивши програму 5-х класів, вчителька переконалась, що треба відмовитись від традиційної побудови уроків. Лише систематична щоденна робота дасть певні результати. Свій власний внесок у цю проблему вона вбачає в тому, що на кожному уроці (починаючи ще в період навчання грамоти) використовується елемент або етап розвитку мовлення. Причому він передбачає не тільки ознайомлення і засвоєння учнями різноманітних мовних засобів, а й стилістичних можливостей їх використання у власній мовленнєвій практиці. В.М. Шеховцова на кожному уроці використовує різні тексти, які дають можливість дітям наслідувати готові зразки мовлення між різними адресатами. Тому всі етапи уроку будуються на основі тематично близьких текстів. Зокрема, до кожної з тем добирається сукупність текстів, у яких виучувані мовні явища є типовими, виконують основне смислове значення. Спеціально дібрані тексти у поєднанні з дидактичною грою, картиною чи кадрами діафільму включають дітей у мовленнєву діяльність, дозволяють оцінити ситуацію і умови спілкування, можливість досягнення автором комунікативної мети.

Учитель вищої категорії В.М. Заруднева основним своїм завданням з розвитку мовлення школярів вважає збагачення й активізацію словникового запасу учнів. Адже це, на її думку, є запорукою ясного, точного, образного і багатого на виражальні засоби мовлення школярів. Досвідчений учитель завжди проводить емоційну та змістову підготовку дітей до сприймання значення нового слова, заохочує їх до поповнення свого словникового запасу, на конкретних прикладах показує важливість цієї роботи для кожної людини. Вона переконана, що розуміння важливості та необхідності словникової роботи залежить від особистого досвіду дитини, його прагнення розмовляти краще, висловлювати свої думки глибоко й емоційно, від техніки читання, розвитку пам'яті та інших психологічних здібностей.

Багато уваги приділяє в роботі над словом учитель вищої категорії В.Г.Назаренко. У її методичному арсеналі велика кількість лексичних вправ, які спрямовані на збагачення й активізацію словникового запасу молодших школярів. Чільне місце у цій роботі відводиться тлумаченню слова за допомогою малюнка (нарцис, барвінок, жайворонок, намисто, ...), а також активізації слова у будь-який момент, коли потрібно пригадати і використати ту чи іншу назву. Важливо, що учні часто практикують добір до пропонованого вчителем слова найбільш влучних, виразних, істотних ознак, які характеризують зображений на малюнку предмет (мухомор, червоний, наче помідор; сніжинки як білі мухи; ліс мов казкова країна; сонечко як дбайлива мати; краплинки наче діаманти...).

Учителька намагається добирати такі форми і методи роботи, щоб діти змогли самостійно переконатись у їх ролі для досягнення тієї чи іншої комунікативної мети, зорієнтованої на вираження думки. Наприклад, вивчаючи тему «Прикметник», вона переконує школярів у тому, що для опису певного предмета чи особи необхідно буде використати різноманітні прикметники, а під час опису трудових процесів – різні дієслівні форми. Важливо, що учні самостійно роблять подібні висновки і тут же, на уроці, складають відповідні висловлювання описового характеру. Крім того, педагог намагається, щоб учні зрозуміли, що використання тих чи інших засобів мови залежить не тільки від типу мовлення, а й від мети, завдань, сфери спілкування – тобто від функціонального стилю. Тому діти переконуються на уроках 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 домінує точний і достовірний опис об'єктів, використання подібних виражальних засобів недоречно. Такий підхід у роботі вчителя, на наш погляд, надає більшої цілеспрямованості процесові розвитку комунікативних умінь, оскільки в учнів активно формуються конкретні мовленнєві уміння: будувати тексти різних типів та стилів залежно від мети та ситуації

спілкування, орієнтуючись на адресата спілкування тощо. Крім того, В.Г. Назаренко дбає не тільки про зміст висловлювання, а й про відповідність його форми. Тому на її уроках учні звертають увагу на емоційний фон, манеру спілкування, інтонацію, а також і на невербальні засоби спілкування.

Інший педагог, О.І.Басюк, вважає, що однією з найважливіших умов формування комунікативних умінь і навичок є створення на уроках певної комунікативної обстановки, яка б стимулювала мовленнєву активність дітей. Ось чому вона завжди прагне, щоб на її уроках відбувався живий обмін думками. При цьому поза увагою вчительки не залишаються питання культури мовлення. Уже в період навчання грамоти вона намагається розвинути у дітей вміння вступати в діалог на доступні для них теми, а також зв'язано висловлюватися. З цією метою Ольга Іванівна використовує тексти казок, що побудовані на діалогічній основі («Котик і Півник», «Лисиця і Журавель» 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 відповів йому Півник. Потім вчителька пропонує почергово 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 Лисицею і Журавлем, а коли діти пригадають репліки кожної особи, просить дітей відтворити діалог казки між собою, розподіливши заздалегідь ролі. Під час побудови усних висловлювань О.І.Басюк дбає, щоб учні набули практичних навичок культурного спілкування, вживаючи слова і вирази мовленнєвого етикету та звертання, щоб вони практично опанували розповідну, питальну, спонукальну та окличну інтонації, засвоїли вимову цих засобів з різними емоційними відтінками, відповідною експресією, уміли виділяти за допомогою логічного наголосу ключові слова у висловлюваннях.

Учитель вищої категорії Г.М. Солом'янюк звертає особливу увагу на психологію спілкування дітей. Вона вчителька пропонує всім дітям хором

відтворити одну за одною репліки діалогу. Це слугує усуненню психологічного бар'єру у спілкуванні. Крім того, Галина Миколаївна завжди дбає, щоб під час спілкування панувала ситуація успіху, доброзичливої атмосфери, взаєморозуміння. Потім 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, на нашу думку, 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 бачимо, учителі початкових класів багато уваги приділяють розвитку комунікативних умінь і навичок школярів, у тому числі й будувати монологічні і діалогічні висловлювання. У їх методичному арсеналі багато цікавих методів і прийомів, які стимулюють розвиток навички говоріння у молодших школярів. Однак усі вони не становлять якоїсь певної послідовної і цілеспрямованої системи, яка б забезпечила ефективний розвиток комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку. Усі ці види роботи використовуються у шкільній практиці часто непослідовно, епізодично, безсистемно. Крім того, формування навичок діалогічного, як і монологічного, мовлення повинно обов'язково мати ситуативний контекст: врахування обставин реальної дійсності, завдань і мети спілкування, характеру, соціальної ролі співбесідника тощо. Нарешті, у роботі вчителів майже не простежується намагання допомогти дітям досягти логіки викладу думки у діалогічній формі. Так, більшість учнів відчують свою безпорадність у ситуаціях, коли необхідно виразити відмову, спростувати чиєсь твердження, висловити своє заперечення, незгоду тощо. А у більшості випадків, як свідчать наші спостереження, діти не вміють планувати свої висловлювання, не визначають комунікативну мету повідомлення і,

відповідно, їх мовлення неефективне, неточне, нелогічне, часто незрозуміле, і за змістом, і структурою часто незавершене.

Для того, щоб організувати і провести дослідно-експериментальне дослідження процесу формування комунікативних умінь учнів 3 класу, нам необхідно було визначити рівень сформованості навички говоріння школярів на початку третього року навчання. З цією метою ми розробили питання анкети та серію практичних завдань відповідно до вимог шкільної програми (див. додаток А).

Аналіз відповідей на запитання анкети дав змогу зробити висновки щодо того, що учні не досить чітко уявляють собі зміст поняття «спілкування» і не знають, з яких основних структурних елементів воно складається. 33% учнів 3А та 3Б класів зазначили, що основними компонентами спілкування є «людина, що говорить» і «людина, яка слухає», тобто адресант і адресат. Більшість третьокласників вказали, що метою спілкування є потреба про щось повідомити (72%) чи про щось запитати (28%). Ніхто з опитуваних не вказав на необхідність висловити своє ставлення до чогось чи до когось, переконати в чомусь, застерегти тощо. Отже, під спілкуванням діти розуміють переважно комунікативний процес як лінгвістичне явище, а не потреби, спричинені самим життям, тобто позалінгвістичні. Це свідчить про те, що процес мовлення для них не пов'язаний з життєвими ситуаціями. Відповідаючи на запитання «З ким я спілкуюся?», учні назвали перелік осіб, з якими їм доводиться спілкуватися. Деякі з них назвали імена своїх однокласників. Це свідчить про те, що діти не розмежовують різні типи адресатів (дорослий чи дитина, офіційна особа чи неофіційна, носій якої соціальної ролі тощо). 65% третьокласників зазначили, що вони будуть спілкуватися з різними адресатами гарно, культурно, ввічливо. При цьому ніхто з опитуваних не вказав, що спілкування їх залежатиме від того, хто є їх співрозмовником – окрема людина (вчитель, батько, однокласник) чи група людей (однокласники на уроці, батьки на класних зборах тощо). Крім того, мовець обов'язково має

враховувати мету спілкування, від якої залежить зміст і форма висловлювання. Отже, під час спілкування необхідно враховувати адресата мовлення, його тип, адже основна мета спілкування – це вплив на співрозмовника. А для цього необхідно вміти вступити з ним в контакт, тобто взаємодіяти. Як бачимо, учні 3 класу до цього не готові. І тому вони, відповідаючи на питання *«Як я буду спілкуватися з різними адресатами?»*, знову відповіли: гарно, культурно, ввічливо.

Аналіз відповідей учнів 3 класу показав, що вони не розуміють, що таке ситуація спілкування, якою вона може бути. Діти наводили приклади лише типових, стандартних ситуацій (спілкування з подругами, з мамою, бабусею, учителем тощо). 56% учнів упевнені, що вміють вести діалог, можуть довести свою точку зору з проблеми, з якою добре обізнані. Однак аналіз відповідей на уроках, перевірка письмових творчих робіт показує, що достатній і високий рівень навичок діалогічного мовлення мають лише 34% учнів. Розбіжність в оцінюванні власних навичок діалогічного мовлення учнями і вчителями полягає, на нашу думку, в тому, що по-перше, учні недостатньо ознайомлені з вимогами до їхніх умінь і навичок з діалогічного мовлення; по-друге, діти не вміють адекватно оцінювати себе і враження, що справляють на співрозмовників. Ставити запитання під час діалогу є для учнів більш складним завданням (33%), ніж давати відповіді (42%). Це також слід враховувати у побудові методики навчання діалогічного мовлення.

На запитання *«У яких мовленнєвих ситуаціях ти користуєшся діалогом частіше?»* ми отримали такі відповіді: «бесіда з друзями» – 54%; «з друзями, батьками» – 21%; «спілкування з людьми» – 13%; «з учителем, батьками» – 7%; «у школі» – 1%; «удома, в школі» – 1%; немає відповіді – 3%.

