

СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

СОНЯК НАТАЛІЯ ЛЕОНІДІВНА

УДК 37.016:811-057.874

**ДИСЕРТАЦІЯ**

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ  
У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ТЕКСТОМ

13.00.09 – теорія навчання

Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

---

Н.Л.Соняк

Науковий керівник Лякішева Анна Володимирівна, доктор педагогічних наук,  
доцент

Луцьк – 2017

Тернопіль – 2018

## АНОТАЦІЯ

*Соняк Н. Л.* Дидактичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.09 «Теорія навчання» – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Міністерство освіти і науки України, Тернопіль, 2018.

У дисертації подано результати теоретико-експериментального дослідження дидактичних умов формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом. Розглянуто комунікативну компетентність молодших школярів як дидактичну проблему. Проаналізовано зміст понять «компетенція», «компетентність», «комунікативна компетенція», «комунікативна компетентність», «текст», «навчальний текст». Уточнено сутність понять «комунікативна компетентність молодших школярів». Визначено, що комунікативна компетентність молодших школярів є інтегрованою здатністю особистості, що виявляється передусім через набуття досвіду комунікативної діяльності, уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті, чітко й аргументовано пояснювати факти, а також через формування мотиваційно-ціннісної основи спілкування, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовияву, готовність уживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях.

У дисертації з'ясовано психолого-педагогічні аспекти формування комунікативної компетентності учнів початкових класів, висвітлено текст як дидактичний засіб формування комунікативної компетентності молодших школярів.

У дисертаційному дослідженні проаналізовано дидактичне забезпечення формування комунікативної компетентності молодших школярів. Обґрунтовано дидактичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом: 1) дидактичне забезпечення сталого мотиваційно-спонукального компонента формування комунікативної компетентності молодших

школярів у процесі роботи з текстом; 2) психо-дидактична готовність учителів початкових класів до впровадження дидактичної системи роботи над текстом задля формування комунікативної компетентності молодших школярів на засадах інтегрованого підходу до навчання; 3) створення комунікативно-адаптованого середовища для реалізації соціокультурного компоненту формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

Відповідно до структури комунікативної компетентності виявлено основні компоненти, критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи. Ціле-мотиваційний компонент спирається на рівні мотивації учнів початкових класів, визначає потребу молодшого школяра в досягненні успіху в конкретній навчальній, комунікативній ситуації. Спонукально-настановчий критерій передбачає наявність системи мотивів учня, що спонукає до спілкування; готовність виявляти наполегливість, ініціативність, активність у комунікативному процесі, цілеспрямованість у роботі з текстом. Комунікативно-когнітивний компонент визначається за змістовим критерієм, що передбачає виявлення системи знань, необхідних для успішного формування комунікативної компетентності, залежить від сформованості вмінь співвідносити знання з різних предметів. Практично-діяльнісний компонент відповідно до комунікативно-діяльнісного критерію передбачає сукупність комунікативних умінь і навичок, що виявляються у здатності самостійно використовувати власний досвід, знання, уміння у мовленнєвій діяльності, творчо продукувати тексти різних типів, жанрів і стилів мови залежно від мети та комунікативної ситуації.

У дисертації запропоновано дидактичну модель формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, змістовим центром якої є визначені дидактичні умови.

В експериментально-дослідному навчанні описано апробацію дієвості дидактичних умов як компонентів дидактичної моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом. Про ефективність розроблених дидактичних умов свідчать дані контрольного етапу дослідно-експериментальної роботи. Проведений кількісний, якісний і статистичний аналіз

виявив тенденцію змін за всіма критеріями ефективності запровадження системи формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом з урахуванням компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого та інтегрованого підходів до навчання. Позитивна динаміка рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи засвідчила ефективність розробленої дидактичної моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, а також дидактичних умов як змістового центру моделі, які підсилили ефективність роботи з текстом як важливої передумови продукування власних висловлювань різних типів, жанрів і стилів мовлення.

Отримані результати можуть бути використані в практиці навчання початкової школи, що було визначено під час апробації роботи у початкових класах загальноосвітніх шкіл різних регіонів України, а також у системі післядипломної педагогічної освіти та для вдосконалення шкільних програм і підручників Нової української школи.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що:

– *уперше* виявлено та науково обґрунтовано дидактичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом (дидактичне забезпечення сталого мотиваційно-спонукального компонента формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом; психодидактична готовність учителів початкових класів до впровадження дидактичної системи роботи над текстом задля формування комунікативної компетентності молодших школярів на засадах інтегрованого підходу до навчання; створення комунікативно-адаптованого середовища для реалізації соціокультурного компоненту формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом);

– *розроблено* дидактичну модель формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, змістовим центром якої є визначені дидактичні умови, аргументовано її зміст і структуру;

– *уточнено* дефініції ключових понять «компетенція», «компетентність», «комунікативна компетенція», «комунікативна компетентність молодших школярів»,

«текст», «навчальний текст»;

– *укладено* дидактичну систему роботи над текстом, визначено компоненти (ціле-мотиваційний, комунікативно-когнітивний, практично-діяльнісний), критерії (спонукально-настановчий, пізнавально-інформаційний, комунікативно-діяльнісний), показники їх вияву та рівні (високий, достатній, середній, початковий) сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом;

– *подальшого розвитку* набули положення про формування комунікативної компетентності учнів у процесі роботи з текстом на засадах інтегрованого підходу до навчання в Новій українській школі.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в:

– упровадженні в освітній процес початкової школи методичних рекомендацій щодо створення дидактичних умов формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом на засадах інтегрованого підходу до навчання;

– розробленні посібника «Рідна мова. Розмова про слово. Робота над словниковими словами. 2 клас» для вчителів початкової школи та методичного посібника «Особливості формування у молодших школярів навичок роботи з текстовою інформацією»;

– створенні комунікативно орієнтованих завдань, комунікативних тренінгів, навчальних проєктів, які передбачають формування комунікативної компетентності молодших школярів на засадах текстоцентричного та інтегрованого підходів.

Результати дисертаційного дослідження можуть бути використані вчителями початкових загальноосвітніх шкіл, у системі післядипломної підготовки педагогічних працівників, а також для вдосконалення шкільних програм і підручників в початковій школі.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність молодших школярів, текст, навчальний текст, дидактична модель, дидактичні умови, інтеграція, молодші школярі, початкова школа.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації*

1. Соняк Н. Л. Деякі аспекти роботи з текстовою інформацією у початковій школі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Збірник наук. праць.* Випуск 27. Вінниця, 2009. С. 406–409.

2. Соняк Н. Л. Урок математики у 2 класі «Віднімання виду 50–34. Розв’язування складених задач». *Педагогічний пошук.* 2006. №1 (49). С. 31–34.

3. Соняк Н. Л. Урок читання у 2 класі «Калинка – згадка про добре серце». *Педагогічний пошук.* 2005. №4 (48). С. 26–28.

4. Соняк Н. Л. Формування у молодших школярів навичок роботи з текстовою інформацією. *Початкова школа.* 2007. № 7. С. 9–13.

5. Соняк Н. Лінгводидактичні засади комунікативно-мовленнєвої компетентності молодших школярів. *KELM: Scientific ISSN 5323-8406 Knowledge, Education, Law, Management.* Lodz. 2017. №4 (20). Р. 359–369.

6. Лякішева А. В., Соняк Н. Л. Текст як дидактичне джерело формування комунікативно-мовленнєвої компетентності молодших школярів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наук. праць. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору».* Випуск 21. Кн.3. Київ, 2017. Т. IV (78). С. 492–503.

*Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

7. Соняк Н. Л., Губенко О. О. Рідна мова. Розмова про слово. Робота над словниковими словами. 2 клас: Посібник для вчителя. Тернопіль, 2005. 48 с.

8. Соняк Н. Л. Навчальний текст як джерело формування мовленнєвої чутливості молодшого школяра. *Мовленнєвий простір сучасного школяра: Збірник наук. праць.* Луцьк, 2009. С. 145–152.

*Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації*

9. Соняк Н. Л. Алгоритми усвідомлення текстової інформації у взаємодії педагога з «вразливими» дітьми. *Психолого-педагогічне та методичне забезпечення соціалізації дітей вразливих категорій із циклу «Сучасні підходи інтеграції та*

*соціалізації дітей з особливими потребами»*: Праці 3 міжнар. наук.-практ. конф. (Луцьк, 17 січня 2008). Луцьк, 2008. С. 33–43.

10. Соняк Н. Л. Композиція «Квіти у вазі». Образотворче мистецтво. 4 клас. *Початкова освіта*. 2012. №7(631). С. 10–11.

11. Соняк Н. Л. Особливості формування у молодших школярів навичок роботи з текстовою інформацією. Луцьк, 2008, 88 с.

12. Соняк Н. Л. Педагогічні змагання як площина формування інноваційної культури вчителя. матеріали круглого столу *Компетентність педагога: від фахових знань до інноваційної культури*: Матеріали круглого столу. Луцьк, ВІППО, 2009. С. 177–183.

13. Соняк Н. Л. Робота з текстовою інформацією як складова формування ключових компетентностей молодшого школяра. *Волинь очима молодих науковців: минуле, сучасне, майбутнє*: Праці 2 міжнар. наук.-практ. конф. аспір. і студ. (Луцьк, 16–17 квітня 2008). Луцьк, 2008. Т. 1. С. 266–267.

14. Соняк Н. Л. Структурування навчальної діяльності як засіб реалізації компетентнісного підходу у визначенні досягнень учнів школи I ступеня (крізь призму спадщини В. О. Сухомлинського). *Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: ідеї, пошуки, перспективи*: Матеріали обл. пед. читань. (Луцьк, ВІППО, 30 жовтня 2008). Луцьк, 2009. С. 117–120.

15. Соняк Н. Л. Формування інформаційно-комунікативної компетентності молодшого школяра: теоретико-прикладні аспекти. *Волинь очима молодих науковців: минуле, сучасне, майбутнє*: Праці 4 міжнар. наук.-практ. конф. аспір. і студ. (Луцьк, 12–13 травня 2010). Луцьк, 2010. Т. 1. С. 179–180.

16. Соняк Н. Л. Модернізація шкільної мовної освіти у початкових класах. Луцьк. 2014. *Управління освіти Луцької міської ради*. URL: <http://www.osvitam.lutsk.ua/index55.html> (дата звернення: 24.12.2017).

17. Соняк Н. Л. Наративні технології у початковій школі. Луцьк. 2015. *Управління освіти Луцької міської ради*. URL: <http://www.osvitam.lutsk.ua/index55.html> (дата звернення: 24.12.2017).

## ABSTRACT

**Nataliia Soniak. Didactic Conditions for the Formation of the Younger Schoolchildren's Communicative Skills While Working with the Text.** – Qualifying scientific work as a manuscript.

A thesis for the Ph.D. in Pedagogy by specialty 13.00.09 «Learning Theory» – Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Ternopil, 2018.

The thesis presents findings of theoretical and experimental studies concerning didactic conditions to form the younger schoolchildren's communicative skills while working with the text. Such skills have been analyzed as a didactic problem. The essence of concepts like «competence», «skills», «communicative competence», «younger schoolchildren's communicative skills», «text» and the «educational text» has been more exactly defined herein too. Both psychological and pedagogical aspects forming the primary school students' communicative skills have been studied in the thesis as well as the text has been described there as the object-matter of education, the didactic tool, the training product and result.

Some didactic support to form the younger schoolchildren's communicative skills has been analyzed. There have been grounded didactic conditions required to form the elementary school children's communicative skills while working with the text:

1) stable motivational and incentive component didactically supported to form the younger schoolchildren's communicative skills while working with the text;

2) primary school teachers' psycho-didactical readiness to implement a didactic system into the educational process involving the work with the text resulting in the formation of the younger schoolchildren's communicative skills based on the integrated approach to learning;

3) communicative-adaptive environment created to realize the socio-cultural component for the formation of the younger schoolchildren's communicative skills while working with the text.

According to the structure of the elementary school children's communicative skills, some principal components, criteria, indicators and levels of their development have been identified. The component being characterized as task-oriented and motivational is grounded on the primary school students' motivation level and determines the younger schoolchild's need in some success attaining either in a specific case study or in the communicative situation. The



incentive-setting criterion envisages the existence of the student's motive system disposing to some communication, to their willingness to be persistent, initiative, and active in the communicative process as well as to their purposefulness while working with the text. A communicative and cognitive component is determined by the semantic criterion assuming some knowledge system identification necessary for the successful formation of the communicative skills, as well as it is dependable upon the formation of skills to correlate knowledge in various subjects. The indicators are closely connected with the mastery degree of the communicative awareness and skills to perform some speech activity in the process of working with the text. According to the communicative and active criterion, the component being active in practice assumes a set of communicative skills manifesting in the schoolchildren's ability to use their own experience, knowledge, skills independently in any speech activity, creatively produce texts of various types, genres and speech styles depending on the purpose and communicative situation.

The thesis proposes a didactic model for the formation of younger schoolchildren's communicative skills while working with the text, the semantic center of which consists of the didactic conditions having been determined before.

The trialability of the effectiveness of the didactic conditions as components of the didactic model forming the younger schoolchildren's communicative skills while working with the text is described in the experimental-research training. Data of the control phase of the experimental work indicate the effectiveness of the developed didactic conditions. The conducted quantitative, qualitative and statistical analyses have revealed the tendency in changes under the whole effectiveness criteria of the system implementing into the formation of the younger schoolchildren's communicative skills while working with the text, taking into consideration the competence, communicative activity, personality oriented and integrated approaches to learning. Some positive dynamics relative to the levels of the communicative skills developed in the primary school children has showed the effectiveness of the didactic model, which has been created to form the younger schoolchildren's communicative skills while working with the text. In addition, the didactic conditions as the semantic center of the model have increased the effectiveness of working with the text as an essential prerequisite for the development of own utterances of different types, genres and styles of speech.

Results obtained herein can be practically used in the primary school educational process, as it was determined during the testing of research in the primary classes of secondary schools in different regions of Ukraine, as well as in the system of postgraduate training of teaching employees and for the improvement of school programs and textbooks of the New Ukrainian School

**The scientific novelty of the study** is as follows that:

- didactic conditions to form the younger schoolchildren’s communicative skills while working with the text have been first *revealed* and scientifically grounded;
- functional and structural model forming the younger schoolchildren’s communicative skills while working with the text has been *created*;
- meaning and didactic abilities of key concepts like “competence”, “skills”, “communicative competence”, “younger schoolchildren’s communicative skills”, “text” and the “educational text” have been *more exactly defined*;
- selection and systematization of the theoretic work material concerning the educational text didactic and communicative functions, components (purpose-oriented and motivated, communicative and cognitive, practical and active), criteria (incentive and motivated, cognitive and informative, communicative and active), indicators of their expression and levels (high, enough, average, initial) and the formation of the primary school children’s communicative skills while working with the text have been *improved*;
- provisions relative to the formation of the communicative skills in students while working with the text have been *reflected in the next step forward* in the primary school.

**The practical importance of obtained findings is that:**

- the system of work with the text has been implemented into the elementary school educational and training processes at various stages of the lesson studying school subjects because of an integrated approach to learning;
- the textbooks: «Native Language», «Talk about the Word», «Work with Words from the Dictionary. Grade 2» for primary school teachers and the resource book «Peculiarities Forming the Younger Schoolchildren’s Skills of Work with the Text Information» have been prepared;
- a system of communicative-oriented tasks, communicative trainings, case-

methods, educational projects involving the formation of the younger schoolchildren's communicative skills on the basis of the textocentric and integrated approaches has been created;

– findings of the research study should be used by the teachers of primary secondary schools, in the system of postgraduate training of the teaching staff and for improving the school curricula and textbooks in any elementary school.

**Keywords:** competence, skills, younger schoolchildren's communicative skills, text, educational text, didactic model, didactic conditions, integration, younger schoolchildren, primary school.

### **LIST OF PUBLISHED WORKS ON THE THIRD DIRECTORY**

*Scientific papers, in which the main scientific results of the dissertation are published*

1. Soniak N. L. Some aspects of working with text information in elementary school. Scientific notes of the Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsiubynsky. Series: Pedagogy and Psychology: Collection of Sciences. works. Issue 27. Vinnitsa, 2009. P. 406–409.

2. Soniak N. L. Mathematics lesson in 2nd grade "Subtraction of the species 50–34. Solving Complex Problems ». Pedagogical search. 2006. №1 (49). Pp. 31–34.

3. Soniak N. L. Reading lesson in the 2nd class "Kalinka is a reminder of a good heart". Pedagogical search. 2005. №4 (48). Pp. 26–28.

4. Soniak N. L. Formation of text-information skills in junior pupils. Elementary School. 2007. No. 7. P. 9–13.

5. Soniak N. Linguodidactic principles of communicative-speech competence of junior pupils. *KELM: Scientific ISSN 5323-8406 Knowledge, Education, Law, Management*. Lodz. 2017. №4 (20). P. 359–369.

6. Lyakisheva A. V, Soniak N. L. Text as a didactic source of communicative-speech competence of junior pupils. Theoretical and methodical problems of education of children and student youth: Collection of sciences. works. Thematic issue «Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space». Issue 21. Book 3. Kyiv, 2017. T. IV (78). P. 492–503.

*Scientific papers certifying the approbation of the materials of the dissertation*

7. Soniak N. L., Gubenko O. O. Native language. Talk about the word. Work on vocabulary words. Grade 2: Teacher's Guide. Ternopil, 2005. 48 p.

8. Soniak N. L. Educational text as a source of formation of speech sensitivity of junior schoolboy. The speech space of a modern student: A collection of sciences. works. Lutsk, 2009. P. 145–152.

*Published works, which additionally reflect the scientific results of the dissertation*

9. Soniak N. L. Algorithms of comprehension of text information in the interaction of the teacher with "vulnerable" children. Psycho-pedagogical and methodical provision of socialization of children of vulnerable categories from the cycle «Modern approaches to the integration and socialization of children with special needs»: Proceedings of 3 intern. science-practice conf. (Lutsk, January 17, 2008). Lutsk, 2008. P. 33–43.

10. Sonjak N. L. The composition «Flowers in Weight». Art. Grade 4 Primary education. 2012. №7 (631). P. 10–11.

11. Soniak N. L. Features of formation of skills of work with text information in junior pupils. Lutsk, 2008, 88 p.

12. Soniak N. L. Pedagogical competitions as a platform for the formation of an innovative culture of a teacher. materials of the round table Competence of the teacher: from professional knowledge to innovative culture: materials of the round table. Lutsk, VIPPO, 2009. P.177–183.

13. Soniak N. L. Work with text information as a component of the formation of key competences of a junior pupil. Volyn in the eyes of young scholars: past, present, future: Proceedings 2 intern. science-practice conf. aspiration and the stud (Lutsk, April 16–17, 2008). Lutsk, 2008. T. 1. P. 266–267.

14. Soniak N. L. Structuring educational activity as a means of implementing a competent approach in determining the achievements of school students of the 1st degree (through the prism of the legacy of V. O. Sukhomlynsky). Vasyl Sukhomlynsky in a dialogue with the present: ideas, searches, perspectives: materials obl. ped readings (Lutsk, VIPPO, October 30, 2008). Lutsk, 2009. p.117–120.

15. Soniak N. L. Formation of informational and communicative competence of

junior schoolboy: theoretical and applied aspects. Volyn, by the eyes of young scholars: past, present, future: Proceedings of the 4th intern. science-practice conf. aspiration and the stud (Lutsk, May 12–13, 2010). Lutsk, 2010. T. 1. P.179–180.

16. Soniak N. L. Modernization of school language education in elementary school. Lutsk. 2014. Office of Education of Lutsk City Council. URL: <http://www.osvitam.lutsk.ua/index55.html> (application date: 24.12.2017).

17. Soniak N. L. Narrative technology in elementary school. Lutsk. 2015. Office of Education of Lutsk City Council. URL: <http://www.osvitam.lutsk.ua/index55.html> (application date: 24.12.2017)

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ТЕКСТОМ.....	24
1.1. Комуникативна компетентність молодших школярів як дидактична проблема.....	24
1.2. Психолого-педагогічні аспекти формування комуникативної компетентності учнів початкових класів.....	37
1.3. Текст як дидактичний засіб формування комуникативної компетентності молодших школярів.....	51
Висновки до розділу 1.....	69
РОЗДІЛ 2. ОБҐРУНТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ТЕКСТОМ.....	73
2.1. Аналіз дидактичного забезпечення з проблеми формування комуникативної компетентності молодших школярів.....	73
2.2. Дидактичні умови формування комуникативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом	96
2.3. Критерії, показники та рівні сформованості комуникативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.....	114
Висновки до розділу 2.....	131
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА ПЕРЕВІРКА ДІЄВОСТІ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ТЕКСТОМ.....	133

3.1. Модель формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.....	133
3.2. Апробація дієвості дидактичних умов як компонента дидактичної моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.....	169
3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження.....	189
Висновки до розділу 3.....	203
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	205
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	209
ДОДАТКИ.....	234

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Сучасний етап розвитку суспільства вимагає вдосконалення змісту й технологій педагогічної освіти в Україні, пошуку нових шляхів і ресурсів покращення освітньої системи. Вагоме місце в реформуванні сучасної освіти посідає її початкова ланка, де закладаються основи загальноосвітньої підготовки школярів. З 1 вересня 2018 р. розпочинається запровадження положень Концепції Нової української школи, Державного стандарту початкової освіти (2018 р.), у яких акцентується увага на важливості формування ключових компетентностей молодших школярів. Дві перші із десяти ключових компетентностей Нової української школи – це компетентності спілкування державною та іноземними мовами. Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання української мови спонукає вчителя розвивати мовлення учнів як один із головних чинників у навчально-пізнавальній діяльності молодших школярів та їх самореалізації в соціумі.

Стандартизована освіта визначає нові підходи до навчання української мови, ураховуючи Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти та Державний стандарт початкової освіти. Відповідно до чинних програм з української мови головною метою курсу є формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з мови, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності, вироблення вмінь працювати з текстами, здійснювати пошук інформації з різноманітних джерел, використовувати її в самостійно створених текстах різних типів, стилів і жанрів, оскільки текст є найвищим щаблем мовної системи, найвагомим чинником комунікативного та інформаційного впливу.

Ґрунтовне вивчення наукових джерел з обраної теми, аналіз результатів дидактичних напрацювань учених дає змогу представити текст як предмет навчання (те, чого потрібно навчити), як засіб навчання (те, яким способом навчати), як продукт навчання (самостійно створені учнями тексти), як результат навчання. Текст може бути повідомленням, інструкцією, формулюванням задачі, зображенням, виконувати функцію допоміжної ілюстрації.

Вітчизняними та зарубіжними дослідниками розглянуто різні аспекти



формування комунікативної компетентності: психолого-педагогічні передумови мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О.О. Леонт'єв та ін.); розвиток мовлення учнів молодшого шкільного віку (В. Бадер, Л. Варзацька, М. Вашуленко та ін.); основні закономірності розвитку мовлення (І. Зимня, Т. Ладиженська, М. Львов, М. Стельмахович та ін.); комунікативний підхід до вивчення української мови (О. Біляєв, Т. Донченко, Л. Скуратівський, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін.). Сучасні дослідники (М. Вашуленко, О. Савченко, Я. Кодлюк, О. Мельничайко, І. Осадченко, М. Пентилюк, М. Стельмахович, Л. Скуратівський та ін.) вирішують проблему вдосконалення шкільних підручників для початкової школи, впровадження інноваційних технологій навчання з метою ефективного впливу на формування комунікативної компетентності молодших школярів, визначають дидактичні умови організації співпраці учителя й учнів початкової школи.

Незважаючи на певні здобутки в дидактиці щодо формування комунікативних умінь і навичок в учнів, питання розвитку комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом потребує подальшого вирішення, оскільки окреслена проблема не була предметом дослідження українських науковців, а текст є одним із дієвих видів пізнавальної діяльності для розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи.

Таким чином, **актуальність дослідження** визначається, з одного боку, завданнями реформування мовної освіти в Україні, спрямованими на розвиток комунікативної компетентності як однієї з ключових компетентностей початкової школи, з іншого, – відсутністю в дидактиці спеціально розробленої системи роботи над формуванням комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

Ґрунтовне вивчення наукових джерел з обраної теми, аналіз результатів дидактичних напрацювань учених, ознайомлення з практичним досвідом початкової школи в контексті формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом стали підставою для виявлення низки *суперечностей* між:

– соціальним замовленням на формування комунікативної компетентності в

молодших школярів, які здатні вільно спілкуватися в різних сферах полікультурного простору, та недостатнім використанням потенціалу освітнього середовища початкової школи у формуванні комунікативної компетентності як ключової;

– декларуванням компетентнісного підходу в оволодінні змістом навчальних предметів початкової школи, зокрема української мови, літературного читання, природознавства, математики тощо, і практикою їх вивчення з традиційною опорою на знаннєву парадигму;

– необхідністю створення комунікативно-освітнього простору, спрямованого на формування комунікативної компетентності учнів, і нерозробленістю дидактичних умов для практичного розв'язання в початковій школі окресленого завдання.

Отже, об'єктивна потреба у формуванні комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, актуальність досліджуваної проблеми, її недостатня теоретична розробленість і практична значущість, необхідність усунення визначених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційної роботи **«Дидактичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційну роботу виконано в межах наукової теми Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки «Реалізація принципу людиноцентризму в сучасній національній освіті» (номер державної реєстрації 0113U002224). Тему дослідження затверджено (протокол № 16 від 25 жовтня 2017 р.) вченою радою Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Об'єкт дослідження** – процес формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

**Предмет дослідження** – дидактичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом в освітньому середовищі початкової школи.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити дидактичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів у

процесі роботи з текстом.

Відповідно до поставленої мети були визначені такі **завдання**:

1. Здійснити дидактичний аналіз наукових джерел з проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, визначити понятійно-термінологічний апарат дослідження.

2. Виявити дидактичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

3. Конкретизувати критерії оцінювання, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи у процесі роботи з текстом.

4. Обґрунтувати дидактичну модель формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом як інструментальний механізм створення відповідних дидактичних умов.

5. Здійснити експериментальну перевірку дієвості досліджуваної дидактичної моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, що впроваджується в навчальний процес початкової школи на основі реалізації сукупності дидактичних умов.

Досягнення означеної мети та розв'язання поставлених завдань здійснювалися через застосування таких **методів дослідження**:

– *теоретичних* – для визначення понятійно-термінологічного апарату – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукових досліджень із проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом; на етапі визначення мети, завдань дослідження і шляхів їх вирішення – системний аналіз у процесі розроблення функціонально-структурної моделі, дидактичних умов формування досліджуваної проблеми;

– *емпіричних* – спостереження, анкетування, тестування, бесіди з учнями та вчителями, творчо-діагностувальні, текстові завдання; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний), що дав змогу діагностувати рівні сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом та експериментально перевірити їх ефективність;

– *статистичних* – методи математичної та графічної обробки

експериментальних даних, які забезпечили можливість оцінити педагогічну ефективність проведеного дослідження: кількісний і якісний аналіз експериментальних даних,  $\chi^2$  – критерій Пірсона,  $t$  – критерій Стьюдента з метою перевірки статистичних гіпотез формувального експерименту.

**Експериментальна база дослідження.** Експериментальна робота виконувалася на базі комунального закладу «Луцький навчально-виховний комплекс № 9 Луцької міської ради Волинської області», комунального закладу «Луцька гімназія № 4 імені Модеста Левицького Луцької міської ради Волинської області», комунального закладу «Луцька спеціалізована школа I-III ступенів № 1 Луцької міської ради Волинської області», Рівненського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів – дошкільний навчальний заклад № 14» Рівненської міської ради, Івано-Франківської гімназії № 2 Івано-Франківської міської ради Івано-Франківської області, Павлоградської ЗОШ I-III ступенів № 20 Дніпропетровської області. В експериментальному дослідженні брали участь 542 учні: 268 учнів навчалися в експериментальних класах та 274 учні – у контрольних класах за чинними програмами, а також 14 учителів початкових класів першої та вищої кваліфікаційної категорії.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що:

– *уперше* виявлено та науково обґрунтовано дидактичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом (дидактичне забезпечення сталого мотиваційно-спонукального компонента; психодидактична готовність учителів початкових класів до впровадження дидактичної системи роботи над текстом на засадах інтегрованого підходу до навчання; створення комунікативно-адаптованого середовища для реалізації соціокультурного компонента формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом);

– *розроблено* дидактичну модель формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, змістовим центром якої є визначені дидактичні умови, аргументовано її зміст і структуру;

– *уточнено* дефініції ключових понять «компетенція», «компетентність», «комунікативна компетенція», «комунікативна компетентність молодших школярів»,

«текст», «навчальний текст»;

– *укладено* дидактичну систему роботи над текстом, визначено компоненти (ціле-мотиваційний, комунікативно-когнітивний, практично-діяльнісний), критерії (спонукально-настановчий, пізнавально-інформаційний, комунікативно-діяльнісний), показники їх вияву та рівні (високий, достатній, середній, початковий) сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом;

– *подальшого розвитку* набули положення про формування комунікативної компетентності учнів у процесі роботи з текстом на засадах інтегрованого підходу до навчання в Новій українській школі.

### **Практичне значення одержаних результатів** полягає в:

– упровадженні в освітній процес початкової школи методичних рекомендацій щодо створення дидактичних умов формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом на засадах інтегрованого підходу до навчання;

– розробленні посібника «Рідна мова. Розмова про слово. Робота над словниковими словами. 2 клас» для вчителів початкової школи та методичного посібника «Особливості формування у молодших школярів навичок роботи з текстовою інформацією»;

– створенні комунікативно орієнтованих завдань, комунікативних тренінгів, навчальних проєктів, які передбачають формування комунікативної компетентності молодших школярів на засадах текстоцентричного та інтегрованого підходів.

Результати дослідження використано в процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка про впровадження № 530/02-13 від 04.09.2013 р.), впроваджено у навчально-виховний процес початкової школі таких закладів: комунальний заклад «Луцький навчально-виховний комплекс № 9 Луцької міської ради Волинської області» (довідка № 01-13/395 від 19.12.2017 р.), комунальний заклад «Луцька гімназія № 4 імені Модеста Левицького Луцької міської ради Волинської області» (довідка № 01-19/1108 від 21.12.2017 р.), комунальний заклад «Луцька спеціалізована школа I-III ступенів № 1 Луцької міської ради Волинської області» (довідка № 01-13/295а від

21.12.2017 р.), Рівненський навчально-виховний комплекс «Загальноосвітній навчальний заклад І-ІІІ ступенів – дошкільний навчальний заклад № 14» Рівненської міської ради (довідка № 273 від 12.09.2017 р.), Івано-Франківська гімназія № 2 Івано-Франківської міської ради Івано-Франківської області (довідка № 378 від 07.12.2017 р.), Павлоградська ЗОШ І-ІІІ ступенів № 20 Дніпропетровської області (довідка № 01-17/486 від 24.12.2017 р.).

**Особистий внесок автора.** У посібнику для вчителя «Рідна мова. Розмова про слово. Робота над словниковими словами. 2 клас», написаному у співавторстві з О. Губенко [7], особистий внесок здобувача полягає в розробленні системи вправ і завдань зі словниковими словами. У статті «Текст як дидактичне джерело формування комунікативно-мовленнєвої компетентності молодших школярів», написаній у співавторстві з А. Лякішевою [6], особистим внеском дисертантки є аналіз дефініції «текст», огляд класифікацій текстів за психо-лінгвістичними, соціологічними, власне комунікативними критеріями.

**Апробація результатів дослідження** здійснювалася під час обговорення на засіданнях кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, також шляхом оприлюднення теоретичних і практичних висновків і узагальнень під час доповідей на наукових конференціях, семінарах різних рівнів: *міжнародних* – «Психолого-педагогічне та методичне забезпечення соціалізації дітей вразливих категорій» (Луцьк, 2008); «Волинь очима молодих науковців: минуле, сучасне, майбутнє» (Луцьк, 2008, 2010); «Професійна підготовка вчителів початкової школи у контексті інтеграції України до європейського освітнього простору» (Луцьк, 2010); «Професійна підготовка вчителя початкової школи: актуальні проблеми філології та лінгводидактики» (Луцьк, 2014, 2017); *всеукраїнських* – «Підготовка конкурентоздатного фахівця початкової освіти в контексті реалізації концепції «Нова українська школа» (Луцьк, 2017); *Дванадцятих Всеукраїнських Педагогічних Читаннях* «Сім'я – лоно культури людства» (Київ, 2017); *науково-методичних семінарах* «Модернізація мовно-літературної освіти у початковій школі: надбання, пошук та перспективи розвитку» (Луцьк, 2014, 2015, 2016, 2017); *авторських семінарах* Ш. О. Амонашвілі та П. Ш. Амонашвілі з основ

гуманної педагогіки (Львів, 2014); Роджера Брінда (Великобританія) «Використання учнями особистого планування навчальної діяльності, як елемента самоосвіти» (Луцьк, 2014, 2015); *науково-практичному семінарі (з міжнародною участю) «Психодидактика сучасної початкової школи»* (Луцьк, 2015); *обласних авторських семінарах «Реалізація Державного стандарту початкової загальної освіти у навчально-методичних комплектах»* (Луцьк, 2014); «Навчально-методичне забезпечення в контексті реалізації концепції «Нова українська школа» (Луцьк, 2017); *обласних педагогічних читаннях «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: ідеї, пошуки, перспективи»* (Луцьк, 2008); *круглому столі «Мовленнєвий простір сучасного школяра»* (Луцьк, 2009); «Інтеграція початкової мовно-літературної освіти» (Луцьк, 2017) та *круглому столі з обміну передового педагогічного досвіду «Комунікативна компетентність учнів початкових класів у системі нової української школи»* (Луцьк, 2016).

**Публікації.** Основні положення й результати дисертаційної роботи викладено в 17 публікаціях, з яких 5 статей – у наукових фахових виданнях України, 1 – у міжнародному спеціалізованому виданні зарубіжних наукових періодичних видань, 7 – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій, 1 – методичні рекомендації; 1 – навчальний посібник; 2 – електронні ресурси віддаленого доступу.

**Структура дисертації.** Робота складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (353 позиції), 7 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 247 сторінок, із них 190 сторінок основного тексту. У роботі наведено 19 таблиць, 15 рисунків.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ТЕКСТОМ

### **1.1. Комунікативна компетентність молодших школярів як дидактична проблема**

Інтеграція України у світовий освітній простір, модернізація нової української школи спрямовані на компетентнісну освіту, оскільки нині традиційна знаннева парадигма (знання – вміння – навички) вже недостатня для формування особистості, здатної до вільного спілкування у різних сферах полікультурного простору. Компетентнісна переорієнтація української освіти актуальна і складна, адже вимагає соціалізації особистості, яка здатна до життя та самореалізації в суспільстві, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, що забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності.

Нові пріоритети компетентнісної освіти визначені у Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Законі України «Про освіту», Національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), указі Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», державній програмі «Вчитель» та інших державних документах. У сучасному суспільстві посилення ролі освіченої особистості призвело до витіснення тенденції «освіта на все життя» тенденцією «освіта впродовж життя».

У публічному діалозі **«Нова школа. Простір освітніх можливостей»** наголошується, що сьогодні найбільш затребуваними на ринку праці стають вміння навчатися впродовж усього життя, критично мислити, ставити мету та досягати її, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі. Сучасність вимагає особистостей, які готові до ефективної комунікації, творчої діяльності в усіх сферах демократичного суспільства. Особливої значущості в



суспільстві в наш час та навчанні учнів у сучасній школі набуває комунікативна компетентність, що диктується вимогами життя і визначається як ключова компетентність учнів початкової школи.

Відтак, у Державному стандарті початкової освіти зазначено, що вимоги до обов'язкових результатів навчання розроблено на основі компетентнісного підходу до навчання, в основу якого покладено ключові компетентності, визначені Законом України «Про освіту» з урахуванням Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради ЄС для освіти впродовж життя. До них належать: 1) вільне володіння державною мовою. У процесі навчання на першому освітньому рівні ця компетентність виявляється передусім через уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко й аргументовано пояснювати факти, а також через любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовияву, готовність уживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях; 2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами. Формування цієї компетентності передбачає, що здобувачі активно використовують рідну мову в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади [73].

Здатність учнів початкової школи до комунікації значною мірою впливає на ефективність процесу спілкування. Комунікативна компетентність є ключовою в освітньому процесі, тісно пов'язана зі спілкуванням і комунікацією та вивчається різними науковими галузями. Учені-дидакти, методисти, психологи, лінгвісти (А. Андреев, Н. Бібік, В. Бондар, Л. Божович, М. Вашуленко, І. Гудзик, С. Жуйков, Я. Кодлюк, О. Леонтьев, В. Мельничайко, М. Пентилюк, О. Прищепа, О. Савченко, М. Хомський та ін.) розглядають комунікативну компетентність не лише як мету навчальної діяльності, а як одну із важливих умов формування успішності молодшого школяра в освітньому процесі.

Вивчення проблеми у дидактичному аспекті вимагає з'ясування психолого-педагогічної природи низки понять, ключовими серед яких є такі: спілкування, комунікація, комунікативність, компетенція, компетентність, комунікативна компетентність.

У «Словнику української мови» *спілкування* визначається як взаємні стосунки, діловий, дружній зв'язок [283, с. 527]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» значення слова «спілкування» пояснюється і як дія за значенням спілкуватися: по-перше, підтримувати взаємні стосунки, діловий, дружній зв'язок із ким-небудь, розуміти одне одного; порозуміватися; по-друге, об'єднуватися для спільних дій [45, с. 1365]. Спілкування, за М. Лісіною, – це «взаємодія двох або більше людей, спрямована на узгодження й об'єднання їх зусиль з метою налагодження стосунків і досягнення спільного результату» [157, с. 22]. Спілкування, наголошує науковець, пов'язане з діяльністю й може розглядатися як її особливий вид. На думку психологів О. Скрипченко, Л. Волинської спілкування має велике виховне значення, позаяк воно розширює загальний світогляд людини, є обов'язковою умовою формування загального інтелекту, мислення, пам'яті, сприймання, уваги [49, с. 346]. Л. Виготський відзначає, що вищі, властиві людині форми психологічного спілкування можливі тільки завдяки тому, що людина за допомогою мислення узагальнено відображає дійсність [51, с. 50–51].

Зміст спілкування реалізується за допомогою певних засобів, головним із яких є мова. Мова – система умовних символів, за підтримкою яких передається поєднання звуків, що мають для людей певне значення і смисл. «Людське, мовне спілкування, як слушно зауважує Н. Кулібіна, в усіх своїх проявах є єдністю комунікативного і когнітивного начал: ми говоримо і пишемо, щоб нас зрозуміли, а слухаємо і читаємо, щоб зрозуміти іншого» [143, с. 274].

