

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)

«__» _____ 2022 р.

Реєстраційний № _____

«__» _____ 2022 р.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНОВОГО ФОРМУВАННЯ
МОВНОЇ, МОВЛЕННЄВОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПІД ЧАС СТАНОВЛЕННЯ МОВНОЇ
ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ 3 КЛАСУ

Кваліфікаційна робота
студентки групи ПНАм -17
ступінь вищої освіти магістр
спеціальності 013. Початкова освіта

Рибальченко Ірини Вадимівни
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, Рибальченко Ірина Вадимівна, 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

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	10
1.1. Психолого-педагогічні особливості мовленнєвої діяльності учнів початкової школи.....	10
1.2. Лінгводидактичні основи взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей молодших школярів, роль їх у становленні мовної особистості учня НУШ.....	16
1.3. Аналіз чинної програми та підручників щодо забезпечення формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей учнів 3 класу	22
Висновки до розділу 1.....	31
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНОГО ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ, МОВЛЕННЄВОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЯК ЗАСІБ СТАНОВЛЕННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ 3 КЛАСУ	34
2.1. Визначення початкового рівня сформованості мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей в учнів 3 класу.....	34
2.2. Експериментальна методика взаємопов'язаного формування в учнів 3 класу теоретичних мовних знань, мовленнєвих та комунікативних умінь відповідно до вимог НУШ.....	48
2.3. Результати експериментального дослідження.....	71
Висновки до розділу 2.....	74
ВИСНОВКИ	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	81
ДОДАТКИ	89
Додаток А.....	89
Додаток Б.....	90
Додаток В.....	92

ВСТУП

Одним із основних завдань реформування сучасної освіти в Україні є формування такої мовної особистості, яка, має бути «комунікативно компетентною, здатною і готовою до спілкування у будь-якій життєвій ситуації та в різних сферах суспільного життя» [40, с.15]. Від того, наскільки вона володітиме мовними знаннями, мовленнєвими і комунікативними навичками, залежить, як вона буде сприймати нові знання й уміння, наскільки ефективно зможе спілкуватися в соціумі. Таку мету загальної мовної підготовки ставить перед собою Нова українська школа. Її основним завданням є формування такої особистості, яка змогла би знаходити правильні рішення у конкретних навчальних, життєвих, а згодом і під час виконання своїх професійних обов'язків. Саме цим і пояснюється необхідність впровадження у шкільну практику навчання компетентнісного підходу, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти.

Як зазначається у Державному стандарті початкової освіти, однією з таких 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» [19, с.1]. Мета навчання сучасного інтегрованого курсу української мови та літератури полягає у «формуванні комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвитку особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою, мовами відповідних корінних народів і національних меншин для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагаченні емоційно-чуттєвого досвіду, розвитку

мовленнєво-творчих здібностей» [19, с.4]. Як бачимо, пріоритетним і першочерговим завданням в цьому документі визначено саме формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти, бо саме вона є основним маркером становлення сучасної мовної особистості.

Орієнтація сучасного освітнього процесу на компетентнісний підхід у навчанні, на реалізацію його у формуванні ключових і предметних компетентностей школярів й особливо комунікативної компетентності, «зумовили актуальність комунікативної методики навчання мови, надання пріоритету формування в учнів умінь і навичок спілкуватися в різних сферах соціального життя» [40, с.15]. Це означає кардинальний перехід від традиційного аморфного і штучного розвитку зв'язного мовлення учнів до формування в них умінь і навичок практичного оволодіння всіма формами і видами мовленнєвої діяльності з метою комунікативної взаємодії з будь-якими співрозмовниками для досягнення тих чи інших цілей в різних життєвих ситуаціях.

Аналіз лінгводидактичної літератури, бесіди з учителями-практиками дають підставу стверджувати, що робота щодо підготовки молодших школярів до спілкування передбачає реалізацію декількох аспектів лінгвістичної компетентності, а саме: врахування особливостей розвитку мислення і мовлення дітей молодшого шкільного віку, засвоєння ними елементарних знань мовної теорії, забезпечення в них конкретних соціальних настанов мотивації спілкування, формування і розвиток мовленнєвих і комунікативних умінь. Як правило, усі ці аспекти мовної підготовки школярів розглядаються переважно індивідуально, окремо один від одного. Так, найбільшу кількість досліджень присвячено розвитку комунікативних умінь (Г. Лещенко, С. Машина, М. Пентилюк, Л. Попович, Н. Притулик, В. Пруняк, Е. Сидор, С. Смілянець, Ю. Федоренко та ін.), мовно-мовленнєву діяльність школярів досліджували О. Петрик, К. Пономарьова, В. Трунова, Л. Шевцова та ін.), проблему мовної і комунікативної компетентності порушувала у своїх дослідженнях Л. Мамчур. Зрозуміло, що першочерговим

і дуже важливим аспектом підготовки учнів до компетентнісного спілкування є розвиток у них практичних мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок. Тому важливо наголосити на тому, що «мовленнєві вміння, як й інші вміння, формуються на основі засвоєної мовознавчої теорії» [40, с.35]. Варто наголосити на тому, що під «іншими вміннями» слід мати на увазі саме комунікативні вміння як найвищий вияв оволодіння компетентністю спілкування. Таким чином, мовленнєва компетентність і ключова комунікативна компетентність (а також і мовна компетентність) базується на трьох основних компонентах – мовних знаннях, мовленнєвих уміннях і комунікативних уміннях. Саме вони і становлять основу структури мовної особистості.

Аналіз науково-методичної літератури за обраною нами темою дослідження свідчить про те, що питання формування мовної особистості стало досить актуальним. Йому присвячено не тільки розвідки з окремих його аспектів (Г. Богін, А. Богуш, М. Вашуленко, Є. Голобородько, Н. Голуб, О. Губарь, С. Єрьоменко, Ю. Караулов, О. Кулик, В. Маслова, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Стуганець та ін.), а й докторська дисертація Т. Грубої, в якій розглядається методика формування мовної особистості старшокласника, представлено структурну модель освітнього простору мовної особистості профільної школи. Теоретичний аспект формування мовної особистості в закладах освіти був предметом розгляду статті О. Губарь. На жаль, подібних досліджень стосовно здобувачів початкової освіти у даний час немає, як і немає цілісної системи становлення мовної особистості молодшого школяра відповідно до вимог НУШ. Разом з тим існує нагальна потреба у визначенні структури мовної особистості учня початкової школи, її навчально-методичного наповнення, які забезпечили б не тільки оволодіння мовою на компетентному рівні, а й сприяли б соціалізації та адаптації особистості в сучасному суспільстві. Варто також наголосити на тому, що дослідження формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей в комплексі, як взаємопов'язаних

елементів, спеціально не проводилось. А саме вони, на наше глибоке переконання, і є підвалинам становлення мовної особистості. Таким чином, відсутність теоретичного обґрунтування необхідності комплексного підходу до становлення мовної особистості відповідно до вимог Нової української школи, з одного боку, і розробка методичного забезпечення такого підходу до формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей на уроках української мови у 3 класі свідчить про важливість порушеної проблеми, її зв'язок з практичною спрямованістю навчально-виховного процесу в сучасній початковій школі. Усі ці фактори обумовили **актуальність** теми нашого дослідження і вплинули на її вибір.

Мета дослідження: розробити й науково обґрунтувати методіку формування на основі комплексного підходу мовної, мовленнєвої комунікативної компетентності учнів 3 класу, яка своїм змістом і методами, засобами й організаційними формами забезпечуватиме становлення мовної особистості молодшого школяра відповідно до вимог Нової української школи.

Для досягнення поставленої мети необхідно було виконати такі **завдання:**

- а) розкрити суть понять «мовна, мовленнєва і комунікативна компетентність»;
- б) визначити дидактичні умови успішного формування зазначених компетентностей у молодших школярів;
- в) вивчити питання формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей у сучасній лінгводидактиці;
- в) проаналізувати чинні програми та підручники і з'ясувати роль їх у забезпеченні учнів 3 класу взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей;
- г) виявити початковий рівень сформованості мовних знань і мовленнєвих та комунікативних умінь в учнів 3 класу;

г) розробити та експериментально перевірити ефективність запропонованої методики формування на основі комплексного підходу мовної, мовленнєвої комунікативної компетентності учнів 3 класу.

У ході нашого дослідження перевірялась така робоча **гіпотеза**: рівень мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей учнів 3 класу значно підвищиться якщо :

- на уроках української мови систематично дотримуватися принципу взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей школярів;
- використовувати на уроках тексти, що містять необхідну інформацію для комплексного формування зазначених видів компетентностей;
- у процесі роботи над текстом дотримуватись функціонально-комунікативного підходу;
- приділяти значну увагу формуванню комунікативної компетентності учнів у різних навчальних ситуаціях спілкування;
- забезпечувати на уроках української мови мотивацію теоретичних мовних знань та мовленнєвих і комунікативних умінь, використовуючи спеціально розроблену систему вправ та моделювання у навчальному процесі ситуацій реального спілкування.

Об'єкт дослідження – процес формування мовної особистості молодшого школяра.

Предмет дослідження – методика взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей учнів 3 класу на уроках української мови.

Під час проведення дослідження використовувались такі **методи наукового пошуку**:

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

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

Практична значущість дослідження полягає у розробці та експериментальній перевірці методики формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей учнів на основі реалізації принципу взаємопов'язаного навчання української мови у 3 класі, у створенні системи вправ і завдань, яка забезпечує поетапне вдосконалення цілісного процесу формування вказаних компетентностей і в кінцевому підсумку сприяє становленню мовної особистості молодшого школяра.

Експериментальною базою дослідження слугували треті класи Криворізької гімназії № 68. Педагогічний експеримент проводився на основі учнів третіх класів – контрольного (28 учнів) та експериментального (26 учнів) – упродовж 2021-2022 навчального року.

Апробація результатів дослідження відбувалася на засіданнях проблемної групи «Формування мовної особистості молодшого школяра», під час виступу на пленарному засіданні ІХ Всеукраїнській науково-практичній студентській інтернет-конференції «Науковий простір студента: пошуки і знахідки» (Київ, 28.03.2022 р.), а також у статті «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.

Структура роботи зумовлена логікою дослідження. Кваліфікаційна робота складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури (80 найменувань) та 3 додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

1.1. Психолого-педагогічні особливості мовленнєвої діяльності учнів початкової школи

Інтерес сучасних психологів, педагогів та лінгвістів останнім часом великою мірою пов'язаний з проблемою з'ясування і вивчення ролі особистості як носія духовності, менталітету, української культури та національної мови, як суб'єкта діяльності (А. Богуш, М.Вашуленко, О. Губарь, Ю. Караулов, В. Маслова, Л. Мацько, Л. Паламар та ін.). У їх дослідженнях зокрема стверджується думка про те, що «мова є важливим фактором соціально-економічного, науково-технічного та загальнокультурного процесу і впливає на становлення й розвиток нації, держави, культури, духовності» [18, с.87]. Подальший розвиток суспільства великою мірою залежить від рівня сформованості мовної особистості, яка є «основним творцем і носієм національної мови, культури, духовності» [18, с.88]. Крім того, мовна компетентність слугує основою ефективного вивчення всіх шкільних дисциплін, «була і залишається одним із головних засобів гуманізації людини, оскільки мова є матеріалом думання і становлення її світогляду» [18, с. 89].

Проблема структури і змісту мовної особистості є досить складною і багатоаспектною, тому вона є предметом вивчення в соціології, філософії, психології, мовознавстві, педагогіці, лінгводидактиці. Усі представники цих наук об'єднані навколо однієї проблеми – з'ясувати структуру і зміст феномену особистості в її мовленнєвій діяльності. Так, видатний психолог О. Леонт'єв вважає, що мовна особистість являє собою відповідний ідеал, якого досягти у повній мірі кожній людині практично не можливо. Отже, виходить, що рівень оволодіння мовою лежить поза межами наших можливостей. Однак, на його думку, про формування мовної особистості слід

говорити й тільки тоді, коли йдеться про ідеальне оволодіння мовою, а й тоді коли її вміння і навички формуються у соціумі. Ця думка є досить важливою, оскільки це означає, що мовну особистість можна і слід формувати в умовах соціалізації шкільного навчання.

Останнім часом виокремились два основних аспекти в дослідженні мовної особистості – лінгвістичний і лінгводидактичний. Це, на наш погляд, закономірно, оскільки, з одного боку, важливо встановити структурні елементи та рівні мови, якими повинна оволодіти людина, а з другого, визначити коло для здобувачів освіти необхідних теоретичних мовних знань, мовленнєвих і комунікативних умінь і навичок для успішного спілкування літературною мовою у різних життєвих ситуаціях.

Для нашого дослідження важливим є бачення Л. Мацько складників загального поняття мовної особистості. До них вона відносить мовну спроможність, мовну свідомість і мовленнєво-комунікативну (дискурсну) діяльність. Мовна спроможність являє собою першу важливу підвалину процесу формування мовної свідомості, на якій відбувається становлення і розвиток мовленнєвої та комунікативної компетентностей. Мовна спроможність зумовлена генетичною заданістю людини. Вона системна, динамічна і продуктивна. Про це свідчать результати мовленнєвого розвитку як дітей дошкільного, так і молодшого, середнього і старшого шкільного віку. Вони оволодівають значними потенціалом фонетичних, графічних, лексичних, фразеологічних, морфологічних, синтаксичних і стилістичних норм, формуючи і розвиваючи закріплення правил мовленнєвої діяльності. Мовна спроможність формує мовну свідомість, яка і є основною ознакою мовної особистості, оскільки формує когнітивний (пізнавальний) зміст мовлення [32, с.144]. Виходячи з цих позицій, Л. Мацько пропонує таке визначення мовної особистості: «мовна особистість – це узагальнений образ носія мовної свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури і смаку, мовних традицій і мовної моди» [33, с. 27].

Спираючись на це тлумачення, ми пропонуємо таке визначення **мовної особистості**: це узагальнений суб'єкт освітнього процесу, який володіє сукупністю мовних знань, мовленнєвих і комунікативних умінь і навичок для висококультурного інтелектуального спілкування заради досягнення поставлених цілей у різних сферах людського спілкування. Отже, мовна особистість – це інтегрована, структурована певними елементами, пов'язаними з мовою, мовленням та комунікацією, особистість, яка тісно пов'язана з процесами соціалізації та адаптації людини в суспільстві. Як бачимо, становлення і розвиток мовної особистості базується на трьох виділених В. Красних основних підвалинах, пов'язаних із:

- а) засвоєнням теоретичних лінгвістичних знань (мовна особистість);
- б) набуттям практичних мовленнєвих умінь і навичок (мовленнєва особистість);
- в) сформованістю вмінь спілкуватися у межах конкретного комунікативного акту, доцільно, ефективно й адекватно використовуючи весь необхідний для цього набір мовних засобів і враховуючи екстралінгвістичні чинники, що визначають сферу, характер, стратегію, ситуацію, мету і завдання комунікативної дії (комунікативна особистість).

Таким чином, можемо констатувати той факт, що дослідники одноставно вбачають у структурі мовної особистості три взаємопов'язані складові, які послідовно і поетапно слугують формуванню і розвитку мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей. У своїй сукупності всі вони так чи інакше пов'язані з мовленнєвою діяльністю людини і слугують становленню мовної особистості відповідно до вимог часу.

Мовленнєва діяльність розглядається психологами як один з багатьох видів являє собою активну, цілеспрямовану діяльність людини, яка базується на єдності спілкування й узагальнення, має специфічну організацію і регулюється певною системою мотивів [73, с.69]. Під час мовленнєвої взаємодії виявляються такі психологічні процеси як сприйняття, аналіз,

інтерпретація й оцінювання почутого чи прочитаного, пам'ять, мислення, емоційні та вольові характеристики.

Мовленнєва діяльність – це досить складний процес, який розвивається і здійснюється впродовж усього життя людини. Спілкування неможливо ні уявити, ні здійснити поза мовленнєвою діяльністю. Найкращим часом підготовки людини до спілкування є саме шкільні роки. У цьому віці людина найбільш сприятлива до навчання, легко і якісно засвоює стереотипи у сфері спілкування.

Мовлення, 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.28]. Спілкування функціонує і розвивається у нерозривній єдності з різними видами діяльності (трудової, навчальної, художньої, ігрової та ін.) [2, с.28]. За своєю структурою мовленнєва діяльність є динамічною системою мовленнєвих дій, які, будучи опосередковані мотивом, метою і планом реалізації кінцевої мети, забезпечують досягнення запрограмованого результату. В умовах шкільного навчання мовленнєва діяльність зумовлюється відповідним мотивом і навчальним завданням, орієнтованим на опанування школярами комунікативної функції мови, тобто йдеться про засвоєння мовлення, що є індивідуальним виявленням і механізмом мови.

Мовлення являє собою також основний спосіб навчального спілкування. Отже, навчальне спілкування є організованою комунікативно-мовленнєвою взаємодією між учителем і учнем, яка полягає в обміні інформацією і покликана забезпечити засвоєння школярами засобів навчальної діяльності, здобуття відповідних знань і набуття ними вмінь оперувати в конкретній ситуації. Звідси мовленнєва комунікація – це особливий різновид навчальної діяльності, який передбачає реалізацію мислення на основі використання мови. Важливо пам'ятати, що мовлення виконує функції узагальнення і повідомлення, емоційного самовираження і впливу на інших людей.

Таким чином, можемо констатувати, що *мовленнєва діяльність* – це реальний процес комунікації за допомогою мови як засобу, що об'єднує комунікативно-мовленнєві акти говоріння (продукування) та сприймання (розуміння). При цьому мова є засобом спілкування тільки в контексті мовленнєвої діяльності. У свою чергу мовлення є способом комунікативної діяльності, системою мовленнєвих дій, опанування яких дає змогу суб'єктові спілкування висловлювати за допомогою мовних засобів комунікативний задум відповідно до умов спілкування.

Усі мовленнєві дії, що входять до структури мовлення, мають власну проміжну мету, підпорядковану загальній меті спілкування. Кожна мовленнєва дія має чотирифазову динамічну структуру, кожна фаза відповідає певному етапу породження зв'язного висловлювання, зокрема:

- орієнтуванню в умовах мовленнєвої ситуації. Для цього необхідно чітко визначити умови спілкування, тип висловлювання, його загальну мету, наявність чи відсутність конкретного адресата мовлення, його характер та особливості, стиль спілкування.
- плануванню висловлювання. На цьому етапі з'ясовується, про що саме потрібно говорити, в якій послідовності розташувати структурні елементи висловлювання, як побудувати текст, щоб у повній мірі розкрити тему і досягти відповідної мети. При цьому автор має передбачити використання таких мовних одиниць, які б забезпечили б адекватне розуміння адресатом думки, висловленої адресантом.
- реалізації програми висловлювання. Цей етап являє собою безпосереднє породження зв'язного тексту на основі врахування дії перших двох.
- контролю за власною мовленнєвою діяльністю. На цьому етапі мовець передбачає співвіднесення результатів мовленнєвого впливу на слухача (у писемному варіанті на читача) із завданням висловлювання, вносить необхідні поправки, пояснення, полегшуючи адресатові однозначне сприйняття інформації, виявляє і виправляє допущені

помилки у процесі побудови висловлювання, які стосуються як змісту, так і оформлення повідомлення.