Дітям більше подобається використовувати діалог, бо «цікаво спілкуватися з іншими і впевнитися у своїх знаннях» – 62%; «монолог, тому що можна багато про що сказати» – 23%; «діалог і монолог» – 8%; «діалог, бо це легше» – 4%; «монолог, бо це для мене легше» – 3%. Діалог подобається складати «за планом» – 66%; «за серією малюнків» – 27%; «за

допомогою готових реплік» – 6%; за запропонованою ситуацією – 1%. Той факт, що учні віддають перевагу складанню діалогів, може бути поясненим віковим особливостям школярів (більш розвинене образне мислення, наявність певного досвіду, прагнення до самоствердження), а також тим, що таке завдання вони отримують частіше за інші види, очевидно, через більш простий спосіб його складання порівняно з добором малюнків або відповідних реплік.

Аналізуючи розвиток навички говоріння молодшого школяра й насамперед продуктивний бік цього процесу, відзначимо, що в результаті шкільного навчання його усні висловлювання стають більш повними, зв'язними, змістовними, ніж в дошкільника, хоча в них ще не завжди відображаються найбільш суттєві ознаки предметів, явищ, про які говориться у висловлюванні. Молодші школярі недостатньо повно розкривають зв'язки між явищами, частіше не висловлюють особистого ставлення до висловлюваного. Під час говоріння вони віддають перевагу конкретним, а не абстрактним, теоретичним судженням, опису конкретних фактів, а не встановленню зв'язків між ними. Молодші школярі не стежать свідомо за послідовністю своїх думок, тобто за логікою їх викладення у висловлюванні.

Відповідаючи на запитання про спілкування щодо необхідності миття рук з різними за віком адресатами, учні не звернули на цю обставину уваги, зосередившись на основній думці повідомлення – руки перед їдою треба обов'язково мити.

Аналіз виконання учнями початкових класів комунікативно-ситуативного завдання показав, що з відведеною їм ситуативною роллю вчителя діти справилися у межах своїх вікових можливостей. Не всі їх запитання були правильно сформульовані (відчувається відсутність необхідного обсягу теоретичних знань про іменник). Разом з тим 65% третьокласників не врахували той факт, що перед ними новий учень, який ще нікого не знає, побоюється справити на всіх погане враження, який фактично залишився сам наодинці з усім класом. Отже, соціальну роль учителя діти

зуміли виконали завдяки властивим їм здібностям наслідувати дорослих (особливо вчителя), не враховуючи при цьому особливостей спілкування з новим учнем.

Побудований без підготовки монолог про відпочинок у пришкільному таборі не був зорієнтований на конкретного адресата, не мав він чіткої комунікативної мети, а відтак – і не міг справити ніякого враження. В основному діти розповідали про ті чи інші випадки, які їм найбільше запам'яталися чи сподобалися, не дбаючи при цьому про встановлення контакту з адресатом і зацікавлення співбесідників.

Аналіз результатів проведеного констатувального зрізу дав підставу зробити висновок про те, що учні 3 класу у процесі говоріння не орієнтуються в умовах та ситуації спілкування, не враховують специфіку адресата мовлення, особливості адресанта, роль якого їм доводиться виконувати, розігруючи ту чи іншу комунікативно-рольову ситуацію. А саме ці позалінгвістичні чинники суттєво впливають на зміст і форму висловлювання, його ефективність, дієвість, доречність, точність і ясність.

На основі аналізу відповідей на запитання анкети та практичних завдань нами було визначено та описано рівні сформованості комунікативних умінь учнів 3-А та 3-Б класів за параметрами: високий, достатній, середній, низький.

Відповіді оцінювалися за п'ятибальною системою : повна відповідь – 5 балів, повна часткова – 3 бали, неповна часткова – 1 бал, неправильна відповідь або її відсутність – 0 балів.

Підрахувавши максимальну кількість балів, яку можна було отримати під час проведення діагностичного зрізу, ми встановили 4 рівні та їх межі:

100-75 балів – *високий рівень* – учні демонструють уміння будувати усні висловлювання залежно від мети, ситуації спілкування, соціальної ролі, наявності чи відсутності адресата, його особливостей та специфіки;

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

49-25 балів – *середній рівень* – учні показують часткові вміння використовувати навичку говоріння, враховуючи мету, 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, досягати мети спілкування.

Результати анкетування дозволили визначити початковий рівень сформованості навички говоріння в учнів 3-А і 3-Б класів до початку проведення дослідно-експериментального навчання (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Початковий рівень сформованості навички говоріння
учнів 3-їх класів (констатувальний зріз)**

Класи	Р і в н і							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
ЕК (21)	0	0	4	19	7	33	10	48
КК(22)	0	0	5	23	7	32	10	45

Як бачимо з таблиці, загальний рівень сформованості навички говоріння в учнів обох класів приблизно однаковий. Однак показники учнів 3-А класу були дещо нижчими, і тому для більшої об'єктивності ми обрали цей клас у ролі експериментального.

Отримані під час проведення діагностичного зрізу дані свідчать про те, що в третьокласників переважає низький (48% та 45%) і середній (33% та

32%) рівні сформованості комунікативних умінь. Достатній рівень продемонстрували лише 19% учнів експериментального та 23% контрольного класу. Показників високого рівня взагалі не виявлено. Усе це є свідченням того, що на уроках української мови вчителі приділяють недостатньо уваги формуванню в учнів навичок говоріння (монологу і діалогу), у тому числі мало ефективно використовують ситуативно-рольові завдання, які б допомогли учням зрозуміти ситуативну природу усного мовлення, його залежність від цілої низки екстралінгвістичних факторів, наявність і необхідність яких враховувати під час комунікативної взаємодії указують сучасні психолінгвісти та лінгводидакти. Результати констатувального експерименту підтверджують необхідність розробки й апробації дослідно-експериментального навчання відповідно до мети і завдань нашого дослідження.

2.2. Експериментальна методика розвитку умінь і навичок говоріння в учнів 3 класу

Отримані під час проведення першого етапу педагогічного експерименту дані свідчать про недостатній життєвий досвід й уміння третьокласників будувати усні монологічні і діалогічні висловлювання, а аналіз досвіду роботи вчителів дозволяє говорити про відсутність спеціальної послідовної роботи на уроках української мови з формування розвитку вмінь і навичок говоріння відповідно до сучасних досліджень комунікативного процесу та його ситуативних складових. Такий стан справ зумовлює необхідність розробки спеціальної технології розвитку навички говоріння і ретельного добору дидактичного матеріалу з урахуванням вимог забезпечення в учнів належного рівня сформованості усномовних комунікативних навичок.

Під час проведення другого етапу педагогічного експерименту (формування) ми розробили й апробували експериментальну методику

формування розвитку вмінь і навичок говоріння з урахуванням дії екстралінгвістичних чинників усної комунікації. Вона передбачала послідовне формування і вдосконалення монологічного і діалогічного мовлення, забезпечуючи одночасно врахування дії таких позамовних чинників, як ситуація спілкування (комунікативний задум, мета спілкування, врахування особливостей адресанта й адресата, тон спілкування (офіційний, дружній, нейтральний), форма реалізації говоріння (усна, монологічна чи діалогічна), можливості використання вербальних і невербальних засобів комунікації).

Організовуючи формувальний експеримент, ми виходили з того, що поступовий перехід від усвідомлення учнями експериментального класу суті особливостей усного спілкування, розуміння суті ситуації, за якої відбувається перебіг обміну думками, до етапу планування і свідомого застосування мовних одиниць для досягнення мети висловлювання, сприятиме забезпеченню планомірності процесу говоріння і в цілому комунікативно-діяльнісного розвитку школярів. При цьому ми керувались під час організації і проведення дослідного навчання такими принципами:

1) комплексне і взаємопов'язане засвоєння навичок оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності (говоріння невіддільне від аудіювання, а також тісно пов'язане з письмом та читанням);

2) переважання під час проведення експерименту одного із видів мовленнєвої діяльності – говоріння;

3) використання говоріння як необхідність мотивованого, цілеспрямованого комунікативного процесу для реалізації і забезпечення комунікативної мети учня;

4) поступовість і послідовність розвитку навички говоріння;

5) урахування екстралінгвістичної основи говоріння як виду мовленнєвої діяльності, зокрема фактора ситуативності, який сприяє вияву основних комунікативних ознак усного мовлення (непідготовленість, невимушеність, імпровізованість, експресивність);

б) забезпечення комунікативно-творчого підходу до розвитку навички говоріння (виразність, точність, доречність, комунікативна відповідність, результативність, емоційність, образність та стилістична довершеність).

Отже, системність і дієвість запропонованої нами методики забезпечувалась тим, що вона будувалась на основі послідовного формування навичок говоріння, на усвідомленні учнями суті і природи комунікативного процесу, урахування зазначених вище умов реалізації мовлення. Такий підхід до навчання говоріння, на наш погляд, дозволяє формувати більш повне уявлення про говоріння як вид мовленнєвої діяльності, його специфіку та ситуативні складові. Таким чином, уся робота з розвитку навичок говоріння повинна відбуватися з безпосередньою комунікативною метою, тобто з орієнтуванням на ситуацію та адресата мовлення. Запропонована нами методика передбачала використання загальноприйнятих у сучасній дидактиці методів розвитку мовлення та вдосконалення комунікативних умінь, забезпечуючи одночасно формування навичок будувати ситуативні висловлювання та виконувати прийнятні для учнів 3 класу соціальні ролі.

Упродовж усього періоду проведення дослідного навчання над розвитком *монологічного* говоріння ми орієнтувались на виділені К.Пономарьовою методи розвитку мовлення школярів і постійно використовували їх на уроках рідної мови. Це такі три групи методів: 1) *імітативні* (спостереження і наслідування художніх творів); 2) *комунікативні* (мотивоване спілкування з наявністю задуму, мети, адресата спілкування відповідно до конкретної комунікативної ситуації); 3) *метод конструювання* (застосування мовних засобів у власній комунікативній практиці) [42, с.316-318]. При цьому ми проводили роботу над розвитком техніки мовлення учнів, чіткої їх дикції, відповідної інтонації стежили за дотриманням сучасних орфоепічних, лексичних та граматичних норм. Особливу увагу приділяли збагаченню, розширенню та активізації словникового запасу школярів, формували вміння правильно будувати речення, зв'язний текст, а також визначати основну його думку,

комунікативний задум і можливості його реалізації під час спілкування. З цією метою ми використовували конструктивні та творчі вправи, а також вправи на внесення відповідних коректив та редагування власних висловлювань.

Під час роботи над текстом обов'язково акцентували увагу учнів на аналізі мови твору: звертали їх увагу на точність, виразність, забарвленість окремих слів і виразів, коментували й аргументували вибір автором тих чи інших мовних засобів для вираження авторської позиції. Найкращі вислови, найяскравіші слова і вирази діти записували до зошитів, щоб потім можна було ними скористатися будь-коли, будуючи власні усні чи писемні висловлювання.

Особливу увагу ми звертали на спостереження за синонімічним багатством тексту, привчаючи дітей знаходити і записувати синонімічні ряди, використані автором, з'ясовувати, з якою метою він використав їх, чому саме їм надав перевагу. Важливо, щоб і діти самостійно потім вживали слова-синоніми у власній мовленнєвій практиці як для уникнення повторів та одноманітності викладу, так і для точнішої передачі думки, вираження свого ставлення до тих чи інших фактів, подій, явищ.