Під спілкуванням О. О. Леонт'єв розуміє таку активність співрозмовників, у ході якої вони, впливаючи один на одного за допомогою знаків (у тому числі і мовних), організують свою спільну діяльність [150, с. 175], тобто спілкування – це мотивований живий процес взаємодії між учасниками комунікації, спрямований на реалізацію конкретних життєвих настанов і відбувається на основі зворотного зв'язку у конкретних видах мовленнєвої діяльності.

На думку О. Леонт'єва, реальний процес, який відбувається у спілкуванні, – це «не встановлення відповідності між мовою і зовнішнім світом, а встановлення відповідності між конкретною ситуацією і діяльністю, що підлягає позначенню, тобто між змістом, мотивом і формою цієї діяльності, з одного боку, та між

структурою й елементами мовленнєвого висловлювання, з іншого» [145, с. 147].

Існують різні підходи до класифікації видів *спілкування*. За характером комунікації у просторі й часі розрізняють *контактне* або безпосереднє (співрозмовники поряд) і *дистантне* або опосередковане (співрозмовники розділені у просторі і часі, користуються такими засобами, як телефон, факс, комп'ютер, листування, символи, аудіо- або відеозаписи, книги, ЗМІ та ін.). Спілкування може бути *реальним* (між реальними учасниками комунікації) або *уявним* (спілкування з літературними, театральними, кіногероями, міфічними, релігійними персонажами, іншими уявними співрозмовниками). Спілкуватися можна *вербально* (за допомогою мови і мовлення) або *невербально* (мовою міміки та жестів). Залежно від форми існування мови спілкування вирізняють *усне* (спілкування у суспільстві людей, безпосередньо зв'язаних між собою) і *писемне спілкування* (зафіксоване у письмовій формі) [222].

Усне спілкування може здійснюватися в діалогічній, полілогічній (Є. Земська, О. Сиротиніна, Л. Якубинська та ін.) і монологічній формах (Р. Будагов, О. Лурія, І. Синиця та ін.).

*Діалог* – це форма мовлення, яка характеризується зміною висловлювання двох або кількох (*полілог*) мовців і безпосереднім зв'язком із ситуацією [286, с. 61]. Під терміном «діалог» розуміють як процес діалогізування, так і його результат – мовленнєвий текст. Діалогізування – це процес мовленнєвої взаємодії, який передбачає обмін репліками. До діалогізування співрозмовників спонукають різноманітні мотиви і комунікативні задачі: повідомити щось партнеру по спілкуванню; запитати про потрібну інформацію; привернути увагу до певного об'єкта чи події; повідомити партнера про свої спостереження, враження, висновки; обмінятися думками; виразити свої емоції (позитивні чи негативні).

При цьому ми виходимо з того, що діалогічне мовлення завжди мотивоване, оскільки містить у собі прохання чи наказ, передачу повідомлення чи висловлення почуттів, оскільки «коли люди спілкуються один із одним, то, передусім, виникає питання про мотиви, спонукання, які штовхнули їх на такий контакт із іншими людьми, а також цілі, які більш-менш усвідомлено вони ставлять перед собою» [118, с. 189].

Звертаємо увагу на те, що розроблення проблеми мотивації в сучасній

науковій думці пов'язане, насамперед, із аналізом джерел активізації людини, спонукальних сил її діяльності, поведінки, з пошуком відповіді на запитання, що спонукає людину до діяльності, який її мотив, заради чого вона її здійснює. Варто відзначити, що у сучасних дослідженнях спостерігаємо різні тлумачення визначення поняття «мотив». Зокрема, під мотивом розуміють психічне явище, що є спонуканням до дії (К. Платонов); мотив – це те, що, відображаючись у голові людини, спонукає до діяльності, спрямовує її на задоволення певної потреби (А. Реан). Ми погоджуємося з науковцем, що мотив – це внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), що пов'язана із задоволенням певної потреби [242, с. 146–147].

Мотив включається в поведінку одного з учасників спілкування. Є його спонукальною основою. В ході діалогу ставляться уточнювальні запитання, подаються репліки. Це полегшує тому, хто говорить, можливість висловити свою думку, уточнити її. Характерним для діалогічного мовлення є те, що воно здебільшого протікає в умовах конкретної ситуації і супроводжується невербальними засобами спілкування – жестами, мімікою, пантомімікою тощо. Діалогічне мовлення ситуативне, неповне, скорочене, фрагментарне, та все ж не перестає бути зрозумілим, оскільки кожне висловлювання зумовлене попереднім.

У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» М. Пентиліук поняття «монолог» трактується як «розгорнуте висловлювання однієї особи, звернене до однієї людини або певного колективу одночасно для повідомлення інформації, впливу або спонукання до дії» [285, с. 162].

На відміну від діалогу монолог характеризується розгорнутістю, значно меншим використанням допоміжних засобів, активністю, організованістю, граматичною правильністю. Під час діалогічного спілкування співбесідники розуміють один одного тому, що перебувають в одній ситуації, і кожен із них може легко оцінити той вплив, який справили його слова на іншого. Крім того, в усному мовленні важливими є додаткові так звані «паралінгвістичні» й «екстралінгвістичні» засоби спілкування (модуляція голосу, паузи, міміка, жести тощо), які бувають нерідко красномовнішими, ніж лінгвістичні. Особливу роль в усному мовленні відіграє інтонація, яка надає

мовленню не тільки виразності, емоційного забарвлення, а й точності, зрозумілості.

Основним у мовленнєвому розвитку дитини, на думку С. Рубінштейна, є поступове перебудова і вдосконалення уміння користуватися мовленням як засобом спілкування. В залежності від змін форм цього спілкування змінюються і форми мовлення. Спочатку спілкування у дитини має діалогічну форму, але зі вступом до школи у неї з'являється потреба у передачі своїх думок, оформлених у більш поширене смислове ціле. Тоді розвивається зв'язне мовлення, вміння розкрити думку у зв'язній мовленнєвій побудові.

Мовлення виникає через потребу у спілкуванні. Воно завжди спрямоване на слухача і призначене для спілкування з ним. Це відноситься рівною мірою як до ситуативного мовлення, так і до контекстуального. Але для того, щоб бути адекватним засобом спілкування, мовлення в різних умовах повинно задовольняти різні вимоги і користуватися різними засобами. На користь цього твердження свідчить положення О. О. Леонтєва про те, що реальний процес, який відбувається у спілкуванні, – це «не встановлення відповідності між мовою і зовнішнім світом, а встановлення відповідності між конкретною ситуацією і діяльністю, що підлягає позначенню, тобто між змістом, мотивом і формою цієї діяльності, з одного боку, та між структурою й елементами мовленнєвого висловлювання, з іншого» [150, с. 147].

У контексті дослідження вважаємо за необхідне внести уточнення щодо трактування понять «комунікація», «комунікативність», «компетенція» «компетентність», що, на наш погляд, поглибить розуміння ключового поняття «комунікативна компетентність».

Зміст поняття «комунікація» трактується по-різному: 1) комунікація, за словниковим визначенням, – це спілкування, що характеризується переданням інформації від однієї людини до іншої [281, с. 101]; у «Словнику української мови» *комунікація* як лінгвістичний термін – те саме, що спілкування, зв'язок; 2) спілкування, обмін думками, фактами, ідеями і т. ін.; специфічна форма взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудової діяльності; людська форма комунікації характеризується, головним чином, функціонуванням мови [284, с. 254]; 3) поняття, яке використовується: для характеристики структури ділових і міжособистісних

відносин, для характеристики обміну інформацією в людському суспільстві взагалі. В останньому випадку комунікація виступає як один із аспектів людського спілкування – інформаційний [238].

Отже, комунікація – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами, спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів із метою передавання та одержання інформації. Як бачимо, у наведених визначеннях комунікація пояснюється через спілкування і трактується як ширша наукова категорія.

Слушною, на наш погляд, є думка Ю. Косенко, яка стверджує, що як слово «комунікація», так і слово «спілкування» можуть вживатися в значенні спілкування між людьми. «Слово комунікація, – пише автор, – прийшло до нас через англійську мову (*communication*) від латинського *communicatio* – єдність, передача, з'єднання, повідомлення, пов'язаного з дієсловом (лат.) *communico* – роблю спільним, повідомляю, з'єдную, похідним від (лат.) *communis* – спільний. Російськими відповідниками є слова *общение, общатся, общество* і т. под. Спільною ознакою цих понять є ідея єдності, проте є певна обмеженість слова спілкування щодо функціонування його в науковій сфері, оскільки питання вивчення процесів спілкування (комунікації) в західній науці було порушено набагато раніше, ніж в українській чи російській, тому слово «спілкування» має переважно нетермінологічний характер вживання. Усе це певною мірою привело до тлумачення кальки англійського слова комунікація як терміну з багатозначною структурою і обмеженого вживання рідного слова спілкування на позначення, зокрема, процесів масової комунікації» [137, с. 17–18]. Враховуючи неоднозначне наукове трактування та змістову близькість понять «спілкування» і «комунікація», у нашому дослідженні вживатимемо їх як синонімічні.

Комунікація як процес спілкування характеризується такими особливостями: «інформація не тільки передається, але й формується, уточнюється і розвивається; кожен із тих, хто спілкується, займає активну позицію у взаємодії; для передання інформації використовуються певні засоби спілкування, тобто способи кодування, передання, перероблення і розшифрування змісту спілкування; для спілкування використовується система вербальних і невербальних засобів передання інформації; в умовах людської

комунікації можуть виникати специфічні комунікативні бар'єри, що мають соціальний чи психологічний характер» [34, с. 45].

Оскільки започатковане дослідження стосується формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, то доцільно, на нашу думку, розглянути поняття «комунікативність».

Поняття «комунікативність» розглядається у «Словнику української мови» як абстрактний іменник до прикметника комунікативний [284, с. 254]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» комунікативність – це здатність до спілкування, контактів; зв'язок, спілкування, контакти між ким-, чим-небудь; комунікабельність [45, с. 562].

Комунікативність як сукупність властивостей особистості є предметом наукових досліджень у дидактиці, психології, психолінгвістиці, методиці М. Вашуленка, Н. Гез, І. Гудзик, І. Зимньої, О. Леонтьєва, Л. Максютенко, О. Онопрієнко, Ю. Пасова, М. Пентилюк, К. Пономарьової, А. Хуторського та ін.

У працях відомих психологів, психолінгвістів (О. Леонтьєв, І. Зимня, М. Скаткін, А. Хуторської та ін.) комунікативна діяльність розглядається як діяльність спілкування і вказується, що повноцінне спілкування можливе, якщо людина мотивована до нього, володіє такими вміннями, як правильно і швидко орієнтуватися в умовах спілкування, обрати відповідний зміст спілкування, знайти адекватні мовні засоби для передачі думки і забезпечити зворотній зв'язок. З таких позицій цілком правомірно стверджувати, що повноцінного спілкування треба вчитися. Зауважимо, повноцінне спілкування – це не формулювання окремих речень, а передача цілісного певного смислу, акумульованого в тексті, де якість спілкування буде залежати від уміння володіти прийомами текстової діяльності.

Організація навчального процесу у початковій школі вибудовується на основі компетентнісного підходу і спрямована на досягнення конкретних освітніх результатів – знань, умінь, навичок, формування ставлення, досвіду, які готують дитину до життя у соціумі. На думку О. Пометун, під поняттям «компетентнісний підхід» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде

формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [132, с. 66].

Розглядаючи діяльнісно-ціннісну парадигму сучасної освіти, потрібно виділити ключові поняття компетентнісного підходу – компетенція і компетентність. Перед тим, як аналізувати зміст поняття «комунікативна компетентність», на нашу думку, варто визначити розуміння базових дефініцій «компетенція» і «компетентність».

Передусім зауважимо, що орієнтована на компетенції освіта (competence-based education – CBE) формувалася у 1970-их роках в Америці. Термін «компетенція», вперше запропонований М. Хомським у 1965 році (Массачусетський університет), спочатку означав здібність, необхідну для виконання певної, здебільшого мовної, діяльності рідною мовою [328, с. 37]. Однак, як наголошує Д. Іванов, знання, навички, здібності, мотиви, цінності і переконання розглядаються як можливі складові компетентності, але самі по собі не роблять людину компетентною [102, с. 6]. На думку А. Хуторського, треба розділяти поняття «компетенція» і «компетентність» як атрибути двох світів, зовнішнього і внутрішнього [322].

Компетенція, на відміну від компетентності як особистісного утворення, є відчуженою від суб'єкта, наперед заданою соціальною нормою освітньої підготовки учня, вчителя, іншого спеціаліста, яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції виводяться як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлення до певної галузі, якостей особистості, яка діє в певному соціумі. Вони втілені в Державних стандартах освіти, в програмах, критеріях оцінювання навчальних досягнень тощо. Ознакою компетенцій є їх специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії) [19, с. 1].

Сьогодні компетенція розуміється як сукупність знань, умінь, здібностей, навичок і відносин, набутих молодшими школярами у процесі навчання і мобілізованих для розмежування термінів «компетенція» як набір знань, умінь і



навичок та «компетентність» як здатність їх використовувати, позаяк такий термін, як «комунікативна» компетентність у значенні «здатність» характеризує певний рівень володіння мовою, здатність комунікативно правильно і доцільно використовувати мову у процесі створення власних висловлювань різних типів, стилів і жанрів мовлення.

На думку О. Савченко, *компетенцію* потрібно розуміти «як коло питань, щодо яких особистість має бути обізнана, це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Вона відчужена від людини, є наперед заданою соціальною нормою» [261, с. 409]. Н. Бібік, О. Савченко вважають, що компетенція, в загальній інтерпретації цього поняття, є певною здатністю, знанням у дії. Під цим терміном розуміється як сукупність знань, навичок, умінь, які формуються у процесі навчання, так і здатність до виконання будь-якої діяльності, тобто здатність людини використовувати на практиці отримані знання і навички, приймати рішення в конкретних умовах і реалізувати їх.

Компетенції є структурними компонентами змісту освіти та існують у певній ієрархічній системі: *ключові* (надпредметні, міжпредметні, базові); загальнопредметні (галузеві); *предметні* (спеціально-предметні) [21, с. 8].

Серед характерних ознак ключових компетенцій українські вчені (Т. Байбара, Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко) вирізняють: поліфункціональність (створюють можливості для розв'язання широкого кола освітніх завдань і проблем); міждисциплінарність (застосовуються як у навчально-виховному процесі, так і в позашкільній); багатокомпонентність; спрямованість на розвиток творчого, критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції, поєднання особистісного і соціального; ситуативність [21, с. 8].

Ключові компетенції не мають сталої структури, оскільки вона зумовлюється суспільними пріоритетами і освітньою парадигмою. Тому існують різні системи класифікації ключових компетенцій. У рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради ЄС для освіти впродовж життя (2006 р.) визначено 8 ключових компетенцій як ті, які необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування:

спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки; навички роботи з цифровими носіями; навчання заради здобуття знань; соціальні та громадянські навички; ініціативність та практичність; обізнаність та самовираження у сфері культури [243]. На користь цього твердження свідчить визначення перших двох позицій ключових компетентностей нового Держстандарту початкової освіти: 1) вільне володіння державною мовою; 2) здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами [74, с. 1–2].

Сьогодні існують різні підходи до визначення поняття «компетентність». Так, згідно з Державним стандартом початкової освіти (2018 р.) метою початкової освіти є «всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [74].

У Законі України «Про освіту» (2017 р.) компетентність – це «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [91].

Компетентність, за «Словником української мови», – це «властивість і стан зі значенням компетентний, який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; має певні повноваження; повноправний, повновладний» [284, с. 250]. Тобто це інтегрована якість, яку має компетентна особа і яка відображає її поінформованість і обізнаність (знання, уміння, навички), авторитетність, яка значною мірою визначається певними вміннями, особистісними якостями й поведінковими характеристиками.

Отже, компетентність є особистісною і оцінною характеристикою особи, зумовлюється рівнем, якістю її освіти, досвідом та її особистісними властивостями, здатністю до самовдосконалення та творчим підходом до своєї справи. Звернемо увагу й на те, що компетентність як інтегрована здатність особистості формується у процесі навчання, але її сформованість і розвиток відбуваються у процесі практичної діяльності, неперервного навчання упродовж життя.

Погляди сучасних науковців, дидактів на поняття «компетенція», «компетентність»

проілюстровано у додатку А. За твердженням Н. Бібік, у педагогічній науці сформувався розуміння *компетентності* як інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю, що передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах. Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату [21, с. 17 ].

На нашу думку, існування різних підходів до визначення сутності досліджуваних дефініцій зумовлено особливостями суспільно-економічного розвитку кожної держави, національними традиціями, характерними для кожного народу, особливостями формування і розвитку системи освіти. Проведений аналіз засвідчив, що в педагогічній науці поняття «компетентність» зазнало трансформацій щодо застосування внутрішніх характеристик особистості на практиці, а ідея практичної сутності компетентностей стала базовою під час узгодження сучасними вченими підходів до розуміння їх феномену в освіті. При цьому компетентність часто передають через усталені поняття: «здатність до...», «комплекс умінь», «готовність до...». «знання в дії», «спроможність», «індивідуально-особистісна рефлексивна функція», «рівень засвоєння компетенцій».

Варто звернути увагу також на вироблені ієрархії компетентностей: ключові, базові, що виявляються у різних контекстах, загальнопредметні (галузевого значення) та предметні. А. Хуторської згрупував ключові компетентності, беручи до уваги головну мету освіти, досвід особистості та основні види діяльності учня: ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення [332, с. 153–154]. Найбільш відомі ознаки ключових компетентностей наведені в працях І. Задорожної, І. Зимньої, О. Овчарук, О. Савченко, Г. Терещука, В. Чайки, а саме: поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатокомпонентність, спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції [90; 99; 132; 256; 313; 337].

Доцільно відзначити, що серед 10 ключових компетентностей, які фіксують суспільно визначений комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, у Концепції Нової української школи в контексті дослідження суттєвою є компетентність *спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами* як уміння усно і письмово

висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів); здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час; усвідомлення ролі ефективного спілкування [136]. На користь цього твердження свідчать позиції учених Н. Бібик і О. Онопрієнко, які констатують, що у Національній рамці кваліфікацій (НРК) компетентність подано «як здатність випускника початкової школи самостійно використовувати в певному контексті різноманітні знання та вміння. До них віднесені такі характеристики: формування суджень, *комунікативність*, автономність і відповідальність, здатність до навчання та розвитку (уміння вчитися)» [ 21, с. 90].

Комунікативність на цьому рівні розглядається як соціальна компетентність, що виявляється у здатності взаємодіяти у групах під час виконання спільних завдань, реалізовувати певну рольову поведінку, логічно висловлювати власні думки, вести діалог, здійснювати суспільно корисну діяльність [21, с. 90]. Також Н. Бібик і О. Онопрієнко визначили характеристики предметних компетентностей випускників початкової школи у Національній рамці кваліфікації, описали компетентнісні результати навчання молодших школярів і представили їх у вигляді таблиці (додаток Б).

У контексті досліджуваної проблеми нас цікавить комунікативна компетентність, яка формується у процесі спілкування українською мовою.

Сказане вище дає підстави стверджувати, що комунікативна компетентність розуміється нами як інтегрована здатність особистості, що виявляється передусім через набуття досвіду комунікативної діяльності, уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті, чітко й аргументовано пояснювати факти, а також через формування мотиваційно-ціннісної основи спілкування, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовияву, готовність уживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях. З цією метою у процесі навчання молодші школярі повинні оволодіти певними видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом), українською мовою як основним засобом спілкування.

Варто зауважити, що у практиці початкового навчання української мови засвоєння

мовних явищ часто стає самоціллю. Натомість потрібно спрямувати вивчення української мови на усвідомлене, доцільне, правильне використання засобів мовлення у конкретній мовленнєвій ситуації. Як стверджують науковці і показує власний професійний досвід, молодші школярі вільно оперують вивченими мовними визначеннями, називають властивості того чи іншого мовного явища, але при цьому здобуті знання не завжди правильно використовують у власному мовленні. На наш погляд, однією з основних причин такого стану є те, що у більшості випадків на уроках української мови ігнорується текст як основна дидактична одиниця, а «де немає тексту, - на думку М. Бахтіна, - там немає і об'єкту для дослідження і мислення» [11, с. 439]. Позаяк саме текстоцентричний підхід до вивчення української мови в початковій школі, на наш погляд, якнайкраще сприяє розвитку комунікативної компетентності учнів.

Ми поділяємо думки вчених (М. Бахтін [11], І. Гальперін [53], Л. Лосєва [162], О. Москальська [185] та ін.) про те, що саме текст є тією базою, що об'єднує елементи мови, де всі мовні одиниці набувають природних функцій. До того ж суттєвим є те, що в тексті зливаються в одне ціле два основні напрями у вивченні рідної мови: сама система мови, яку в певному обсязі необхідно засвоїти молодшим школярам, і норми, правила використання засвоєного мовного матеріалу під час побудови мовленнєвого висловлювання в усній і письмовій формах [21, с. 68–71]. Тож цілком виправданим підходом у формуванні комунікативної компетентності учнів початкової школи буде використання тексту як предмету та засобу учіння. Успішність виконання окресленого завдання значною мірою залежить від рівня розвитку уваги, пам'яті, мислення, мовлення, особливостей характеру, темпераменту учнів початкової школи.

## **1.2. Психолого-педагогічні аспекти формування комунікативної компетентності учнів початкових класів**

Для ефективного формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом необхідним є виявлення та обґрунтування відповідних психолого-педагогічних передумов. При цьому педагогічний аспект забезпечує бажаний розвиток психологічних процесів сприйняття інформації, вміння аналізувати її,

порівнювати, узагальнювати, абстрагувати, враховуючи психофізіологічні особливості уваги, пам'яті, мислення тощо.

До проблеми мови й мислення, комунікативної діяльності, поетапного формування комунікативних дій, психології оволодіння мовленням зверталися вітчизняні й зарубіжні вчені (І. Бех, Л. Виготський, П. Гальперін, І. Зимня, М. Жинкін, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. М. Леонт'єв, О. О. Леонт'єв, О. Лурія, Ч. Осгуд, Г. Рубінштейн, Ж. Піаже, В. Скалкін, І. Синиця, Д. Узнадзе та інші). Для визначення психологічних засад формування комунікативної компетентності молодших школярів ми спиралися на концептуальні ідеї Л. Виготського та представників його психолінгвістичної школи (І. Гальперін, А. Залевська, І. Зимня, О. М. Леонт'єв, О. О. Леонт'єв, О. Лурія, О. Кубрякова та ін.) щодо взаємозв'язку між навчанням та психічним розвитком дитини.

Молодший шкільний вік, на думку І. Дубровіної, характеризується прагненням учнів отримати знання, опанувати різноманітні вміння, компетентності. Необхідно, щоб кожна дитина відчула свою цінність і неповторність [234, с. 255]. На користь цього твердження свідчить положення В. Сухомлинського про те, що учні молодшого шкільного віку «допитливо вдивляються в світ, прагнучи узагальнити численні факти, речі, явища, відчувають, переживають своє прилучення до людської мудрості, до нескоримого пориву все знати» [309, с. 103]. Важливе місце при цьому належить мовленнєвій комунікації, що є неодмінною умовою розвитку дитини, одним із найважливіших чинників його соціально-комунікативного розвитку і формування комунікативної компетентності.

Поняття «спілкування» тісно пов'язане з терміном «комунікація». Визначення терміну «комунікація» починається з характеристики множинних інформаційних систем передачі людської мови, сигналів і зображень. Цей термін означає буквально міру «участі» у процесі споживання, обміну й використання інформації. Але разом з цим перебувати в стані комунікації – це не просто передавати й одержувати інформацію. Комунікація – це не спілкування в усьому його комплексі та багатогранності, а лише складова спілкування. Природно, що ця складова також має соціальну природу [163, с. 128].

Сучасні дослідники вивчають окремі знакові системи, за допомогою яких

здійснюється передача інформації. Відповідно розрізняють вербальну комунікацію, яка використовує як знакову систему мову, та невербальну комунікацію, яка включає різні знакові системи: оптико-кінетичну, що використовує жести, міміку, пантоміміку; паралінгвістичну (система вокалізації мовлення, що виражає почуття та стани людини) та екстралінгвістичну (темپ мовлення, включення в мову пауз, інших нелінгвістичних компонентів); простір і час організації комунікативного процесу; особливості контакту очей під час спілкування тощо. Вербальна і невербальна комунікації взаємопов'язані між собою. За оцінкою дослідників, лише 7 % змісту повідомлення передається значенням слів, у той час як 38 % – пара- і екстралінгвістичними, а 55 % невербальними засобами [25, с. 58].

Такий комунікативно-інформаційний підхід дає змогу визначити критерії, умови й способи ефективності комунікації на основі врахування специфіки протікання психічних процесів в умовах передачі інформації по каналах зв'язку. Так, первинна комунікативна діяльність, пов'язана з текстотворенням, базується на категоріях текстотворення (лінгвістичних (вербальних), екстралінгвістичних, суб'єктивних, об'єктивних), що визначають добір й організацію засобів мовлення. Вторинна комунікативна діяльність адресата являє собою сприйняття, інтерпретацію і розуміння тексту. Інтерпретація розглядається як шлях до його розуміння – розуміння концептуального змісту тексту, – що відображає авторське бачення світу [28, с. 53–54]. Таким чином відбувається взаємодія всіх складових комунікативної діяльності.

Мовленнєву діяльність психологи (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. О. Леоньєв, А. Лурія) розглядають як діяльність спілкування, а для успішного спілкування людина має «правильно і швидко орієнтуватися в умовах міжособистісної взаємодії, правильно спланувати своє мовлення, вибрати зміст спілкування, знайти адекватні мовні засоби для передачі думки і забезпечити зворотній зв'язок» [149, с. 33].

На основі аналізу психологічної літератури зазначимо, що мовленнєва діяльність розглядається як система мовленнєвих дій, що забезпечують спілкування – взаємодію двох або кількох мовців з метою обміну інформацією, що реалізується під час слухання, говоріння, читання і письма. Усі види мовленнєвої діяльності

становлять основу спілкування як психологічної діяльності породження і сприйняття тексту у конкретній комунікативній ситуації, а розвиток їх необхідний для формування в учнів умінь відтворювати і створювати (продувати) тексти.

Особливу увагу звертаємо на трансакційний підхід до розуміння проблеми спілкування й комунікативної компетентності особистості, зокрема зупинилися на теорії трансактного аналізу Е. Берна, яка, на наш погляд, найбільш адекватно розкриває структуру особистості молодшого школяра й на основі цього подає науково обґрунтовану характеристику його комунікативної компетентності. Адже за своєю сутністю трансактний аналіз – це комунікативний підхід до психіки людини. Комунікація тут розглядається як серцевина психічних процесів. Згідно з теорією Е. Берна вихідним методом вивчення психіки є аналіз її перетворень у процесі взаємодії особистості з суб'єктами спілкування. При цьому психіка вивчається насамперед у її функціональному розвитку. Функціональні ж системи, що входять до структури діяльності, є основою для психологічної характеристики структурних компонентів та рівнів [315].

Ч. Осгуд визначив такі рівні мовленнєвої діяльності: мотиваційний, семантичний, рівень послідовностей, інтеграційний. На рівні мотивації комунікант приймає загальні рішення щодо комунікації – спілкуватися чи ні, в якій формі, яку обрати тактику спілкування тощо. Семантичний рівень передбачає створення комунікативних актів майбутнього висловлювання на основі певної послідовності функційно-стилістичних одиниць мови. На наступному рівні послідовностей відбувається розпізнання звукових одиниць, виділення між ними пауз, граматичних особливостей і т. ін. [349]. Ч. Осгудом у середині ХХ ст. вперше було представлено послідовність процесів породження мовлення, проте для формування комунікативної компетентності учнів необхідні вміння добирати змістовий інформаційний матеріал, враховувати етапи рецептивно-продуктивної діяльності.

Достатньо цінною для нашого дослідження є на модель породження висловлювання (тексту) О. Кубрякової, яка передбачає такі етапи: мотив → задум → формування думки → оформлення та розвиток думки за рахунок перекодування особистісних смислів у мовні значення, пов'язані з певними типами знаків, → організація цих знаків у зовнішнє мовленнєве висловлювання (текст) [140].



Є. Соботович розглядає такі етапи породження висловлювання (тексту): мотив → задум → формування смислової програми висловлювання (або внутрішнього мовлення) → словесно-граматичне оформлення → лексико-граматичне оформлення програми → перешифрування програми у спонукальний код → мовлення, що реалізується за допомогою моторних механізмів. Обов'язковою ланкою у схемі мовленнєвого породження, на думку Є. Соботович, є самоконтроль мовця за своїм мовленням: отримавши інформацію про мовленнєву дію, мовець зіставляє з еталоном або мовними нормативами [287].

У процесі спілкування мовець має чітко усвідомлювати завдання, що передбачає не тільки мету, а й умови, в яких ця мета має бути здійснена. За Т. Ладиженською, сукупність умов, що визначають мовлення, становлять ситуацію спілкування [146, с. 89]. Мовленнєва ситуація є важливим компонентом у процесі спілкування, оскільки не тільки стимулює висловлювання, а й планує його форму, стиль, тип і жанр, створює певні умови для спілкування.

На думку Є. Ільїна, ситуація визначає мотив (мету) говоріння: у комуніканта виникає потреба щось з'ясувати, необхідність повідомити, до чогось спонукати. Мотив у психології – це причина, що спонукає до діяльності, а мета – те, до чого прагне людина, виконуючи дію. Мета, що породжує мовлення, може бути різною, але в учнів початкових класів переважає комунікативна (пізнавально-комунікативна, інформативна, прагматична, встановлення контакту), некомунікативна (інтелектуальне самовираження, емоційне самовираження, емоційно-оцінне самовираження) [104]. На користь цього твердження свідчить положення Л. С. Виготського про те, що до мовленнєвої діяльності входять такі компоненти: 1) мотив, 2) предмет, 3) засоби і способи реалізації, 4) продукт і 5) результат.

*Мотив* – підстава, привід для певної дії, вчинку [45, с. 692]; матеріальний або ідеальний предмет, досягнення якого виступає сенсом діяльності, що спонукає людину до дії. Щось завжди спонукає учня до спілкування у тому чи іншому виді мовленнєвої діяльності – комунікативно-пізнавальна потреба або якась інша, задовільнити яку можна лише шляхом спілкування; сприймання мовлення, так само як і його породження, теж має бути вмотивованим.

О. Леонтьєв пояснив мотив як предмет, що організовує та спрямовує поведінку й діяльність, зазначивши, що сама по собі потреба не може бути мотивом, тому що для повноцінної мотивації потрібні два чинники: потреба та мотив. Потреба ж, на думку вченого, активізує свідомість мовця і служить її стартовим механізмом, поштовхом мовленнєво-породжувального процесу [153, с. 203]. М. Львов під мотивом розуміє спонукання до активної мовленнєвої дії, усвідомлення причин, що лежать в основі вибору вчинків особистості, внутрішній стан мовця [165, с. 62].

Найповнішим є визначення мотиву, запропоноване одним із провідних дослідників цієї проблеми, – Л. Божович. Згідно із визначенням Л. Божович, мотив – це те, заради чого здійснюється діяльність, «в якості мотиву можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання. Словом, все те, в чому знайшла своє втілення потреба» [27, с. 59]. Таке визначення мотиву знімає багато протиріч у його тлумаченні, де поєднуються енергетична, динамічна та змістовна сторони. При цьому треба підкреслити, що поняття «мотив» вужче за поняття «мотивація», яке виступає тим складним механізмом співвідношення особистістю зовнішніх та внутрішніх чинників поведінки, який визначає їх виникнення, а також способи здійснення конкретних форм діяльності.

У психології *мотивація* розглядається як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини – її поведінки, діяльності. Найвищим рівнем цієї регуляції є свідомо-вольовий. Поняття «мотивація» (від франц. *motif* і лат. *moveo* – рухаю) у довідкових виданнях визначається як сукупність мотивів, доказів для обґрунтування чогось [45, с. 692]. У психологічних дослідженнях (Є. Ільїн [104], О. Леонтьєв [152], А. Маркова [172] та ін.) мотивація ґрунтується на мотивах – конкретних прагненнях, причинах дій особистості, що зумовлює ставлення особистості до певного виду діяльності, визначає її спрямування. На думку Є. Ільїна [104], мотивація є динамічним процесом формування мотиву (як основи вчинку). Мотив – це не лише спонук (від дієслова спонукати – тобто змушувати, схилити, заохочувати до якоїсь дії, певного вчинку) до діяльності, а й суб'єктивна підстава для дії: внутрішні сили (бажання, прагнення, поривання тощо), які прагнуть підштовхнути особистість до творчої діяльності.

Зауважимо, що опрацювання проблеми мотивації в сучасній теоретичній думці пов'язане передусім з аналізом джерел активізації людини, спонукальних сил її діяльності, поведінки, з пошуком відповіді на запитання, що змушує людину до діяльності, який її мотив, заради чого вона її здійснює. Як слушно відзначає С. Занюк, «коли люди спілкуються один із одним, то, передусім, виникає питання про мотиви, спонукання, які підштовхнули їх на такий контакт із іншими людьми, а також цілі, які більш-менш усвідомлено вони ставлять перед собою» [92, с. 189]. При цьому, на думку А. Маркової [172], інтегративним показником мотивації є інтерес як специфічна пізнавальна спрямованість особистості, результат її мотиваційних змін, яким можна керувати через перебудову мотиваційної сфери, становлення окремих її компонентів – сенсів, потреб, мотивів, цілей, емоцій. Наголошується, що інтереси виникають на підставі потреб, однак не є ними. Проте інтереси, що поглибилися і затвердилися, можуть стати потребами.

*Предмет* мовленнєвої діяльності розглядається як основний елемент її змісту (О. М. Леонт'єв). Він може бути матеріальним та ідеальним. Предмет спілкування, як підкреслює І. Зимня, є ідеальним – це думка як форма відображення предметів і явищ реальної дійсності. Висловлювання своєї думки або передача думок інших людей є метою говоріння і письма, мета аудіювання і читання полягає у розумінні думок інших людей [99].

*Засобом* існування, формування і вираження думки є система мови, її фонетичні, лексичні та граматичні засоби. Залежно від форм спілкування може бути три *способи формування та формулювання думки*: а) внутрішній (учень включається у рецепцію або думання); б) зовнішній усний (учень включається у говоріння); в) зовнішній письмовий (людина включається у спілкування з відсутнім адресатом у письмовій формі).

*Продуктом* спілкування є текст (усний або письмовий), розуміння прослуханого або прочитаного тексту.

*Результат* мовленнєвої діяльності може виражатися у реакції-відповіді (наприклад, почувши якусь новину, прочитавши твір, людина радіє, сумує, залишається байдужою, плаче, сміється і т. п.).

Узагальнюючи вищевикладене, є підстави стверджувати: мотивованість молодших школярів до спілкування правомірно розглядати як механізм спонукання, мобілізації активності, виникнення і розвитку потреб, інтересів, стимулів, що забезпечують як позитивне ставлення учнів до роботи з текстом, так і продуктивну мовну діяльність як підгрунття формування **ціле-мотиваційного компонента комунікативної компетентності**.

Виходячи з того, що визначальну роль у формуванні досліджуваної особистісної якості відіграє оволодіння молодшими школярами знаннями (компетенціями), тобто теоретична підготовленість, другим компонентом комунікативної компетентності було визначено **комунікативно-когнітивний**, який відображає комунікативну поінформованість, компетенції учнів здійснювати мовленнєву діяльність у процесі роботи з текстом як віддзеркалення комунікативної мети початкової освіти.

Авторська позиція підтверджується ще й тим, що когнітивна сфера (від лат. *cognitio* – знання, пізнання, вивчення, усвідомлення) охоплює «вільний і варіативний вибір нових знань, нових цілей, цінностей та особистісних смислів» [281]. До когнітивної сфери належать психічні процеси, що виконують функцію раціонального пізнання.

Під час визначення третього компонента – **практично-діяльнісного** – ми виходили з того, що зміст комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом тісно пов'язаний з практичною спрямованістю навчання, що передбачає комунікативну діяльність, конкретні дії, активну комунікацію, інтерактивну взаємодію, творче продукування текстів, позаяк саме спілкування є особистісною діяльністю людини.

Достатньо цінною для нашого дослідження є фазова структура комунікативної (мовленнєвої) діяльності, ідеї якої належать С. Рубінштейну. За основу беремо модель мовленнєвої діяльності О. О. Леонтьєва, яка, на нашу думку, є найбільш прийнятною для учнів початкової школи, тому рекомендуємо її використовувати учителям початкових класів для того, щоб навчати учнів послідовно (відповідно до визначених чотирьох етапів), обдумано і цілеспрямовано будувати власні тексти з певною комунікативною метою в конкретно окресленій навчальній ситуації

спілкування.

У процесі створення висловлювання (тексту) мовцем здійснюється діяльність, яка, за О. Леонтьєвим, поділяється на основні фази (*орієнтація – планування – реалізація – контроль*). *Орієнтація* – осмислення предмета спілкування і власне комунікативної ситуації, яка «в умовах комунікативної задачі містить орієнтування в зовнішній ситуації спілкування, у його меті, в особистості співрозмовника та ін. Характер орієнтування змінюється в різних ситуаціях спілкування» [151, с. 21]. На цій фазі виникають комунікативні наміри у формі задуму висловлювання, що служать мотивом для створення тексту, при цьому учень визначає зміст і структуру комунікативної діяльності, що становить його цілісність.

На етапі *планування* думка, представлена у вигляді загального задуму, конкретизується і переходить у план дій, що забезпечують внутрішнє програмування комунікативного акту (тексту). До психологічних структурних компонентів акту мовленнєвої комунікації Н. Бутенко відносить комунікативний намір, задум і ціль, а також розуміння повідомлення [34, с. 54]. Комунікативний намір показує бажання мовця спілкуватися з іншою людиною, визначає його роль як учасника спілкування, виражає конкретну мету його висловлювання: чи він про щось запитує, щось стверджує, закликає до чогось, засуджує чи схвалює, радить, вимагає тощо. Комунікативний намір – це чітка, лаконічна, поки що змістовно неповна інформація, яку комунікант має передати співрозмовнику. Власне вище визначені структурні компоненти комунікативного акту здійснюються на етапі планування майбутнього висловлювання. Для розвитку комунікативної компетентності учнів, а саме вмінь текстотворення, необхідно цілеспрямовано навчати учнів спочатку визначати власний намір, задум, мету, оскільки вони є підґрунтям для побудови власного тексту, відбору необхідної інформації, мовних одиниць тощо.

