

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**Психолого-педагогічний факультет**  
**Кафедра початкової освіти**

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

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

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2023 р.

Реєстраційний № \_\_\_\_\_

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2023 р.

**КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 4 КЛАСУ**  
**ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ ЗАСТОСОВУВАТИ РІЗНІ ВИДИ**  
**МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НАВЧАЛЬНИХ І ЖИТТЄВИХ**  
**СИТУАЦІЯХ**

Кваліфікаційна робота  
студентки групи ЗПОІм -22  
ступінь вищої освіти магістр  
спеціальності 013. Початкова освіта  
**Карабут Тетяни Андріївни**

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)

## ЗАПЕВНЕННЯ

Я, Карабут Тетяна Андріївна, розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна робота виконана самостійно, не містить академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації. Я не надавала і не одержувала недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело.

Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету ознайомена. Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.



## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</b> ...10	
1.1. Види мовленнєвої діяльності. Психолого-педагогічні особливості формування умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності у дітей молодшого шкільного віку.....	10
1.2. Лінгводидактичні особливості процесу формування вмінь здійснювати різні види мовленнєвої діяльності у початковій школі.....	17
1.3. Аналіз шкільної програми, чинних підручників та досвіду роботи вчителів щодо можливостей забезпечення процесу розвитку різних видів мовленнєвої діяльності молодших школярів.....	28
Висновки до розділу 1.....	36
<b>РОЗДІЛ 2. ВИКОРИСТАННЯ КОМПЛЕКСНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 4 КЛАСУ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ ЗАСТОСОВУВАТИ РІЗНІ ВИДИ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НАВЧАЛЬНИХ І ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ</b> .....	48
2.1. Визначення початкового стану сформованості досліджуваних умінь учнів 4 класу.....	48
2.2. Формування в учнів 4 класу практичних умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях на основі комплексного підходу.....	56
2.3. Результати експериментального дослідження.....	70
Висновки до розділу 2.....	74
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	76
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ</b> .....	79
<b>ДОДАТКИ</b> .....	86
Додаток А.....	86
Додаток Б.....	88
Додаток В.....	89
Додаток Г.....	90

## ВСТУП

Одним з основних завдань навчання мови у сучасній загальноосвітній школі є розвиток усного і писемного мовлення як основи для будь-якої розумової діяльності, засобу комунікації. Такі мовленнєві вміння, як читати, сприймати, розуміти почуте або прочитане, передавати його зміст, точно формулювати думку, висловлювати її в усній чи писемній формі, враховуючи специфіку кожної з цих форм реалізації мовлення, функціональні і смислові особливості тексту, можуть бути сформовані лише на основі розвитку мислення і мовлення з урахуванням впливу різноманітних чинників. Саме тому комплексний підхід до методики навчання мови повинен базуватися на розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності з позиції компетентнісного підходу до їх засвоєння школярами.

У практиці початкової школи існує багато різних підходів до методики розвитку мовлення школярів. Традиційна методика розвитку мовлення спрямована на вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок під час говоріння і письма. Однак вона не дозволяє повною мірою розвивати мовлення дітей так, щоб вони могли повноцінно спілкуватися і при цьому уміли планувати комунікативний задум, забезпечуючи ефективність спілкування. Тому останнім часом особливої актуальності набув комунікативний підхід до формування і розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності – говоріння і письма. Крім того, останнім часом мовознавці та лінгводидакти акцентують увагу на необхідності застосування під час навчання комунікації методу структурно-лінгвістичної характеристики типів мовлення, який дає змогу врахувати в практиці навчання школярів своєрідність функціонування структурних і семантико-смислових одиниць, а також забезпечити вміння побудови функціонально-смислових типів мовлення і можливостей сполучуваності їх між собою.

Аналіз сучасних науково-методичних досліджень дає підставу для висновку про те, що усне і писемне мовлення повинні розвиватися не

однаково, а кожен їх вид окремо, за спеціальною методикою, враховуючи своєрідність їх специфіки породження і реалізації. Тому під час роботи над формуванням умінь говоріння і письма необхідно враховувати не тільки їх лінгвістичні особливості, а й позалінгвістичні фактори (умови, ситуацію, характер адресата, мету і завдання спілкування тощо), які і забезпечують своєрідність кожного типу мовлення.

Варто звернути увагу ще на одну особливість взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності: вона стосується того, що у сучасній програмі НУШ вперше «поєднуються вимоги до формування в молодших школярів умінь та навичок аудіювання і говоріння (отримання і передачі інформації) як двох сторін одного спільного процесу – усномовленнєвої комунікації» [8, с. 4-5]. Це стало можливим завдяки тому, що до аудитивних умінь сьогодні «відносять не тільки вміння слухати і розуміти почуте, а й аналізувати, інтерпретувати й оцінювати його, і що дуже важливо – бути готовим використовувати почуту інформацію в різних комунікативних ситуаціях» [9, с. 4]. Такий підхід, на думку І. Вітренко, «дозволить більш ефективно підійти до процесу формування і розвитку комунікативної компетентності школярів, надійно забезпечивши їх практичне оволодіння навичками усної мовленнєвої діяльності завдяки засвоєнню елементарних умінь використання у власній комунікативній діяльності двох взаємопов'язаних і взаємозумовлених фаз усного спілкування – аудіювання і говоріння» [8, с.5].

На наш погляд, сучасний розвиток мовлення повинен стосуватися взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності, у тому числі і читання, сприйняття, аналіз, інтерпретація й оцінювання його задля використання отриманої інформації під час говоріння чи письма у будь-яких навчальних та життєвих ситуаціях. Таким чином, можемо стверджувати, що всі види мовленнєвої діяльності тісно взаємопов'язані між собою, взаємодіють і переплітаються один з одним, становлячи певний комплекс отримання і передачі інформації. Це потребує проведення спеціального дослідження. Однак, як свідчить проведений нами аналіз численних публікації сучасних

дослідників, їх наукові пошуки стосуються тільки проблеми формування і розвитку кожного виду мовленнєвої діяльності окремо, без взаємодії між собою. Разом з тим можемо з впевненістю стверджувати, що кожна людина слухає, говорить, пише і читає для того, щоб сприйняти, усвідомити, оцінити, а потім використати здобуту інформацію у тій чи іншій життєвій ситуації. Причому кожному мовцеві ще слід подбати й про те, щоб вона була адекватно сприйнята адресатом, проаналізована, інтерпретована й оцінена ним, а потім могла би бути використана ним у своїй життєвій ситуації.

Вивчення стану навчально-методичного забезпечення курсу української мови у початковій школі, аналіз чинних програм та підручників свідчить про відсутність уваги сучасних дослідників до комплексного підходу щодо забезпечення взаємопов'язаного розвитку у дітей молодшого шкільного віку практичних умінь різних видів мовленнєвої діяльності. Не забезпечується належним чином також і комплексний підхід щодо реалізації принципу взаємопов'язаного формування ключових і предметних компетентностей учнів 1-4 класів, у тому числі і тих компетентностей, які стосуються формування мовної особистості молодшого школяра відповідно до вимог НУШ. Усі зазначені нами проблеми є прямим свідченням **актуальності** обраної теми дослідження.

**Мета дослідження** – довести необхідність методичного забезпечення комплексного підходу до формування вмінь в учнів 4 класу різних видів мовленнєвої діяльності і на цій основі розробити експериментальну методичку, яка ефективно сприяла б реалізації принципу взаємопов'язаного формування практичних умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності в навчальних та життєвих ситуаціях.

Досягнення мети дослідження передбачало виконання таких основних **завдань**:

1) вивчити й проаналізувати лінгвістичну, психолого-педагогічну та лінгводидактичну літературу за темою дослідження;

2) з'ясувати лінгводидактичні особливості процесу формування у молодших школярів практичних умінь використовувати різні види мовленнєвої діяльності;

3) проаналізувати шкільну програму, чинні підручники, вивчити й узагальнити досвід роботи вчителів у забезпеченні процесу розвитку різних видів мовленнєвої діяльності молодших школярів;

4) на основі констатувального експерименту виявити початковий рівень сформованості досліджуваних практичних умінь учнів 4 класу;

5) розробити систему форм і прийомів роботи, яка ефективно сприяла б реалізації принципу взаємопов'язаного формування практичних умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності в навчальних та життєвих ситуаціях четвертокласників.

Під час проведення дослідження перевірялась така робоча **гіпотеза**: рівень практичних умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності в навчальних та життєвих ситуаціях в учнів 4 класу значно підвищиться, якщо:

- на уроках української мови систематично дотримуватися принципу взаємопов'язаного формування різних видів мовленнєвої діяльності школярів і мотивувати її;
- використовувати на уроках тексти, що містять необхідну інформацію для комплексного формування зазначених видів мовленнєвої діяльності;
- у процесі роботи над текстом дотримуватись функціонально-комунікативного підходу;
- приділяти значну увагу формуванню комунікативної компетентності учнів у різних навчальних та життєвих ситуаціях спілкування;
- забезпечувати на уроках української мови мотивацію отримання інформації шляхом використання різних видів мовленнєвої діяльності, використовуючи спеціально розроблену систему вправ та комунікативних завдань для моделювання у навчальному процесі ситуацій реального спілкування.

**Об'єкт дослідження** – процес розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів на уроках української мови.

**Предмет дослідження** – форми і прийоми роботи, спрямовані на реалізацію комплексного підходу до процесу формування різних видів мовленнєвої діяльності на уроках української мови в 4 класі.

Для досягнення мети і завдань дослідження використовувались такі **методи**:

1) **теоретичні**: аналіз науково-теоретичної та науково-методичної літератури за темою дослідження; вивчення й узагальнення педагогічного досвіду роботи вчителів початкових класів;

2) **емпіричні**: спостереження й аналіз уроків, спостереження за мовленнєвою та навчальною діяльністю школярів, бесіди з учителями та учнями, педагогічний експеримент, анкетування, аналіз усних і письмових висловлювань школярів, систематизація й узагальнення результатів дослідження та їх аналіз, розробка системи вправ, кількісний та якісний аналіз результатів дослідження.

**Базою дослідження** слугували четверті класи Криворізької гімназії №91. Педагогічний експеримент проводився на основі учнів четвертих класів упродовж 2022-23 навчального року.

**Практична значущість** дослідження полягає в тому, що розроблена в ході наукового пошуку система вправ і завдань сприятиме більш ефективному розвитку різних видів мовленнєвої діяльності школярів. Рекомендована система дидактичного забезпечення сприяє реалізації принципу взаємопов'язаного формування практичних умінь учнів 4 класу у різних видах мовленнєвої діяльності.

**Апробація результатів дослідження.** Основні ідеї роботи доповідалися й обговорювалися на засіданнях проблемної групи «Формування мовної особистості молодшого школяра» та під час виступу на I Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції «Освіта XXI століття: аксіологічний вимір» (02 грудня 2022р., м. Нікополь) у доповіді



«Комплексний підхід до формування в учнів 4 класу практичних умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях». Результати наукового пошуку відображені у таких публікаціях:

1. Карабут Т.А. Дидактичні умови ефективного використання навчально-мовленнєвих ситуацій як засіб розвитку різних видів мовленнєвої діяльності молодших школярів. *Науковий простір студента: пошуки і знахідки*: збірник матеріалів X Всеукраїнської науково-практичної студентської інтернет-конференції (31.03.2023 р., м. Київ). С. 277-280.

2. Карабут Т.А. Комплексний підхід до формування в учнів 4 класу практичних умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях. *Освіта XXI століття: аксіологічний вимір*: збірник матеріалів I Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції КЗ «НФПК» ДОР». Нікополь, 2022. С.126-131.

3. Карабут Т.А. Методика формування в учнів 4 класу практичних умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях. *Актуальні питання теорії і практики початкового навчання*: збірник наукових праць студентів. Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет, 2023. Вип.16. С. 50-55.

**Структура роботи.** Кваліфікаційне дослідження складається із вступу, двох розділів та висновків до них, загальних висновків, списку використаної літератури (69 найменувань) та 4 додатків.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

#### 1.1. Види мовленнєвої діяльності. Психолого-педагогічні особливості формування умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності у дітей молодшого шкільного віку

Сучасна шкільна методика навчання мовлення базується на розроблених психологами кількох основоположних теоріях. Серед них важливими для нашого дослідження є: теорія мовленнєвої діяльності, теорія поетапного формування розумових дій, дані психолінгвістики про співвідношення системи мови і мовної спроможності людини та теорія формування мовної особистості. Також для того, щоб ефективно навчати мовленнєвої діяльності, учитель повинен мати елементарне уявлення про структуру мовленнєвої діяльності, про механізми мовлення, знати психологічні закономірності сприйняття, розуміння, відтворення і продукування мовлення тощо.

Найважливішою функцією мовлення як виду діяльності в процесі комунікації є формування та вираження думки, що дозволяє людині пізнати світ і спілкуватися. У зв'язку з цим мовленнєва діяльність охоплює широке коло цілеспрямованих процесів, які забезпечують взаємодію людей у колективній діяльності, сприяють реалізації їх суспільно-комунікативних потреб. Видатний лінгвіст Л.В. Щерба з цього приводу підкреслював, що «мовленнєва діяльність охоплює процеси говоріння і розуміння, вона є одним із аспектів мовних явищ поряд із мовною системою виражальних засобів і мовним матеріалом (сукупність усього сказаного і зрозумілого)» [69, с.68]. Виходячи із такого розуміння мовленнєвої діяльності, у її системі виділяють чотири види мовлення – *говоріння, аудіювання, читання та писання (письмо)*.

У житті людини ці види мовленнєвої діяльності використовуються неоднаково. Так, упродовж доби найменше часу ми відводимо для письма

(9%), 16% часу забирає у нас читання, 30% часу ми говоримо і 45% часу припадає на слухання. Це свідчить про те, що лише 39% часу припадає на використання нами продуктивних видів, а більшість часу (61%) – на використання рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Але, незважаючи на цю статистику, зазначимо, що значення кожного із зазначених видів мовленнєвої діяльності важко переоцінити у житті кожної людини. Усі вони дуже важливі і необхідні у повсякденному нашому житті – у навчанні, у професійній діяльності і в побуті. Ось чому у шкільних програмах останнім часом передбачається «набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне й монологічне; про особливості висловлювань, зумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. Однак основну увагу в навчанні слід приділяти розвитку вмінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності: слухання-розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо» [30, с.4]. Розглянемо особливості кожного із цих видів мовленнєвої діяльності.

Під **аудіюванням** і психологи, і лінгводидакти розуміють такий вид мовленнєвої діяльності, який передбачає одночасне сприйняття і розуміння почутого. Н. Харченко слушно зазначає, що цей вид мовленнєвої діяльності є «рецептивним, реактивним, зовнішньо не вираженим, але внутрішньо активним слуховим і смисловим процесом сприймання озвученого мовлення» [60, с.132]. Названі ознаки свідчать про те, що аудіювання являє собою два взаємозалежних процеси – сприймання і розуміння усного мовлення. Під час сприймання мовлення ми слухаємо, сприймаємо і переробляємо почуту інформацію у всьому її обсязі. Розуміння почутого – це осмислення людиною почутого. Тому дуже важливо, вказує Н. Харченко, щоб «до аудіювання обов'язково входили такі його елементи: сприймання і розуміння окремих слів, розуміння структури цілого речення, розуміння цілісного повідомлення» [60, с.137]. Але на цьому процес аудіювання не завершується. Сприйнята нами інформація оцінюється й інтерпретується кожною людиною індивідуально, по-своєму. Більше того, під час слухання

ми можемо відразу ж оцінювати і трактувати ту чи іншу почуту інформацію і поділяти її на 3 категорії: а) потрібну, цінну, важливу; б) нейтральну; в) непотрібну, неважливу. Цим і пояснюється той факт, що навчальна програма НУШ 2019 р. виділяє ще один компонент процесу аудіювання – інтерпретацію почутого [55]. Інтерпретація – це індивідуальне трактування особою сприйнятої інформації, яке базується на власному її розумінні.

Осмилення і теоретичне узагальнення науково-навчальної літератури свідчить про те, що психологи і педагоги у процесі навчання аудіювання виділяють такі взаємопов'язані між собою «три рівні: а) рівень формування перцептивної бази аудіювання; б) рівень формування аудіювання як виду мовленнєвої діяльності; в) рівень забезпечення оволодіння усним мовленням» [66, с.14]. Перший етап пов'язаний із сприйняттям слухачем одиниць мови різних рівнів, їх ідентифікацією, прогнозуванням форми і значення слів завдяки реалізації механізмів оперативної пам'яті. Важливо підкреслити той факт, що процес прогнозування забезпечує нам можливість передбачати наперед хід думок мовця і завдяки такій можливості полегшити сприйняття й осмилення інформації. На другому рівні відбувається процес осмилення змісту почутого. Отримувач повідомлення «внутрішньо повторює інформацію, яка ним сприймається, підтримуючи тим самим слухання й контролюючи власне розуміння» [64, с.10]. Це свідчить про те, що аудіювання відіграє важливу роль не тільки для розвитку аудіативних умінь, а й для інших видів мовленнєвої діяльності – читання, говоріння і письма. Причому роль аудіювання для процесу спілкування важко переоцінити, оскільки воно задовольняє потреби людини в отриманні інформації на слух. Від якості цього сприймання і розуміння залежить рівень комунікації мовця, досягнення його комунікативних цілей і завдань відповідно до сучасних вимог комунікативної компетентності. Третій етап пов'язаний із забезпеченням ефективності спілкування у процесі реалізації усного мовлення людини, адже говоріння втрачає всякий сенс, якщо немає належного слухання, сприймання, осмилення й оцінювання почутого.

**Говоріння** – це вид мовленнєвої діяльності з використанням голосового каналу комунікації, який полягає у створенні повідомлень, скерованих адресатові. Він являє собою «процес формування, формулювання й передавання у звуковій формі власних і чужих думок, які спрямовані на одного або кількох осіб...» [64, с.71]. Отже, говоріння являє собою досить активний самостійний вид мовленнєвої діяльності людини, що реалізується за допомогою усного мовлення у формі монологу або діалогу. На початковому етапі навчання мови говоріння відіграє особливо важливу роль для розвитку всіх інших видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання і письма.

Як і будь-який інший вид людської діяльності говоріння, з точки зору психологів, – це процес, що у своїй основі має чітку структуру. Так, передумовою будь-якої дії, у тому числі і мовленнєвої, є її мотивація. Для говоріння – це потреба у передачі адресатові певної інформації, спонукання його до якоїсь дії тощо. Крім мотиву, мовець орієнтується у ситуації та умовах комунікації, враховуючи при цьому обстановку (офіційну чи неофіційну), характер адресата чи адресатів (їх кількість, соціальний статус, вік, наявність чи відсутність дружніх стосунків з ними), форму реалізації мовлення (усна чи писемна форма, монолог чи діалог, стиль мовлення тощо). Другим компонентом комунікативної дії є мовленнєва інтенція, яка пов'язана з аналізом у свідомості мовця ситуації, формулюванням мети і завдань комунікативної взаємодії, що у всій сукупності сприяє появі бажання висловитися. Тобто на цьому етапі мовець мету і головну думку майбутнього висловлювання. Третій компонент стосується внутрішнього програмування задуму висловлювання і вираження його за допомогою відповідних мовних засобів. Тут безпосередньо відбувається перехід задуму автора у відповідні виражальні мовні засоби. Ефективність своєї мовленнєвої дії, реакцію адресата на висловлену інформацію відповідно до свого задуму мовець перевіряє на четвертому етапі, що має назву контролю. Тут він може внести необхідні корективи, щоб досягти своєї комунікативної мети. Таким чином,

мовленнєва діяльність, як стверджують психологи, складається з таких фаз: орієнтування, планування, реалізація і контроль. Їх необхідно враховувати під час планування і реалізації мовленнєвої дії.