Під час проведення дослідного навчання також велась робота з учнями експериментального класу над вдосконаленням навички контролю, який передбачає співвіднесення результатів мовленнєвого впливу на слухача із метою (завданням) висловлювання, а також виявлення і виправлення допущених помилок у структурі, змісті та мовленнєвому оформленні висловлювання. Ця робота потребувала досить високого загального мовного, мовленнєвого 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 комунікативної мети і результатів мовленнєвого впливу на слухача. Учні робили висновок про те, чи змогли вони досягти поставленої мети, керуючись реакцією на свої висловлювання з боку адресата. Така робота не завжди була об'єктивною з боку самих учнів, і тому вона потребує подальшого удосконалення.

Оскільки літературний твір є зразком для наслідування молодшими школярами, то ми рекомендуємо розпочинати розвиток навички говоріння завдяки *методу конструювання* (застосування мовних засобів у власній комунікативній практиці) під час складання усного переказу. Наприклад:

Незвичайний пасажир

У місті ще завершувала справи пізня осінь. Але однієї листопадової ночі вдарив справжній зимовий мороз. Великий лелека упав на одній з вулиць міста і тепер страждав від холоду.

Вранці люди поспішали на роботу. Біля трамвайної зупинки вони побачили великого білого птаха. Занесли бідолаху у тепло. У вагоні було затишно. Лелека відігрівся, підбадьорився й дуже смачно поснідав.

Птах із задоволенням катався у трамваї цілий день. Людям шкода було з ним розлучатися. Але яскраве і тепле сонце після обіду покликало лелеку в політ.

Наступного ранку водій і пасажирки були вкрай здивовані: на зупинці стояв і чекав на трамвай лелека. Йому гостинно відчинили двері.

Після прослуховування учнями тексту проводимо бесіду, з'ясовуючи такі питання:

1. Про що йдеться у цій розповіді? Яка її тема?
2. Чому автор запропонував заголовок «***Незвичайний пасажир***»?
3. Яку назву до цього тексту запропонували б ви? Чому?
4. Яка основна думка тексту? У якій частині розповіді вона зафіксована?
5. Як, на вашу думку, ставиться автор до лелеки? З чого це видно?
6. Які синоніми добирає автор у тексті?

7. Складіть план розповіді і розкажіть її різним адресатам – маленькій 5-річній сестричці, своїй бабусі, незнайомій людині, що їде з тобою в трамваї, учителеві зоології.
8. Придумайте свою кінцівку розповіді.

На наступному етапі формувального експерименту ми намагалися з учнями експериментального класу з'ясувати суть процесу говоріння та його складові, враховуючи його екстралінгвістичну основу. Для цього нам необхідно було, щоб діти уявили ситуацію спілкування, бо усне мовлення – це ситуативно вмотивований і ситуативно зумовлений процес. Ми пояснили дітям, що мовленнєва ситуація – це конкретні обставини, в яких відбувається мовленнєва взаємодія. Будь-який акт спілкування набуває певного значення і може бути зрозумілий тільки в структурі такого контакту.

Мовленнєва ситуація – це перший етап комунікативного акту, перший крок підготовки до усної взаємодії. Нагадаємо, що ситуації бувають природні і штучно створені, скажімо, під час уроку. Наприклад, учням пропонується уявити, наприклад, таку ситуацію: уяви, що твій друг ніколи не був на морі; розкажи йому про нього, використовуючи подані прикметники; переконай товариша, щоб обов'язково побував з батьками на морі.

Мовленнєва ситуація складається з таких основних компонентів: 1) учасників спілкування – адресанта і адресата; 2) місця і часу спілкування; 3) предмета спілкування; 4) мети спілкування; 5) наявності (відсутності) зв'язку між учасниками спілкування. Ситуація значною мірою спричиняє мету й результат спілкування: у мовця виникає потреба щось з'ясувати, повідомити, узгодити, уточнити, до чогось спонукати, від чогось застерегти тощо. Мотив спричиняє найрізноманітніші вияви спілкування: запитання-відповідь, прохання-згода (або відмова), пропозиція-згода (незгода) тощо.

Для забезпечення ефективності процесу говоріння учні повинні знати і враховувати у практиці власного мовленнєвого спілкування той факт, що усне мовлення передбачає наявність адресанта (мовця) і адресата (слухача). Учитель має дбати про те, щоб реалізація ролі мовця була під силу віковим

можливостям третьокласників. Якщо вони говоритимуть від свого імені, то їм легше зорієнтуватися на свої інтереси, мотиви, вподобання, комунікативну стратегію тощо. Однак програма вимагає, щоб діти молодшого шкільного віку навчились виконувати ситуативні завдання у різноманітних мовленнєвих ситуаціях, демонструючи при цьому доступні для їх віку різні соціальні ролі. Під час проведення дослідного навчання ми практикували мовленнєві ситуації, до структури яких входили такі складові: визначення умов комунікативної взаємодії (опис ситуації говоріння) з вказівкою на мотив і мету спілкування, його учасників та місце події, тип і форму мовлення. Для цього ми рекомендували дітям різноманітні ситуативні завдання, де вони могли виконувати ролі, наприклад, старшого брата (сестри), бабусі, дідуся, матері, батька, учителя, директора школи, продавця в магазині, бібліотекаря, касира, лікаря, працівника аптеки тощо.

Велику роль у процесі говоріння відіграє просторово-часова ситуація – час і місце, за яких відбувається комунікація. Тому треба вертати увагу дітей на той факт, що фактор місця спілкування може значною мірою визначити жанр і тематику спілкування. Для цього, наприклад, можемо запитати дітей, про що йтиме мова під час бесіди вчителя з учнями на уроці, під час розмови учня з учителем на перерві, під час розмови з продавцем у магазині, з кондуктором у тролейбусі, з фармацевтом в аптеці, з касиром у касі театру чи вокзалу, з однокласником, який тривалий час хворів, з незнайомою людиною чужому (своєму) місті і т. д.

Характерною і дуже важливою особливістю говоріння є те, що воно протікає в один і той же час для мовця і слухача, на відміну від писемного мовлення. Залежно від фактору часу будемо розрізняти типові і нетипові мовні ситуації. До типових ситуацій віднесемо випадки спілкування, коли час говоріння мовця збігається з часом його сприйняття слухачем. Наприклад, це можуть бути всі зазначені вище ситуації спілкування. Нетипові ситуації відрізняються такими особливостями:

1) час мовця (час виголошення висловлювання) може не збігатися з часом адресата (часом сприйняття). Наприклад, записаний чи відзнятий виступ по радіо чи телебаченню для конкретного адресата чи кола людей, об'єднаних спільною роботою, захопленнями тощо, або відзнятий раніше виступ на камеру для однієї особи чи кількох адресатів (привітання, поздоровлення, заклик, агітація тощо);

2) висловлювання може не мати конкретного адресата (ситуація публічного виступу на зборах, конференції та будь-яких інших зібраннях). Тут звертаємо увагу учнів на той факт, що письмове висловлювання практично завжди не має свого конкретного адресата (твір, переказ, звіт, письмова інформація, реферат тощо). Винятком може бути адресований конкретній особі лист, де інформація мовця має тільки свій час (вона вербалізується під час обдумування і написання), а час адресата взагалі відносний: він може настати через нетривалий період або згодом через невизначений термін.

Учитель повинен пам'ятати, що відмінності між усним і писемним мовленням виявляються в тому, що механізми породження і сприйняття цих двох форм мовлення мають суттєві відмінності. Так, під час реалізації писемного мовлення є час для обдумування плану стратегії висловлювання, є можливість редагувати написане, удосконалювати його. Тому написаний текст завжди має чітку структуру, логічну послідовність, більшою мірою відповідає літературним нормам і в ідеалі може навіть бути передбачуваним. Тобто настільки зрозумілим читачеві, що той може наперед спрогнозувати наступний хід думок адресата. Під час реалізації говоріння слухач отримує певний потік інформації, що протікає в момент її виголошення мовцем, а співрозмовник повинен стежити за його думкою, перебуваючи з мовцем в одному часі. Ця важлива і специфічна для говоріння обставина великою мірою визначає характер усного мовлення. Тому воно спонтанне, одноразове і часто не може повторитися в тому вигляді, в якому вже було виголошене.

Крім того, говоріння індивідуальне, імпровізоване, у більшості випадків невимушене, несплановане і непродумане, а тому і у більшості випадків непередбачуване. Однак унаслідок наявності адресата під час спілкування воно стає зрозумілим навіть у випадках неповного викладу інформації. Контекст ситуації (місце, час, конкретний адресант, його статус і намір, іноді тема, основна думка і мета інформації) великою мірою допомагають слухачеві сприймати почуте повноцінно й адекватно відповідно до того, як його задумав мовець. Під час говоріння навіть випадки порушення логіки викладу інформації, неповний або недостатній її виклад іноді можуть не впливати на кінцевий результат мовленнєвої дії, оскільки брак інформації може бути компенсований фактором ситуації спілкування. Писемне ж мовлення, навпаки, продумане, чітко структуроване, логічно довершене, оскільки воно ситуативно не зумовлене, а відсутність адресанта в момент прочитання адресатом тексту не дасть можливості щось у нього уточнити, перепитати. Тому основною умовою адекватного сприйняття написаного тексту і розуміння його адресатом є чіткість, ясність і логічна послідовність викладу.

Дуже важливою умовою результативності процесу говоріння, на яку необхідно вчителю звертати увагу учнів, є вміння мовця враховувати комунікативне завдання. Це завдання виникає у випадках, коли мовець чітко орієнтує своє висловлювання на конкретного слухача і ставить перед собою відповідну комунікативну мету: проінформувати, повідомити, пояснити, переконати, заспокоїти, з'ясувати, запросити, попросити, попередити, перепросити тощо. Переконатися в тому, що комунікативне завдання адекватно сприйнято співрозмовником, мовець не може без зворотного зв'язку, тобто без опори на реакцію адресата повідомлення. Тому під час усного спілкування важливо встановити контакт з адресатом і підтримувати його впродовж усієї мовленнєвої дії.

У той же час під час реалізації письмового висловлювання мовець позбавлений такої можливості, оскільки письмовий твір, переказ, реферат

тощо не орієнтовані на конкретного адресата. Однак перед мовцем стоїть завдання сформулювати і точно вербально передати інформацію, яка би повністю відповідала його задумові і була адекватно сприйнята читачем. Тому в такому випадку, як ми вже зазначали, для того, хто пише, висуваються ще більш чіткі вимоги до логічної послідовності, ясності і точності викладу інформації. Психологи і методисти в такому випадку радять орієнтувати учнів під час побудови власних письмових висловлювань на середнього статистичного читача. Отже, пишучи твір, дитина повинна уявити собі адресата (наприклад, учителя) і подбати про те, щоби вся записана інформація була під час прочитання повністю йому зрозумілою.