На думку Т. Дейка, «на етапі планування формується певна контекстна модель майбутнього висловлювання, що включає інформацію про учасників комунікації, їх цілі, про тип комунікативної ситуації, в якій буде реалізовуватися текст» [73, с. 170]. Планування передбачає осмислення комунікантом предмета комунікації, його ознак і зв'язків, розв'язання завдань: *що сказати, в якій послідовності*. Програма дій представлена у внутрішньому мовленні комуніканта, яке забезпечує перехід від думки

до слова і від слова до думки. Вважаємо, що ці етапи досить важливі для формування комунікативної компетентності учнів, оскільки дають можливість перетрансформувати внутрішнє мовлення у зовнішнє, забезпечують точне перетворення думки у словесну форму.

Як бачимо, з психологічної точки зору спілкування є реальним процесом вирішення комунікативних намірів і задач. Доцільно у процесі формування комунікативної компетентності учнів навчати їх орієнтуватися в комунікативній ситуації (реальній і навчальній), комунікативних намірах (власних і співрозмовника), визначати комунікативну мету спілкування, розпізнавати особистість співрозмовника (його соціальну роль). Уміючи орієнтуватися, мовець реалізує свої комунікативні наміри і досягає комунікативної мети.

Мовленнєва діяльність, на думку більшості психологів (Л. Виготського, І. Гальперіна, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, І. Синиці та ін.), – це сукупність мовленнєвих дій (комунікативних актів) і мовленнєвих операцій мовців. На етапі *планування* мовленнєвої діяльності мета спілкування співвідносяться з конкретними діями, а в період реалізації цих дій для того, щоб досягнути поставлених комунікативних намірів, мовцеві необхідно враховувати умови, в яких будуть здійснюватися комунікативні дії. Для реалізації мовленнєвого акту мовець має володіти знаннями про те, якими діями раціонально можна здійснити діяльність, і вміннями самостійно виділити низку операцій, із яких складається певна комунікативна дія. У процесі породження мовлення (тексту) запланований зміст лексико-граматично оформляється в зовнішньому плані (в усній чи писемній формі).

Заключною фазою є *контроль*, що передбачає оброблення самого висловлювання (тексту) і корекцію, редагування вербальних засобів комунікації, під час яких особливу увагу потрібно звертати на цілісність висловлювання. На цьому етапі учень має застосувати вміння дати оцінку отриманому результату: чи досягнута мета, сформована на етапі орієнтації.

У психолінгвістичних дослідженнях Л. Виготського, Т. Дейка, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. Кубрякової, О. О. Леонтєва, Ч. Осгуда простежуємо єдність поглядів на природу і процес породження мовлення. Процес створення власного тексту (висловлювання) розглядається як цілеспрямована, організована і системна, вмотивована

діяльність, що має певні послідовні етапи.

У навчальному процесі під час формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом важливо враховувати особливості уваги, пам'яті, мислення, сприйняття й розуміння тексту, особливості характеру, темпераменту, інтелектуального потенціалу учнів і т. ін.

Вагоме значення під час формування комунікативної компетентності у процесі роботи з текстом має *увага*, яка, за висловленням К. Ушинського, – «єдині двері, через які враження зовнішнього світу проникають у свідомість людини» [325, с. 57]. Стійка сконцентрована увага дає можливість молодшому школяреві ефективно сприймати інформацію, самостійно створювати тексти, успішно спілкуватися. Здатність уваги швидко переключатися і зосереджуватися у різних комунікативних ситуаціях сприяє також розвитку умінь і навичок толерантного спілкування та взаєморозуміння.

У словнику-довіднику «Українська психологічна термінологія» поняття уваги трактується як «спрямованість психічної діяльності людини та її зосередженість у певний момент на об'єкти або явища, які мають для людини певне значення при одночасному абстрагуванні від інших, в результаті чого вони відображаються повніше, чіткіше, глибше, ніж інші» [323, с. 57]. Психологи розрізняють такі види уваги: мимовільна, довільна, післядовільна. Довільна увага зумовлена постановкою свідомої мети; мимовільна представлена орієнтовним рефлексом, що виникає при дії несподіваних і нових подразників; якщо в цілеспрямованій мовленнєвій діяльності для учня стають цікавими й значущими зміст і сам процес, а не тільки результат, як при довільному зосередженні, то є підстава говорити про післядовільну увагу. Ефективність уваги може бути визначена рівнем уваги (інтенсивність, концентрація), об'ємом (широта, розподіл уваги), швидкістю перемикавання і стійкістю [10].

Поряд з увагою істотну роль у формуванні комунікативної компетентності відіграє *пам'ять*. Пам'ять – когнітивний процес, що полягає в запам'ятовуванні, збереженні та відновленні інформації. Характеризуючи пам'ять 6-10-річного школяра, варто підкреслити, що вона суперечливо і непропорційно розвивається у напрямку своїх вищих форм так, що водночас діти можуть користуватися різними її видами. Учні початкових класів запам'ятовують швидше мимовільно, ніж довільно. Проте вони

можуть запам'ятовувати і довільно. Довільне запам'ятовування ефективно розвивається у процесі навчання, що ж стосується рівня усвідомлення засвоєного та легкості запам'ятовування, то свідомо запам'ятати учневі набагато легше порівняно з механічним запам'ятовуванням, особливо беззмістовної інформації. Водночас учнів приваблюють незрозумілі слова. Цілком можливо, що незрозуміле виділяється на тлі зрозумілого і тим повертає до себе увагу.

Психологи вважають, що кожна людина інформацію сприймає не очима чи вухами, а мозком, адже саме він її опрацьовує, і передусім від його реакції залежить ефективність комунікації. *Мислення і мовлення* становлять тісний функціональний зв'язок: мовлення є засобом усіх видів мислення, воно матеріалізує і виражає мислення – насамперед словниковий склад. Також одиниці мовлення пов'язані з одиницями логічного мислення: слово – з поняттям, речення – із судженням. Без мовлення думки не можуть бути оформлені, закріплені і збережені.

Щоб формувати способи розвитку думки в мовленні учнів початкових класів, зазначає В. Андрієвська, необхідно: 1) створювати в них активну настанову на адекватну передачу думки в мовленні; 2) добирати завдання, у виконанні яких поєднувалося б розв'язання мислительних і комунікативних завдань; 3) допомагати учням усвідомлювати типові порушення в мовленні; 4) сприяти усвідомленню і аналізу власних прийомів уточнення думки в мовленні; 5) виробляти в учнів спеціальні форми самоконтролю власного мовлення.

*Мовлення* тісно пов'язане з *мисленням*, розвивається на основі мислення, оскільки за його допомогою формулюється, реалізується думка; крім того, мовлення, розвиваючись, сприяє формуванню думки, шліфує, вдосконалює її. З одного боку, мислення ширше за мовлення, бо воно спирається не тільки на мову. Психологи виділяють, крім логічного, понятійного (мовленнєвого) мислення, образне і конкретно-дійове. Як правило, усі названі види мислення поєднуються, тобто процес логічного мислення включає в себе, наприклад, елементи образного. З другого боку, різноманітність мовних форм, їх варіативність, лексична і граматична синонімія сприяють тому, що та сама думка, той самий зміст можуть бути виражені в різних мовних структурах. У цьому розумінні мовлення ширше за мислення, і, як результат,



позитивно впливає на розвиток розумових операцій.

У сучасному надзвичайно складному та динамічному світі важливим є не стільки накопичення знань, які з часом забуваються і за потреби їх можна оперативно відновити через інформаційну комп'ютерну систему, скільки вміння мислити, аналізувати, помічати суттєве, послідовно викладати свої думки, точно описувати явища, цікаво розповідати про події, робити правильні висновки.

Для досягнення позитивного результату щодо процесу формування комунікативної компетентності в учнів початкової школи необхідно враховувати особливості характерів молодших школярів. Так, у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях розглядається чотири типи *характерів* дитини. Це діти-глядачі, діти-слухачі, діти-оратори, діти-діячі. Вони такими приходять до школи.

Дитина-глядач засвоює інформацію за допомогою зору. Ця дитина із задоволенням розглядає книжки, малюнки; вона тримає в увазі найменші деталі. Водночас швидко втомлюється від одноманітності, їй потрібні нові візуальні враження. Дитина-глядач часто «не чує» звернених до неї запитань, якщо вони не підкріплені візуальними враженнями. В діалозі така дитина йде швидше на контакт і вільніше почуввається на уроці під час відповіді на запитання. Її здатність запам'ятовувати деталі учителеві варто підтримувати під час переказу учнем подій.

Дитина-слухач сприймає те, що почула, без інших допоміжних засобів. Слухач полюбляє слухати казки, має значний словниковий запас і добру пам'ять на імена та факти. Він, як губка, «всмоктує» нову інформацію і мовчить, а потім дивує цікавим міркуванням. Ставлячи запитання, ця дитина завжди вислуховує відповідь до кінця. Дитина-слухач завжди із задоволенням розмовляє з учителем і слухає його, ставить запитання і чекає пояснень про все, що відбувається навколо.

Дитина-оратор шукає собі співрозмовника. Інколи здається, що вона взагалі ані на секунду не замовкає. У цієї дитини з будь-якого приводу є своя точка зору, яку вона обов'язково повідомить і цим приверне до себе увагу не тільки дорослих, а й однолітків.

Дитина-діяч весь час зайнята якоюсь важливою справою. Діячам потрібно регулярно давати «відповідальні» індивідуальні доручення, залучати їх до розмови про

культуру мовлення, до участі у створенні діалогів на різні теми [54, с. 18].

Сприйняття тексту набагато складніший процес, ніж сприйняття комунікативного акту: із тлумачення окремих комунікативних актів модулюється зміст усього тексту. Сприйняття тексту включає в себе рецепцію елементів мови, які чує чи бачить людина, встановлення взаємозв'язку їх і формування уявлення про їх значення [14, с. 103]. Після первинного сприйняття відбувається власне розуміння чужого мовлення. Розуміння, за інтерпретацією Л. Виготського, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. Леонтьєва, Дж. Міллера, Ч. Осгуда та ін., є тлумачення змісту висловлювання і здійснюється після сприйняття звукової чи графічної інформації, власне це сприйняття смислу висловлювання на основі вербальних і невербальних засобів. У процесі сприйняття мовлення комунікат встановлює між словами смислові відношення, що становлять його зміст. Початковий рівень сприйняття характеризується тільки розумінням основного предмета висловлювання – *про що* йдеться. На наступному рівні здійснюється розуміння смислу, змісту інформації – *що саме* сказано. Вищий рівень сприйняття дає уявлення про те, *для чого* та *за допомогою яких* мовних одиниць це висловлено.

Розуміння повідомлення – це точне сприйняття учнем того, про що висловився співрозмовник. Під час спілкування трапляються явища, що ускладнюють порозуміння між мовцями. У психолінгвістиці вони отримали назву комунікативні бар'єри – перешкоди, що виникають на шляху отримання інформації. Причинами комунікативних бар'єрів є змістові й формальні характеристики повідомлення (логічні, фонетичні, стилістичні, семантичні) [216]. За умови появи означених бар'єрів учневі необхідно їх подолати, тобто здійснити етап корекції комунікативних дій.

Зазначені психологічні явища є важливими складовими формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

Проаналізувавши зазначене вище, можна зробити висновок, що дані психологічної науки про особливості психічних змін, які відбуваються у свідомості дітей 6-10-річного віку під час засвоєння ними знань, вироблення в них практичних навичок оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності, допомагають учителям виявити труднощі в цій складній для дитини розумовій діяльності. Крім цього, вчитель завжди повинен мати на увазі й те, що учні початкових класів відрізняються один від одного як рівнем мовленнєвого розвитку, так і особливостями протікання і формування в них

різних психічних процесів. Тому психолого-педагогічні аспекти формування комунікативної компетентності молодших школярів полягають в доборі таких методів і прийомів, які б повною мірою враховували особливості розвитку дитячої психіки, сприяли б усебічному розвитку школярів, формуванню в них на відповідному матеріалі прийомів розумової діяльності: аналізу і синтезу, класифікації, узагальнення, вміння робити висновки.

### **1.3. Текст як дидактичний засіб формування комунікативної компетентності молодших школярів**

Впродовж останніх десятиліть текст як основна одиниця комунікації набуває статусу важливого дидактичного засобу навчання в початковій школі, а вміння його сприймати, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати та творити визначені як обов'язкові результати навчання відповідно до нового Державного стандарту початкової освіти [74].

І в той же час на початку XXI століття немає жодної наукової роботи, у якій би детально було розглянуто поняття тексту, класифікації текстів, дидактичні особливості навчальних текстів і т. под. Тому вважаємо за необхідне проаналізувати поняття тексту, основні ознаки навчального тексту, чинні вимоги до роботи з текстом у початковій школі для ефективного формування комунікативної компетентності молодших школярів.

Логіка дослідження потребує, насамперед, внести уточнення у трактування поняття «текст». Слово «текст» було у XVIII ст. запозичене із німецької мови, де *text* від латинського *textus* – «словесна єдність», тканина, сплетення, з'єднання, побудова. У довідкових виданнях, зокрема у «Сучасному словнику іншомовних слів», «Новому тлумачному словнику української мови» термін «текст» потрактовано у таких значеннях: 1) відтворена на письмі або надрукована авторська праця (висловлювання, документи, пам'ятки тощо); 2) слова до музичного твору; 3) основна частина друкарського набору; 4) друкарський шрифт; 5) літературний чи інший твір або його уривок для читання, аналізу тощо [207, с. 663; 210, с. 514].

Варто відзначити, що дефініції поняття «текст» належать до одного з дискусійних питань, що неоднозначно розглядаються лінгвістами (Д. Баранник, І. Гальперін, А. Коваль, О. Пономарів, О. Селіванова та ін.), психологами (Л. Виготський, І. Зимня, Т. Ладиженська, О. Лурія, І. Синиця та ін.) та лінгводидактами (О. Біляєв, О. Горошкіна, В. Мельничайко, М. Пентилюк, М. Стельмахович та ін.).

У зв'язку з різними підходами до вивчення тексту сьогодні нараховується більше двохсот п'ятдесяти визначень цього поняття. Ми відзначимо актуальні позиції для дидактики початкової школи. За основу можна взяти відоме визначення І. Гальперіна, що текст – це «твір мовленнєво-творчого процесу, що характеризується завершеністю, об'єктивованій у вигляді письмового документа, літературно оброблений, що складається з назви (заголовка) і низки особливих одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, що має визначену цілеспрямованість і прагматичну установку» [53, с. 45].

Проілюструємо різні наукові позиції щодо дефініції категорії «текст» із лексикографічних джерел: 1) писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлювань, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими, формально-граматичними зв'язками, а в загально-композиційному, дискантному плані спільною тематичною і сюжетною заданістю [320, с. 627]; 2) повідомлення, яке складається з кількох (чи багатьох) речень, характеризується змістовою й структурною завершеністю і певним ставленням автора до змісту висловлювання [56, с. 303]; 3) складне комунікативне явище, динамічна, упорядкована послідовність комунікативних мовленнєвих та немовленнєвих засобів (знаків чи образів), що має певний зміст, об'єднана сумарним змістом і доступна відповідно варіативному розумінню [324, с. 235]; 4) результат спілкування як його структурно-мовна складова і одночасно кінцева реалізація; структура, в яку втілюється «живий» дискурс після свого завершення [13, с. 340]; 5) висловлювання, що належить до найвищого рівня в ієрархії мовних елементів і, крім цього, є одночасно основною одиницею мовлення [39, с. 42].

Більшість дослідників – Л. Лосева, А. Мамалига, В. Різун, М. Феллер, Ф. Бацевич – оперуючи терміном «текст», подають його визначення як універсальної мовної одиниці [162; 249; 12]. У дослідженнях І. Ковалика, Л. Мацько, М. Плющ текст

визначають як «писемний чи усний потік, що являє собою послідовність звукових, графемних елементів у синтаксичних структурах (реченнях), які виражають комплекс пов'язаних між собою суджень» [119, с. 7]; «повідомлення, що характеризується смисловою і структурною завершеністю і певним ставленням автора до повідомлення» [162, с.7]; «організований за законами завершений комунікативний акт» [249, с. 333]. Аналогічної думки дотримується і О. Селіванова, розуміючи текст як вербальний посередник комунікації, для якої він є «цілісною знаковою формою організації мовлення» [270, с. 7].

Конструктивною в руслі нашого дослідження є думка Ф. Бацевича: різноманітність підходів до тлумачення тексту зумовлена багатьма причинами, передусім важливістю цього поняття для людини, його складністю, а також багатовіковою традицією вивчення його в різних сферах знань. Текст як явище мовної та позамовної дійсності – складний феномен, який виконує різноманітні функції: бере участь у комунікації, допомагає зберігати і передавати інформацію у просторі й часі, фіксує психічне життя індивідів, є продуктом конкретної історичної епохи, формою існування культури, віддзеркаленням певних соціокультурних традицій тощо [13, с. 146].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що дослідники виділили декілька підходів до розуміння природи тексту як комунікативної одиниці:

I підхід – текст розуміється як висловлювання, сума висловлювань, послідовність висловлювань (М. Бахтін, І. Гальперін, Б. Зільберт, В. Гак, З. Харіс, Б. Горнунг, Е. Реферовська, Д. Баранник). Так, Б. Зільберт визначає текст, як «цілісну одиницю мовленнєвої комунікації, що складається з комунікативних елементів (висловлювань), які функціонально та тематично об'єднані у завершену змістовну ієрархічну структуру та організовані за загальним замислом» [98, с. 18]. Д. Баранник вважає, що «текст – це писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлювань, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими і формально-граматичними зв'язками, а в загальнокомпозиційному, дистантному плані – спільною тематикою і сюжетною заданістю» [9, с. 627];

II підхід – текст – комунікативна одиниця (мовленнєвий твір), яка має власну

структуру, відзначається такими ознаками, як зв'язність, завершеність тощо (К. Кожевникова, Т. Дридзе, Т. Ніколаєва, М. Брандес, Ф. Бацевич та ін.). Наприклад, К. Кожевникова вважає, що «текст – ідеальна вища комунікативна одиниця, що передбачає змістову замкнутість та закінченість, констатувальною ознакою якої, однак, є зв'язність, що виявляється кожного разу в інших параметрах, на різних рівнях тексту і в різній сукупності окремих зв'язків» [128, с. 66]. М. Брандес називає текстом «будь-яке зв'язне знакове утворення, яке висуває у якості предмета вивчення тексту категорії зв'язності, цілісності, інтегративності і ставить проблему розкриття базових механізмів інтеграції цілого» [30, с. 8]. В. Мещеряков зазначає: «текст – це результат мотиваційної та цілеспрямованої мовленнєвої діяльності, що реалізується у вигляді конкретного мовленнєвого твору, що адресується читачу чи слухачу» [183, с. 9]. Т. Дридзе визначає текст як «систему комунікативно-пізнавальних елементів, функціонально, тобто для цієї конкретної мети спілкування, що об'єднані в єдину замкнуту змістово-сміслову структуру спільною концепцією або замислом (комунікативним наміром) партнерів по спілкуванню» [78, с. 7]. На користь цього твердження свідчить положення О. Уланович, який розглядає текст як психологічне явище, акт рефлексії особистості продуцента/реципієнта (мовленнєвої особистості, а не просто «ідеального» носія мови), що відбувається через певний соціокультурно-мовленнєвий контекст. Це своєрідний спосіб відображення дійсності у свідомості мовленнєвої особистості за допомогою елементів системи мови [324, с. 131].

Заслуговує на увагу позиція В. Беляніна, згідно з якою текст розглядається науковцем як опредмечена форма рефлексії особистості продуцента і пропонується типологія текстів за критерієм емоційно-змістової домінанти, яка є типологічною характеристикою особистості. При цьому вчений виходить із того, що кожен мовленнєвий елемент тексту зумовлений не тільки лінгвістичними, але й психологічними закономірностями: структуру будь-якого художнього тексту можна співвіднести з тим чи іншим типом акцентуації людської свідомості [14, с. 45].

Традиційно текст визначають як «писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлювань, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими і формально-граматичними зв'язками, а в загально-композиційному плані –

спільною тематичною і сюжетною заданістю» [320, с. 627].

Аналіз наукових джерел, вивчення думок науковців дає змогу представити власне бачення тексту як мінімальної структурної одиниці – висловлювання, так і вищу форму його реалізації в мовленні – завершений комунікативний акт.

Узагальнюючи вищевикладене, можна дійти висновку, що попри окремі розбіжності у визначеннях, у них є багато спільного:

- текст розглядається як висловлювання, як продукт мовлення, як комунікативна одиниця;
- текст служить для досягнення мети повідомлення;
- текст – це зв'язне висловлювання, завершений мовленнєвий твір, який вирізняється інформативністю, цілісністю, тематичною єдністю, має власну структуру, засоби «зв'язності» його частин;
- сприйняття, осмислення і продукування тексту відбувається у процесі комунікації.

Як бачимо, текст розглядається і як висловлювання, і як мовленнєвий твір, що має внутрішню структуру, і як основна одиниця мовлення і т. под. Безсумнівним фактом є те, що осмислення тексту та його продукування відбувається у процесі комунікації. На сучасному етапі становлення і розвитку нової української школи посилена увага до тексту як ефективного засобу навчання у початковій школі, тому, на нашу думку, варто розглянути дидактичні особливості навчального тексту.

Л. Рис визначає поняття «навчальний текст» як «лінійну послідовність мовних знаків, яка, по-перше, являє собою цілісне повідомлення (монолог) або відповідає певній ситуації (діалог), або, по-друге, є рядом мовних знаків (слів, словосполучень, речень) без загальної комунікативної функції та без зв'язку з визначеною ситуацією. У першому випадку можна говорити про комунікативний навчальний текст, у другому випадку про некомунікативний навчальний текст, що виконує специфічні навчальні дидактичні функції» [351, с. 58].

Г. Зоммер під терміном «навчальний текст» розуміє текст, який використовується в навчальних цілях. На думку вченого, роль основного критерію повинен відігравати дидактичний критерій, а не лінгвістичний. Основним дидактичним критерієм навчального тексту Г. Зоммер вважає його функцію, що виявляється в породженні

нових усних чи писемних текстів [101].

Т. Кудрявцева зазначає: «навчальний текст являє собою опредмечену ситуацію спілкування, необхідним компонентом якої є автор тексту та реципієнт (учень). За відношенням до вчителя навчальний текст є продуктом його діяльності, у якому втілені конкретні цілі, що відображають загальні цілі навчання. За відношенням до учня навчальний текст є, по-перше, джерелом інформації, по-друге, об'єктом вивчення, по-третє, об'єктом розуміння» [141, с. 40].

У нашому розумінні навчальний текст має бути зорієнтований на розв'язання конкретного дидактичного завдання в різних ситуаціях навчального процесу; спрямований на пояснення нових понять, явищ, властивостей, співвідношень між ними; формування ключових і предметних компетентностей у молодших школярів, оскільки саме текст є важливим засобом навчання і одночасно показником результатів навчання на підставі самостійно створених учнями текстів відповідно до навчальних програм початкових класів.

Аналізуючи питання про складові частини тексту, – вступ, основну, заключну частини, відступи, – будемо спиратися на міркування А. Коваль про те, що структура тексту значною мірою зумовлюється його стилем (наприклад, текст офіційно-ділового стилю може укладатися в один абзац) і пов'язується в єдине ціле такими засобами його організації, як зміст, призначення, умови спілкування, інтонація, порядок слів [120].

Суттєвим є те, що залежно від умов спілкування, від того, які завдання вирішуються в конкретний момент, будується текст певного стилю. Функційна стилістика традиційно виокремлює п'ять основних стилів мови: розмовний, науковий, діловий, публіцистичний, художній. Відтак, удосконалюючи мовну діяльність учнів, відзначає Н. Кулібіна, необхідно розвивати не «мову загалом», а конкретне мовлення з позиції стилістичної диференціації. На початку шкільного навчання, зауважує науковець, з'являється необхідність у формуванні в учнів науково-ділового, емоційно-образного, художнього мовлення. При цьому художнє мовлення дозволяє передати своє бачення світу, виразити своє сприйняття навколишньої дійсності [144].

Варто наголосити, що у реальних процесах мовленнєво-мислительної діяльності текст є одночасно продуктом і інструментом комунікації, де виокремлюються два аспекти: комунікативний і когнітивний. Когнітивний аспект – це зміст тексту,



комунікативний – мовно-мовленнєвий вираз [143, с.62]. Головне для молодших школярів – розуміння тексту, яке є результатом змістового сприйняття засобів його мовного вираження, тобто умовою успішної комунікації, адже текст є основною одиницею комунікації, структурованою за певними правилами, що має когнітивну інформацію, психологічний і соціальний аспект спілкування.

У результаті дидактичного аналізу тексту і практики продуктивного та репродуктивного текстотворення в межах різних функціональних типів І. Гальперіним описано основні ознаки текстів, що в подальшому було розвинуто в працях Ф. Бацевича. Так, за його визначенням, текст характеризується такими ознаками: зв'язністю (в основі якої лежать тема-рема-тичні зв'язки в межах речення, на межі речень та між надфразовими єдностями), цілісністю, інтонаційністю, інформативністю, ситуативністю (зв'язністю з контекстом), членованістю (наявністю смислових частин), інтегративністю (єдністю цих частин), модальністю (особистісним ставленням), розгорнутістю, послідовністю, динамізмом зображуваного [13, с. 148].

У багатьох визначеннях тексту з-поміж головних текстових категорій виділяють цілісність, зв'язність і завершеність [35, с. 65]. Л. Бабенко, Ю. Казарін основною ознакою тексту вважають інформативність, тому на рівні тексту виділяють такі типи інформації: за змістом – змістовно-фактуальну і змістовно-концептуальну; за способом вираження – експліцитну та імпліцитну. Змістовно-фактуальна інформація містить відомості про факти і події, які відбуваються в навколишньому світі і про які автор розповідає у творі. Цей тип інформації за природою експліцитний. Змістовно-концептуальна інформація – це індивідуально-авторське бачення і сприйняття світу, розуміння відношень між зображуваними явищами, тому вона переважно імпліцитна, утворює концептуальний простір тексту [8, с. 31]. Л. Новиков головними ознаками тексту вважає розгорнутість, послідовність, зв'язність і завершеність, доповнюючи їх специфічними ознаками: глибинна перспектива, статика і динаміка тексту [212, с. 37]. Натомість А. Паніна до категорій тексту зараховує учасників комунікативного акту, учасників ситуацій; події; художній час; художній простір та оцінку, які забезпечують зв'язність і єдність тексту [220, с. 43].

Цінними для нашого дослідження є ознаки тексту, визначені М. Стельмаховичем, В. Мельничайком, М. Вашуленком: 1) внутрішня логічна зв'язність

і точність; 2) смислова та структурна цілісність; 3) тематична закінченість; 4) чітка ясність для широкого кола слухачів; 5) комунікативна доцільність; 6) підпорядкованість нормам мови [307; 181; 41].

Враховуючи, що основною комунікативною метою створення навчальних текстів є подача та передача інформації тим, хто навчається, вважаємо, що комунікативна мета реалізується через одну з основних ознак тексту – *інформативність*.

На нашу думку, потрібно виділити такі види інформації у процесі роботи з текстом в початковій школі: передтекстова, текстова та підтекстова інформації. *Передтекстова інформація* має на меті зацікавити, мотивувати до сприйняття тексту. *Текстова інформація*, на думку М. Коченгіної, є змістово-фактуальною і змістово-концептуальною. *Змістово-фактуальна інформація* містить відомості про факти, події, процеси, а *змістово-концептуальна* – це індивідуально-авторське розуміння співвідношень між явищами, які описано засобами змісто-фактуальної інформації, розуміння їх причинно-наслідкових зв'язків, їх значущості в соціальному, економічному, політичному, культурному житті [138, с. 22]. *Змістово-підтекстова інформація* – це прихована інформація, яку можна зрозуміти зі змістово-фактуальної інформації завдяки здатності мови створювати асоціативні значення.

Учитель початкових класів, організовуючи роботу з джерелами інформації на різних уроках, навчає молодших школярів розуміти її, порівнювати, аналізувати, систематизувати, класифікувати, оцінювати, використовувати за потребою у певних ситуаціях.

Відтак, уміти працювати з інформацією означає:

- сприймати певний обсяг інформації (слухати, читати);
- розуміти її (усвідомлювати основні ключові поняття);
- встановлювати причинно-наслідкові зв'язки (використовувати певні знання й досвід для пояснення процесів, явищ, фактів тощо);
- порівнювати невідоме з відомим (застосовувати засвоєну інформацію для визначення, на що схоже і від чого відрізняється досліджуваний об'єкт);
- оцінювати засвоєну інформацію (висловлювати особистісне ставлення до предмета, об'єкта, явища, процесу тощо);

– ефективно й успішно формувати власний інформаційний продукт.

Організація роботи з текстовою інформацією залежить від конкретного змісту, мети та завдань кожного навчального предмета початкової школи.

Однією з важливих ознак тексту є *цілісність*, яка визначає внутрішню єдність продукту, його змістовність. Л. Сахарний дає таке визначення цілісності тексту: «Мета комунікації і відповідно автора полягає в тому, щоб забезпечити максимальну відповідність авторського змісту з тим образом змісту тексту, що виникає у читача. Ось цей зміст, що виникає у психіці людини, – неусвідомлене, повною мірою динамічне уявлення про деякий об'єкт як предмет комунікації, можна визначити як цілісність» [267, с. 21]. О. Гойхман наголошує, що «цілісність передбачає єдність змісту та мовленнєвої форми. Під цілісністю внутрішньої форми передбачається внутрішня організованість, структурність і оформленість змісту тексту. З іншого боку, текст має і цілісність зовнішньої мовно-мовленнєвої форми, під якою розуміється оформлення початку і кінця твору, рівномірність подільності на частини, позначення зв'язків і переходів між частинами, стилістична цілісність, принципи відбору номінативних одиниць» [60, с. 97].

О. О. Леонт'єв вважає цілісним тільки той текст, який «по-справжньому осмислений, основний зміст якого можна висловити в будь-якій зжатій формі» [151, с. 29]. На думку М. Жинкіна, тексту має бути властива змістова, формальна і комунікативна цілісність. Саме цілісність дозволяє найбільш адекватно виразити «усвідомлені комунікативні дії, вчинки людини» [87, с. 84].

Сказане вище дає підстави стверджувати, що цілісність як ознака тексту є важливою його характеристикою, бо якщо текст не цілісний, він не може виражати зміст тексту. Відтак, цілісність тексту досягається єдністю форми та змісту.

На сьогодні існує чимало досліджень, присвячених категорії *зв'язності* [8; 35; 53; 181; 220], яка забезпечує єдність усіх компонентів тексту на семантичному, граматичному і прагматичному рівнях. Локальна зв'язність створюється логіко-семантичними (засоби повторної номінації, сполучники) і граматичними (часово-видові форми дієслів, синтаксичні конструкції) засобами. Глобальна зв'язність виявляється у тематичній, смисловій єдності тексту, забезпечуючи його внутрішню цілісність, а тому дуже близька до категорії цілісності. Так, О. Москальська виділяє смислову,

комунікативну і структурну цілісність [186, с. 37]. Власне, зв'язність відповідає за структурну організацію тексту, цілісність – за змістову і комунікативну. Специфічною категорією тексту є членованість. Розрізняють композиційно-стилістичне членування тексту, одиницею якого є абзац, і семантико-стилістичне членування тексту, одиницею якого є складне синтаксичне ціле [35, с. 87].

Заслуговує на увагу й класифікація засобів зв'язності, що пропонує Н. Волкова, яка зазначає: «Однією із найбільш розповсюджених є групування засобів зв'язку залежно від їх мовного вираження. За цією ознакою виділяють: 1) лексичні засоби зв'язності; 2) лексико-граматичні; 3) граматичні [50, с. 12]. Д. Р. Ферс виділяє три рівні показників зв'язності: 1) сегментні: а) лексичні; б) граматичні; в) синтаксичні; г) стилістичні; 2) супрасегментні (інтонація, паузи, наголос); 3) ситуативні (ситуація, асоціація) [346, с. 7–8].

Зауважимо, що зрозуміти текст, осмислити його – це не просто засвоїти його зміст, а головне з'ясувати для себе, чому, з якою метою він створений, для чого автор створив його. Відтак, можна стверджувати, що будь-який текст володіє *модальністю* [від латин. *modus* – спосіб] – «граматична категорія, що виражає відношення змісту висловлювання до об'єктивної дійсності; може бути виражена за допомогою інтонації, морфологічних, лексико-граматичних та інших засобів» [207, с. 441], тобто в ньому визначається ставлення того, хто промовляє, до дійсності. Модальність, як стверджує Л. Виготський, «властива мові в дії, тобто мовленню, що є сутністю комунікативного процесу» [52, с. 113].

Важливою ознакою тексту є *точність*, що передбачає вміння добирати мовні засоби, адекватні відтвореній дійсності та зрозумілі для співрозмовників. Точність досягається завдяки таким чинникам, як: точності добору слів, відповідності стилю, жанру текстів, умов спілкування і т. ін.

До названих характеристик тексту можна приєднати і низку дидактичних критеріїв: *доступність*, *цікавість*, *пізнавальність*. Уважаємо за необхідність внести деякі уточнення щодо трактування понять «доступність», «цікавість», «пізнавальність». Так, слово «доступний» у «Новому словнику української мови» характеризується як такий, «який підходить багатьом, усім, відкритий, досяжний; легкий для розуміння,

дохідливий» [209 , с. 599]. Відтак, поняття «доступність» у контексті дослідження розуміється нами як легкість для розуміння, дохідливість. Тобто навчальний текст повинен бути доступним для сприймання учнями відповідно до їх вікових особливостей.

У дидактиці термін «доступність» інтерпретується так: «доступність (посильність) навчання – дидактичний принцип, згідно з яким навчання базується з урахуванням рівня підготовки учнів, їхніх вікових та індивідуальних особливостей. Умовою свідомого й міцного засвоєння знань і активності учнів є доступність для них навчального матеріалу. Завдання для молодших школярів не повинні за складністю перевищувати пізнавальні можливості дітей. Разом з тим не можна допускати і недооцінки пізнавальних сил учнів» [85, с. 102].

Наголошуючи на *доступності навчальних текстів*, потрібно передусім забезпечити лексичну доступність тексту, зважаючи на мовну компетенцію учнів, тобто враховувати знання ними лексичних значень слів дидактичного та наукового дискурсу, проводити порівняння зі знайомими та звичними для них явищами із життя. Крім того, досягти доступності тексту можна шляхом обмеження кількості наукових термінів, обмеження обсягу складних за структурою речень, зменшення абстрактності викладу матеріалу, введення достатньої кількості ілюстративного матеріалу.

На нашу думку, для учнів початкової школи цікавість і пізнавальність навчального тексту є важливими ознаками. Поняття «цікавість» у «Новому словнику української мови» розглядається як «бажання, намагання дізнатися про щось в усіх подробицях; увага до кого-небудь, чого-небудь; допитливість» [209, с. 736], а пізнавальність навчального тексту потрібно розуміти як можливість пізнання навколишнього світу, набуття знань, досвіду, цінностей у певній галузі.

Підсумовуючи описані ознаки тексту та з огляду на те, що текст являє собою єдність трьох аспектів – змісту, структури й мовленнєвого оформлення, цінними для нашого дослідження є ознаки тексту, визначені М. Вашуленком, С. Дорошенком, В. Мельничайком, М. Стельмаховичем. Учені називають такі характерні ознаки тексту: 1) внутрішня логічна зв'язність і точність; 2) смислова та структурна цілісність; 3) тематична закінченість; 4) чітка ясність для широкого кола слухачів; 5) комунікативна доцільність; 6) підпорядкованість нормам мови [44; 181; 307]. Як бачимо, ці ознаки

спрямовані як на сприйняття готового тексту, так і на створення власного тексту.

Незважаючи на різні вихідні позиції дослідників відповідно до визначення характерних ознак тексту, до основних текстових ознак, на нашу думку, потрібно віднести: наявність заголовка, інформативність, смислова та структурна цілісність, тематична завершеність, логічна зв'язність, комунікативна доцільність і доступність учням молодшого шкільного віку. Детальніше проаналізуємо ті ознаки, які відіграють важливу роль у процесі творення текстів в початковій школі.

Відповідно до вимог шкільних програм для 1–4 класів у молодших школярів формуються такі основні уявлення й поняття: текст, тема, мета тексту, заголовок, будова тексту (три структурні складові: зачин, основна частина, кінцівка), абзац, засоби зв'язку, типи текстів (розповідь, опис, міркування), стилі мовлення. Згадані відомості розглядаються під час навчання шляхом практичних спостережень та аналізу текстів. Так, у процесі практичних спостережень та аналізу тексту в учнів початкової школи поступово мають сформуватися такі уявлення: текст – це зв'язне висловлювання, що складається з речень, пов'язаних між собою за змістом і розміщених у певній послідовності; текст має визначену структуру (побудову), тобто складається із зачину, основної частини і кінцівки; у тексті відображається певний зміст, що є його темою, тобто відображення інформації; текст можна назвати – дати йому заголовок, який готує читачів до сприйняття тексту; зв'язне висловлювання створюється з конкретною метою – має комунікативне призначення: повідомити, розповісти про щось, ствердити або заперечити щось, описати предмет, подію чи явище, подати пораду чи визначити порядок дій, висловити міркування тощо; текст може складатися з одного або декількох абзаців, пов'язаних між собою за змістом; у тексті є важливі для вираження основної думки слова, визначення яких полегшує розуміння висловленого, і їх треба вимовляти з більшою силою голосу, тобто виділяти логічним наголосом. Обов'язковим, на нашу думку, є й таке вміння, як складання плану з метою послідовного викладу думок і правильного їх композиційного оформлення.

Для успішної реалізації вимог чинних шкільних програм щодо створення власних текстів учителю початкових класів необхідно сформувати в учнів такі уміння:

- інформаційно-змістові – уміння добирати інформаційний і фактичний матеріал

для майбутнього висловлювання, визначати й розкривати тему та головну думку тексту;

- структурно-композиційні – уміння бачити й відрізняти частини тексту, складати план і будувати частини тексту, зв'язно й послідовно викладати зміст тексту;

- мовленнєві – уміння правильно використовувати мовні засоби (мати достатній активний словниковий запас слів і вільно ним оперувати, дотримуватись граматичних і стилістичних норм української мови);

- корекційні – уміння вдосконалювати текст.

Заслуговує на увагу класифікація етапів текстотворення Л. Мацько, О. Мацько:

1) виникнення задуму, ідеї, мети; 2) розташування матеріалу, логічні операції міркування, тези, аргументи; 3) втілення змісту в мовні форми вираження; 4) удосконалення мовного вираження, комунікативно-стильової і мовно-жанрової виразності; 5) тренування оперативної пам'яті, запам'ятовування; 6) етап виголошення тексту; 7) посткомунікативний етап [178, с. 63–67].