Для повного і глибокого розуміння процесу спілкування в усній чи писемній формі необхідно знати, що породження будь-якого висловлювання ґрунтується на певному комунікативному завданні, яке керує процесом формування задуму через орієнтування в умовах комунікативної ситуації. Задум у формі внутрішнього програмування закріплює в своїх специфічних одиницях зміст майбутнього тексту й зумовлює також відбір мовних засобів для його наступної реалізації, щоб виконати поставлене завдання. Комунікативному завданню підпорядковано й розгортання внутрішнього задуму в цілісний текст – текстоутворення, що здійснюється у певній послідовності з дотриманням послідовності викладу думок. Зв'язність як одна з основних ознак тексту реалізується за допомогою відповідних засобів зв'язку слів у реченні та між реченнями в тексті.

Аналіз і теоретичне узагальнення науково-методичної літератури за темою дослідження дають нам змогу виявити основні особливості розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності учнів початкової школи. Головними серед них є такі:

1. Розширення функцій мовлення. Спочатку мовлення дитини виконує дві функції – як засіб установлення контакту (спілкування) і як засіб пізнання світу. Потім більш розвинене мовлення використовується для організації сумісної діяльності, а також для планування своїх дій. У школі розвиваються всі функції мовлення, але особливого значення набуває функція набуття і передачі інформації. Мовлення стає засобом самоусвідомлення і самовираження, засобом впливу на інших. Саме в цей час розвивається як міжособистісне, так і групове спілкування.

2. Практичне оволодіння видами і формами мовленнєвої діяльності. Спочатку дитина засвоює слухання і говоріння за допомогою усного мовлення, яке із ситуативного переростає у контекстне, коли діти послуговуються мовленням залежно від умов спілкування. Однак контекстне

мовлення достатньо не розвинене, і тому воно не зовсім зрозуміле, оскільки діти не вміють вказати на обставини дії (де? коли? як?). Писемним мовленням діти починають оволодівати у школі на основі усного мовлення. Однак, на наше глибоке переконання, писемне мовлення повинно розвиватися за спеціальною своєрідною методикою, відмінною від методики розвитку усного мовлення. Це пов'язано з тим, що обидві форми реалізації мови відбувається у різних умовах, мають свою специфіку, своєрідні екстралінгвістичні чинники, які потрібно враховувати під час навчання як усного, так і писемного мовлення. Важливо, щоб діти зрозуміли лінгвостилістичні відмінності обох форм мовлення, які залежать від сукупності позалінгвістичних чинників, що накладають свій відбиток на добір відповідних виражальних засобів залежно від реалізації усної чи писемної форм мовлення. Тому діти повинні навчитись враховувати той факт, що під час говоріння адресат мовлення орієнтується на мовця, його міміку, жести і має можливість при необхідності уточнити почуту інформацію, а під час читання письмового тексту у нього такої можливості немає. Тому писемне мовлення повинно характеризуватись підкресленою чіткістю логічного викладу думок, на відміну від усного мовлення.

3. Відсутність в учнів початкових класів сформованих умінь і навичок вільно будувати усні і писемні висловлювання. Їх усне мовлення невиразне, одноманітне, містить багато повторів окремих слів, часто переривається, нелогічне, не має структурного завершення. Писемне мовлення відрізняється від усного переважно тим, що воно фіксується на папері або за допомогою електронних носіїв. Реалізація писемного мовлення учнів початкової школи у більшості випадків позбавлена логічності, повноструктурного викладу думки, і адресат не може іноді адекватно зрозуміти прочитаного. Тому молодші школярі повинні навчитись композиційно структурувати етапи розгортання думки, послідовно і зрозуміло для читача викладати власні міркування, наводити аргументи, дбати про причинно-наслідкові зв'язки між

попередньою і наступною думкою, доречно використовувати ті чи інші факти, мотивувати ними [57, с.20-21].

4. Відсутність потреби у забезпеченні мовної виразності власного висловлювання й адекватності сприйнятої адресатом інформації, несформованість умінь контролювати висловлену думку, вносити при необхідності відповідні корективи.

Таким чином, на основі проаналізованої літератури можемо констатувати, що проблема оволодіння учнями навичками різних видів мовленнєвої діяльності в психології розроблена ще недостатньо, зокрема не висвітлені такі її аспекти, як показники готовності дітей до практичного використання у власній мовленнєвій діяльності комплексно говоріння, аудіювання, читання і письма. Усі ці види мовлення формуються окремо, розрізнено. На нашу ж думку, їх слід формувати у певній взаємодії, тобто слухаємо і читаємо, щоб сприйняти, оцінити інформацію, яку потім використаємо під час говоріння чи письма, а також говоримо і пишемо для того, щоб адресат міг сприйняти, узагальнити, оцінити і використати інформацію за будь-якої потреби. Ці та інші аспекти зазначеної проблеми потребують подальшого вивчення.

1.2. Лінгводидактичні основи взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей молодших школярів, роль їх у становленні мовної особистості учня НУШ

Одним із перших завдань нашого дослідження є розкриття і наше бачення сутності понять «мовна, мовленнєва і комунікативна компетентність». Розглянемо спочатку суть понять «компетенція» і «компетентність», які є основними категоріями компетентнісного підходу в сучасній освіті. Хоч ці два поняття з'явилися порівняно недавно, однак у численних науково-теоретичних та науково-методичних працях і досі немає єдиного їх розуміння: їх або вживають, підміняючи одне поняття іншим, або вживають як синоніми. У зв'язку з цим у нас виникла необхідність у

визначенні змісту цих понять, і якщо це два різні але пов'язані між собою поняття, то слід з'ясувати їх співвідношення. 11-томний Словник української мови та Великий тлумачний словник сучасної української мови подають такі тлумачення:

Компетенція – 1. Добра обізнаність з чим-небудь. 2. Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи.

Компетентний – 1. Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий. 2. Який має певні повноваження; повноправний, повновладний [4, с.445]. Тлумачення терміна *компетентний* Великий тлумачний словник подає дещо ширше: «1. Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий// Який ґрунтується на знанні; *кваліфікований* – (Виділено нами. – І.Р.)» [4, с.445]. У Сучасному словнику іншомовних слів термін *компетентний* трактується як належний, відповідний: 1. Досвідчений у певній галузі, якомусь питанні. 2. Правомочний, повноправний у розв'язанні якоїсь справи [37, с.328].

Як бачимо, у визначеннях терміна *компетентний* на перше місце ставиться вимога мати достатні знання і досвід в якій-небудь діяльності, а тлумачний словник додає ще один дуже важливий, на наш погляд, атрибут – кваліфікований. Однак у жодному із тлумачень не йдеться про наявність, по-перше, високого рівня знань і набутого досвіду, а по-друге, про ефективне використання їх у практичній діяльності особистості. Саме таке розуміння компетентності, на наше переконання, повинно бути закладене у це поняття.

Тож, під *компетенцією* ми будемо розуміти суспільну норму, вимогу, яка включає знання, уміння, навички, способи діяльності, а також і певний досвід. Компетенцією можна оволодіти у процесі засвоєння знань, умінь і навичок, а також під час рефлексії учня. Лише у такий спосіб вона перетворюється у компетентність. *Компетентністю* ми називаємо здатність людини ефективно використовувати у власній практиці набуті нею знання, уміння, навички, засвоєні різні способи діяльності, у тому числі і власний

досвід у різних ситуаціях задля розв'язання певних важливих завдань чи проблем. За допомогою набутої компетентності людина може продуктивно й ефективно реалізувати свої знання й уміння у власній діяльності.

Отже, на основі наведених визначень можемо констатувати, що компетентнісна освіта має бути фактично зорієнтована на практичні результати навчальної і комунікативної діяльності учнів, на набуття досвіду особистої діяльності, на формування мотивації і відповідного позитивного ставлення до навчання. Такий підхід зумовлює принципові зміни в організації навчального процесу. Саме такий підхід у навчанні повинен передбачати розвиток відповідних цінностей і необхідних знань і вмінь учнів. При цьому акцент робиться на тому, що знання – це не певна сукупність якоїсь сталої, статичної інформації, а динамічні теоретичні дані, які треба вміти знайти, відокремити від другорядних, неістотних, непотрібних і перевести їх у досвід своєї діяльності. Важливо також навчитись володіти уміннями використовувати ці знання у конкретній ситуації, розуміючи, де і як добути їх. Нарешті, необхідно вміти все адекватно оцінювати – себе, довкілля, своє місце у світі, конкретні знання, вони для тієї чи іншої діяльності, а також методу їх набуття і використання у своїй діяльності, це здатність успішно й ефективно діяти.

Основним шляхами формування компетентності учнів, на думку І. Підласого, не тільки набуття особистістю сукупності необхідних теоретичних знань, а ще й можливість і необхідність оволодіння цілою системою практичних умінь і навичок застосовувати ці знання у власній діяльності.

Під **мовною компетентністю** ми розуміємо сукупність теоретичних мовних знань та способів мовної діяльності (сприйняття, розуміння і створення повідомлення чи тексту), які забезпечують повне і точне вираження думки доступними і доречними лінгвістичними засобами в усній і письмовій формах. Рівень мовної компетентності особи відображає якість володіння мовою.

Мовленнєва компетентність – це наявність сформованих умінь, пов'язані з необхідністю продукувати в усному чи писемному мовленні одиниці різних мовних рівнів (фонетичного, графічного, орфографічного, лексичного, морфологічного, синтаксичного, у тому числі й текстологічні вміння) безвідносно до ситуації і комунікативної взаємодії з іншими людьми. Звичайно, ці вміння активно формуються впродовж навчання у початковій школі. Однак, зазначимо, що в умовах реформування освітньої галузі, запровадження компетентнісного підходу в освітньому процесі, переходу від традиційного навчання до нових форм і методів навчання у методистів та вчителів виникає багато суперечностей, зокрема у розумінні сутності мовленнєвих і комунікативних умінь. Так, у більшості випадків вправи на продукування мовних одиниць (слів, словосполучень, речень тощо) помилково вважаються комунікативними, бо вони, мовляв, так чи інакше пов'язані з говорінням чи письмом. Але ж вони не стосуються комунікативної взаємодії з іншими людьми, не переслідують ніякої мети, не реалізуються в конкретній комунікативній ситуації. Через це можемо констатувати відсутність цілісної картини, поступовості і злагодженості у формуванні комунікативних умінь школярів, відсутності у чинних шкільних підручниках комунікативних вправ і завдань, які могли б гарантувати формування комунікативної компетентності учнів.

Під **комунікативною компетентністю** ми розуміємо здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими людьми в різних комунікативних ситуаціях заради досягнення певних життєвих цілей. При цьому важливо вміти слухати, чути, адекватно сприймати інформацію, а також уміло на неї реагувати. Важливо пам'ятати, що формування комплексу цих умінь є просто необхідним для кожної людини, оскільки вона щоденно контактує з різними співрозмовниками.

Учителям-практикам важливо пам'ятати, що комунікативна компетенція є поняттям комплексним. Спираючись на мовну компетенцію, вона охоплює систему мовленнєвих умінь. Їх основне завдання – навчити

учнів продукувати і вміти змінювати відповідно до законів і правил мови мовні одиниці різних рівнів (звуки, букви, слова, словосполучення, речення, текст) безвідносно до комунікації з іншими людьми. Комунікативна компетенція виявляється у сформованості умінь користуватися усною і писемною літературною мовою, багатством її виражальних засобів залежно від цілей і завдань, взаємодіяти з іншими людьми в різних комунікативних ситуаціях заради досягнення певних життєвих цілей, адекватно інтерпретуючи отримувану інформацію, а також правильно її передаючи.

Одним із основних завдань НУШ є формування комунікативної компетентності здобувачів освіти як найвищої і найоптимальнішої форми реалізації комунікативного впливу. Ця компетентність передбачає набуття дитиною практичних умінь будувати оптимальні в комунікативному відношенні усні і письмові висловлювання, а також вироблення умінь налагоджувати взаємодію зі своїми, співрозмовниками для забезпечення комунікативної мети та завдань спілкування.

Учителів важливо враховувати те, що комунікативний розвиток учня передбачає наявність у нього умінь орієнтуватися в умовах спілкування, комунікативно виправдано добирати вербальні і невербальні засоби спілкування, уміння створювати і підтримувати контакт з адресатом, змінювати стратегію і мовленнєву поведінку залежно від ситуації спілкування, контролювати своє мовлення і дбати про його ефективність та досягнення комунікативного завдання. Це надто складний процес взаємодії з різними за характером вияву адресатами. А розвиток мовленнєвих механізмів включає в себе засвоєння мовних засобів мовленнєвої діяльності щодо правильної вимови звуків та звукосполучень, розширення й активізації словника, засвоєння орфографічних та граматичних правил, а також розвиток способів побудови мовних одиниць різних рівнів.

Важливою для нас є позиція І. Большакової, яка зазначає: «Для забезпечення комунікації на уроці рідної мови... необхідні: наявність предмета розмови, розуміння школярами мети висловлювання та умов

спілкування, достатніх для здійснення висловлювання» [3, с.35].

Тому хочемо ще раз наголосити, що не всякий вид говоріння є комунікацією. Так, не викликає сумніву той факт, що мовленнєві вміння пов'язані з процесом мовлення, бо вони є його компонентом. Але не завжди вони є результатом продукування усного чи письмового варіанта мовлення. До комунікативних умінь таке мовлення можна віднести лише тоді, коли воно стосується взаємодії з іншими людьми в різних комунікативних ситуаціях заради досягнення певних життєвих цілей. В усіх інших випадках, на наше глибоке переконання, результати говоріння чи письма слід віднести до мовленнєвих умінь. Це може бути вимова звуків, слів, словосполучень, речень чи тексту або фіксація їх на письмі безвідносно до комунікації з іншими людьми. Таким чином, можемо стверджувати, що комунікативна компетентність базується і залежить від успішного засвоєння учнями мовної та мовленнєвої компетентностей, що свідчить про взаємозалежність цих компонентів структури мовної особистості.

1.3. Аналіз чинної програми та підручників щодо забезпечення формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей учнів 3 класу

Одним з найважливіших завдань початкового навчання мови є розвиток умінь школярів самостійно будувати власні висловлювання, контролювати й оцінювати результати своєї комунікативної діяльності. Це є однією з дидактичних умов, забезпечення якої сприяє ефективному оволодінню учнями відповідними мовними знаннями, мовленнєвими і комунікативними вміннями, що дозволяє використовувати мову у власній комунікативній практиці. У зв'язку з цим у Концепції мовної освіти 12-річної школи зазначається, що комунікативна змістова лінія висуває одну із перших вимог до формування і розвитку мовленнєвих умінь і навичок – «уміння забезпечувати мовленнєве оформлення змісту висловлювання відповідно до

жанру, стилю, типу і вимог культури мовлення, оцінювати й удосконалювати власну мовленнєву діяльність» [22, с.64].

Зважаючи на обрану у нашому дослідженні ідею дотримання принципу взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей у процесі становлення мовної особистості молодшого школяра, вважаємо за необхідне проаналізувати чинні і попередні шкільні програми, щоб з'ясувати динаміку вимог їх щодо забезпечення формування зазначених компетентностей. Виходячи з основної мети навчання рідної мови, на яку орієнтують учителів шкільні програми останнього часу, головна увага у них приділяється комунікативному і мовленнєвому розвитку учнів.

Розглянемо, як ця проблема вирішується останнім часом у шкільних програмах. Відповідно до вимог програми 2006 р. перед школою ставиться завдання «вдосконалення видів мовленнєвої діяльності, які пов'язані з усними і писемним мовленням», акцентується увага вчителя на формуванні у школярів умінь оцінювати і вдосконалювати всі види мовленнєвої діяльності, контролювати послідовність виконання роботи та її проміжні результати, висловлювати оцінні судження щодо якості своєї роботи, але набуття цих умінь під кінець навчання в 4 класі не контролюється [53, с.12-13].

У пояснювальній записці програми 2016 р. зазначається, що основна мета початкового курсу української мови «полягає у формуванні ключової *комунікативної компетентності* молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань» [36, с.1]. Мовленнєвою змістовою лінією цієї програми передбачено «розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу. З цієї метою розвиваються, удосконалюються усні види мовленнєвої діяльності, якими учні певною мірою оволоділи у дошкільному віці (слухання-розуміння; говоріння), а також формуються, вдосконалюються види мовленнєвої діяльності, пов'язані з писемним мовленням (читання

вголос і мовчки, робота з дитячою книжкою, письмові види робіт)» [36, с.1-2]. Як бачимо, основний акцент у цій програмі ставиться на формуванні ключової комунікативної компетентності.

У чинних програмах 2019 р. для НУШ, розробленій під керівництвом О. Савченко, мета навчання української мови нагадує швидше різнорідні завдання, а не цілеспрямовану єдину мету. Вона включає в себе «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» [62, с.6]. Як бачимо, тут задекларовано, з одного боку, розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, а з іншого, – формування ключової комунікативної та інших предметних компетентностей. Отже, у програмі 2019 р. на першому місці ставиться проблема формування мотивації навчання української мови, на другому – розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності і лише на третьому – формування комунікативної та інших ключових компетентностей. Слід окремо наголосити на тому, що в документі зовсім не розкривається зміст і послідовність процесу формування комунікативної компетентності учнів, не сформульовано вимоги до комунікативних умінь школярів. Одним із завдань досягнення зазначеної мети навчання, зазначається в програмі, є «залучення молодших школярів до практичного застосування умінь з різних видів мовленнєвої діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях» [62, с.6]. Отже, навіть поверховий аналіз шкільних програм останнього десятиліття дозволяє нам зробити висновок про те, що з кожним кроком реформування освіти відбувається звуження переліку умінь, спрямованих на забезпечення формування й ефективного розвитку комунікативної компетентності

школярів, незважаючи на проголошення компетентнісного підходу до навчання в сучасній школі.