Для того, щоб діти зрозуміли роль і місце такого важливого фактора як ситуація спілкування, ми пропонували їм проаналізувати різні ситуації та їх складові в усному мовленні, простежити за тим, як зміна компонентів ситуації впливатиме на зміну змісту і структури висловлювання і, відповідно, на добір тих чи інших мовних засобів. Для цього використовували такі завдання для розвитку навичок монологічної форми говоріння, наприклад: Уважно прочитайте і вникніть у суть кожної ситуації. Чи однакова їх структура (учасники спілкування, тема, мета й умови спілкування)? Охарактеризуйте такі варіанти ситуацій спілкування:

Ситуація 1: ваш однокласник декілька днів не відвідує школу через хворобу. Ви вирішили його відвідати вдома. *Учасники спілкування:* адресант – троє учнів 3 класу, *адресат* – ваш хворий однокласник Ігор; *мета спілкування* – дізнатися про стан здоров'я Ігоря, показати, що його друзі про нього піклуються; *умови спілкування:* час – після уроків, *місце спілкування* – вдома у Ігоря.

Обговоривши цю ситуацію спілкування, можна рекомендувати учням розглянути інші варіанти ситуації і простежити, чи накладе це відбиток на мовленнєву поведінку співрозмовників. Наприклад, адресатом виступає не тільки Ігор, а і його мати (або бабуся чи лікар); мета спілкування – підняти

настрій хворому однокласникові; місце спілкування – одномісна палата чи палата, в якій перебувають ще троє пацієнтів тощо.

Ситуація 2: ви з однокласником прийшли до бібліотеки за книгою з історії рідного краю. Адресат – новий бібліотекар, з яким ви вперше спілкуєтесь. Ситуація: ви забули прізвище автора книги, але пам'ятаєте, на якій полиці знаходиться книга. Мета спілкування – переконати працівника бібліотеки, щоб він дозволив вам підійти до полицки і показати йому книгу; сердечно йому подякувати за розуміння ситуації (інший варіант – попросити пробачення, з розумінням поставитися до вимог правил відвідування бібліотеки і прийти наступного разу).

Ситуація 3: уяви, що тобі довелося побувати на футбольному матчі в Києві за участю збірної України. Ти хочеш поділитися своїми враженнями і емоціями, які вирували на стадіоні, з такими адресатами: а) твій однокурсник, який захоплюється футболом і дивився трансляцію цього матчу по телебаченню; б) твій сусід, який байдуже ставиться до подібних матчів; в) бабуся, яка зовсім не розуміється на футболі.

Ситуація 4: тебе і твого сусіда по парті просить учитель після уроків терміново виконати важливе доручення. Мета спілкування – переконати вчителя в тому, що: а) ти, на жаль, не зможеш виконати його доручення через необхідність відвідування спортивної секції; б) що з цим завданням краще справиться інший учень класу; в) що твій однокласник не підходить для виконання такого доручення.

При цьому нагадуємо учням, що схарактеризувати ситуацію спілкування – це значить дати відповідь на цілу низку запитань: хто говорить? (адресант мовлення), до кого спрямоване мовлення? (адресат мовлення), про що йде мова? (тема й основна думка висловлювання), з якою метою? (комунікативна мета висловлювання), де і коли відбувається спілкування? (умови спілкування – місце й час), чи досяг мовець своєї мети під час спілкування?

Наш досвід роботи переконує, що такі завдання корисно практикувати в міні-групах. Наприклад, назвіть компоненти кожної ситуації спілкування за зразком.

Зразок.

1. *Ситуація спілкування:* Ви вранці вітаєте свою маму з її днем народження.

2. *Учасники спілкування:* *адресант* – син (чи дочка), *адресат* – мати.

3. *Тема* – привітання матері з днем народження.

4. *Мета спілкування* – привітання.

5. *Умови спілкування:* *час* – ранок, *місце* – кімната вашої квартири.

6. *Обстановка* – тепла, дружня, сімейна неофіційна обстановка.

Ситуацію спілкування можна дещо змінити і зорієнтувати учнів на те, щоб вони звернули увагу, чи зміниться від цього зміст, стиль, використання мовних засобів та поведінка учасників спілкування. Наприклад:

1. *Ситуація спілкування:* Ти вранці від імені всього класу вітаєш свою вчительку з її днем народження.

2. *Учасники спілкування:* *адресант* – ти, учень 3 класу, *адресат* – твоя вчителька.

3. *Тема* – привітання вчительки з днем народження.

4. *Мета спілкування* – привітання.

5. *Умови спілкування:* *час* – ранок, перед початком уроку, *місце* – твоя класна кімната.

6. *Обстановка* – урочиста офіційна обстановка.

Варто доручити двом міні-групам розіграти ці дві схожі ситуації. Усі інші учні повинні уважно стежити за мовленнєвою поведінкою учасників спілкування. Після розігрування цих ситуацій в ході бесіди з дітьми з'ясуємо, чи помітили вони різницю у мовленнєвій поведінці учасників обох груп, що, на їх думку, спричинило таку зміну, чим відрізнялись ці дві ситуації спілкування, який компонент (компоненти) ситуації був вирішальним, до якої зміни він привів.

Навичка говоріння може реалізуватися і в *діалогічній* формі, яка, до речі, є найбільш уживаною у практиці спілкування молодших школярів. Для вчителя важливо пам'ятати, що діалогічне мовлення може виконувати такі комунікативні функції:

- а) запит інформації – повідомлення інформації;
- б) пропозиція (у формі прохання, вимоги, наказу, поради) – прийняття/неприйняття запропонованого;
- в) обмін судженнями/думками/враженнями;
- г) взаємопереконання/обґрунтування власної точки зору.

Для реалізації кожної з цих функцій потрібно володіти специфічними для них мовними засобами. При цьому слід пам'ятати, що діалогічне мовлення завжди вмотивоване, тобто є потреба з кимось поділитись інформацією і довідатись про реакцію на неї співрозмовника. Однак в умовах шкільного навчання мотив сам по собі рідко коли виникає. Винятком, звичайно може бути діалогічна взаємодія вчителя з учнем (учнями) як під час уроку, так і в позаурочний час. Тому для розвитку діалогічного говоріння вчителям необхідно створювати умови, за яких у школярів з'явилося б бажання та потреба щось сказати, довідатись, уточнити, з'ясувати, попередити, застерегти, спонукати до виконання якоїсь дії тощо. При цьому слід пам'ятати про створення між учасниками комунікації позитивного емоційного сприятливого комфорту на уроці. Це теж великою мірою сприятиме вмотивованості діалогічної взаємодії.

Оскільки діалогічне мовлення, як і монологічне, характеризується зверненістю, то необхідно у першу чергу подбати про вироблення вміння встановлювати контакт зі співрозмовником, використовуючи звертання та слова мовленнєвого етикету (при зустрічі, при подяці, при відмові, при прощанні). Усне діалогічне мовлення протікає у безпосередньому контакті учасників, які добре обізнані з умовами в яких відбувається комунікація. Тому воно передбачає зорове сприйняття співрозмовника й певну незавершеність висловлювань, що доповнюються позамовними засобами

спілкування (мімікою, жестами, контактом очей, позами співрозмовників). З їх допомогою мовець виражає свої бажання, сумніви, жаль, припущення. Тому їх не можна ігнорувати в навчанні діалогічного спілкування.

Досвід роботи вчителів початкових класів і наші власні спостереження свідчать про те, що існують різні шляхи навчання діалогічного мовлення, з яких можна виділити два основні. Перший шлях – «згори вниз» – навчання діалогічного мовлення розпочинається зі слухання діалогу-зразка, репліки якого учні, навчаючись, можуть по-своєму використовувати, а згодом і самостійно створювати власні діалоги в аналогічних ситуаціях спілкування. Другий шлях – «знизу вгору» – передбачає можливість учням скористатися підготовленими вчителем словами, словосполученнями, окремим репліками для самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної комунікативної ситуації без прослуховування діалогів-зразків.

Як ми вже зазначали, діалогічна єдність складається з реплік – ініціативних та репродуктивних. На думку О. Глазової, учнів насамперед необхідно навчити «реплікування», тобто швидко й адекватно реагувати своєю реплікою на репліку вчителя, а також продукувати ініціативні репліки за зразком вчителя [11, с.14]. Для цього важливо, щоб учні знали, якими бувають репліки. Так, за значенням репліки поділяються на стимулюючі (репліки-стимули), реагуючі (репліки-реакції) та реактивно-стимулюючі. Наприклад:

- *Добридень.* (стимулююча репліка.)
- *Здрастуйте.* (Реагуюча репліка.)
- *Як справи?* (стимулююча репліка.)
- *Спасибі, добре. Як у вас?* (Реактивно-стимулююча репліка.)
- *Робота, літо, спека, спрага.* (Реактивна репліка.)
- *А настрій?* (Стимулююча репліка.)
- *Добре, все гаразд...* (Реагуюча репліка.)

Як і монологічне говоріння, так і діалогічне ситуативно зумовлені. Тому звертаємо увагу учнів на структуру ситуації, визначаємо її складові

(мета, завдання спілкування, хто виступає у ролі співрозмовника, оцінюємо його, орієнтуємось на місце і час комунікації, визначаємо комунікативну стратегію спілкування). Зорієнтувавшись у ситуації спілкування, учень має спланувати своє висловлювання. Для цього треба продумати тему висловлювання, основну думку, форму і стиль. Зберігаючи у внутрішньому мовленні початок розмови (зміст попередніх реплік), кожен співрозмовник знову-таки у внутрішньому мовленні планує компоненти наступної репліки. Плануючи репліки, слід передусім намітити основну тезу спілкування і логічно просуватись до бажаної кінцівки.

Поетапне навчання складати діалог передбачає оволодіння школярами тактикою побудови його відповідно до намірів та з урахуванням взаємодії і взаємозв'язку реплік спонукання та реплік реагування (відповіді). Таке навчання орієнтоване також на формування навичок і умінь конструювання діалогу в різних ситуаціях з урахуванням характеру партнерів взаємодії та комунікативних завдань (див. **додаток Б**).

Більшість учителів пропонує учням скласти діалог на запропоновану тему. Учні часто бувають безпорадними, бо не знають, яка перед ними стоїть мета спілкування. Тому вони обмежуються 1-2 репліками і далі не знають, про що їм вести мову. Тому вчитель повинен не тільки визначати тему спілкування (в бібліотеці, наприклад), а й комунікативну мету і контроль за її дотриманням.

Вивчення й узагальнення передового досвіду вчителів початкових класів дало змогу нам сформулювати таку послідовність дій учнів під час навчання діалогічного мовлення:

- складання або називання за описаною ситуацією відповідних цій ситуації реплік;
- побудова реплік реагування (згоди, незгоди, здивування, схвалення) до відповідної ситуації і репліки спонукання, запропонованої вчителем;
- розширення реплік реагування, наприклад, із зазначенням причини згоди (відмови, схвалення, заперечення тощо);

- складання діалогу із запропонованих реплік до зазначених ситуацій;
- трансформація діалогу шляхом зміни однієї з реплік.