У процесі вивчення тексту в комунікативному аспекті, як зазначає Т. Радзівська, вихідним є положення про те, що текст зберігає в собі інформацію про комунікативну ситуацію. Процес текстотворення, що складається з комунікативного суб'єкта, адресата, об'єкта, комунікативної мети, детермінується комунікативною компетенцією суб'єкта мовлення [243]. Спираючись на наукові праці Д. Хаймса, Ю. Хабермаса та інших, Т. Радзівська визначає комунікативну компетенцію автора тексту, який уміє правильно оцінювати ситуацію спілкування та створювати доречні тексти [243].

Розгортаючи питання про навчальний текст, ми цілком поділяємо твердження А. Коваль про те, що структура тексту значною мірою зумовлюється його стилем і пов'язується в єдине ціле такими засобами його організації, як: зміст, призначення, умови спілкування, інтонація і т. ін. Навчальний текст за своїми ознаками та тими функціями, що він виконує у процесі спілкування сфери адресант/адресат, належить до наукового стилю мовлення, який, як зазначає Л. Мацько, має такі підстили: власне науковий, науково-популярний, науково-навчальний [179, с. 284]. Навчальні тексти, зрозуміло, належать до науково-навчального підстилю мовлення, оскільки, з одного боку, вони охоплюють значну частину наукової інформації, термінологічної лексики в певній галузі знань, з іншого боку – виклад характеризується логічністю цілісністю та

доступністю інформації.

Уважне вивчення наукової літератури дозволяє вказати на те, що вітчизняні науковці запропонували декілька класифікацій навчальних текстів за різними характеристиками. Так, Т. Кудрявцева пропонує розглядати навчальні тексти як об'єкт навчання та як засіб навчання. Дослідниця зазначає: «Типи навчального тексту як об'єкта навчання диференціюють зі змістового боку через способи побудови; а типи навчального тексту як засобу навчання розрізняються формальними характеристиками» [144, с. 40]. Н. Гончарова поділяє навчальні тексти на описи та розповіді, роздуми та докази, стверджуючи, що «оскільки будь-який зміст знаходить вираження в конкретному висловлюванні, тексті, то логічна структура кожного конкретного тексту буде визначатися логічною структурою типу змісту, що в ньому передається» [63, с. 230].

Сказане вище дає підстави стверджувати, що навчальний текст є, по-перше, важливим джерелом отримання інформації у початковій школі, тобто **текст є предметом навчання** (те, чому потрібно навчати); по-друге, **текст є засобом навчання** – у процесі навчальної діяльності ми використовуємо мову для спілкування, оформлення думок, пізнання навколишнього світу, а мова функціонує лише у мовленні, продуктом якого є текст; по-третє, **текст є продуктом навчання** – самостійно створені учнями тексти, які залежно від форми вираження, характеру відображення дійсності й комунікативної мети поділяють на усні й письмові, діалогічні й монологічні, тексти-розповіді,-описи,-міркування; і по-четверте, **текст є результатом навчання** як сукупність знань, умінь, навичок та компетентностей учнів, набутих у процесі створення текстів різних жанрів і типів мовлення (рис. 1.1).

Достатньо цінним для нашого дослідження є визначення основних *функцій навчального тексту*: 1) *інформаційна* – передача наукової інформації стисло, послідовно, логічно, цікаво і доступно відповідно до вікових особливостей учнів початкової школи; 2) *комунікативна* – процес обміну інформацією, навчання спілкуванню, створення умов, які б спонукали учнів спілкуватися, висловлювати свої думки, доводити власні переконання, впливати на співрозмовників і т. ін.



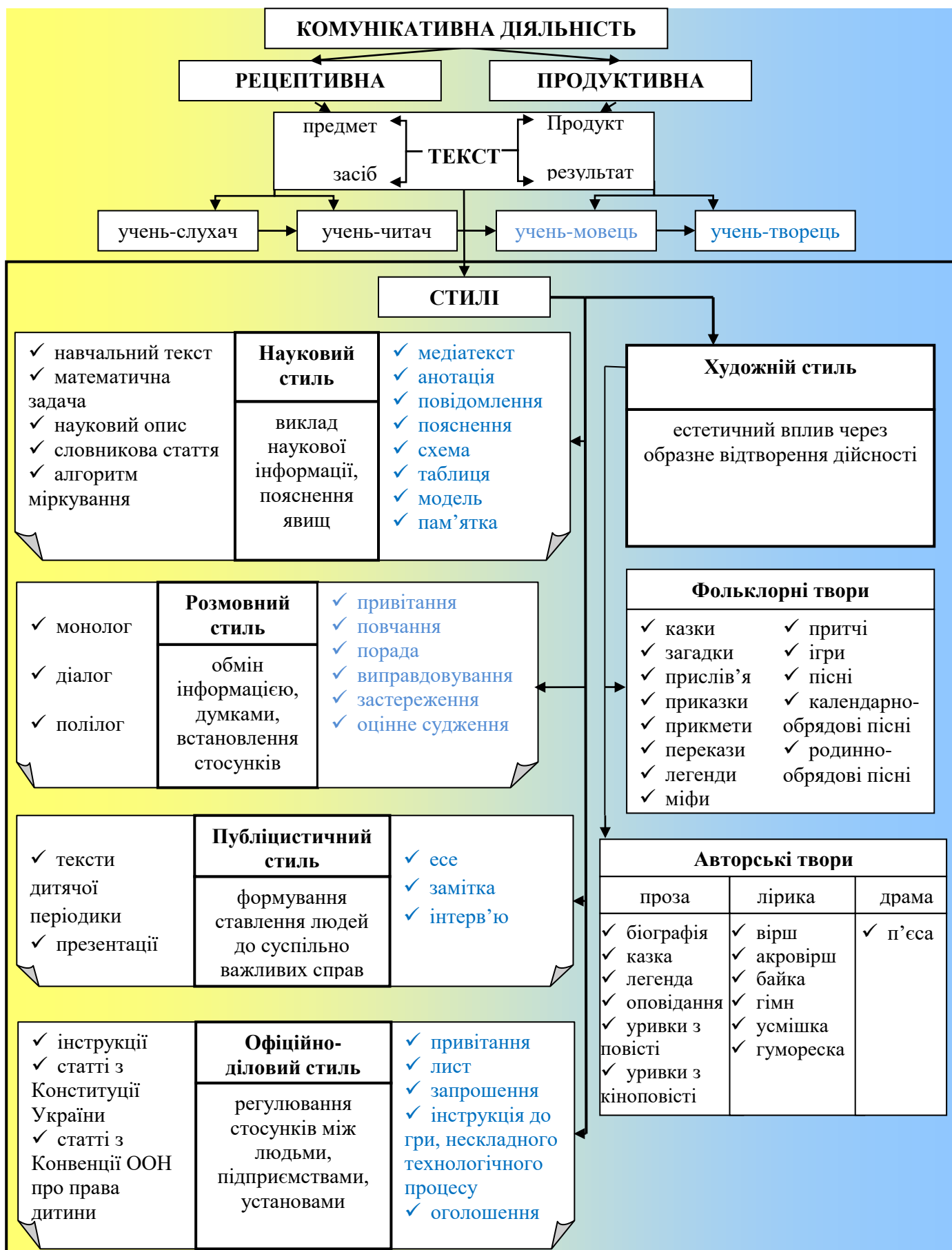


Рис. 1.1. Система комунікативної діяльності молодших школярів на основі навчальних текстів

Аналіз типологій навчальних текстів засвідчує неоднотайність думок дослідників, широке потрактування терміну «навчальний текст». Крім того, аналіз та зіставлення класифікацій дає змогу здійснювати наукові пошуки й зробити спробу класифікувати навчальні тексти, розглядаючи навчальний текст як предмет, засіб і результат навчання (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

### Типологія навчальних текстів у початковій школі

№ з/п	Критерій	Типи навчальних текстів
1.	За джерелом презентації	– текст-пояснення (в образі вчителя); – текст-пізнання (в образі навчальної книги, підручників, Інтернету); – культурологічний текст (перегляд кінофільму, вистави, концерту і т. ін.)
2.	За змістом і способом викладу	– текст-розповідь; – текст-опис; – текст-міркування
3.	За характером психологічного та емоційного впливу на учнів	- текст-ілюстрація (малюнок); - текст-схема; - текст-символ
4.	За результатами навчальної взаємодії	– текст-алгоритм; – текст-інструкція; – текст-тест

Відповідно до чинної та нової Концепції початкової школи, навчальних програм для 1–4 класів найбільше уваги у початковій школі приділяється типу текстів залежно від змісту і способу викладу матеріалу: розповіді, опису, міркуванню [136]. У процесі роботи над цими типами текстів в учнів формуються відповідні комунікативні уміння, навички, соціальний досвід, духовні цінності. Схарактеризуємо визначені комунікативні компетенції.

*Текст-розповідь* – це тип мовлення, в основі якого лежать часові відношення, розвиток подій, процесів, динамічне представлення світу; повідомлення про дії предмета у певній послідовності. Мета розповіді – передати хід розвитку подій у певних просторових і часових умовах. У процесі розповіді динамізм реалізується найчастіше через використання дієслів у всіх його часових формах, основна думка змісту тексту найчастіше передається в заголовку. Вочевидь, основна функція розповіді – інформативна – повідомити, розповісти.

*Текст-опис* являє собою текст, у якому зображуються зовнішні (й частково внутрішні) ознаки предмета, особи, явища, процесу. Опис має свою структуру, специфічні мовні засоби. У ньому, як правило, з'ясовується:

- 1) загальне враження від предмета чи явища;
- 2) зовнішні ознаки: розмір, форма, колір, смак, запах;
- 3) місце знаходження, розташування, проживання;
- 4) призначення.

Розрізняють науковий і художній описи. Опис у науковому стилі відзначається точністю мовлення, термінологією, вживанням числівників, відсутністю епітетів, метафор, порівнянь. Для художнього ж опису, навпаки, характерна образність, яка досягається використанням різних художніх засобів мови. Об'єктом спостережень під час опису в початкових класах можуть бути тварини, птахи, риби, квіти, трави, предмети побуту і декоративно-прикладного мистецтва. Тексти-описи розширюють уявлення учнів про мистецтво слова, виховують почуття доброти, милосердя, співчуття і дбайливого ставлення до людини і природи. Основна функція текстів-описів – дати уявлення, схарактеризувати об'єкт з позиції властивих йому ознак.

*Текст-міркування* – це висловлювання про причини подій, фактів та ознак. У роздумі постійно встановлюються причинно-наслідкові або умовно-наслідкові зв'язки між його частинами. Структура тексту-міркування:

- 1) теза – основне твердження, чітко сформульована думка;
- 2) докази (аргументи – факти, що підтверджують тезу);
- 3) висновок, що випливає з доказів (узагальнення).

Загалом текст створюється для розвитку думки молодших школярів. У процесі роботи над формуванням уміння розвивати думку у власному тексті необхідно звертати увагу молодших школярів на те, що кожне наступне речення спирається на попереднє, ніби «просуваючи» думку від відомого до невідомого, нового. При цьому основна функція розмірковування – довести чи спростувати ту чи іншу думку (тезу) та зробити висновок.

За характером психологічного та емоційного впливу на учнів пропонуємо такі типи

навчальних текстів як тексти-ілюстрації,-схеми,-символи. Ілюстрації до текстів зацікавлюють до читання, сприяють глибшому розумінню змісту тексту, створюють відповідний настрій, співзвучний із твором і т. под. Крім того, відповідно до «Орієнтовних вимог до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» у 1 класі учні повинні вміти складати усно *твір-розповідь за сюжетним малюнком, серією малюнків, життєвою ситуацією*; у 2 класі усний *твір-розповідь про побачене, почуте, прочитане чи пережите у власному житті*; у 3–4 класах – усний та письмовий *твір* на задану тему, *за власними спостереженнями, життєвою ситуацією, картиною, прочитаним твором, переглянутою передачею* [217]. Сюжетні схеми допомагають, наприклад, переказати зміст тексту, доповнити якусь частину тексту тощо. *Тексти-символи* збагачують світогляд учнів культурологічним потенціалом, естетичними та духовними цінностями народу. Текстом-символом є, наприклад, молитва «Отче наш», державний гімн українців та ін., які сприяють формуванню національної свідомості, розвитку загального світогляду, вихованню загальнолюдських цінностей.

Прикладом *тексту-алгоритму* може бути пам'ятка-алгоритм «Учись працювати з текстом», вміщена наприкінці підручника О. Савченко «Літературне читання. 4 клас». У пам'ятці-алгоритмові пропонуються учням рекомендації про те, як запитувати і відповідати, аналізувати текст, розуміти прочитане, виразно читати, порівнювати твори, доводити думку, складати план тексту. Необхідно привчати учнів звертатися до цих пам'яток якнайчастіше, адже без правильного застосування таких умінь неможливо бути кваліфікованим читачем.

*Текст-інструкція* визначає основні правила, детальні настанови для учнів під час виконання навчального завдання, або дотримання правил з техніки безпеки, у громадських місцях тощо. Наприклад, інструкція з трудового навчання для виготовлення витинанки, мозаїки, оригамі, квілінгу в 3 класі.

*Текст-тест* використовується в навчальному процесі як засіб виявлення та оцінки якості засвоєння навчального матеріалу. Проте тест – це не будь-яке завдання. Щоб завдання стало тестом, воно має відповідати таким вимогам, як валідність (адекватність), визначеність, простота, однозначність, надійність [239, с. 523]. Головною умовою результативності виконання тестів є правильне

формулювання завдань навчального тексту-тесту.

Таким чином, на основі аналізу наукових джерел ми висвітлили поняття «текст», «навчальний текст», визначили основні ознаки навчального тексту, класифікували навчальні тексти у початковій школі. У контексті дослідження звертаємо увагу на те, що тексти сприймаються і створюються у процесі спілкування, під час певної діяльності, тобто за допомогою текстів здійснюється комунікація. Крізь призму викладеного цілком правомірно стверджувати, що вміння працювати з різними текстами, створювати тексти стає невід'ємною частиною педагогічної роботи, позаяк навчання молодших школярів цілеспрямованої, адекватної умовам комунікації текстової діяльності має велике соціальне значення, сприяючи розвитку комунікативно-мовленнєвих і комунікативно-пізнавальних можливостей учнів початкової школи.

### **Висновки до першого розділу**

Сутність наукових результатів, отриманих у першому розділі дисертації, полягає в дослідженні теоретичних основ формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, зокрема у висвітленні комунікативної компетентності як дидактичної проблеми, у розкритті психолого-педагогічних аспектів формування комунікативної компетентності учнів початкових класів, у представленні тексту як дидактичного засобу формування комунікативної компетентності молодших школярів. Отримані дані надали підстави для таких узагальнень:

1. Аналіз наукового фонду з проблеми дозволяє констатувати, що спілкування – це мотивований живий процес взаємодії між учасниками комунікації, спрямований на реалізацію конкретних життєвих настанов, який відбувається на основі зворотнього зв'язку. Повноцінне спілкування – це не формування окремих речень, а передача цілісного певного смислу, акумульованого в тексті, де якість спілкування буде залежати від уміння володіти прийомами текстової діяльності; воно можливе за наявності низки вмінь: орієнтуватися в умовах спілкування; усвідомлювати комунікативні завдання; правильно планувати висловлювання; правильно обирати зміст спілкування; знаходити

адекватні засоби для передачі означеного змісту; забезпечувати зворотній зв'язок; оцінювати своє мовлення з позиції відповідності задумів. Комунікативна діяльність загалом розглядається як діяльність спілкування. З'ясовано, що реалізація комунікативних стратегій у шкільному навчанні досягається шляхом застосування комунікативного підходу до навчання, метою якого є підготовка молодших школярів до повноцінного спілкування в усній і писемній формі, тобто формування у них комунікативної компетентності.

2. Внесено уточнення щодо трактування понять «комунікативність», «компетентність», «компетенція», що поглиблює розуміння ключового поняття «комунікативна компетентність». Відтак, компетенція розуміється нами як сукупність знань, умінь, здібностей, навичок і відносин, набутих молодшими школярами у процесі навчання і мобілізованих для розмежування термінів «компетенція» як сукупність знань, умінь і навичок та «компетентність» як здатність їх використовувати.

3. Аналіз наукових джерел дозволив сформулювати і представити власну дефініцію компетентності. Компетентність – це комплексна характеристика особистості, яка акумулює результати попереднього психологічного розвитку дитини, знання, уміння, навички; має здатність до творчого вирішення завдань, ініціативності, самостійності, самооцінки, самоконтролю; це сформованість інтелектуальних операцій, спрямованість у діяльності, усвідомленість і мотиваційна насиченість. На кожному віковому етапі компетентність має орієнтовні показники розвитку особистості, тобто різні види компетенції. Серед ключових компетентностей Нової української школи у контексті дослідження суттєвою є компетентність спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами як уміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів); здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, у вільний час; усвідомлення ролі ефективного спілкування.

4. Встановлено, що у процесі навчання в початковій школі формуються різні види компетентностей, в тому числі і комунікативна. Комунікативна компетентність розуміється нами як інтегративна якість особистості, що передбачає єдність набуття

комунікативного досвіду через формування мотиваційної основи спілкування із мовленнєвою діяльністю у процесі роботи з текстом у всіх її видах: слухання, говоріння, читання, письмо, розуміння чужої і створення власної програми комунікативної діяльності, адекватної меті, ситуації спілкування, з урахуванням адресату мовлення, стилю мови; активізацію самостійного творчого продукування текстів.

5. У процесі дослідження з'ясовано, що під час формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом важливо враховувати особливості уваги, пам'яті, мислення, сприйняття й розуміння тексту, особливості характеру, темпераменту, інтелектуального потенціалу учнів.

6. Охарактеризовано текст як дидактичний засіб формування комунікативної компетентності молодших школярів. З'ясовано, що дефініції поняття «текст» належать до одного з дискусійних питань, яке неоднозначно розглядається науковцями (лінгвістами, психологами, дидактами). Проаналізовано наявні в науковій літературі класифікації текстів за психолінгвістичними, соціологічними, власне комунікативними, функційно-граматичними критеріями.

7. Обґрунтовано, що у процесі спілкування текст виконує роль основної дидактичної одиниці: в ньому виявляється текстостворююча функція мовних одиниць – здатність одиниць мови брати участь у створенні тексту, пов'язувати всі його частини з урахуванням комунікативної спрямованості того, хто говорить (пише) та загального задуму тексту. На змістовому рівні – це здатність мовних одиниць передати різні відтінки змісту тексту в процесі його створення; на структурному рівні – це участь мовних одиниць в організації певної композиції тексту відповідно до комунікативних намірів автора. Текст представлений у дослідженні як основна дидактично-комунікативна одиниця, на базі якої формуються комунікативні вміння, пов'язані зі сприйняттям, осмисленням (розумінням) авторського тексту і з продукуванням (створенням) власного.

8. У процесі дослідження з'ясовано, що навчальний текст є предметом навчання, джерелом отримання інформації в початковій школі; засобом навчання – так як у процесі навчальної діяльності ми використовуємо мову для спілкування, оформлення думок, пізнання навколишнього світу, а мова функціонує лише у мовленні, продуктом

якого є текст; текст є продуктом навчання – самостійно створені учнями тексти, які залежно від форми вираження, характеру відображення дійсності й комунікативної мети поділяють на усні й письмові, діалогічні й монологічні, тексти-розповіді, -описи, -міркування; текст є результатом навчання як сукупність знань, умінь, навичок та компетентностей учнів, набутих у процесі створення текстів різних жанрів і типів мовлення.



## РОЗДІЛ 2

### ОБГРУНТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ТЕКСТОМ

#### **2.1. Аналіз дидактичного забезпечення з проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів**

Складний і багатогранний процес відродження національної освіти в умовах реалізації Концепції Нової української школи, нового Держстандарту початкової освіти серед особливих вимог до обов'язкових результатів навчання молодших школярів пріоритетними визначає формування ключових і предметних компетентностей, які були вперше описані у Державному стандарті початкової загальної освіти, прийнятому 20 квітня 2011 року Постановою Кабінету Міністрів України. У цьому документі вперше було подано визначення основних категорій компетентнісного підходу: «компетенція», «компетентність», «ключова компетентність», «предметна компетентність», «комунікативна компетентність» та ін. Зміст цих понять був викладений у кожній із 7 предметних галузей: «Мови і літератури», «Математика», «Природознавство», «Суспільствознавство», «Здоров'я і фізична культура», «Технології» та «Мистецтво».

Новий державний стандарт початкової освіти (2018 р.) проголосив метою початкової освіти всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Необхідність формування комунікативної компетентності як наскрізної відображена у перших двох з десяти сформульованих ключових компетентностях:

1) 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;

2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади, можливість розуміти прості висловлювання іноземною мовою, спілкуватися нею у відповідних ситуаціях, оволодіння навичками міжкультурного спілкування [74].

Спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти визначено за такими освітніми галузями:

- мовно-літературна (українська мова та література, мови та літератури відповідних корінних народів і національних меншин, іншомовна освіта);
- математична;
- природнича;
- технологічна;
- інформатична;
- соціальна і здоров'язбережувальна;
- громадянська та історична;
- мистецька;
- фізкультурна.

Для кожної освітньої галузі визначено мету та загальні результати навчання здобувачів освіти в цілому. За ними впорядковано обов'язкові результати навчання здобувачів освіти, які є основою для їх подальшого навчання на наступних рівнях загальної середньої освіти.

Мовно-літературна освітня галузь включає українську мову та літературу, мови та літератури відповідних корінних народів і національних меншин, іншомовну освіту. Метою вивчення української мови та літератури, мов та літератур

відповідних корінних народів і національних меншин є формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою, мовами відповідних корінних народів і національних меншин для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей.

Здобувач освіти: взаємодіє з іншими особами усно, сприймає і використовує інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях; сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовує її для збагачення свого досвіду; висловлює думки, почуття та ставлення, взаємодіє з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримується норм літературної мови; досліджує індивідуальне мовлення для власної мовної творчості, спостерігає за мовними явищами, аналізує їх.

Метою математичної освітньої галузі є формування математичної та інших ключових компетентностей; розвиток мислення, здатності розпізнавати і моделювати процеси та ситуації з повсякденного життя, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, а також здатності робити усвідомлений вибір.

Метою природничої освітньої галузі є формування компетентностей в галузі природничих наук, техніки і технологій, екологічної та інших ключових компетентностей. Здобувач освіти: відкриває світ природи, набуває досвіду її дослідження, шукає відповіді на запитання, спостерігає за навколишнім світом, експериментує та створює навчальні моделі, виявляє допитливість та отримує радість від пізнання природи; опрацьовує та систематизує інформацію природничого змісту, отриману з доступних джерел, та представляє її у різних формах; усвідомлює розмаїття природи, взаємозв'язки її об'єктів та явищ, пояснює роль природничих наук і техніки в житті людини, відповідально поводить у навколишньому світі; критично оцінює факти, поєднує новий досвід з набутим раніше і творчо його використовує для розв'язування проблем природничого характеру.

Метою соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі є формування

соціальної компетентності та інших ключових компетентностей, активної громадянської позиції, підприємливості, розвиток самостійності через особисту ідентифікацію, застосування моделі здорової та безпечної поведінки, збереження власного здоров'я та здоров'я інших осіб, добробуту та сталого розвитку.

Метою громадянської та історичної освітньої галузі є формування громадянської та інших компетентностей, власної ідентичності та готовності до змін шляхом осмислення зв'язків між минулим і сучасним життям, активної громадянської позиції на засадах демократії, поваги до прав і свобод людини, толерантного ставлення до навколишніх, набуття досвіду життя в соціумі з урахуванням демократичних принципів.

Здобувач освіти встановлює зв'язки між подіями, діяльністю людей та її результатами у часі, пояснює значення пам'ятних для себе та інших громадян України дат (подій); орієнтується у знайомому соціальному середовищі, пояснює вплив природи та діяльності людей на нього; працює з різними джерелами соціальної та історичної інформації, аналізує зміст джерел, критично оцінює їх; узагальнює інформацію з різних джерел, розповідаючи про минуле і сучасне; представляє аргументовані судження про відомі факти та історичних осіб, а також про події суспільного життя; аналізує культурно-історичні основи власної ідентичності.

Одним із завдань реалізації мети галузі «Технології» декларовано формування уявлення про шляхи отримання, зберігання інформації та способи її обробки; здатності до формулювання творчих задумів, уміння користуватися технічною термінологією, художньою та графічною інформацією. Здатність розуміти та інтерпретувати твори мистецтва, оцінювати естетичні явища, розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів, їх художніх здібностей і мислення, здатності до самовираження та спілкування повинні гарантувати успішність реалізації галузі «Мистецтво» [238].

Аналіз нового Державного стандарту початкової освіти підтверджує актуальність досліджуваної теми дисертаційного дослідження – формування комунікативної компетентності учнів початкових класів у процесі роботи з текстом. Оскільки у вимогах до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти текст виступає універсальною основою для забезпечення загальних і обов'язкових результатів навчання учнів

початкової школи. Переконливим свідченням того, що текст виконує важливу дидактичну функцію у навчально-виховному процесі молодших школярів, є вибірка з Державного стандарту початкової освіти (2018 р.) щодо формування комунікативної компетентності учнів у процесі роботи з текстом, подана у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

### Текст як комунікативна діяльність

ВИДИ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ТЕКСТОМ	
РЕПРОДУКТИВНА	ПРОДУКТИВНА
1	2
<b>I. Мовно-літературна освітня галузь</b> <i>Взаємодія з іншими особами усно, сприйняття і використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях</i>	
<b>Сприймає усну інформацію</b>	
критично сприймає інформацію для досягнення різних цілей; уточнює інформацію з огляду на ситуацію	
<b>Перетворює усну інформацію в різні форми повідомлень</b>	
	на основі почутого створює асоціативні схеми, таблиці; стисло і вибірково передає зміст почутого; переказує текст за різними завданнями
<b>Виокремлює інформацію</b>	
виокремлює необхідну інформацію з різних усних джерел, зокрема медіатекстів, для створення власного висловлювання з конкретною метою	
<b>Аналізує та інтерпретує усну інформацію</b>	
визначає та обговорює цілі, основні ідеї та окремі деталі усної інформації; пояснює зміст і форму текстів, зокрема медіатекстів, пов'язує, зіставляє із власними спостереженнями, життєвим досвідом, враховує думки інших осіб	
<b>Оцінює усну інформацію</b>	
висловлює своє ставлення до усного повідомлення, простого тексту, медіатексту, обґрунтовує думки, спираючись на власний досвід; визначає позицію співрозмовника, погоджується з нею або заперечує її	
<b>Висловлює і захищає власні погляди</b>	
	висловлює власні погляди, підтверджує їх прикладами, враховує думки інших осіб; дотримується найважливіших правил літературної вимови, висловлюючи власні погляди
<b>Використовує вербальні та невербальні засоби під час представлення своїх думок</b>	
обирає вербальні та невербальні засоби спілкування, доречно використовує їх для спілкування та створення простих медіатекстів відповідно до комунікативної мети; вимовляє з правильною інтонацією різні за метою висловлювання речення; використовує у власному мовленні засоби художньої виразності у творах різних жанрів	

## Продовження таблиці 2.1

1	2
<b>Регулює власний емоційний стан</b>	
	описує власні емоції та емоції співрозмовника від прослуханого/побаченого; доречно використовує у власному мовленні формули мовленнєвого етикету
<b><i>Сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду</i></b>	
<b>Сприймає текст</b>	
	прогнозує зміст дитячої книжки за обкладинкою, заголовком, ілюстраціями та анотацією; володіє повноцінними навичками читання (вголос і мовчки), що дає змогу зрозуміти тексти різних видів
<b>Аналізує та інтерпретує текст</b>	
	пов'язує елементи інформації в цілісну картину; розрізняє факти і думки про ці факти; формулює прямі висновки на основі інформації, виявленої в тексті; визначає форму і пояснює зміст простих медіатекстів
<b>Збагачує естетичний та емоційно-чуттєвий досвід</b>	
	описує емоційний стан персонажів, співпереживає
<b>Оцінює текст</b>	
	висловлює власне ставлення до творів, літературних персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу, наводить прості аргументи щодо власних думок, використовуючи текст, власний досвід та інші джерела; описує враження від змісту і форми медіатексту
<b>Обирає тексти для читання</b>	
визначає мету читання (для задоволення, розваги, пошуку потрібної інформації) та обирає відповідні тексти	
<b>Перетворює інформацію</b>	
	на основі тексту створює план, таблицю, модель
<b>Читає творчо</b>	
експериментує з текстом (змінює сюжет, переказує текст з іншої позиції, додає персонажів, імпровізує під час інсценізації)	
<b><i>Висловлювання думок, почуттів та ставлення, взаємодія з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримання норм літературної мови</i></b>	
<b>Створює письмові висловлювання</b>	
	створює висловлювання, записує їх, ураховуючи мету та адресата і дотримуючись норм літературної мови, користується орфографічним словником; створює тексти різних типів і жанрів (казка, розповідь, опис, міркування); створює прості медіатексти, використовує різні форми їх презентації
<b>Взаємодія в режимі реального часу</b>	
	створює короткі дописи для захищених ресурсів, зокрема веб-сайту закладу
<b>Редагує письмові тексти</b>	
	аналізує та вдосконалює створений текст відповідно до мети спілкування, перевіряє грамотність написаного

Продовження таблиці 2.1

1	2
<b>Дослідження індивідуального мовлення, використання мови для власної мовної творчості, спостереження за мовними явищами, їх аналіз</b>	
<b>Досліджує мовні явища</b>	
аналізує значення слів з урахуванням контексту, використовує у власному мовленні слова з переносним значенням, синоніми та антоніми, фразеологізми для досягнення мети спілкування	
<b>Використовує знання з мови у мовленнєвій творчості</b>	
	створює прості мовні ігри, кросворди, ребуси, експериментуючи звуками, словами, фразами; спостерігає за їх впливом на співрозмовників; коригує своє мовлення
<b>II. Математична освітня галузь</b>	
<b>Дослідження ситуації і виокремлення проблем, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів</b>	
<b>Прогнозує результат розв'язання проблемної ситуації</b>	
	прогнозує результат розв'язання проблемної ситуації з урахуванням власного досвіду
<b>Моделювання процесів і ситуацій, розроблення стратегій (планів) дій для розв'язання різноманітних задач</b>	
<b>Сприймає і перетворює інформацію (почуту, побачену, прочитану), будує допоміжну модель проблемної ситуації</b>	
	перетворює інформацію (почуту, побачену, прочитану) різними способами у схему, таблицю, схематичний рисунок
<b>III. Природнича освітня галузь</b>	
<b>Сприймає і перетворює інформацію (почуту, побачену, прочитану), будує допоміжну модель проблемної ситуації</b>	
<b>Опрацювання та систематизація інформації природничого змісту, отриманої з доступних джерел, та представлення її у різних формах</b>	
<b>Знаходить інформацію та систематизує її</b>	
знаходить, систематизує (згідно з планом) інформацію про навколишній світ; використовує технічні прилади і пристрої для пошуку інформації	
<b>Перетворює інформацію з однієї форми в іншу</b>	
	представляє інформацію у вигляді малюнка, схеми, графіка, тексту, презентації тощо
<b>Критичне оцінювання фактів, поєднання нового досвіду з набутим раніше і творче його використання для розв'язання проблем природничого характеру</b>	
<b>Визначає проблему через співвіднесення нових фактів із попереднім досвідом</b>	
пояснює важливість того, що вивчає, для власного життя, розрізняє в ньому головне і другорядне	
<b>Критично оцінює проблему</b>	
	визначає відоме і невідоме у проблемі, висловлює докази правильності суджень
<b>IV. Технологічна освітня галузь</b>	
<b>Читає і розробляє графічні зображення</b>	
	читає та аналізує графічні зображення; виконує прості геометричні зображення та керується ними у процесі роботи

Продовження таблиці 2.1

1	2
<b>V. Інформатична освітня галузь</b> <i>Пошук, подання, перетворення, аналіз, узагальнення та систематизація даних, критичне оцінювання інформації для розв'язання життєвих проблем</i>	
<b>Критично оцінює інформацію з різних джерел</b>	
	висловлює припущення про достовірність інформації, отриманої з цифрових джерел, розрізняє факти і судження
<i>Усвідомлення наслідків використання інформаційних технологій для себе, суспільства, навколишнього світу та сталого розвитку, дотримання етичних, міжкультурних та правових норм інформаційної взаємодії</i>	
<b>Дотримується норм соціальної, міжкультурної та міжособистісної взаємодії</b>	
	добирає належні засоби для спілкування з іншими особами, зокрема з людьми з особливими потребами безпосередньо та через Інтернет, усвідомлює відповідальність за свою діяльність в Інтернеті; рекомендує цікаві та безпечні сайти своїм друзям
<b>VI. Соціальна і здоров'язбережувальна освітня галузь</b>	
<i>Визначення альтернатив, прогнозування наслідків, ухвалення рішень з користю для здоров'я, добробуту, власної безпеки та безпеки інших осіб</i>	
<b>Прогнозує наслідки</b>	
	прогнозує можливі наслідки своїх дій (рішень) для себе та інших осіб
<b>Спілкується конструктивно</b>	
уважно слухає, запитує про потреби інших осіб та висловлюється так, щоб не образити інших осіб	
<b>VII. Громадянська та історична освітня галузь</b> <i>Робота з різними джерелами соціальної та історичної інформації, аналіз змісту джерел, їх критична оцінка</i>	
<b>Аналізує соціальну (історичну) інформацію</b>	
виокремлює в тексті окремі події, персонажі, поняття; формулює зрозумілі запитання про людей, минулі чи теперішні події	
<i>Узагальнення інформації з різних джерел, розповідь про минуле і сучасне</i>	
<b>Систематизує та узагальнює соціальну (історичну) інформацію</b>	
	збирає інформацію на тему, яка цікавить; визначає важливі і менш важливі відомості та обґрунтовує це; порівнює події, вчинки осіб
<b>Розповідає про минуле і сучасне</b>	
	виражає різними способами уявлення про відомі історичні події, пам'ятки культури, видатних людей
<i>Представлення аргументованих суджень про відомі факти історії та історичних осіб, а також про події суспільного життя</i>	
<b>Формулює та представляє судження, добираючи аргументи</b>	
	формулює власну думку щодо вчинку, події, пам'ятки культури; добирає прості докази; дотримується послідовності викладення думок
<i>Усвідомлення почуття власної гідності, діяльність з урахуванням власних прав і свобод, повага до прав і гідності інших осіб, протидія дискримінації та нерівному ставленню до особистості</i>	



Продовження таблиці 2.1

1	2
<b>Протидіє і запобігає проявам дискримінації та нерівності</b>	
	спілкується з урахуванням особливостей інших людей; пояснює, чому потрібно діяти справедливо
<b>VIII. Мистецька освітня галузь</b> <i>Пізнання мистецтва, інтерпретація художніх образів, досвід емоційних переживань, ціннісне ставлення до мистецтва</i>	
<b>Представляє власні досягнення</b>	
	презентує створені художні образи, пояснює свій задум, відстоює думку
<b>Взаємодіє з іншими особами через мистецтво</b>	
	бере участь у колективних творчих проектах, виконує різні дії/ролі у творчому процесі; обговорює з іншими особами враження від сприйняття мистецтва та творчої діяльності, поважаючи вибір інших осіб

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти укладено типові навчальні програми, які спрямовані на реалізацію мети та завдань освітніх галузей.

Важливою складовою змісту освіти у початковій школі є курс української мови. Він виступає не лише окремим предметом, а й універсальною основою опанування інших навчальних предметів. Основна мета цього курсу 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» [322]. Програму структуровано за такими розділами: «Навчання грамоти», «Мовленнєва змістова лінія», «Мовна змістова лінія», «Соціокультурна змістова лінія», «Діяльнісна змістова лінія».

Основною змістовою лінією визначено мовленнєву. При цьому мовна, соціокультурна і діяльнісна змістові лінії спрямовані на забезпечення мовленнєвої. Мовленнєва змістова лінія передбачає розвиток мовлення учнів (усного і писемного), уміння користуватися мовою у процесі спілкування та пізнання навколишньої дійсності. Удосконалюються і розвиваються усі види усної мовленнєвої діяльності, закладеної у дошкільній (слухання-говоріння; говоріння), а також формуються і вдосконалюються види мовленнєвої діяльності на основі писемного мовлення (письмові види робіт, робота з текстом).

У добуковарний і букварний періоди навчання, коли учні ще недостатньо

опанували грамоту, вони з допомогою вчителя вчать ся сприймати текст на слух (аудіювання). Поступово педагог залучає школярів до самостійного прочитування знайомих складів, слів на обкладинці книжки, в кінці букварного та в післябукварний період – до самостійного читання. Треба мати на увазі, що у навчанні мови широко використовуються тексти, робота над якими має розпочинатися з читання (вголос або мовчки), побіжної перевірки розуміння й обговорення окремих фрагментів) [42, с. 12].

Програма передбачає набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне й монологічне; про особливості висловлювань, зумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. Однак основну увагу в навчанні треба приділяти розвитку вмінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності: слухання-розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо.

Формування та розвиток навичок мовленнєвої діяльності передбачає роботу над побудовою діалогічних і монологічних висловлювань – усних і письмових. Мається на увазі переказ готових текстів і побудова своїх висловлювань на добре знайомі учням теми: на основі прочитаних чи прослуханих творів, переглянутих фільмів, розповідей родичів, знайомих про ті чи інші події, про випадки із повсякденного життя школярів тощо. Необхідно пропонувати учням складати усні і письмові висловлювання з безпосередньою комунікативною метою (запрошення, вітання, вибачення, оголошення) [41, с. 10].

Мовна змістова лінія скеровує навчальну діяльність на опанування знань про мову, формування мовних умінь, знань про одиниці різних мовних рівнів (текст, речення, слово в його лексичному і граматичному значеннях, звуки мовлення).

Соціокультурна змістова лінія спрямована на формування у молодших школярів поняття про мову як форму прояву культурної ментальності українців, засіб створення літературних творів, норм поведінки і продуктивного спілкування у різних соціальних групах. «Ця робота має органічно поєднуватися з іншими аспектами навчання і реалізовуватися за допомогою дібраних навчальних текстів, тем для побудови діалогів і монологічних зв'язних висловлювань різних видів, використання тематичних груп слів, стійких висловів, у яких відображаються особливості матеріальної і духовної культури народу, його національного характеру» [44, с. 14].