**Читання** – це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, пов'язаний з розшифруванням графічних знаків та розумінням їх значень у сукупності. Він пов'язаний із зоровим сприйняттям мовного повідомлення, закодованого за допомогою букв. Його основна мета – декодування, тобто розшифрування графічних засобів (букв, цифр) і встановлення їх значень. Читання складається з таких двох етапів: 1) зорового сприйняття тексту; 2) осмислення (інтерпретації) прочитаного. Як бачимо, другий етап цього виду мовленнєвої діяльності ідентичний до такого ж етапу аудіювання. Тому тут, як і процесі слухання, необхідно вміти виділяти основну і другорядну інформацію, концентрувати й утримувати увагу, оцінювати й інтерпретувати отриману інформацію та запам'ятовувати її. Важливо також наголосити на тому, що у процесі читання учні не тільки отримують і закріплюють знання, набувають практичних умінь використання мовних засобів у спілкуванні, а й ознайомлюються з кращими зразками писемного мовлення. Цими знаннями і вміннями вони можуть скористатися під час побудови власних усних висловлювань. Таким чином, читання тісно пов'язане з іншими видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, говорінням і письмом.

**Письмо** – це вид мовленнєвої діяльності, який реалізується за допомогою одиниць графічної системи певної мови (букв, цифр, розділових знаків тощо). Уміти писати – це досить складний процес. Він будується на аналітичній роботі над звуком, словом, словосполученням, реченням, абзацом і письмовим повідомленням. Писемні дії, на думку українського психолога І. Синиці, виконуються, як правило, мимовільно, при постійній активності думки [52, с. 98]. Компонентами психологічної готовності до оволодіння писемним мовленням виступають: 1) мотиви опанування дітьми читанням і письмом; 2) усвідомлене диференційоване сприймання і розуміння прочитаного тексту і уміння висловити свої думки про зміст

прочитаного чи пережитого в усній формі і доступними графічними засобами; 3) сформованість знаково-символічної функції мислення. Зміст писемного повідомлення, також як і усного, передається лінгвістичними знаками найвищого рівня. Для розвитку вмінь висловлювати думки в письмовій формі треба навчитися оперувати, крім слова і речення, абзацом, зв'язним текстом і різними видами письмових повідомлень.

Видатні психологи Н. Гавриш, Г. Костюк, І. Синиця акцентують увагу на тому факті, що писемне мовлення відрізняється від усного відсутністю контакту з адресатом, ситуацією спілкування, структурою мовлення в онтогенезі, способом передачі та сприймання, засобами вираження, способом психолінгвістичного сприйняття, умовами реалізації мовлення, можливістю редагування, мірою зв'язаності та мовним оформленням тексту [52, с. 122]. Воно характеризується незалежністю від реакції адресата, орієнтованістю на уявного читача, свідомістю, нормативністю, контекстністю, синтаксичною розгорнутістю, лексичною різноманітністю, повнотою, завершеністю, зв'язністю, логічною послідовністю, можливістю редагування, правильним порядком слів у реченні. Усі ці істотні відмінності між двома формами реалізації мовлення необхідно обов'язково враховувати під час організації і проведення дослідного навчання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати той факт, що проблема формування у молодших школярів психологічної готовності до оволодіння письмом як видом мовленнєвої діяльності у сучасній психології та лінгводидактиці розроблена ще недостатньо. Зокрема не висвітлені такі її аспекти, як показники готовності дітей до оволодіння писемним мовленням, особливості застосування комплексного підходу до формування повноцінних навичок говоріння і письма, шляхи активізації процесу засвоєння знань, умінь і навичок, необхідних для опанування молодшими школярами письма як виду мовленнєвої діяльності.

Мета цілеспрямованої роботи над формуванням умінь і навичок застосовувати різні види мовленнєвої діяльності на уроках словесності у

початковій школі забезпечує в цілому формування комунікативної компетентності як однієї з ключових компетентностей випускника шкільного закладу освіти і як однієї з основних характеристик мовної особистості. Успішна реалізація цієї мети передбачає взаємопов'язаний розвиток умінь різних видів мовленнєвої діяльності, який забезпечить реалізацію комплексного підходу до процесу взаємопов'язаного формування в учнів застосовувати навички аудіювання, читання, говоріння і письма у різноманітних навчальних та життєвих ситуаціях.

У Державному стандарті початкової освіти зазначається, що однією із ключових компетентностей є «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» [18, с.1]. Також у цьому основоположному освітньому документі зазначається, що всіх ключових компетентностей спільними є «такі вміння, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами» [18, с.3]. Як бачимо, Державним стандартом передбачено формування у дітей молодшого шкільного віку навичок читання, говоріння і письма. Відсутність у цьому переліку аудіювання не применшує його ролі, бо без слухання і розуміння почутого чи прочитаного тексту неможливо сформувати повноцінні навички говоріння, письма і читання.

На основі проведеного аналізу літератури можемо з впевненістю констатувати той факт, що, з одного боку, робота над усіма видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням і письмом), якими повинні оволодіти учні 1–4 класів, повинна вестись не розрізнено, а у



взаємозв'язку один з одним, а з іншого, реалізація комплексного підходу до взаємопов'язаного формування у школярів практичних навичок застосовувати всі види мовленнєвій діяльності у своєму кінцевому результаті буде сприяти повноцінному мовному і літературному розвитку, становленню мовної творчої особистості молодшого школяра відповідно до вимог часу.

## **1.2. Лінгводидактичні особливості процесу формування вмінь здійснювати різні види мовленнєвої діяльності в учнів початкової школи**

Формуванню вмінь школярів здійснювати різні види мовленнєвої діяльності у власній комунікативній практиці присвячено багато досліджень. Але всі вони пов'язані з формуванням умінь і навичок якогось окремого виду мовлення – *аудіювання* (В. Андросюк, Н. Антонюк, О. Біляєва, І Гудзик, С. Дубовик, О. Лобчук, Н. Харченко, С. Цінько, Г. Шелехова та ін.), *читання* (О. Джежелей, М. Наумчук, Н. Скрипченко, О. Савченко, Т. Суржук та ін.), *говоріння* (О. Глазова, Е. Палихата, В. Пруняк, І. Синиця, О. Хорошковська, І. Цєпова, Н. Яремчук та ін.) чи *письма* (В. Бадер, М. Коченгіна, О. Павлик, К. Пономарьова, О. Прищепа та ін.). Дехто з них пов'язує залежність умінь одного виду мовленнєвої діяльності від іншого. Так, І. Гудзик зазначає, що «робота з формування навичок і вмінь говоріння чи письма виявляється малоефективною через недостатню сформованість умінь і навичок аудіювання» [15, с.4]. Отже, існує практична необхідність з'ясувати лінгводидактичні особливості процесу формування вмінь здійснювати різні види мовленнєвої діяльності на основі комплексного підходу, оскільки зазначенні мовленнєві дії тісно взаємопов'язані між собою. З'ясуємо спочатку суть мовленнєвої діяльності з точки зору сучасної комунікативної лінгвістики та лінгводидактики.

Мовленнєва діяльність – це досить складний процес взаємодії людини в соціумі, який супроводжує її впродовж усього життя. Без спілкування важко

собі уявити життя і діяльність людини, оскільки воно, за словами Ф. Бацевича, «є необхідною умовою будь-якої діяльності» [2, с.27]. Найоптимальнішим часом підготовки людини до спілкування є саме шкільні роки, які психологи називають сенситивним періодом, коли дитина найбільш сприятлива до навчання, легко і якісно засвоює стереотипи у сфері спілкування. Тому однією з найважливіших лінгводидактичних передумов якісного засвоєння практичних умінь здійснювати різні види мовленнєвої діяльності є, з одного боку, бездоганний приклад володіння цими видами діяльності вчителем, а з другого боку, раціональне й ефективне використання сучасних технологій, які сприятимуть засвоєнню учнями відповідних практичних умінь і навичок здійснювати всі види мовленнєвої діяльності у різних навчальних та життєвих ситуаціях.

Для визначення лінгводидактичних особливостей процесу формування вмінь здійснювати різні види мовленнєвої діяльності у початковій школі необхідно детальніше схарактеризувати поняття «спілкування», «комунікація», «мовленнєва діяльність» з позицій комунікативної лінгвістики та лінгводидактики.

Спілкування, за словами Ф. Бацевича, – це «особливий тип людської діяльності, який являє собою сукупність зв'язків і взаємодій людей, під час яких відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками та результатами діяльності» [2, с.27]. Воно, на його думку, набагато ширше за поняття «комунікація», оскільки «охоплює всі можливі типи процесів взаємозв'язку і взаємодії людей: інформаційний (обмін інформацією), інтерактивний (зв'язки і впливи учасників) і перцептивний (сприйняття органами чуттів» [2, с.27]. Комунікація пов'язана лише з обміном інформацією, і тому вона являє собою «цілеспрямований процес інформаційного обміну в різноманітних процесах спілкування...», що являє собою «специфічну форму взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудової діяльності» [2, с.28]. Таким чином, включаючи в себе інформаційний, інтерактивний та перцептивний компоненти, «комунікація

постає найважливішим чинником соціальної організації суспільства, неунікною складовою щоденного життя кожної людини» [2, с.28-29].

**Мовленнєва діяльність** – це досить складний, активний і цілеспрямований, процес породження, передачі та сприйняття інформації за допомогою мови у звуковій або графічній формі, результатом якого є текст. У зв'язку з цим комунікація на практиці здійснюється за допомогою тих чи інших видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння і письма.

Як і всі інші види людської діяльності, мовленнєва діяльність має певну структуру, елементи дій якої взаємопов'язані між собою мотивом, метою і реалізацією кінцевої мети. Усі вони в кінцевому підсумку сприяють забезпеченню досягнення поставленої мовцем мети. Оскільки мовленнєва діяльність природі відбувається у межах комунікативного акту, то вона реалізується у певних умовах простору і часу. Для ефективного навчання школярів застосовувати у власній практиці різні види мовленнєвої діяльності, на наш погляд, необхідно обов'язково враховувати, щоб навчальне завдання супроводжувалось відповідним мотивом і було пов'язане з комунікативною метою. Тому учень повинен знати і враховувати під час своєї комунікації той факт, що будь-який його вид мовленнєвої діяльності дидактично і комунікативно вмотивований, тобто жоден мовний засіб під час комунікації не використовується ним просто так, а підпорядкований комунікативній меті, комунікативному завданню, комунікативній інтенції (наміру). Тому навчальне спілкування у школі повинно являти собою добре організовану комунікативну взаємодію між учителем і учнем, яка полягає в обміні інформацією і має на меті забезпечити засвоєння школярами не тільки відповідних мовних засобів, а й багатьох позамовних факторів, які стосуються мети, завдань, умов і ситуації спілкування, а також вироблення у них практичних умінь оперувати ними у конкретній комунікативній ситуації. Урахування цього фактора, на наше переконання, є важливою

лінгводидактичної передумовою формування і розвитку насамперед продуктивних видів мовленнєвої діяльності – говоріння і письма.

Як бачимо, процес комунікації являє собою сукупність кількох видів мовлення, оскільки під час комунікативного акту «людина слухає, говорить, читає, пише» [64, с.3]. Ці види мовленнєвої діяльності поділяються на дві категорії:

- 1) для отримання інформації (аудіювання і читання);
- 2) для передачі та обміну інформацією (говоріння і письмо).

Враховуючи різні критерії, що характеризують ці види мовлення (форма реалізації, мета і функція), можемо наочно проілюструвати їх місце і взаємозв'язок в системі комунікації (див. рис. 2.1).



*Рис.2.1. Взаємозв'язок видів мовленнєвої діяльності [64,с.3]*

Усі представлені на рисунку види мовленнєвої діяльності можуть функціонувати самостійно, але вони, маючи своє призначення і виконуючи свої функції, взаємозумовлені і взаємопов'язані між собою. Так, наприклад, продуктивні види комунікації (говоріння і письмо) неможливі без отримання інформації за допомогою слухання і читання. А ефективність процесу говоріння, зокрема його діалогічна форма, взагалі неможливий без слухання,

сприйняття, розуміння й оцінювання інформації свого співрозмовника. Так само говоріння і письмо неможливі без отримання відповідної інформації без читання.

Таким чином, усі ці названі нами факти є важливим свідченням того, що навчати дітей застосовувати різні види мовленнєвої діяльності у процесі своєї комунікації слід не розрізнено, тобто кожен вид окремо: сьогодні аудіювання, завтра говоріння, потім письмо, а у сукупності, комплексно. Звичайно, основи аудіювання, читання, говоріння і письма формуються у молодших школярів поетапно, поступово. При цьому, як справедливо зазначають І. Цєпова і О. Харченко, «значущість формування в учнів умінь слухати-розуміти й говорити підкреслюється одним із загальних принципів навчання мови – принципом випереджувального формування усного мовлення» [64, с.4]. Тому, зрозуміло, усномовні види мовленнєвої діяльності (аудіювання і говоріння) лежать в основі формування умінь і навичок читання і письма і перебувають на другому етапі процесу засвоєння мовлення. Однак, на нашу думку, це стосується перших років навчання дитини у школі. Але, починаючи вже з 3 класу, необхідно, на наше глибоке переконання, формувати практичні вміння застосовувати різні види мовленнєвої діяльності у комплексі – так, як це відбувається у соціумі, у природі. У більшості випадків ми не слухаємо або читаємо якусь впродовж тривалого часу, щоб потім нею скористатися під час говоріння чи письма. Такі випадки можливі, якщо вони пов'язані, приміром, з якоюсь конкретною метою – підготовкою, наприклад, до екзамену. Але зазвичай у процесі спонтанної комунікації, яка часто має місце у житті, ми використовуємо почуту чи прочитану інформацію для передачі її іншим особам. Тому формування таких практичних навичок повинно бути в основі роботи над розвитком усіх видів мовленнєвої діяльності, починаючи з 3-4 класу.

Розглянемо тепер лінгводидактичні особливості формування в учнів початкових класів практичних умінь здійснювати мовленнєву діяльність залежно від її виду. І почнемо з формування **аудитивних** умінь, оскільки

уміння слухати, сприймати, розуміти й оцінювати почуту інформацію є одним із найголовніших завдань у розвитку мислення і мовлення дитини. Вони забезпечують не тільки набуття знань, умінь, практичного досвіду, а й виступають обов'язковою і необхідною передумовою реалізації ефективного усного і писемного мовлення (говоріння і письма), оскільки вміння слухати і чути дозволяє мовцеві адекватно сприймати і чітко орієнтуватись на висловлену співрозмовником позицію, постійно реагувати на неї під час акту спілкування для досягнення своєї комунікативної мети.

Що повинен враховувати вчитель під час організації роботи з аудіювання текстів? Насамперед слід урахувати обсяг тексту. Його максимальна тривалість у нормальному темпі мовлення для учнів 4 класу повинна складати 4-5 хвилин. Тексти для аудіювання повинні містити мінімальну кількість незнайомих слів. Згодом можна використовувати тексти з більшою кількістю невідомих слів, але вчитель повинен пояснити їх значення, записавши на дошці такі слова. С. Дубовик для полегшення сприйняття учнями тексту рекомендує скористатися ілюстративним матеріалом (малюнками, картинами, фото- і відеоматеріалами [19, с.49]. Це допоможе дітям краще сприйняти і зрозуміти текст, а потім легше його відтворити в пам'яті, оскільки тут, крім короткочасної та довгочасної пам'яті, долучається ще й зорова пам'ять, яка сприяє предметному уявленню дитини про почуте. Оптимальним варіантом пред'явлення тексту, на думку І. Цепової та О. Харченко, є дворазове прослуховування. Якщо дати учням можливість прослухати текст кілька разів, то втрачається сенс у проведенні аудіювання, оскільки у природньому акті спілкування, як правило, ми чуємо тільки інформацію тільки один раз.

Важливою лінгводидактичною умовою аудіювання, на наш погляд, є мотивація учнів до прослуховування тексту, яка передбачає наявність для дітей конкретних настанов мети і завдань сприйняття тексту. Така мотивація активізує механізми сприйняття інформації, а також довільну увагу учнів, яка допоможе їм зосередитись на слуханні і відволіктись від інших справ.

Дидактичні настанови вчителя уважно слухати текст відіграють, як нам видається, вирішальну роль у будь-якому випадку, а особливо тоді, коли результати аудіювання використовуються для розвитку усного і писемного мовлення школярів. Мається на увазі той факт, коли учитель пропонує дітям комунікативне завдання, згідно з яким вони мають прослухати текст, а потім елементи його сюжету чи основну думку вони повинні висловити в усному повідомленні чи у письмовому тексті. Тоді в учнів виробляється практична потреба слухати, розуміти й оцінювати почуте, щоб потім використати його у розгорнутих власних висловлюваннях у різних навчальних або життєвих ситуаціях. У такий спосіб здійснюється реалізація комплексного підходу до формування практичних умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності у власній практиці спілкування.

**Читання** – одне з основних умінь, пов'язане з формуванням мовної особистості людини. Це вміння, яке сприяє мовленнєвому, інтелектуальному, літературному розвитку школяра, виховує дитячу особистість. Важко переоцінити роль цього виду мовленнєвої діяльності у формуванні і розвитку словникового запасу дітей, становленні їх комунікативної компетентності, розвитку творчих здібностей. Читання включає в себе цілу низку мовленнєвих умінь, найважливішими серед яких є: сприймання прочитаної інформації, збагачення власного мовлення виражальними засобами і на цій основі створювати усні і письмові лісні висловлювання різних типів і жанрів, вміння брати участь у діалозі, досягати комунікативної мети, підвищувати власну культуру мовлення. Тому справедливою, на наш погляд, є оцінка ролі вміння читати у процесі становлення мовної особистості школяра, яка сформульована у навчальному посібнику «Методика читання»: «Читання – один з головних компонентів формування мовленнєвої діяльності школярів (слухання, мовлення, читання і письмо), що забезпечують розвиток комунікативних умінь і навичок. Мовленнєва діяльність не може бути повноцінною без оволодіння навичкою читання» [21, с.3].

Для розвитку мовлення молодших школярів важливе значення має формування текстологічних і текстотворчих умінь. Серед них найважливішими, на нашу думку, є вміння визначати тему та основну думку тексту, орієнтуватися в сюжеті та композиції літературного твору, розрізняти головне і другорядне, вміти оцінювати вчинки персонажів, виражати своє ставлення, визначати позицію автора твору, а також вміти визначати й аналізувати художні засоби літературного твору. На основі сформованості зазначених умінь завдяки активній роботі учня з художнім текстом учитель може ефективно розвивати мовленнєві і комунікативні вміння школярів, враховуючи набуті школярами знання і навички під час читання. При цьому слід активно використовувати завдання, згідно з якими діти змогли б раціонально й ефективно використовувати отриману під час читання інформацію у власному усному чи писемному мовленні у різних життєвих або навчальних ситуаціях.