Для вибору репліки до зазначеної ситуації для учнів 3 класу можна практикувати такі завдання:

1. Доберіть репліки до ситуацій.

Ситуації: мама з дочкою обговорюють святкування доньчиного дня народження; третьокласники на екскурсії у краєзнавчому музеї; тато і син саджають деревця, бабуся вчить внучку в'язати, брат і сестра готуються до прибирання кімнати.

2. Називання за описаною ситуацією відповідних реплік.

Назвіть до зазначених ситуацій можливі репліки.

Ситуації: тато з сином рибалять; мама з дочкою варять юшку; учитель на уроці мови вказує на помилку, якої припустився учень; на вулиці ви побачили, як у жінки з кишені випала хусточка; ти хочеш допомогти незнайомій бабусі перейти вулицю.

3. Побудова за описаною ситуацією і готовою реплікою спонукання реплік реагування (згоди, незгоди, здивування, схвалення).

За зазначеною ситуацією і реплікою спонукання складіть репліку-відповідь, що виражає згоду (а далі – незгоду, здивування, обурення тощо).

4. Створення діалогу на тему до описаної ситуації на основі плану спілкування. Учитель спрямовує діалоги відповідно до підготовленості класу і загального розвитку дітей. Наприклад: придумайте діалог за схемою, озвучте її.

Мета спілкування: просити про надання допомоги. *Учасники діалогу:* хлопчик і дівчинка.

Виконуючи подібні завдання, важливо, щоб учні під час діалогу навчилися враховувати особливості партнера спілкування, специфіку його характеру, настрою, готовності до спілкування, а також його соціальну роль. Також учні повинні чітко уявляти собі ту людину, соціальну роль якої їм доводиться виконувати, і осмислено діяти від її імені (учителя, лікаря,

листоноші, водія, актора, кондуктора, продавця, покупця, клієнта, бібліотекаря, незнайомця, хворого, диспетчера тощо).

Зорієнтувавшись у ситуації спілкування, кожен співрозмовник повинен спланувати своє висловлювання. Для цього треба продумати тему розмови, основну думку, форму і стиль. Зберігаючи у внутрішньому мовленні початок розмови (зміст попередніх реплік), кожен мовець у своєму внутрішньому мовленні планує компоненти наступної репліки. Плануючи репліки, слід передусім визначити мету спілкування і логічно просуватись до її реалізації.

Після виконання підготовчих вправ і завдань доцільно уже перейти до комунікативних завдань – побудови монологів, діалогів, природних мовленнєвих ситуацій, що склалися в житті чи створених штучно (див. **додаток В**).

Ситуативні завдання з розвитку навички говоріння ефективно і доцільно можна використовувати під час вивчення частин мови, поєднуючи лінгвістичні завдання з комунікативними. Наприклад, під час вивчення теми «Дієслово» ми рекомендували учням експериментального класу такі комунікативні завдання:

1. Скласти діалог, враховуючи такі орієнтири:

Ситуація спілкування. Уяви, що ти знаєш хлопчика, зображеного на малюнках. Це Ігор, який навчається у паралельному класі. Можливо він зараз пише тобі листа. Постав подумки запитання: «Що зробив Ігор?», «Що робить Ігор?», «Що зробить Ігор?». Обміркуй відповіді на ці запитання. Перекажи запитання сусідові по парті та вислухай варіанти його відповідей.

Адресат – твій сусід по парті.

Адресант – ти сам, учень 2 класу.

Мета спілкування – передати свої думки від побаченого на малюнках, назвати дії, які виконує хлопчик.

Тип мовлення – розповідь.

Форма – усний діалог.

2. Скласти усний монолог, дотримуючись указаних нижче вимог:

Ситуація спілкування. Уяви, що тим став свідком суперечки між твоїми друзями через м'яч, який вони ніяк не можуть поділити. Тобі ця ситуація нагадує відому казку Лесі Українки про нерозумного горобчика. Підійди до своїх запальних приятелів, поясни, що може статися з ними на прикладі уривка казки «*Дурні бились, а розумні поживились*»

Адресат – твої друзі.

Адресант – ти сам, учень 2 класу.

Мета спілкування – передати ідею казки з метою впливу на ситуацію.

Тип мовлення – розповідь.

Форма – усний монолог.

3. Побудувати опис літнього вечора, враховуючи такі обставини:

Ситуація спілкування. Уяви, що твоїй сусідці-другокласниці з паралельного класу дали домашнє завдання: з двох стовпчиків дієслів дібрати лише ті, які можуть влучно описати частину доби, про яку йдеться у тексті.

Сонце

Викотилось

Піднялось

Зійшло

Пригорнулось

Огорнуло

Сонце

піднялось

закотилось

опустилось

сховалось

оповило

Адресат – твоя сусідка-другокласниця.

Адресант – ти сам, учень 2 класу.

Мета спілкування – допомогти дівчинці дібрати відповідні дієслова, щоб описати красу вечора та записати складений опис у зошит.

Тип мовлення – опис.

Форма – письмовий монолог.

Під час вивчення дієслова корисно пропонувати дітям вправи, які вимагають від них більш чи менш самостійного окреслення змісту майбутнього висловлювання. До них відносяться складання усного твору за сюжетною канвою, за планом, за опорними словами. У кожному з них доведеться пов'язувати факти, домислювати деталі. Наприклад, можна

запропонувати учням скласти розповідь про вчинок Іванка, який залишився сам вдома поспати, а мати з сестричкою пішли на ринок. Коли невідомий чоловічий голос по телефону попросив покликати батька, Іванко чемно пояснив, що нікого вдома нема. Через деякий час подзвонили у двері. Іванко у вікно побачив двох незнайомих з пакунком і хотів уже відчинити двері, але згадав, що наказувала йому мама. **Опорні слова:** *мама з Надійкою, зачинив двері, не спалося, дивився мультики, читав, задзвонив телефон, похвалився, сам удома, подзвонили у двері, виглянув через вікно, почекайте, ось іде мама, ми переплутали адресу.*

Добираючи такі завдання, необхідно дбати про мотивацію цієї роботи, створювати ситуації, за яких виникає потреба висловлюватись (щось розповісти, описати, пояснити, довести, когось переконати тощо). Учням слід пропонувати говорити про те, що їх цікавить, хвилює, висловлювати своє ставлення до прочитаного, побаченого, почутого, пережитого. Різні за видом, змістом і складністю мовленнєві ситуації допомагають учням зв'язно і невимушено висловлюватися, спонукають до розмірковувань, сприяють послідовному викладу думок, розвивають мислення, гнучкість розуму, зосередженість, забезпечують умови для розвитку навичок говоріння і в цілому сприяють формуванню комунікативної компетентності школяра.

2.3. Результати експериментального дослідження

Логічним завершенням педагогічного експерименту у нашому дослідженні був його третій етап – контрольний зріз, метою якого було визначення ефективності запропонованої в дослідному навчанні методики розвитку навичок говоріння на уроках рідної мови у 3 класі. Результати дослідного навчання визначились через порівняння набутих у ході навчання умінь і навичок учнів експериментального класу з результатами учнів контрольного класу, навчання яких здійснювалось за традиційною методикою. Контрольний зріз проводився у тій же школі, що й

констатувальний, з тією ж кількістю учнів (в експериментальному класі – 21 учень, у контрольному – 22 учні). Методика його проведення та критерії оцінювання досліджуваних знань, умінь і навичок, розподіл учнів за рівнями були аналогічними до тих, що використовувались на початку педагогічного експерименту. Учням контрольного й експериментального класу було запропоновано однакові анкети та практичні завдання, аналогічні до тих, що використовувались під час констатувального зрізу. Контрольний зріз дав можливість порівняти уміння й навички говоріння учнів дослідного класу з уміннями й навичками дітей контрольного класу, які навчались за традиційною методикою, а також виявити динаміку розвитку досліджуваних умінь в учнів обох 3-їх класів за час проведення педагогічного експерименту.

Добір завдань для контрольного зрізу був зумовлений специфікою усної форми мовлення та особливостями комунікативного оточення третьокласників. При цьому зауважимо, що у порівнянні з констатувальним експериментом зрізові завдання відрізнялися більшою складністю відповідно до змін, що відбулися у мовленнєвому розвитку учнів 3 класу за період експериментального та традиційного навчання. У зв'язку з цим дітям було запропоновано виконати аналогічні завдання до тих, що виконувались ними на початку проведення експерименту. Крім того, ми запропонували учням назвати усталені вирази ввічливості при звертанні; назвати відомі формули мовленнєвого етикету, що використовуються в ситуаціях запрошення, прохання, поради, незгоди, вибачення, зауваження чи докору; назвати відомі формули схвалення чудового виконання іншою людиною (однокласником, старшим і молодшим братом, бабусею, незнайомою дорослою людиною) якогось завдання чи роботи; зробити зауваження своєму однокласникові у зв'язку з недоречною поведінкою у громадському місці; висловити вдячність за зроблену послугу; назвати формули подяки і відповіді на них. Учні обох класів мали прослухати діалог і оцінити його з точки зору дотримання в ньому ситуативно-рольових норм, а також розіграти діалог відповідно до ситуації спілкування (на виставці, в їдальні, в бібліотеці). Учасникам

контрольного зрізу необхідно було дати відповіді на питання анкети, зміст якої був аналогічним до анкети, що використовувалась під час проведення констатувального зрізу. Методика опрацювання результатів контрольного зрізу була такою ж, як і під час проведення констатувального експерименту.

Аналіз результатів контрольного зрізу показав, що у процесі розвитку мовлення учнів обох класів відбулися певні зміни (див. таблицю 2.3).

Таблиця 2.3

**Результати сформованості комунікативних умінь і навичок
учнів 3-їх класів (контрольний зріз)**

Класи	Р і в н і							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
ЕК (21)	3	14	8	38	6	29	4	19
КК (22)	0	0	5	23	10	45	7	32

Експериментальні дані, наведені в таблиці 2.3, свідчать про зміни, що сталися у комунікативному розвитку учнів експериментального та контрольного класів впродовж їх навчання. Якщо порівняти результати обох класів, то побачимо, що в експериментальному класі учні продемонстрували сформованість комунікативних умінь і навичок говоріння на достатньому (38%) і середньому (29%) рівнях, показники високого рівня сягнули 14%. У контрольному класі маємо значно нижчі показники: переважає частка учнів з середнім рівнем (45%), низький рівень становить 32%, достатній – 23%, а високий не засвідчив жоден учень. Різниця за показниками усіх рівнів на за результатами контрольного зрізу така: в експериментальному класі показники вищого і достатнього рівнів зросли відповідно на 14% і 15% проти показників учнів контрольного класу, а за середнім та низьким рівнями зменшились на 17% та 13%. Таким чином, навчаючись за розробленою нами методикою розвитку навичок говоріння, учні

експериментального класу показали кращі показники сформованості комунікативних умінь, ніж їх ровесники в контрольному класі.