Проведений нами короткий аналіз основних понять свідчить про те, що поняття мовленнєвого розвитку є менш продуктивним і недостатнім для формування мовної особистості на основі компетентнісного підходу, ніж поняття «комунікативний розвиток». Тому у програмах з української мови для 1-4 класів неправомірно, на нашу думку, здійснено заміну назви «комунікативна змістова лінія» (див. програми 2003р., с.9) на термін з більш вузьким змістом – «мовленнєва змістова лінія» (див. програми 2006 р.: [53, с.12] та 2016 р. [36, с.1]. Однак, задля справедливості, зазначимо, що у програмі 2016 р. тлумачення мовленнєвої змістової лінії зводиться до суті комунікативної лінії: мовленнєва змістова лінія «передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу» [36, с.1]. Мовлення, яке використовується як засіб спілкування, пізнання і впливу, стосується формування не мовленнєвих умінь, а комунікативних, оскільки передбачає взаємодію з іншими людьми в різних ситуаціях, за різних обставин, у різних умовах з відповідною комунікативною метою.

Тепер проаналізуємо вимоги чинної шкільної програми 2019 р. щодо забезпечення формування і розвитку мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей відповідно до вимог часу. У Типовій освітній програмі НУШ, розробленій під керівництвом О. Савченко, вимоги до формування мовної компетентності школярів зосереджені у змістовій лінії «Досліджуємо мовні явища». На наш погляд, така назва не зовсім чітко відображає зміст мовної підготовки учнів, оскільки шкільний курс навчання мови передбачає лише часткове ознайомлення з мовними явищами (асиміляції, спрощення, подовження приголосних, багатозначності, омонімії, синонімії тощо). Як свідчить аналіз навчальних програм і розроблених на їх основі чинних підручників, молодші школярі у процесі мовної підготовки засвоюють поняття про фонетичні, графічні, лексичні, морфологічні та синтаксичні

мовні одиниці. Тому, на наше переконання, змістова лінія повинна мати назву «Досліджуємо мовні одиниці і мовні явища». Аналіз програми для свідчить про те, що учні 3 класу впродовж навчального року отримують такі теоретичні знання:

а) з фонетики (голосні і приголосні, тверді і м'які звуки, вимова дзвінкх в кінці слова і складу, вимова звукосполучень [дз̣, дз̣', дж̣], розпізнавання ненаголошених [е] та [и];

б) з графіки (вживання апострофа, написання слів з сумнівними приголосними, правила переносу);

в) з графіки (алфавіт, орфограма);

г) з лексикології (пряме і переносне значення слова, синоніми, омоніми, антоніми);

д) з морфеміки (будова слова, корінь, споріднені слова, чергування голосних і приголосних у коренях слів, закінчення, основа, префікс, суфікс);

е) з морфології (іменник, прикметник, числівник, дієслово, службові слова);

є) з синтаксису (розповідні, питальні і спонукальні речення, окличні і неокличні речення, звертання, головні і другорядні члени речення, зв'язок слів у реченні, словосполучення);

ж) з теорії тексту (типи текстів: розповідь, опис, міркування, есе; тема, мета тексту, заголовок);

з) зі стилістики (стилі текстів: художній, науково-популярний, діловий).

Тепер розглянемо, які вимоги до формування мовленнєвої та комунікативної компетентностей висуваються чинною програмою та як їх реалізація забезпечується на практиці завдяки використанню чинного підручника. Насамперед зазначимо, що у програмі 2019 р. взагалі відсутня згадка про комунікативну чи мовленнєву змістові лінії. Натомість там серед інших запроваджено змістові лінії «Взаємодіємо усно» і «Взаємодіємо письмово». Змістова лінія «Взаємодіємо усно», – зазначається у програмі, «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» [62, с.6]. А змістова лінія «Взаємодіємо письмово» «передбачає формування в учнів повноцінної навички письма, умінь висловлювати свої думки, почуття, ставлення та взаємодіяти з іншими людьми в письмовій формі, виявляти себе в різних видах мовленнєво-творчої діяльності» [62, с.6]. Змістова лінія «Досліджуємо медіа» спрямована на формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах та використовувати її для збагачення власного досвіду, створювати прості медіапродукти. Як бачимо, усі ці змістові лінії в основному спрямовані на формування і розвиток мовленнєвих умінь, а що стосується комунікативних умінь, то їх перелік незначний. Він стосується лише врахування таких чинників, як ситуація і мета спілкування.

Відповідно до змістової лінії «Взаємодіємо письмово» у 3 класі висувуються вимоги щодо «розвитку навички письма, дотримання графічних, гігієнічних і технічних правил письма, розвитку швидкості письма; дотримання культури оформлення письмових робіт; побудови зв'язних текстів (розповідь, опис, міркування); письмового переказування тексту розповідного змісту; висловлення власного ставлення до змісту написаного; використання виражальних засобів мови; перевірки та редагування текстів» [62, с.7-8]. Як бачимо, у цьому переліку, по-перше, не врахована орієнтація школяра на врахування ним специфіки письмового висловлювання порівняно з усним, по-друге, на необхідність врахування дитиною специфіки адресата під час побудови різних функціонально-сміслових типів текстів, по-третє, на письмове переказування текстів розповідного характеру 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 3 класу мовленнєвих умінь. Що ж стосується комунікативних навичок, то вони у цій змістовій лінії не представлені зовсім.

Змістова лінія «Взаємодіємо усно» передбачає роботу третьокласників «над розумінням діалогічного й монологічного мовлення; сприйманням і розумінням навчальних інструкцій, настанов; аналізом та інтерпретацією (розкриття змісту) почутого; відтворенням змісту прослуханого своїми словами; визначенням теми і мети почутої інформації, оцінюванням усної інформації, вираженням власної думки щодо змісту прослуханого; практичним оволодінням діалогічною формою мовлення, етикетними нормами культури спілкування, також над створенням усних монологічних висловлень (розповідь, опис, міркування, есе) самостійно та з опорою на дидактичні матеріали (даним початком, основною частиною або кінцівкою, складеним планом) та використанням виражальних засобів мови» [62, с.7]. Отже, усі вимоги щодо розвитку усного мовлення пов'язані тільки з розвитком мовленнєвих умінь (слухати, розуміти, інтерпретувати й оцінювати почуте, а також вміти створювати розповіді, описи, міркування та есе як письмові мовленнєві вправи без орієнтації на комунікативний акт, ситуацію, мету адресата спілкування тощо.

Аналіз підручника К. Пономарьової та Л. Гайової, укладений відповідно до Типової освітньої програми колективу авторів під керівництвом О. Савченко, для учнів 3 класу свідчить про те, що у більшості випадків теоретичний матеріал із зазначених у чинній програмі тем викладено відповідно до вікових можливостей третьокласників [44]. Однак деякі формулювання правил подано, на наш погляд, надто спрощено, примітивно, неточно і навіть неоднозначно. Наведемо кілька найбільш яскравих прикладів. Так, на с.34 читаємо: «Споріднені слова називають спільнокореневими». Для учнів таке визначення незрозуміле, оскільки в ньому не вказано на основну особливість споріднених слів: вони завжди при однакових коренях мають різні основи і тому різняться між собою лексичними значеннями (день, ден-н-ий, що-ден-н-ий). Через це діти будуть плутати споріднені слова із формами одного і того ж слова: день, дня, днями...). У визначенні поняття «закінчення» не сказано про те, що слова

можуть мати і нульове закінчення. Щодо правила написання префіксів роз-, без- не вказано на таку суттєву особливість: ці префікси завжди пишемо з літерою «зе» **незалежно від вимови**, бо в українській мові дуже багато слів, що пишуться за фонетичним принципом правопису, а по-друге, молодші школярі ще належним чином не володіють правилами орфографії і тому у більшості випадків орієнтуються на вимову. Через це слово «розбудити» вони напишуть з літерою «зе», а «розпитати» – з літерою «ес». Не вказано також і на те, що власні назви іменників, на відміну від загальних, – це індивідуальні, неспільні найменування, які даються істотам і неістотам. Відсутня також інформація і про те, що іменники за родами не змінюються і в множині їх рід не визначається. Не зовсім коректним, на нашу думку, є визначення службових слів: «Службові слова служать для зв'язку слів у реченні» (с. 121). Таке тлумачення не зовсім правильне, оскільки ці частини мови допомагають повнозначним словам виражати лексичне значення, граматичні форми і синтаксичну роль, а отже, не тільки служать для зв'язку слів у реченні, як це ми спостерігаємо у прийменника чи сполучника, а й слугують для уточнення семантики слова (читаю – *не* читаю, *лише* читаю...) чи його граматичної форми (читав *би*, *хай* читає). Абсолютно незрозумілим є визначення прийменника: «Службові слова **в, у, до, на, з...** називаються прийменниками» (с.123). Нам видається, що слід було хоча б вказати на той факт, що вони завжди вживаються з іменниками (займенниками). Не зовсім коректним є визначення підмета: «Член речення, який вказує, про кого або про що говориться в реченні, називається підметом» (с. 131). Варто було б краще подати це визначення в такій редакції: «підмет вказує, **хто** або **що** є виконувачем дії», бо іменник, який вказує на те, про кого або про що говориться в реченні, – це додаток: *Навесні луги заливало водою*. Тут ідеться про луги і про воду, і це не підмети. Нарешті, не сказано у підручнику про те, що підмет і присудок не є словосполученням і чому саме. На с. 135 зазначається, що «у словосполученні є головне і залежне слово», а про те, що ця синтаксична одиниця складається тільки з самостійних частин мови,

нічого не сказано. Таким чином, проаналізувавши дидактичний матеріал чинного підручника з точки зору можливостей забезпечення формування у третьокласників мовної компетентності, можемо констатувати, що без спеціальної додаткової роботи вчителя це зробити буде нелегко.

Як бачимо, аналіз чинного підручника [44] свідчить, що в ньому передбачено певну роботу з розвитку більше мовленнєвих і менше комунікативних умінь учнів 3 класу. Вона переважно стосується забезпечення вироблення вмінь і навичок будувати письмові зв'язні висловлювання на основі знань про текст, його структуру, зв'язок компонентів, загальну семантику тощо. Однак при цьому зовсім не враховується екстралінгвістична основа побудови усного і письмового висловлювання, відсутній підхід до комунікації як виду діяльності з властивими їй умовами, ситуаціями, метою, учасниками взаємодії тощо, що націлює нас на проведення подальшого дослідження. Фактично всі вправи, розміщені у підручнику, належать до мовленнєвих. Таким чином, можна вважати, що забезпечення мовної і мовленнєвої компетентностей у цьому підручнику в цілому відповідає вимогам чинної програми. Але це, на жаль, не стосується забезпечення формування і розвитку комунікативної компетентності учнів 3 класу. Так, у розділі «Досліджую текст» ми не знайшли жодної ситуативно-рольової вправи, яка б спонукала школярів до спілкування у визначеній ситуації, з різними конкретними адресатами, з чітко заданою комунікативною метою для досягнення певної життєвої чи навчальної мети. Як правило, тут переважають вправи, які традиційно стосуються розвитку зв'язного мовлення (скласти речення, текст тощо без орієнтації на ситуацію та мету спілкування, врахування специфіки адресата, його інтересів, уподобань, форми реалізації мовлення – усної чи писемної).

У той же час хочемо наголосити на тому, що саме знання ситуативного контексту має важливе значення для відправлення і сприйняття (розуміння) інформації. Тому у підручнику повинна бути репрезентована достатня кількість комунікативних завдань, які передбачали б створення пізнавальних

і комунікаційних схем поведінки й реагування в певних ситуаціях спілкування (поведінка і розмова в класі, в бібліотеці, в театрі, в аптеці, на вокзалі тощо).

Орієнтація на ситуативний контекст допомагає вибору потрібних комунікативних стратегій, які сприяють успіху у спілкуванні. Культура успішної комунікативної поведінки особистості передбачає знання стереотипів поведінки людей та інших соціальних груп в різноманітних ситуаціях спілкування. Ця вимога продиктована передусім комунікативною спрямованістю процесу навчання мовлення у школі.

Таким чином, на основі проведеного аналізу чинної програми і шкільного підручника можемо констатувати, що реалізація принципу взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей не може повною мірою сприяти становленню мовної особистості молодшого школяра відповідно до вимог часу. Це свідчить про необхідність більш досконалого вивчення цієї проблеми у практиці сучасної початкової школи і розробки спеціальної технології для навчально-методичного забезпечення досліджуваних умінь учнів 3 класу.

Висновки до розділу 1

Вивчення й аналіз сучасних законодавчих документів, спеціальних досліджень із проблеми формування мовної особистості учня початкової школи свідчить про необхідність впровадження у шкільну практику навчання компетентнісного підходу, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти. Тому метою загальної мовної підготовки молодшого школяра, яку ставить сьогодні перед собою Нова українська школа, є формування такої особистості, яка змогла би знаходити правильні рішення у конкретних навчальних, життєвих, а згодом і під час виконання своїх професійних обов'язків. Адже від того, наскільки вона володітиме мовними

знаннями, мовленнєвими і комунікативними навичками, залежить, як вона буде сприймати нові знання й уміння, наскільки ефективно зможе спілкуватися і взаємодіяти в соціумі.

У ході проведеного аналізу теоретичних основ досліджуваної проблеми встановлено, що для ефективного забезпечення процесу становлення мовної особистості школяра необхідне збалансоване поєднання традиційного навчання з сучасними інноваційними методами, яке сприяло б не тільки забезпеченню формування мовної компетентності, а й слугувало теоретичним підґрунтям для створення прагматичної спрямованості курсу української мови. Таким чином, шкільна мовна освіта повинна не тільки надати учням суто навчальну інформацію предметного характеру, а й сприяти засвоєнню її завдяки формуванню необхідних знань, умінь і навичок (мовленнєва компетентність), а також на цій основі забезпечити процес ефективного формування і розвитку комунікативної компетентності учнів.

Встановлено, що розвиток мовної особистості базується на трьох основних підвалинах, пов'язаних із засвоєнням теоретичних лінгвістичних знань (мовна особистість), набуттям практичних мовленнєвих умінь і навичок (мовленнєва особистість) і сформованістю вмінь спілкуватися у межах конкретного комунікативного акту, доцільно, ефективно й адекватно використовуючи весь необхідний для цього набір мовних засобів (комунікативна особистість).

На основі проведеного аналізу теоретичних джерел встановлено, що компетентність являє собою, крім сукупності необхідних теоретичних знань, ще й цілу систему практичних умінь і навичок застосовувати ці знання у власній діяльності. Таке розуміння сутності компетентнісного підходу до становлення мовної особистості дало підстави для чіткого тлумачення і розмежування понять «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність» і «комунікативна компетентність». Також доведено, що комунікативна компетентність базується і залежить від успішного засвоєння учнями мовної та мовленнєвої компетентностей, що свідчить про взаємозалежність цих

компонентів структури мовної особистості. Усе це свідчить про правильність обраної в нашому дослідженні ідеї дотримання принципу взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей у процесі становлення мовної особистості молодшого школяра.

Аналіз шкільних програм останнього часу свідчить про те, що з кожним кроком реформування освіти відбувається звуження переліку умінь, спрямованих на забезпечення формування й ефективного розвитку комунікативної компетентності школярів, незважаючи на проголошення компетентнісного підходу до навчання в сучасній школі. Так, у чинній програмі 2019 р. на першому місці ставиться проблема формування мотивації вивчення української мови, на другому – розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності і лише на третьому – формування комунікативної та інших ключових компетентностей. При цьому зовсім не розкривається зміст комунікативної компетентності, її складові, поетапність дій учителя тощо. Чинна програма передбачає в основному формування і розвиток в учнів 3 класу мовних знань та мовленнєвих умінь. Що ж стосується комунікативних навичок, то вони у цій змістовій лінії не представлені зовсім.

На основі аналізу чинного підручника з української мови для учнів 3 класу зроблено висновок про те, що забезпечення мовної і мовленнєвої компетентностей у ньому в цілому відповідає вимогам чинної програми. Але це, на жаль, не стосується забезпечення формування і розвитку комунікативної компетентності школярів.

Усі названі вище факти дають підстави стверджувати про те, що реалізація принципу взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей не може повною мірою бути забезпечена в сучасних закладах початкової освіти, щоб у кінцевому рахунку сприяти становленню мовної особистості молодшого школяра відповідно до вимог часу. Це свідчить про необхідність проведення дослідно-експериментальної роботи за темою нашого дослідження

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНОГО ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ, МОВЛЕННЄВОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЯК ЗАСІБ СТАНОВЛЕННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ 3 КЛАСУ

2.1. Визначення початкового рівня сформованості мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей в учнів 3 класу

Відповідно до мети і завдань нашого дослідження ми опрацювали науково-методичну літературу, проаналізували чинні програми та підручники і з'ясували роль їх у забезпеченні в учнів 3 класу процесу взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей. Це дало нам можливість з'ясувати теоретичні основи становлення і розвитку мовної особистості молодшого школяра і сформулювати підстави для висновку про необхідність проведення дослідно-експериментальної роботи, в основу якої було покладено педагогічний експеримент. Його основна мета полягала у розробці й науковому обґрунтуванні методики формування мовної, мовленнєвої комунікативної компетентності учнів 3 класу на основі реалізації принципу взаємопов'язаного їх формування на уроках української мови, яка своїм змістом і методами, засобами й організаційними формами забезпечуватиме становлення мовної особистості молодшого школяра відповідно до вимог Нової української школи.

Для досягнення цієї мети необхідно було розв'язати такі завдання:

- а) вивчити передовий педагогічний досвід роботи вчителів початкових класів щодо формування зазначених компетентностей;
- б) визначити вихідний рівень сформованості теоретичних знань і практичних мовленнєвих та комунікативних умінь і навичок учнів 3 класу, набутих ними відповідно до вимог шкільних програм впродовж навчання у 1-3 класах;

б) у разі невідповідності початкового рівня сформованості досліджуваних знань та умінь вимогам шкільної програми розробити експериментальну технологію використання комплексного підходу до формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей школярів на уроках української мови у 3 класі та перевірити її ефективність. Відповідно до цього реалізація мети педагогічного експерименту передбачала підготовку і проведення таких трьох його етапів:

- 1) констатувального зрізу, за допомогою якого необхідно було виявити дійсний рівень сформованості досліджуваних знань, умінь і навичок третьокласників, а також вивчити й узагальнити досвід роботи вчителів за темою дослідження;
- 2) формувального етапу експерименту, який передбачав розширення теоретичних мовних знань учнів відповідно до вимог чинної шкільної програми та формування практичних мовленнєвих і комунікативних умінь учнів 3 класу;
- 3) контрольного зрізу, який мав на меті перевірити ефективність запропонованої експериментальної методики і зробити загальні висновки щодо виявлення ефективності результатів дослідно-експериментальної роботи.

Констатувальний зріз було проведено з метою вивчення педагогічного досвіду вчителів початкових класів та одержання первісних даних про рівні набуття учнями 3-їх класів теоретичних знань та початкового рівня сформованості у них мовленнєвих і комунікативних умінь. Базою проведення всіх етапів педагогічного експерименту була Криворізька гімназія №68. В експерименті брали участь 28 учнів контрольного та 26 учнів експериментального класу.