**Говоріння** – дуже важливий самостійний вид мовленнєвої діяльності, який «відіграє особливо важливу роль для розвитку інших видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання і письма» [Цєпова,с.71]. Він має теж низку лінгводидактичних особливостей, які необхідно учителеві враховувати під час формування і розвитку навичок усного мовлення молодших школярів. Учителеві слід враховувати відмінності між усним і писемним мовленням, які виявляються в тому, що механізми породження і сприйняття цих двох форм мовлення неоднакові. При породженні писемного мовлення є час для обдумування формального плану висловлювання, тому висока ступінь його структурованості, нормативності і навіть передбачуваності. Під час реалізації усної форми мовлення являє собою певний потік інформації, що протікає в момент її виголошення мовцем, а слухач повинен стежити за його думкою, перебуваючи з мовцем в одному часі. Тому усне мовлення спонтанне, одноразове, воно вже не може повторитися в тому вигляді, в якому вже було виголошене щойно. Усне мовлення індивідуальне, імпровізоване, у більшості випадків несплановане і непродумане. Однак у силу того, що в момент



мовлення адресат присутній, тому під час спілкування воно стає зрозумілим навіть у випадках неповного і невноструктурного викладу інформації. Контекст ситуації допомагає слухачеві сприймати інформацію повноцінно й адекватно до комунікативного задуму автора. Писемне ж мовлення, навпаки, продумане, чітко структуроване, логічно довершене.

Також слід зазначити, що компоненти мовленнєвої ситуації – це ситуативні змінні, від яких залежить ефективність спілкування. На цю важливу обставину вказує О. Мартинова: «Зміна значень будь-якого з цих компонентів призводить до зміни комунікативної ситуації, що у свою чергу призводить до варіювання засобів і поведінки учасників ситуації в цілому» [26, с. 125]. У зв'язку з цим принципово важливим для комплексного підходу до формування в молодших школярів навичок застосовувати різні види мовленнєвої діяльності є те, що зміна будь-якого компонента ситуації спілкування приводить до зміни структури і стратегії мовленнєвої дії, а відтак і до специфіки використання тих чи інших мовних засобів у кожному конкретному випадку мовленнєвих дій. Тому вчителю слід знати, що всі фактори комунікативної ситуації поділяються на лінгвістичні і екстралінгвістичні. Причому позалінгвістичні чинники суттєво впливають на використання мовцем відповідних мовних засобів. До прикладу, під час спілкування мовця з різними за соціальним статусом, віком, наявністю чи відсутністю дружніх стосунків адресатами характер комунікативної взаємодії, добір відповідних лінгвістичних ресурсів буде відрізнятися навіть тоді, коли вони будуть спілкуватися на одну і ту ж тему. Зміна форми реалізації мовлення (усної на писемну або навпаки) теж суттєво відобразиться на використанні відповідних морфолого-синтаксичних засобів. З цією аксіомою учні ознайомляться вже у процесі подальшого навчання в основній та профільній школі. А в початковій школі вони повинні зрозуміти що усне і письмове висловлювання – це різнорідні утворення і кожне з них будується за своїми законами і правилами, про які йшла мова вище.

**Письмо.** Формування повноцінної навички письма як виду мовленнєвої діяльності не обмежується тільки вміннями учнів фіксувати на письмі усне мовлення за допомогою відповідних графічних знаків, а також дотримання норм правопису та режиму культури письма. Це, так би повіти, початковий етап, пов'язаний з формуванням елементарних умінь писати. Письмо у широкому смислі слова являє собою досить складний вид мовленнєвої діяльності, що будується на аналітичній роботі над звуком, словом, словосполученням, реченням, абзацом і фіксацією їх за допомогою графічних знаків. Навчаючи дітей писемного мовлення як засобу спілкування, учитель повинен переконати їх у тому, що, незважаючи на відсутність адресата, на відміну від усного мовлення, учень повинен орієнтуватися на середньостатистичного знеособленого (невідомого) адресата, який буде читати написану автором письмову інформацію, і тому вона повинна бути йому чітко зрозумілою, змістовною, повною і вичерпною. У випадках, коли учневі треба написати лист, привітання, СМС-повідомлення, які адресовані конкретній особі, він має врахувати характеристики цієї особи (вік, статус, наявність чи відсутність дружніх стосунків, знайома чи незнайома особа тощо). Формуючи навички повноцінного письма як виду мовленнєвої діяльності на основі читання, учителям необхідно, щоб діти враховували мотиви використання читання чи письма, усвідомлено сприймали і розуміли прочитаний текст, оцінювали його, уміли висловити свої думки про зміст прочитаного чи пережитого в усній формі, а також графічними засобами так, щоб адресат міг адекватно сприйняти повідомлення відповідно до авторського задуму. При цьому слід пам'ятати, що писемному мовленню передують мовлення внутрішнє, коли дитина подумки складає план передачі інформації, її обсяг і логічна послідовність викладу. Під час внутрішнього мовлення відбувається добір мовних засобів, використання їх для більш точної передачі думки. Фактично під час реалізації писемного мовлення ми маємо можливість обдумати і проговорити варіанти свого висловлювання, відредагувати їх, вносячи певні корективи, а потім зафіксувати на письмі. У

такий спосіб розвиваються в учнів навички самоконтролю. Як бачимо, процес письма набагато складніший від процесу усного говоріння, тому учителям необхідно на це звертати особливу увагу.

Інформація у письмовому тексті розташовується так, щоб події сприймалися читачем від відомого до невідомого, від загального до окремого, від причини до наслідку чи навпаки [1, с.93]. Саме в писемній формі реалізації мовлення адресант повинен понад усе дбати про необхідність забезпечення чіткої логічної послідовності своїх думок, які адресат має адекватно сприйняти. Якщо в усному спілкуванні мовець має можливість переконатись, чи його правильно і точно зрозуміли, маючи можливість про це прямо запитати у слухача чи, спостерігаючи під час спілкування за адресатом, самостійно визначити, як він сприйняв інформацію, то у писемному мовленні через відсутність адресанта в момент реалізації письма автор такої змоги позбавлений. Тому, вибудовуючи зв'язний письмовий текст, у першу чергу слід пам'ятати про забезпечення чіткої, підкресленої логічної послідовності думок.

Аналіз науково-методичної літератури дає підставу зробити висновок про те, що писемне мовлення повинно розвиватися за спеціальною своєрідною методикою, відмінною від методики розвитку усного мовлення.

Серед основних загальнодидактичних і методичних принципів розвитку усного і писемного мовлення виділимо такі принципи, як: мотиваційного забезпечення розвивального характеру навчання; індивідуалізації та диференціації; комунікативної спрямованості навчального процесу; навчання мови й мовлення на основі тексту; урахування знань та вмінь з рідної мови; взаємозалежності усного та писемного мовлення; комплексного підходу до формування мовленнєвих умінь. На основі проаналізованих методичних праць (В. Бадер, О. Павлик, Н. Пашковська, В. Трунова, О. Хорошковська та ін.) ми обґрунтували вибір методів навчання: робота з підручником (читання з метою подальшого переказу прочитаного, складання плану, визначення головної думки, постановка питань до прочитаного тексту, читання тексту з

метою передбачення подальшого розгортання подій, визначення причинно-наслідкових зв'язків між його компонентами та складання опорних слів для кращого розуміння тексту і його запам'ятовування тощо), оперативний (аналіз, конструювання), продуктивно-творчий та комунікативний. Доцільним у процесі розвитку писемного мовлення молодших школярів буде використання таких прийомів, як зіставлення, порівняння, наслідування, відтворення мовного зразка, усний детальний та стислий переказ, письмовий переказ, складання текстів та їх редагування, прийоми формування комунікативних умінь. Ураховуючи специфіку писемного мовлення і відсутність в молодших школярів навички контролювати і вдосконалювати написане, слід широко практикувати прийоми порівняння, наслідування, редагування, саморедагування, повторне виконання письмових робіт на одну і ту ж тему.

### **1.3. Аналіз шкільної програми, чинних підручників та досвіду роботи вчителів щодо можливостей забезпечення процесу розвитку різних видів мовленнєвої діяльності молодших школярів**

Для того, щоб визначити державну стратегію мовленнєвого розвитку молодших школярів, ми проаналізували вимоги шкільних програм останнього десятиліття. Основною метою початкового курсу української мови відповідно до програми 2016 р. є «формування 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» [30, с.1]. Виходячи з цієї мети навчання рідної мови, на яку орієнтували вчителів шкільні програми 2016 р., головна увага на уроках словесності має приділялась всебічному комунікативному і мовленнєвому розвитку учнів. Як бачимо, основний акцент у цих програмах робився на формуванні ключової комунікативної компетентності

дітей молодшого шкільного віку. У чинних програмах для НУШ (2019 р.) мета навчання української мови дещо змінилася. Вона передбачає «формування мотивації вивчення української мови; розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності; формування комунікативної та інших ключових компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; розвиток логічного, критичного та образного мислення, мовленнєво-творчих здібностей; формування готовності до вивчення української мови в гімназії» [55, с.6]. Якщо врахувати, в якій послідовності подаються складові мети навчання рідної мови, то помітимо, що у першу чергу звертається увага на питання формування мотивації вивчення мови, далі слідує проблема розвитку особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності і лише наприкінці йдеться про формування ключової комунікативної та інших компетентностей. Ще однією важливою ознакою цієї програми є те, що в ній не розкривається зміст комунікативної компетентності школярів, з яких конкретних умінь вона складається, не розкрито поетапність дій учителя у її формуванні тощо. Разом з тим у програмі зазначається, що одним із завдань досягнення мети навчання української мови є «залучення молодших школярів до практичного застосування умінь з різних видів мовленнєвої діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях» [55, с.6].

У чинній освітній програмі 2019 р. (керівник О.Савченко) взагалі відсутня згадка про комунікативну чи мовленнєву змістові лінії. Вони замінені лініями «Взаємодіємо усно» і «Взаємодіємо письмово». Перша змістова лінія «спрямована на формування в учнів початкової школи умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях, спілкуватися усно з іншими людьми в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних життєвих цілей» [55, с. 6]. Змістова лінія «Взаємодіємо письмово»

«передбачає формування в учнів повноцінної навички письма, умінь висловлювати свої думки, почуття, ставлення та взаємодіяти з іншими людьми в письмовій формі, виявляти себе в різних видах мовленнєво-творчої діяльності» [35, с.6]. Як бачимо, обидві змістові лінії в основному спрямовані на формування і розвиток переважно мовленнєвих умінь, про набуття комунікативних умінь учитель може почерпнути мінімум інформації. До того ж, згідно з програмою, ці вміння пов'язані з урахування таких позалінгвістичних факторів, як ситуація та мета спілкування. Отже, у чинній програмі відсутні чіткі вимоги щодо забезпечення формування комунікативної компетентності школярів.

На основі проведеного нами аналізу двох останніх шкільних програм можемо констатувати, що відбувається поступове звуження вимог щодо належного формування і розвитку комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку, незважаючи на проголошення компетентнісного підходу до навчання у новій українській школі.

Тепер розглянемо вимоги шкільної програми 2019 р. щодо формування у молодших школярів умінь застосовувати різні форми мовленнєвої діяльності. Так, здобувач освіти у 4 класі відповідно до вимог змістової лінії «Взаємодіємо усно» повинен оволодіти такими *аудіативними вміннями*:

- «сприймає уважно усну інформацію, ставить уточнювальні запитання відповідно до мети слухання;
- виконує усні інструкції й настанови вчителя щодо навчальних завдань;
- передає зміст почутого творчо (змінює оповідача в тексті-розповіді, послідовність наведених ознак в описі, послідовність аргументів у міркуванні, доповнює опис іншими ознаками, а міркування іншими аргументами);
- вибирає з почутого інформацію для створення власного висловлення з конкретною метою (усне оголошення, усний відгук, усний стислий переказ);
- узагальнює і систематизує почуту інформацію; прогнозує, як отриману інформацію можна використати з користю;

- зіставляє тему й головну думку усного повідомлення з власними спостереженнями, поведінкою, досвідом;
- висловлює власне ставлення до усного повідомлення;
- обґрунтовує своє ставлення до почутого, спираючись на набуті знання, власний досвід;
- визначає позицію мовця, погоджується з нею чи заперечує» [55, с.11].

Як бачимо, перелік вимог до слухання, сприймання, розуміння й оцінки почутого досить великий. Він охоплює не тільки вміння, пов'язані зі слуханням і розумінням почутої інформації, а й з можливістю використання її у власному мовленні учнів у різних ситуаціях. Однак, як свідчать наші спостереження, процес аудіювання текстів у школі зводиться до перевірки учнів обирати правильні відповіді на досить примітивні запитання. Вивчення й узагальнення досвіду роботи вчителів дозволить нам підтвердити або спростувати цю думку.

Крім аудіативних умінь, четвертокласники повинні навчитись навичок спілкування за допомогою усного мовлення (*говоріння*). Вони повинні оволодіти вміннями не тільки будувати монологічні висловлювання, а й практично оволодіти «діалогічною формою мовлення, вербальними і невербальними засобами, етикетними нормами культури спілкування» [55, с.10]. Змістова лінія «Взаємодіємо усно» цієї програми передбачає, що здобувач освіти у 4 класі для розвитку усного мовлення повинен оволодіти такими вміннями: «ініціює спілкування на тему, яка зацікавила; бере участь у дискусії, наводить докази; висловлює доброзичливо своє ставлення до думок інших співрозмовників (поділяє їх повністю, частково чи аргументовано відхиляє); висловлює й аргументує свою позицію; обирає вербальні й невербальні засоби спілкування для досягнення мети; буде самостійно усне зв'язне висловлення (розповідь, опис, міркування, есе) за спостереженнями в навколишньому світі, ілюстрацією, поданим зачином або кінцівкою, за опорними словами, за поданим або колективно чи

самостійно складеним планом; використовує виражальні засоби мови; виражає своє ставлення до висловлюваного; дає загальну оцінку почутому діалогу або розповіді, опису, есе чи міркуванню; пропонує, як можна вдосконалити або доповнити зв'язне висловлення» [55, с. 11]. З усього цього переліку ми бачимо, що поза увагою залишаються такі комунікативні вміння, як діяти від імені різних за соціальним статусом чи віком адресатів, вміння встановлювати контакт з різними адресатами, враховувати умови і ситуацію спілкування, можливість досягнення своєї комунікативної мети. А без урахування цих умінь ефективність говоріння важко собі уявити.

Відповідно до вимог змістової лінії «Взаємодіємо *письмово*» учень 4 класу повинен уміти «складати тексти для письмового спілкування (оголошення, запрошення, афіша тощо); створювати і записувати загадки, невеликі казки тощо з орієнтацією на читача; складати самостійне письмове висловлення (розповідь, опис, міркування) на добре знайомі й цікаві теми»; використовувати у власних висловленнях виражальні засоби мови; висловлювати своє ставлення до того, про що пише; брати участь в обговоренні письмових робіт у парах, групах; відзначати позитивні сторони, висловлювати поради щодо можливого удосконалення тексту, спираючись на пам'ятку; удосконалювати письмовий текст» [55, с.11-12]. У цьому переліку, по-перше, не врахована орієнтація школяра на врахування ним специфіки письмового висловлювання порівняно з усним, по-друге, на відсутність адресата під час реалізації комунікативного акту, по-третє, на створення текстів розповідного характеру (не тільки загадок і казок) з орієнтацією на різних за віком і соціальними статусом адресатів. Отже, маємо всі підстави стверджувати, що чинна шкільна програма передбачає в основному формування і розвиток в учнів 4 класу усномовних мовленнєвих умінь. Що ж стосується комунікативних навичок, то вони представлені епізодично і не в повному обсязі.

Змістова лінія літературного читання «Розвиваємо навичку *читання*, оволодіваємо прийомами розуміння прочитаного» передбачає в 4 класі



формування таких умінь, як «знаходження в тексті конкретних відомостей, фактів, понять, пояснення їх змісту (суті); виділення та пояснення важливих думок, які висловив автор» [55, с.18]. Згідно зі змістовою лінією «Перетворюємо та інсценізуємо прочитане; створюємо власні тексти» передбачається в учнів «розвиток уяви, художньо-образного мислення і мовлення дітей, оволодіння вербальними і невербальними засобами створення творчих продуктів з різним ступенем самостійності (зміни, доповнення, продовження тексту, ілюстрування; участь в інсценізаціях, дослідницьких проектах; складання есе, казок, віршів, закличок, загадок, оповідань та ін.)» [55, с.18]. Як бачимо, шкільна програма орієнтує вчителя на те, щоб четвертокласники навчились сприймати зміст прочитаного, змогли знайти у творі необхідну для них інформацію, навчились створювати тексти різного призначення, доповнювати і розширювати прочитану інформацію. Однак, у програмі зовсім нічого не сказано про формування зазначених умінь використовувати цю інформацію у різних навчальних та життєвих ситуаціях. Таким чином, на нашу думку, такий підхід не сприяє налагодженню зв'язку навички читання з продуктивними видами мовленнєвої діяльності, у тому числі й не забезпечується належним чином процес формування і розвитку комунікативної компетентності школярів у цілому.

Відповідно до завдань нашого дослідження нам необхідно було ще проаналізувати дидактичне забезпечення процесу розвитку різних видів мовленнєвої діяльності молодших школярів. З цією метою ми проаналізували підручник «Українська мова і читання» для учнів 4 класу [5], у результаті чого з'ясували, що найбільшу кількість вправ у ньому відведено для формування навичок читання і говоріння (32%), дещо менше для говоріння (26%), для письма (24%) і для читання і письма (18%). У цьому аналізі до переліку вправ ми зараховували тільки ті завдання з письма, які сприяли формуванню в учнів умінь комунікувати за допомогою писемного мовлення, тобто коли письмо відповідало вимогам мовленнєвої діяльності, а не було

пов'язане із списуванням текстів, дописування пропущених елементів та з формуванням графічних чи орфографічних умінь.

Дидактичні вправи підручника, спрямовані на формування вмінь *читання і говоріння*, мають свою певну своєрідність. Як правило, вони мають на меті вимогу ознайомити учнів з тим чи іншим текстом, щоб виконати потім певні навчальні дії. Наприклад: «Прочитай вірш В. Чубенка. Яку роль виконують слова замість слова «песик»? (впр. 2, с.7); «Прочитай текст. З'ясуй, з якою метою його написано, і визнач тип тексту» (впр. 2, с.12); «Прочитай текст. Дай відповіді на поставлені запитання. Уживай однорідні члени речення» (впр.8, с.34) і т.п. Як бачимо, тут читання текстів пов'язане не з отриманням учнями певної інформації з тексту для розширення знань чи збагачення власного досвіду. Тут текст вправ виступає як дидактичний матеріал для формування відповідних мовленнєвих умінь і навичок і ніяк не пов'язаний з процесом говоріння чи письма. Серед усього переліку завдань такого типу ми знайшли 2 вправи, в яких містилися вимоги щодо засвоєння змісту прочитаного: «Прочитай статтю. Добери заголовок. Що нового для себе ти дізнався? Чи буде корисною для тебе ця інформація? Чим саме?» (впр. 8, с.20); «Переглянь мультфільм І. Полюя. Чи подобається він тобі? Чим саме? Що буде корисним для тебе?» (впр.10, с.21). Нагадаємо, що ці вправи розміщено у розділі «Досліджую медіапродукти». Як бачимо, автори підручника лише у цьому невеликому розділі запропонували кілька вправ для читання з послідуочим використанням їх змісту для отримання певної інформації та її оцінювання. Однак було би, на наш погляд, набагато краще, якби учням частіше пропонувалося скористатися корисною інформацією для побудови власних усних чи письмових висловлювань у певних життєвих ситуаціях. Такий підхід, ми переконані, сприяв би реалізації акцентованого взаємозв'язку читання і говоріння або читання і письма у комплексі. І ще один приклад: «Прочитай текст. Подумай, чому він має назву «Птах «кенгуру»? (впр. 11, с.56). На нашу думку, тут варто було б запропонувати скористатися прочитаною інформацією і так розповісти про дивовижного

птаха маленькій сестричці, старшому братові чи бабусі або учням свого класу на засіданні гуртка, щоб викликати у них захоплення, інтерес до птахів. У такому випадку був би реалізований зв'язок читання з говорінням.