Діяльнісна змістова забезпечуватиме мотивацію навчальної діяльності, її чітке структурування, формування у школярів уміння вчитися, аналізувати та планувати свої дії, виконувати проблемно-пошукові завдання, володіти навичками самооцінки і самоконтролю, способами творчого вирішення навчальних завдань. Діяльнісна лінія передбачає формування в молодших школярів загальнонавчальних умінь і навичок, зокрема, *навчально-інформаційних* (самостійно працювати з підручником, шукати нову інформацію з різних джерел, користуватися довідковою літературою, зосереджено слухати матеріал, зв'язно, послідовно, доказово відповідати, вести діалог); *навчально-інтелектуальних і творчих* (аналізувати мовні явища, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати, встановлювати і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки, вилучати зайве, групувати й класифікувати за певними ознаками, висловлювати аргументовані критичні судження, доводити власну думку, переносити знання і способи діяльності в нові обставини, застосовувати аналогію) [44, с. 14]. Суттєвою є думка М. Пентилюк про те, що цьому сприяють умови, потреби для різних видів мовленнєвої діяльності; мовленнєві процеси (комунікативні дії, акти); тексти (на рівні сприйняття); тематика текстів; комунікативні стратегії, тактики; система завдань [226, с. 29].

У пояснювальній записці до навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів початкової школи сказано, що усі змістові лінії курсу української мови формують комунікативну компетентність особистості, що є «невід'ємним елементом структури змісту освіти і цілісною системою» [322].

Основним дидактичним засобом реалізації навчальної програми, спрямованої на формування комунікативної компетентності молодших школярів, є підручник. Я. Кодлюк розглядає навчальну книгу як стратегічну і тактичну модель процесу навчання. Підручник допомагає педагогу реалізувати одну з основних функцій навчальної книги – керівництво процесом засвоєння змісту освіти [124, с. 49–55]. Як стверджує М. Пентилюк, підручник покликаний виконувати основну функцію – «служити джерелом знань і мовленнєвого розвитку дитини, забезпечувати виховання мовної особистості, яка володіє мовленнєвою, мовною, соціокультурною та діяльнісною (стратегічною) компетенціями» [225, с. 131]. Комунікативний підхід у вивченні української мови, зазначає О. Савченко, «зумовлює визначальну роль діалогу і полілогу

як форми організації співробітництва. Тому в підручниках мають передбачатися завдання для діалогу з різною метою (учень – учитель, учень – учні, учень – учень), завдання для роботи в парі, групі, фронтальної та індивідуальної» [21, с. 63].

Для реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти розроблені нові підручники для 1-го класу з усіх предметів інваріантної складової, якість яких визначалася під час Всеукраїнського конкурсу рукописів підручників для учнів початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів предметними експертними комісіями, установами Національної академії педагогічних наук України та загальноосвітніми навчальними закладами.

Навчальний комплект з української мови в 1 класі включає «Буквар», «Супутник букваря», «Зошит з читання», «Післябуквар» (М. Вашуленко, О. Вашуленко), «Зошит для письма № 1 і № 2» (М. Вашуленко, О. Прищепя).

У добукварний період закладено основний принцип навчання грамоти на комунікативно-пізнавальній основі, який, з одного боку, вводить дітей у світ спілкування, дає їм уявлення про значення слова у спілкуванні, а з іншого, ставить слово як основну одиницю мови в епіцентр розвитку мислення і мовлення дітей.

У посібнику для вчителя М. Вашуленко зазначає, що «уміння учнів слухати і розуміти словесну інформацію є однією з важливих вимог, що поставлені до шкільної мовної освіти, у тому числі й початкової, Державним освітнім стандартом» [42, с. 41]. Після перевірки обсягу і глибини розуміння шестилітніми першокласниками прослуханого незнайомого тексту букварного типу, учений констатує, що багато істотних деталей сюжету прослуханого тексту для значної частини учнів залишилися неусвідомленими. Тому роботу над аудіюванням як видом мовленнєвої діяльності варто проводити за трьома напрямками:

1. Аудіювання під час пояснення нового матеріалу, коли інтенсивно формуються звукові образи нових мовних елементів, понять.
2. Аудіювання як елемент діалогічного мовлення: без аудіювання неможливе спілкування.
3. Аудіювання як різновид навчальних вправ з метою продуктивного сприйняття мовлення учителя, іншого учня, що містить діалоги або монологічні

єдності (розповіді, читання текстів, міркування над їх змістом тощо) [21, с. 42].

Про рівень комунікативного розвитку учня свідчить його вміння висловлюватися у різноманітних навчальних і позанавчальних ситуаціях. На думку М. Ващуленка, це «вміння правильно, виразно, культурно висловлюватися і спілкуватися, тобто монологічне і діалогічне мовлення» [21, с. 46]. У цьому контексті важливо удосконалювати звуковимову і мовленнєвий слух учнів, збагачувати їх словниковий запас, працювати над граматичним ладом дитячого мовлення. У підручниках і зошитах навчально-методичного комплексу із української мови для 1 класу міститься достатня кількість завдань, вправ для формування у першокласників умінь висловлюватися. Належний рівень сформованості говоріння як виду мовленнєвої діяльності стане запорукою успішного оволодіння іншими шкільними предметами, «оскільки в основі будь-якого з них лежать навчальні види висловлювань типу розповіді, опису або міркування» [21, с. 53].

У роботі з першокласниками варто приділяти значну увагу різноманітним видам читання: вголос, напівголосно, мовчки, інтонаційно, виразно, вибірково, ланцюжком, в особах. Доцільно проводити цю роботу у процесі опрацювання текстового матеріалу. Усвідомленість читання забезпечується системою спеціальних вправ і способів дій, спрямованих на успішне оволодіння читацькою компетентністю. Навчальний текст уже у першому класі можна розглядати і як предмет навчання, і як джерело отримання певної інформації в початковій школі, і як засіб навчання – у процесі навчальної діяльності ми використовуємо мову для спілкування, продуктом якого є текст; і текст є результатом навчання як сукупність знань, умінь, навичок та компетентностей учнів, набутих у ході навчальних дій.

Цікавий підхід до формування комунікативної компетентності школярів у процесі роботи з текстом запропонували автори альтернативного навчально-методичного комплексу з української мови для 1 класу М. Захарійчук і В. Науменко (підручники «Буквар», «Читанка», «Українська мова», зошит з читання до підручника «Читанка», зошит з навчання грамоти та розвитку мовлення).

Кожен розворот запропонованого авторами «Букваря» включає навчальний матеріал для виконання аналітико-синтетичних дій зі звуками мовлення, формування читацьких дій і орфографічної грамотності, а також матеріал, зорієнтований на

формування навички читання й літературного розвитку школярів (вірші, оповідання, казки), що, на думку авторів, забезпечує тривірневу диференціацію дібраного матеріалу відповідно до рівня підготовки учнів до читання: «навчання читання в дітей, які знають літери, але не читають; розвивати вміння читати у дітей, які вміють прочитати одно-, двоскладові слова; удосконалювати якості навички читання дітей, які читають вільно» [96, с. 31]. Буквар розрахований на навчання усіх дітей слухати, розуміти й аналізувати художній твір, який розкриває зміст малюнків, розміщених на розвороті підручника.

На розвороті підручника розміщено:

- текст для слухання-розуміння (аудіювання), виокремлення певних мовних одиниць (слова, звука);
- сюжетний малюнок до змісту тексту;
- матеріал для читання (злиття, буквосполучення, односкладові слова);
- ілюстративний матеріал, предметні малюнки, у яких є звук-буква, що вивчаються;
- адаптовані тексти для читання дітьми всього класу;
- художній твір для учнів, які читають.

М. Захарійчук і В. Науменко пропонують власний алгоритм подачі букви на уроці, першим кроком у якому буде читання тексту з букваря учителем. Після слухання учні виокремлюють потрібне слово з мовленнєвого потоку (це слово виділене в тексті). Далі виділяють звук зі слова і вправляються у його вимові. Після аналітико-синтетичних вправ і вправляння у читанні буквосполучень і слів учням пропонується текст для читання. Школярам, у яких достатньо сформована навичка читання, пропонується більший за обсягом художній текст. Автори посібника продумали види роботи і завдання до текстів, які спрямовані на розуміння прочитаного, розвиток уваги до слова, уяви, мислення, запам'ятовування фактичного змісту. В цілому М. Захарійчук і В. Науменко реалізовували усі завдання уроку на основі тексту, який виступав і предметом, і засобом, і продуктом, і, в кінцевому результаті, результатом учіння першокласників.

Йдеться про використання текстоцентричного підходу у процесі формування комунікативної компетентності. Аналіз літератури, що стосується текстоцентричного

підходу і його реалізації в підручниках, свідчить про його актуальність. Цій проблемі присвячені дослідження українських (І. Гудзик, Н. Бондаренко, О. Петрук, О. Хорошковська, Г. Шелехова та ін.) та зарубіжних (М. Іванова, Т. Калініна та ін.) науковців. Учені акцентують увагу на значенні тексту для розвитку комунікативної діяльності (Г. Золотова), дають характеристику тексту як основи для розвитку комунікативних умінь, завдяки його інформативності, структурно-змістової єдності, цілісності, зв'язності і таке інше (І. Гальперін, Т. Ладиженська, Н. Ніколіна) [100].

На уроках української мови у 2 класі основна увага приділяється практичним аспектам: роботі над значенням слова і кількісному нарощуванню словникового запасу другокласників, збагаченню мовлення різними граматичними формами, умінню аналізувати, оцінювати власну мовленнєву творчість, удосконалювати її.

Текстова основа підручника «Українська мова. 2 клас» (М. Вашуленко, С. Дубовик) у вивченні як мовної теорії, так і виробленні мовленнєвих знань, посилює увагу до формування в учнів компетентнісно орієнтованих умінь: слухати і розуміти; сприймати інформацію; структурувати її; виділяти головне й утримувати його в пам'яті, орієнтуючись на логіко-сміслові частини під час його відтворення або виконання мовно-мовленнєвих завдань.

Відповідно до виучуваної мовної теми учитель на основі тексту має можливість запропонувати учням цілий комплекс завдань, метою яких є спостереження і виявлення функціональної ролі тієї чи іншої мовної одиниці, її лексичної чи граматичної категорії в тексті, у структурі висловлювання.

Структура і зміст підручника дає можливість організувати навчальний процес так, щоб учень на уроці не залишався пасивним слухачем і мовчазним виконавцем пропонованих письмових вправ, а виступав у ролі активного співрозмовника, доповідача, коментатора, редактора, учасника діалогу і полілогу, оскільки саме в таких формах активної навчальної діяльності і відбувається його активна соціалізація. Учням запропоновано такі види і форми діяльності, з якими їм доведеться зіткнутися в дорослому житті, у процесі розв'язання різних життєвих ситуацій.

Ключовим у підручнику «Українська мова. 3 клас» (М. Вашуленко, О. Мельничайко, Н. Васильківська) є розділ «Слово. Значення слова». Пропонуються

принципово нові підходи до вивчення цього розділу порівняно із ще донедавна традиційним, формально-граматичним, коли слово переважно розглядали як частину мови. У результаті учні сприймали слово не як одиницю мовлення, призначену для вираження думки, а як граматичну категорію, що, звичайно, не сприяло розвитку їхніх комунікативних умінь. Ставиться завдання подолати цей однобічний підхід до вивчення слова, розширивши коло лексико-граматичних і суто лексичних ознак, які допомагали б школярам сприймати слово у єдності його різних значень, у взаємозв'язках з іншими словами в словосполученні, реченні, тексті, усвідомлювати відмінність між предметами і явищами навколишньої дійсності і словами, що їх позначають. Тут учні ознайомлюються з явищами багатозначності слів, із прямим і переносним значенням слова, із синонімами й антонімами, виконують практичні завдання з найуживанішими омонімами (без уживання терміна).

Новизною навчального матеріалу підручника «Українська мова. 2 клас» (М. Захарійчук) вважаємо введення текстової основи. Використання текстів у процесі засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь і навичок автори підручника називають текстоцентричними технологіями. Текстоцентричні технології уможливають внутрішньопредметні зв'язки із лексикою, фразеологією, прислів'ями, приказками, збагачення мовлення учня цими засобами. Тексти є засобом реалізації міжпредметних зв'язків мови, сприяють інтеграції мови з навчальним змістом інших предметів.

Включення системи текстів відповідної тематики як дидактичного матеріалу із розробленими завданнями спрямоване на вивчення української мови на шести рівнях: фонетико-фонематичному, лексико-семантичному, словотворчому, морфемному, морфологічному, синтаксичному. Вивчення мовних понять, явищ, закономірностей має здійснюватися не ізольовано від мовлення, а на основі тексту як засобу навчання і як продукту мовленнєвої діяльності школяра, у якому передбачається застосування набутих компетентностей.

Різноманітні тексти, об'єднані однією темою, дозволяють учителю чітко визначити виховні цілі уроку, впливати на розвиток інтелектуальних якостей школяра, формувати патріотичні, морально-етичні, екологічні переконання, а також розвивати естетичні смаки. Окрім цього, учитель має можливість розкрити красу і багатство української



мови, залучити учня до культурних надбань українського народу.

Актуальними для підручника «Українська мова. 3 клас» (М. Захарійчук, А. Мовчун) залишаються текстоцентричні технології, в основу яких покладено текст. Розумінню прочитаного тексту сприяє відповідна словникова робота. Словникову роботу варто розглядати як сукупність систематичних вправ, спрямованих на засвоєння учнями лексичних, граматичних, вимовних і орфографічних норм літературної мови. З цією метою на сторінках підручника подається лексичне тлумачення слова під логотипом «словник». У підручнику введено у навчальний зміст уроки розвитку писемного мовлення, спрямування яких – формування умінь будувати письмові висловлювання. Зміст цих уроків підсилений текстами-зразками, предметними і сюжетними малюнками відповідно до теми уроку.

Формування комунікативних умінь – багатоаспектна проблема і складається з низки проміжних мовленнєвих умінь: орфоепічних, лексичних, граматичних, що є підґрунтям для уміння спілкуватися українською мовою. Це уміння формується на основі вправ комунікативного характеру, в основі яких – мовленнєва ситуація, мета (мотив, намір) і адресат спілкування.

Зміст навчального предмета «Літературне читання» спрямований на розв'язання завдань, визначених у програмі; моделює систему навчання учнів читати і повноцінно сприймати художній твір як мистецтво слова, яке включає розвиток спостережливості, творчої уяви, чуття поетичного слова, здатності сприймати звукові, словесні образи, емоційно реагувати на художнє слово, співпереживати, творити.

У підручнику «Літературне читання. 2 клас» (О. Савченко) закладено компетентнісний підхід до організації читацької діяльності:

- залучення учнів до визначення мети і очікуваних результатів читання;
- впровадження технологій поетапного опрацювання творів на засадах суб'єкт-суб'єктності:

- 1) підготовка учнів до читання (технічна, емоційна, смислова);
- 2) занурення у текст (досягнення повноцінного читання, усвідомлення різних зв'язків, характеру персонажів, розуміння змісту, структури, пояснення виражальних засобів тощо);

3) збагачення читацького досвіду (глибше осягнення задуму автора, діалог з текстом, порівняння творів, творчі завдання – продовження твору, зміна заголовка, введення нового персонажа та ін.).

Особливу увагу потрібно звернути на залучення учнів до визначення своїх навчальних досягнень, формулювання завдань особистісно орієнтованих рубрик «Чи уважно ти читав?»; «Перевір свої досягнення» (Знаю; вмію; розумію; можу пояснити; висловлюю своє ставлення).

У 3 класі вдосконалюються знання і досвід читацької діяльності, набуті у попередніх класах, відбувається підготовка учнів до систематичного вивчення курсу української літератури.

У підручнику О. Савченко «Літературне читання. 3 клас» дібраний зміст текстів виховує інтерес і повагу до рідної української мови, привертаючи увагу дітей до її багатства, милозвучності, розкриває художніми засобами глибинні образи української історії, культури, обрядовості. Наприклад, твори розділу «Сторінки історії», «Як не любить той край» та ін.

Методичний апарат включає:

- запитання і завдання до читання, у процесі читання, після читання твору;
- різноманітні форми організаційної співпраці: розіграйте сценку за прочитаним, будьте дослідниками, пофантазуйте;
- створення ситуацій діалогу з текстом, автором, укладачем підручника;
- завдання для розвитку ключових компетентностей: уміння вчитися, загальнокультурної, соціальної, комунікативної.

Учитель, працюючи з методичним апаратом підручника, повинен зуміти реалізувати ідеї компетентнісного підходу. Наприклад, з метою формування в учнів уміння вчитися їм пропонуються завдання на порівняння текстів, учинків дійових осіб, постановку завдань до прочитаного, доведення, визначення головної думки.

Підручник В. Науменко «Літературне читання. 2 клас» вміщує два розділи: «З народного джерела» і «З літературної скарбниці». Вхідження дітей у світ літератури починається з фольклорних творів: дитячих пісень (пісні-небилиці, забавлянки, заклички, інсценівки, ігри); загадок, прислів'їв, приказок, скоромовок, лічилок. Кожен

жанр усної народної творчості вивчається окремими блоками («скринька пісень-небилиць», «скринька загадок» тощо), що дає можливість дітям усвідомити жанрові особливості кожного твору, сприйняти їх як самостійні художні твори. Діти навчаються правильно читати кожен вид усної народної творчості: вибирати тон (таємничий, бадьорий, лагідний), темп (повільний, пришвидшений, швидкий), силу голосу, витримувати паузи, виділяти голосом логічні центри.

Особливістю підручника є наявність у ньому схем, які використовуються з метою формування в учнів уявлення про повтор у казці, розвитку вмінь створювати казки за аналогією, навчання різних видів переказу, формування умінь порівнювати складену казку з оригіналом, розвитку швидкості і правильності читання.

У змісті підручника пропонуються завдання з урахуванням індивідуальних здібностей дітей (скласти початок казки за серією сюжетних малюнків) для роботи в парі, групі. Зміст не переобтяжує дітей зайвою інформацією, а спонукає дитину думати, уявляти.

У підручнику В. Науменко «Літературне читання. 3 клас» більше уваги приділено формуванню самостійності учнів під час роботи з художніми творами, формуванню усвідомленості, швидкості читання мовчки. Коло читання розширено жанрами: байкою, п'єсою, п'єсою-казкою, легендою. Пропонуються сюжетні схеми для переказу змісту казок, доповнення їх початку чи розвитку подій. У підручнику міститься два розділи: «З народного джерела» та «З літературної скарбниці», зміст яких системно формує в третьокласників читацьку компетентність. Завдання до текстів орієнтують на роботу учнів як під керівництвом учителя, так і самостійно.

У підручнику автора І. Грущинської «Природознавство. 1 клас» розділи називаються мандрівками в природу, а назви параграфів (теми уроків) сформульовані у вигляді запитань, що наблизить школярів до об'єктів вивчення природознавства та сприятиме кращому засвоєнню навчального матеріалу. До конструювання змісту параграфів (тем уроків) автор застосовує однаковий алгоритм: спочатку розміщується рубрика «Ти дізнаєшся», в якій учням повідомляється, про що йтиметься на уроці, а закінчується кожний урок рубрикою «Завдання знавця природи», де пропонується перевірити, як учні засвоїли отримані на уроці знання. Завдання на перевірку знань

(доведи, встанови, порівняй) покликані виявити уміння учнів логічно мислити, аналізувати, абстрагувати, виділяти істотне, порівнювати — встановлювати спільні та відмінні риси об'єктів природи, узагальнювати, а також застосовувати набуті знання у нових умовах.

Усі розділи підручника «Природознавство. 2 клас» (І. Грущинська) побудовані за спільним алгоритмом: розпочинається кожний урок рубрикою «Ти дізнаєшся», а закінчується рубрикою «Завдання для друга природи». У кінці кожного розділу відводиться 1 година для узагальнення і систематизації знань. Уроки, на яких проводяться практичні роботи, демонстраційні та фронтальні досліди, а також досліджуються питання, зазначені як «Міні-проекти» та «Дослідницький практикум», об'єднує рубрика «Дослідницька лабораторія».

Важливе дидактичне значення має словникова робота (рубрика «Дізнаємося значення слова», ілюстрований словничок «Довідкове бюро Матінки Природи»). Рубрика «Хвилинка милування природою» представлена фотографіями українських краєвидів у поєднанні із зображеннями окремих представників рослинного й тваринного світу, а у рубриці «Художня галерея Матінки Природи» вміщені класичні живописні шедеври і твори наших сучасників. Такий підхід сприяє інтеграції природничої й мистецької освітніх галузей і формуванню комунікативної компетентності.

Головне завдання підручника І. Грущинської «Природознавство. 3 клас» — не лише засвоєння учнями знань про природу, а й навчити їх жити у гармонії з навколишнім світом, відчувати відповідальність за майбутнє нашого спільного дому — планети Земля. Цьому сприяє і виконання різноманітних ланок проекту «Облаштовуємо нашу планету», що є наскрізним у підручнику. У виданні реалізовано певний алгоритм представлення матеріалу, що був розроблений у попередніх класах, удосконалено відповідно до вікових особливостей третьокласників: назви параграфів (теми уроків), що традиційно називаються зустрічами, сформульовані у вигляді запитань. Це налаштовує на діалогічність засвоєння матеріалу і сприяє особистісно орієнтованому підходу. До конструювання змісту кожної зустрічі-уроку застосовано однакову схему: спочатку розміщується рубрика-мотивація «Ти дізнаєшся...», де учні дізнаються, про що йтиметься на уроці, потім — рубрика актуалізації знань — «Пригадай!», а закінчується

кожний урок підсумками. Це нові рубрики «Сторінками Книги важливих знань про природу», у якій тезисно сформульовано основні думки, що їх має засвоїти учень при вивченні теми уроку, та «Запитання і завдання від Матінки Природи», у якій розроблено чітку систему з 5 диференційованих завдань репродуктивного й творчого характеру.

У початковий період адаптації на уроках математики у першому класі відбувається розширення математичного кругозору і досвіду дітей, формуються їхні комунікативні уміння, особлива увага приділяється розвитку математичного мовлення дітей, формуванню їхніх особистісних якостей. Особливу роль у формуванні предметної математичної компетентності учнів відіграє уміння розв'язувати сюжетні задачі. Для успішного навчання учнів розв'язувати задачі необхідно цілеспрямовано формувати в них поняття задачі, опрацьовувати уміння виокремлювати її складові на основі аналізу текстового формулювання (крім умови і запитання виділяють числові дані й шукане); вчити встановлювати зв'язки між умовою і запитанням; знаходити шляхи розв'язання задачі; досліджувати вплив змін в умові задачі на її розв'язання.

Основним засобом навчання розв'язувати сюжетні задачі є репрезентативні (короткий запис, рисунок) та розв'язувальні («дерево міркувань») моделі, тексти пам'яток, опорні схеми задач, узагальнені плани їх розв'язання тощо, що відрізняє цей комплект підручників від інших. До кожної теми в 2–4 класах подано невеликі тексти, в яких викладено основні теоретичні відомості. Такі тексти служать довідковою інформацією, а також орієнтиром для виконання навчальних завдань.

Підручники з математики забезпечують реалізацію мети і завдань, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти та навчальною програмою з математики, сприяють формуванню у школярів ключових математичних компетентностей.

Матеріал підручника «Математика. 1 клас» (М. Богданович, Г. Лищенко) забезпечує наочність викладу навчального матеріалу, дає змогу диференціювати навчання, що сприяє розвитку особистості учнів, їхніх творчих здібностей, інтересу до навчання, формує бажання та вміння вчитися.

У підручнику «Математика. 3 клас» (М. Богданович, Г. Лищенко) наявні узагальнювальні тексти і таблиці, які допоможуть учням усвідомити змістовно-логічні

зв'язки навчального матеріалу. Правила подані не для заучування учнями, а для узагальнення та використання у роботі. Завдання з таблицями, діаграмами, використання блоку-схем та пропедевтичне ознайомлення з координатами сприяють засвоєнню нової змістовної лінії програми – «Робота з даними».

У навчальних зошитах з математики авторів С. Скворцової та О. Онопрієнко закладені можливості для розвитку в учнів здатності критично мислити (система контекстних завдань, рубрика «Учись міркувати»); знаходити різні способи для розв'язування учбової задачі (комплекс завдань із запрошенням віднайти інший або зручний спосіб виконання); складати алгоритм виконання дій (складання плану розв'язування задач, встановлення послідовності виконання учбових дій у обчисленнях), володіти вміннями самоконтролю та самооцінювання (коли учню пропонується обрати посилене для нього завдання, оцінити свою роботу або роботу однокласника, поцікавитися, як по-іншому виконали завдання учні в класі, відшукати й виправити помилки у розв'язанні). У навчальному посібнику уведено узагальнювальні тексти, таблиці, схеми тощо, які допоможуть учням узагальнити навчальний матеріал, усвідомити його змістовно-логічні зв'язки.

У 2014-2015 році у 3 класі розпочала реалізовуватися навчальна програма шкільного предмета «Я у світі». Навчальний предмет «Я у світі» спрямований на розвиток інтелектуальних можливостей учнів третіх класів у засвоєнні і перетворенні інформації соціального спрямування, набутий досвід в оцінці фактів, подій, явищ навколишнього життя, стан вольової регуляції поведінки як основи привласнення морально-правових норм. У змісті, мотиваційному забезпеченні предмета необхідно враховувати компетентнісно орієнтовані вимоги до кінцевих результатів навчання, тобто знання мають активно застосовуватися на практиці. Автор підручника «Я у світі. 3 клас» Н. Бібік пропонує практикувати розгляд світу і подій із різних точок зору, з різних рольових позицій: свідка подій; учасника; того, хто сумнівається; того, хто не сумнівається; учня; вчителя, директора, батьків тощо. Постійна заміна ролей зумовить широту поглядів учнів на світ людей, учинків, дозволить їх розглядати як взаємозумовлені, залежні одне від одного, спонукати до використання життєвого досвіду, до проб, подолання труднощів, творення нових знань, необхідних для життя.

Методичний апарат підручника «Основи здоров'я. 1 клас» (І. Бех, Т. В. Воронцова та ін.) ґрунтується на педагогічній технології «Освіта на основі розвитку життєвих навичок», яка залучає учнів до навчально-виховного процесу в ролі активних суб'єктів, а не пасивних споживачів інформації. Обрана авторами технологія забезпечує набуття учнями сприятливих для здоров'я психосоціальних (позитивна самооцінка, здатність до прийняття виважених рішень, ефективне спілкування, протистояння негативним соціальним впливам тощо) і спеціальних (санітарно-гігієнічні навички) компетенцій.

Підручник «Образотворче мистецтво. 1 клас» (О. Калініченко, В. Сергієнко) являє собою «міні-енциклопедію» з образотворчого мистецтва. За мінімального використання текстового матеріалу підручник дає можливість поринути у світ образотворчого мистецтва в усьому його розмаїтті. Підручник характеризується багатоваріантністю як візуального ряду для сприймання, так і матеріалів для практичної роботи (вправи і декілька варіантів практичних завдань з поетапним їх виконанням розміщені під рубрикою «Секрети чарівниці Гармонії»). Для мотивації навчальної діяльності у підручнику вміщено загадки, дитячі вірші.

Щоб забезпечити мотиваційну функцію навчання, виклад навчального матеріалу в підручниках «Трудове навчання» (В. Сидоренко, Н. Котелянець) забезпечується наявністю текстів профорієнтаційної тематики, описів технологічних процесів, інструкцій до виконання різноманітних виробів та ін.

Особливістю підручника «Трудове навчання» (І. Веремійчик, В. Тименко) є профорієнтаційний і проєктувальний підходи до реалізації його змісту. Увага молодших школярів звертається на рубрику «Пізнай себе» у кінці кожного розділу, де подано запитання з ілюстраціями відповідних видів діяльності людини, ставлення учнів до тих чи інших професій з'ясовується за таблицею вкінці підручника.

У результаті аналізу дидактико-методичного забезпечення навчального процесу початкової школи у контексті порушеного у дослідженні питання ми дійшли висновку, що у новому Держстандарті початкової освіти формування комунікативної компетентності визначено пріоритетним у перших двох ключових компетентностях нормативного документу. Варто відзначити, що порівняно з чинним Держстандартом у новому Державному стандарті значна увага приділяється різним видам роботи з

текстами у процесі рецептивної та продуктивної навчальної діяльності учнів, що мотивує їх до здійснення успішної комунікації. Зміст шкільних підручників відповідає чинним програмам початкової школи і в основному забезпечує поетапне формування комунікативної компетентності молодших школярів, проте недостатньо реалізовано функціональні можливості навчальних текстів.

## **2.2. Дидактичні умови формування комунікативної компетентності в учнів початкової школи у процесі роботи з текстом**

Теоретичні узагальнення, представлені в першому розділі, забезпечують можливість для обґрунтування дидактичних умов реалізації формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом. Успішність функціонування будь-якої дидактичної системи значною мірою залежить від умов, у яких проходить навчально-виховний процес. Відтак, виникає необхідність визначення й обґрунтування дидактичних умов формування комунікативної компетентності в учнів початкової школи у процесі роботи з текстом.

У контексті дослідження вважаємо за необхідне внести уточнення щодо трактування поняття «умова», «дидактичні умови», звернувшись передусім до лексикографічних та довідкових видань. Так, «Великий тлумачний словник сучасної української мови» поняття «умова» розглядає як багатозначне, виділяючи, зокрема, такі: «1) необхідна обставина, яка уможлиблює здійснення, створення чого-небудь; 2) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається що-небудь; 3) правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, дійсності, та забезпечують роботу чого-небудь» [45, с. 1506].

У філософській енциклопедії «умова» потрактована як сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни даного об'єкта [326, с. 286]; а у філософському словнику «умова – це категорія, в якій відображено універсальні відношення предмета до тих чинників, завдяки яким він виникає та функціонує. Завдяки наявності відповідних умов властивості предмета переходять із можливості у дійсність» [327, с. 174].



З позиції психології «умова» трактується в контексті психічного розвитку «як сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що визначають психологічний розвиток людини, прискорюють чи уповільнюють його, впливаючи при цьому на процес розвитку, його динаміку і кінцевий результат» [206, с. 270].

Існує думка, що умова – це філософська категорія, що виражає відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може, сам предмет виступає як щось зумовлене, а умова як відносне, зовнішнє до предмету об'єктивного світу. На відміну від причин, що безпосередньо породжують те або інше явище чи процес, умова складає те середовище, в якому останні виникають, існують і розвиваються [121, с. 28].

У «Словнику з освіти та педагогіки» поняття «умова» розглядається як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості» [62]. «Умова» є сукупністю причин, обставин, певних об'єктів тощо; впливає на процеси розвитку, виховання та навчання людини, їхню динаміку та кінцеві результати [107, с. 9].

Як бачимо, словники визначають «умову» як вимогу, що висувається однією зі сторін; як усний або письмовий договір про що-небудь; як правила, встановлені у певній сфері діяльності; як обставини, за яких відбувається що-небудь; необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення чого-небудь або сприяє чомусь і т. под.

Заслугує на увагу позиція Н. Єрошиної, згідно з якою умови трактуються як сукупність соціально-педагогічних і дидактичних та методичних чинників, які впливають на навчальний процес, керівництво ним із застосуванням ефективних форм, методів та прийомів [84, с. 22 ].

У педагогічному контексті поняття «умова» пов'язується з конструюванням педагогічної системи, як:

- її компонент, що відображає сукупність внутрішніх (забезпечують розвиток особистісного аспекту суб'єктів освітнього процесу) і зовнішніх (сприяє реалізації процесуального аспекту системи) елементів, що забезпечують її

ефективне функціонування і подальший розвиток [107];

- характеристика одного з компонентів педагогічної системи, якими є зміст, організаційні форми, засоби навчання і характер взаємин між учителем та учнями [97].

Узагальнені результати визначень понять «умова» подані у вигляді структурно-логічної схеми 2.1.

Схема 2.1



Поняття «дидактичні умови» пов'язане з ширшим терміном «педагогічні умови». Поняття «педагогічні умови» досліджено в працях В. Андреева, Н. Бондаренко, Н. Іпполітової, Б. Купріянова, А. Найна та ін. Суттєвою є думка вчених С. Диніна, Б. Купріянова, згідно з якою педагогічні умови трактуються як планомірна робота з уточнення закономірностей стійких зв'язків навчального процесу, що забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження [145, с. 101].

У процесі конкретизації суті поняття «педагогічні умови» звертається увага на те, що вони підпорядковані зовнішнім і внутрішнім чинникам: зовнішні — організація навчально-виховного процесу, зміст навчального матеріалу, міжособистісні взаємодії; внутрішні — мотивація суб'єктів навчання, потреба у самовдосконаленні, нахили, вподобання тощо [48]. Означені позиції нам видаються вартісними, зважаючи на змістову характеристику ключового поняття

«комунікативна компетентність» крізь призму проектування моделі дидактичної системи і технології формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

О. Савченко зазначає, що загальнопедагогічні умови впливають на якість навчання прямо чи опосередковано через тип школи, режим її функціонування, забезпечення її підручниками, сучасними навчальними посібниками і технічними засобами, кількість і склад учнів, фаховий рівень учителів, якість дошкільної підготовки дітей тощо. На її думку, психологічні умови визначають необхідність урахування вчителем у навчанні вікових та індивідуальних особливостей дітей, закономірностей процесу засвоєння навчального матеріалу. А дидактичні умови передбачають реалізацію дидактичних закономірностей, принципів навчання, відповідних форм організації навчального процесу. Однак дидактичні умови не діють самостійно, а реалізуються через певний зміст і методи навчання, тому якнайтісніше пов'язані з методичними, зокрема з наявністю досконалих навчальних планів, програм, підручників, методичних посібників [264, с. 106].

У науковій літературі немає єдиного підходу до визначення поняття «дидактичні умови». Дослідники пишуть про те, що дидактичною умовою можна назвати сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей їхнього здійснення, які забезпечують успішне розв'язання поставленого завдання. На думку А. Андрєєва, дидактична умова визначається як обставина процесу навчання, яка є підсумком цілеспрямованого відбору, конструювання й використання елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення певної дидактичної мети [3]. Заслуговує на увагу думка О. Гурської, згідно з якою дидактичні умови розглядаються як результат цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання та навчальної діяльності для досягнення основних дидактичних цілей [69, с. 102].

Конструктивним у контексті дослідження вважаємо трактування поняття «дидактичні умови», сформульоване О. Малихіним як «визначеної комплексної сукупності потенційно містких дидактичних ресурсів і вихідних положень, створення й

реалізація яких буде сприяти вдосконаленню процесу навчання з урахуванням постійно змінюваних вимог до якості отриманих знань, умінь, навичок, що у своїй структурно-функціональній єдності забезпечують формування необхідних компетенцій і компетентностей» [171, с. 14]. Учений наголошує, що при виявленні, конкретизації та формулюванні сукупності дидактичних умов необхідно враховувати: сучасні методологічні підходи; мету, завдання та предмет дослідження; внутрішні особливості феноменологічного поняття як складного багатокомпонентного явища.

На думку Н. Мойсенюк, досліджуючи ефективні дидактичні умови навчання, зазначає, що людина не народжується особистістю, а стає нею завдяки соціалізації. У процесі творчо-перетворювальної діяльності вона формує досвід соціальних відносин, накопичує знання, збагачує своє духовне життя, розвиває моральну та естетичну культуру. Поза людським суспільством духовний, соціальний, психічний розвиток відбуватися не може [184, с. 40].

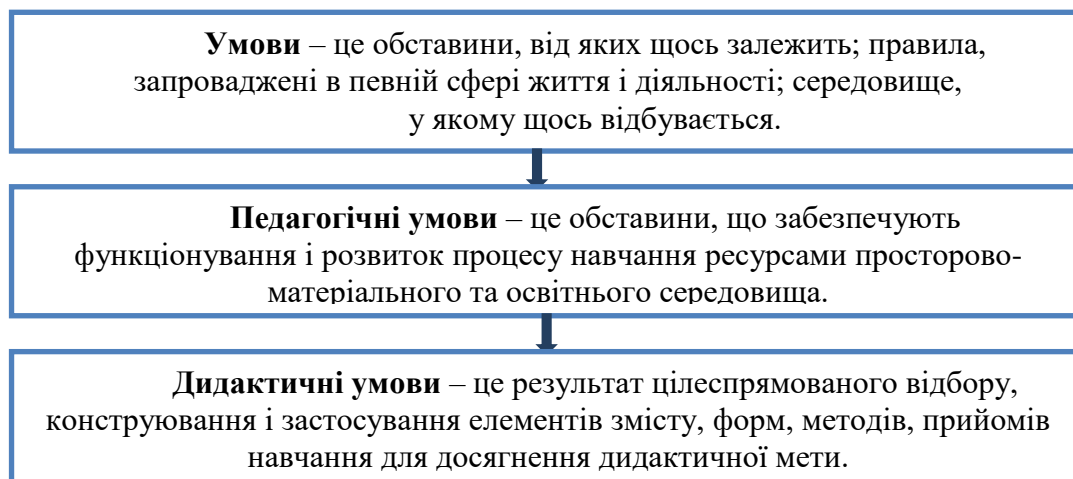
Усе, що характеризує сформовану особистість, індивідуальність, має свої передумови в генетичній природі індивіда. Проте ця праця не визначає якостей майбутньої особистості, індивідуальності. Вони утворюються і розвиваються як результат взаємодії людини із навколишнім соціальним і природним середовищем, його власною життєдіяльністю і вихованням. Тому кожна людина розвивається відповідно до умов, що впливають на формування комунікативної компетентності [184, с. 43].

Н. Волкова вважає, що процес становлення особистості визначається єдністю його зовнішніх і внутрішніх умов. Зовнішні умови – умови природного й суспільного середовища, необхідні для існування індивіда, його життєдіяльності, освіти і праці, реалізації можливостей розвитку. Діють через внутрішні умови (природні нахили, сукупність почуттів, переживань), які існують у самому індивіді. Від природи індивіда, його потреб, інших суб'єктивних умов залежить, що саме із зовнішнього середовища є для нього значущим, впливає на нього і стає фактором його активності. Співвідношення між зовнішнім і внутрішнім змінюється в процесі розвитку людини, набуваючи на різних етапах відповідних їм особливостей. Внутрішні умови збагачуються через діяльність, уможлиблюють нове ставлення до навколишнього [50, с. 41].

Взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх умов наявний у всіх формах розвитку людини. Але особливе значення він відіграє в процесі формування комунікативної компетентності молодших школярів.

У процесі аналізу науково-педагогічних досліджень ми виявили, що дидактичні умови є частиною педагогічних умов. Узагальнені результати подано у структурно-логічній схемі 2.2.

Схема 2.2



Аналіз дидактичної, психологічної літератури, вивчення думок науковців дає змогу сформулювати і представити власну дефініцію дидактичних умов. Відтак, *дидактичні умови* в нашому дослідженні це *сукупність дидактичних ресурсів і вихідних психолінгвістичних положень, організація й реалізація яких сприятиме вдосконаленню дидактичної системи, забезпечуючи формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.*

Під час визначення дидактичних умов формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом ми виходили з того, що їх сутність має створювати таку цілісну структуру, яка б, ураховуючи динаміку досліджуваного процесу, функціонувала в оптимальному режимі.