Якщо порівняти у кожному класі результати констатувального і контрольного зрізів, то зможемо простежити динаміку у розвитку комунікативних умінь третьокласників (див. табл. 2.1 та 2.3). Так, істотне зростання частки учнів експериментального класу виявлено в показниках за високим (на 14%) та достатнім рівнями (на 19%). Разом з тим зменшились показники середнього та низького рівнів (відповідно на 4% та 28%). В учнів контрольного класу теж відбулися зміни, але вони не такі суттєві: показники середнього рівня залишились без змін, показники достатнього рівня збільшились на 13%, а низького рівня зменшились на 13%. Таким чином, результати порівняльного аналізу двох зрізів свідчать про більш суттєве зростання показників високого і достатнього рівнів експериментального класу та істотне зменшення показників середнього і низького рівнів. Усе це свідчить про позитивну динаміку у зростанні комунікативних умінь і навичок, набутих третьокласниками за розробленою нами дослідною методикою розвитку навичок говоріння (монологічного і діалогічного) на уроках рідної мови у 3 класі, зорієнтовану на сучасні дослідження комунікативного процесу та його ситуативних складових.

Проведене дослідження показало, що учні 3 класу стали краще розуміти сутність спілкування, його екстралінгвістичну основу, зокрема ситуативну залежність усного мовлення. Вони давали чіткі й однозначні відповіді на запитання про час, місце спілкування, наявність адресата та його особливості (вік, посада, соціальна роль тощо). Важливо й те, що вони навчилися планувати свої висловлювання залежно від ситуації спілкування, його мети. Виконання спеціальних вправ і завдань сприяло тому, що учні 3 класу виробили необхідні навички вживання виражальних засобів мови відповідно до їх задуму, відповідно до ситуації говоріння, характеру адресата і специфіки соціальної ролі адресанта, яку їм доводилося виконувати під час соціально-рольового спілкування. Мовлення учнів

експериментального класу стало більш ясним, зрозумілим, логічно послідовним, доречним, адекватним характеру адресата, ситуації і меті спілкування. Третьюкласники навчились не тільки доречно використовувати мовні засоби під час реалізації комунікативного акту, а й навчились впевненіше взаємодіяти з однокласниками, учителями, батьками, родичами, старшими. А це є свідченням того, що діти навчились контролювати свої мовленнєві дії і будувати ситуативні висловлювання так, як цього вимагає Державний стандарт початкової школи та чинна навчальна програма з української мови для учнів 3 класу. Таким чином, маємо всі підстави, щоб зробити такий висновок: поступовий перехід від усвідомлення суті особливостей усного спілкування, розуміння суті ситуації, за якої відбувається перебіг обміну думками, до етапу планування і свідомого застосування мовних одиниць для досягнення мети висловлювання сприяє забезпеченню планованості процесу комунікативного розвитку школярів. Контрольний експеримент засвідчив незначне зростання рівня сформованості комунікативних навичок учнів контрольного класу порівняно з тим, якого вони набули на початку навчального року. Це є свідченням того, що традиційна методика розвитку мовлення малоефективна.

Розглянуті у нашій роботі питання не вичерпують проблематики, пов'язаної з розвитком навичок говоріння у навчальному процесі. Потребують подальшого дослідження питання взаємодії навичок говоріння з іншими видами мовленнєвої діяльності учнів не тільки на уроках словесності, а й під час засвоєння інших шкільних предметів. Усе це потребує більш ефективного використання комунікативно-діяльнісного підходу у навчанні, трансформації наявних у підручниках вправ у ситуативно-рольові, а також поетапного використання у шкільній практиці системи комунікативних завдань, які б сприяли ефективному розвитку мовної особистості та її соціалізації відповідно до вимог часу.

Висновки до розділу 2

Вивчення психолого-педагогічної та лінгвометодичної літератури показало, що розвиток навички говоріння учнів початкових класів відповідно до сучасних вимог неможливе без розробки спеціально створеної методики. Цим пояснюється необхідність проведення практичної частини дослідження, в основу якої було покладено педагогічний експеримент. Його мета – вивчення досвіду роботи вчителів початкових класів, визначення вихідного рівня сформованості вмінь і навичок усного мовлення в учнів 3 класу, розробка і обґрунтування експериментальної методики використання ефективної моделі методики розвитку навичок говоріння (монологічного і діалогічного) на уроках рідної мови у 3 класі, зорієнтовану на сучасні дослідження комунікативного процесу та його ситуативних складових.

Вивчення й узагальнення досвіду роботи вчителів початкової школи свідчить про те, що вони намагаються сформувати в дітей навички побудови усного зв'язного мовлення. Однак усі їх види роботи використовуються у непослідовно, епізодично, безсистемно. Крім того, формування навичок діалогічного, як і монологічного, мовлення повинно обов'язково мати ситуативний контекст: врахування обставин реальної дійсності, завдань і мети спілкування, характеру, соціальної ролі співбесідника тощо. Нарешті, у роботі вчителів майже не простежується намагання допомогти дітям досягти логіки викладу думки і комунікативної мети у діалогічній формі мовлення. Аналіз відповідей на запитання анкети дав змогу зробити висновки про те, що учні не досить чітко уявляють собі зміст понять «спілкування», «говоріння», «ситуація спілкування», не знають, з яких елементів вона складається. Констатувальний зріз дозволив зробити висновок про те, що учні 3 класу під час говоріння не орієнтуються в умовах та ситуації спілкування, не враховують специфіку адресата мовлення, особливості адресанта, роль якого їм доводиться виконувати, розігруючи ту чи іншу комунікативно-рольову ситуацію. Дані діагностичного зрізу дані засвідчили,

що в третьокласників переважає низький (48% та 45%) і середній (33% та 32%) рівні сформованості комунікативних умінь.

Під час проведення формувального експерименту ми розробили й апробували експериментальну методику, яка передбачала послідовне формування і вдосконалення усного монологічного і діалогічного мовлення, забезпечуючи одночасно врахування дії таких позамовних чинників, як ситуація спілкування (комунікативний задум, мета спілкування, врахування особливостей адресанта й адресата, тон спілкування (офіційний, дружній, нейтральний), форма реалізації говоріння (усна, монологічна чи діалогічна). Запропонована в дослідженні система роботи сприяла значному покращанню розвитку навичок говоріння учнів 3 класу.

Ефективність дослідного навчання підтверджено експериментально: порівняльний аналіз констатувального та контрольного зрізів свідчить про більш суттєве зростання показників високого і достатнього рівнів експериментального класу та істотне зменшення показників середнього і низького рівнів. Усе це дає підстави говорити про позитивну динаміку у зростанні комунікативних умінь і навичок, набутих третьокласниками за розробленою нами дослідною методикою. Отже, поступовий перехід від усвідомлення суті особливостей усного спілкування, розуміння суті ситуації, за якої відбувається перебіг обміну думками, до етапу планування і свідомого застосування мовних одиниць для досягнення мети висловлювання сприяє забезпеченню планомірності процесу комунікативного розвитку школярів. Такий підхід орієнтує учнів з розумінням ставитись до говоріння як діяльності, враховувати екстралінгвістичну його основу, орієнтуватись на різноманітні життєві ситуації. Усе це допомагає їм наблизитись до умов реальної комунікації і сформувати необхідні для сучасної дорослої людини комунікативні вміння й навички.

ВИСНОВКИ

За результатами проведеного дослідження зроблено такі загальні висновки:

1. Формування і розвиток умінь і навичок усіх видів мовленнєвої діяльності учнів початкової школи є важливим і необхідним компонентом їх комунікативної компетентності. В умовах реформування шкільної освіти ця проблема потребує удосконалення і якісного методичного забезпечення. Головною метою стандартизованої мовної освіти є формування мовної особистості, здатної ефективно спілкуватися в різних сферах соціального життя. Потенційні можливості говоріння як виду мовленнєвої діяльності у цьому процесі важко переоцінити. Тому розвиток навичок говоріння як особливого виду мовленнєвої діяльності, який реалізується за відмінних від писемного мовлення умов спілкування, на думку сучасних лінгводидактів, для розвитку зв'язного мовлення набуває виняткового значення.

2. Аналіз психолого-педагогічної та лінгводидактичної літератури засвідчив, що специфіка таких різновидів мовленнєвої діяльності як говоріння і письмо забезпечується не тільки використанням типових для них мовних засобів, але і з такими поняттями, як сфера спілкування, функції мовлення, його мета, а також умови, ситуація і форма його реалізації. На жаль, у лінгводидактиці й у шкільній практиці стосовно цього важливого факту розвитку цих видів мовленнєвої діяльності не звертається увага. Для ефективного спілкування людина повинна навчитися швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування; вміти правильно спланувати своє мовлення; відшукувати відповідні засоби для передачі задуманого змісту; вміти забезпечити зворотний зв'язок. Тому знання й урахування всіх названих факторів зможе забезпечити розвиток умінь і навичок ефективно здійснювати належним чином усі види мовленнєву діяльність, що в цілому сприятиме формуванню комунікативної компетентності школярів.

3. Робота з розвитку навички говоріння повинна спиратися не тільки на єдність усної і писемної форм, оскільки вони мають багато спільних ознак (однакова комунікативна функція, подібний словниковий склад тощо), а й на наявність багатьох специфічних рис, зумовлених дією позалінгвістичних чинників. Оволодіння процесом говоріння як видом мовленнєвої діяльності і водночас засобом спілкування, мислення, пізнання, міркування – це необхідна складова розвитку розумових і творчих здібностей учнів.

4. Новою шкільною програмою і Державним стандартом передбачено певну роботу з розвитку усного монологічного і діалогічного мовлення учнів 3 класу, однак сформульовані у них вимоги не однотайні, не скореговані. Репрезентовані у підручнику вправи з розвитку навички говоріння характеризуються, по-перше, незначною їх кількістю, по-друге, не враховується екстралінгвістична основа побудови усного висловлювання, відсутній підхід до говоріння як окремого виду мовленнєвої діяльності, з властивими йому специфічними умовами реалізації та спеціальним добром мовних засобів. Цим і пояснюється необхідність у створенні ефективної моделі методики розвитку навичок говоріння на уроках рідної мови, зорієнтовану на сучасні дослідження комунікативного процесу та її ситуативних складових.

5. Вивчення й узагальнення досвіду роботи вчителів початкової школи свідчить про те, що вони намагаються сформувати в дітей навички побудови усного зв'язного мовлення. Однак усі їх види роботи використовуються у непослідовно, епізодично, безсистемно, а головне – без урахування ситуативного контексту. Тому поза увагою перебувають обставини реальної мовленнєвої дійсності, завдання і мета спілкування, характер, соціальна роль співбесідника тощо. Через це учні не досить чітко уявляють собі зміст понять «спілкування», «говоріння», «ситуація спілкування», не орієнтуються в умовах та ситуації спілкування, не враховують специфіку адресата мовлення, особливості адресанта, роль якого їм доводиться виконувати, розігруючи ту чи іншу комунікативно-рольову ситуацію. Дані діагностичного зрізу дані

засвідчили, що в третьокласників переважає низький (48% та 45%) і середній (33% та 32%) рівні сформованості навичок говоріння.