Для розробки експериментальної методики формування досліджуваних знань та умінь учнів 3 класу нам необхідно було вивчити і проаналізувати педагогічні здобутки вчителів початкової школи і провести констатувальний зріз, який би допоміг нам з'ясувати, чи відповідає стан сформованості цих

знань та умінь тим вимогам, які висуваються до них чинною навчальною програмою та Державним стандартом початкової освіти.

Вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду роботи вчителів базувалось на відвідуванні уроків досвідчених вчителів (С.В. Мацко, Г.М. Хидивова, Н.Я. Петричкевич та Н.Н. Горобченко), проведенні бесід з ними та анкетування, а також завдяки спостереженню за навчальною і мовленнєвою діяльністю третьокласників.

Під час бесід з учителями початкових класів ми з'ясували, що педагоги розуміють необхідність вільного оволодіння усним і писемним мовленням молодших школярів. Вони дбають про збагачення, уточнення й активізацію словникового запасу, оскільки активність лексичного запасу учнів вони розуміють як одну з найважливіших підвалин мовного розвитку особистості. Так, наприклад, вчитель другої категорії Г.М. Хидивова вважає, що важливо не лише розширити словник учнів, а й розвинути вміння користуватися виражальними можливостями слова для точної, образної, емоційної передачі думки. З цією метою вона використовує вправи на збагачення й активізацію словникового запасу учнів під час роботи з малюнками, добір слів на певну тему і складання з ними словосполучень, речень, тексту у тому числі і в переносному значенні. Разом з тим учителька намагається, щоб учні зрозуміли, що використання тих чи інших засобів мови залежить від типу мовлення, від мети, завдань і сфери спілкування – тобто від функціонального стилю. Тому на її уроках діти переконуються в тому, що одні мовні засоби (наприклад, епітети, порівняння, синоніми, слова з переносним значенням, фразеологізми тощо) вживаються у художньому стилі, а в науковому типі мовлення, в якому домінує точний і достовірний опис об'єктів, використання подібних виражальних засобів недоречне. Такий підхід у роботі вчителя, на наш погляд, надає більшої цілеспрямованості процесові розвитку комунікативних умінь, оскільки в учнів активно формуються конкретні мовленнєві вміння: будувати тексти різних типів та стилів залежно від мети та ситуації спілкування, орієнтуючись на адресата спілкування тощо. Крім

того, вчителька дбає не тільки про зміст висловлювання, а й про відповідність його форми.

Учитель-методист С.В. Мацко у своїй практиці успішно використовує вправи, пов'язані з різноманітним аналізом текстів, з вивченням граматичного матеріалу на основі тексту, з активізацією граматичних форм і лексики у власних висловлюваннях. Вона вважає, що найскладнішу роботу передбачає розвиток і вдосконалення монологічного мовлення в учнів 3-го класу. Тому вона навчає учнів усно переказувати текст обсягом 50-70 слів детально і вибірково, поступово вилучаючи ілюстрації і малюнки. Згодом вчителька ознайомлює учнів з елементами творчого переказу: пропонує повторити зразок короткого висловлювання (3-4 речення) із внесенням своїх доповнень, міркувань, змін. У 3-му класі учні працюють над письмовими переказами. Для цієї роботи вона обирає розповідний текст (обсяг 40-50 слів), пропонує допоміжні матеріали, колективно складає план. Також педагог розвиває вміння будувати усні твори типу розповіді, опису, міркування (обсяг 5-6 речень) з опорою на малюнки, план, опорні слова та словосполучення, частини тексту. Учні складають письмові висловлювання на основі вражень від прочитаного твору, переглянутого фільму, ситуацій з життя класу. Важливо і те, що вчителька навчає третьокласників проводити самоаналіз власних творів, колективно вдосконалювати їх.

Так, метою уроків Н.Я. Петричкевич 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 умінь, 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 ,

Н.Я. Петричкевич, 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 Н.Н. Горобченко 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 Н.Н. Горобченко дбає, щоб учень самостійно оцінював якість свого спілкування, мав системні знання, які допомогли б йому сформувавши цілісне уявлення про процес комунікації, міг творчо застосовувати набуті знання й уміння на практиці. Неабияку 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 Н.Я. Петричкевич та Н.Н. Горобченко 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, розвивають мотивацію до самонавчання і самоаналізу особистої діяльності. Однак належної уваги щодо організації підготовки учнів до використання усіх цих видів мовленнєвої діяльності у власному спілкуванні і взаємодії з іншим людьми у колективі вони не приділяють. Так, під час відвідування уроків цих учителів ми встановили, що вони не вчать учнів намітити мету, визначити завдання та способи ефективного використання кожного виду мовленнєвої діяльності для своїх життєвих потреб.

Крім того, 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, сприяли б розвитку самостійного оволодіння теоретичними знаннями та пізнавальними вміннями у різних формах мовленнєвої діяльності (читанні, слуханні, говорінні, письмі, а також під час спостереження, порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення тощо). У переважній більшості випадків вони на уроках послуговуються практично лише чинним підручником. При цьому вони акцентують увагу дітей на поданому у ньому теоретичному матеріалі (визначенні, правилі тощо), а далі переходять, як правило, до виконання розміщених у ньому мовленнєвих вправ. Зазначимо, що у шкільних підручниках, на наше глибоке переконання,

має місце недостатній за обсягом і змістом теоретичний матеріал. Наприклад, нечітке і неповне тлумачення поняття «споріднені слова», як ми вже зазначали, не сприятиме усвідомленню дітьми цього мовного явища. Якщо вчитель додатково глибоко і ґрунтовно не пояснить учням суть цього явища, то воно так і залишиться до кінця незрозумілим. Отже, класоводам слід докладати додаткових зусиль, щоб сформувати мовну компетентність школярів відповідно до чинних вимог.

Що стосується формування мовленнєвих умінь, то чинним підручником передбачено багато різних вправ і завдань, які, при умові їх ефективного використання і переростання у мовленнєві навички, дозволяють дітям набути хоча б на елементарному рівні мовленнєвої компетентності. Однак відразу ж зауважимо, що наші спостереження за навчальною та мовленнєвою діяльністю третьокласників свідчать про зовсім невисокий рівень сформованості цих умінь.

Найбільшим недоліком у роботі вчителів, на наш погляд, є майже повна відсутність форм, прийомів і методів роботи забезпечення процесу формування і розвитку комунікативної компетентності школярів. Причиною такого стану речей є, по-перше, відсутність належного методичного забезпечення усього шкільного курсу української мови, який би поступово, поетапно, але систематично і цілеспрямовано забезпечував би становлення комунікативної компетентності школярів упродовж їх навчання у початковій школі. По-друге, відсутність чіткого розуміння змісту понять «мовленнєва компетентність» і «комунікативна компетентність» як серед учителів, так і серед багатьох методистів. А це призводить до змішування цих понять або до помилкового заміщення певних видів роботи, коли формуються, скажімо, мовленнєві вміння, а комунікативні залишаються поза увагою. Бо більшість вчителів зараховують до комунікативних вправ мовленнєві, тому що вони пов'язані, вважають вони, із мовленням. А будь-які форми мовлення вони відносять до спілкування. По-третє, (це впливає з перших двох причин) у

проаналізованих нами чинних підручниках фактично відсутні комунікативні вправи і завдання, про що ми вже зазначали у попередньому розділі.

Результати проведеного анкетування вчителів початкової ланки освіти засвідчили аналогічну ситуацію до тієї, яка вимальовується в результаті вивчення досвіду роботи класоводів. Так, відповіді їх на питання анкети (див. додаток А) свідчить про те, що вони не досить чітко розуміють, що таке мовна, мовленнєва та комунікативна компетентність, не розрізняють поняття «мовленнєва компетентність» та «комунікативна компетентність», не вбачають між ними суттєвої різниці і не мають чіткого уявлення, як забезпечити принцип взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей школярів. Так, 70% учителів впевнені, що зазначений принцип реалізується у шкільному навчанні повною мірою, однак в чому полягає його суть, в якій послідовності чи одночасно має забезпечуватися формування цих компетентностей, вони не пояснили. Не дали вони також чітких відповідей на питання про мовну компетентність школярів. Більшість з них вважає, що мовна компетентність – це сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують високу культуру мовлення людини. Тобто вони не розуміють, що мовна компетентність – це сукупність засвоєних теоретичних мовних знань, на основі яких розвиваються мовленнєві і комунікативні вміння. Більше половини респондентів зазначили, що матеріали чинних шкільних підручників забезпечують формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей школярів, і лише 40% вказали на низький рівень забезпечення їх реалізації. Важливим для нашого дослідження є з'ясування позиції вчителів-практиків відносно тлумачення понять «мовленнєва компетентність» та «комунікативна компетентність». Аналіз відповідей їх відповідей засвідчив відсутність чіткого розмежування цих понять. У більшості випадків учителі змішують ці поняття, вважаючи, що в обох випадках мова йде про мовлення, говоріння, а отже, вимова будь-якої одиниці мовлення (звука, складу, слова, словосполучення, речення, тексту) є, на їх думку, комунікативним умінням.

Ми переконались, що педагоги не мають чіткого розуміння про комунікативний акт, про ситуативний характер комунікації, її мету, про необхідність дотримуватися стратегії взаємодії та взаєморозуміння під час спілкування з різними адресатами у різних життєвих ситуаціях. Тому у більшості випадків вони не змогли назвати, які саме комунікативні вміння вони розвивають на уроках української мови. Серед труднощів в організації роботи з комунікативного розвитку учнів вчителі називали в основному ті з них, що стосуються організації роботи класу для діалогічного спілкування. Половина респондентів зазначили, що їх задовольняє рівень забезпечення навчального процесу методичною та дидактичною літературою щодо формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності учнів молодших класів.

Таким чином, можна стверджувати, що шкільна практика навчання мови і мовлення має як позитивні сторони формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності школярів, так і низку недоліків. Аналіз досвіду роботи вчителів показав, що у роботі вчителів є багато невикористаних резервів покращення роботи над розвитком цих видів компетентностей у їх взаємозв'язку, у певній системі та послідовності. Однак ця робота в силу названих вище різних причин не проводиться цілеспрямовано і послідовно, що дозволяє нам зробити припущення про відсутність в учнів початкової ланки освіти необхідних як повноцінних комунікативних умінь, так і можливостей у вчителів послідовно і систематично забезпечувати дотримання принципу взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей молодших школярів.

Для того, щоб організувати і провести формувальний етап педагогічного експерименту, нам необхідно було визначити рівень сформованості в учнів 3 класу мовних знань, мовленнєвих і комунікативних умінь на початку третього року навчання. З цією метою ми розробили питання анкети та серію практичних завдань відповідно до вимог шкільної

програми (див. додаток Б). Анкета включала серію запитань і завдань, які дозволили нам виявити початковий рівень засвоєння мовних теоретичних відомостей учнів 3 класу та рівень сформованості мовленнєвих і комунікативних умінь.

Під час перевірки відповідей третьокласників на запитання, які стосуються сформованості у них мовних знань відповідно до чинної програми, ми з'ясували, що у дітей цієї вікової категорії поверхові, а іноді і досить слабкі знання з усіх виучуваних у 3 класі мовних розділів. Так, 80% респондентів не змогли чітко відповісти, для чого в мові вживається апостроф. Відповіді були досить далекі від елементарних теоретичних відомостей про ті чи інші мовні одиниці та явища. Наприклад, досить поширеними варіантами відповіді були формулювання «...щоб наша мова була гарною», «...щоб було зручно вимовляти слова», «...бо є таке правило». Ми встановили, що учні 3 класу не бачать різниці між складоподілом і поділом слів на частини для переносу з рядка в рядок. Вони аргументували це тим, що перенос слова здійснюється по складах, хоча в багатьох випадках він може не збігатися із складоподілом. Не змогли діти дати чіткої відповіді на питання про пряме і переносне значення слова, наводили приклади слів лише з прямим значенням (іде людина, іде дитина). Не мають уявлення третьокласники і про відмінність між багатозначністю та омонімією слів. Усі запропоновані нами приклади слів вони віднесли до омонімів. Ніхто з дітей не зміг пояснити, що являє собою частина мови, для чого існує частиномовний поділ слів. У визначенні прикметника як частини мови вони вказали лише на які питання він відповідає, не назвавши його загальне частиномовне значення – ознака предмета. Серед усіх функціонально-сміслових типів текстів учні називали переважно два – опис та розповідь. Таким чином, можемо констатувати, що низький рівень засвоєння теоретичного мовного матеріалу свідчить про невідповідність сформованості мовних знань третьокласників вимогам мовної компетентності.

Що стосується рівня сформованості мовленнєвих умінь учнів 3 класу, то маємо всі підстави стверджувати про наявність середнього рівня їх засвоєння. Так, учні майже справилися із завданнями, в яких потрібно було поставити апостроф, але не змогли правильно визначити, в якому рядку всі слова спільнокореневі. Причиною цього, як було з'ясовано в ході бесіди, є те, що учні на теоретичному рівні не розуміють, що таке споріднені слова через відсутність такого визначення у підручнику [44]. Тому до запропонованого слова «весна» вони, замість споріднених слів, добирали різні словоформи (весни, весні, веснами...), мотивуючи це тим, що у цих формах слів однаковий корінь. Їм невідомо про те, що спільнокореневі слова мають різні основи, і тому вони різняться лексичним значенням (весна, весняний, веснянка...). Із мовленнєвими завданнями (дописати пропущені слова і поставити їх у відповідних граматичних формах) діти справилися непогано. Такий результат пояснюється не стільки знаннями граматики, скільки практичними мовленнєвими навичками, набутими раніше. Синтаксичні та текстотворчі вміння у третьокласників в цілому відповідають програмним вимогам, однак потребують ще суттєвого вдосконалення. Так, більшість школярів якщо і склали речення із звертаннями, зате не виділили їх розділовими знаками. 35% учнів вживали форму називного відмінка замість кличного. Під час написання твору-опису половина школярів вдалася до розповіді про домашніх улюбленців, про їх дивні витівки та кумедні випадки. Серед тих, хто намагався описати домашню тварину, у текстах були відсутні певні структурні елементи: або зачин, або кінцівка.

Під час проведення констатувального зрізу ми встановили, що рівень сформованості комунікативних умінь третьокласників, якщо порівняти їх з мовними знаннями та мовленнєвими вміннями, набагато нижчий. Причиною цього, як ми вже зазначали, є те, що, по-перше, у чинних підручниках фактично відсутні вправи з комунікативними завданнями, а по-друге, учителі, розвиваючи мовленнєві вміння дітей, переконані в тому, що вони розвивають комунікативні вміння, бо будь-яке завдання, пов'язане з

продукуванням мовних одиниць і промовлянням їх, вони вважають мовленням, а мовлення, на їх думку, – це завжди спілкування. Хоч при цьому ніхто ні з ким не спілкується. Тому цілком очікуваними для нас виявилися результати діагностичного зрізу стосовно виявлення стану сформованості комунікативних умінь третьокласників. Як виявилось, діти не змогли пояснити, що таке ситуація спілкування, які бувають комунікативні ситуації (хто з ким, коли, де і з якою метою спілкується). Мету комунікації вони вбачають тільки одну – щось розповісти чи про щось повідомити. Під час виконання комунікативного завдання (складання усної розповіді, адресованої своєму однокласникові) більшість школярів розповідали про аналогічні пригоди, які сталися з ними чи їх знайомими. При цьому вони не змогли досягти комунікативної мети, чітко сформульованої у завданні – переконати однокласника, як можна було уникнути подібної ситуації. Це ще раз переконує нас у тому, що молодші школярі не розуміють основних атрибутів комунікативного акту, серед яких найважливішими є мета і ситуація спілкування з усіма її наявними компонентами. Тому під час проведення дослідного навчання необхідно буде звернути на це особливу увагу.

Методика підрахунків набраних під час діагностичного зрізу балів учнів 3-А та 3-Б класів проводилась у такий спосіб: повна відповідь на питання анкети – 5 балів, повна часткова – 3 бали, неповна часткова – 1 бал, неправильна відповідь або її відсутність – 0 балів. Максимально можна було набрати 75 балів. Складання твору-опису оцінювалось до 10 балів і виконання комунікативного завдання оцінювалось до 15 балів. Таким чином, можна було набрати максимальну суму балів, яка становила 100 балів. У межах набраних на цьому етапі учнями обох класів балів ми встановили 4 рівні сформованості досліджуваних знань та вмінь та визначили їх межі:

100-75 балів – *високий рівень* – діти демонструють ґрунтовні знання мовної теорії, правильно утворюють виучувані форми мовних одиниць,

демонструють уміння будувати усні і писемні висловлювання залежно від мети, ситуації спілкування;

74-50 балів – *достатній рівень* – учні допускають незначні неточності у знанні теоретичних правил, визначень, припускаються не припускаються грубих мовленнєвих помилок, частково уміють враховувати мету, ситуацію спілкування;

49-25 балів – *середній рівень* – учні демонструють часткові знання теоретичного матеріалу, припускаються багатьох мовленнєвих помилок під час словозміни та слововживання тих чи інших форм слова, іноді вміють враховувати мету, ситуацію спілкування;

24 і менше балів – *низький рівень* – свідчить про повну або часткову відсутність теоретичних мовних знань, умінь правильно будувати відповідні мовні одиниці і їх форми, орієнтуватися в ситуації спілкування, досягати мети спілкування.

Результати констатувального зрізу дозволили визначити початковий рівень сформованості мовних знань, мовленнєвих та комунікативних умінь учнів 3-А і 3-Б класів до початку проведення дослідно-експериментального навчання і розподілити їх за чотирма рівнями (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Результати констатувального зрізу щодо виявлення початкового рівня сформованості досліджуваних умінь в учнів 3 кл. (к-сть учнів / %)

№ з/п	Зміст мовних знань та вмінь	Рівні							
		Початковий		Середній		Достатній		Високий	
		ЕК(26)	КК(28)	ЕК(26)	КК(28)	ЕК(26)	КК(28)	ЕК(26)	КК(28)
1.	Мовні знання	8	8	11	10	6	8	1	2
		31	28,5	42	36	23	28,5	4	7
2.	Мовленнєві вміння	7	6	8	8	8	10	3	4
		27	21	31	29	31	36	11	14
3	Комунікативні вміння	12	12	7	9	7	7	-	-
		46	43	27	32	27	25		
4.	Середні показники (у %)	34,7	30,8	33,3	32,3	27	29,9	5	7

Розміщені в таблиці 2.1 дані свідчать про те, що в обох класах переважають середні показники початкового (34,7% та 30,8%) і середнього (32% та 32,3%) рівнів. Достатній рівень складає відповідно 28,3% та 29,9%, а високий рівень – відповідно 5% та 7%. Як бачимо, ці показники різняться між собою у межах 3-4%, що є свідченням того, що на початку проведення педагогічного експерименту рівень сформованості мовних знань, мовленнєвих та комунікативних умінь приблизно в учнів 3-А та 3-Б класу майже однаковий. Однак для більшої об'єктивності експерименту на роль експериментального ми призначили учнів 3-Б класу, які мали дещо гірші показники сформованості досліджуваних умінь: у них було виявлено більший відсоток початкового рівня і відповідно менший відсоток достатнього і високого рівнів.