Для успішного формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом ми визначили такі дидактичні умови:

1) дидактичне забезпечення сталого мотиваційно-спонукального компонента формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом;

2) психодидактична готовність учителів початкових класів до впровадження дидактичної системи роботи над текстом задля формування комунікативної компетентності молодших школярів на засадах інтегрованого підходу до навчання;

3) створення комунікативно-адаптивного середовища для реалізації соціокультурного компонента формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

Обґрунтування сукупності дидактичних умов, що сприяють формуванню комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, зумовлюється такими чинниками:

- змістове наповнення освітнього процесу з урахуванням рівня розвитку та вікових особливостей молодших школярів;
- ціннісно-мотиваційне ставлення учнів до навчання;
- суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії вчитель-учень під час навчального процесу;
- розвиток комунікативних умінь і навичок учнів;
- нестандартний підхід учителя до вибору форм реалізації навчальної діяльності учнів у процесі роботи з текстом.

Схарактеризуємо визначені нами дидактичні умови.

Перша дидактична умова – *дидактичне забезпечення сталого мотиваційно-спонукального компонента формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом* – передбачає розвиток у молодших школярів пізнавальної мотивації, спонукання, позитивної настанови щодо читання як виду мовленнєвої діяльності задля успішної комунікації. Визначена умова стимулює формування позитивного ставлення молодших школярів до читання як навчально-пізнавальної діяльності. Спілкування вчителя з учнями має спонукати дітей до виявлення потреби пізнати нове, використовуючи знання різних предметів.

Передусім ми виходимо з того, що мотивація – це сукупність складних, багаторівневих, неоднорідних спонукань, що зумовлюють той чи інший вчинок. Зауважимо: спонукати означає «викликати у кого-небудь бажання робити що-небудь; змушувати, схилити, заохочувати до якоїсь дії, певного вчинку,

підштовхувати» [209, с. 389], тобто спонукання щодо комунікативної діяльності – заохочення до певної дії (комунікації), позитивного вчинку.

Вивчення особистісної мотивації, яка включає в себе потреби, емоції, норми, цінності тощо, по суті, є вивченням людини в її діяльності. Що різноманітніші мотиваційні складові в діяльності людини, то більш розвиненою є її мотиваційна сфера. Важливо, щоб домінувала внутрішня мотивація, безпосередньо пов'язана зі змістом цієї діяльності, щоб учень знаходив у ній задоволення найбільш глибоких пізнавальних потреб, інтересів і схильностей, потреб в особистісному саморозвитку.

Найважливішою складовою мотиваційної сфери людини є мотив – те, що безпосередньо спонукає людину до дії. Мотивом завжди є щось особистісно значуще, спрямоване на задоволення її потреби. Не маючи мотивів, не можна зрозуміти, чому людина прагне саме до цієї, а не до іншої мети, отже, не можна зрозуміти справжній сенс її діяльності загалом і комунікативної зокрема. На нашу думку, потрібно заохочувати учнів стати успішними в майбутньому, і важливу роль у цьому відіграє вміння спілкуватися. Адже, ще у свій час Б. Наполеон стверджував, що «Хто не вміє говорити, кар'єри не зробить». У наш час багато дітей вчиться не тільки задля знань, а й заради престижу, успіху.

Щодо поняття «настанова», то воно буквально трактується як «вказівка або порада діяти певним чином: припис, наказ, інструкція» [210, с. 309]. У руслі дослідження позитивна настанова щодо комунікативної діяльності розуміється нами як налаштування, порада адекватно діяти в ситуаціях спілкування.

«Щоб сформувати зацікавлене ставлення учнів до пізнання, – наголошує О. Савченко, – треба спиратися не лише на почуття обов'язку, волі, які в цьому віці є слабкими регуляторами поведінки, а й на природну допитливість, емоційність, інтелектуальні почуття дитини, її самооцінку, роль у колективі тощо» [260, с. 9].

Отже, реалізація першої дидактичної умови спрямовується на те, щоб створити на уроці мотиваційну настанову, спрямовану на виникнення в учнів бажання слухати, говорити, читати, викликати у молодших школярів інтерес до спілкування, комунікативної текстової діяльності, бажання прочитати текст.

Друга дидактична умова – *психодидактична готовність учителів початкових*

класів до впровадження дидактичної системи роботи над текстом задля формування комунікативної компетентності молодших школярів на засадах інтегрованого підходу до навчання – віддзеркалює зміст і особливості досліджуваного феномена у взаємозв'язку комунікативного (спілкування – з учнями, вчителем, діалог з автором, літературними героями твору) і когнітивного аспектів (осмислення, розуміння, інтерпретація, аналіз тексту) та спрямовується на те, щоб викликати у молодших школярів бажання складати самостійно зв'язні висловлювання (тексти), доречні до конкретної ситуації, певної тематики і з використанням вивчених мовних засобів у діалогічній та монологічній формах.

Ефективне формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом можливе за умови запровадження дидактичної системи роботи над текстом, втіленої у розробленій нами дидактичній моделі, поданої у п. 3.1.

Питанням загальнодидактичного поняття «система» присвятили свої праці Ю. Бабанський, М. Баранов, М. Вашуленко, Н. Лернер, В. Онищук, М. Фіцула, О. Хорошковська та ін.

Загальнофілософське тлумачення поняття «система» полягає у розумінні його як упорядкованості частин єдиного цілого, їх взаєморозташування, взаємозв'язку і взаємозалежності [327, с. 427–428]. У дидактиці названий підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різних типів зв'язків та зведення в єдину теоретичну систему. «Оскільки все в реальному світі системне, взаємозумовлене та взаємопов'язане, – зазначає С. Рубінштейн, – знання, які описують різноманітність форм цього світу, мають бути системними» [209, с. 259]. З педагогічного погляду, під системою розуміють певним чином організований навчально-виховний процес, твірними чинниками якого є мета, завдання, зміст, методи, форми взаємодії педагогів і учнів та досягнуті при цьому результати [184, с. 118–119].

У «Словнику української мови» система (від грецького *systema* – ціле, утворене з частин сполучення) трактується як «порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком чого-небудь; будова, структура, що становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин» [285, с. 203–204]. При цьому ті частини, з яких вибудовується система, є елементами (від лат. *elementum* –



первинна матерія) системи. Дослідження різних систем відбувається в межах системного підходу, завданням якого є розроблення методів дослідження і конструювання складних за організацією об'єктів як систем. На користь цього твердження свідчить визначення С. Чавдарова: «Система, – пише він, – означає не тільки те, що одне йде за одним, а й те, що в результаті цього учні набувають не ізольовані, а синтезовані знання, об'єднані ланцюгами змістових зв'язків, які з маси різних відомостей певного роду творять одне ціле. Система означає, що навчальний матеріал відповідає життєвій дійсності і стає очевидним для учнів: система включає класифікацію явищ, встановлення родів і видів, класів і підкласів» [340, с. 44]. Пропонуємо дидактичну систему роботи над текстом для учнів початкової школи у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

### Дидактична система роботи над текстом

Назва етапу	Дидактичне забезпечення	Результат
1	2	3
I. Сприйняття тексту для здійснення комунікативної діяльності	підготовча бесіда, уточнення розуміння смислового і образного значення окремих слів, пошук у тексті нового, невідомого; репродуктивна бесіда на відтворення змісту почутого, прочитаного тексту	сприймає, розуміє, відтворює зміст почутого, прочитаного тексту
II. Смысловий та структурний аналіз тексту, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів із різних джерел	пізнавальні завдання на визначення головної думки, ідеї, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; складання плану; переказування тексту; діалогічна взаємодія читача з текстом; виявлення особистісного ставлення читача до змісту тексту	аналізує та інтерпретує текст; висловлює і захищає власні погляди, використовуючи вербальні та невербальні засоби спілкування, регулює власний емоційний стан; на основі тексту створює асоціативні схеми, таблиці; зіставляє прочитану інформацію із власними спостереженнями, життєвим досвідом, враховує думки інших
III. Систематизація та узагальнення текстової інформації, моделювання текстів комунікативних ситуацій в режимі реального часу	конструктивно-пізнавальні завдання на дослідження-обґрунтування текстової інформації; комунікативне моделювання; синтетичне конструювання	формулює оцінні судження, визначає чинники для успіху у процесі комунікації; перетворює інформацію з однієї форми в іншу; генерує нові ідеї для вирішення запропонованої проблеми

Продовження таблиці 2.2

1	2	3
IV. Створення текстів різних типів, стилів, жанрів залежно від навчальної мети; оцінка результатів власної творчості	творчі завдання на продукування текстів; завдання на редагування писемних текстів та їх корекцію	створює тексти різних типів, стилів і жанрів, прості медіа-тексти, використовуючи різні форми їх презентації за допомогою інших осіб; аналізує та вдосконалює створений текст відповідно до мети спілкування; перевіряє грамотність написаного

У контексті дослідження робота з текстом є найважливішою, оскільки в процесі її виконання вирішуються основні завдання: розуміння молодшими школярами конкретного змісту тексту, осмислення функційної значущості мовних одиниць у тексті, засвоєння їх граматичних ознак, що розглядається нами як підґрунтя продуктивної комунікативної діяльності учнів у процесі роботи з текстом.

Пропонуємо формувати комунікативну компетентність молодших школярів у процесі роботи з текстом на основі структурних компонентів, поданих у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

### Структурні компоненти комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом

Компоненти	Зміст та ключовий опис
знання	текст слухаю (або читаю) для здобуття інформації, вивчення навчального матеріалу і т. ін.
уміння та навички	вмію застосовувати здобуту текстову інформацію у процесі практичної діяльності, під час виконання конкретних вправ і завдань
особистісні якості	здобуті знання, уміння і навички використовую якісно, точно, відповідально
мотиваційна установка	люблю (хочу) читати, щоб здобувати цікаву інформацію, пізнавати світ, себе, навколишніх і т. под. і буду це робити
цінності	читання текстів як інтелектуально-духовна цінність, культура комунікації
досвід	спостерігав подібне, про що прочитав, робив це, тому впевнений у собі
інтелектуальний потенціал	генетичні природні задатки та набуті навички до правильного, свідомого читання текстів, смислового і структурного їх аналізу та розвиток читацької компетентності учнів початкової школи

Нині головна мета початкової школи полягає у формуванні конкурентноспроможної особистості. Перші кроки для досягнення цієї мети

закладаються у молодшому шкільному віці, тому випускник початкової школи повинен мати внутрішню спрямованість «я можу вчитися» та «я хочу вчитися». Чим вищий рівень мотивації, тим вищих результатів дитина зможе досягти. Тому ідея інтегрованого навчання сьогодні надзвичайно актуальна, оскільки з її успішною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентоздатної, спроможної забезпечити кожній дитині самостійного досягнення тієї чи іншої життєвої мети, творчо самостверджуватися в різних соціальних сферах.

У наш час інтеграція набуває ще більшого значення у зв'язку з впровадженням основних положень проекту Державного стандарту початкової загальної середньої освіти (2017 р.) під час експериментального навчання у 1 класах пілотних шкіл України. Відповідно до якого навчальні предмети початкової школи будуються на інтегрованих системах провідних понять світоглядного характеру, що в майбутньому стане передумовою формування в учнів цілісного світорозуміння.

І. Бех стверджує, що сьогодні інтеграція – важлива умова сучасної науки і розвитку цивілізації в цілому. Інтеграція розглядається як вимога об'єднання у ціле будь-яких частин чи елементів і вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можна створювати в учнів цілісну картину світу [16, с. 5].

У «Словнику української мови» поняття «**інтеграції**» (від лат. integration – відновлення, поповнення, від integer – цілий) визначається як «об'єднання чого-небудь у єдине ціле» [286, с. 35]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» інтеграція трактується як «об'єднання в ціле будь-яких окремих частин та координація дій різних частин цілісної системи», «інтегрований як оснований на об'єднанні, інтеграції; комплексний (інтегроване навчання)» [45, с. 500].

М. Вашуленко розглядає інтеграцію як «взаємне узгодження завдань окремих програм, щоб усунути дублювання, з одного боку, та створити умови для поглибленого засвоєння навчального матеріалу – з другого. Інтегрування завдань з різних предметів на змістовому, мотиваційному та процесуальному рівнях позитивно перебудовує весь навчальний процес, сприяє поєднанню в одному шкільному предметі узагальнених знань і умінь, які раніше формувалися розрізнено – у двох або кількох предметах» [7, с. 16].

В цілому сучасні наукові дослідження засвідчують, що в системі початкової освіти інтеграція розглядається у таких аспектах: 1) як мета навчання, що передбачає створення в учнів цілісної уяви про навколишній світ як єдине ціле, в якому всі елементи взаємопов'язані; 2) як засіб навчання, що орієнтований на загальні основи зближення предметних знань; на стику традиційних здобутих предметних знань діти отримують все нові і нові уявлення про навколишній світ, систематично доповнюючи їх і розширюючи; 3) як результат навчання – учень, порівнюючи, будуючи висновки, усвідомлює конкретний об'єкт цілісно у сфері уявлень і понять, що актуалізуються завдяки різнобічному сприйняттю предмета.

Отже, інтеграція в освіті урізноманітнює навчальну діяльність, спрямовує її на посилення інформаційного змісту та емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів шляхом різнобічного пізнання явищ, понять для створення цілісної картини світу. «Найціннішим результатом початкової освіти в особистісному вимірі є здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; це учень/учениця, які вміють вчитися з різних джерел і критично оцінювати інформацію, відповідально ставитися до себе та інших людей, усвідомлювати себе громадянином/громадянкою України» [136, с. 4].

Так, відповідно до нового Держстандарту початкової освіти у вимогах до обов'язкових результатів навчання визначено, що молодші школярі повинні: 1) вміти взаємодіяти з іншими особами усно, сприймати і використовувати інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях; 2) вміти сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів, медіа-текстах та використовувати її для збагачення свого досвіду; 3) вміти висловлювати думки, почуття та ставлення, взаємодіяти з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримуючись норм літературної мови і т. д. [74].

Активізація учнів до ситуативно-тематичного спілкування передбачає добір певних мовних одиниць відповідно до ситуації комунікативного акту. Відомо, що мовлення учнів може змінюватися залежно від того, з *ким* він спілкується (з батьками, вчителем чи дітьми), *де спілкується* (у невимушеній чи офіційній обстановці), *у яких перебуває стосунках з особою* (дружніх чи офіційних) тощо. У різних ситуаціях з різним

ступенем уваги людина «будує» своє мовлення, стежить за добром слів, правильністю висловлення, за формою розповіді, звертання, привітання, прощання тощо.

Одним із завдань учителя початкових класів є навчити молодших школярів самостійно складати зв'язні висловлювання (тексти) доречні до конкретної ситуації, певної тематики і з використанням вивчених мовних засобів у діалогічній та монологічній формах.

Формування діалогічного мовлення починається з родинного виховання, під час якого діти дошкільного віку користуються переважно побутовими діалогами в сім'ях і до початкової школи приходять з певними вміннями й навичками вести прості діалоги побутового характеру. Коли розпочинається системне навчання в початкових класах, важливу роль відіграє **навчальний діалог** як своєрідна форма спілкування між учасниками педагогічного процесу за умов навчальної ситуації, протягом якої відбувається інформаційно-смісловий обмін між учасниками навчально-виховного процесу та регулюються їхні стосунки.

До основних функцій навчального діалогу належать: а) передача інформації, соціального досвіду та культурної спадщини людства, внаслідок чого формується певний світогляд учнів; б) регулювання стосунків, виникнення взаєморозуміння як результату діалогічної комунікації; в) забезпечення саморозвитку особистості на основі внутрішнього діалогу. Ще одна важлива функція навчального діалогу – розвивальна. Мета вчителя в навчальному діалозі полягає в оптимізації процесу розв'язання учнями конкретного навчального завдання шляхом ефективного керівництва їхньою діяльністю; створенні відповідних умов для стимулювання інтелектуального розвитку учнів.

Будь-який діалог відбудеться за умов, якщо співрозмовники братимуть у ньому активну участь. Але є чинники, що заважають ефективному ходу діалогу, наприклад: нетактовне переривання на півслові; невиправдане позбавлення кого-небудь можливості висловити свою думку тощо. Тому особливу увагу потрібно звернути на дотримання молодшими школярами українського мовленнєвого етикету.

Удосконалення умінь діалогічного мовлення учнів відбувається в тісному взаємозв'язку з удосконаленням їхнього монологічного мовлення. Якість роботи з удосконалення монологічного мовлення учнів певною мірою залежить від того,

наскільки вони володіють мовою, вміють визначати вид монологу залежно від ситуації спілкування і створювати власні монологи різних типів і стилів мовлення.

Тому навчання в початкових класах потрібно організовувати так, щоб кожен із проведених видів робіт виконував свою роль у формуванні певного комунікативного уміння, щоб учні успішно оволодівали і діалогічним, і монологічним мовленням, спираючись на знання про текст, стилі, типи, жанри мовлення, ситуацію спілкування, набували культури мовлення (уважно, не перебиваючи, слухали співрозмовника, були ввічливими, переконливо й тактовно відповідали на запитання тощо).

Важлива роль під час формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом відводиться корекційній роботі. Корекція передбачає розвиток комунікативних умінь та навичок, здатності аналізувати, планувати, організовувати спілкування. Розробка рівнево-корекційного дидактичного забезпечення процесу формування комунікативної компетентності молодших школярів спрямована на підвищення рівня розвитку мовлення учнів початкової школи та виправлення лексичних, мовленнєвих і стилістичних помилок.

Корекційна робота на достатньому рівні передбачає завдання, спрямовані на підвищення умінь учнів брати участь у діалогічному й монологічному мовленні. Наприклад, складання навчальних діалогів, побудова монологічних висловлювань, організація п'ятихвилинки з культури мовлення, проведення рольових ігор, інсценізація уривків художніх текстів, захист проєктів і т. ін.

Корекційна робота на середньому рівні спрямована на вдосконалення умінь будувати зв'язне висловлювання відповідно до теми, комунікативного завдання, типу, жанру й стилю мовлення та культури спілкування.

Для корекції низького рівня вчитель звертає увагу на логіку і послідовність викладу думок, зв'язок змісту і форми висловлювання, лексичний запас учня.

З метою підвищення рівня комунікативної компетентності учні можуть складати розповідь на основі сюжетних малюнків, переказувати текст з орієнтацією на слухача, виконувати словесне малювання, використовувати різні словники, енциклопедії та інші додаткові джерела інформації, проводити презентації художньої літератури, цікавих навчальних книг учням-ровесникам.

У процесі корекції рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів визначаються ступінь самостійності під час складання розповіді, зв'язність, послідовність і повнота викладу, змістова відповідність матеріалу (тексту, наочно зображеному сюжету та ін.). Зазначена умова відповідно до компетентнісного підходу полягає в зміщенні акценту з нагромадження нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти.

Задля успішної реалізації дидактичної системи роботи над текстом доцільно використовувати пропедевтичні навчальні алгоритми, які сприяють формуванню операційного мислення молодших школярів, розвитку таких способів розумової діяльності, як порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, визначення головного, абстракція, аналогія тощо; допомагають планувати процес навчальних дій, моделювати різноманітні явища, опрацьовувати текстову інформацію і т. под.

Крім того, реалізація зазначеної умови передбачає врахування індивідуальних особливостей молодших школярів, створення на уроці доброзичливої комунікативної атмосфери, позитивного психологічного мікроклімату, емоційного настрою, комфорту.

Третя дидактична умова – *створення комунікативно-адаптованого середовища для реалізації соціокультурного компонента формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом*. Важливою умовою формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом є успішна адаптація учнів початкової школи до ситуації спілкування у соціумі. Поняття адаптація (від лат. *adapto* – пристосовую) означає пристосування, процес пристосування до мінливих умов зовнішнього середовища [219]. Адаптація в позаурочний час – це певне пристосування до специфіки соціокультурного середовища, що передбачає формування у молодших школярів здатності вільно й комунікативно доцільно користуватися засобами мови і мовлення з метою досягнення бажаного результату, адже досконале володіння українською мовою є важливою умовою входження в соціум.

Для досягнення ефективної комунікації недостатньо лише засвоїти мовну систему і набути мовленнєвих умінь і навичок, необхідно навчитися користуватися мовою

відповідно до умов соціокультурного середовища носіїв цієї мови, норм та способу життя, кодексу поведінки та загальноприйнятих форм дійсності. Сьогодні формування комунікативної компетентності в учнів початкової школи має бути спрямоване на формування соціокультурної адаптації, яка охоплює загальнокультурний розвиток учнів, адаптацію їх до життя в певному соціальному середовищі, громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання. Оскільки сучасне суспільство потребує національно свідомих громадян, здатних ефективно взаємодіяти за допомогою державної мови у виконанні соціальних, виробничих та економічних завдань, орієнтуватися в житті суспільства.

Саме ці пріоритети покладені в основу реформування загальноосвітньої школи, головне завдання якої – підготувати компетентну, духовно багату особистість, яка вміє знаходити правильні рішення у конкретних навчальних, життєвих, а в майбутньому і професійних ситуаціях.

Однією з передумов успішного формування комунікативної компетентності учнів є їх начитаність, усвідомлений інтерес до читання не лише навчальних текстів, а будь-яких цікавих, інформаційно-пізнавальних текстів із різних джерел.

Особливо актуальними джерелами для читання дітей молодшого шкільного віку є інформація з комп'ютера, планшета, телефона. Тому так важливо формувати читацький інтерес не лише в школі, а й у сім'ї, у родинному колі під час самостійного читання учнів. Нині без комп'ютера важко уявити сучасну людину, це вже стало звичним і для учнів початкової школи. Здавалося б, немає нічого простішого, ніж відмовитись від інформаційно-комп'ютерних технологій на користь більш простіших, дешевших, таких як книга, дитячий журнал, дошка, крейда. Але чого зможе досягти такий учень у сучасному інформаційному суспільстві? Використовуючи застарілі технології, доведеться забути про виховання еліти, лідерів, майбутніх менеджерів...

Комп'ютер настільки глибоко увійшов у різні сфери людського існування, що зупинити цей процес уже неможливо. Формується «образ нового, сучасного світу. Світу віртуально-мобільного, в якому панує Інтернет. Він проник в усі сфери нашого життя, змінив наші уявлення про час і простір» [312, с. 61]. Сучасний



комп'ютер приваблює учнів тим, що він є універсальною іграшкою, рівноправним партнером, терплячим товаришем, мудрим наставником. Нині дитина опановує комп'ютер раніше, ніж навчиться грамотно писати чи критично читати. Отож, учителю і батькам залишається лише мудро, компетентно формувати у дитини читацьку інформаційну культуру, щоб використати сучасні комп'ютерні засоби (електронні книги, журнали, тренажери, довідково-інформаційні джерела, навчальні фільми і т. под.) з максимально ефективною пізнавальною метою. Адже, ХХІ століття вважають інформаційним, у якому вміння працювати з інформацією належить до найбільш цінних особистісних надбань людини, що дозволяє їй швидко адаптуватися й розвиватися у нестабільному суспільстві. Особливе значення з огляду на це має оволодіння учнями прийомами роботи з текстами різних стилів і жанрів, без чого неможливе якісне засвоєння будь-якої писемної інформації.

На нашу думку, успішне формування комунікативної компетентності в учнів початкової школи можливе в умовах комунікативно-адаптованого середовища, максимально наближеного до різнотипних навчальних ситуацій та реальних життєвих комунікацій. Особливе місце серед них посідає імітаційне моделювання ситуацій, завдяки чому учень опиняється в умовах, наближених до реальних, де він має можливість об'єктивно оцінити свої знання, переконатися в необхідності їх збагачення. У цьому випадку навчання здійснюється через різноманітні зразки монологічного й діалогічного мовлення: учні в кожній конкретній ситуації повинні радитися один з одним, погоджуватися, заперечувати, аргументувати власні погляди, слухати співбесідника тощо. Коли учень захищає власний погляд, висловлює свої припущення, його мовлення набуває монологічного характеру.

Тому навчання в початкових класах потрібно організовувати так, щоб кожен із проведених видів робіт виконував свою роль у формуванні певного комунікативного уміння, щоб учні успішно оволодівали і діалогічним, і монологічним мовленням, спираючись на знання про текст, стилі, типи, жанри мовлення, ситуацію спілкування, набували культури мовлення (уважно, не перебиваючи, слухали співрозмовника, були ввічливими, переконливо й тактовно відповідали на запитання тощо).

Так, розглядаючи адаптацію учнів у соціумі на рівні держави, в якій ми живемо,

варто дбати про те, щоб молодші школярі знали назву держави, столиці, державні символи України та могли розповісти про їх особливості, усвідомлювали значення державної мови, відчували гордість за свою державу, її народ. Формування культури поведінки в сім'ї сприятиме робота над текстовим матеріалом, у якому йдеться про українські традиції стосунків між батьками і дітьми, бабусями, дідусями й онуками, між братами і сестрами, про усталені форми звертання членів родини один до одного, про повагу до старших членів сім'ї і турботливе ставлення до молодших.

Одним із улюблених завдань молодших школярів є виконання соціальних ролей – читача бібліотеки, глядача театру чи кінотеатру, покупця, пішохода, пасажира, відвідувача різноманітних культурних заходів тощо. З метою вправлення учнів у правильному і доречному вживанні формул мовленнєвого етикету та формування у молодших школярів етики спілкування доцільно пропонувати складати діалоги та монологічні висловлювання за ситуативними малюнками, словесно описаними ситуаціями на теми: «На виставці», «У магазині», «На вулиці» і т. под.

Таким чином, за результатами теоретичного дослідження обґрунтовано дидактичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом. Подальша дослідна робота, згідно з авторським задумом, спрямовувалася на поетапне впровадження технології формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, що корелює з визначеними дидактичними умовами, та доведення їх ефективності в умовах експериментального навчання на формувальному етапі.

### **2.3. Критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом**

Проблема формування комунікативної компетентності молодших школярів є однією з ключових у системі початкової освіти. Вироблення в учнів умінь і навичок практичного володіння державною мовою, здатності спілкуватися рідною та іноземними мовами, будувати висловлювання в усній та письмовій формі відповідно до комунікативних ситуацій належить до ключових компетентностей молодших

школярів нової української школи.

Рівень сформованості комунікативної компетентності молодших школярів встановлюють згідно з визначених критеріїв як умовну міру, що дає змогу зрозуміти явище й на цій підставі дати йому оцінку. Критерії використовуються для швидкої оцінки достовірності отриманих результатів під час експериментального дослідження [57].

Передусім відзначимо, що досліджуваний нами феномен як складне інтегративне утворення може розглядатися на різних рівнях вияву за умови визначення критеріїв його сформованості, позаяк критерій (з лат. *criterium* «розрізнення») – «підстава для оцінки чогось» [111], необхідна і достатня умова вияву певного явища чи процесу. «Критерій» (від грецького «*kriterion*» – засіб для судження) – підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось, узагальнена категорія, на основі якої відбувається оцінка або класифікація чого-небудь [286, с. 349].

За визначенням І. Жерносек під критерієм розуміється ознака, мірило, еталон, на підставі якого відбувається оцінка, класифікація явищ, предметів, а критерії оцінювання у педагогіці є еталонами, керуючись якими можна судити про досягнення результатів у розвитку сукупності знань, умінь і навичок, набутих на основі й у процесі безпосередньої педагогічної діяльності [86]. При цьому критеріальний підхід до діагностування сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом розкривається через систему емпіричних показників, що уможлиблює виокремлення рівнів сформованості означеного процесу та його характерних ознак.

Погоджуючись із думкою Н. Щуркової [344], відзначимо, що критерій є сукупністю основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості, слугують типовими й конкретними проявами найважливіших аспектів оцінюваного явища. Відтак, можна стверджувати, що найточнішими показниками є ті, що відображають якість, реалізовану в діяльності.

Саме тому під час характеристики показників вияву критеріїв сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом вважали необхідним урахувати такі вимоги, як: інформативність, цілісність,

точність, можливість якісної інтерпретації та кількісного вираження через комплекс діагностувальних методик.

Аналіз дидактичної літератури засвідчив різні підходи науковців щодо визначення провідних критеріїв комунікативної компетентності. Наприклад, О. Українська визначає такі критерії:

– критерій *ініціативності* перевіряє вміння починати розмову, стимулювати співрозмовника продовжувати бесіду, повідомляти або запитувати інформацію, завершувати спілкування;

– критерій *реактивності* забезпечує перевірку рівня сформованості вмінь підтримувати спілкування, зокрема відповідати на поставлені запитання співрозмовника, реагувати на його висловлювання, коментувати;

– критерій *інтераційності* перевіряє вміння активно пропонувати варіанти вирішення проблеми; запитувати точку зору співрозмовника; висловлювати згоду/незгоду, враховуючи об'єктивні причини;

– критерій *змістовності* перевіряє наявність у монологічному висловлюванні стрижневих компонентів змісту, повноти викладу, узагальненість, наявність та доречність чи відсутність прикладів;

– критерій *зв'язності* передбачає поєднання елементів усного тексту, організацію структури висловлювання, перевіряє наявність у монологічному висловлюванні певних лексичних, морфологічних та синтаксичних засобів зв'язку, вміння логіко-композиційної побудови висловлювання;

– критерій *вільності* визначається за наявністю або відсутністю таких показників, як повтори, самовиправлення; обсяг висловлювання також може свідчити про вільність мовлення;

– критерій *мовної правильності* висловлювання застосовується для перевірки фонетичної, лексичної і граматичної правильності мовлення;

– критерій *використання/невикористання невербальних засобів спілкування* (як жести рук і голови, міміка і контакт очей).

В. Гаркуша пропонує такі критерії виявлення комунікативної компетентності учнів початкової школи:

– когнітивний – наявність знань, необхідних у спілкуванні та необхідність їх використання (тести, анкети), здатність до адекватної самооцінки;

– емоційно-ціннісний – поважне ставлення до співрозмовника та його думки; готовність до встановлення емоційного контакту зі співрозмовником; адекватність емоційних реакцій у спілкуванні; отримання задоволення від спілкування;

– поведінково-регулятивний – вміння слухати іншого і грамотно дискутувати; висловлювати та відстоювати власну думку; володіння вербальними й невербальними засобами комунікації [57].

Дескриптори комунікативних умінь у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти містять критерії оцінювання окремо для діалогічного та монологічного мовлення [88].

Для загального усного мовлення визначені критерії обсягу висловлювання, складності фраз/речень та граматичних структур, зв'язності мовлення, тематичності, комунікативних функцій, вільності мовлення, змістовності, а для загального усного спілкування – обсяг висловлювання, складність фраз/речень і граматичних структур, вільність мовлення, тематичність, спектр використаних мовних засобів, спонтанність мовлення, природа предмету розмови, мовна правильність, ініціативність, реактивність, інтеракційність, зв'язність і змістовність.

Програмними вимогами для початкової школи визначені такі критерії оцінювання вмінь говоріння: завершеність завдання (обсяг, повнота, якість, відповідність і чіткість інформації, досягнення комунікативної мети висловлювання), швидкість висловлювання (сприйняття на слух і розуміння почутого; вільне спілкування, що передбачає відсутність повторень, самовиправлень, уникнення надмірних пауз); вимова (якість звуків; адекватне використання наголосу, ритму, інтонації); вживання мовних одиниць (мовна грамотність; діапазон використаних граматичних структур та лексичних одиниць) [190; 191; 192; 193; 217].

Ефективність формування комунікативної компетентності молодших школярів значною мірою залежить від визначення її рівневої характеристики та основних компонентів (ціле-мотиваційного, комунікативно-когнітивного, практично-діяльнісного) відповідно до визначеної структури комунікативної компетентності.

Основними критеріями сформованості комунікативної компетентності молодших школярів вважаємо:

- спонукально-настановчий;
- пізнавально-інформаційний;
- комунікативно-діяльнісний (критерії та показники комунікативної компетентності представлені в таблиці 2.1).

Кожний критерій розкривається через систему показників, які його характеризують. Як наголошує А. Семенова, показники фіксують певний стан або рівень розвитку певного критерію. Показник – це явище або подія, за якими можна судити про динаміку певного процесу [271]. Дефініція «показник» трактується як свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, процесу; дані про досягнення у чому-небудь; явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу [222]. Якщо критерієм є принцип оцінювання ефективності, то показником – модель кількісної характеристики явища [31].

У словнику синонімів української мови поняття «показник» визначається як факт, що свідчать про результати певної роботи, процесу, про кількість чого-небудь тощо [284]. І критерії, і показники є матеріалізованою ознакою, за допомогою якої оцінюється ступінь досягнення визначеної цілі, забезпечується можливість прогнозування бажаного результату та порівнюється з фактично отриманим варіантом, простежується динаміка реалізації поставленої мети.

У дидактиці вищої школи розрізняють якісні та кількісні показники. Перші надають інформацію про окремі властивості об'єктів чи явищ, що вивчаються, другі – характеризують динаміку їх розвитку.

У дисертації під критеріями розуміються ознаки, на засадах яких визначається ефективність формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, а рівень визначає ступінь результативності їх застосування. Рівень – це ступінь досягнення у чому-небудь [122].

Таблиця 2.4

**Критерії, показники та діагностувальна база визначення сформованості  
комунікативної компетентності молодших школярів  
у процесі роботи з текстом**

Компоненти	Критерії	Показники	Діагностувальні методики
ціле-мотиваційний	спонукально-настановчий	позитивне ставлення молодших школярів до роботи з текстом, спонукання дітей до спілкування (емоційна привабливість та мотивація), цілеспрямованість у роботі з текстом, ціннісні орієнтації, пізнавальний інтерес до мовленнєвої діяльності	питальник «Потреба у спілкуванні» (Є. Ільїн); методика вивчення мотиваційної сфери (Б. Пашнев)
комунікативно-когнітивний	пізнавально-інформаційний	комунікативна поінформованість, компетентності учнів здійснювати мовленнєву діяльність у процесі роботи з текстом, наявність у молодших школярів певного рівня обізнаності щодо здійснення текстової діяльності, комунікативних умінь: сприймання, осмислення, розуміння тексту	тестові завдання (на аудіювання та репродукування заданого тексту; тестові завдання (на сприймання, осмислення, розуміння репродукування тексту);
практично-діяльнісний	комунікативно-діяльнісний	мовленнєва діяльність, активна комунікація, творче продукування текстів різних типів, жанрів, стилів залежно від мети та комунікативної ситуації	методика «Визначення активного словникового запасу» (Т. Яценко); критерії оцінювання діалогічного та монологічного мовлення учнів

Як бачимо, змістове наповнення **ціле-мотиваційного компонента** комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом акумулює позитивне ставлення молодших школярів до роботи з текстом, спонукання дітей до спілкування (емоційна привабливість та мотивація), цілеспрямованість у

роботі з текстом (ціннісні орієнтації), пізнавальний інтерес до мовленнєвої діяльності. Мотиваційний компонент спирається на рівні мотивації молодших школярів, визначає потребу школяра в досягненні успіху в конкретній навчальній, комунікативній ситуації. Передбачається наявність системи мотивів учня, що спонукають до спілкування; готовність проявляти наполегливість, ініціативність, активність у комунікативному процесі. Комплекс мотивів, що спонукають і спрямовують пізнавальну діяльність учнів, визначають успішність навчання молодших школярів.

Критерієм сформованості **ціле-мотиваційного компонента** визначено **спонукально-настановчий**, а показниками його вияву виокремлено такі: прагнення до спілкування (спрямованість у спілкуванні), позитивна настанова щодо мовленнєвої, текстової діяльності, наявність пізнавального інтересу спонукають молодших школярів до активного самостійного вирішення навчальних завдань. Потреба у здобутті знань допомагає долати наявні труднощі, у складних завданнях вимагає від учнів здобуття нової інформації, формування відповідних умінь і навичок. Почуття обов'язку й відповідальності спонукає молодших школярів в ситуаціях, коли ставиться завдання, пов'язані з впливом на свідомість учнів певних чинників: вимог батьків, авторитету вчителів, колективу однолітків, самостійно вирішувати конфліктні ситуації, досягати поставленої мети, успіху тощо.

Діагностувальним інструментарієм вияву показників означеного критерію слугують такі методики:

- питальник «Потреба у спілкуванні»;
- методика вивчення мотиваційної сфери (Б. Пашнева).

**Комунікативно-когнітивний компонент** відображає комунікативну поінформованість, компетентності учнів здійснювати певну діяльність у процесі роботи з текстом і передбачає наявність у молодших школярів певного рівня обізнаності щодо текстової діяльності, комунікативних умінь і навичок.

Комунікативно-когнітивний компонент відповідно до **пізнавально-інформаційного критерію** передбачає наявність знань, необхідних для успішного формування комунікативної компетентності, що залежить від сформованості умінь співвідносити знання з різних предметів, ступеня оволодіння знаннями, вміннями,



навичками. Зміст комунікативно-когнітивного компонента зумовлюється програмовими вимогами початкової школи, передбачається володіння відповідною предметною термінологією, наявність у молодших школярів певного рівня обізнаності щодо здійснення текстової діяльності, комунікативних умінь: сприймання, осмислення, розуміння тексту задля комунікативної поінформованості.

Для поглиблення сутнісної характеристики означеного компонента і визначення показників його вияву вважаємо за необхідне внести деякі уточнення щодо трактування понять «поінформованість», «обізнаність» як змістовно ключових, апелюючи до довідкових джерел. Нами виявлено, що означені дефініції відсутні в академічних виданнях, а наявні прикметники «поінформований», «обізнаний». Зокрема, поняття «освічений» трактується як «той, хто отримав, має освіту, різнобічні знання» [214, с. 349]; «поінформований» – «добре обізнаний у чомусь» [214, с. 205]. Щодо поняття «інформація», то характеризується як «відомості про які-небудь події, чиясь діяльність, повідомлення про щось» [110, с. 796]; «обізнаний» – «той, хто володіє ґрунтовними знаннями в певній галузі» [214, с. 370], що, вочевидь, засвідчує певну етимологічну близькість понять «інформація» і «знання».

Однак, передача інформації загалом не тотожна знанням, оскільки «інформація як перетворена форма знання не збігається зі самим знанням. Інформація (в узагальненому розумінні) існує як тексти, котрі зберігаються і передаються у суспільстві, а знання ж існують як особисте надбання тих, хто знає» [342].

Таким чином, крізь призму викладеного, враховуючи змістове наповнення комунікативно-когнітивного компонента комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, правомірно критерій його вияву назвати **пізнавально-інформаційним**, а показниками виокремити такі:

- тестові завдання (на аудіювання та репродукування заданого тексту);
- тестові завдання (на сприймання, осмислення, розуміння тексту).

**Практично-діяльнісний компонент** комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом передбачає мовленнєву діяльність, конкретні дії, активну комунікацію, творче продукування текстів. Виділені складові можуть діагностуватися відповідно комплексним використанням

таких методик:

- методика «Визначення активного словникового запасу» (Т. Яценко);
- критерії оцінювання діалогічного та монологічного мовлення учнів.