Формуванню комплексної навички *читання і письма* в аналізованому підручнику приділяється уваги майже вдвічі менше (18%), ніж читанню і говорінню. Але навіть і ці вправи не мають чіткої вказівки щодо формування і розвитку повноцінної навички письма як виду мовленнєвої діяльності. Наприклад: «Прочитай текст. Про кого в ньому розповідається? Випиши речення, яке містить головну думку» (впр. 1, с.8); «Прочитай думки авторки про осінь. Спробуй уявити описане. Подумай, як можна продовжити думки авторки. Склади есе» (впр.5, с.11); «Прочитай текст. Із цих чи інших надійних джерел знайди інформацію про видатних людей, вихідців з України. Підготуй відповідний матеріал, щоб розмістити його у класній чи шкільній стіннівці» (впр. 11, с. 21); «З допомогою дорослих відшукай недостовірну інформацію (наприклад, у рекламі) і поділися нею з однокласниками, щоб захистити їх» (впр.12, с.22). На жаль, таких завдань в аналізованому підручнику дуже мало. Їх наявність у достатній кількості сприяла б виробленню навички використовувати прочитану інформацію для розвитку писемного мовлення на основі читання.

Наступна категорія вправ підручника пов'язана з індивідуальним (тобто без взаємозв'язку з іншими видами мовленнєвої діяльності) розвитком навичок говоріння і письма. Причому вправи з розвитку усного і писемного мовлення не орієнтовані на підхід до комунікації як виду діяльності з властивими їй умовами, ситуаціями, метою, учасниками взаємодії тощо, що націлює нас на врахуванні цього факту під час проведення формувального етапу дослідження. Так, вправи з розвитку навичок *говоріння* не орієнтують школярів на комунікативну мету, умови спілкування, характер адресата тощо: «Підготуйся розповісти щось цікаве про тварин» (впр.4, с.7); «Поміркуй, про що йтиметься у текстах з такими назвами: *Пригоди їжачка. Дуб-красень. Чи потрібно часто мити руки?*» (впр.4, с.11); «Склади

розповідь про одну із подорожей своєї родини. Потренуйся розповісти виразно, дотримуючись відповідної інтонації» (впр. 8, с. 24); «Склади текст-розповідь про відмінки іменників за змістом вірша. Розкажи у класі» (впр. 2, с.80); «Підготуй коротку усну розповідь про власні мандри рідною землею. Розкажи про свої спостереження під час подорожі» (впр.23, с.92); «Підготуй цікаву розповідь про символічне значення квітів» (впр. 48, с.106). Як бачимо, такі вправи не містять вимог щодо орієнтації учня на врахування того, кому, де і коли має бути адресоване повідомлення чи розповідь, з якою метою їх слід виголосити, як стежити за реакцією слухачів і враховувати її, як проконтролювати, чи досяг мовець поставленої перед ним комунікативної мети. Заслужують на увагу завдання, вміщені під рубрикою «Прочитай і розкажи у класі», де учням пропонується від імені вчителя (вчительки) пояснити своїм однокласникам ту чи іншу орфограму чи правило. У такий спосіб діти не тільки закріплюють отримані мовні знання чи орфографічні вміння, а й набувають елементарних початкових навичок навчального (педагогічного) спілкування, виконуючи соціальну роль учителя чи вчительки і набуваючи при цьому досвіду публічного спілкування. Також позитивною ознакою підручника є те, що в ньому представлена рубрика «Хвилинка спілкування», в якій за поданим початком рекомендується дітям продовжити розмову. Безумовно, такі завдання сприяють розвитку усного діалогічного мовлення четвертокласників, однак, на наш погляд, їх необхідно розширити і поглибити. Вони повинні слугували не тільки для розвитку зв'язного мовлення, що, безперечно, дуже важливо, а й забезпечувати ефективний розвиток діалогічного мовлення. Для цього слід рекомендувати учням навчитись створювати діалогічні єднання залежно від комунікативної мети (підтримати, заперечити, спростувати щось, застерегти, переконати і т.п.), вживати репліки відповідно до певної життєвої ситуації, вирішувати різні ситуативні завдання.

Нарешті, четверта категорія вправ стосується формування навичок писемного мовлення. Нагадаємо ще раз, що ми враховували лише ті вправи,

які стосуються писемного продукування, писемної комунікації. Як і в попередній категорії вправ, тут дібрано завдання переважно одного типу – на складання письмового тексту: «Склади текст розмови із другом або подругою про допомогу батькам по господарству» (впр. 8, с.20), «Склади і запиши план тексту із 4 пунктів. Здійснить взаємоперевірку робіт» (впр.13, с.22); «Складіть і запишіть розповідь про видатних українців» (впр. 44, с.103). «Уяви себе директором школи. Розкажи, що ти зробив би, щоб учням було цікавіше вчитися. Напиши про це» (впр. 17, с.152).

Завдань, пов'язаних з аудіюванням, у підручнику, на жаль не було виявлено. Оскільки вчителі можуть самостійно добирати тексти для аудіювання відповідно до вікових особливостей школярів, користуючись різними навчально-методичними матеріалами та збірниками, то ми вирішили проаналізувати один з таких посібників. Так, у методичному посібнику Л. Кашуби «Навчальний матеріал для аудіювання в 3-4 класах» зібрано тексти для «забезпечення формування й удосконалення аудіативних умінь молодших школярів» [20, с.2], однак ні вступної статті, ні методичних рекомендацій, які спрямували б учителя ефективно організувати роботу з розвитку аудіативних умінь учнів, у ньому немає. Більше того, структура всіх завдань до текстів з аудіювання абсолютно однакова. Вона включає в себе такі елементи:

1. Підготовка до слухання. Вступне слово вчителя (учитель пропонує послухати той чи інший текст і визначити, хто головний герой і про кого розповідається в тексті).
2. Словникова робота (вчитель визначає незрозумілі для учнів слова і пояснює їх значення).
3. Слухання тексту.
4. Перевірка прослуханого (у кінці тексту до кожного запитання подаються три варіанти для вибору правильної відповіді. Наприклад: «Де відбувалася подія? – 1) за садком, у лісі; 2) за садком, у сухій балці; 3) за садком, у полі») [20, с.11-13].

Як бачимо, вся робота з перевірки прослуханого зводиться лише до тестового контролю, що передбачає встановлення правильних відповідей дітей на іноді дуже неактуальні, другорядні факти або таких, що стосуються змісту тексту. У жодному із запропонованих текстів для аудіювання ми не виявили завдання для учнів уважно послухати інформацію чи розповідь, зрозуміти її, усвідомити, оцінити і потім використати за власної потреби у тій чи іншій життєвій ситуації. У такий спосіб можна було б пов'язати аудіювання з говорінням чи письмом, адже в комунікативному акті людина, як правило, слухає і сприймає інформацію для того, щоб оцінити її, зреагувати на неї, дати відповідь, заперечити, виразити своє ставлення тощо.

Таким чином, можемо стверджувати, що в аналізованому підручнику з української мови та в наявних методичних посібниках для молодших школярів передбачено певну роботу з учнями 4 класу щодо формування навичок здійснювати різні види мовленнєвої діяльності, однак вона характеризується як відсутністю системного характеру, так і рівномірного розподілу уваги до формування всіх видів мовленнєвої діяльності, у тому числі й комплексно.

Проведені нами бесіди з учителями початкових класів свідчать про те, що важливу роль для розвитку різних видів мовленнєвої діяльності школярів відіграє створення штучних навчальних ситуацій. Вони дозволяють дітям в ігровій формі зануритись в умови спілкування, наближені до реальних. Це дозволяє мотивувати їх до комунікативної взаємодії у чітко визначеній ситуації, коли одночасно потрібно вміти слухати, сприймати, аналізувати й оцінювати почуту інформацію від співбесідника, і, звичайно, реагувати на неї залежно від умов за допомогою письма або говоріння. Рольові ігри, що орієнтують на різноманітні життєві ситуації, використання й аналіз прикладів з різних джерел з точки зору говоріння у значно більшій мірі допомагають наблизити учнів до умов реальної комунікації, сформувати необхідні для них у майбутньому комунікативні вміння.

Аналіз сучасних досліджень, присвячених навчанню комунікативного спілкування школярів, свідчить про те, що одним із визначальних факторів, який суттєво впливає на добір мовцем лінгвістичних засобів, його стратегію взаємодії з різними адресатами, досягнення комунікативної мети, є *ситуація спілкування*. Тому саме на дію фактору ситуації вчитель повинен обов'язково звертати увагу дітей. Для цього він може ознайомити дітей з реальними природними ситуаціями, з якими учні стикаються щодня: у школі, в бібліотеці, в магазині, в лікарні, в тролейбусі, в гостях у друга тощо. Для того, щоб навчити дітей комунікувати в соціумі, учителям необхідно на уроках моделювати навчальні ситуації, максимально наближені до життєвих. З цією метою педагогові потрібно, щоразу обговорюючи з дітьми ситуацію спілкування, чітко окреслити її складові: хто спілкується, з ким взаємодіє, офіційне чи приватне спілкування, які стосунки між адресатом і адресантом, яка форма реалізації мовлення – усна чи писемна.

Навчальна мовленнєва ситуація відтворює умови реальної дійсності, тому її структура подібна природній мовленнєвій ситуації. Таким чином, навчальні мовленнєві ситуації, які створюють на уроках, допомагають наблизити процес навчання до природних умов спілкування, навчити школярів способам спілкування в певних життєвих ситуаціях, вмінню орієнтуватися в них, створюють у дітей мотив звернення до мовлення, бажання говорити. Саме навчальна мовленнєва ситуація покладена в основу комунікативно-ситуативних завдань, які є одним із способів формування всіх видів мовленнєвої діяльності учнів.

Важливо, щоб, вводячи учнів у навчально-мовленнєву ситуацію, учитель знав і враховував такі три моменти: з ким учень хотів би спілкуватися, як він поставиться до предмета розмови і який рівень мовної підготовки учня, його фактичні мовленнєві можливості. Тому важливо враховувати: хто, кому, що, навіщо, в яких обставинах і з яким відношенням повідомляє. Отже, можна визначити такі компоненти комунікативної ситуації: а) комуніканти та їх стосунки (суб'єкти спілкування); б) об'єкт

(предмет) розмови; в) відношення суб'єкта (суб'єктів) до предмета розмови; г) умови мовленнєвого акту.

Учитель повинен знати, що серед численних проблем, пов'язаних з усною комунікацією, однією з найважливіших видається ситуативна зумовленість усного мовлення. Вплив ситуації спілкування проявляється у всіх його тематичних сферах, він охоплює сюжети різних сфер діяльності – побутову, наукову, публіцистичну, офіційно-ділову тощо. Добір мовних засобів і оформлення висловлювання великою мірою залежить від ситуації, під час якої відбувається комунікація. Адже давно науково визнаним є той факт, що ситуація є одним із найважливіших екстралінгвістичних чинників, які мають суттєвий вплив на функціонування мовних виражальних засобів. Тому використання фактору ситуації спілкування стало загальноновизнаним у сучасній лінгводидактиці та комунікативній лінгвістиці.

Предмет мовлення у шкільній практиці зумовлений темою уроку. Мовленнєва подія, що відбувається в контексті початкової мовленнєвої ситуації, відрізняється чітко вираженою орієнтацією на конкретний результат. Це і є головною метою комунікативної поведінки. Таким чином, важливою дидактичною умовою ефективної комунікації є створення на уроці ситуації спілкування. Особливостями навчально-мовленнєвої ситуації є стійкість, постійність змістових характеристик ряду категорій: адресант-адресат (учитель-учень), зовнішні обставини спілкування (тут, зараз – у класі, упродовж уроку), комунікативна мета, форма реалізації мовлення.

Дидактичні умови створення навчально-мовленнєвої ситуації на уроках української мови вимагають перегляду всієї організації навчального процесу. Форма уроку не завжди сприяє природній, невимушеній роботі учнів. Частіше вони почувають себе скуто, замкнено, нерішуче. У таких умовах неможливе формування комунікативної компетентності, тобто умінь висловлюватися легко, максимально наближено до природної ситуації спілкування. Зазначимо, що уроки мови, так і уроки розвитку мовлення мають великі потенційні можливості для використання різноманітних форм



організації ефективної роботи учнів. У першу чергу це ціла система нестандартних уроків, яка останнім часом посіла чільне місце серед традиційних і нестандартних типів і форм занять. З психологічної точки зору, нестандартна форма проведення уроку допомагає учням почувати себе вільно і невимушено. Нестандартні форми організації комунікативної діяльності учнів допомагають співрозмовникам уникнути багатьох недоліків, що трапляються під час реалізації комунікативного акту.

Перед тим, як приступити до організації і проведення дослідно-експериментальної роботи, нам необхідно було ще вивчити й проаналізувати досвід роботи вчителів щодо забезпечення формування практичних умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності учнів 4 класу у різних навчальних та життєвих ситуаціях. Ми вивчали досвід роботи таких вчителів початкових класів КГ № 91: Оксани Вадимівни Волинець, Людмили Григорівни Заболотньої, Тетяни Миколаївни Лазовської, Таїсії Володимирівни Распопової. З іншими вчителями початкової школи КГ №91 ми проводили бесіди, анкетування.

Бесіди з учителями, аналіз відвіданих уроків засвідчили, що педагоги намагаються забезпечити вивчення рідної мови в практичному аспекті. Однак спостереження за навчальним процесом переконують нас у тому, що для учнів залишається недостатньо висвітлена комунікативна спрямованість уроків рідної мови, її роль у широкій соціальній сфері. Так, засвоюючи з дітьми систему мовних одиниць з фонетики, лексики, граматики, вчителі пропонують вивчати правила й визначення, не розкриваючи виражальний і комунікативний потенціал виучуваних мовних одиниць. Під час проведення уроків учителі зосереджують увагу на вивченні теоретичного матеріалу, а це призводить до механічного запам'ятовування правил, до заучування учнями напам'ять визначень. У процесі практичного спілкування молодші школярі допускають помилки як мовного, так і мовленнєвого характеру. Разом з тим головна вимога часу – орієнтація на практичне вивчення мови в початковій

школі залишається декларативним висловлюванням багатьох учителів-практиків.

Деякі досвідчені вчителі зосереджують увагу на організації мовленнєвої діяльності школярів під час вивчення й засвоєння мовних явищ, вважаючи, що учням треба давати найелементарніші мовленнєві поняття, які пов'язані з мовою. Вони поєднують її з роботою над текстом. Такий підхід допомагає виробити в учнів звичку свідомо сприймати почуте, орієнтуватися у структурі і змісті тексту.

Наші спостереження за їх діяльністю свідчать про те, що педагоги розуміють необхідність максимального використання найбільш сприятливого періоду молодшого шкільного віку для розвитку видів мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, читання і письма.

Так, метою уроків Л.Г. Заболотньої є різнобічне вивчення мовних одиниць і явищ, осмислене сприйняття навколишнього середовища, взаємодії в комунікативному акті співрозмовників, приведення знань й умінь усіх видів комунікації у певну систему. Традиційними педагогічними технологіями, що базуються тільки на основі окремого набуття визначених навчальними програмами знань та вмінь, вважає вона, неможливо продуктивно формувати компетентності учнів. Тому на її уроках актуалізується завдання адаптації навчально-виховного процесу до нових вимог, удосконалення арсеналу педагогічних технологій як процесуально-діяльнісної умови реалізації компетентнісного підходу до навчання. Основне завдання вчителя, на думку С.В. Мацко, полягає у створенні максимально сприятливих умов для природного спілкування учнів і забезпечення ефективного розвитку всіх видів мовної діяльності через формування мотивованого інтересу до предмету шляхом використання творчих завдань і самостійної роботи учнів на уроках і в позаурочній діяльності.

Відвідування й аналіз уроків Т.М. Лазовської свідчить про те, що тематична єдність дидактичного матеріалу створює мотив діяльності, дає змогу поєднати процес пізнання рідної мови з процесом комунікації,

досягнення тієї чи іншої комунікативної мети, використання кожного виду мовленнєвої діяльності з певною навчальною чи життєвою метою. Завдяки такій організації мовленнєвої діяльності кожному учневі програмується шлях від дій, спільних з учителем, однокласниками, – до самостійних; від діяльності за наслідуванням через конструктивну – до творчої. Визначальним критерієм у доборі видів діяльності є сукупність дидактичних засобів для розвитку мотивації взаємодії учнів між собою, у сім'ї, у родині, у соціумі. З перших років навчання Тетяна Миколаївна дбає про те, щоб учень самостійно оцінював якість свого спілкування, мав системні знання, які допомогли б йому сформувати цілісне уявлення про процес комунікації, міг творчо застосовувати набуті знання й уміння на практиці. Немаловажну роль на її уроках відіграє формування умінь самоорганізації учнів, адже відомо, що у молодших школярів може бути розсіяна увага, вони можуть відволікатися від пізнавального процесу, не вміють планувати свою мовленнєву діяльність, не контролюють час на її реалізацію, контроль за досягненням мети тощо. Тому під кінець навчання у початковій школі її учні, як правило, вміють розподіляти час, самостійно добирають ті чи інші прийоми для контролю за комунікативними діями, намагаються здійснювати самоконтроль та корекцію своєї мовленнєвої діяльності. Такий підхід у роботі вчителя, на наш погляд, надає більшої цілеспрямованості процесові розвитку комунікативних умінь, оскільки в учнів активно формуються конкретні мовленнєві уміння: будувати свої висловлювання так, щоб вони відповідали комунікативному задумові, щоб досягали мети спілкування. А для цього необхідно вміти вести контроль за своїми висловлюваннями, редагувати тексти, вдосконалювати своє мовлення.

Учителі вищої категорії Т.В. Распопова і О.В. Волинець у своїй роботі особливу увагу звертають на оцінювання реальних комунікативних умінь учнів, рівня їх підготовки до самоконтролю під час використання різних видів мовленнєвої діяльності. При цьому вони опираються на індивідуальний підхід у керівництві самоосвітньою діяльністю учнів з урахуванням їх

індивідуальних особливостей. Вони дають рекомендації щодо можливостей корекції знань й умінь з аудіювання, говоріння, читання і письма, вчать раціонально розподіляти час, розвиває мотивацію до самонавчання і самоаналізу особистої діяльності. Велику увагу ці вчителі приділяють організації підготовки учнів до мовленнєвих видів діяльності, вчать учнів намітити мету, визначити завдання та способи ефективного використання кожного виду мовленнєвої діяльності для власного спілкування і взаємодії з іншим людьми у колективі.

Разом з тим аналіз відвіданих занять свідчить про те, що вчителі ще не володіють в достатній мірі методикою проведення уроків, які б ефективно і дієво сприяли забезпеченню в учнів початкових класів самоосвітньої мовленнєвої діяльності, забезпечували б розвиток самостійного оволодіння знаннями та пізнавальними вміннями під час використання різноманітних джерел і в різних формах мовленнєвої діяльності (читанні, слуханні, говорінні, письмі, а також спостереженні, експерименті, аналізі, узагальненні тощо). У переважній більшості випадків вони захоплюються темою уроку і не звертають уваги на розвиток в учнів умінь здійснювати самоперевірку, самоконтроль та вдосконалення різних видів мовлення. Зокрема поза їх увагою залишаються такі важливі моменти: 1) поетапне оволодіння учнями самостійною навчальною діяльністю у спеціально організованих навчальних ситуаціях; 2) використання на уроках спеціально розроблених алгоритмів, пам'яток, зразків, таблиць, які допомагають учневі дотримуватися послідовності дій; 3) удосконалення способів мовленнєвої діяльності; 4) складання зв'язних висловлювань різних типів і жанрів залежно від поставленої комунікативної мети, їх редагування і вдосконалення; 5) уміння реалізувати свій комунікативний намір та контроль за його досягненням; 6) уміння поєднувати різні види мовленнєвої діяльності задля забезпечення ефективної взаємодії з різними адресатами та досягнення мети спілкування.