Важливо зазначити, що рівні засвоєння учнями 3-їх класів мовних знань та практичних умінь дещо між собою відрізняються. Так, нами встановлено, що мовленнєві вміння третьокласників сформовано краще: про це нам свідчать показники достатнього (36% та 31%) і середнього (29% та 32%) рівнів. Друге місце посідають мовні знання з показниками 36% і 42% за середнім рівнем і 28,5% та 32% за достатнім рівнем. Показники комунікативного розвитку третьокласників виявилися найнижчими: високий рівень не продемонстрував жоден учень з обох класів, початковий рівень виявлено було у 43% та 45% учнів, середній – у 32% та 23% дітей і достатній – у 25% та 27% школярів.

Таким чином, на основі даних констатувального зрізу робимо висновок про недостатній рівень теоретичних знань і практичних мовленнєвих та комунікативних умінь третьокласників. Особливе занепокоєння викликає стан сформованості комунікативних умінь школярів. Отримані результати проведеного зрізу підтверджують необхідність розробки експериментальної методики формування мовної, мовленнєвої комунікативної компетентності учнів 3 класу, яка забезпечуватиме становлення мовної особистості молодшого школяра відповідно до вимог Нової української школи.

2.2. Експериментальна методика взаємопов'язаного формування в учнів 3 класу теоретичних мовних знань, мовленнєвих та комунікативних умінь відповідно до вимог НУШ

Дані констатувального зрізу, проведеного на початку педагогічного експерименту в контрольному (КК) та експериментальному (ЕК) класах, засвідчили в цілому досить низький рівень сформованості у третьокласників теоретичних мовних знань, а також практичних мовленнєвих і особливо комунікативних умінь. Відповідно до мети і завдань нашого дослідження ми організували і провели другий етап педагогічного експерименту – формувальний. Його основною метою була розробка експериментальної методики формування мовної, мовленнєвої комунікативної компетентності учнів 3 класу відповідно до вимог чинної програми НУШ. Під час розробки такої методики ми передбачили системність, послідовність і поетапність роботи на уроках української мови над формуванням досліджуваних умінь. В її основу було покладено принцип взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності учнів 3 класу під час вивчення ними усіх розділів курсу, передбачених шкільною програмою.

Оскільки формування мовної особистості школяра, як ми вже зазначали у розділі I, базується на наявності сформованої у нього мовної свідомості і здатності до активної мовленнєво-комунікативної діяльності, то наше дослідне навчання базувалось, з одного боку, на міцному засвоєнні теоретичного мовного матеріалу, пов'язаному з вивченням фонетичних, графічних, лексичних, фразеологічних, морфологічних, синтаксичних і стилістичних одиниць та забезпечення на цій основі їх потенційного нормативного функціонування, а з другого, – на формуванні і розвитку закріплення правил мовленнєвої діяльності, яка сприятиме становленню мовленнєвої та комунікативної компетентності третьокласників. Принцип взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності учнів під час реалізації дослідного навчання забезпечувався

заміною у свідомості учня неповної системи теоретичних мовних знань більш повним і досконалим розумінням їх, щоб потім на цій основі сформувані стійкі практичні мовленнєві і комунікативні вміння під час засвоєння кожної конкретної теми. Схематично це можна зобразити так:

теоретичні мовні знання → мовленнєві вміння → комунікативні вміння

Отже, спочатку послідовно формуємо в учнів основні лінгвістичні уявлення про мовні поняття й одиниці, їх роль, функції та виражальні можливості, за тим формуємо й удосконалюємо спочатку мовленнєві, а потім комунікативні вміння. Такий підхід дасть можливість дітям наочно переконатись у виражальних можливостях вивчуваних мовних одиниць під час виконання спеціально дібраних мовленнєвих та комунікативних завдань.

Розглянемо спочатку потенційні можливості вдосконалення *мовної компетентності* на уроках української мови учнів 3 класу. Як ми вже зазначали у попередньому розділі, у чинних шкільних підручниках формулювання визначень мовних одиниць та мовних понять, правил подано, надто спрощено, примітивно, неточно і навіть неоднозначно. Так, потребує, на наш погляд, уточнення правило про вживання буквосполучень *дж, дз*, які можуть позначати злиті звуки [д^ж], [д^з], [д^з'] у словах *джміль, дзвін, гедзь*. Але якщо (про немає інформації в підручнику) [д] належить до префікса, а [ж] або [з] – до кореня, то тоді вони вимовляються роздільно і позначають два окремі звуки: від-знака, від-жени.

Під час вивчення теми «Вимова дзвінких звуків в кінці слова і складу» у підручнику учням пропонується таблиця співвідношення дзвінких і глухих звуків (див. рис. 2.1) [44, с.10]. У самому низу таблиці подається перелік звуків [в, р, л, м, н, й], які названо дзвінкими, що не утворюють пар за глухістю. Але це не дзвінкі звуки, а сонорні. Їх не можна називати дзвінкими, бо між дзвінкими і сонорними існує суттєва різниця: при вимові сонорних переважає голос над шумом, а при вимові дзвінких, навпаки, – шум над

голосом. Отже, це нетотожні звуки, оскільки вони мають зовсім різну природу звучності.



Рис.2.1. Приклад класифікації приголосних звуків у 3 класі

Введення у початковий курс мови терміна «сонорний звук», на наш погляд, зовсім не переобтяжить словниковий запас молодших школярів, тим більше, що у зв'язку з активним використанням в навчальному процесі цифрових технологій, комп'ютеризації, діти молодшого шкільного віку з легкістю, на відміну від дорослих, опановують нові слова, терміни. Тому їм буде неважко запам'ятати цей термін і бути готовими правильно вживати його під час навчання в основній та старшій школі. Отже, учні повинні засвоїти таку інформацію. Приголосні звуки – це звуки, які утворюються із шуму та голосу. Співвідношення шуму і голосу в них буває різне: в одних звуках переважає шум над голосом (це дзвінки звуки); інші утворюються тільки із шуму, тобто без участі голосу (це глухі); нарешті, є ще звуки, під час вимови яких голос переважає над шумом (це *сонорні* звуки). Дзвінки і глухі утворюють співвідносні між собою пари [б] - [п], [д] - [т]... А сонорні таких пар не утворюють. Немає також парного дзвінкого звука у глухого [ф].

У вправі 1 на с. 12 читаємо таку інформацію: «..в українській мові є слова, в яких дзвінки приголосні перед глухими вимовляються, як парні глухі»: кі[х]ті, ле[х]кий. Але тут не сказано, що це стосується лише вимови дзвінкого [г] перед глухими [к,т]. Тобто в усіх інших випадках дзвінки перед приголосними вимовляються чітко, дзвінко: казка, ліжка, грядка,

солодкий...Тому учням 3 класу треба звернути увагу і на цю особливість української орфоєпії.

Слід звернути увагу і на такий факт: на с.18 написано: «Слова переносимо по складах: при-го-ди». А в вправі 5 (с.19) зазначається: «Слова з подовженими приголосними можуть переноситися по-різному: насін-ня і насі-ння». Це твердження правильне, але неправильним тоді буде попереднє правило, в якому вказується, що слова з рядка в рядок переносимо по складах: *насі-ння* – ми поділили слово для переносу відповідно до складоподілу [на-с'і-н-а], а у варіанті *насін-ня* – ні, бо позначений двома літерами «ен» подовжений звук відходить до наступного складу. Тому його переносити з рядка в рядок у такому випадку можна, бо це не суперечить правилам переносу, але це не означає, що ми переносимо його по складах. У зв'язку з цим учителям початкової школи слід чітко пам'ятати про те, що поділ слова на склади відбувається в усному мовленні і він являє собою фонетичне явище, а поділ слова на частини для переносу з рядка в рядок – це орфографічна дія, яка частково може збігатися із складоподілом, як правило, коли склади відкриті (зо-ло-то, чи-та-ти). Однак у більшості випадків при збігові кількох приголосних, коли склад закритий, то можемо мати кілька варіантів переносу слова при одному-єдиному варіанті складоподілу: [се^н - стра'], а переносити можемо **се-стра, сес-тра і сест-ра**. І ще одне важливе застереження: склад – це частина звукового потоку, яка виділяється в усному мовленні. тобто це фонетична одиниця, і тому вона може фіксуватися на письмі тільки у фонетичній транскрипції. Бо, записуючи слова в орфографічному записі під час їх поділу на склади, ми демонструємо не складоподіл, а орфографічну дію – поділ слова на частини для переносу з рядка в рядок.

Потребують, на наш погляд, деякого уточнення формулювання правил та визначень і розділу «Лексикологія». Так, на с. 25 читаємо визначення: «Слова, близькі за значенням, називаються синонімами: веселка і райдуга; ласкавий і лагідний». Наведені приклади нам чітко ілюструють, що таке

визначення синонімії абсолютно не відображає суті цього мовного явища. По-перше, слова «веселка» і «райдуга» означають одне і те саме, отже, вони не близькі за значенням, а тотожні, хоч і різняться стилістичним відтінком і вживаються у різних стилях. А слова «ласкавий» і «лагідний» близькі за своїм значенням, але різняться семантичним відтінком: *ласкавий* – який виявляє ласку, ніжність, приязний, привітний; *лагідний* – спокійний, тихий, сумирний, який ладить з іншими. Тому для більш повного й усвідомленого розуміння синонімії необхідно, на нашу думку, подавати таке тлумачення: Синоніми – це близькі за значенням слова, які різняться між собою відтінком у лексичному значенні або стилістичним забарвленням.

Слід наголосити також і на розмежуванні таких лексичних явищ, як омонімія і багатозначність слова. У розділі «Розпізнаю слова, які мають кілька значень» мова йде про омоніми. У наступному параграфі «Спостерігаю за словами, які звучать однаково, але мають різне значення» інформація про це мовне явище поглиблюється. Але нічого не сказано про те, що омоніми – це абсолютно різні слова, які різняться лексичним значенням, хоч і звучать однаково (*лава* – для сидіння (укр. походження), *лава* – вулканічна порода (італ. походження)). А як діти будуть класифікувати слово «день», яке може мати теж кілька значень: 1) день – світла частина доби (сонячний день); 2) день – доба, проміжок часу в 24 год. (два дні); 3) день – дата, присвячена якійсь події, особі (день народження). Тут теж маємо слово з однаковим звучанням, і всі вони мають неоднакові значення. Але якщо у випадку зі словами «лава» їх значення не пов'язані між собою, тобто вони семантично далекі одне від одного (тоді ми маємо справу з омонімами), то у випадку із словом «день» усі його значення пов'язані із позначенням проміжку часу, тобто їх можна об'єднати між собою спільним лексичним значенням. Тоді ми маємо справу з багатозначним словом, усі значення якого об'єднуються навколо його прямого значення. У цьому й полягає різниця між омонімами (двома різними словами, що звучать однаково і мають абсолютно різні лексичні значення) і багатозначністю одного і того ж слова, усі можливі

значення якого близькі між собою, тому їх можна замінити одним словом. Тож, для того, щоб учні розрізняли ці поняття, учитель повинен спочатку сам їх чітко розмежувати, а потім пояснити їм учням.

Наші спостереження свідчать про те, що молодші школярі не завжди чітко розуміють поняття «споріднені (спільнокореневі) слова». Причиною цього є нечітке, неповне тлумачення, подане у підручнику на с.34: «Споріднені слова називають спільнокореневими». Як бачимо, тут не вказано на основну особливість споріднених слів: вони завжди при однакових коренях мають різні основи і тому різняться між собою лексичними значеннями. Наприклад:

ліс – великий простір, засаджений деревами, основа слова **ліс**;

лісок – невеликий простір, засаджений деревами, основа слова **лісок**;

лісник – лісовий сторож, основа слова **лісник**

пролісок – рослина родини лілійних з блакитними, синіми чи білими квітками, основа слова **пролісок**.

Як бачимо, у всіх словах є спільний корінь *ліс*, але оскільки вони мають різні основи, до яких входять змінювані суфікси, префікси, які і виконують словотворчу функцію, змінюючи їх лексичне значення, то ці слова при однакових коренях мають все-таки різні значення. Тому їх називають спорідненими (словами-родичами), бо це слова з різними, іншими значеннями, що мають спільний корінь. Від споріднених слів слід відрізнити форми одного і того ж слова, в яких основа не змінюється, то й відповідно не змінюється й лексичне значення: **ліс**, **ліс**-у, (у) **ліс**-і, **ліс**-ом, **ліс**-ами, **ліс**-ів... Тут ми бачимо в усіх формах слова позначений червоним кольором однаковий корінь **ліс** з однаковою основою на жовтому фоні **ліс**. Якщо основа однакова в усіх словах, то й лексичне значення їх буде теж однакове. Отже, це не споріднені спільнокореневі слова (бо корінь у них не спільний, а один), а це відмінкові форми однієї і тієї ж лексеми «ліс». Тому визначення споріднених слів повинно мати такий зміст: спорідненими називаються

спільнокореневі слова, що мають різні основи і різняться між собою лексичним значенням: *дощ*, *дощик*, *дощовий*, *дощовик*.

Потребує також редагування таке міркування: «Змінити форму слова – означає змінити його закінчення» [44, с.49]. На нашу думку, тут слід врахувати причинно-наслідкові зв'язки, адже від зміни закінчення у слові змінюється його форма. Тому варто це тлумачення подати в такій формі: «Змінити закінчення слова – означає змінити його форму». Але форму слова можна змінити ще й за допомогою префікса (читати – про-читати), суфікса (стукати – стук-ну-ти), наголосу (виміря'ти – ви'міряти), службових слів (стіл – на стіл) тощо.

Деякі неточності чи брак інформації виявлено нами у формулюванні авторами чинного підручника теоретичних міркувань у розділі «Морфологія». Так, у підручнику відсутня інформація про те, що іменники за родами не змінюються і в множині їх рід не визначається. Тому від учнів можемо часто почути, що іменники змінюються за родами, числами і відмінками, тоді, коли вони мають в однині значення роду і змінюються за відмінками і числами. Причому такі помилкові твердження можна почути від старшокласників, студентів і навіть учителів. Отже ця інформація повинна бути учнями засвоєна.

Окремо хочемо звернути увагу на деякі неточності у визначенні тих чи інших частин мови, які подаються в сучасних шкільних підручниках. Формуючи уявлення дітей про кожну з частин мови, М. Вашуленко рекомендує з'ясувати такі питання:

- а) що ця частина мови означає, яке її загальне частиномовне лексичне значення?
- б) на яке питання відповідає?
- в) як змінюється? (за відмінками, родами, числами, особами, часами...).
- г) яким членом речення найчастіше виступає (підметом, присудком, другорядним членом речення)?
- г) з якою частиною мови вступає в зв'язок?

д) як найчастіше утворюється? [5, с.194]

Як бачимо, для повного і чіткого уявлення учнів початкових класів про частини мови М. Вашуленко акцентує увагу вчителів на врахуванні фактично всіх чотирьох критеріїв виокремлення частин мови – семантичного, морфологічного, синтаксичного і навіть допоміжного – словотвірного.

Розглянемо тепер, як ця слушна, наш погляд, настанова реалізується в сучасних шкільних підручниках. У початковій школі поширене таке, наприклад, визначення іменника:



Рис.2.2. Приклад визначення іменника в початковій школі

Як бачимо, у цьому визначенні враховано тільки семантичний критерій. До того ж він, на наш погляд, не зовсім точно визначений. М. Вашуленко з цього приводу слушно зауважує: «До слів – назв предметів належать усі слова, про які можна запитати х т о? або щ о?». Таке доповнення формує в учнів узагальнене поняття предметності» [5, с. 180]. Це

кращий, на нашу думку, варіант у врахуванні семантичного критерію. Якщо його брати до уваги, то визначення іменника мало б тоді такий вигляд: «Іменник – це слова, які називають предмет, і до яких можна поставити питання хто? або що?». Але оскільки іменник охоплює назви не тільки істот і неістот, а й абстрактні й опредмечені назви, то доцільніше було б у цій частині визначення іменника запропонувати такий варіант: «Іменник – це самостійна частина мови, яка називає *предметність*...». До речі, кращим від поданого у підручниках визначення іменника може бути і таке трактування: «Іменники – це слова, які є назвами істот і неістот» (Рідна мова, 3 кл., 2015).



Рис.2.3. Приклад таблиці «Іменник»

Морфологічний і синтаксичний критерії у поданих в підручниках визначеннях іменника взагалі не враховуються. До того ж фраза «іменник відповідає на питання хто? або що?» не зовсім точна. Тут необхідно додати «у початковій формі». Тому ми пропонуємо таке визначення іменника, в якому би врахувалися всі загальноприйняті критерії: іменники – це назви істот і неістот, які відповідають у початковій формі на питання хто? або що?, мають рід, число та відмінок і в реченні виконують роль підмета або другорядного члена речення (дodatка).

Визначення прикметника пропонуємо подавати в такій редакції: прикметники – це слова, що називають ознаку предмета, відповідають у початковій формі на питання який? чий?, узгоджуються з іменниками в роді, числі та відмінку і виконують роль другорядного члена речення (означення).

Не зовсім коректно, на наш погляд, подається у чинному підручнику визначення числівника: «Частина мови, яка називає числа і відповідає на питання скільки?, називається числівником» [44, с.103]. Раціональніше запропонувати третьокласникам таке визначення: числівниками називаються слова, які називають кількість предметів або їх порядок при лічбі і відповідають на питання *скільки?* (п'ять) і *котрий?* (*перший* урок, *третій* за списком).

Як ми вже зазначали, у чинному шкільному підручнику подається не зовсім, на нашу думку, коректне визначення службових слів: «Службові слова служать для зв'язку слів у реченні» [44, с.121]. Таке тлумачення не зовсім правильне, оскільки ці частини мови допомагають повнозначним словам виражати лексичне значення, граматичні форми і синтаксичну роль, а отже, не тільки служать для зв'язку слів у реченні, як це ми спостерігаємо у прийменника чи сполучника, а й слугують для уточнення семантики слова (читаю – *не* читаю, *лише* читаю...) чи його граматичної форми (читав *би*, *хай* читає). Абсолютно незрозумілим для нас (і тим більше для учнів) є визначення прийменника: «Службові слова **в, у, до, на, з...** називаються прийменниками» [44, с.123]. Нам видається, що слід було хоча б вказати на той факт, що вони завжди вживаються з іменниками (займенниками).