Із таких позицій є підстави критерій вияву практично-діяльнісного компонента комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом назвати **комунікативно-діяльним**.

На підставі врахування ознак прояву показників спонукально-настановчого, пізнавально-інформаційного, комунікативно-діяльнісного критеріїв, які акумулюють зміст визначених компонентів (ціле-мотиваційний, комунікативно-когнітивний, практично-діяльний) комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, ми розробили описову характеристику рівнів сформованості досліджуваної якості.

Під час визначення шкали вихідних рівнів орієнтувалися на те, що поняття «рівень» визначається як ступінь, що характеризує якість, висоту, величину розвитку чогось. Тому важливого значення ми надавали не механічній подачі сукупності ознак, які презентують певний критерій, а їх сутнісному якісному аналізу. Тобто під рівнем сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з ми розуміємо ступінь її розвитку, що характеризується кількісно-якісним відображенням, взаємодією основних ознак, що є інтегративними, стійкими і типовими для означеного процесу.

Відтак, для вияву показників оцінювання сформованості комунікативної компетентності учнів початкових класів у процесі роботи з текстом вважаємо за доцільне визначити такі рівні, як: високий, достатній, середній, початковий.

*Високий рівень* комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом характеризується безумовною позитивною настановою, мотивованістю до спілкування, роботи з текстом; наявністю ґрунтовних компетенцій щодо сприйняття, осмислення, розуміння, творчого продукування тексту; сформованістю вміння самостійно здійснювати пошук, добір текстової інформації; аналізувати та інтерпретувати художні та науково-популярні тексти; усвідомлено висловлювати оцінні судження щодо вчинків героїв, мовних особливостей і структури тексту; систематизувати,

**узагальнювати, формулювати висновки;** вміє творчо застосовувати інформацію, отриману на різних уроках у навчальних комунікативних ситуаціях.

*Достатній рівень* сформованості комунікативної компетентності молодшого школяра у процесі роботи з текстом визначає, що учень володіє належними здібностями та вміннями до практичного використання **здійснювати пошук, добір текстової інформації; аналізувати та інтерпретувати** художні та науково-популярні тексти; із незначною допомогою вчителя висловлює оцінні судження щодо вчинків героїв, мовних особливостей і структури тексту; виявляє нестійкі уміння **систематизувати, узагальнювати, формулювати висновки;** вміє продуктивно застосовувати інформацію, отриману на різних уроках у навчальних комунікативних ситуаціях.

*Середній рівень* характеризує молодшого школяра із ситуативним виявом позитивної настанови, мотивованості до спілкування, роботи з текстом; наявністю вибіркового знання щодо сприйняття, осмислення, розуміння, продукування тексту; фрагментарними вміннями **здійснювати пошук, добір текстової інформації; аналізувати та інтерпретувати** художні та науково-популярні тексти; висловлювати оцінні судження щодо вчинків героїв, мовних особливостей і структури тексту; **не повною мірою володіє здатністю систематизувати, узагальнювати, формулювати висновки; почасти припускається мовленнєвих помилок.**

*Початковий рівень* характеризує тих учнів початкової школи, в яких спостерігається індіферентне (не визначене) ставлення до спілкування, роботи з текстом; не вмотивованих до сприйняття, осмислення, розуміння, продукування тексту; відсутні (або слабо виражені) вміння **здійснювати пошук, добір текстової інформації; аналізувати та інтерпретувати** художні та науково-популярні тексти; частково висловлювати оцінні судження щодо вчинків героїв, мовних особливостей і структури тексту; учні нездатні **систематизувати, узагальнювати, формулювати висновки; байдужість щодо** комунікації в цілому, мовлення характеризується наявністю багатьох орфоепічних і мовленнєвих помилок.

У загальному вигляді структурно-компонентно-критеріальна характеристика та діагностувальна база вивчення сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом подається у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Рівні сформованості комунікативної компетентності учнів початкових класів у процесі роботи з текстом**

Рівні сформованості комунікативної компетентності	Характеристика рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом
1	2
Високий	<p>Рівень характеризується умінями школярів активно спілкуватися, слухати й розуміти мовлення, будувати спілкування з урахуванням ситуації, учні легко входять у контакт із однолітками й педагогом, демонструють високий рівень мотивації до спілкування, вміють чітко й послідовно висловлювати свої думки, користуватися формами мовленнєвого етикету.</p> <p>Учень/учениця швидко і правильно виконує завдання за текстом. Висловлює власне ставлення до змісту твору, добираючи відповідні аргументи щодо певної позиції. Самостійно орієнтується в колі дитячого читання. Знаходить в текстах порівняння, придумує порівняння; складає міні-твори: казки, лічилки, загадки, римовані рядки; придумує продовження прочитаних творів. Свідомо користується структурними елементами дитячої книжки у навчальній діяльності. Орієнтується в структурі і змісті різних типів дитячих видань; самостійно користується різними видами бібліотечно-бібліографічної допомоги під час вибору книжок; виявляє уміння правильно формулювати свої читацькі запити; застосовує набуті знання та вміння у практичній діяльності під час вивчення шкільних предметів.</p>
Достатній	<p>Учні активно беруть участь у діалогічному та монологічному мовленні, проявляють інтерес до спілкування з однокласниками, логічно будують думки, але є поодинокі мовленнєві помилки.</p> <p>Молодші школярі, загалом самостійно виконуючи завдання за текстом, висловлюють власне ставлення до подій, вчинків персонажів, користуючись елементарною оцінювальною лексикою, спираючись на текстовий матеріал; знаходять у тексті відповіді на запитання щодо відтворення фактичного змісту твору; визначають тему твору з незначною допомогою вчителя; в цілому самостійно складають план до тексту. Переважно самостійно практично розрізняють твори за жанровими ознаками; виявляють уміння орієнтуватися у дитячій книжці з опорою на її структурні елементи, іноді припускається неточностей під час пояснення їх призначення, не завжди застосовують набуті знання у практичній діяльності. Потребують удосконалення вміння знаходити навчально-пізнавальну інформацію у виданнях довідкового характеру.</p>
Середній	<p>Учні початкових класів здатні слухати й розуміти мовлення, беруть участь у спілкуванні частіше за ініціативою інших, в цілому вміють користуватися формами мовленнєвого етикету, проте припускаються мовних і мовленнєвих помилок під час комунікації.</p> <p>Молодші школярі самостійно виконують завдання за змістом твору, усвідомлюють його фактичний зміст з незначною допомогою вчителя. Висловлюють (без аргументації) власне ставлення до подій, вчинків персонажів, користуючись елементарною оцінювальною лексикою. Виявляють нестійкі уміння у практичному розрізненні основних жанрів творів.</p>

Продовження таблиці 2.5

1	2
Середній	Не повною мірою володіють способами пошуку навчально-пізнавальної інформації у виданнях довідкового характеру. За допомогою вчителя усвідомлюють в тексті роль окремих яскравих, образних висловів. Виконують завдання на словесне малювання, придумування творів за аналогією з прочитаним.
Початковий	Учні неактивні в спілкуванні з однолітками й педагогом, неухважні, рідко користуються формами мовленнєвого етикету, не вміють послідовно викладати свої думки. Молодші школярі зосереджує свою увагу на окремих епізодах, зазвичай емоційно забарвлених; частково розуміють значення окремих слів, словосполучень, речень у тексті; виконують окремі завдання за змістом твору лише зі значною допомогою вчителя.

Поточна перевірка досвіду мовленнєвої діяльності здійснюється окремо за кожним показником: 1) аудіативні уміння (усно і письмово); 2) уміння переказувати зміст прочитаного твору (усно); 3) уміння складати висловлювання за змістом прочитаного, прослуханого (усно).

Для поточної перевірки **аудіативних умінь** – слухати й розуміти усне мовлення учням пропонується прослухати незнайомий текст, орієнтовний обсяг якого у 2 класі – 140-160 слів, у 3 класі – 210-230 слів, у 4 класі – 280-300 слів. Після прослуховування тексту учні усно або письмово виконують завдання на розуміння фактичного змісту сприйнятого на слух тексту (*хто?, що?, які?, де?, коли?, як?*), відтворення послідовності подій; встановлення смислових, причинно-наслідкових зв'язків, визначення теми твору. Для учнів 2 класу завдання мають стосуватись тільки фактичного змісту твору.

Для письмової перевірки аудіативних умінь добирають 8 тестових завдань, з яких 4 завдання закритого типу з вибором однієї правильної відповіді серед трьох запропонованих варіантів по 1 балу за кожне і 4 завдання відкритого типу по 2 бали за кожне [217].

Поточна перевірка **уміння переказувати зміст прочитаного твору** відбувається в усній формі. Вимоги до оцінювання вміння переказувати зміст прочитаного твору подані у таблиці 2.6 [217].

Таблиця 2.6

**Вимоги до оцінювання вміння переказувати зміст прочитаного твору**

Рівень навчальних досягнень учня/учениці	Бали	Характеристика навчальних досягнень учня/учениці
Початковий	1	Учень/учениця переказує фактичний зміст твору з опорою на поданий план окремими, не пов'язаними між собою реченнями. Припускається численних мовних, мовленнєвих, орфоепічних помилок. Невдало вживає у переказі велику кількість слів, словосполучень
	2	Учень/учениця відтворює на основі поданого плану окремі, не пов'язані між собою фрагменти змісту твору. Припускається численних мовних і мовленнєвих помилок
	3	Учень/учениця переказує на основі поданого плану менше половини змісту тексту. Його переказ характеризується непослідовністю, пропуском фрагментів, важливих для цілісного розуміння змісту, наявністю багатьох орфоепічних і мовленнєвих помилок
Середній	4	Учень/учениця недостатньо зв'язно відтворює з опорою на поданий план більшу частину фактичного змісту тексту. Порушує послідовність викладу, припускаючись мовних і мовленнєвих помилок
	5	Учень/учениця зв'язно, але недостатньо повно, відтворює фактичний зміст твору з опорою на поданий план. Почасти порушує послідовність викладу. Припускається мовних і мовленнєвих помилок
	6	Учень/учениця переказує з опорою на план зміст твору зв'язно, загалом повно, послідовно, хоч не завжди розрізняє основну й другорядну інформацію. Виявляє нестійкі уміння виділяти смислові частини тексту. Почасти припускається мовних і мовленнєвих помилок
Достатній	7	Учень/учениця відтворює зміст твору (з урахуванням виду переказу) зв'язно, достатньо повно, послідовно, з елементами аргументації поведінки, вчинків персонажів. Припускається окремих мовних та мовленнєвих помилок
	8	Учень/учениця загалом самостійно, зв'язно, логічно, послідовно переказує (з урахуванням виду переказу) зміст твору. Використовує у мовленні авторські засоби художньої виразності, почасти невдало замінюючи їх власними. Є поодинокі мовленнєві помилки
	9	Учень/учениця самостійно, зв'язно, послідовно, повно переказує (з урахуванням виду переказу) зміст твору. Загалом вдало використовує у мовленні авторські засоби художньої виразності. Припускається поодиноких мовленнєвих помилок
Високий	10	Учень/учениця самостійно, зв'язно, логічно, повно переказує (з урахуванням виду переказу) зміст твору, акцентуючи увагу на головному.
	11	Учень/учениця самостійно, зв'язно, логічно, повно переказує (з урахуванням виду переказу) зміст твору, виділяючи головне. Під час переказу замінює діалоги розповіддю.
	12	Учень/учениця самостійно будує розповідь, виділяючи головне та узагальнюючи зміст прочитаного. Використовує під час переказу засоби художньої виразності.

Комунікативна сформованість учнів оцінюється за такими параметрами: цілісність теми, послідовність і структурне оформлення, зв'язність – шляхом аналізу способів міжфразового зв'язку, підраховується кількість речень, непов'язаних або формально пов'язаних між собою, обсяг тексту вимірюється шляхом підрахунку слів і речень, встановлюється співвідношення простих і складних речень, самостійність – оцінюється шляхом підрахунку допоміжних питань, плавність – враховується під час підрахунку тривалих пауз, що порушують цілісність розповіді.

Кількісне вираження оцінки дуже умовне, як і при переказі. Методика інтерпретації результатів також аналогічна. Орієнтуючись на узагальнену оцінку зазначених якостей, можна охарактеризувати рівні розвитку мовлення молодших школярів.

Рівень сформованості діалогічного мовлення перевіряється у 2 класі в другому семестрі, в 3–4-их класах – у першому семестрі. Перевіряються вміння: складати діалог на задану тему, використовувати формули мовленнєвого етикету, дотримуватись правил спілкування. Одиниця контролю: діалог, складений двома учнями чи учнем і вчителем. Обсяг діалогу визначено у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

### Обсяг діалогічного мовлення молодших школярів

Клас	Кількість реплік на кожного учасника діалогу з урахуванням вступних і прикінцевих етикетних формул
2	3 – 4
3	4 – 5
4	5 – 6

Діалогічне мовлення – це процес взаємодії двох або більше учасників спілкування, тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає і слухачем, і мовцем. Характерною ознакою діалогічного мовлення є його зверненість до співрозмовника. Спілкування, як правило, проходить у безпосередньому контакті учасників, які добре обізнані з умовами, в яких відбувається комунікація. Використовуючи невербальні засоби спілкування, мовець виражає свої бажання, сумніви, жаль, припущення тощо.

Оцінювання вміння вести діалог перевіряється відповідно до критеріїв, поданих у додатку до наказу МОН України від 19.08.2016 р. № 1009 [217].

### Орієнтовні вимоги до оцінювання діалогу

Рівень навчальних досягнень учня/учениці	Бали	Характеристика навчальних досягнень учня/учениці
1	2	3
Початковий	1	Учень/учениця підтримує діалог, відповідаючи на запитання співрозмовника лише «так» чи «ні».
	2	Учень/учениця відповідає на елементарні запитання короткими репліками, однак не ініціює розмови.
	3	Учень/учениця вступає в діалог з найпростішої за змістом теми, відповідає лише на окремі репліки співрозмовника/співрозмовниці, робить спроби формулювати запитання.
Середній	4	Учень/учениця бере участь в діалозі з нескладної за змістом теми, але робить довгі паузи, добираючи потрібні слова, окремі репліки співрозмовника/співрозмовниці залишає без відповіді.
	5	Учень/учениця підтримує діалог за нескладною за змістом мовленнєвою ситуацією, але іноді відхиляється від теми, не завжди вживає слова ввічливості, припускається мовних помилок. Кількість реплік діалогу менша за визначений для певного класу обсяг.
	6	Учень/учениця ініціює і підтримує діалог, будує в основному змістовні репліки, однак не завжди дотримується правил мовленнєвого етикету, припускається окремих мовних помилок. Кількість реплік діалогу менша за визначений для певного класу обсяг.
Достатній	7	Учень/учениця будує діалог, в міру швидко добирає потрібні слова, вживає формули мовленнєвого етикету, виявляє толерантність до співрозмовника/співрозмовниці, однак не висловлює власної думки, свого ставлення до предмета обговорення, припускається незначних мовних помилок. Кількість реплік діалогу відповідає визначеному для кожного класу обсягу.
	8	Учень/учениця складає діалог за ситуацією, що містить певну проблему, швидко добирає і правильно використовує потрібні слова, будує змістовні репліки, дотримується правил культури спілкування, однак не висловлює свого ставлення до предмета обговорення, припускається незначних мовних помилок. Кількість реплік діалогу відповідає визначеному для кожного класу обсягу.
	9	Учень/учениця самостійно складає діалог з проблемної теми, чітко формулює запитання, дає влучні відповіді, демонструє належну культуру спілкування, не припускається мовних помилок, робить спроби висловити власну думку з приводу предмета обговорення. Кількість реплік діалогу відповідає визначеному для кожного класу обсягу.
Високий	10	Учень/учениця складає діалог за проблемною ситуацією, чітко формулює думки, демонструє високу культуру спілкування, висловлює власну позицію, але невпевнено. Кількість реплік діалогу відповідає визначеному для кожного класу обсягу.
	11	Учень/учениця ініціює і підтримує діалог з певної проблеми, впевнено висловлює й аргументує свою позицію, виявляючи повагу до думки співрозмовника/співрозмовниці, демонструє високу культуру спілкування. Кількість реплік діалогу відповідає визначеному для кожного класу обсягу.



## Продовження таблиці 2.8

1	2	3
	12	Учень/учениця складає змістовний діалог, демонструє вміння уважно вислухати співрозмовника/ співрозмовницю, виявляє стриманість і коректність у разі незгоди з думкою співрозмовника/ співрозмовниці, доводить свої думки, висловлюючи переконливі аргументи, в тому числі й із власного життєвого досвіду, відстоює власну позицію. Кількість реплік діалогу перевищує визначений для кожного класу обсяг.

Поточну перевірку сформованості монологічного мовлення учнів проводимо залежно від мети і завдань. Так, уміння усно переказувати текст перевіряється на матеріалі текстів розповідного характеру: у 1 класі пропонуються тексти букварного типу; у 2 класі – тексти обсягом 40-50 слів, у 3 класі обсягом 50-70 слів; у 4 класах – тексти обсягом 70-90 слів.

У 1 класі учням пропонується скласти усний твір-розповідь за малюнком, серією малюнків, життєвою ситуацією тощо (3-4 речення).

У 2 класі – усний твір-розповідь про побачене, почуте, прочитане чи пережите у власному житті (4-5 речень).

У 3-4 класах – усний та письмовий твір на задану тему, за власними спостереженнями, життєвою ситуацією, картиною, прочитаним твором, переглянутою передачею (5-6 речень – 3 клас, 6-7 речень – 4 клас).

Оцінювання вміння створювати тексти перевіряється відповідно до критеріїв, поданих у додатку до наказу МОН України від 19.08.2016 р. № 1009 [217].

Таблиця 2.9

## Орієнтовні вимоги до оцінювання змісту переказу/твору

Рівень навчальних досягнень учня/учениці	Бали	Характеристика навчальних досягнень учня/учениці
1	2	3
Початковий	1	Учень/учениця буде окремі, не пов'язані між собою речення, демонструючи обмежений лексичний запас і припускаючись мовних (лексичних, граматичних) помилок.
	2	Учень/учениця буде окремі фрагменти висловлювання, при цьому його (її) лексичний запас обмежений, наявні мовні помилки.
	3	Учень/учениця буде висловлювання, що не становить завершеного тексту. Послідовність викладу не дотримана, а лексика – бідна; трапляються мовні помилки.

## Продовження таблиці 2.9

1	2	3
Середній	4	Учень/учениця будує текст, який відзначається певною зв'язністю, але збіднений змістом; наявні відхилення від теми; порушена послідовність викладу, відсутні зачин або кінцівка, збіднена лексика, є мовні помилки.
	5	Учень/учениця створює текст, який певною мірою розкриває тему, однак удосконалення потребує послідовність викладу, зачин чи кінцівка, добір слів, мовне оформлення тексту.
	6	Учень/учениця будує досить послідовний текст, розкриває тему, хоч іноді порушує співвідношення основної і другорядної інформації; добір слів потребує вдосконалення; трапляються мовні помилки.
Достатній	7	Учень/учениця правильно будує текст, розкриває його загальний зміст і головну думку; у тексті наявні зачин, основна частина і кінцівка; проте учень не висловлює своєї думки з приводу сказаного; текст бідний на виражальні засоби мови; трапляються невинуваті повтори тих самих слів; мають місце мовні помилки.
	8	Учень/учениця самостійно будує достатньо повне зв'язне висловлювання, в цілому ґрунтовно висвітлює тему і головну думку; проте не висловлює свого ставлення до того, про що говорить; припускається окремих мовленнєвих і мовних помилок.
		Учень/учениця самостійно створює послідовний, логічно завершений текст; вдало добирає виражальні засоби мови; робить спроби висловити свою думку з приводу сказаного, але не дуже вдало; припускається поодиноких лексичних неточностей, мовних помилок.
Високий	10	Учень/учениця вправно будує текст, що характеризується логічною завершеністю, відповідністю темі й меті, багатством лексичних засобів; у тексті висловлена думка про предмет розмови, але допущено 1-2 мовні чи мовленнєві помилки.
	11	Учень/учениця вправно будує послідовний, повний текст, враховуючи комунікативне завдання; чітко висловлює власну думку, аргументує її; робота відзначається багатством словника, точністю слововживання, граматичною і стилістичною грамотністю.
	12	Учень/учениця створює повноцінне зв'язне висловлювання з певною комунікативною метою; повно і вичерпно висвітлює тему; впевнено висловлює й аргументує своє ставлення до того, про що пише; вдало пов'язує предмет розмови з власним життєвим досвідом; робота відзначається багатством лексики, граматичною правильністю, стилістичною довершеністю.

Отже, відповідно до визначених компонентів комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом були визначені відповідні критерії: спонукально-настановчий, пізнавально-інформаційний, комунікативно-діяльнісний. Важливими показниками були: прагнення до спілкування, система мотивів учнів початкових класів, уміння співвідносити знання з різних предметів, готовність до співпраці, уміння аналізувати інформацію, логічно будувати висловлювання, брати

участь у діалогічному й монологічному мовленні. За умов урахування відповідних критеріїв та показників було виділено високий, достатній, середній та низький рівні сформованості комунікативної компетентності учнів початкових класів у процесі роботи з текстом. Діагностика ефективності формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом здійснювалася відповідно до вище розроблених критеріїв, показників та рівнів їх вияву.

### **Висновки до другого розділу**

Теоретичний аналіз сучасного навчально-методичного забезпечення початкової школи засвідчив суспільну потребу в формуванні комунікативної компетентності молодших школярів. На основі узагальнення теоретичного та практичного досвіду розробки проблеми формування комунікативної компетентності визначено дидактичні умови та критерії, показники і рівні формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

Проаналізовано навчально-методичне забезпечення формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом: Державний стандарт початкової освіти, чинні навчальні програми, шкільні підручники, навчально-методичні посібники, рекомендовані Міністерством освіти і науки України для використання в початкових класах загальноосвітніх закладів.

Закцентовано увагу на змінах у новому Державному стандарті початкової освіти, принципах його побудови, характеристиці освітніх галузей означеного нормативного документа, ключових змінах в оновлених програмах початкової школи, на особливостях реалізації компетентнісного підходу через розширення видів діяльності дитини на уроці, до читацької і творчої додано комунікативну, що реалізується через організацію діалогу/дискусії за змістом літературного твору.

У контексті порушеної проблеми проаналізовано зміст шкільних підручників з української мови, літературного читання, природознавства, математики, основ здоров'я, образотворчого мистецтва, трудового навчання. Виявлено, що зміст підручників «Українська мова» спрямовано на досягнення комунікативної мети, вирішення теоретичних і частково практичних завдань, що передбачають розвиток комунікативно-

мовленнєвих умінь молодших школярів. Зміст підручників «Літературне читання» моделює систему навчання учнів читати і повноцінно сприймати художній твір як мистецтво слова, яке включає розвиток спостережливості, творчої уяви, почуття поетичного слова, здатність сприймати звукові, словесні образи, емоційно реагувати на художнє слово, співпереживати. Проте, на наш погляд, практичній реалізації комунікативного розвитку молодших школярів приділено недостатньо уваги.

Виявлено сукупність дидактичних умов, у яких сконцентровано положення, що впроваджуються у процесі поетапного формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом: 1) забезпечення сталого мотиваційно-спонукального діяльнісного середовища для розвитку інтересу до читання, формування читацької компетентності молодших школярів як основи для успішного спілкування учнів початкової школи; 2) психологічна та дидактична готовність учителів початкових класів до опанування та впровадження результатоспрямованої дидактичної системи, що передбачає розвиток комунікативної діяльності учнів на текстовій основі на засадах інтегрованого підходу до навчання; 3) створення адаптивного середовища для забезпечення соціокультурного аспекту формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

Визначено компоненти комунікативної компетентності (ціле-мотиваційний, комунікативно-когнітивний та практично-діяльнісний); критерії діагностування рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом (спонукально-настановчий, пізнавально-інформаційний, комунікаційно-діяльнісний), показники високого, достатнього, середнього, початкового рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів початкових класів. Набутий матеріал, віддзеркалюючи реальний стан досліджуваної проблеми, осмислюється як підґрунтя для проведення подальшої дослідницько-експериментальної роботи та засвідчує необхідність проектування й упровадження функціонально-структурної моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА ПЕРЕВІРКА ДІЄВОСТІ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ЗФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ТЕКСТОМ

### 3.1. Модель формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом

Реалізація мети та завдань дослідження спричинили потребу розроблення моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом. Варто відзначити, що проблема моделювання як методу вивчення об'єктів природи і суспільства широко використовується в науці, а саме поняття «модель» по-різному тлумачать у довідкових джерела та наукових дослідженнях. Так, в «Енциклопедії освіти» поняття «модель» трактується як уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [83, с. 515]. Модель – це аналітичний чи графічний опис розглядуваного процесу [122]. Модель – це штучно створений зразок у вигляді схем, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, що подібний до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємовідносини і відносини між елементами цього об'єкта [72, с. 22].

В «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» дефініція «модель» (від лат. «modulus» – міра, мірило, зразок) визначається як умовний образ (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), що зберігає зовнішню схожість і його пропорції, при певній схематизації й умовності засобів зображення [62, с. 290]. На користь цього твердження свідчить визначення моделі 1) уявного чи умовного образу, аналогу кількості об'єкта, процесу чи явища, що відтворює в символічній формі їхні основні типові риси; 2) символічного зображення структури, типу поведінки у зразків взаємодії в соціальних процесах [77, с. 154].

Модель, якою б досконалою вона не була, лише частково, приблизно відображає досліджуваний об'єкт, спрощує його. Модель і об'єкт не є тотожними, вони лише схожі між собою [134, с. 360–369]. Під моделлю в узагальненому вигляді розуміється ідеальний об'єкт, сукупність його основних параметрів. На думку С. Броневищук, модель є багатовимірним поняттям, прогнозованим стандартом знань, умінь та навичків учнів, які забезпечуються змістом освіти, сукупністю використовуваних методів і прийомів навчання, організацією в цілому навчально-виховного процесу [32, с. 14].

За твердженням В. Штоффа, «модель» розглядається як «подумки представлена або матеріально реалізована система; вона відображає об'єкт дослідження і здатна його заміщати; її вивчення дає нову інформацію про предмет, тобто уявно наведена або матеріально реалізована система, яка, відтворюючи предмет дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення надає нову інформацію про об'єкт» [341, с. 297]. А. Уємов здійснив логічний і методологічний аналіз поняття «модель», обґрунтував означений термін як систему дослідження, що є засобом для отримання інформації про інші системи і має такі загальні ознаки: 1) модель не може функціонувати ізольовано, тому що вона завжди пов'язана з оригіналом (зразком), тобто тією системою, яку вона заміщає у процесі пізнання; 2) модель повинна бути не тільки подібна до оригіналу, але й відмінна від нього; 3) модель обов'язково має цільове призначення [319, с. 156].

Сказане вище дає підстави стверджувати, що в науковій літературі найбільш поширеними є такі визначення дефініції «модель»:

- схема, зображення, опис будь-якого явища чи процесу [282, с. 325];
- система елементів, що структурує зв'язки, функції предмета дослідження [139, с. 159].

Ми погоджуємося із думкою Л. Саприкіної у тому, що модель має кілька застосувань: по-перше, вона чітко визначає компоненти, які утворюють систему; по-друге, вона достатньо схематично та точно подає зв'язки між компонентами, при цьому зв'язки всередині модельованого об'єкта можна порівняти зі зв'язками всередині моделі; по-третє, модель генерує, породжує питання, і, нарешті, вона стає інструментом для порівняльного

вивчення різних аспектів явища, процесу» [266, с.110]. Загалом робота з моделями дає нову інформацію про об'єкти, дозволяє досліджувати закономірності, недосяжні для пізнання іншими способами [227, с. 135].

Проведений нами аналіз наукових джерел дозволив виокремити різні позиції щодо трактування моделі, а саме:

– метод дослідження якостей об'єкта за допомогою моделі (В. Давидова) [70, с. 168];

– процес створення ієрархії моделей, у яких деяка реальна система моделюється в різних аспектах і різними засобами (М. Елькін) [81, с. 138];

– процес створення ієрархії моделей, у якій реальна система моделюється в різноманітних аспектах і різними засобами (Г. Суходольський) [310, с. 75].

Суттєвим є твердження В. Саюк щодо практичної цінності моделі, яка «у будь-якому педагогічному дослідженні визначається її адекватністю досліджуваному складовим об'єкта, а також тим, наскільки правильно враховані на етапах побудови моделі основні принципи моделювання (наочність, визначеність, об'єктивність). Все це визначає можливості і тип моделі, її функції у педагогічному дослідженні» [268, с. 139].

Отже, крізь призму викладеного розроблена у дослідженні модель формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом акумулює психологічні аспекти (спілкування, мотивація, мовленнєва діяльність, комунікація), лінгвістичні основи (мовлення, мовленнєва діяльність, текст), дидактичні стратегії (принципи, критерії відбору дидактичного матеріалу, методи, прийоми, засоби), інтеграцію мовно-літературної, природничої, математичної, інформатичної та інших освітніх галузей початкової школи, відтворену в когнітивному (сприйняття, осмислення, розуміння) та комунікативному (інтерпретація, трансформація, критична оцінка і т. под.) компонентах, зорієнтованих на відтворення та продукування текстів.

Проведений аналіз наукових джерел (В. Биков, М. Вартофський, Б. Глинський, В. Іванов, В. Корнєшук та ін.) переконує, що під час розроблення моделі процесу навчання всі його структурні й кількісні елементи повинні відповідати основоположним

теоретичним уявленням і припускати їх експериментальну перевірку і статистичну обробку. У зв'язку з цим вихідним моментом у процесі формування комунікативної компетентності молодших школярів під час роботи з текстом, що визначає теоретичну і практичну цінність запропонованої моделі, її прогностичну значимість, є орієнтація на чіткі дидактичні засади.

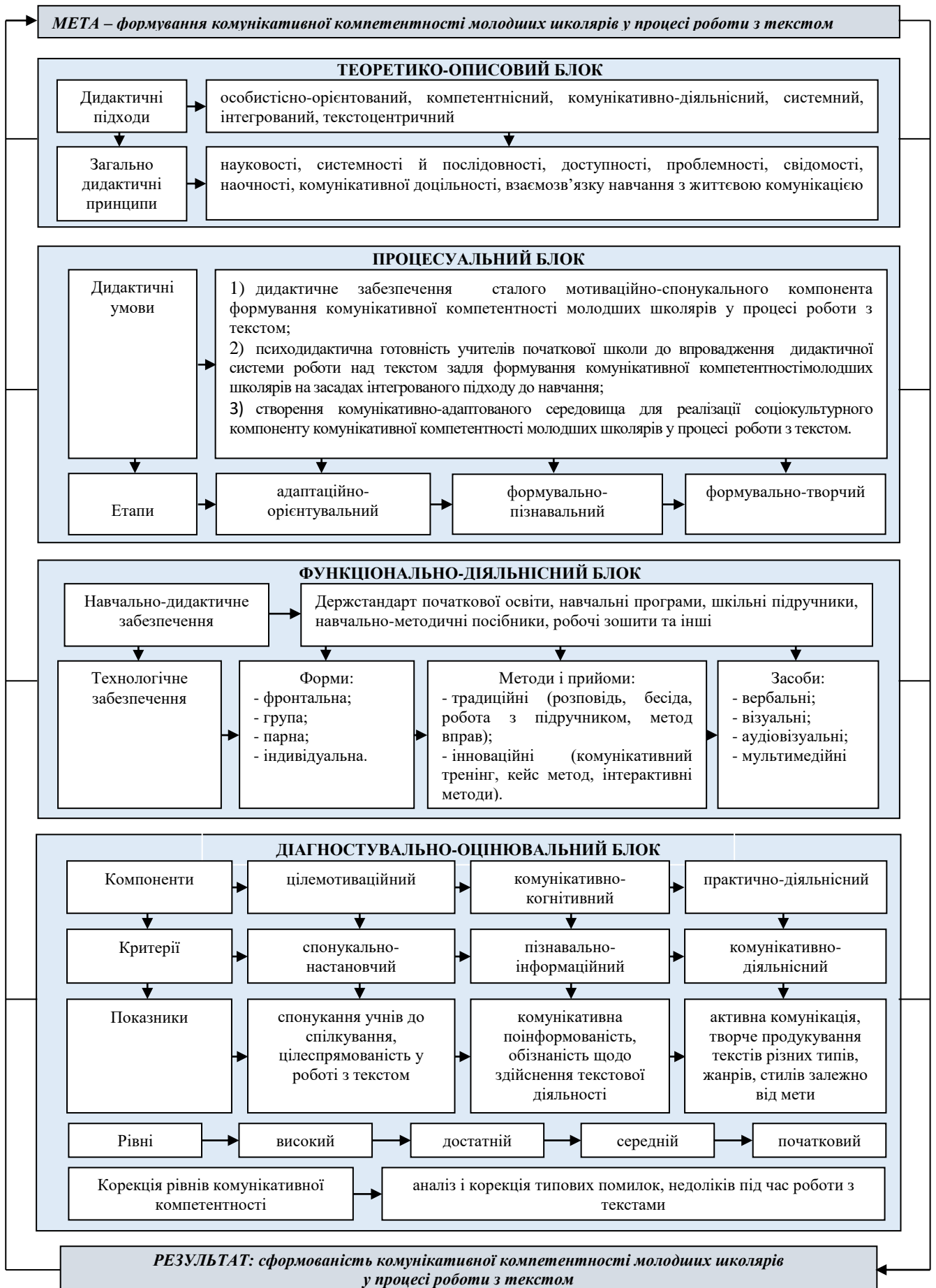
У нашому розумінні модель формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом – це уявний теоретично обґрунтований образ досліджуваного процесу, що розкриває його загальну структуру, функціональні властивості і включає цільовий компонент, етапи, дидактичні умови і способи реалізації, необхідні ресурси, суттєві причинно-наслідкові взаємозв'язки та залежності між елементами цього процесу.

Відтак, у дослідженні дидактична модель формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом визначається як взаємопов'язана сукупність елементів, що структурована в цілісну систему та реалізується відповідно до виділених блоків (теоретико-описовий, процесуальний, функціонально-діяльнісний, діагностувально-оцінювальний), розташованих у певній логічній послідовності (див. рис. 3.1).

Цільовий елемент моделі визначили відповідно до предмета дослідження – формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

Важливою складовою частиною моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом є **теоретико-описовий блок**, який забезпечує вивчення сутності, структури і закономірностей формування комунікативної компетентності учнів початкової школи з позицій особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, системного, інтегрованого, текстоцентричного підходів та провідних принципів навчання: науковості, систематичності й послідовності, доступності, проблемності, свідомості, наочності, комунікативної доцільності, взаємозв'язку навчання з життєвою комунікацією.





**Рис. 3.1. Дидактична модель формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом**

Уточнимо, що термін «підхід» визначається у дослідженнях як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-небудь чи що-небудь, ставлення до кого-небудь або чого-небудь. Цей термін використовується для позначення відправних орієнтирів, указує на певну універсальну ідею, в межах якої буде узагальнено розуміння досліджуваного явища. Підхід передбачає наявність цілого комплексу взаємопов'язаних ідей, принципів і методів, які сприяють вирішенню окресленої проблеми.

Необхідно відзначити, що кожен окремо взятий підхід є якісно новим способом вивчення досліджуваного явища, але жоден із них не є універсальним. Складність і багатогранність формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом обумовлює необхідність використання сукупності дидактичних підходів, що забезпечують отримання об'єктивної, достовірної інформації і дозволяють створити цілісну картину визначеної дидактичної проблеми.

Критерії визначення дидактичних підходів щодо дослідження формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом передбачали, що:

1) обрані дидактичні підходи є адекватними, тобто повною мірою відповідають меті та завданням дослідження формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом;

2) сукупність дидактичних підходів не містить взаємовиключних положень;

3) дидактичні підходи доповнюють один одного, що дозволяє вивчати закономірності формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом різнобічно в об'єктивних взаємозв'язках і взаємозалежностях.

У сучасних умовах початкової школи домінують особистісна орієнтація навчання, що передбачає забезпечення належних умов для різнобічного розвитку кожного учня, врахування його індивідуальних психолого-вікових особливостей, пізнавальних потреб, інтересів, прагнень. Особистісно орієнтований процес формування комунікативної компетентності учнів ґрунтується на діалогічному типі міжособистісного спілкування вчителя й учня, причому педагог має керуватися

переконливою комунікацією, а не психологічним насильством. За таких умов учень адекватно осмислює і свідомо погоджується з поданою інформацією, перетворює її у свою власну норму. Метою вчителя на уроці має стати не тільки формування знань, умінь і навичок, а й розвиток індивідуальності кожної особистості у класному колективі, створення оптимальних умов для такого розвитку.

Використання на уроці системи ситуативних завдань, різнотипних комунікативних вправ скерує діяльність учня на самостійне розв'язання поставлених проблем, цілеспрямовану роботу вирішення їх і на основі цього формуються комунікативні вміння та навички. Школяр як суб'єкт діалогічної діяльності має досягти в кінці уроку поставленої мети, а вчитель допомогти і спрямувати його діяльність на орієнтований конкретний результат. Переважна діалогічна форма спілкування у створених учителем позитивних емоційних обставинах сприяє успішній взаємодії комунікантів. Важливо, щоб клас відчував себе єдиним колективом у спілкуванні з учителем, який має дібрати такий матеріал, щоб захопити, пробудити і весь час утримувати інтерес, творчу діалогічну реакцію і навчальну діяльність учнів. Досягти цього можна, залучаючи їх до співпраці у вирішенні поставлених життєвих ситуацій (на основі комунікативних вправ і завдань), збільшуючи кількість запитань, вправ і завдань проблемного і дослідницького характеру, спонукаючи молодших школярів до діалогу. Слово вчителя, використане у будь-яких методах і прийомах навчання, має вимовлятися виразно, інтонаційно доречно, емоційно, тільки тоді смисл пояснення чи тлумачення теоретичних понять набуде для учня стійкості, позитивності, цінності, значущості і правильності.

О. Біляєв, І. Бех, О. Горошкіна, С. Караман, О. Паламар, М. Пентилюк та ін. вчені визначають особистісно орієнтоване навчання пріоритетним у сучасній дидактиці, неможливе без розвивального діалогічного спілкування. В успішному особистісно орієнтованому педагогічному спілкуванні, побудованому у формі діалогу, характерними для вчителя мають стати, на думку І. Беха, «...позиція «поруч з дитиною», яка враховує її інтереси і права, забезпечує емоційний контакт із нею; тактика спілкування – співробітництво, що ґрунтується на розумінні й прийнятті особистості дитини, забезпеченні умов для прояву її активності, ініціативи, самостійності дій, вибору рішень; оцінна діяльність, спрямована на оцінку конкретних результатів діяльності, на надання переваги успішним діям і має позитивний характер» [18, с. 105]. Уважаємо, що

комунікативно компетентний педагог буде свої висловлювання у ході діалогічного спілкування за конструкцією «Я – повідомлення», який не допускає у його мовленнєвій формі наказу, розпорядження, команди, погрози, повчання, осудження, критики, лайки, насмішки.