Таким чином, можна стверджувати, що шкільна практика навчання мовленнєвих видів діяльності має як позитивні сторони формування

комунікативної діяльності, так і низку недоліків. Аналіз досвіду роботи вчителів показав, що у шкільній практиці навчання мови є ще багато невикористаних резервів покращення роботи над розвитком різних видів мовленнєвої діяльності у їх взаємозв'язку. Однак ця робота не проводиться цілеспрямовано і послідовно, що дозволяє нам зробити припущення про відсутність в учнів початкової ланки освіти необхідних як повноцінних комунікативних умінь, так і вмінь використовувати комплексно різні види мовленнєвої діяльності для досягнення своїх комунікативних цілей.

На основі проведеного теоретичного узагальнення за темою нашого дослідження можемо зробити висновок про те, що забезпечення ефективного формування і розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності молодших школярів передбачає врахування таких дидактичних умов: а) наявність рушійної сили навчання і необхідності створення ситуацій спілкування; б) формування мотивів спілкування; в) моделювання і мотивація процесу спілкування на уроці з одночасним використанням кількох видів мовленнєвої діяльності відповідно до вимог логіки навчального процесу.

### **Висновки до розділу 1**

Аналіз науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми показав, що питання розвитку різних видів мовленнєвої діяльності молодших школярів є одним з найбільш актуальних у методиці початкового навчання мови. Під час проведеного аналізу встановлено, що у процесі розвитку мовлення молодших школярів поза увагою учителів і методистів залишається питання врахування учнів специфіки різних форм спілкування, взаємодії репродуктивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Усвідомлення цих відношень можливе лише в результаті спеціального навчання, завдяки якому за умови мотивації мовлення і його елементи стають для дитини предметом довільного й ефективного використання.

Для того, щоб ефективно навчити школярів застосовувати у комплексі різні види мовленнєвої діяльності, учитель повинен мати уявлення про її структуру, механізми мовлення, знати психологічні закономірності сприйняття, розуміння, відтворення і продукування мовлення тощо. А головне – навчити цих видів мовленнєвої діяльності не окремо, розрізнено, а у взаємозв'язку, комплексно. Успішна реалізація цього важливого завдання забезпечить реалізацію комплексного підходу до процесу взаємопов'язаного формування в учнів застосовувати навички аудіювання, читання, говоріння і письма у різноманітних навчальних та життєвих ситуаціях відповідно до вимог шкільної програми та потреб сьогодення.

Аналіз основних загальнодидактичних і методичних підходів до розвитку усного і писемного мовлення дозволив нам виділити найбільш прийнятні для нашого дослідження такі принципи: мотиваційного забезпечення розвивального характеру навчання; індивідуалізації та диференціації; комунікативної спрямованості навчального процесу; навчання мови й мовлення на основі тексту; урахування знань та вмінь з рідної мови; взаємозалежності усного та писемного мовлення; комплексного підходу до формування мовленнєвих умінь і навичок застосовувати різні види мовленнєвої діяльності у процесі власної комунікації.

Під час детального вивчення шкільних програм останнього десятиліття встановлено, що відбувається поступове звуження вимог до належного й ефективного формування і розвитку комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку, незважаючи на проголошення компетентнісного підходу до навчання у новій українській школі.

Аналіз чинної шкільної програми для учнів 4 класу показав, що у ній сформульовані вимоги до формування навичок з кожної із форм мовленнєвої діяльності окремо, тобто не у взаємозв'язку. Серед цих форм мовлення лише стосовно аудіювання висунуто вимоги, які свідчать про зв'язок його з говорінням та письмом, а саме: вибирати з почутого інформацію для створення власного висловлення з конкретною метою, прогнозувати, як її

можна використати з користю, висловлювати власне ставлення до усного повідомлення, обґрунтовувати своє ставлення до почутого тощо. Однак аналіз методичного забезпечення, наші бесіди з учителями свідчать про те, що вся робота у школі з аудіювання зводиться лише до тестового контролю, а не для того, щоб зрозуміти почуте, усвідомити, оцінити його і потім використати за власної потреби у тій чи іншій життєвій ситуації.

Таким чином, можемо стверджувати, що в аналізованому підручнику з української мови та в наявних методичних посібниках для молодших школярів передбачено певну роботу з учнями 4 класу щодо формування навичок здійснювати різні види мовленнєвої діяльності, однак вона характеризується як відсутністю системного характеру, так і рівномірного розподілу уваги до формування всіх видів мовленнєвої діяльності, у тому числі й комплексно.

Аналіз досвіду роботи вчителів початкової класів показав, що у шкільній практиці навчання мови є ще багато невикористаних резервів покращення роботи над розвитком різних видів мовленнєвої діяльності у їх взаємозв'язку. Однак ця робота не проводиться цілеспрямовано і послідовно, що дозволяє нам зробити припущення про відсутність в учнів початкової ланки освіти необхідних як повноцінних комунікативних умінь, так і вмінь використовувати комплексно різні види мовленнєвої діяльності для досягнення своїх комунікативних цілей.

Вивчення і теоретичне узагальнення основ формування у молодших школярів практичних навичок використовувати різні види мовленнєвої діяльності у різних життєвих ситуаціях для досягнення мети спілкування дозволило встановити, що реалізація цієї мети можлива, якщо врахувати такі дидактичні умови: а) наявність рушійної сили навчання і необхідності створення ситуацій спілкування; б) формування мотивів спілкування; в) моделювання і мотивація процесу спілкування на уроці з одночасним використанням кількох видів мовленнєвої діяльності відповідно до вимог логіки навчального процесу.

## РОЗДІЛ 2

### ВИКОРИСТАННЯ КОМПЛЕКСНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 4 КЛАСУ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ ЗАСТОСОВУВАТИ РІЗНІ ВИДИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НАВЧАЛЬНИХ І ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

#### 2.1. Визначення початкового стану сформованості досліджуваних умінь учнів 4 класу

Вивчення теоретичних основ процесу формування практичних умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності як засобу реалізації принципу взаємопов'язаного формування ключових і предметних компетентностей учнів 4 класу привело нас до висновку про необхідність проведення дослідно-експериментальної роботи відповідно до мети нашого дослідження. В її основу було покладено педагогічний експеримент, який мав на меті розробити ефективну систему форм і прийомів роботи, яка сприяла б реалізації принципу взаємопов'язаного формування практичних умінь застосовувати учнів 4 класу різні види мовленнєвої діяльності в навчальних та життєвих ситуаціях. Педагогічний експеримент складався з таких трьох етапів:

1) *констатувальний експеримент* – це перший етап дослідження, під час якого нам треба було з'ясувати початковий стан засвоєння учнями 4 класу практичних умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності у різних навчальних та життєвих ситуаціях. Його результати повинні були нам показати, в якій мірі четвертокласники володіють досліджуваними вміннями, а також виявити сильні і слабкі сторони таких умінь, що було б підставою для проведення наступних етапів педагогічного експерименту;

2) *формувальний експеримент* – це етап, пов'язаний з розробкою системи дидактичних засобів і спрямований на вдосконалення набутих учнями експериментального класу умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності у практиці власного спілкування;



3) *контрольний експеримент* – це заключний етап дослідження, під час якого встановлювалась ефективність експериментального навчання порівняно з досягненнями учнів контрольного класу, визначались найбільш ефективні форми і прийоми роботи, які забезпечували формування досліджуваних умінь в експериментальному класі.

Дослідно-експериментальна робота проводилась на основі двох четвертих класів Криворізької гімназії №91 загальною кількістю 56 учнів (29 учнів експериментального класу і 27 учнів контрольного класу).

Констатувальний експеримент було проведено в 4-А та 4-Б класах для того, щоб по-перше, виявити початковий рівень сформованості практичних умінь в учнів обох класів, а по-друге, обрати для забезпечення об'єктивності дослідження серед них клас з більш низькими показниками, в якому ми плануємо провести формувальний експеримент. З цією метою дітям обох класів було запропоновано дати відповіді на питання розробленої нами анкети та виконати серію практичних завдань відповідно до вимог шкільної програми (див. додаток А).

Аналіз відповідей учнів 4-их класів на передбачені нами запитання показав, що не всі діти розуміють, що таке мовлення. Так, 28 осіб з числа учнів обох класів, що становить 50%, вважають, що мовлення «це коли розмовляють», «коли там про щось розповідається». Серед форм і типів мовлення більшість учнів назвали тільки усну форму реалізації мовлення, а 12 школярів (22%) вказали, що мовлення може бути писемним. Тобто учні 4 класу до типів мовлення відносять тільки продуктивні варіанти мовленнєвої діяльності. Про аудіювання і читання, які теж є видами мовленнєвої діяльності, ніхто із школярів не згадав. Значення терміна «аудіювання» діти пов'язують лише із процедурою проведення роботи вчителя оцінювання аудіативних умінь учнів. Тому і відповіді їх були такими: «це слухання тексту і відповіді на питання тесту», «воно використовується на уроці». Отже, діти не обізнані з тим, що аудіювання пов'язане не тільки із слуханням, а й з розумінням, усвідомленням почутого, його оціненням та

можливістю використати у певній життєвій ситуації. Досить вузько четвертокласники розуміють термін «читання». Більшість із них вважає, що читати нам потрібно для того, щоб навчитися виразно і швидко читати, добре знати текст, давати відповіді на запитання. Тобто читання для них – це результат уроку літературного читання. Ніхто не сказав, що читання – це дуже важливий спосіб отримання інформації, збагачення свого досвіду тощо. Що стосується говоріння як виду усної мовленнєвої діяльності, то для учнів 4 класу вона є більш зрозумілою і доступною. Однак через відсутність у підручниках визначень і характеристик видів мовлення і, мабуть, через відсутність пояснень учителя особливостей цих видів і їх ролі в житті людини, дітям було непросто охарактеризувати цей вид мовленнєвої діяльності. У більшості випадків вони виходили із значення самого слова: «говоріння – це коли ми говоримо..., коли потрібно щось сказати..., коли хтось говорить».

Ніхто із учнів не пов'язав говоріння із процесом формулювання і передавання за допомогою усного мовлення власних або чужих думок. Отже, мета говоріння для учнів 4 класу не зовсім зрозуміла. Більшість дітей обох класів назвали дві форми усного мовлення – монолог і діалог, причому, що таке монолог вони не розуміють, а діалог тлумачать як розмову двох людей. Не зовсім чітко і зрозуміло учні пояснили значення слова «письмо»: «це коли ми пишемо», «коли пишемо слова, букви чи речення», «коли пишемо у зошиті якусь вправу» і т.п. Отже, діти пов'язують письмо лише із процесом написання, фіксації мовних одиниць за допомогою букв. Вони не розуміють того, що письмо – це дуже важливий і необхідний для людини різновид мовленнєвої діяльності, що це важливий спосіб спілкування, який задовольняє наші комунікативні потреби безвідносно від відстані і часу. На запитання «Чи пов'язані між собою аудіювання, читання, говоріння і письмо?» четвертокласники частково відповіли, що пов'язані, але аргументувати свої відповіді і підкріпити їх своїми прикладами вони не змогли.

Отримані нами відповіді школярів свідчать і про те, що вони не розуміють, що таке ситуація спілкування. Переважно вони зазначали, що «ситуація – це коли хтось з кимось говорить», тобто вони не пов'язують ситуацію з часом, місцем, учасниками, метою комунікації. Вказуючи на можливого адресата мовлення, учні 4 класу називали переважно своїх ровесників, друзів чи батьків (однотипні адресати). Це свідчить про те, що діти не вміють враховувати різні за характером і соціальною роллю адресатів (знайома чи незнайома людина, доросла чи мала тощо). Тому вони не вказали на той факт, що зміст і форма їх висловлювань буде залежати від того, з ким і де вони будуть спілкуватися. Основна мета спілкування, на думку учнів 4 класу, – «про щось розповісти», «щось розказати» (86%). При цьому ніхто з них не зазначив про потребу виразити своє ставлення до повідомлюваного, виразити свою думку з певною комунікативною метою (щось заперечити чи підтримати, перепросити, застерегти, повідомити і т.п.). Форма і зміст спілкування на одну і ту ж тему з різними мовцями буде однаковою, вважають діти, не буде відрізнятися, бо «ми розмовляємо на одну тему».

Учні не вказали, що під час спілкування необхідно враховувати адресата мовлення, його тип, адже основна мета мовлення – це вплив на співрозмовника. А для цього необхідно вміти вступити з ним в контакт, тобто взаємодіяти. Більшість школярів під ситуацією спілкування розуміють обмін думками двох людей, а варіантами ситуації вони назвали лише спілкування на уроці, на перерві, вдома з друзями, учителем, батьками. Така ж кількість учнів вказала, що розмова про необхідність мити руки перед їдою з молодшим братом або з дідусем не відрізнятиметься нічим. Особливої різниці між усним і писемним мовленням, як свідчать їх відповіді на передостаннє запитання, діти не бачать. 42 учні (75%) зазначили, що усне мовлення ми чуємо, а писемне записуємо. У деяких відповідях було вказано на те, що в писемному варіанті не все можна передати так, як це можна зробити в усному.

Аналіз виконаних четвертокласниками практичних завдань свідчить про те, що у них ще не повністю сформовані практичні вміння застосовувати різні види мовленнєвої діяльності у власному спілкуванні, а тим більше використовувати їх у поєднанні. Так у першому завданні необхідно було поєднати результати читання в письма. Для цього діти повинні були прочитати уважно текст, поділити його на структурно-логічні частини, визначити тему й основну думку і записати їх. Більшість учнів (57%) неправильно виділили частини тексту, найбільш точно визначили його тему 61% і тільки 21% учнів правильно сформулювали основну думку тексту.

Написані учнями листи до різних адресатів за вказаною темою практично нічим не відрізнялися, а лише містили на початку апеляцію до різних осіб (наприклад: «люба бабусю», «дорогий Петрику»). Виклад інформації про відпочинок влітку на морі було зроблено без орієнтації на специфіку адресата, його інтересів. Аналіз висловлювань школярів засвідчив, що в цілому вони володіють уміннями і навичками будувати власні зв'язні тексти. Однак їх письмовий текст за характером викладу інформації більше нагадував усне мовлення, в якому використовувалися необґрунтовані повтори слів (хлопці, я,) постійне дублювання підмета займенником (хлопці – вони), обірвані конструкції, відсутність вербально вираженої логічно послідовної думки тощо. Крім того, у письмових текстах дітей був відсутній поділ на абзаци (68%), у 54% робіт був відсутній вступ і практично всі висловлювання не мали кінцівки. 21% листів школярів становили інформацію лише про свої пригоди, цікаві випадки, відпочинок. У них відсутні намагання учнів довідатися про здоров'я, справи своїх адресатів. Такі висловлювання часто були позбавлені логічної послідовності.

Виконання третього завдання було пов'язане з аудіюванням та письмом. Прослухавши текст, учні повинні були усвідомити й оцінити почуте, дібрати заголовок, написати переказ і сформулювати свою думку щодо вчинку мисливця. Аналіз відповідей на це завдання показав, що діти краще сприймають інформацію коли читають її: очевидно, спрацьовує зорова

пам'ять. У ситуації з одноразовим прослуховуванням тексту у школярів ще не сформувалось остаточно вміння сприймати інформацію на слух, розуміти її, оцінити і на цій основі виразити своє ставлення до неї. Тому під час проведення формувального експерименту необхідно буде звернути на це особливу увагу. Відсутність повноцінної навички слухати і розуміти текст зумовила багато неточностей у передачі його змісту. Деякі учні навіть описували те, що у тексті насправді не було. Також нами було встановлено відсутність умінь будувати оцінні судження, висловлювати своє ставлення до того чи іншого вчинку чи героя.

Аналіз виконання четвертого завдання дав підставу для висновку про те, що учні 4 класу під час побудови власних усних висловлювань 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 такі позалінгвістичні чинники суттєво впливають на зміст і форму висловлювання, його ефективність, доречність, точність і ясність.

На основі аналізу відповідей на запитання анкети та практичних завдань нами було визначено та описано початковий рівень сформованості умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності у відповідних життєвих ситуаціях учнів 4-А та 4-Б класів. Усі отримані відповіді ми розподілили за чотирма рівнями – високий, достатній, середній, низький. Відповіді учнів оцінювалися за п'ятибальною системою залежно від повноти і правильності. За неправильну відповідь або її відсутність діти отримували 0 балів. Таким чином, за відповіді на питання анкети можна було отримати до 70 балів, а виконання практичної частини – до 30 балів. Отже, учні могли набрати максимально 100 балів.

Підрахувавши набрану кількість балів у кожного учня, яку можна було отримати під час проведення діагностичного зрізу, ми розподілили їх за такими 4 рівнями:

100-75 балів – *високий рівень* – учні демонструють вміння застосовувати різні види мовленнєвої діяльності, уміють їх ефективно використовувати у поєднанні один з одним; уміють будувати усні і писемні висловлювання, враховуючи при цьому мету, ситуацію спілкування, тип адресата, наявності чи відсутності його;

74-50 балів – *достатній рівень* – учні частково демонструють вміння застосовувати різні види мовленнєвої діяльності, інколи не враховують мету, ситуацію спілкування, наявність чи відсутність адресата, його специфіку;

49-25 балів – *середній рівень* – учні застосовують різні види мовленнєвої діяльності, але розрізнено, не у їх взаємозв'язку, припускаються помилок під час говоріння і письма, не враховують комунікативну мету, ситуацію спілкування, особливості адресата тощо;

24 і менше балів – *низький рівень* – свідчить про повну або часткову відсутність умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності, під час читання та аудіювання не зовсім чітко орієнтуються у змісті тексту, під час говоріння і письма не орієнтуються в ситуації спілкування, не враховують специфіку адресата, не досягають мети комунікації.

Отримані результати констатувального зрізу, які свідчать про початковий рівень сформованості досліджуваних умінь в учнів 4-их класів до початку проведення дослідно-експериментального навчання, ми занесли до таблиці 2.1.

Подані у таблиці 2.1 експериментальні дані свідчать про те, що в учнів 4-А і 4-Б класів приблизно однакові досягнення. Однак в учнів 4-Б класу показники за кожним рівнем на декілька відсотків нижчі. Тому для об'єктивності дослідження ми його обрали для проведення дослідно-експериментальної роботи. Діти 4-Б класу навчались за традиційною методикою, їм була відведена роль контрольного класу, щоб можна було в кінці дослідження порівняти результати досягнень учнів ЕК та КК.

Результати констатувального зрізу свідчать про те, що в учнів обох класів переважають показники середнього (37% і 41%) та низького (30% і 31%) рівнів. Частка учнів з високим та достатнім рівнями складає в КК 33% (11%+22%) і в ЕК – 28% (7+21%).