Вимагають більшого повного і точного тлумачення деякі і синтаксичні поняття. Так, в аналізованому підручнику подається не зовсім коректне визначення підмета: «Член речення, який вказує, про кого або про що говориться в реченні, називається підметом» [44, с.131]. У такому визначенні варто було б наголосити на тому, що підмет вказує на діяча, тобто **хто** або **що** є виконувачем дії, бо іменник, який вказує на те, про кого або про що говориться в реченні, – це другорядний член речення (додаток): *Навесні дуги*

заливало водою. Тут ідеться про луги і про воду, і це не підмети. До речі, тут слово «луги» відповідає на питання що? І діти можуть помилково класифікувати його як підмет, у той час, коли воно виконує функцію додатка, оскільки вжите у формі знахідного відмінка: *заливало (кого? що?) луги*. Для того, щоб запобігти помилкам у визначенні підмета, варто наголосити учням, що до члена речення слід ставити два відмінкові питання - як до істот, так і до неістот: хто? що?, кого? чого?, кого? що?...

У наведеній у підручнику ілюстрації про вживання знака оклику при звертаннях наведено приклад не власне звертання у реченні, а вокативного речення: «*Діти!* Бережіть природу!» [44, с.136]. Тут словоформа «діти» вживається як назва осіб у формі кличного або називного відмінка, тому це приклад вокативного речення. А для ілюстрації варто було навести інший приклад, де немає вказівки на особу: *Рідна земле, рідний краю, рідна стороно!*

Не сказано у підручнику й про те, що підмет і присудок не є словосполученням і чому саме. Тому учням слід наголосити на тому, що у синтаксичному словосполученні виділяють головне і залежне слово (*пишу (чим?) ручкою*). У сполученні ж підмета і присудка обидва члени речення є головними, і тому можемо поставити питання від підмета до присудка і навпаки. Наприклад: *учень (що робить?) пише; читає (хто?) учень*. Необхідно звернути увагу дітей також і на те, що словосполучення складається як мінімум з двох самостійних частин мови: *зелений гай, читаю вірш, іду до школи*. Не є словосполученням поєднання службового слова з повнозначним, бо тоді неможливо встановити головне і залежне слово і поставити питання до залежного: *біля школи, посеред річки, тільки запитаю...*

Таким чином, ми встановили, що мовний матеріал, репрезентований у чинному шкільному підручнику, відзначається неточністю, некоректністю і неповнотою викладу теоретичного матеріалу, що не може в повній мірі сприяти формуванню мовної компетентності учнів 3 класу, Тому під час проведення дослідного навчання в ЕК ми внесли корективи, про які йшлося

вище, у формулювання правил, визначень і тлумачень виучуваних у 3 класі мовних одиниць. У кожному випадку, коли було необхідно внести уточнення, доповнення до теоретичного матеріалу підручника, ми обґрунтовували перед учнями ЕК свою позицію, наводили переконливі приклади, намагались, щоб вони розширили свої теоретичні знання про мовні явища та мовні одиниці.

Констатувальний зріз педагогічного експерименту засвідчив також і невідповідність рівня сформованості *мовленнєвих* та *комунікативних умінь* учнів 3 класу відповідно до вимог чинної програми. Тому під час проведення в ЕК формувального експерименту ми розробили систему мовленнєвих і комунікативних завдань, які би дозволили закріпити набуті скореговані теоретичні знання на практиці.

Так, після пояснення учням про можливість позначення буквосполученнями *дж*, *дз* злитих звуків [дж], [дз], [дж'] у коренях слів та двох окремих звуків, якщо [д] належить до префікса, а [ж] або [з] – до кореня, ми запропонували дітям завдання, в якому слід було вписати слова із одним злитим звуком і окремо слова, де ми вимовляємо два звуки:

Відзнака, судження, бджоляр, дзюдо, надзвук, відживати, джміль, дзьоб, таджик, джонатан, відзив, народження, дзюркіт, адже, саджанець, надзвуковий.

Після виконання такого завдання рекомендуємо дітям провести лінгвістичне дослідження і з'ясувати, в яких випадках буквосполучення *дж*, *дз* позначають два звуки, хоч перед ними стоять префікси. Діти повинні позначити префікси у поданих нижче словах і свої відповіді аргументувати.

Віддзвеніти, відзвітувати, віддзеркалити, відзимувати, подзенькувати, подзьобати, подзижчати, надзирати, наздирати.

Для формування *комунікативних умінь* учнів ЕК ми ознайомили їх з поняттями «акт спілкування» та «ситуація спілкування». Ми пояснили їм, що спілкування, як правило, проходить у безпосередньому контакті учасників, які обізнані з умовами, в яких відбувається комунікація. Слід

пам'ятати, що комунікативні ситуації дозволяють впливати на формування змісту і стратегії висловлювань. Компонентами ситуації спілкування є: адресант; адресат; стосунки між адресантом та адресатом та зв'язана з цим тональність спілкування (офіційна – нейтральна – дружня); мета спілкування; засоби спілкування (мова, стиль, а також невербальні засоби – міміка, жести); спосіб спілкування (усний/письмовий, контактний/дистантний); місце і час спілкування. Усі ці складові, як правило, можуть змінюватися. Тоді це приводить до зміни комунікативної ситуації в цілому і, відповідно, до варіювання стратегії, мети та мовних засобів, які використовують учасники у тій чи іншій ситуації, та їх комунікативної поведінки в цілому. Чинною шкільною програмою НУШ передбачено врахування таких позалінгвістичних чинників під час формування комунікативних умінь молодших школярів, як ситуація та мета спілкування. Виходячи із цих вимог, ми розробили систему комунікативних завдань для розвитку усного монологічного, усного діалогічного та писемного монологічного мовлення третьокласників, враховуючи такі компоненти комунікативної ситуації:

1. *Ситуація спілкування.* Вона у кожному випадку комунікації різна. Учень повинен уявити собі обставини й умови, за яких йому доведеться спілкуватися.

2. *Адресат (-и)* – твій співрозмовник чи співрозмовники, з яким чи якими ти повинен спілкуватися.

3. *Адресант* – особа, від імені якої ти будеш доносити інформацію. Це може бути учень 3 класу, а може бути інша особа (учитель, старший брат чи сестра, мати, бабуся, незнайома людина, лікар, бібліотекар, касир тощо).

4. *Мета спілкування* – мовець прогнозує комунікативну мету, намір мовленнєвої взаємодії, враховуючи особливості ситуації спілкування. У навчальній ситуації спілкування мета визначається вчителем.

5. *Тип мовлення* – це може бути розповідь, опис, міркування, есе.

6. *Стиль* – розмовний, науковий, художній, діловий.

7. *Форма* – усний монолог, усний діалог, письмовий монолог.

Наведемо тепер приклади комунікативних завдань, яке ми запропонували учням ЕК під час вивчення вимови буквосполучень **дж, дз**.

I. Ситуація спілкування. Уяви собі, що твій молодший брат, учень 3 класу, виконує домашнє завдання, в якому слід виписати в один рядок слова, що позначають один злитий звук, а в інший – два окремі звуки. Він пропустив урок через хворобу і просить тебе пояснити, як виконати це завдання.

Адресат – твій молодший брат, учень 3 класу.

Адресант – ти сам, учень 8 класу.

Мета спілкування – пояснити братові, коли буквосполучення **дж, дз** позначають один злитий звук, а коли – два окремі звуки.

Тип мовлення – розповідь.

Стиль – науковий.

Форма – усний монолог.

II. Ситуація спілкування. Уяви собі, що ти зі своїми однокласниками отримав завдання для роботи в групі. Вам потрібно довести, чи в усіх словах, що мають префікси, у запропонованому вчителем завданні, буквосполучення **дж, дз** позначають один звук. Твої однокласники не мають одностайної думки щодо правильної відповіді. Ти пропонуєш їм свою версію виконання складного завдання.

Адресат – ти сам, учень 3 класу.

Адресант – твої однокласники, учасники групи.

Мета спілкування – довести однокласникам і підтвердити аргументами та прикладами, в яких випадках при наявності префікса буквосполучення **дж, дз** позначають один злитий звук, а коли – два окремі звуки.

Тип мовлення – міркування.

Стиль – науковий.

Форма – усний монолог.

Під час вивчення теми «Вимова дзвінких звуків в кінці слова і складу» ми звернули увагу третьокласників на те, що, крім глухих, які вимовляються

тільки за допомогою шуму, є ще дві категорії приголосних – дзвінкі (переважає шум над голосом) і сонорні (переважає голос над шумом). Для закріплення цієї інформації ми пропонували учням ЕК різні вправи на класифікацію цих груп приголосних:

1. Розподіли подані нижче приголосні звуки на глухі, дзвінкі і сонорні.

[ж, к, д^ж, б, ч, х, з, г, л, д, ц, в, р, м, з, д^з, ф, с, л, г, п, м, с', п, ц, н, й]

2. У наведених рядках приголосних звуків залиш у першому рядку тільки дзвінкі, у другому – тільки глухі, у третьому – тільки сонорні:

а) дзвінкі: [б, ч, т, д, г, л, д^з, ф, й, ж];

б) глухі: [ц, р, з, с, н, п, д, в, х, д^ж];

в) сонорні: [л, т, к, р, н, г, в, ф, й, н, д].

3. Запам'ятай, що [в, р, л, м, н, й] – це сонорні звуки. З ними можна скласти речення «**Ми винили рій**».

Для формування комунікативних умінь ми пропонували учням будувати, до прикладу, відповідні міркування, враховуючи такі комунікативні настанови:

Ситуація спілкування. Уяви собі, що твій однокласник бере участь у конкурсі з української мови. Він добре підготувався до конкурсу, але тему про класифікацію приголосних звуків він добре не засвоїв, бо був відсутній на уроці через хворобу. Він звернувся до тебе, щоб ти йому допоміг.

Адресат – ти сам, учень 3 класу.

Адресант – твій однокласник Андрій.

Мета спілкування – довести Андрієві, що дзвінкі приголосні і сонорні – це різні за співвідношенням голосу і шуму звуки, що їх не можна об'єднувати в одну групу під назвою «дзвінкі приголосні».

Тип мовлення – міркування.

Стиль – науковий.

Форма – усний монолог.

Для того, щоб навчити дітей ЕК відрізняти омоніми від багатозначних слів, ми пропонували їм виконувати такі мовленнєві вправи:

1. До яких слів подаються ці пояснення? Які з них слід віднести до однозначних слів, які – до багатозначних, а які – до омонімів?

1) а) *страва з крупів, рису, гречки...*; *безладна суміш чого-небудь*; б) *велика морська тварина, цінна своїм жиром*, в) *каша з вівсяної крупи*; *назва пташки*. Відповідь: а) каша – багатозначне слово, бо його значення пов'язані із спільним значенням «суміш»; б) кит – однозначне слово; г) вівсянка (каша) і вівсянка (пташка) – омоніми, бо їх значення зовсім різні;

2) а) *яр з пологими схилами; дерев'яний брус (колода), що є основою настилу*; б) *наука про минуле; розповідь про колишній випадок*; в) *ділянка, де вирощують кавуни*. Відповідь: а) балка (омоніми), б) історія (багатозначне слово), в) баштан (однозначне слово).

2. Визнач значення кожного слова, розподіли їх за групами: а) однозначні слова, б) багатозначні слова, в) омоніми.

День, лист, щука, слово, літній, джерело, суфікс, мати, іменник.

Відповідь: а) щука, суфікс, іменник – однозначні слова; б) день, слово, джерело – багатозначні слова, в) лист, літній, мати – омоніми.

3. Запиши у першу колонку багатозначні слова, а в другу – омоніми. Свій вибір аргументуй.

Земля, слід, голова, захід, іти, глухий, зелений, ручка.

Комунікативні вміння третьокласників під час вивчення цієї теми рекомендуємо розвивати за допомогою таких, приміром, ситуативних завдань:

1. *Ситуація спілкування*. Уяви собі, що під час виконання в класі вправи на розрізнення багатозначних слів й омонімів більшість учнів не зрозуміла суті цих мовних явищ. Ти у ролі вчителя повинен пояснити дітям, як навчитися відрізняти омоніми від багатозначних слів.

Адресат – ти сам, учитель 3 класу.

Адресанти – учні 3 класу.

Мета спілкування – пояснити, чим відрізняються омоніми від багатозначних слів, проілюструвати це на прикладах, щоб усі чітко зрозуміли, як розрізняти ці мовні явища.

Тип мовлення – розповідь.

Стиль – науковий.

Форма – усний монолог.

2. *Ситуація спілкування.* Уяви собі, що твоя молодша сестричка Оленка виконує домашню вправу і не розуміє, яке слово (день чи коса) належить до омонімів. Ти повинен пояснити Оленці, чому слово «день» багатозначне, а слово «коса» - це омонім.

Адресат – ти сам, учень 5 класу.

Адресант – твоя сестричка Оленка, учениця 3 класу.

Мета спілкування – пояснити сестричці, що слово «день» багатозначне, бо всі його значення близькі між собою (день - проміжок часу тривалістю 24 год., день – проміжок часу від ранку до вечора), а слово «коса» - це омонім, бо всі його значення абсолютно різні і їх не можна об'єднати одним словом із спільним значенням (знаряддя праці, заплетене волосся, піщаний виступ на морі чи в річці).

Тип мовлення – розповідь.

Стиль – науковий.

Форма – усний монолог з елементами діалогу.

Під час роботи із спорідненими словами (після уточнення теоретичних відомостей про це мовне явище) ми рекомендували низку спеціальних мовленнєвих завдань, щоб виробити у них вміння і навички відрізняти споріднені слова від форм одного і того ж слова. Наприклад:

1. Прочитай подані нижче слова, познач у них корені і з'ясуй їх значення. У якому рядку слова з однаковими коренями мають різні значення, а в якому – одне?

1) *пісня, пісенний, пісняр, пісенька;*

2) *веселий, весела, веселого, веселі, веселих.*

2. Назви рядок із спільнокореневими словами. Доведи, чому ти так думаєш.

1) *везу, везеш, везуть, буду везти, вези;*

2) *садити, садок, сад, садівник, садовий.*

3. Розподіли подані нижче слова у дві колонки: а) спільнокореневі слова, б) форми одного і того ж слова.

I. *Доц, доцем, дощовий, дощами, дощик, дощів, дощовик, дощам, дощити, дощів.*

II. *Високий, вись, високі, височінь, високого, на високому, високо, високих, височенький, високої.*

Найбільшу кількість мовленнєвих і комунікативних завдань можна ефективно використати на уроках вивчення частин мови і синтаксису. Так, під час засвоєння учнями 3 класу відповідно до шкільної програми морфологічних особливостей іменника, прикметника, числівника і дієслова, ми рекомендували до кожної теми низку мовленнєвих завдань, для того щоб сформувати стійкі мовленнєві вміння правильного вживання тих чи інших граматичних форм слова. При цьому ми орієнтувалися на ті випадки, коли діти під час утворення тих чи інших форм слів найбільше припускалися мовленнєвих помилок. Наприклад:

1. В якому рядку всі слова є іменниками?

1. *Рух, бігати, завдання, радість.*

2. *Сміливість, радість, читання, виклик.*

3. *Дія, молодий, життя, природа.*

4. *Залізо, мед, промінь, променіти.*

2. Вибери рядок, в якому іменники тільки чоловічого роду.

1. *Поверх, коридор, ніж, цвіль, заєць.*

2. *Чесць, грам, рій, плац, сміливість.*

3. *Вік, вітер, ніч, пісок, тюль.*

4. *Біль, насип, степ, плющ, ніж.*

3. У якому рядку всі іменники можуть уживатися в однині і множині?

1. *Малина, картопля, пшениця, морква, жито.*
 2. *Дніпро, гнів, біг, прогрес, Чернівці.*
 3. *Дуб, палець, стебло, шлях, малюк.*
 4. *Молодь, дітвора, космос, Кривбас, дитинство.*
4. У якому рядку всі іменники не змінюються за числами?
1. *Гори, річки, біганина, Київ, озера.*
 2. *Дитина, гілка, комаха, будинок, слово.*
 3. *Книга, читач, віри, пісня, співак.*
 4. *Край, район, серце, козак, поле.*
5. Усі слова є числівниками в рядку.
1. *Один, єдиний, одиниця, одинадцять.*
 2. *Два, двоє, двійка, дванадцять.*
 3. *Чотири, десять, п'ять, вісім.*
 4. *П'ять, п'ятірка, п'ятеро, п'ятдесят.*
6. Запиши числівники словами. Постав наголос у числівниках.
- 14+16= 30 57+3=60 80-10= 70 145- 45=100 155+5= 160*
60-20=40 57-27=30
7. Запиши числівники 14 і 77 у відповідних відмінках. Постав наголос у числівниках. За потреби скористайся словником.
- 14 із 77 учнів 3 класу отримали нагороди за участь у спортивному конкурсі. 14 учасникам конкурсу, крім нагород, вручили ще й цінні подарунки. 14 переможцями гордиться вся наша школа. До 14 третьокласників у членів журі не було питань. У всіх 77 третьокласників було бажання перемогти. Але не всім 77 школярам повезло. Однак ми всі захоплюємося нестримним бажанням 77 учнів 3 класу неодмінно перемогти у конкурсі.*
8. В якому рядку всі дієслова минулого часу?
1. *Хвилюються, розклав, слухаєш, несуть, захищаю.*
 2. *Залило, прочитав, зрозуміла, збудував, дописали.*
 3. *Любити, закутав, відповідати, читаю, розповів.*

9. Розподіли подані нижче дієслова на три колонки: а) теперішнього, б) минулого, в) майбутнього часу.

Попросить, зрозумів, читає, ходить, чув, побачимо, зробив, тікає, гратиме, біжить, наздожене, іде, буду читати, прочитала, знаю.

10. Зміни час дієслів так, щоб ця розповідь була про те, що зараз відбувається, а потім про те, що відбудеться згодом.

Як котіві соромно стало

Якось кіт прогулювався, вийшов на поріг. Добре йому на сонечку, гріється як на печі. Але тут він почув що горобці десь цвірінькають. Він став тихесенько підкрадатися, а потім як плигне. Перелетів через тин та бабах у калюжу. Не впізнати нашого котика! Був гарненький, чепурненький, а став брудний як чорт. Ох і сміялися над ним горобчики!

Комунікативні вміння учнів ЕК під час опрацювання ними матеріалу з морфології та синтаксису ми формували за допомогою таких ситуативних завдань:

1. *Ситуація спілкування.* Ви з другом посперечалися стосовно слів «малювання» і «читання». Твій друг Олег вважає, що це дієслова, оскільки вони пов'язані з назвою дії, а ти вважаєш, що це іменники.