6. Під час проведення формувального експерименту ми розробили й апробували методику, яка передбачала послідовне формування і вдосконалення усного монологічного і діалогічного мовлення, забезпечуючи одночасно врахування дії таких позамовних чинників, як ситуація спілкування (комунікативний задум, мета спілкування, врахування особливостей адресанта й адресата, тон спілкування (офіційний, дружній, нейтральний), форма реалізації говоріння (усна, монологічна чи діалогічна). Запропонована в дослідженні система роботи сприяла значному покращанню розвитку навичок говоріння учнів 3 класу.

7. Ефективність дослідного навчання підтверджено експериментально: порівняльний аналіз констатувального та контрольного зрізів засвідчив більш суттєве зростання показників високого і достатнього рівнів учнів експериментального класу та істотне зменшення у них показників середнього і низького рівнів. Усе це дає підстави говорити про позитивну динаміку у зростанні комунікативних умінь і навичок, набутих третьокласниками за розробленою нами дослідною методикою. Поступовий перехід від усвідомлення особливостей усного спілкування, розуміння суті ситуації, за якої відбувається перебіг обміну думками, до етапу планування і свідомого застосування мовних одиниць для досягнення мети висловлювання сприяє забезпеченню планомірності процесу комунікативного розвитку школярів. Такий підхід орієнтує учнів з розумінням ставитись до говоріння як діяльності, враховувати екстралінгвістичну його основу, орієнтуватись на різноманітні життєві ситуації. Усе це допомагає їм наблизитись до умов реальної комунікації і сформувати необхідні для сучасної дорослої людини комунікативні вміння й навички. Отже, одержані результати дослідження підтвердили робочу гіпотезу. Вони дозволяють стверджувати, що мету дослідження досягнуто.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бадер В.І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів: [навч. посіб.] /В.І. Бадер. – К.: АПН, 2000. – 316с.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф.С. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 342 с.
3. Большакова І. Ситуативна навчально-мовленнєва діяльність на уроках української мови/ І. Большакова // Поч. шк. – 2002. – № 10. – С.31-35.
4. Варзацька Л.О. Навчання мови та мовлення на основі тексту/ Л.О. Варзацька. – К.: Рад. шк., 1986. – 104 с.
5. Вашуленко М.С. Українська мова: [підручн. для 3 кл.]/М.С. Вашуленко, О.І. Мельничайко, Н.А. Васильківська.– К.: Освіта, 2013. – 192 с.
6. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі/ М.С. Вашуленко. – К.: Освіта, 2006. – 268 с.
7. Ворожейкіна О. Вчимося монологічному мовленню/ О.Ворожейкіна // Українська мова та література. – 2006 – № 13. – С. 3-5.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь/ Л.С. Выготский. – М.: Наука, 1956. – 316 с.
9. Гавриш Н.В. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей молодшого віку /Н.В.Гавриш// Педагогіка і психологія.– 2000.– №12. – С.21-30.
- 10.Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка/ П.Я. Гальперин. – М.: Наука, 1975. – 298с.
11. Глазова О. Навчання діалогічного мовлення/ О. Глазова // Дивослово. – 2003. –№1. – С. 31-32.
12. Глазова О. Ситуативні вправи для формування умінь і навичок діалогічного мовлення/О. Глазова//Дивослово.–2003.– №5.–С. 40-42.
13. Гоцуляк Д. Діалогічне мовлення. 4 клас/ Д. Гоцуляк, Л. Нечаєва. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. – 56с.

14. Губарева О.С. Развитие иншомовної комунікативної компетентності студентів технічних ВНЗ/ О.С. Губарева// Наукові записки Національного університету «Острозька академія». – Серія «Філологічна». – Вип. 62. – 2016. – С. 99-101.
15. Гудзик І.П. Робота над змістом твору/ І.П.Гудзик// Поч. шк.–1993. – №11.– С. 12-16.
16. Державний стандарт початкової освіти [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP180087.html
17. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посіб.]/ І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352с.
18. Дубовик С. Развитие діалогічного мовлення на уроках української мови/ С. Дубовик// Поч. школа. – 2002. – №7. – С.23-25.
19. Ефименкова Е.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных клас сов/ Е.Н. Ефименкова. – М: Просвещение, 1991. – 246с.
20. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи/ Н.И.Жинкин. – М.: Просвещение, 1966. – 214 с.
21. Зарубина Н.Д. Текст. Лингвистический и методический аспекты/ Н.Д.Зарубина. – М.: Рус. яз., 1980. – 113 с.
22. Зимняя И.А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности/И.А. Зимняя// Иностранные языки в школе. – 1974. - №4. – С. 34-46.
23. Зимульдінова А.С. Развитие звязного мовлення як об'єкт теоретичного аналізу/А.С. Зимульдінова//Матеріали міжнар. науково-практ. конф. «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності на основі змісту освіти і сучасних педагогічних технологій». – Дрогобич, 2004. – С.15-20.
24. Капинос В.И. Развитие речи: Теория и практика обучения/ В.И. Капинос. – М.: Линка-Пресс, 1994. – 218 с.

25. 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.
26. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості/ Г.С. Костюк. – К.: Вища школа, 1989. – 516с.
27. Курач Л., Прищепя О. Ситуативні ролі – позитивний фактор розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів // Поч. шк. - 2005. - №10. - С. 18-21.
28. Лаптева О.А. О грамматике усного высказывания/ О.А. Лаптева// Вопросы языкознания.-1980.- №2.-С.45-56.
29. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию устной связной речи учащихся [учеб.пособие] /Т.А.Ладыженская.– М.: Просвещение, 1975.– 198 с.
30. Лезер Ф. Новое в логике и возможностях ЭВМ/ Ф.Лезер// Кибернетика. Современное состояние. – М.: Наука, 1980.- 234с.
31. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность/ А.А.Леонтьев.– М.: Наука, 1983.–215 с.
32. Лещенко Г.П. Комунікативні завдання на уроках української мови. 4 клас / Г.П.Лещенко, Л. І. Іванова. - К.: Шкільний світ, 2009. - 128 с.
33. Лещенко Г. Комунікативні (мовленнєво-ситуативні) завдання у системі вивчення частин мови в початковій школі/ Г. Лещенко, Л.Іванова. [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19073-komunikativni-movlennyevo-situativni-zavdannya-u-si>
34. Лобчук О. Знання про текст як система орієнтирів у побудові висловлювання різних типів/ О.Лобчук// Поч. шк.– 2002.-№4.– С. 17-21.
35. Лобчук О. Усний переказ як засіб розвитку зв'язного мовлення/ О.Лобчук // Поч. школа. – 2002. – №2. – С.12-17.

36. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников [пособ. для учителя]/ М.Р.Львов.– М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
37. Лурия А.Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. Учеб. Заведений/ А.Р. Лурия. – М.: Академия. – 2002. – 164с.
38. Лурия А.Р. Язык и сознание/ А.Р. Лурия. – М.: Наука, 1979. – 365с.
39. Ляховицкий М.В. Структура речевой ситуации и ее реализация в учебно-воспитательном процессе/М.В. Ляховицкий, Е.И., Вишневский. – М.: Просвещение, 2007. – 178с.
40. Ляудис В.Я. Психологические основы формирования письменной речи младших школьников/ Ляудис В.Я., Негуре И.П. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 150с.
41. 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.
42. Методика навчання української мови в початковій школі: [навчально-методич. посіб. для студ. ВНЗ]; за наук. ред. М.С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364с.
43. Нечаєва Л. Дидактичні матеріали для розвитку комунікативних умінь молодших школярів/ Л.Нечаєва, Д.Гоцуляк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2009. – 80с.
44. Навчальні програми для початкової школи (1-4 класи). – К.: Видавничий дім «Освіта», 2016. – С. 1-66.
45. Павлик О.А. Специфіка писемного мовлення і засоби його розвитку/ О.А.Павлик// Поч. школа. – 2002. – №9. – С. 45-48.
46. Палихата Е.Я. Культура діалогічного мовленнєвого спілкування/ Е.Я Палихата. – Тернопіль: Богдан, 2003. – 104с.

47. Пентилюк М.І. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови/ М.І.Пентилюк, О.А.Горошкіна та ін. // УМЛШ.—2006.-№1.-С.15-20.
48. Пономарьова К. Мета і завдання уроків розвитку зв'язного мовлення/ К.Пономарьова // Поч. шк. – 2006. - №8. – С. 20-22.
49. Притулик Н. Формування вмій українського комунікативного мовлення/ Н.Притулик // Поч. шк. – 2004. - №6. – С. 14-18.
50. Пруняк В.В. Навчальні мовленнєві ситуації як засіб особистісного мовленнєвого розвитку молодших школярів/ В.В. Пруняк, Л.М.Пруняк// Особистісно зорієнтоване навчання у сучасній школі у вузі: зб. наук. праць. - Кривий Ріг, 2005. - Вип. 3. - С. 33-36.
- 51.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.
52. Психологія спілкування [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: https://pidruchniki.com/83358/psihologiya/monologichne_dialogichne_movlennya
53. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для вищ. навч. закл. – 2-ге вид. /О.Я.Савченко. – К. : Грамота, 2013. – 504 с.
54. Савченко О. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу/ О. Савченко// Поч. школа. – 2015. – №3. – С.10-15.
55. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах: [навч. посібник] /О.Я.Савченко. – К.: Магістр – S, 1997. – 256 с.
- 56.Сеначина Т.А. Развитие связной самостоятельной речи учащихся/ Т.А. Сеначина // Школа. – 2002. – №6. – С. 59-65.
57. Синиця І.О. Психологія усного мовлення учнів/І.О. Синиця. – К.: Вища школа, 1974. – 226с.

58. Сидор Е. Вправи для розвитку учнів загальнонавчальних комунікативних і текстотвірчих умінь/ Е.Сидор // Поч. шк. – 2001. - №6. – С. 19-25.
59. Станкевич Н. Види мовленнєвої діяльності в аспекті лінгводидактики <chrome-extension://mhjfbmdgcfjbbpaeojofohoefgihjai/index.html>
60. Усатий В. Засвоєння найважливіших текстологічних понять як засіб удосконалення зв'язного мовлення / В.Усатий// Поч. шк. – 2000. - №11. – С. 57-60.
61. Федчик В.А. Теорія мовленнєвої діяльності як основа методики розвитку мовлення [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Philologia/25160.doc.htm
62. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів: теоретичні аспекти [науково-методичний збірник]. – Серія «Бібліотека педагога». – Випуск 20. – Тростянець, 2012.- [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://rnc.trost.net.ua/wp-content/uploads/2015/02/Br_20.pdf
63. Функціональні типи діалогів [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <https://mybiblioteka.su/tom2/5-16049.html>
64. Хорошковська О. Текст як основа розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності на уроках української мови/ О.Н. Хорошковська // Поч. шк. – 2010. – № 12. – С. 11-15.
65. Хорошковська О.Н. Формування умінь діалогічного мовлення в учнів 1 класу/О.Н. Хорошковська//Поч. школа.–2006.–№9.–С.49-57.
66. Цєпова І.В. Розвиток навичок мовленнєвої діяльності молодших школярів: аудіювання, говоріння/ І.В. Цєпова, О.Я. Харченко. – Х.: Веста, 2008. – 176с.
67. Шевцова Л.С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань: методичний посіб. / Л. С.Шевцова. - Житомир, 2004. - 94 с.
68. Щєголева Г.С. Системный подход в работе над развитием связной речи младших школьников/ Г.С. Щєголева// Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников.– СПб.: Специальная литература, 1997. – С. 86-116.