Таблиця 2.1

**Початковий рівень сформованості в учнів 4-и класів умінь  
застосовувати різні види мовленнєвої діяльності**

Класи	Р і в н і							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
КК (27) 4-А	3	11	6	22	10	37	8	30
ЕК(29) 4-Б	2	7	6	21	12	41	9	31

За результатами індивідуальних бесід з учнями було встановлено, що майже половина четвертокласників не вміє визначати мету мовленнєвих дій і відповідно така ж кількість учнів не вміє їх планувати. Однак здійснювати ці дії не вміє майже третина учнів. Це, очевидно, пояснюється тим, що деякі мовленнєві види діяльності учні виконують підсвідомо, автоматично, іноді керуючись елементарною логікою або просто вгадуючи. Невміння контролювати хід і результати своєї діяльності продемонстрували половина четвертокласників, а оцінювати перебіг та результати діяльності – третина. Причому ця частка учнів була переконана у правильності виконання завдання, хоч вони допускали помилки. Це свідчить, що у великої кількості школярів ще не сформована потреба планування, визначення мети мовленнєвої діяльності і самоконтролю за її реалізацією. Таким чином, аналіз отриманих результатів констатувального зрізу та бесід свідчить про те, що для значної частини четвертокласників труднощі використання різних видів мовленнєвої діяльності пов'язані:

- з невмінням орієнтувати свою мовленнєву діяльність на повний набір вимог, необхідних для її реалізації;

- з недостатнім засвоєнням конкретних прийомів ефективного використання різних видів мовленнєвої діяльності для власного спілкування у різних життєвих ситуаціях;

- з відсутністю мотивації, що забезпечує застосування одного виду мовленнєвої діяльності з іншим;

- з невмінням використовувати різні види мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку, комплексно.

Таким чином, результати констатувального зрізу свідчать про недостатній рівень сформованості досліджуваних умінь в учнів 4 класу і слугують закономірною підставою для проведення наступного етапу педагогічного експерименту – формувального.

## **2.2. Формування в учнів 4 класу практичних умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях на основі комплексного підходу**

Вивчення навчально-методичного забезпечення курсу української мови у початковій школі, аналіз чинних програм та підручників засвідчив відсутність уваги сучасних авторів до комплексного підходу щодо забезпечення взаємопов'язаного розвитку у дітей молодшого шкільного віку умінь різних видів мовленнєвої діяльності. Таким чином, опрацювавши науково-методичну літературу за темою дослідження, вивчивши вимоги Державного стандарту та чинних шкільних програм, ми дійшли висновку про те, що, з одного боку, робота над усіма видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням і письмом), якими повинні оволодіти учні 1–4 класів, повинна вестись не розрізнено, а у взаємозв'язку один з одним, а з іншого, реалізація взаємопов'язаного формування ключових і предметних компетентностей мовно-літературної освітньої галузі теж у



своєму кінцевому результату повинна сприяти повноцінному мовному і літературному розвитку, становленню мовної творчої особистості молодшого школяра.

Організовуючи дослідне навчання, ми виходили з того, що оскільки молодші школярі краще володіють навичками усного мовлення, то 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, сприятиме забезпеченню планованості процесу розвитку писемного мовлення школярів.

Для забезпечення ефективного розвитку говоріння і письма ми орієнтували учнів 4 класу також і на можливості використання отриманої інформації під час аудіювання та читання. Системність такої методики забезпечувалась тим, що, по-перше, вона будувалась на основі послідовного формування комунікативних навичок, на усвідомленні учнями суті і природи процесу спілкування, умов реалізації мовлення. А по-друге, вона була завжди мотивована, прив'язана до необхідності використання отриманої почутої чи прочитаної інформації у різноманітних навчальних та життєвих ситуаціях під час застосування продуктивних видів мовленнєвої діяльності – говоріння і письма. Такий підхід сприяє формуванню у дітей повного уявлення про орієнтовну і системну основу процесу спілкування, його ситуативні складові та взаємозв'язок між репродуктивними і продуктивними видами мовленнєвої діяльності, які у своєму комплексі забезпечують в цілому високу ефективність процесу спілкування.

На початку дослідного навчання ми акцентували увагу четвертокласників на формуванні і розвитку вмінь сприймати, усвідомлювати, оцінювати й інтерпретувати почуту чи прочитану інформацію (*аудіювання*) для того, щоб було можна використати її під час власного *говоріння чи письма*. На цьому етапі ми використовували тексти для

побудови усних і письмових переказів різних типів – від детального, вибіркового до стислого.

Формування вмінь будувати детально переказувати повинно відбуватися не лише на основі сприйнятого на слух, але й прочитаного учнями тексту. Для цього можна використовувати невеликі за обсягом цікаві для дітей повчального характеру розповіді. Їх може прочитати дітям сам учитель або запропонувати послухати аудіофайл. Під час усного чи письмового переказування почутого тексту школярі, орієнтуючись на текст-взірець, вчаться будувати власні висловлювання, наслідують почуте. Робота над детальним повним переказом відіграє неабияку роль у розвитку мовлення, логічного мислення, привчає дітей бути уважними, спостережливими, оскільки за допомогою такого переказу вони вчаться передавати зміст авторського тексту повністю, не пропускаючи окремих деталей, послідовно, не порушуючи порядку подій, а також правильно і точно називати імена персонажів.

Після засвоєння умінь переказувати текст у повному обсязі можна починати ознайомлення учнів, як вибірково переказати текст. При цьому слід зорієнтувати дітей на те, що будь-яку почуту чи прочитану інформацію можна передавати по-різному: або повністю, детально, не опускаючи деталей, або частково чи вибірково. Для того, щоб учні зрозуміли різницю між детальним і вибірковим переказуванням, варто їм прочитати текст, щоб вони його детально переказали, а потім запропонувати дітям послухати свій переказ розповіді й порівняти з переказами учнів. Наприклад, візьмемо оповідання В. Сухомлинського «Горбатенька дівчинка» (див. додаток Б).

Після прослуховування оповідання учні усно переказують його у всіх деталях, відтворюючи також і психологічний стан другокласників та їх учителя. Потім їм можна порекомендувати записати переказ у зошити. У такий спосіб можна поєднати застосування трьох видів мовленнєвої діяльності: *аудіювання – говоріння – письмо*. Важливо також провести бесіду з учнями і з'ясувати головну думку оповідання, а також деякі деталі, які

свідчать про ставлення директора, вчителя та учнів до незнайомої дівчинки. У кінці бесіди слід запитати в учнів, що хотів сказати нам автор оповідання, змальовуючи цю історію. Для того, щоб діти запам'ятали цю повчальну історію, збагатили свій життєвий досвід і могли нею з часом скористатися у певних життєвих ситуаціях, варто з ними з'ясувати, коли, в яких подібних ситуаціях і кому можна розповісти цю історію. Це дозволить довгочасній пам'яті дитини оцінити і зберегти надовго почуту інформацію, зіставити її з аналогічними ситуаціями, узагальнити і зробити висновки і у відповідній життєвій ситуації скористатися цією інформацією.

Після детального переказування рекомендуємо дітям послухати вибіркового варіант переказу вчителя:

*Одного разу на уроці математики до класу зайшов директор школи з невідомою дівчинкою. Вона була горбатенька від природи, і вчитель, знаючи своїх учнів, боявся, що вони почнуть глузувати з неї. Але, на його подив, другокласники лагідно і з цікавістю дивились на неї, навіть привітно всміхалися. Директор познайомив учнів з маленькою на зріст дівчинкою і запитав, хто поступиться їй місцем на першій парті. Усі діти, що сиділи за першими партами, підняли руки. Учитель полегшено зітхнув: клас склав іспит на відмінно.*

Порівнюючи два почуті тексти, учитель разом з дітьми встановлюють, що у першому варіанті ми передаємо весь зміст оповідання послідовно, від початку до кінця, не опускаючи деталей. У варіанті, який запропонував учитель, передається не весь зміст оповідання, а лише якийсь його епізод. Важливо, щоб після кожного прослуханого чи прочитаного тексту вчитель ставив учням завдання з'ясувати, про що ви дізналися з розповіді, де, коли, з якою метою і кому ви можете про це розповісти, в якій ситуації, з якою метою. Таким чином буде на практиці здійснюватися взаємозв'язок між різними видами мовленнєвої діяльності. З часом завдання для учнів можна ускладнювати. Наприклад, запропонувати послухати кілька текстів на одну і ту ж тему або з однаковою чи подібною основною думкою. Тоді

четвертокласники матимуть можливість вибрати для себе ту історію, яка найбільш їм подобається, яка, на їх думку, є найбільш повчальною, захоплюючою тощо. Або ж скористатися усіма сюжетами, аналізуючи й оцінюючи їх. У такий спосіб буде збагачуватися життєвий досвід школярів, і вони можуть скористатися певною інформацією у тих чи інших життєвих ситуаціях для повідомлення, застереження, наведення для прикладів якихось аргументів чи фактів.

Досвідчені вчителі (Т. М. Лазовська, Т.В. Распопова) допомагають учням навчитись поступово будувати вибіркового переказу, нагадуючи їм переказувати лише певні змістові лінії тексту, окремі його частини. Наприклад, про дівчинку треба розповісти, а про хлопчика – ні, або шляхом використання ілюстрацій до тексту чи сюжетних малюнків. При цьому важливо, щоб учні визначили тему та основну думку рекомендованого учителем уривка тексту. Можна рекомендувати їм скласти текст на основі поставленого вчителем запитання чи переказати текст відповідно до настанови вчителя, за складеним заздалегідь планом, ілюстраціями чи сюжетними малюнками. Згодом можна рекомендувати дітям самостійно обрати ту частину тексту, яка їм найбільше до вподоби.

Після того, як учні засвоять вміння складати детальні, повні чи вибіркового типи переказів, можна приступати до формування вмінь складати вільні перекази.

Вільний переказ має на меті відтворити зміст авторського тексту своїми словами. Під час опанування специфіки цього виду переказу вчитель звертає увагу на те, що учні можуть передати зміст своїми словами. І це для розвитку мовлення дуже важливий факт, до якого вчитель повинен закликати учнів. Головне при цьому не порушувати послідовність подій і розкрити тему і мету авторського задуму.

Засвоєння учнями вільного переказування буде більш ефективним, якщо ознайомлення з його особливостями порівнювати з текстом-взірцем. Для

цього учителеві треба спочатку коротко переказати зміст тексту своїми словами:

### ***Випадок на болоті***

*На лісовій поляні мирно паслася лосиха. Це побачили вовки, непомітно підкралась до неї і несподівано накинулись з усіх боків. Вона стала відбиватись копитами, але сили були нерівні. Вовки загнали лосиху в болото і знову накинулись на неї. Вона почала голосно тривожно ревіти. Це почули інші лосі. Вони накинулись на вовків і розігнали їх. А потім підоспіли лісники і врятували тварину.*

У ході бесіди з'ясуємо з учнями, чи отримали вони з цього тексту повну, вичерпну інформацію, чи все зрозуміло їм з цієї розповіді, чи є в цьому тексті деталі, другорядна інформація тощо. Учні роблять висновок про те, що цей текст передає лише загальний зміст авторського твору, відтворює події у певній послідовності. До того ж він позбавлений виражальних засобів, які характеризують лосиху і зграю хижих вовків, без цього неможливо чітко уявити собі весь трагізм описаної автором ситуації. Тоді вчитель пропонує учням послухати дослівний переказ (див. текст у додатку В).

Після виголошення дослівного переказу слід провести бесіду з учнями, під час якої з'ясувати, в якому з двох варіантів переказу можна більш точно, образно уявити описувані автором події, як про них говорить автор, як він ставиться до лосихи і вовків, з чого це видно, який варіант переказу викликає більше емоцій. Особливу увагу учнів слід звертати на використання автором епітетів, порівнянь, метафор, фразеологізмів. На основі порівняння цих двох видів переказу легко пояснити учням суть переказу, близького до тексту.

Після формування в учнів умінь детально, вибірково та дослівно переказувати тексти доцільно приступати до засвоєння особливостей стислого переказу, який має на меті не передавання всіх деталей і подробиць змісту твору, а відтворення лише основного змісту тексту, без подробиць, за допомогою узагальнення деталей, фактів, подій. Наші спостереження за

мовленнєвою діяльністю дітей свідчать, що їм набагато легше побудувати повний детальний переказ, ніж стислий. І навіть на прохання вчителя стисло передати зміст твору учні все одно вдаються до його дослівного викладу. Це, на наш погляд, зумовлено тим, що в молодших школярів ще недостатньо розвинене логічне мислення, їм важко робити висновки й узагальнення. Тому вони вдаються до такого виду переказування, який для них є легшим.

Особливість формування в молодших школярів умінь стисло переказувати текст полягає в тому, що вчитель після ознайомлення дітей з літературним твором проводить колективну бесіду для визначення головного – того, що учням обов'язково потрібно включити до тексту стислого переказу, а також того, що можна опустити чи узагальнити. Наведемо фрагменти роботи над стислим переказом розповіді Т. Снегірьова «Ведмежатко» (див. додаток В).

Спочатку в ході бесіди з'ясовуємо з учнями тему, основну думку, структуру та художні особливості тексту. За допомогою запитань визначаємо, про що будемо стисло розповідати у кожній частині. Складаємо план до авторського тексту.

1. Галявина в лісі.
2. Невідомий звір.
3. Поява ведмедиці.
4. Втеча.

Потім з'ясовуємо, яка частина тексту є другорядною, і тому її можемо опустити:

- *Про що розповідається в першій частині тексту?*
- *Чи потрібно нам говорити про це в стислому переказі? (Так, це зачин, початок подій.)*
- *Чи будемо ми розповідати про те, якою була галявина, що вона після пожежі вигоріла і що на ній пробивалася зелень?(Ні).*
- *Якого речення в першій частині тексту достатньо, щоб передати її зміст? (Я збирав на лісовій галявині малину. Раптом почув, що поряд ходить якийсь звір).*

- *Про що стисло розповідатимемо у другій частині? (Я привернув його увагу свистом. І ведмежа підійшло до мене обнюхало і почало ссати гудзики).*

- *У тексті автора про все це розповідається окремо, з описом деталей. Наше завдання -- цей зміст об'єднати. Що в ньому головне? (Ведмежа не злякалось).*

- *Хто шукав його? (Ведмедиця).*

- *Що довелося зробити героєві оповідання і чому? (Втекти, бо їй не поясниш свого наміру погратися з ведмежам).*

Після опрацювання ідейно-образного змісту художнього твору учні складають план тексту, який стає основою для створення плану стислого переказу.

1. Збирання малини на галявині.
2. Поява ведмежатка.
3. Пошук ведмедиці дитятка.
4. Втеча від ведмедиці.

У шкільній практиці можна використовувати такі прийоми стиснення тексту: повний текст; детальне переказування; стисле переказування; план переказу; вираження думки твору однією фразою.

Можливий і зворотний шлях: від вираження в одному реченні головної думки твору до плану, потім стислого і детального переказування. Ефективним у такому випадку, на наш погляд, є прийом стислого формулювання змісту висловлювання одним реченням *«У цьому тексті розповідається про...»*. Учням зачитуються тексти чи даються картки з текстами, після прослуховування або прочитання яких необхідно стисло передати їх зміст одним реченням. Наприклад, в оповіданні *«Нічна пригода»* розповідається про хлопчика, що увечері шукав теля, яке провело всю ніч у курені, а він сприйняв його за вовка. В оповіданні *«Покинуте кошеня»* йдеться про дівчинку Наталку, яка, повертаючись зі школи, підбрала покинуте кошеня і забрала його додому.

Формуючи вміння будувати стислий переказ, слід переконати учнів у тому, що він, як і детальне переказування, передає лише загальний, основний зміст тексту, без другорядної інформації, подробиць та деталей. Тому під час роботи над побудовою стислого переказу важливо, щоб діти усвідомили і цілому зміст тексту, його логічні компоненти, а відтак зуміли відмежувати головне від другорядного, не порушуючи змістової цілісності тексту. Чудовим прикладом смислової компресії інформації є жанр смс-повідомлення, завдяки якому ми дуже стисло викладаємо ту чи іншу інформацію. Тому варто і школярам запропонувати передати зміст почутого чи прочитаного тексту у форматі смс-повідомлення.

Зазначимо, що такі прийоми спонукають учнів до чіткого й точного висловлення думки, сприяють виробленню вміння узагальнювати, розвитку логічного мислення, що є дуже важливим підґрунтям для ефективного розвитку повноцінних навичок говоріння і письма. Усі розглянуті вище види переказу характеризуються тим, що не вимагають від учнів якихось складних умінь і навичок. Їх основне завдання – навчити учнів будувати свої усні і письмові перекази на основі готових авторських зразків. Тому ці види переказу, як правило, використовують на початковому етапі навчання для розвитку навичок побудови власних усних і письмових висловлювань.

Аналіз дидактичного забезпечення у чинному підручнику процесу формування умінь в учнів 4 класу поєднувати *читання з говорінням та письмом*, свідчить про те, що в ньому дібрано достатню кількість вправ, пов'язаних з читанням, осмисленням тексту та вимогами до учнів давати усні чи письмові відповіді на поставлені запитання. Тому під час дослідного навчання ми в основному орієнтували четвертокласників на формування умінь використовувати прочитану інформацію у різних життєвих ситуаціях з різними за статусом адресатами. Наприклад, під час прочитання учнями оповідання Л. Сороки «Останній день літа» з'ясовуємо з ними тему та основну думку твору, обговорюємо з дітьми ситуацію, що склалася на Дніпрі, коли Сашко і Сергійко врятували невідомого чоловіка, що тонув. Під



час бесіди з учнями з'ясуємо, які вміння і риси характеру хлопчиків допомогли їм у цій ситуації (уміння плавати, спостережливість, уважність, небайдужість, хоробрість, сила волі тощо). Разом з учнями приходимо до висновку про те, що відсутність у підлітків однієї із названих рис (наприклад, спостережливості й уважності) могла би бути трагічною для чоловіка, що тонув. Також робимо висновок про те, що необхідно завжди бути обережним на воді, особливо у незнайомих місцях, розраховувати на власні сили, об'єктивно оцінювати ситуацію. Ознайомлення четвертокласників з цією історією, на наше глибоке переконання, збагатить досвід кожного школяра, і він знатиме, що потрібно робити, щоб не сталася подібна трагедія, а якщо і станеться, то діти будуть знати, як діяти в екстремальній ситуації. Після обговорення цієї повчальної історії варто також визначити, кому, коли, з якою метою і в якій ситуації учні могли б розповісти про випадок на Дніпрі, який ледве не став трагічним. У такий спосіб ми намагалися сформувати у дітей уміння не тільки усвідомлено сприйняти зміст оповідання, а й оцінити вчинки його персонажів, зробити для себе певні висновки, збагатити свій досвід, отримавши змогу поділитись ним зі своїми ровесниками, малюками чи дорослими людьми.

У процесі дослідного навчання ми розширили уявлення четвертокласників про спілкування людей, закріпили знання про усне мовлення, його особливості та можливі ситуативні варіанти. Особливу увагу приділяли розумінню дітей закономірностей функціонування в мовленні мовленнєвих одиниць, усвідомленню соціальних, ситуативних, контекстуальних правил, яких повинні дотримуватись носії мови у різних життєвих ситуаціях, тобто для чого, де і як ми говоримо.

Важливим елементом нашої методики було формування навичок учнів визначати форму реалізації мовлення, виявляти суттєві відмінності в усному та писемному мовленні, а також визначати адресата мовлення у різноманітних навчальних мовленнєвих ситуаціях. Для цього ми пропонували дітям розглянути малюнки з зображенням різних мовленнєвих

ситуацій і вказати, кому адресоване мовлення, хто є мовцем, в якій ситуації відбувається спілкування (де і коли?) і про що може йти мова між співбесідниками.

Оскільки ситуативно-рольове спілкування здійснюється переважно у формі діалогу, то ми пропонували учням будувати різноманітні діалогічні висловлювання залежно від ситуації, соціальної ролі мовця та адресата спілкування. Такий підхід зорієнтований на формування навичок і умінь конструювання діалогу в різних ситуаціях з урахуванням характеру, соціальної ролі комунікативних партнерів. Найбільш ефективними і цікавими для дітей були завдання створити діалог за малюнком ситуативного характеру. Використовуючи їх ми, практикували розігрування мовленнєвих ситуацій, складених на основі ситуативних малюнків, з яких зрозуміло, про що можуть говорити персонажі (див. малюнки у додатку Г).