Адресат – ти сам (-а), учень (учениця) 3 класу.

Адресант – твій однокласник Олег.

Мета спілкування – довести, що слова «малювання» і «читання» – це іменники, підтвердити це на прикладах.

Тип мовлення – міркування.

Стиль – науковий.

Форма – усний монолог.

2. *Ситуація спілкування.* Під час виконання завдання твої однокласники не можуть дійти згоди про те, чи слово «плавання» і «жовтизна» – це іменники чи дієслово і прикметник. Ти вирішив (-ла) переконати всіх у своїй правоті.

Адресат – ти сам (-а), учень (учениця) 3 класу.

Адресант – твої однокласники, учасники групи.

Мета спілкування – довести, що слова «плавання» і «жовтизна» – це іменники.

Тип мовлення – міркування.

Стиль – науковий.

Форма – усний монолог.

3. *Ситуація спілкування.* Під час відповіді на уроці Оленка сказала, що іменники змінюються за родами, числами і відмінками. Ти не погоджуєшся з цією думкою, піднімаєш руку і хочеш виправити свою однокласницю.

Адресат – ти сама, учениця 3 класу.

Адресант – твоя однокласниця Оленка.

Мета спілкування – сформулювати кілька запитань до Оленки, потім довести, що іменники змінюються тільки за числами і відмінками, а значення роду мають лише в однині.

Тип мовлення – міркування.

Стиль – науковий.

Форма – усний діалог.

4. *Ситуація спілкування.* Нещодавно ти побував (-ла) у зоопарку. Тебе найбільше вразив слон. Опиши побачену тобою тварину так, щоб комусь теж хотілось неодмінно відвідати зоопарк і помилуватися слоном.

Адресат – ти сам (-а), учень (учениця) 3 класу.

Адресант – твоя бабуся (молодший братик чи сестричка).

Мета спілкування – написати детальний текст-опис слона.

Тип мовлення – опис.

Стиль – розмовний.

Форма – письмовий монолог.

Матеріал: текст вправи 7, с.142.

5. *Ситуація спілкування.* Сьогодні на уроці ви виконували вправу 4 (с.125) і тебе дуже зацікавила інформація про планетарій у м. Харків. У тебе виникло велике бажання відвідати це місто і побувати у планетарії.

Адресат – ти сам (-а), учень (учениця) 3 класу.

Адресант – твої батьки, які зараз перебувають у відрядженні.

Мета спілкування – написати лист батькам, в якому розповісти про планетарій і переконати їх після повернення з відрядження обов'язково поїхати до Харкова і відвідати там планетарій.

Тип мовлення – розповідь.

Стиль – розмовний.

Форма – письмовий монолог.

Матеріал: текст вправи 4, с.125.

6. *Ситуація спілкування.* Сьогодні ви вивчали тему «Звертання». Вам запропонували вдома написати текст-розповідь про кумедний чи прикрий випадок, використовуючи звертання.

Адресат – ти сам (-а), учень (учениця) 3 класу.

Адресант – твої дідусь і бабуся, які проживають в іншому місті.

Мета спілкування – написати розповідь про кумедний чи прикрий випадок, який трапився з тобою, використовуючи звертання.

Тип мовлення – розповідь.

Стиль – розмовний.

Форма – письмовий монолог.

Матеріал: текст умови вправи 7, с.130.

7. *Ситуація спілкування.* Під час вивчення теми «Визначаю головні і другорядні члени» ви виконували вправу 3 (с.132). У реченні «Полтавщину на весь світ прославляє відоме село» частина учнів твого класу підкреслили слова «світ» і «село» як підмети, оскільки вони відповідають на питання *що?*. Ти не згоден з такою позицією однокласників і просиш учителя надати тобі слово.

Адресат – ти сам (-а), учень (учениця) 3 класу.

Адресанти – твої однокласники, твій учитель.

Мета спілкування – довести, що слово «світ» – це не підмет, хоч і відповідає на питання *що?*, а другорядний член речення. Свою позицію слід аргументувати доказами та прикладами.

Тип мовлення – міркування.

Стиль – науковий.

Форма – усний монолог.

Матеріал: текст вправи 3, с.132.

8. *Ситуація спілкування.* Сьогодні ви вивчали тему «Утворюю словосполучення». У вправі 1 Вам запропонували вписати з речення «Допитливі друзі приїхали на Сумщину» усі словосполучення. Працюючи біля дошки, Артем вписав усі словосполучення, у тому числі і сполучення підмета з присудком. Ти не погоджуєшся з цим і просиш учителя надати тобі слово для доведення своєї точки зору.

Адресат – ти сам (-а), учень (учениця) 3 класу.

Адресант – твої однокласники, твій учитель.

Мета спілкування – довести, що сполучення підмета з присудком не є словосполученням, бо у словосполученні є головне і залежне слово. А підмет і присудок – обидва головні члени речення, тому вони становлять основу речення.

Тип мовлення – міркування.

Стиль – науковий.

Форма – усний монолог з елементами діалогу.

Матеріал: текст умови вправи 1, с.134.

Ефективне використання на уроках української мови мовленнєвих і комунікативних вправ і завдань, як свідчать наші спостереження, можливе за умови засвоєння учнями всіх тонкощів і нюансів мовленнєвої теорії, уточнення і корегування подачі визначень, міркувань і тлумачень мовних одиниць і мовних явищ, що не завжди коректно і точно подаються в чинних підручниках.

2.3. Результати експериментального дослідження

Логічним завершенням педагогічного експерименту було проведення його останньої фази – контрольного експерименту, який дозволив порівняти результати учнів ЕК та КК, отримані під час констатувального зрізу, з результатами, яких вони досягли за час проведення дослідного навчання в ЕК та традиційного навчання в КК. Контрольний зріз проводився у тому ж закладі освіти, що й констатувальний, з тією кількістю учнів (в експериментальному класі – 26 учнів, у контрольному – 28 учні). Методика його проведення та критерії оцінювання досліджуваних знань, умінь і навичок, розподіл учнів за рівнями були аналогічними до тих, що використовувались на початку експерименту. Учням КК та ЕК було запропоновано однакові анкети та практичні завдання, аналогічні до тих, що використовувались під час констатувального зрізу. Цей етап дослідження дав можливість не тільки порівняти теоретичні знання і практичні мовленнєві та комунікативні вміння учнів дослідного класу зі знаннями й уміннями дітей КК, які навчались за традиційною методикою, а й виявити динаміку розвитку цих умінь в учнів обох класів за час проведення педагогічного експерименту.

Таблиця 2.2

Результати контрольного зрізу щодо сформованості досліджуваних знань та умінь в учнів 3 кл. наприкінці експерименту (к-сть учнів / %)

№ з/п	Зміст мовних знань та умінь	Рівні							
		Початковий		Середній		Достатній		Високий	
		ЕК(26)	КК(28)	ЕК(26)	КК(28)	ЕК(26)	КК(28)	ЕК(26)	КК(28)
1.	Мовні знання	4	8	7	9	9	9	6	2
		15	28	25	32	35	32	23	7
2.	Мовленнєві вміння	3	5	5	9	11	10	7	4
		12	18	19	32	42	36	27	14
3	Комунікативні вміння	5	10	6	10	11	8	4	-
		19	36	23	36	42	28	16	-
4.	Середні показники (у %)	15,3	27,3	22,3	33,3	36,6	32	22	7

Результати, отримані нами під час проведення контрольного зрізу, ми занесли до таблиці 2.2. З неї ми бачимо, що на кінець дослідного навчання в учнів ЕК за середніми показниками переважають достатній (36,6%), середній (22,3%) та високий (22%) рівні. В учнів КК виявлено найбільші показники достатнього (32%), середнього (33,3%) та початкового (27,3%) рівнів. Це свідчить про те, що якісний середній показник набагато вищий в учнів ЕК. Найбільшу різницю (на 15%) в учнів ЕК та КК бачимо в показниках за вищим рівнем: вони становлять відповідно 22% та 7%, і навпаки, бачимо суттєве зменшення середнього показника за початковим рівнем в ЕК: 15,3% проти 27,3%. Різниця тут становить 12%. Викликають зацікавленість також показники високого рівня щодо сформованості мовленнєвих та комунікативних умінь в учнів ЕК та КК. Так, високий рівень сформованості мовленнєвих умінь у цих класах становить відповідно 27% і 14% (з різницею у 13%), а комунікативних умінь – 16% і 0% (різниця становить 16%). Різниця у сформованості мовних знань за високим рівнем теж досить суттєва: вона становить відповідно 23% і 7% (з різницею у 16%). Таким чином, приріст показників високого рівня за час проведення дослідного навчання в ЕК становить відповідно 13%, 16% і 16%.

Цікавим для нас було порівняти середні показники констатувального та контрольного зрізів в учнів обох класів. Це дало можливість встановити динаміку зростання показників достатнього, високого та середнього рівнів і зменшення показників початкового рівня за час проведення дослідного навчання в ЕК (див. таблицю 2.3). Дані таблиці 2.3 свідчать про те, що показники достатнього і високого рівнів наприкінці експерименту в ЕК зросли відповідно на 12,6% та 17%, а в учнів КК за достатнім рівнем – на 2,1%, а за високим – 0%, тобто залишились без змін. Якщо показники середнього рівня в ЕК зросли на 10%, то в КК зростання становить тільки 1%. Показники початкового рівня в ЕК зменшились на 19,4%, а в КК – тільки на 3,5%. Таким чином, суттєвий приріст в учнів ЕК значень високого, достатнього і середнього рівнів, порівняно з незначними змінами в

показниках цих рівнів в учнів КК, свідчить про тенденцію до позитивної динаміки формування досліджуваних умінь в учнів ЕК, а відтак і про ефективність запропонованої нами технології комплексного підходу до процесу формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей учнів 3 класу.

Таблиця 2.3

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

№ п/п	Середні показники мовних знань та практичних умінь	Рівні							
		Початковий		Середній		Достатній		Високий	
		КК (28)	ЕК (26)	КК (28)	ЕК (26)	КК (28)	ЕК (26)	КК (28)	ЕК (26)
1.	Констатувальний зріз	30,8	34,7	32,3	33,3	29,9	27	7	5
2.	Контрольний зріз	27,3	15,3	33,3	22,3	32	39,6	7	22
3.	Різниця середніх показників	-3,5	-19,4	+1	+10	+2,1	+12,6	-	+17

Якісний аналіз результатів контрольного зрізу показав, що учні ЕК за час проведення формувального експерименту набули більш глибоких теоретичних знань з фонетики, лексикології, морфеміки, морфології та синтаксису. Вони чітко засвоїли визначення та тлумачення виучуваних мовних одиниць і мовних явищ, могли впевнено наводити приклади для ілюстрації того чи іншого твердження, відрізняли близькоспоріднені поняття, чітко відмежовуючи їх одне від одного. Використаний нами під час проведення дослідного навчання підхід до формування мовної компетентності учнів 3 класу був не тільки ефективним, а й сприяв закладенню основ для формування і розвитку мовленнєвих і комунікативних умінь. Завдяки реалізації спеціально дібраної системи вправ і завдань учні ЕК мали можливість відшліфувати свої мовленнєві вміння і навички, істотно зменшивши випадки мовленнєвих помилок у власному усному та писемному

мовленні. При цьому ми орієнтувалися на ті випадки, коли діти під час утворення тих чи інших форм слів найбільше припускалися мовленнєвих помилок на етапі констатувального експерименту.

Результати контрольного зрізу дозволили засвідчити набуття учнями ЕК комунікативних умінь і навичок. Завдяки використанню спеціально розроблених до кожної виучуваної теми комунікативно-ситуативних завдань учні цього класу чітко зрозуміли сутність комунікативної ситуації, з яких компонентів вона складається. Вони навчилися враховувати дію цих компонентів під час спілкування з різними за віком, соціальною роллю та характером взаємодії людьми. Саме такі набуті під час дослідного навчання вміння сприяли досягненню ними комунікативної мети. Діти переконалися, що зміна будь-якого компонента в структурі комунікативної ситуації веде за собою зміну стратегії спілкування, а відповідно і зміну у використанні виражальних засобів. Наші спостереження показали, що третьокласникам бракує життєвого і комунікативного досвіду, щоб могли завжди досягати мети спілкування. Більше того, їм потрібно самостійно навчитись обирати мету комунікації, щоб потім, будучи старшими, уміти ефективно і результативно взаємодіяти в соціумі для досягнення своїх життєвих цілей, щоб надійно забезпечити формування комунікативної компетентності і становлення мовної особистості молодшого школяра відповідно до вимог Нової української школи та сьогодення.

Висновки до розділу 2

З'ясування теоретичних основ становлення і розвитку мовної особистості молодшого школяра дало підстави дійти висновку про необхідність проведення педагогічного експерименту. Його мета полягала у розробці й науковому обґрунтуванні методики формування мовної, мовленнєвої комунікативної компетентності учнів 3 класу на основі реалізації принципу взаємопов'язаного їх формування на уроках української мови, яка своїм

змістом і методами, засобами й організаційними формами забезпечуватиме становлення мовної особистості молодшого школяра відповідно до вимог Нової української школи.

Аналіз досвіду роботи вчителів показав, що педагоги, як правило, не володіють в достатній мірі методикою проведення уроків, які ефективно і дієво сприяли б забезпеченню в учнів початкових класів практичної мовленнєвої діяльності, дозволяли б їм належним чином оволодівати теоретичними знаннями та пізнавальними вміннями у різних формах мовленнєвої діяльності. З'ясовано, що найбільшим недоліком у роботі вчителів є майже повна відсутність форм, прийомів і методів роботи забезпечення процесу формування і розвитку комунікативної компетентності школярів. Крім того, нами виявлено суттєві недоліки у подачі в чинному шкільному підручнику теоретичного мовного матеріалу, що гальмуватиме процес формування мовної компетентності школярів. Проведене нами анкетування вчителів показало, що педагоги не забезпечують дотримання під час навчання мови принципу взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей молодших школярів.

За результатами констатувального зрізу зроблено висновок про недостатній рівень теоретичних знань та практичних мовленнєвих і особливо комунікативних умінь третьокласників. Його результати підтвердили необхідність розробки експериментальної методики формування мовної, мовленнєвої комунікативної компетентності учнів 3 класу, яка забезпечуватиме становлення мовної особистості молодшого школяра відповідно до вимог Нової української школи.

В основу формувального експерименту було покладено принцип взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності учнів 3 класу під час вивчення ними усіх розділів курсу, передбачених шкільною програмою. Наше дослідне навчання базувалось, з одного боку, на міцному засвоєнні теоретичного мовного матеріалу з вивчення фонетичних, графічних, лексичних, фразеологічних,

морфологічних, синтаксичних і стилістичних одиниць та забезпечення на цій основі їх потенційного нормативного функціонування, а з другого, – на формуванні і розвитку закріплення правил мовленнєвої діяльності, яка сприятиме становленню мовленнєвої та комунікативної компетентності третьокласників. Принцип взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності учнів під час реалізації дослідного навчання забезпечувався заміною у свідомості учня неповної системи теоретичних мовних знань більш повним і досконалим розумінням їх, щоб потім на цій основі сформувати стійкі практичні мовленнєві і комунікативні вміння під час засвоєння кожної конкретної теми. Такий підхід дав можливість дітям наочно переконатись у виражальних можливостях виучуваних мовних одиниць у ході виконання спеціально підібраних мовленнєвих та комунікативних завдань. Під час дослідного навчання ми розробили систему мовленнєвих і комунікативних завдань, які би дозволили закріпити набуті скореговані теоретичні знання на практиці.

Під час проведення контрольного зрізу встановлено, що учні ЕК за час проведення дослідного навчання набули більш глибоких теоретичних знань з фонетики, лексикології, морфеміки, морфології та синтаксису. Завдяки реалізації спеціально підібраної системи вправ і завдань вони мали можливість відшліфувати свої мовленнєві вміння і навички, істотно зменшивши випадки мовленнєвих помилок у власному усному та писемному мовленні. Учні ЕК зрозуміли сутність комунікативної ситуації та її компонентів, навчилися враховувати дію певних чинників під час спілкування з різними за віком, соціальною роллю та характером взаємодії людьми. Саме такі вміння сприяли формуванню навичок спілкування в різних ситуаціях з різними адресатами для досягнення своєї комунікативної мети. Встановлено, що реалізація принципу взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей молодших школярів являє собою досить дієвий і перспективний спосіб у процесі становлення мовної особистості молодшого школяра.

ВИСНОВКИ

За результатами проведеного дослідження зроблено такі загальні висновки:

1. Науково-теоретичне осмислення теоретичних основ становлення і розвитку мовної особистості молодшого школяра, вивчення рівня начально-методичного забезпечення процесу формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей молодших школярів, узагальнення передового педагогічного досвіду роботи, а також проведене нами дослідження та його результати підтвердили актуальність теми нашого дослідження.

2. Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що сучасна шкільна парадигма вимагає глибокого переосмислення основоположних понять «розвиток мовлення» і «розвиток зв'язного мовлення», «мовленнєві вміння», «комунікативні вміння», оскільки все навчання рідної мови підпорядковується досягненню цілей, які реалізуються у практиці взаємодії мовця з різними адресатами у будь-яких життєвих ситуаціях через формування і розвиток комунікативних умінь.

3. З'ясовано, що сучасна шкільна мовна освіта повинна не тільки надавати учням суто навчальну інформацію предметного характеру, а й сприяти засвоєнню її завдяки набуттю учнями необхідних теоретичних мовних знань, формуванню в них практичних умінь і навичок (мовленнєва компетентність), а також на цій основі забезпечити процес ефективного формування і розвитку комунікативної компетентності. Реалізація такого підходу до формування мовної особистості молодшого школяра можлива за умови дотримання вчителями на уроках української мови принципу взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей.

4. Аналіз шкільних програм останніх років свідчить про те, що з кожним кроком реформування освіти відбувається звуження переліку умінь,

пов'язаних з розвитком комунікативної компетентності молодших школярів, незважаючи на проголошення компетентнісного підходу до навчання в сучасній школі. При цьому зовсім не розкривається зміст комунікативної компетентності, її складові, поетапність дій учителя тощо. Аналіз шкільного підручника дозволяє констатувати той факт, що в ньому майже всі вправи пов'язані з формуванням мовленнєвих умінь. Комунікативно-ситуативні завдання у ньому не представлені. А саме знання ситуативного контексту має важливе значення для відправлення і сприйняття (розуміння) інформації. Тому у підручнику повинна бути достатня кількість комунікативних завдань, які передбачали б створення для учнів пізнавальних і комунікаційних схем поведінки й реагування в певних ситуаціях спілкування для досягнення відповідної комунікативної мети. Таким чином, реалізація принципу взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей не може повною мірою бути забезпечена в сучасних закладах початкової освіти, щоб у кінцевому рахунку сприяти становленню мовної особистості молодшого школяра відповідно до вимог часу. Це свідчить про необхідність проведення дослідно-експериментальної роботи за темою нашого дослідження.