ДОДАТКИ

Додаток А

Питання анкети та серія практичних завдань для проведення констатувального експерименту

1. *Що таке спілкування?*
2. *Чому я спілкуюся? Яка мета мого спілкування?*
3. *З ким я спілкуюся?*
4. *Як я буду спілкуватися з різними адресатами?*
5. *Що таке ситуація спілкування? Назви кілька ситуацій спілкування.*
6. *Спілкуючись з іншими, ти використовуєш монолог чи діалог?*
7. *Як ти вважаєш, чи завжди тобі вдається створювати діалог?*
8. *Тобі краще вдається у діалозі: запитувати? відповідати? спонукати?*
9. *У яких мовленнєвих ситуаціях ти користуєшся діалогом частіше, а в яких використовуєш монолог?*
10. *Чи однаково ти будеш вести діалог з дорослою людиною й однолітком?*
11. *Які особливості ситуації ти враховуєш під час побудови діалогу?*
12. *Чи вдається тобі використовувати прислів'я, приказки, фразеологізми, синоніми, епітети під час говоріння?*
13. *Чому нам потрібні знання про говоріння, умови спілкування, мовленнєві ситуації, мовленнєвий етикет?*
14. *Тобі більше подобається на уроці монолог чи діалог?*
15. *Як тобі подобається складати монолог і діалог: а) за серією малюнків; б) за якоюсь ситуацією; в) за допомогою готових реплік? г) за планом?*
16. *Наведи кілька прикладів говоріння у різних ситуаціях.*
17. *Охарактеризуй дві мовленнєві ситуації твого спілкування сьогодні за схемою: а) з ким? б) де? в) для чого?*
18. *Чи відрізнятиметься твоя розмова про необхідність мити руки перед їдою: а) з молодшим братом; б) з дідусем? Якщо так, то чим?*
19. *Побудуй висловлювання, враховуючи таку ситуацію:*
 1. *Ситуація спілкування.* До класу прибув новий учень Ігор з іншої школи. Учителька попросила тебе з'ясувати, що Ігор знає про іменник.
 2. *Адресат:* твій новий однокласник, який щойно потрапив на урок української мови.
 3. *Адресант:* ти сам у ролі вчителя початкових класів.
 4. *Мета:* поставити запитання, щоб виявити знання Ігоря про іменник.
 5. *Стиль* - науковий.
 6. *Форма* – усний діалог.
20. *Побудуй непідготовлену завчасно розповідь про літній відпочинок у пришкільному таборі.*

Додаток Б

Зразки діалогів

Діалог 1. «Зустріч після канікул»

- Привіт, Андрійку! Радий тебе бачити!
- Привіт! Я і радий! Як відпочив на канікулах?
- Дуже добре! Ми з батьками їздили на тиждень у Карпати. Там так чудово! Я навчився кататися на лижах!
- Молодець! Не страшно було?
- Спочатку страшнувало. Схил такий довгий, хоч і не дуже крутий – для новачків. Мені допомагав молодий інструктор, і дуже швидко стало виходити! Було дуже весело. Ми майже не заходили до готельного номеру. Це були найкращі канікули в моєму житті!
- Радий за тебе!
- На все добре!
- До зустрічі!

Діалог 2. «Чому ти не у школі?»

- Доброго дня, Ганно Степанівно!
- Здрастуй, Петрику! А ти чому не у школі в такий час?
- Так зараз же весняні канікули. До наступного понеділка ми відпочиваємо.
- Зрозуміло! Ну, канікули – це добре. Можна переробити купу корисних справ. От ти, наприклад, на що витрачаєш вільний час?
- О, багато на що! Гуляю, читаю книжки, вчуся працювати на комп'ютері...
- Молодець! А чи багато вам задають на канікули?
- Так, задають немало. Сумувати ніколи! А як справи у вашого Миколи?
- Усе добре. Він зараз на лекціях – у студентів немає канікул у середині семестру.
- Справді? Це, мабуть, важко – вчитися півроку безперервно.
- Мабуть, спочатку так, а потім звикають. Ну добре, відпочивай! Перекажуй вітання мамі!
- Дякую, а Ви – Миколі! До побачення!

Діалог 3. «У школі»

- Здрастуй! Будь ласка, підкажи, де тут розташована шкільна їдальня ?
- Залюбки підкажу. Вона на першому поверсі, у кінці коридору. Мені теж в той бік, тому можу тебе провести.

- О, дуже дякую! Просто я перший день у школі.
- Ти новенька?
- Так, буду навчатися у 3-А класі. Мене звуть Іра Якименко. А тебе?
- А мене Ігор Мостовий. Ти майже моя колежанка, я з 3-А! А де ти навчалася раніше?
- Я вчилася у школі №3, але ми переїхали у нову квартиру. Оце і є їдальня?
- Так. Раджу тобі купувати булочки саме з повидлом. Вони тут дуже смачні!
- Дякую! Ще побачимось у класі!
- Звичайно, побачимось! До зустрічі!

Діалог 4 на тему “Школа”

- Добридень, Світланко!
- Добридень, Наталочко! Чого це тебе не було на першому уроці?
- Потрібно було піти в поліклініку, пройти флюорографію. Я ж не проходила її разом з усім класом, тому що тоді хворіла.
- Ось воно що!
- Щодо першого уроку, то можна тебе попросити про послугу?
- Звичайно ж, можна.
- Розкажи мені, будь ласка, що ви проходили на уроці.
- Ну, оскільки це була географія, ми вивчали природничі багатства України. Потім отримали завдання зробити відмітки на контурних картах. Тобто позначити місця родовищ корисних копалин.
- А яких це корисних копалин?
- Ну, нафти, газу, кам’яного та бурого вугілля, залізних та кольорових руд...
- А, я зрозуміла! А яким було домашнє завдання?
- По-перше, вивчити параграф сьомий у підручнику...
- Будь ласка, не так швидко, я записую до щоденника. А ще?
- Ще закінчити роботу з контурною картою. Це має бути велика контурна карта на сторінці 12.
- Так, дякую. Більше нічого?
- Поки нічого. На наступному уроці, обіцяв учитель, будемо розглядати зразки мінералів.
- Це цікаво. Дякую тобі за допомогу!
- Нема за що! Звертайся до мене, якщо буде потреба!

Додаток В

Ситуативні комунікативні завдання для побудови діалогів

1. Побудова за описаною ситуацією і готовою реплікою спонукання реплік реагування (згоди, незгоди, здивування, схвалення).

За описаною вчителем ситуацією і реплікою спонукання складіть репліку-відповідь, що виражає згоду (а далі – незгоду, здивування тощо):

- на тему до описаної ситуації на основі програми спілкування;
- за серією малюнків, використовуючи опорні слова;
- за змістом малюнка;
- на певну тему до означеної ситуації;
- на одну і ту ж тему, але для різних ситуацій.

2. Створення діалогу на тему до описаної ситуації на основі програми спілкування. Наприклад: придумайте діалог за схемою, озвучте її.

Мета спілкування – попросити про надання допомоги. *Учасники діалогу* – хлопчик і дівчинка. Учитель спрямовує діалоги відповідно до підготовленості класу і загального розвитку дітей.

3. Придумайте діалог за схемою, озвучте його.

Мета спілкування – поділитися враженнями про відвідування виставки екзотичних тварин. *Учасники діалогу* – двоє друзів (Павлик і Юрась).

4. Складіть діалог за аналогією до попереднього.

Мета спілкування – переконати товариша в необхідності відвідати виставку екзотичних тварин.

5. Побудуйте діалог за схемою.

Ситуація – зустріч однокласників. *Мета спілкування* – поділитися враженнями про літні канікули. *Мовне завдання*:

- починати розмову: *я хотів(ла) поділитися враженнями..., я хотів(ла) почути, як...;*

- вживати звертання: *друзе, на ім'я; вітання – добридень, вітаю, доброго дня, здоровий будь; прощання – до побачення, до зустрічі, бувай...;*

- висловлювати власну думку: *я переконаний, мені здається;*
- висловлювати незгоду: *мені так не здається, не можу з тобою погодитися.*

6. Створення діалогу на певну тему до заданої ситуації:

1) складіть діалог у парі за такої ситуації: ви прийшли до бібліотеки, вам необхідно поговорити з бібліотекарем. *Мета спілкування* – дібрати книги, щоб підготувати повідомлення про багатство української мови;

2) складіть діалог, змінивши мету спілкування. *Мета спілкування* — продовжити термін користування "Орфографічним словником" для товариша, що перебуває у лікарні; вибрати книгу для позакласного читання.

7. Складіть монолог за такої *ситуації*: уяви, що ти хочеш придбати новорічні подарунки для членів своєї родини (сестричці – цікаву книжку, мамі – овочерізку, бабусі – набір для в'язання, татові – блокнот). Добери прикметники для характеристики подарунків за кольором, матеріалом, сприйняттям на нюх і дотик, за розміром, функціональним призначенням та іншими ознаками. Використовуючи ці прикметники, звернися до продавця, опиши предмети, які хочеш придбати. *Адресат* – продавець у магазині; *адресант* – ти сам, учень 2 класу; *комунікативна мета* – переконати продавця дібрати ті предмети, які, на твою думку, найкраще відповідатимуть смакам членів твоєї родини; *форма* – усний монолог.

АНОТАЦІЯ

Литвиненко А.В. Методика розвитку навичок говоріння на уроках рідної мови у 3 класі: кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр» за спеціальністю 013 «Початкова освіта»/ А.В. Лисенко; – Рукопис. – Кривий Ріг, 2018. – 102 с.

У кваліфікаційній роботі розглядаються теоретичні основи говоріння як виду мовленнєвої діяльності на уроках української мови у початковій школі, висвітлюються психолінгвістичні та лінгводидактичні проблеми розвитку усного монологічного і діалогічного мовлення дітей молодшого шкільного віку. Практична частина дослідження присвячена висвітленню експериментальної методики розвитку навичок говоріння (монологічного і діалогічного) на уроках рідної мови у 3 класі, зорієнтовану на комунікативно-діяльнісний підхід, на сучасні дослідження говоріння як комунікативного процесу та його ситуативних складових.

Ключові слова: види мовленнєвої діяльності, говоріння, екстралінгвістична основа комунікативного акту, розвиток усного мовлення, комунікативно-діяльнісний підхід навчання мови у початковій школі.