Однією з умов ефективної комунікації, за нашими спостереженнями, виступає максимальне врахування особливостей не тільки партнера спілкування, а й специфіки адресата, його соціальної ролі. Тому ми намагалися, щоб учні чітко уявляли собі соціальну роль, яку їм доводиться виконувати, й осмислено діяли від імені її імені (учителя, лікаря, листоноші, водія, актора, кондуктора, продавця, касира, покупця, клієнта тощо). Під час проведення уроків ми рекомендуємо створювати різноманітні життєві ситуації, пропонували дітям розіграти діалог, використовуючи при цьому виучуваний на уроці лексичний та граматичний матеріал.

Наступним етапом дослідного навчання було формування навичок писемного мовлення на основі набутих четвертокласниками умінь говоріння за формулою «говоріння – письмо». Наші спостереження за використанням різних видів мовленнєвої діяльності на уроках української мови у 4 класі свідчать про те, що вчителі під час роботи над розвитком писемного мовлення основну увагу звертають на каліграфічні, орфографічні та пунктуаційні вміння дітей, на необхідність дотримання єдиного мовного режиму. Усі ці вміння вони включають у поняття «письмо». При цьому вони

не звертають увагу дітей на той факт, що письмо – це ще й окремий, специфічний вид мовленнєвої діяльності і що усне мовлення (говоріння) і писемне мовлення – це різні види мовленнєвої діяльності, різні форми мовлення, які мають досить багато відмінностей між собою.

У класичному розумінні відмінності між усним і писемним мовленням виявляються в тому, що механізми породження і сприйняття цих двох форм мовлення неоднакові. При породженні писемного мовлення є час для обдумування формального плану висловлювання, тому висока ступінь його структурованості, нормативності і навіть передбачуваності. Під час реалізації усної форми мовлення являє собою певний потік інформації, що протікає в момент її виголошення мовцем, а слухач повинен стежити за його думкою, перебуваючи з мовцем в одному часі. Тому усне мовлення спонтанне, одноразове, воно вже не може повторитися в тому вигляді, в якому вже було виголошене. Усне мовлення індивідуальне, імпровізоване, у більшості випадків спонтанне, часто непродумане. Однак у наслідок наявності адресата під час говоріння воно стає зрозумілим навіть у випадках неповного викладу інформації, бо наявність самої ситуації допомагає слухачеві бути в курсі всього того, що відбувається під час спілкування. Писемне ж мовлення фактично не пов'язане з ситуацією, тому для того, щоб адресат адекватно зрозумів написане, необхідно дбати про ясність, точність, логічність викладу думки. Цей факт необхідно вчителям покласти в основу формування умінь і навичок письма як виду мовленнєвої діяльності учнів початкової, базової і старшої школи.

Під час проведення дослідного навчання ми намагались, щоб четвертокласники переконались у важливості такого фактора процесу говоріння як ситуація спілкування. Для цього ми аналізували з ними різні види ситуацій, змінювали їх компоненти з тим, щоб діти могли переконатись у тому, що їх зміна впливатиме на зміну змісту і форму власного висловлювання, що значно вплине на добір тих чи інших мовних засобів для досягнення комунікативної мети.

Потім ми звертали увагу дітей на різницю умов спілкування при усній взаємодії з наявним адресатом і під час створення письмового висловлювання, коли адресат в момент реалізації мовлення відсутній. Тому, щоб учні переконалися у важливості наявності адресата в момент реалізації мовлення, рекомендуємо їм розіграти ситуацію між двома співрозмовниками, один з яких висловлює незрозумілу для адресата думку.

Під час усного спілкування діти переконуються в тому, що в адресата є можливість запитати, що він мав на увазі, уточнити незрозумілу інформацію. Потім демонструємо дітям написаний учнем переказ, в якому порушено логіку викладу думок, через що зрозуміти точно й однозначно виклад інформації неможливо. Учні переконуються, що вони позбавлені можливості запитати в автора переказу, що той мав на увазі. Наприклад:

### ***Чому плакав Сергійко?***

*Сергійко хворів. Не був довго у школі. Нарешті він прийшов до школи. А його друг по парті запитав: ти виконав домашнє завдання. А він сказав, що виконав і заплакав (Дмитро К., 4-Б клас).*

Прочитавши цей текст, у дітей виникло запитання: чому Сергійко раптом заплакав? Отримати відповідь на це запитання не було можливості ні від кого. Автора переказу Дмитра К. не було в класі. Тоді вчитель повинен підказати дітям, що учень пропустив думку про те, що Сергійко дуже скучив за друзями, що сподівався в очах товаришів побачити радість і привітність. А натомість від класу не було ніякої реакції. Виходить, він нікому не потрібний!

Ось тут учитель робить важливе повідомлення, суть якого обов'язково треба враховувати всім тим, хто складає письмові висловлювання, пише будь-які тексти: 1) письмовий текст пишеться у різний для адресанта й адресата час; 2) адресат читає текст тоді, коли його автора немає поруч (він не бере участі у спілкуванні); 3) адресант, читаючи текст, не має змоги у випадку необхідності запитати автора, що той мав на увазі, коли висловлював незрозумілу для адресата думку. Тепер слід запитати дітей, що

потрібно робити, щоб інформація, написана автором, була адекватно сприйнята адресатом, була для нього повністю зрозумілою? Учні самостійно (чи з допомогою вчителя) відповідають: під час фіксації тексту треба весь час дбати про те, щоб написаний текст був повністю зрозумілим читачеві. А для цього слід чітко дотримуватися логіки викладу.

Останнім елементом нашої методики була робота над вдосконаленням навички контролю, який передбачає співвіднесення результатів мовленнєвого впливу на слухача (читача) з комунікативним завданням висловлювання, а також виявлення і виправлення допущених помилок у структурі, змісті та мовленнєвому оформленні висловлювання. У зв'язку з цим ми звертали увагу учнів на те, що, приступаючи до спілкування, слід враховувати ситуацію мовленнєвої дії – умови, мету і зміст висловлювання, форму реалізації мовлення, наявність чи відсутність адресата та його вікову, соціальну і т. п. специфіку. Реалізація другої фази (планування) передбачала вироблення стратегії спілкування: яка мета висловлювання, з чого розпочати повідомлення, якими фактами оперувати і чим закінчити висловлювання. Цими текстологічними вміннями учні оволодівають під час вивчення розділу «Текст» за традиційною методикою розвитку мовлення. Третя фаза являє собою реалізацію мовцем задуму спілкування. Вона протікає залежно від особливостей форми реалізації мовлення – усної чи писемної. З цим учні 4 класу були добре обізнані. Особливу увагу під час проведення дослідного навчання ми звернули на реалізацію четвертої фази – контролю за усною та писемною мовленнєвою діяльністю. З цією метою ми використовували такі види роботи:

- 1) орієнтування учнів на необхідність вдосконалення написаного;
- 2) зіставлення результатів запланованої і виконаної роботи, визначення якості її виконання;
- 3) виявлення допущених помилок, недоліків та неточностей, виправлення їх і пояснення причин виникнення;

4) орієнтування учнів здійснювати проміжний самоконтроль під час написання тексту, наставляння вчителя завершувати роботу самоперевіркою;

5) контроль за досягненням комунікативної мети і можливість внесення змін чи уточнень.

Ця робота потребувала досить високого загального мовного, мовленнєвого, комунікативного і логічного розвитку школярів. При цьому ми орієнтували учнів на необхідність здійснення обов'язкового контролю за своїм усним висловлюванням та проведення поточного і остаточного контролю за писемним висловлюванням. Діти звертали увагу не тільки на виявлення мовленнєвих, лексичних морфологічних та синтаксичних помилок, а й невідповідностей у змісті своїх висловлювань та встановленні результатів досягнення комунікативної мети і результатів мовленнєвого впливу на слухача або читача. Учні робили висновок про те, чи змогли вони досягти поставленої мети, враховуючи реакцію на свої висловлювання з боку адресата.

Таким чином, під час проведення формувального експерименту в ЕК ми зробили спробу розробити апробувати розроблену нами систему форм і прийомів роботи, яка дозволила поєднати між собою застосування учнями 4 класу репродуктивних і продуктивних види мовленнєвої діяльності, що в кінцевому рахунку сприяло реалізації принципу взаємопов'язаного формування практичних умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності у різних навчальних та життєвих ситуаціях.

### **2.3. Результати експериментального дослідження**

Заключним етапом педагогічного експерименту був контрольний зріз, який мав на меті встановити рівень сформованості практичних умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності в учнів КК, які навчались за традиційною методикою, з уміннями учнів ЕК, яких вони набули за час проведення дослідного навчання. Діагностичний зріз сформованих умінь

проводився одночасно в обох 4-их класах за тією ж методикою, що й під час проведення констатувального експерименту. Питання в анкеті та практичні завдання контрольного зрізу були аналогічні до тих, що були запропоновані четвертокласникам на початку педагогічного експерименту. Підрахунок набраних школярами балів здійснювався за тією ж методикою, що й під час проведення констатувального зрізу.

Ураховуючи отримані результати контрольного зрізу, ми встановили такі рівні сформованості практичних умінь в учнів КК та ЕК застосовувати різні види мовленнєвої діяльності у різних життєвих ситуаціях (див. таблицю 2.2).

Таблиця 2.2

**Результати контрольного зрізу щодо сформованості в учнів 4-и класів  
умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності**

Класи	Р і в н і							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
КК (27) 4-А	3	11	7	26	11	41	6	22
ЕК(29) 4-Б	8	28	11	38	7	24	3	10

Як бачимо, в ЕК, якщо порівняти результати його учнів з досягненнями дітей КК, за час проведення дослідного навчання відбулося суттєве покращення набутих умінь. Так, ми бачимо, що істотно зросли показники високого і достатнього рівнів: якщо в КК вони становлять 11% і 26%, то в ЕК їх показник значно вищий – відповідно 28% і 38%. Одночасно ми спостерігаємо й істотне зменшення показників середнього і низького рівнів в учнів ЕК (24% і 10%) по відношенню до школярів КК, в яких ці показники становлять відповідно 41% і 22%.

Для того, щоб продемонструвати позитивну динаміку сформованості досліджуваних умінь, ми зіставили результати констатувального та контрольного зрізів і подали їх у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Зіставлення рівнів сформованості досліджуваних умінь учнів 4 класу  
до початку дослідного навчання і по його завершенні**

Рівні сформованості умінь	Контрольний клас				Експериментальний клас			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%
Високий	3	11	3	11	2	7	8	28
Достатній	6	22	7	26	6	21	11	38
Середній	10	37	11	41	12	41	7	25
Низький	8	30	6	22	9	31	3	10

Наведені в таблиці 2.3 дані свідчать про суттєве порівняно з початковим рівнем сформованості вмінь зростання показників в учнів ЕК високого та достатнього рівнів. Якщо на початку дослідження вони становили відповідно 7% і 21%, то наприкінці експерименту вони зросли до 28% і 38%, перевищивши попередні показники на 21% і 17%. У цей же час в КК спостерігаємо несуттєве зростання цих показників: 11% і 22% на початку дослідження і 11% і 26% наприкінці. Тут зростання показників сталося лише за достатнім рівнем, до того ж воно неістотне – усього 4%. Це свідчить про те, що якісні показники високого і достатнього рівнів в учнів КК значно нижчі, ніж в учнів ЕК.

Крім того, дані таблиці 2.3 свідчать про зменшення відсотка учнів ЕК за середнім і низьким рівнями. Так, показники середнього рівня з 41% зменшились до 25% з різницею у 16%, а низького рівня з 31% до 10% з різницею 21%. В учнів КК такі зміни незначні: частка дітей середнього рівня з 37% зросла до 41%, а низького зменшилась на 8% (з 30% до 22%). Зіставлення цих результатів свідчить про значне зростання показників сформованості досліджуваних практичних умінь в учнів ЕК і про наявність у них позитивної динаміки процесу формування умінь комплексно застосовувати різні види мовленнєвої діяльності.



Якісна аналіз відповідей учнів ЕК на питання анкети та виконання ними практичних завдань за результатами контрольного зрізу показали, що такі види мовленнєвої діяльності, як аудіювання і читання, які сприяють розвитку вмінь в учнів сприймати, усвідомлювати, оцінювати і на власний розсуд інтерпретувати отриману інформацію, виступають важливою змістовою основою для побудови усних і письмових текстів під час говоріння чи письма.

Під час застосування запропонованої нами технології активізуються мовні знання школярів про використання ними тих чи інших лінгвістичних засобів, формуються і розвиваються мовленнєві та комунікативні вміння і навички, оскільки вони отримують чітку орієнтацію про те, з якою метою вони повинні слухати або читати інформацію, як вони повинні будуть використати її під час говоріння чи письма. Усе це засвідчує ефективність реалізованої в дослідженні експериментальної методики, спрямованої на формування практичних умінь учнів 4 класу застосовувати різні види мовленнєвої діяльності у різних навчальних і життєвих ситуаціях. Вона, безумовно, сприятиме становленню творчої мовної особистості майбутнього громадянина України відповідно до вимог часу.

Запропонована нами технологія формування практичних умінь молодших школярів застосовувати різні види мовленнєвої діяльності у власній комунікативній практиці не претендує на вичерпне й остаточне розв'язання цієї актуальної проблеми. Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо у формуванні, розвитку і вдосконаленні наскрізного вміння в учнів 1-4 класів комплексно застосовувати різні види мовленнєвої діяльності в різних навчальних та життєвих ситуаціях.

## **Висновки до розділу 2**

Під час проведення дослідно-експериментального етапу нашого дослідження, в основу якого було покладено педагогічний експеримент, нами

було встановлено, що для значної частини четвертокласників труднощі використання різних видів мовленнєвої діяльності пов'язані з невмінням орієнтувати свою мовленнєву діяльність на повний набір вимог, необхідних для її реалізації; з недостатнім засвоєнням конкретних прийомів ефективного використання різних видів мовленнєвої діяльності для власного спілкування у різних життєвих ситуаціях; з відсутністю мотивації, що забезпечує застосування одного виду мовленнєвої діяльності з іншим; з невмінням використовувати різні види мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку, комплексно. Результати констатувального зрізу засвідчили недостатній рівень сформованості досліджуваних умінь в учнів 4 класу, що було необхідною передумовою для проведення формувального експерименту.

Для забезпечення ефективного розвитку говоріння і письма ми запропонували орієнтувати учнів 4 класу на можливості використання отриманої інформації під час аудіювання та читання. Системність такої методики забезпечувалася тим, що вона будувалася на основі вироблення у школярів ЕК мотивації, яка вимагала б застосування одного виду мовленнєвої діяльності з іншим, а також послідовного формування комунікативних навичок, на усвідомленні учнями суті і природи процесу спілкування, умов реалізації мовлення. Такий підхід сприяв формуванню у дітей не тільки повного їх уявлення про процес спілкування засобами різних видів мовленнєвої діяльності, його ситуативні складові, а й наочно демонстрував можливості комплексного взаємозв'язку між репродуктивними і продуктивними видами мовленнєвої діяльності для покращення ефективності спілкування учнів.

Під час проведення дослідного навчання ми акцентували увагу четвертокласників на формуванні і розвитку у них умінь сприймати, усвідомлювати, оцінювати й інтерпретувати почуту чи прочитану інформацію для того, щоб було можна використати її під час власного говоріння чи письма. На цьому етапі ми використовували тексти для

побудови усних і письмових переказів різних типів – від детального і вибіркового до стислого.

Наступним етапом навчання була робота над формуванням навичок аудіювання і читання, які сприяють розвитку вмінь в учнів сприймати, усвідомлювати, оцінювати і на власний розсуд інтерпретувати отриману інформацію, і виступають важливою змістовою основою для побудови усних і письмових текстів під час говоріння або письма. Внаслідок проведення такої роботи покращилися мовні знання школярів, удосконалилися мовленнєві та комунікативні вміння і навички, оскільки школярі отримали чітку орієнтацію на те, з якою метою вони повинні слухати або читати інформацію і як вони зможуть використати її під час говоріння чи письма.

Ефективність запропонованої нами методики підтверджено експериментально. Зіставлення результатів дослідного навчання у КК і ЕК засвідчило значне зростання показників сформованості практичних умінь в учнів ЕК і продемонструвало наявність у них позитивної динаміки процесу формування умінь комплексно застосовувати різні види мовленнєвої діяльності. Отримані результати контрольного зрізу свідчать про те, що нам вдалось розробити й апробувати розроблену нами ефективну систему форм і прийомів роботи, яка дозволила поєднати між собою застосування учнями 4 класу репродуктивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності, що в кінцевому рахунку сприяло реалізації принципу взаємопов'язаного формування практичних умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності у різних навчальних та життєвих ситуаціях.

Отримані результати свідчать про те, що нам вдалось розробити й апробувати розроблену нами ефективну систему форм і прийомів роботи, яка дозволила поєднати між собою застосування учнями 4 класу репродуктивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності, що в кінцевому рахунку сприяло реалізації принципу взаємопов'язаного формування практичних умінь застосовувати різні види мовленнєвої діяльності у різних навчальних та життєвих ситуаціях.

## ВИСНОВКИ

За результатами проведеного дослідження зроблено такі загальні висновки:

1. Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена тим, що проблема розвитку різних видів мовленнєвої діяльності молодших школярів є однією з найбільш важливих у методиці початкового навчання мови. Під час проведеного аналізу встановлено, що у процесі розвитку мовлення молодших школярів поза увагою учителів і методистів залишається питання врахування учнями специфіки різних форм спілкування, взаємодії репродуктивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Крім того, в реальній практиці взаємодії аудіювання, говоріння, читання і письма виявляються серйозні недоліки, адже робота над ними проводиться розрізнено і часто зводиться лише до формування умінь застосовувати лише той чи інший вид мовленнєвої діяльності.

2. Аналіз науково-методичної літератури дав підставу зробити висновок про те, що всі ці види мовленнєвої діяльності слід формувати у певній взаємодії, адже ми слухаємо і читаємо, щоб сприйняти, оцінити інформацію, яку потім використаємо її під час говоріння чи письма, а також говоримо і пишемо для того, щоб адресат міг сприйняти, узагальнити, оцінити і використати інформацію у будь-яких життєвих ситуаціях

3. Аналіз традиційного навчання дітей різних видів мовленнєвої діяльності дозволив встановити такі його особливості: 1) до читання і письма вчителі підходять як до вузько локальних утворень – техніки читання і чистописання; 2) традиційна підготовка школярів до оволодіння читанням, говорінням і письмом забезпечує лише засвоєння дітьми елементарних практичних навичок на основі фрагментарних знань про мовлення; 3) розвиток читання і письма відбувається із застосуванням авторитарного стилю взаємодії педагога з вихованцями без опори на врахування специфічних для усної і писемної комунікації умов ситуації й умов

спілкування, що не сприяє розвиткові мотивів опанування мовленням, особливо писемним. У зв'язку з цим у дітей не закладаються основи для подальшого розвитку механізмів розрізнення форм реалізації мовлення, які при цьому, що дуже важливо, протікають по-різному.

4. Аналіз чинної шкільної програми для учнів 4 класу показав, що у ній сформульовані вимоги до формування навичок з кожної із форм мовленнєвої діяльності окремо, тобто не у взаємозв'язку. Серед цих форм мовлення лише стосовно аудіювання висунуто вимоги, які свідчать про зв'язок його з говорінням та письмом. Однак аналіз чинних підручників та методичного забезпечення початкового курсу навчання мови, наші бесіди з учителями свідчать про те, що вся робота у школі з розвитку видів мовленнєвої діяльності проводиться не комплексно, а розрізнено, обмежено і навіть однобічно. Так, аудіювання зводиться лише до тестового контролю, а не для того, щоб зрозуміти почуте, усвідомити, оцінити його і потім використати за власної потреби у тій чи іншій життєвій ситуації.