5. Результати констатувального зрізу та узагальнення досвіду роботи вчителів дали підставу встановити причини недостатнього рівня учнів 3 класу. Вони полягають у тому, що у масовій шкільній практиці недостатньо формуються теоретичні мовні знання, які слугують основою для розвитку мовленнєвих і комунікативних умінь. Найбільшим недоліком у роботі вчителів є відсутність форм, прийомів і методів роботи щодо забезпечення процесу формування і розвитку комунікативної компетентності школярів. Нами встановлено, що педагоги не забезпечують дотримання під час навчання мови принципу взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей молодших школярів.

6. Аналіз результатів констатувального зрізу показав, що учні 3 класу 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.

7. Системність комплексного підходу до процесу формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей забезпечувалась, з одного боку, на забезпеченні міцного засвоєння третьокласниками теоретичного мовного матеріалу з вивчення фонетичних, графічних, лексичних, фразеологічних, морфологічних, синтаксичних і стилістичних одиниць, а з другого, – на формуванні і розвитку правил мовленнєвої діяльності, яка сприятиме становленню їх мовленнєвої та комунікативної компетентності. Розроблені нами корегування й уточнення формулювання теоретичних визначень мовних одиниць і мовних явищ, правил дозволили учням набути стійких, більш глибоких і більш повних теоретичних знань. Система спеціальних мовленнєвих вправ сприяла закріпленню учнями 3 класу теоретичних відомостей з виучуваних розділів курсу у практиці їх мовленнєвої діяльності. Паралельне одночасне використання ситуативних завдань майже на кожному уроці сприяло орієнтації учнів на ситуацію й адресата мовлення, мету і завдання комунікації, дотриманню характерних вимог, необхідних для забезпечення мети спілкування.

8. Ефективність проведеного нами дослідження підтверджено експериментально. Результати контрольного зрізу засвідчили, що показники достатнього і високого рівнів наприкінці експерименту в ЕК зросли відповідно на 12,6% та 17%, а в учнів КК за достатнім рівнем – тільки на 2,1%, а за високим залишились без змін. Якщо показники середнього рівня в ЕК зросли на 10%, то в КК зростання становить тільки 1%. Показники початкового рівня в ЕК зменшились на 19,4%, а в КК – тільки на 3,5%. Таким чином, суттєвий приріст в учнів ЕК значень високого, достатнього і

середнього рівнів, порівняно з незначними змінами в показниках цих рівнів в учнів КК, свідчить про тенденцію до позитивної динаміки формування досліджуваних умінь в учнів ЕК. Це і основним аргументом ефективності запропонованої нами технології реалізації комплексного підходу у процесі формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей учнів 3 класу. Особливо важливе значення має факт ефективного використання запропонованих нами ситуативних вправ та завдань, що дозволило суттєво підвищити рівень комунікативних умінь учнів 3 класу. Вони допомогли їм орієнтуватись у різноманітних життєвих ситуаціях, наближали їх до умов реальної комунікації і сприяли формуванню і розвитку необхідної і важливої для мовної особистості комунікативної компетентності. Виявлені в процесі контрольного зрізу позитивні зміни в показниках рівнів сформованості досліджуваних умінь переконливо довели результативність рекомендованої нами системи роботи. Таким чином, реалізація принципу взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей молодших школярів, забезпечення на уроках української мови мотивації учнів щодо засвоєння ними теоретичних мовних знань та мовленнєвих і комунікативних умінь, використання спеціально розробленої системи вправ та моделювання у навчальному процесі ситуацій реального спілкування дали свої позитивні результати. Отже, мету роботи досягнуто, гіпотезу доведено.

9. Проведене нами дослідження не вичерпує розв'язання всіх питань, пов'язаних з проблемою становлення мовної особистості молодшого школяра. Перспективу наукового пошуку ми вбачаємо у розробці взаємопов'язаного підходу до формування і розвитку мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей учнів інших класів, зокрема 4 класу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бакум З.П. Тексточентризм у сучасній системі принципів навчання української мови. *Педагогічні науки*. Вип. 47. Херсон: ХДУ, 2006. С. 85–91.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Академія, 2004. 344с.
3. Большакова І. Ситуативна навчально-мовленнєва діяльність на уроках української мови. *Початкова школа*. 2002. № 10. С.31-35.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови /уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. 1440с.
5. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення у початковій школі : метод. посібник. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 с.
6. Вашуленко О. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2017. № 8. С. 20–24.
7. 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.
8. Голобородько Є. До питання мовної особистості вчителя й учня початкових класів. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*. Вип. 6. Том 8. 2006. С. 8–11
9. 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.
10. Груба Т.Л. Змістові та структурні особливості поняття «мовна особистість». *Проблеми формування мовної особистості учнів середніх зальноосвітніх закладів*. Рівне, 2006. С. 76–80.
11. Груба Т.Л. Методика формування мовної особистості старшокласника

на уроках української мови (профільний рівень): дис... докт. пед. наук: 13.00.02/ Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2019. 531с.

<https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27668/1/ДИСЕРТАЦІЯ%20ГРУБА%20Т.Л..pdf>

12. Груба Т.Л. Теорія і практика формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень): монографія. Київ, 2018. 336 с.

13. Груба Т.Л., Лещенко Г. П. Комунікативна компетенція і мовна здатність як складові національно-мовної особистості. *Збірник наукових праць науково-дослідного інституту українознавства*. Т. 9. Київ, 2006. С. 249–260.

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. Груба Т.Л. Сучасні підходи до формування мовної особистості учнів на уроках української мови (профільний рівень). *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* / за ред. проф. Т. Степанової. № 1 (64), лютий 2019. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. С. 65–71.

16. Груба Т.Л. Проблема формування мовної особистості як міждисциплінарне поняття. *Наукові записки* / упор. Л. Л. Макаренко. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. СХХХХІІ (142). С. 51–60.

17. Груба Т.Л. Філософські засади формування мовної особистості випускника профільних класів у перспекції сучасної мовної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. IV(63), Issue: b153. 2018. С. 28–31.

18. Губарь О.Г. Феномен мовної особистості в сучасному освітньому просторі: теоретичний аспект. *Актуальні питання корекційної освіти: зб. наукових праць*. 2015. Кам'янець-Подільський: Медобори. Вип.6. С.84-95.

19. Державний стандарт початкової освіти (затверджений 21.02.2018 р. постановою № 87 Кабінету Міністрів України). URL:

http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP180087.html

20. Єрмоменко С.В. Напрями досліджень мовної особистості у сучасній лінгвістиці. *Записки з романо-германської філології*. 2014. Вип. 2 (33). С. 33–37.
21. Коваль Г.П., Деркач Н.І., Наумчук М.М. Методика викладання української мови: навчальний посіб. для студ. педінститутів, гуманіт. університетів, педагогіч. Коледжів. Тернопіль: Астон, 2008. 287с.
22. Концепція мовної освіти 12-річної школи. *Дивослово*. 2002. №8. С. 59-65.
23. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості; за ред. Л.М. Проколієнко. Київ: Радянська школа, 1989. 516 с.
24. Кулик О. Пріоритетність текстоцентричного підходу до навчання української мови в загальноосвітній школі. *Теоретична і дидактична філологія*. 2013. № 15. С. 38–48.
25. Кулик О., Рубан І. Мовна й мовленнєва особистість: проблема дефініцій. *Теоретична і дидактична філологія*. 2014. Вип. 17. С. 76–89. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tidf_2014_17_9.
26. Лобчук О. Напрями роботи з розвитку умінь мовленнєвої діяльності у молодших школярів. *Початкова школа*. 2017. №1. С.9-14.
27. Ломакович В. Я. Успішно орієнтовані вправи для розвитку мовленнєвої діяльності учнів. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарнопедагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. Серія : Педагогіка. 2019. Вип. 11. С. 57–68. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkogpth_2019_11_8.
28. Лещенко Г., Іванова Л. Комунікативні завдання на уроках української мови. 4 клас. Київ: Шкільний світ, 2009. 127с.
29. Машина С. Формування комунікативної компетентності учнів. *Початкова школа*. 2017. №9. С.15-18.
30. Мамчур Л. Формування мовної особистості в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Академічна культура дослідника в освітньому просторі*: зб. мат. міжнар. науково-практ. конф. (м. Суми, 17 травня 2018 р.)/

за ред. О.М. Семеног. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2018. С.74–78.

31. Мацько Л.І. Аспекти мовної особистості у проекції педагогічного дискурсу. *Дивослово*. 2006. № 7. С. 2–4.

32. Мацько Л.І. Мовна особистість Андрія Малишка як лінгвокультурологічний феномен національного виховання у світлі лінгвофілософії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2013. Вип. 20. С. 141–146. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2013_20_37

33. Мацько Л.І. Українська мова в освітньому просторі: навч. посіб. для студ.-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.

34. Мединська Н.М. Текст як засіб формування мовної особистості. *Нова педагогічна думка*. 2011. № 3. С. 41-44.

35. Митник О., Стрижак А. Система завдань, спрямованих на формування комунікативних умінь як складової соціальної успішності молодших школярів. *Початкова школа*. 2019. №9. С.23-36.

36. Навчальні програми для початкової школи (1-4 класи). Київ: Видавничий дім «Освіта», 2016. С. 1-66.

37. Нечволод Л.І. Сучасний словник іншомовних слів. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2009. – 768с.

38. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainska-shkola-compressed.pdf>

39. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід в освіті: Загальноєвропейські підходи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. – 2009. – №5 (13).

40. Пентилюк М.І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах/ колектив авторів за ред.: М.І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2009. 400с.

41. Петрик О. Реалізація комунікативно-діяльнісного підходу у мовно-мовленнєвій освіті молодших школярів. *Початкова школа*. 2019. №6. С.39-43.
42. Петрик О.В. Розвиток і удосконалення мовленнєвої діяльності молодших школярів: уроки розвитку зв'язного мовлення, корекційно-розвивальні заняття: методичний посібник. Дніпропетровськ: Гарт, 2002. 98 с.
43. Пірошенко С. Ю. Комунікативні параметри мовної особистості в освітньому дискурсивному просторі. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. Хмельницький, 2013. Вип. 14. С. 356–360.
44. Пономарьова К., Гайова Л. Українська мова та читання: підручник для 3 класу ЗЗСО (у 2 частинах). Частина 1. Київ: УОВЦ «Оріон», 2020. 160 с.
45. Пономарьова К. Особливості навчання української мови у 3 класі. *Початкова школа*. 2020. №9. С.1-7.
46. Пономарьова К. Особливості навчання української мови у 3 класі. *Початкова школа*. 2020. №9. С.1-7.
47. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.
48. Попович Л. Формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Початкова школа*. 2014. №1. С.52-54.
49. Притулик Н. Формування умінь українського комунікативного мовлення. *Початкова школа*. 2004. №6. С.14-18.
50. 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.
51. 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.
52. Попович Л. Формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Початкова школа*. 2014. №1. С.52-54.
53. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. Київ: Початкова школа, 2006. 432 с.
54. 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.
55. Савченко О. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу. *Початкова школа*. 2015. №3. С.10-15.
56. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як ресурс інноваційного розвитку шкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2015. Вип. 33. С. 161-167.
57. Савченко О. Я. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 2. С. 25–32.
58. Семенюк О.А., Паращук В.Ю. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. Київ: Академія, 2010. 240с.
59. Сидор Е. Вправи для розвитку учнів загальнонавчальних комунікативних і текстотворчих умінь. *Початкова школа*. 2001. №6. С. 19-25.
60. Смілянець С. Комунікативна компетентність учнів. Використання інтерактивних вправ для формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Початкова освіта*. 2017. № 9. С. 14–29.
61. Струганець Л. Поняття «мовна особистість» в україністиці. *Культура слова*. 2012. Вип. 77. С. 127–133.
62. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–

4 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 366 с.

63. Трофіменко В. Робота над розвитком зв'язного мовлення учнів – важлива складова комунікативної компетентності. *Початкова школа*. 2019. №7. С.28-30.

64. Трунова В.А. Лінгвістичні основи формування мовленнєвих умінь. *Початкова школа*. 1995. №2. С. 14-18.

65. Ткаченко К. О. Змістово-структурові аспекти поняття «комунікативні уміння». *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. Черкаси, 2018. № 10–11. URL: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/download/3199/3388>.

66. Трунова В.А. Мовленнєві ситуації як засіб формування комунікативних умінь. *Початкова школа*. 1990. №7. С. 27-28.

67. 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) .

68. Федчик В. А. Теорія мовленнєвої діяльності як основа методики розвитку мовлення. URL: http://www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Philologia/25160.doc.htm

69. 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.

70. Хорошковська О., Петрук О. Текст як основа розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності на уроках української мови. *Початкова школа*. 2010. № 12. С. 11–15.

71. 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.

72. Цєпова І.В.,Харченко О.Я. Розвиток навичок мовленнєвої діяльності молодших школярів. Аудіювання, говоріння. Харків: Веста, 2008. 176с.

73. Цоброва І.А., Уголько К.О. Психолінгвістичні особливості розвитку вмінь монологічного мовлення. *Актуальні проблеми викладання філологічних дисциплін*: зб. наук. праць. Херсон: ХДУ, 2003. С.59-63.
74. Шевцова Л.С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань: метод. посібник. Житомир: Вектор, 2004. 94с.
75. Шелехова Г. Формування мовної особистості як умова мовленнєвого розвитку учнів основної школи на уроках української мови. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2013. С. 543–552. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsev_2013_2013_72
76. Яшенкова О.В. Основи теорії комунікації: навч. посіб. Київ: Академія, 2011. 304 с.
77. Шабат-Савка С.Т. Категорія комунікативної інтенції в українській мові: монографія. Чернівці: Букрек, 2014. 412 с.
78. Яремчук Н. Говоріння як наукове поняття [мовленнєва діяльність учнів]. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 1. С. 10–15.
79. Egan K. *Teaching as Story Telling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. Chicago : University of Chicago Press, 1986. 122 p.
80. Savignon SJ. Communicative competence In: Liantas JI, editor. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Wiley & Sons; 2018. P. 1–7.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для вчителів початкових класів «Формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей молодших школярів»

1. Чи забезпечується в сучасних умовах шкільного навчання принцип взаємопов'язаного формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей? Як ви розумієте сутність цього принципу?

2. В якій послідовності, на вашу думку, має забезпечуватися формування цих компетентностей?

3. Що ви розумієте під поняттям «мовна компетентність»?

4. Чи забезпечують матеріали чинних шкільних підручників формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей школярів?

5. Чи тотожними, на вашу думку, є поняття «мовленнєва компетентність» та «комунікативна компетентність»?

6. Чи існує різниця між мовленнєвими і комунікативними вміннями? Якщо так, то в чому вона полягає?

7. Чи відповідає рівень комунікативного і мовленнєвого розвитку ваших учнів сучасним вимогам?

8. Які комунікативні вміння Ви розвиваєте на уроках української мови?

9. Які труднощі виникають у вас з організацією роботи щодо формування комунікативних умінь школярів?

8. Чи задовольняє вас рівень забезпечення навчального процесу методичною та дидактичною літературою щодо формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності учнів молодших класів?

Додаток Б

Питання і завдання анкети для учнів 3 класу (констатувальний експеримент)

1. Для чого вживається апостроф?
2. Чи відрізняється поділ слова на склади і поділ слова на частини для переносу його з рядка в рядок?
3. Що таке пряме і переносне значення слова? Наведи приклади із словом «іде».
4. Слова можуть мати однакове звучання але різні значення. Коли йдеться про багатозначність слова, а коли про омоніми? Наведи приклади.
5. Які слова називаються синонімами? Наведи кілька прикладів.
6. Для чого ми поділяємо слова на частини мови? Що таке частина мови?
7. Яку частину мови називають прикметником?
8. Які типи текстів ти знаєш? Назви їх.
9. У яких словах потрібно поставити апостроф?
10. У якому рядку подано спільнокореневі слова?
11. Добери споріднені слова до слова «весна».
12. Допиши пропущені в реченнях слова: *«Помахала ... осінь останнім... листям і ... попрощалась з нами. Не видно ... сонця. ... хмари табунами ..., сіре ... заступають. Дихнув ... мороз, пробіг на ... ковзанах. Закружляли ... сніжинки. Прийшла ... зимонька».*
13. Постав іменник у потрібному відмінку: *цікавитись (книжка), цікавість (до, книжка), любити (Україна), любов (до, Україна), доглядати (їжачок), догляд (за, їжачок), поважати (старші), повага (до, старші).*
14. Склади 2 -3 речення із звертаннями.
15. Напиши твір-опис «Мій домашній улюбленець».
16. Що ти вкладаєш у поняття «ситуація спілкування»? Наведи приклади ситуацій спілкування.
17. Якою може бути мета твого спілкування?

18. Чи зміниться зміст твого спілкування, якщо ти будеш розмовляти з різними адресатами на одну і ту ж тему?

19. Побудуй висловлювання, враховуючи такі умови спілкування:

1. *Ситуація спілкування.* Після канікул ти зустрівся (зустрілася) з однокласником Ігорем, який розповів тобі про пригоду, що сталася з ним у зимовому лісі. Ти переконаний (переконана), що з тобою такого би не сталося. Переконай у цьому Ігоря, порадь йому, як можна було уникнути лиха.

2. *Адресат:* твій однокласник Ігор.

3. *Адресант:* ти сам.

4. *Мета:* дати пораду другові, як слід поводитися в зимову негоду

5. *Тип мовлення:* розповідь.

6. *Стиль* - розмовний.

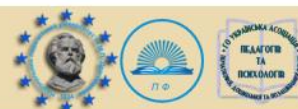
6. *Форма* – усний діалог.

Додаток В

Сертифікат учасника Всеукраїнської студентської конференції

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

СЕРТИФІКАТ / CERTIFICATE



ЗАСВІДЧУЄ, ЩО

Рибальченко Ірина

ВЗЯВ/ЛА УЧАСТЬ У ІХ ВСЕУКРАЇНСЬКІЙ НАУКОВО-
ПРАКТИЧНІЙ СТУДЕНТСЬКІЙ ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ
«НАУКОВИЙ ПРОСТІР СТУДЕНТА:
ПОШУКИ І ЗНАХІДКИ»

Загальна кількість академічних годин: 6 (0,2 кредиту ЄКТС)

28 квітня 2022 р., м. Київ