5. Вивчення й узагальнення традиційного досвіду роботи вчителів початкових класів дало підставу встановити причини недостатнього рівня комплексного розвитку різних видів мовленнєвої діяльності учнів 4 класу забезпечення ефективного спілкування у різних життєвих ситуаціях.

6. За результатами констатувального зрізу встановлено, що у більшості четвертокласників виникають значні труднощі у використанні різних видів мовленнєвої діяльності. Вони пов'язані з недостатнім засвоєнням конкретних прийомів ефективного використання різних видів мовленнєвої діяльності для власного спілкування у різних життєвих ситуаціях як окремо, так і в їх взаємозв'язку, з відсутністю мотивації, що забезпечує застосування одного виду мовленнєвої діяльності з іншим, а також з невмінням використовувати різні види мовленнєвої діяльності у їх взаємозв'язку.

7. Системність методики дослідного навчання під час формувального експерименту забезпечувалася тим, що в її основу було покладено вироблення у школярів ЕК мотивації, яка забезпечила б застосування одного

виду мовленнєвої діяльності з іншим, а також послідовного формування комунікативних навичок, на усвідомленні учнями суті і природи процесу спілкування, умов реалізації мовлення. Такий підхід сприяв формуванню у дітей не тільки повного їх уявлення про процес спілкування засобами різних видів мовленнєвої діяльності, а й наочно продемонстрував необхідність комплексного взаємозв'язку між репродуктивними і продуктивними видами мовленнєвої діяльності та можливості застосування отриманої інформації під час аудіювання та читання для покращення ефективності усного і писемного спілкування учнів у різних життєвих ситуаціях.

8. Результати контрольного експерименту засвідчили ефективність використаної в дослідження запропонованої нами технології. Вони дозволили продемонструвати суттєве порівняно з початковим рівнем сформованості вмінь зростання показників в учнів ЕК високого та достатнього рівнів з 7% і 21% на початку експерименту до 28% і 38% наприкінці дослідного навчання. Таким чином, відбулось зростання показників відповідно на 21% і 17%, що є свідченням того, що мету дослідження досягнуто, а його робочу гіпотезу підтверджено.

9. Узагальнюючи все сказане, можемо стверджувати, що такі види мовленнєвої діяльності, як аудіювання і читання, які сприяють розвитку вмінь в учнів сприймати, усвідомлювати, оцінювати і на власний розсуд інтерпретувати отриману інформацію, виступають важливою змістовою основою для побудови усних і письмових текстів під час говоріння або письма. Отже, є всі підстави говорити про ефективність реалізованої в дослідженні експериментальної методики, спрямованої на формування практичних умінь учнів 4 класу застосовувати різні види мовленнєвої діяльності у різних навчальних і життєвих ситуаціях, яка в цілому буде сприяти становленню творчої мовної особистості майбутнього громадянина України відповідно до вимог часу.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бадер В.І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів: навч. посіб. Київ: АПН, 2000. 316с.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Академія, 2004. 342 с.
3. Большакова І. Ситуативна навчально-мовленнєва діяльність на уроках української мови. *Початкова школа*. 2002. № 10. С.31–35.
4. Божко О. П. Формування в учнів аудіативних умінь як складової текстотвірної компетентності. *Науковий вісник Донбасу*. (Серія «Педагогічні науки»). Луганськ: Вид-во Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. 2013. № 2 (22). С.14-19.
5. Вашуленко М., Васильківська Н., Дубовик С. Українська мова та читання: підр. для 4 кл. ЗЗСО (у 2-ох частинах). Київ: Освіта, 2021. Ч.1. 168с.
6. Вашуленко О. Мовленнєва складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра. *Початкова школа*. 2011. № 12. С. 16-20.
7. Вашуленко О. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2017. № 8. С. 20–24.
8. Вітренко І.С. Формування в молодших школярів умінь сприймати, аналізувати й оцінювати усну інформацію в умовах реалізації змістової лінії «Взаємодіємо усно». URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/4011>
9. Гавриш Н.В. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей молодшого віку. *Педагогіка і психологія*. 2000. №12. С.21-30.
10. Галайда Б. Формування навичок мовленнєвої діяльності. *Відкритий урок*. 2007. № 10. С. 58-61.

11. Голуб Н. Б. Ситуаційний метод на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 7. С. 18–24.
12. Гнаткович Т. Мовленнєва діяльність учнів: психолінгвістичний аспект. *Гірська школа Українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2013. № 8–9. С. 154–158. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk\\_2013\\_8-9\\_45](http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk_2013_8-9_45).
13. Горбатова Н. С. Робота над текстом як засіб розвитку комунікативної компетентності молодших школярів. *Формування творчої особистості в умовах компетентнісної освіти* : зб. Наук. праць. Кривий Ріг, 2016. Вип. 9. С. 122–127.
14. Груба Т. Л., Лещенко Г. П. Реалізація функціонально-комунікативного підходу у процесі формування мовної особистості. *Нова педагогічна думка*. 2011. № 3. С. 57–59.
15. Гудзик І.П. Аудіювання українською мовою: Вчимося слухати і розуміти почуте. Київ: Педагогічна думка, 2003. 144 с.
16. Гудзик І.П. Навчаємося слухати-розуміти українську мову. *Рідні джерела*. 1998. № 1. С. 14-18; № 2. С. 21-23.
17. Гудзик І.П. Формування умінь розуміти текст. *Рідні джерела*. 1999. № 3. С. 21-26.
18. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-п>.
19. Дубовик С. Аудіювання на уроках української мови. *Початкова школа*. 2002. № 3. С. 48-51.
20. Кашуба Л.І. Навчальний матеріал для аудіювання в 3-4 класах: метод. посіб. Тернопіль: Мальва-ОСО, 2010. 136 с.
21. Коваль Г.П., Іванова Л.І., Суржук Т.Б. Методика читання: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. 280 с.
22. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Вища школа, 1989. 516с.
23. Лещенко Г., Іванова Л. Комунікативні завдання на уроках української мови. 4 клас. Київ: Шкільний світ, 2009. 127с.



24. Машина С. Формування комунікативної компетентності учнів. *Початкова школа*. 2017. №9. С.15-18.
25. Мамчур Л. Формування мовної особистості в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Академічна культура дослідника в освітньому просторі*: зб. Мат. 81агальн. Науково-практ. конф. (м. Суми, 17 травня 2018 р.)/ за 81ага. О.М. Семеног. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2018. С.74–78.
26. Мартинова О.М. Особливості моделювання комунікативної ситуації засобами англomовної прози. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 51. Філологічні науки. 2010. С.125-127.
27. Мединська Н.М. Текст як засіб формування мовної особистості. *Нова педагогічна думка*. 2011. № 3. С. 41-44.
28. Митник О., Стрижак А. Система завдань, спрямованих на формування комунікативних умінь як складової соціальної успішності молодших школярів. *Початкова школа*. 2019. №9. С.23-36.
29. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-метод. посіб. Для студ. ВНЗ; за наук. 81ага. М.С. Вашуленка. Київ: Літера ЛТД, 2010. 364с.
30. Навчальні програми для початкової школи (1-4 класи). Київ: Видавничий дім «Освіта», 2016. С. 1-66.
31. Павлик О.А. Прийоми формування писемного мовлення школярів. *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.49-56.
32. Павлик О.А. Система вправ з розвитку писемного мовлення третьокласників на уроках української мови. *Педагогічні науки*: зб. Наук. праць. Вип. 20. Частина I.– Херсон: Айлант, 2001. С. 143-148.
33. Павлик О.А. Специфіка писемного мовлення і засоби його розвитку. *Початкова школа*. 2002. №9. С. 45-48.

34. Петрик О. Реалізація комунікативно-діяльнісного підходу у мовно-мовленнєвій освіті молодших школярів. *Початкова школа*. 2019. № 6. С. 39-42.
35. Петрик О.В. Розвиток і удосконалення мовленнєвої діяльності молодших школярів: уроки розвитку зв'язного мовлення, корекційно-розвивальні заняття: метод. посібник. Дніпропетровськ: Гарт, 2002. 98 с.
36. Пірошенко С. Ю. Комунікативні параметри мовної особистості в освітньому дискурсивному просторі. *Педагогічний дискурс* : зб. Наук. праць. Хмельницький, 2013. Вип. 14. С. 356–360.
37. Пономарьова К. Розвиток писемного зв'язного мовлення. *Навчання і виховання учнів 3 класу*. Київ: Початкова школа, 2004. 365с.
38. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.
39. Попович Л. Формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Початкова школа*. 2014. №1. С.52-54.
40. Правова Н. Відбір текстів для аудіювання та способи перевірки аудіативних умінь. *Початкова школа*. 2006. № 6. С.39-42.
41. Притулик Н. Формування умінь українського комунікативного мовлення. *Початкова школа*. 2004. №6. С.14-18.
42. Прищепа О.Ю. Писемне мовлення – особлива форма спілкування. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/8030/1/Пис.мовл.1.pdf>
43. Пруняк В.В. Навчальні мовленнєві ситуації як засіб особистісного мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Особистісно зорієнтоване навчання у сучасній школі і вузі*: зб. Наук. праць. Кривий Ріг: КДПУ, 2005. Вип. 3. С. 33-36.
44. Пруняк В.В., Склярук С.П. Формування в учнів початкових класів уміння самостійно складати власні висловлювання в різних комунікативних ситуаціях (змістова лінія «Взаємодіємо усно»). *Формування ключових і предметних компетентностей засобами сучасних освітніх технологій*:

- матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції [Кривий Ріг, 21 листопада 2019 р.]. МОНУ, КДПУ. Кривий Ріг: КДПУ. С. 104-111.
45. Рибальченко І. Системний підхід до формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей дітей молодшого шкільного віку. *Науковий простір студента: пошуки і знахідки: матеріали ІХ Всеукраїнської науково-практичної студентської інтернет-конференції* (28 березня 2022 р.): збірник тез. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. С.205-213.
46. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підруч. Для вищ. Навч. закл. – 2-ге вид. Київ : Грамота, 2013. 504 с.
47. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як ресурс інноваційного розвитку шкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2015. Вип. 33. С. 161-167.
48. Савченко О. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу/ О. Савченко// *Початкова школа*. 2015. №3. С.10-15.
49. Савченко О. Я. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 2. С. 25–32.
50. Семенюк О.А., Паращук В.Ю. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. Київ: Академія, 2010. 240с.
51. Сидор Е. Вправи для розвитку учнів 8 загально мовленнєвих комунікативних і текстотворчих умінь. *Початкова школа*. 2001. №6. С. 19-25.
52. Синиця І.О. Психологія усного мовлення учнів. Київ: Вища школа, 1974. 226с.
53. Смілянець С. Комунікативна компетентність учнів. Використання інтерактивних вправ для формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Початкова освіта*. 2017. № 9. С. 14–29.
54. Станкевич Н. Види мовленнєвої діяльності в аспекті лінгводидактики. URL: [chrome-extension://mhjfbmdgcfjbbpaeojofohoefgiehjai /index.html](chrome-extension://mhjfbmdgcfjbbpaeojofohoefgiehjai/index.html)

55. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 3-4 класи. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/10/5d9d8feb1ce4f316467013.pdf>
56. Трунова В.А. Лінгвістичні основи формування мовленнєвих умінь. *Початкова школа*. 1995. №2. С. 14-18.
57. Трунова В.А. Мовленнєві ситуації як засіб формування комунікативних умінь. *Початкова школа*. 1990. №7. С. 27-28.
58. Турко О., Кравчук Т. Мовленнєва діяльність учнів початкової школи в контексті сучасних освітніх реформ. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 24(2). С. 371–377. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2018\\_24\(2\)\\_66](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2018_24(2)_66).
59. Федчик В.А. Теорія мовленнєвої діяльності як основа методики розвитку мовлення. URL: [http://www.rusnauka.com/22\\_NIOBG\\_2007/Philologia/25160.doc.htm](http://www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Philologia/25160.doc.htm)
60. Харченко Н. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. URL: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/psling\\_2012\\_9\\_20.pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/psling_2012_9_20.pdf)
61. Хома О., Ліба О. Формування компетентностей у молодших школярів в контексті сучасних освітніх реформ. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1–2. С. 291–302. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys\\_2018\\_1-2\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2018_1-2_24).
62. Хорошковська О., Петрук О. Текст як основа розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності на уроках української мови. *Початкова школа*. 2010. № 12. С. 11–15.
63. Хорошковська О. Формування умінь мовленнєвої діяльності (аудіювання й говоріння) в учнів початкових класів на уроках української мови як державної. *Початкова школа*. 2011. № 12. С. 12–16.
64. Цєпова І.В., Харченко О.Я. Розвиток навичок мовленнєвої діяльності молодших школярів аудіювання, говоріння. Харків: Ранок, 2008. 176с.

65. Цінько С. Навчання слухання (аудіювання) як виду мовленнєвої діяльності на уроках рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 2003. – № 1.– С. 15-17.
66. Шелехова Г. Формування вмінь сприймати усне і писемне мовлення. *Дивослово*. 2004. № 9. С. 14-19.
67. Яшенкова О.В. Основи теорії комунікації: навч. посіб. Київ: Академія, 2011. 304 с.
68. Яремчук Н. Говоріння як наукове поняття [мовленнєва діяльність учнів]. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 1. С. 10–15.
69. Яшенкова О.В. Основи теорії мовної комунікації. Київ: Академія, 2010. 312с.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Запитання анкети для учнів 4-их класів (констатувальний зріз)

1. Що таке мовлення?
2. Які форми і типи мовлення ти знаєш?
3. Що таке аудіювання? Яка його мета? Коли використовується аудіювання?
4. Що являє собою читання? Для чого ми читаємо ?
5. Що таке говоріння? Яка його мета? Які дві форми говоріння ти знаєш? Схарактеризуй їх.
6. Що являє собою писемне мовлення? Яка його мета?
7. Чи пов'язані між собою аудіювання, читання, говоріння і письмо? Якщо пов'язані, то як? Наведи приклади такого взаємозв'язку.
8. Що таке ситуація мовлення?
9. З яких елементів складається ситуація мовлення?
10. Які ситуації мовлення ти знаєш?
11. Чи потрібно під час розмови орієнтуватися на реакцію співрозмовника?
12. Якими можуть бути співрозмовники? Чим вони можуть відрізнятися від тебе, інших мовців?
13. Якими можуть бути співрозмовники за віком, професією, родинним станом ?
14. Чим відрізняється усне мовлення від писемного?

#### II. Завдання для практичної частини констатувального зрізу

1. Прочитай текст. Визнач його тему та основну думку. На які частини можна його поділити?

*Влітку на зеленому лузі цвітуть прекрасні ромашки. Ти йдеш лугом і зриваєш ці квіти. Вибираєш найбільші і найкращі. І так роблять усі люди. Що ж на цьому лузі після нас залишиться? Найдрібніші і*

*найгірші квіти. А найкращі зникнуть. Наш край перестане бути красивим. А він має бути найкращим. Бережімо рідну природу!*

2. Напиши два листи: один своїй бабусі, яка мешкає в іншому місті, а другий – своєму ровесникові, з яким ти познайомився минулого року на морі. Розкажи їм про те, як ти відпочивав улітку.
3. Прослухай текст. Добери до нього заголовок. Склади план і напиши переказ. У кінці тексту сформулюй свою думку щодо вчинку мисливця (див. додаток Б: текст №3 «Горобець»).
4. На основі прочитаного тобою тексту у завданні №1 склади усне повідомлення, враховуючи такі компоненти:
  1. *Ситуація спілкування:* уяви, що тобі потрібно переконати когось у необхідності оберігати природу. *Місце події:* а) твій клас; б) галявина, на якій гуляє старша група дитячого садка.
  2. *Адресант:* ти сам, учень у класу.
  3. *Адресат:* а) учні твого класу; б) діти старшої групи дитсадка.
  4. *Мета:* розкажи, чому не варто зривати живі квіти. До чого це призведе?
  5. *Форма мовлення:* усний монолог.
  6. *Тип мовлення:* розповідь з елементами міркування.

## Додаток Б

### Текст для аудіювання і наступного вибіркового переказування

#### *Горбатенька дівчинка*

Другий клас розв'язував задачу. Тридцять п'ять учнів схилились над зошитами. Коли це у двері хтось тихо постукав.

— Будь ласка, відчини двері й подивись, хто там стукає,— мовить учитель.

Чорноокий хлопчик, що сидів за першою партою, живенько відчинив двері. До класу зайшов директор школи з маленькою дівчинкою.

Тридцять п'ять пар очей впилися в незнайому дівчинку.

Вона була горбатенька.

Учитель затамував подих і повернувся обличчям до класу.

Він дивився у вічі пустотливих школярів і мовчки благав: хай не побачить дівчинка у ваших очах ні подиву, ні насмішки.

У їхніх очах була тільки цікавість. Вони дивилися на незнайому дівчинку й лагідно всміхалися.

Учитель полегшено перевів дух.

— Цю дівчинку кличуть Олею,— каже директор. — Вона здалеку приїхала до нас. Хто поступиться їй місцем на першій парті? Бачте, яка вона маленька?

Усі шість хлопчиків і дівчаток, що сиділи за передніми партами, піднесли руки.

— Я...

Тепер учитель був спокійний: клас витримав іспит. (В. Сухомлинський)



## Додаток В

### Тексти для аудіювання і дослівного та стислого переказів

#### *Випадок на болоті*

Знахабнілі голодні вовки оточили бідну лосиху на узліссі. Їх було багато. Хижаки накинулися на тварину. Але вони вмить були розкидані врізнобіч нищівними ударами копит. На відкритому місці вовки не змогли узяти лосиху. Тоді вони погнали її на болото, там лосиха могла легко стати їхньою здобиччю.

Лосиха пізно зрозуміла підступний намір нападників. Вона вскочила в баговиння і втратила поворотність. Вовкам тільки цього і було треба.

Тоді приречена лосиха подала сигнал біди. Вона протяжно заревіла. Що тут скоїлось! Загомонила вся довколишня округа. Побратими лосихи почули її поклик і поспішили їй на виручку.

Вовки вже обсіли свою жертву. Та над ними нависли грізні роги рятівників. Вовки розбіглись.

Тим часом лосі обступили свою родичку. Вони запрошували її вийти на сушу. Але бідолашна тварина не могла самотужки вибратись на берег. Тоді лосі почали зализувати її рани. За цим заняттям і застали їх лісники. Вони витягли поранену лосиху. (За О.Смченком)

#### *Ведмежатко*

Одного разу, блукаючи лісом, натрапив я на галявину. Після лісової пожежі вона вигоріла, та із землі вже пробивалася зелень. На краю галявини – кущі малини. Я збирав малину, а попереду йшов якийсь звір. Мене зацікавило, хто це був.

Я сів на пеньок і почав насвистувати. Звір спочатку зупинився, а потім став підкрадатися до мене. З кущів показався чорний ніс і два здивованих оченятка. Ведмежатко! Йому було дуже цікаво, хто це з ним заграє. Ведмежа спочатку обережно підкрадалось до мене, озираючись довкола. Нарешті воно підійшло дуже близько й почало мене обнюхувати. Обнюхало взуття, знайшло гудзики і почало їх ссати.

І тут у кущах малини затріщали гілки. Це ведмедиця шукала своє дитинча. Я хотів встати, але ведмежа не відпустила мої гудзики.

Я відірвав гудзики і віддав звірові, а сам навтьоки: ведмедиці хіба поясниш, що я хотів лише погратися з ним. (Т. Снегірьов)

## Додаток Г

*Малюнки для розігрування діалогів у різних життєвих ситуаціях*