Отже, перспективним у формуванні комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом є особистісно орієнтоване навчання, що створює можливості для утвердження творчого підходу до гармонійного розвитку, реалізації інтелектуальних та креативних здібностей кожного учня, який є активним співтворцем навчального процесу.

Сучасні умови початкової школи дають підстави визначити основний підхід у навчанні – *компетентнісний*, що передбачає набуття учнями необхідних ключових, предметних (у нашому випадку комунікативних) компетентностей. Нині, як вважають дослідники (І. Агапов, М. Вашуленко, Л. Гойфман, І. Зимня, А. Маркова, М. Пентилюк, Л. Петровська, М. Скаткін, Р. Уайт, А. Хуторської), підготовка особистості до життєвої діяльності повинна здійснюватися на новій концептуальній основі – у межах компетентнісного підходу. Якщо освіта, починаючи з Я. Коменського, оперує такими одиницями, як знання, уміння і навички, то сучасні педагогічні умови диктують володіння компетентностями. Необхідно зазначити, що компетентнісний підхід не заперечує, але змінює роль знань, робить акцент на тому, що знання повинні підпорядковуватися вмінням і навичкам. Девід Мак Клеланд стверджує, що для пророкування успішної життєвої діяльності особистості у навчанні повинен стати саме компетентнісний підхід [349]. Таким чином, питання полягає в тому, як перенести, «транспортувати» знання, уміння та навички в компетентності. Компетентнісний підхід покликаний привести освіту загальноосвітньої школи у відповідність із потребами сучасного суспільства [336].

Перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь та навичок на формування й розвиток здатностей практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях. І. Бех наголошує на тому, що цей підхід став відповіддю на актуальні потреби суспільства. Концептуальними засадами компетентнісного підходу науковець визначає досвідченість

суб'єкта навчання діяти в певній життєвій ситуації, трансформацію його навчальних здобутків, здібностей (знань, умінь) у відповідні компетентності. Саме досвідченість як основу компетентнісної освіти І. Бех протиставляє обізнаності й поінформованості суб'єкта в певній галузі [17].

Формування комунікативної компетентності справді є нагальною потребою сучасної мовної освіти, а компетентнісний підхід до навчання є одним із актуальних. Сьогодні знати всі граматичні, орфографічні й пунктуаційні правила та винятки з них, уміти грамотно говорити і писати ще не означає досконало володіти мовою. Сучасний випускник школи має вміло і легко використовувати відповідно до потреб комунікації мовні засоби, орієнтуватися в мовленнєвому процесі, не відчуваючи дискомфорту. Це доводить, що нині компетентнісне навчання набуває суспільної значущості, а тому потребує глибокого осмислення і визначення стратегічних завдань, впровадження її у практику навчання початкової школи. Відповідно до чинних державних документів головна мета мовної освіти спрямована забезпечити розвиток комунікативної компетентності особистості. Формування такої особистості здійснюється за умов якісної реалізації компетентнісного підходу.

На нашу думку, компетентнісний підхід до навчання української мови необхідно пов'язати з комунікативно-діяльнісним підходом, адже учень може виявити власну комунікативну компетентність тільки у мовленнєвій діяльності серед учасників суспільного середовища. Посилення комунікативно-діялісного підходу є одним із стратегічних напрямків у розвитку сучасного шкільного курсу української мови початку XXI століття, що знайшло відображення в нормативних документах останніх років і визначає головні тенденції навчання. Школа має готувати учнів до успішної діяльності в соціумі, готовності самонавчатися впродовж життя, виявляти оригінальність мислення, вільно, комунікативно доцільно виражати власну позицію, творчо й нестандартно розв'язувати життєві ситуації. Досягти цього неможливо без формування комунікативної компетентності учнів, розвитку їх комунікативної здатності. Одним із важливих завдань шкільного навчання мови є «вдосконалення і формування вмінь і навичок спілкування, вільного вираження думок і почуттів у різних сферах суспільного життя; оволодіння культурою мовлення» [135, с. 58].

Зазначене вище актуалізує компетентнісний підхід до навчання української мови,

оскільки вміння спілкуватися державною мовою є одним із засобів розвитку та вдосконалення комунікативної компетентності й самореалізації учнів у майбутній професійній діяльності. Однією з важливих умов здійснення компетентнісного аспекту у вивченні української мови є ознайомлення учнів із поняттями текст, мовленнєва діяльність, її види, сфера спілкування, комунікативна ситуація тощо. Ці поняття становлять зміст комунікативної компетентності, який у сучасній школі розглядається на основі саме компетентнісного підходу до навчання мови. У свою чергу комунікативно-діяльнісний підхід потребує системного формування комплексу мовленнєвих, комунікативних умінь та навичок учнів, пов'язаних із аудіюванням, розумінням, запам'ятовуванням і продукуванням текстів.

Комунікативно-діяльнісний підхід є «своєрідним орієнтиром, який спрямовує професійну діяльність учителя на виконання головної мети мовної освіти – виховання мовної особистості, яка володіє системою знань, умінь і навичок, що забезпечать її високий рівень спілкування в різних життєвих ситуаціях» [226, с. 5]. Адже, загальновідомо, що розвиток особистості відбувається в результаті діяльності та спілкування. Діяльнісний підхід у педагогічній освіті, на переконання вчених, полягає у визначенні того, що розвиток особистості відбувається безпосередньо у процесі її взаємодії із суспільним середовищем, а також у процесі цілеспрямованого навчання і виховання засобами спілкування. Діяльність – це активна форма вияву стосунків. Тільки через діяльність і в діяльності може формуватися, удосконалюватися і розвиватися комунікативна компетентність молодших школярів.

Комунікативно-діяльнісний підхід спрямований на формування комунікативної компетентності – здатності користуватися мовою залежно від конкретної ситуації» [287, с. 71]. Нам імпонує таке трактування, оскільки в ньому виражено сутність основної мети навчання мови в початковій школі – формувати комунікативну компетентність учнів, що є безпосередньо предметом нашого дослідження. Цей підхід до навчання української мови пов'язаний із практичною компетентнісною спрямованістю, на чому акцентують чинні документи – Концепція і Державний стандарт початкової освіти. Такий підхід забезпечить виховання мовної особистості у процесі мовленнєвої діяльності, що сприятиме формуванню комунікативних умінь і навичок учнів початкової школи.

У дидактичній системі розвитку комунікативної компетентності молодших

школярів у процесі роботи з текстом означений підхід забезпечує потребу учнів у спілкуванні, взаємопідтримці, встановленні життєвих і ділових контактів, а це передбачає володіння мовними нормами, багатством і різноманітністю мовних засобів відповідно до стилю, типу й жанру мовлення і здійснюється у процесі взаємопов'язаного й цілеспрямованого вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності учнів – аудіювання (слухання – розуміння), читання, говоріння і письма.

М. Пентилюк доводить, що комунікативно-діяльнісний підхід «передбачає врахування: 1) потреби у спілкуванні; 2) мотивів акту спілкування; 3) обставин, за яких здійснюється комунікація. Спілкуватися діти вчаться у процесі розв'язання комунікативних завдань, спрямованих на формування умінь визначати потреби спілкування, виступати в ролі мовця і співрозмовника, слухати, читати і сприймати почуте й прочитане, будувати висловлювання відповідно до потреб спілкування» [225, с. 47]. Поділяючи думку вченої, переконані, що значущим для розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи є те, що комунікативно-діяльнісний підхід до навчання передбачає врахування потреби у спілкуванні, намірів, мотивів спілкування, умов і обставин, за яких здійснюється комунікація; кількості комунікантів, їхніх вікових, соціальних і психологічних особливостей.

В основі *системного підходу* лежить поняття «система», тому для розкриття сутності системного підходу необхідно уточнити розуміння дефініції «система». У сучасних довідникових джерелах система трактується як ціле, складене з частин; з'єднання; безліч елементів, що перебувають у відносинах і зв'язках один з одним, які утворюють певну цілісність, єдність.

Найбільш повно розуміння системного підходу і його аналіз представлений в роботах В. Афанасьєва, який визначив систему як сукупність об'єктів, взаємодія яких викликає появу нових інтегративних якостей, невластивих окремо взятим [6, с. 30], та окреслив взаємозалежні аспекти, що в сукупності та єдності складають системний підхід. Такими аспектами, на думку вченого, є:

- 1) системно-елементний, що відповідає на запитання, з чого (яких елементів, компонентів) утворена система;
- 2) системно-структурний, який розкриває внутрішню організацію системи через спосіб взаємодії утворюючих її компонентів;

3) системно-функціональний показує, які функції виконує система та компоненти, що її утворюють;

4) системно-комунікаційний розкриває взаємозв'язок даної системи з іншими по горизонталі і по вертикалі;

5) системно-інтегративний, що показує механізми, фактори збереження, удосконалення і розвитку системи;

6) системно-історичний (еволюційний) відповідає на запитання як, яким чином виникла система, які етапи проходила у своєму розвитку, які її історичні перспективи [6, с. 43–55].

Системний підхід створює сприятливі умови для всебічного дослідження формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом; дає можливість структурувати цей процес й виділяти в ньому складові компоненти, їх системоутворювальні зв'язки і відносини; визначати, що в системі є стійким, а що змінним, головним і другорядним. Ефективність і доцільність системного підходу у дослідженні формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом полягає у тому, що він дозволяє схарактеризувати його як самостійну, відкриту багатокomпонентну цілісну систему, яка постійно розвивається і змінюється під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників.

Науково-теоретичний аналіз сучасних досліджень свідчить про зацікавленість науковців і вчителів-практиків проблемою *інтегрованого навчання*, оскільки перехід на компетентнісні засади навчання недостатньо відображено у дидактичному та методичному забезпеченні, де все ще домінує знансвий компонент. Держстандарт початкової загальної середньої освіти 2011 року переважно орієнтував на формування в учнів молодшого шкільного віку предметних компетентностей. Натомість у світовому досвіді склалося розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, здобутого особистістю. Тому протягом останніх років спостерігаємо особливий інтерес до інтегрованого навчання і в українській освіті. Зокрема, окремі аспекти цієї проблеми знаходимо у працях педагогів, психологів, лінгводидактів І. Беха, М. Вашуленка, В. Мельничайка, М. Пентилюк, О. Савченко, О. Селіванової та ін. Необхідність побудови освітнього процесу на основі інтеграції багатокomпонентного змісту



початкової освіти зумовлена й тим, що сучасна шкільна практика дає розрізнені, фрагментарні поняття і уявлення. Такий стан не відповідає потребам індивідуального розвитку особистості та тенденціям сучасної освіти у світі.

У Концепції Нової української школи інтеграція в освіті розглядається як:

- чинник розвитку освітніх систем;
- різновид наукової інтеграції, що здійснюється в межах педагогічної теорії та практики; вища форма відображення єдності цілей, принципів, змісту, форм організації процесу навчання та виховання;
- процес і результат взаємодії структурних елементів змісту освіти, який супроводжується зростом системності та спресованості знань учнів;
- цілеспрямоване об'єднання, синтез відповідних навчальних дисциплін у самостійну систему цільового призначення, яка спрямована на забезпечення цілісності знань та вмінь;
- інтеграцію в дидактиці С. Архангельський розумів як взаємозв'язок змісту, методів та форм навчання; Г. Батуріна – як цілісний навчально-виховний процес; Г. Федорець – як різноманітні зв'язки між структурними компонентами педагогічної системи;
- на думку американських дослідників, інтеграція в освіті – це організація процесу пізнання, за якою учні можуть використовувати знання та вміння, отримані в школі, в реальних життєвих ситуаціях [136].

У Концепції Нової української школи зазначено, що інтегроване навчання – це навчання, яке ґрунтується на комплексному підході; освіта розглядається через призму загальної картини, а не ділиться на окремі дисципліни [136].

Інтеграція змісту початкової освіти у формуванні цілісного світорозуміння молодших школярів є доцільною для оволодіння ключовими і предметними компетентностями та наскрізними вміннями, необхідними життєвими і соціальними навичками, що забезпечують їх готовність до життя в суспільстві.

Як бачимо, інтеграція розглядається як об'єднання в одне ціле частин чи елементів і є необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можна створити в учнів цілісну картину світу, а інтегрований підхід до навчання – це реалізація ідей

інтегрування в навчально-виховному процесі. Інтеграція в дидактиці розглядається як повна і часткова. Повна інтеграція, на думку О. Біляєва, «дає змогу нівелювати деякі недоліки предметної системи навчання, якими є розрізнення і фрагментарність викладу, та залучити потрібні відомості із суміжних предметів, що сприяє різнобічному і цілісному засвоєнню знань» [14, с. 62] Часткова інтеграція, сутність якої передбачає поєднання змістового матеріалу з різних предметів, і становить основу побудови інтегрованих уроків, які, вважаємо, слушно застосувати під час формування комунікативної компетентності учнів у процесі роботи з текстом, оскільки дасть змогу наповнити власне висловлювання змістовим матеріалом широкого спектру інформаційності.

Важливим вихідним дидактичним поняттям під час формування комунікативної компетентності учнів початкової школи у процесі роботи з текстом є новий у лінгводидактиці *текстоцентричний підхід* до навчання української мови. За переконанням Н. Голуб, Є. Голобородько, О. Горошкіної, Г. Михайловської, М. Пентиліук та ін. дослідників, означений підхід передбачає формування у школярів умінь та навичок сприймати і відтворювати чужі й будувати власні усні та писемні висловлювання; збагачення словникового запасу учнів і розвиток граматичної будови їхнього мовлення; засвоєння норм української літературної мови (орфографічних, морфологічних, синтаксичних, правописних) на текстовій основі. І. Дроздова вважає, що текстоцентричний підхід також «передбачає підбір текстів-зразків, що мають типологічні характеристики певних жанрів мовлення, і подає мову як систему підсистем, що функціонує в різних сферах комунікації» [79, с. 264].

У наш час учені надають перевагу текстовій основі навчання, тому що текст є не лише засобом долучення учнів до матеріальної та духовної культури українського народу, його історії, звичаїв, традицій, розвитку духовного світу особистості, її ціннісно-орієнтаційної культури, національної свідомості, а і на основі тексту як комунікативної одиниці мови пізнаються мовні явища та засоби, формується система мовних понять, що є вкрай необхідним для формування комунікативної компетентності учнів. Текстоцентричний підхід є одним із засобів оволодіння усними та писемними формами мовлення, мовленнєвою діяльністю у всіх її видах (говоріння, аудіювання, читання, письмо). На текстовій основі формується комунікативна компетентність, у процесі

розвитку якої мовленнєвознавча теорія засвоюється учнями не у вигляді окремих понять, правил, а цілісно в практично-діяльнісній формі, у вигляді вмінь, навчальних дій із цими поняттями і правилами, здатністю створювати власне висловлювання.

У дидактичній системі розвитку комунікативної компетентності учнів текстоцентричний підхід реалізується на основі дібраних навчальних текстів, що використовуються як дидактичний матеріал, а також за допомогою системи спеціально орієнтованих завдань, що передбачають оцінювання текстів, побудову на їх основі власних висловлювань різних стилів і типів мовлення з метою формування комунікативної компетентності учнів.

Вихідним положенням для нашого дослідження є те, що для формування в учнів умінь спілкуватися особливо важливим є текстоцентричний підхід до навчання, адже необхідно навчити учнів насамперед спостерігати над різностильовими текстами, де кожен функційно різнотипний текст буде забезпечувати адекватну відповідність матеріалу комунікативній ситуації.

Отже, розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи у процесі роботи з текстом сприяє взаємодія таких дидактичних підходів, як особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, системний, інтегрований, текстоцентричний. Взаємодію визначених підходів потрібно втілювати на основі провідних принципів навчання: науковості, систематичності й послідовності, доступності, проблемності, свідомості, наочності, комунікативної доцільності, взаємозв'язку навчання з життєвою комунікацією.

Принципи навчання завжди відображають залежність між об'єктивними закономірностями навчального процесу та метою навчання. Лексема «принцип» походить від лат. «*princīpium*», що означає керівну ідею, основну вимогу до певної діяльності чи поведінки. Наприклад, Ю. Бабанський визначає принципи як «певну систему вихідних, основних дидактичних вимог до процесу навчання, виконання яких має забезпечити його необхідну ефективність» [7, с. 161].

Нині поряд з терміном «принципи навчання» часто вживають термін «принцип дидактики». Як зазначає І. Прокоп'єв, ці поняття треба розрізняти. Принципи дидактики є керівними положеннями усєї дидактики й за відношенням до неї – зовнішніми. А принципи навчання – існують «всередині» самої дидактики та стосуються процесу

навчання, тому їх нерідко називають «загальнодидактичними принципами навчання» [239, с. 288].

З погляду досліджуваної проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом промовистим є твердження М. Фіцули щодо визначення ролі та функцій дидактичних принципів у навчально-виховному процесі, який зазначає, що вони «а) визначають діяльність учителя і пізнавальну діяльність учнів; б) відображають внутрішню суть діяльності вчителя й учнів; в) базуються на закономірностях навчання; г) є системою вимог до визначення змісту, форм і методів навчання; г) є системою основних положень, на які опирається теорія і практика навчання; д) визначають цілеспрямованість навчального процесу і діяльність учителя; е) є основними положеннями, на які опираються при викладанні навчальних предметів; є) положення, якими керуються учні» [329, с. 48]. На користь цього твердження свідчить положення О. Савченко, яка переконливо доводить, що дидактичні принципи – найбільш важлива категорія навчання, бо вони «відображають закономірності навчального процесу, регулюють діяльність учителя та учнів, зберігають своє загальне значення в навчанні всіх дисциплін і на всіх його етапах. Це зумовлене тим, що принципи «відбивають у своєму змісті фундаментальні закономірності навчання, які об'єктивно існують у реальному педагогічному процесі» [263, с. 81].

Проте варто констатувати, що в педагогіці досі так і немає єдності у розв'язанні проблеми принципів навчання, одностайної визначеності сутності їх назв і кількості, оскільки дидактичні принципи «не є догматом теорії навчання, вони можуть оновлюватися, уточнюватися, доповнюватися під впливом досягнень педагогічної науки» [263, с. 82], і наукове дослідження та розробка цього важливого питання залишається в полі зору вчених і сьогодні, оскільки ця проблема є актуальною для навчання і виховання особистості, особливо для початкової освіти та формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

Вибір загальнодидактичних принципів обумовлюється об'єктом і предметом нашого дослідження. З метою забезпечення системності у розробленні експериментального дослідження формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом та для оптимального вибору методів, прийомів, засобів експериментального навчання за вихідні ми взяли такі

загальнодидактичні принципи: науковості, свідомості, проблемності, міцності та практичної спрямованості знань, системності й послідовності, доступності, свідомості, наочності, комунікативної доцільності, принцип індивідуального підходу до учнів, взаємозв'язку навчання з життєвою комунікацією.

Сутність загальнодидактичного *принципу науковості* полягає у тому, що зміст навчальних предметів має відповідати сучасному стану розвитку науки, тобто учні мають здобувати науково обґрунтовані знання. Реалізувати принцип науковості можна за тих умов, коли вчитель початкових класів достатньо серйозно та вдумливо буде оцінювати нові факти науки, нові ідеї та гіпотези. Від реалізації принципу науковості повною мірою залежить рівень комунікативної підготовки учнів початкової школи.

З принципом науковості тісно пов'язані *принципи послідовності* та *доступності* навчання, що забезпечили поступове розширення в учнів відомостей про текст у 2-4 класах, системність у роботі вчителя з опорою на вивчене у процесі подачі нового матеріалу, упорядкування навчального матеріалу за правилом «від простого – до складного», «від відомого – до невідомого», відповідність форм та методів навчання віковим та розумовим можливостям учнів, поступове ускладнення прийомів навчання з метою формування вмінь та навичок самостійного складання зв'язних висловлювань.

Значущість *принципу свідомості й активності учнів* у навчанні впливає з провідних завдань сучасної початкової школи, спрямованих на виховання комунікативно компетентної особистості, що забезпечує осмислений, творчий підхід до опанування знань і оволодіння навичками вільної та правильної комунікації.

*Принцип проблемності* спрямований на організацію проблемно-розвивального навчання, у процесі якого відбувається інтелектуальний розвиток дитини, творче осмислення знань, умінь і навичок завдяки подоланню нею суперечностей, що виникають під час виконання складних навчальних завдань [287, с. 202].

*Принцип індивідуального підходу до учнів* сприяє заохоченню їх до процесу продукування мовлення, забезпечує вибір індивідуальних форм роботи, оптимальний добір вправ і завдань для кожного учня, диференціацію вправ і завдань залежно від індивідуальних здібностей школярів.

*Принцип наочності* дає змогу в доступній формі викласти навчальний матеріал і

допомогтися його свідомого засвоєння, використання різних видів наочності сприяє розвитку мовлення учнів.

*Принцип взаємозв'язку навчання з життєвою комунікацією* сприяє формуванню комунікативних умінь і навичок як засобу пізнання навколишнього світу, виробленню умінь і навичок комунікативно виправдано і доцільно користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях.

Наступний **процесуальний блок** складається з дидактичних умов та етапів формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом. Зауважимо, що дидактичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом охарактеризовані нами у розділі 2, п. 2.2. Відтак, вважаємо за необхідне акцентувати увагу на розкритті етапів формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом: адаптаційно-орієнтувальному, формувально-пізнавальному, формувально-творчому. У моделі всі етапи пов'язані між собою, мають визначене цільове навантаження і спрямовані на кінцевий результат.

Метою *адаптаційно-орієнтувального етапу* є формування в учнів позитивної мотивації до комунікації. Завдання цього етапу такі: 1) адаптація молодших школярів до комунікативної ситуації; 2) формування ціннісної орієнтації на комунікацію як ефективного засобу спілкування, пізнання навколишнього світу, вираження думок, почуттів і т. под.; 3) подолання соціальних, смислових, естетичних, емоційних, психологічних бар'єрів на шляху формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом; 4) орієнтація на розробку індивідуальної траєкторії опанування молодшими школярами комунікативною компетентністю у процесі роботи з текстом під час навчання у початковій школі.

*Формувально-пізнавальний етап* передбачає розглядати текст як предмет, засіб, дидактичний матеріал формування комунікативної компетентності учнів початкової школи. Відтак, правомірно розглядати текст як реальну, матеріалізовану основою навчального процесу, позаяк від того, наскільки він буде адекватно відповідати поставленій меті, залежить ефективність формування у молодших школярів необхідних умінь у цілому, і комунікативних зокрема.

Саме тому в руслі окресленої проблеми як дидактична стратегія нами зроблена спроба виокремити і сформулювати вимоги і критерії, яким має відповідати у спроектованій системі формування комунікативної компетентності молодших школярів текст як дидактичний матеріал. Отже, текст як дидактичний матеріал, на нашу думку, повинен: відповідати вимогам спроектованої системи; бути джерелом для розвитку репродуктивних (читання, сприйняття) і продуктивних (говоріння, письмо) видів мовленнєвої діяльності, стимулюючи активність молодших школярів; відповідати певним дидактичним, лінгводидактичним критеріям відбору.

Звертаємо увагу на те, що текст як дидактичний матеріал розглядається в дослідженні у двох площинах: теоретичній і прикладній (практичній), тобто як теоретичний і практичний дидактичний матеріал – теоретичні відомості про текст, сформульовані у вигляді правил, тематично об'єднаних і оформлених пам'яток (теоретичний дидактичний матеріал); навчальні тексти, набори карток з текстовими завданнями, теми творів, ілюстрації, схеми тощо (практичний дидактичний матеріал).

Схарактеризуємо означені типи дидактичного матеріалу, а також визначимо і сформулюємо критерії його відбору.

Існує думка (М. Вашуленко [43], М. Захарійчук [95], О. Селіванова [270] та ін.), що значущість понятійної основи у формуванні комунікативних умінь школярів доводить необхідність ретельного вивчення теорії тексту. Однак при цьому, підкреслюючи важливість і значущість теоретичного рівня шкільних знань загалом, відзначається, що це означає не безмежне розширення кола термінології, яка вводиться у процес навчання, а її осмислене засвоєння учнями молодшого шкільного віку. Беручи до уваги саме цю позицію, теорія (теоретичні відомості про текст) розглядається нами не як постулат, який молодший школяр має заучувати, а як підґрунтя у формуванні відповідних комунікативних умінь (компетентності) учня. Тільки при виконанні цієї умови теоретичний матеріал буде усвідомлений і повноцінно засвоєний учнями молодшого шкільного віку.

Як слушно відзначають науковці, значна трудність у виокремленні дидактичного матеріалу теоретичного характеру полягає у смисловому насиченні відібраних понять, спричинена багатогранністю тексту як складного феномену. При цьому потрібно

зважати на те, що зміст текстових термінів має бути зрозумілим і доступним учням, відповідати психолого-педагогічним особливостям розвитку молодшого школяра. Лише тоді вивчені учнями молодшого шкільного віку теоретичні відомості у формі тексту стануть міцним фундаментом для подальшого формування у них комунікативних умінь вищого порядку у процесі роботи з текстом.

Сказане вище дає підстави визначити критерії відбору тексту як теоретичного дидактичного матеріалу для формування у молодших школярів комунікативної компетентності у процесі роботи з текстом:

- критерій дидактичної необхідності і достатності тексту, що передбачає відбір теоретичного матеріалу такого обсягу, без якого комунікативні вміння не можуть бути повноцінно сформованими;

- критерій адекватності природі явища, що вивчається – орієнтує на необхідність суворої відповідності теоретичного матеріалу дидактичним основам, відображення в ньому суттєвих зв'язків і закономірностей;

- критерій вікової зумовленості, що враховує вікові психологічні можливості молодшого школяра щодо засвоєння понять, забезпечує доступну подачу інформації, формулювання правил.

Окреслені критерії сприяли визначенню якості знань молодших школярів у процесі роботи з текстом як віддзеркалення тих мікрівмін, що слугують основою формування їхньої комунікативної компетентності. Співвіднесення виокремленого нами теоретичного дидактичного матеріалу з мікрівміннями, що формуються у молодших школярів у процесі роботи з текстом, відображено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Співвідношення теоретичного дидактичного матеріалу з мікрівміннями, що формуються у молодших школярів у процесі роботи з текстом**

Мікрівміння	Теоретичний дидактичний матеріал
1	2
Виокремлювати текст із низки інших об'єктів	Текст - це завершений мовленнєвий твір, який складається з кількох послідовних і пов'язаних між собою речень.
Визначати тему тексту	Тема (про що говориться) – це предмет мовлення, який ми називаємо, але при цьому не розповідаємо про нього.



## Продовження таблиці 3.1

1	2
Визначати основну думку тексту	Основна думка - це найголовніше, заради чого написаний текст. Основна думка належить до теми і є її розгорнутим варіантом.
Визначати ключові слова	Ключові слова - це слова, що називають мікротеми. За ними можна відтворити початковий текст.
Знаходити засоби зв'язку речень у тексті (опорні слова)	Опорні слова - це слова, які пов'язують речення в тексті, стосуються теми і виражають її.
Співвідносити фрагменти тексту з типами мовлення	Опис - це текст, у якому описуються предмети, явища, чії ознаки можна побачити одночасно (сфотографувати). До нього можна поставити запитання <i>який?</i> Розповідь - це текст, в якому розповідається про послідовні події чи дії. До нього можна поставити запитання: <i>що відбувається спочатку, потім?</i> Міркування - це текст, в якому говориться про причини явищ і подій. До нього можна поставити запитання <i>чому?</i> У міркуванні використовуються слова: <i>тому, що; якби ....то</i> та ін.

Щодо практичного дидактичного матеріалу, то ним є фрагменти зразкового мовлення та тексти, які використовуються вчителем-класоводом з навчальною метою і тому розглядатимуться у дослідженні як навчальні тексти: авторські (наприклад, на визначення теми й основної думки твору), й адаптовані (наприклад, на виокремлення опорних слів і визначення виду зв'язку речень у тексті). Такі навчальні тексти класифікуються за формою й обсягом їх уведення в процес навчання і слугують матеріалом для формування репродуктивних умінь молодших школярів (визначати, аналізувати, виокремлювати). Однак при активізації продуктивних видів комунікативних умінь (відбирати, систематизувати, складати, створювати) у процесі мовленнєвої творчості учні свідомо чи підсвідомо уявляють образ тексту-зразка як навчального. Звертаємо увагу на те, що у процесі навчання комунікації репродуктивні вміння реалізуються в єдності з продуктивними, що акумулює поетапність формування комунікативної компетентності молодших школярів (від аналізу тексту – сприйняття, осмислення, розуміння, трансформації – до його продукування).

*Формувально-творчий етап* передбачає набуття молодшими школярами умінь і навичок самостійно створювати зв'язні висловлювання, тексти та оцінювати результативність своєї творчої діяльності. Так, відповідно до навчальних програм учні в початкових класах створюють текст-розповідь, текст-опис, текст-міркування.

Схарактеризуємо названі типи текстів.

Текст-розповідь – це текст, у якому про когось або про щось розповідається, повідомляється. Основна мета такого тексту – розповісти про події та їх завершення. Тому текст-розповідь відповідає на такі питання: *що сталося?, що відбулося?, хто?, де?, коли?, що зробив?* У тексті-розповіді дії відбуваються послідовно, одна за одною. Передати послідовність дій допомагають такі слова: *спочатку, потім, невдовзі, незабаром, тоді, тепер, знову, ще, у кінці.*

#### Орієнтовний план побудови тексту-розповіді

1. Початок дії (де і коли відбуваються події).
2. Розвиток події:
  - а) розповідь про діючу особу;
  - б) послідовність подій.
3. Найбільш напружений момент у розвитку подій (кульмінація).
4. Висновок (кінцівка).

Подаємо приклад тексту-розповіді.

#### *Ранкова пригода*

*Якось Івась ішов до школи і побачив на дорозі горобця.*

*Птах змерз, тремтів від холоду. Хлопчик взяв його і поніс до школи. Там Івась поклав горобчика у шапку та зігрів. Пташка випурхнула і полетіла по класу. Вчителька відчинила квартиру.*

*Горобчик вилетів і весело зацвірінькав.*

У текст-описі розкриваються основні ознаки предмета або об'єкта. У ньому дається відповідь на питання: *який?, яка?, яке?, які?* Тому необхідними атрибутами тексту-опису є прикметники, порівняння. При порівнянні використовують такі слова: *схожий на.., ніби, немов, чи, як.* В описі немає дії. За текстом-описом можна уявити те, про що йдеться. Текст-опис може бути художнім або науковим за стилем викладу.

#### Алгоритм побудови тексту-опису

1. Назви предмет опису.
2. Вкажи головні ознаки предмета.
3. Оцінювання об'єкта (предмета).

#### 4. Висновок.

Для прикладу наведемо зразки художнього і наукового тексту-опису.

##### *Джмелик (художній текст-опис)*

*Над квітами кружляє джмелик.*

*Він схожий на гелікоптер. Весь чорний, мов вуглинка. На спинці та голівці у нього є дві плямочки, мов пелюсточки квітки прилипи. А над ними дужими пропелерами мерехтять крильця.*

*Летить маленький джмелик над квітками і дзвінко гуде.*

##### *Джміль (науковий текст-опис)*

*Джміль – це комаха чорного кольору з яскравими цятками на спині і голові. Він має велике тіло, вкрите густими ворсинками. У джмеля три пари кінцівок. Дві пари лапок і одна пара крилець. Під час польоту він голосно гуде. Джмелі літають над конюшиною і запилюють її.*

Текст-міркування містить розмірковування, пояснення явищ природи, предметів, фактів, тобто інформація передається в причинно-наслідкових зв'язках через використання слів *тому, тому що, оскільки*.

##### Структура тексту-міркування

1. Твердження (теза) – частина тексту, що містить думку, яку потрібно довести.
2. Аргументи – доказова частина, що містить приклади, факти, цифри, думка вчених, інших людей тощо.
3. Висновок.

Наводимо приклад тексту-міркування.

##### *Калина – символ України*

*Калина-символ України.*

*Чому так вважають?*

*Кущ калини українці здавна висаджували на своєму подвір'ї. Кетягами калини українці прикрашали весільні короваї. Грона червоних ягід вишивали майстрині на українських рушниках. З калиною варили кисіль, чай, узвар. Навіть красу українських дівчат порівнювали з калиною.*

*Калина супроводжує життя майже кожного українця, тому вона і стала*

*символом України.*

Як бачимо, мовленнєві вміння та навички як доміанти комунікативної компетентності реалізуються у мовленнєвій діяльності учнів і спрямовані на продукування текстів відповідно до навчальної програми та комунікативної ситуації.

**Функціонально-діяльнісний блок** моделі висвітлює навчально-дидактичне та технологічне забезпечення формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

*Навчально-дидактичне забезпечення* включає нормативно-законодавчі документи (Концепція Нової української школи, Державний стандарт початкової освіти, навчальні програми і т. ін.) та навчально-методичні комплекси (навчальні підручники, посібники, робочі зошити, дидактичний матеріал і т. ін.). Навчально-дидактичне забезпечення описано у розділі 2, п. 2.1.

До *технологічного забезпечення* формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом ми відносимо форми, методи, прийоми і засоби навчання.

Ефективними *формами* формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом вважаємо фронтальну, групову, парну та індивідуальну.

Важливим компонентом розвитку комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом є *методи і прийоми* навчання, які, на думку О. Рудницької, «дають відповідь на питання ЯК треба здійснювати навчально-виховний процес» [250, с. 160]. Передусім, звертаємо увагу на те, що питання розмежування понять «метод» і «прийом» є досить проблематичним у сучасній дидактиці. Метод (грец. μέθοδος – шлях дослідження чи пізнання – спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта [62, с. 205]. Більшість науковців (Д. Богоявленський, С. Гончаренко, В. Давидов, І. Лернер, М. Скаткін, М. Фіцула та ін.), сходяться на тому, що прийом – це компонент, «деталь методу», часткове поняття щодо загального поняття «метод» [328, с. 105]. За визначенням І. Лернера, «на рівні вивчення навчального матеріалу фігурують окремі прийоми, що дбають про вузькі, часткові цілі, які входять до більш широкої мети

навчання, зумовленої методом» [155, с. 69]. Отже, можна стверджувати, що методи і прийоми – поняття, хоча і близькі, однак не ідентичні. Суттєвою відмінністю між ними є те, що метод – це сукупність способів дій, прийом – одиничний спосіб дій, тобто прийом є конкретним, частковим виявом методу, які в навчальному процесі реалізуються у діалектичній єдності загального і часткового. Відтак, у дослідженні метод і прийом не протиставляються, а розглядаються у взаємозв'язку.

Зауважимо, аналіз педагогічних розвідок (А. Алексюк, Ю. Бабанський, І. Лернер, А. Кузьмінський, Г. Приступа, І. Харламова та ін.) показав, що під методом навчання загалом розуміються «упорядковані способи діяльності вчителя й учнів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань».

М. Вашуленко розуміє метод навчання як «систему способів діяльності суб'єктів навчального процесу, сукупність прийомів, спрямованих на досягнення певної мети засвоєння мовного матеріалу» [36, с. 7–8]. Проектуючи це визначення на порушену проблему нашого дослідження вважаємо, що метод навчання – це спосіб цілісної та чітко організованої освітньої діяльності, що забезпечує конкретну взаємодію вчителя й учнів з метою досягнення поставленої мети – сформувати комунікативну компетентність молодших школярів. У нашому дослідженні вважаємо, що прийоми – це складові методу, конкретні особливі та специфічні дії у межах методу навчання для досягнення поставленої мети.

У дидактиці існують різні підходи до класифікації методів навчання, різноманітність яких залежить від того, який підхід береться за основу при їх розмежуванні, оскільки важливий не сам метод, а ідея, що закладена в ньому (К. Ушинський). За ступенем залучення учнів у пізнавальну діяльність виокремлюють пасивні й активні методи навчання [71, с. 39]. За джерелом отримання знань (джерелами інформації, яку засвоюють учні) виділяють словесні, наочні і практичні методи. Такий поділ є найбільш поширеним, зрозумілим і становить значний інтерес у контексті дослідження. Згідно з цією класифікацією учні набувають знання зі слова (розповідь, бесіда, самостійне вивчення правил), наочних матеріалів (спостереження над образами) і практичних робіт (вправи). За джерелом отримання знань Л. Федоренко методи поділяє на практичні, теоретичні і теоретико-практичні. При цьому теоретичні методи загалом співвідносяться зі словесними, практичні – з наочними, а теоретико-практичні – з

практичними. Однак це співвідношення не передбачає рівнозначність. У змістовому плані між ними спостерігається відмінність, тому вважаємо за необхідне розглянути більш докладно кожну групу методів.

Насамперед почнемо з характеристики *практичних методів*, сама назва яких свідчить про те, що за допомогою цих методів учні отримують знання практичним шляхом. При цьому метод спостереження у складі практичних методів забезпечує збагачення досвіду молодших школярів на інтуїтивному рівні, коли цілеспрямоване звернення до текстового матеріалу сприяє запам'ятовуванню учнями зразків, збереження їх образів у сфері підсвідомого (молодший школяр «знає» як потрібно виконати те чи інше завдання, але при цьому не може теоретично пояснити: *Чому він так вважає? Чи чому він так вчинив?*). Отже, до методів і прийомів практичного характеру у контексті дослідження ми відносимо: спостереження; виконання вправ на виокремлення тексту з низки об'єктів; визначення меж тексту; називання тексту та знаходження в ньому слів, що виражають його основну думку; редагування запропонованого плану (змісту); поділ тексту на абзаци; складання плану.

Варто наголосити, якщо під час використання практичних методів молодші школярі виконують вправи, не спираючись на теорію, то *теоретичні методи* спрямовані на набуття учнями саме теоретичних знань. У складі методів цієї групи також є метод спостереження, але розглядається він із нових позицій і реалізується відповідно до іншої мети – спонукає школярів до аналізу й синтезу, позаяк орієнтує на формулювання потрібного теоретичного правила, що розкриває сутність текстового явища, яке розглядається, і водночас, забезпечує розуміння його суті [236, с. 40].

До теоретичних методів і прийомів у контексті дослідження відносимо: різні види бесіди; розповідь (словесні методи); спостереження; порівняльний аналіз текстових явищ; виведення правила; складання алгоритму до правила; логіко-смісловий аналіз тексту; композиційний і типологічний аналіз тексту. Призначення методів теоретичного характеру – допомогти молодшим школярам «відкрити» те чи інше правило, необхідне для повноцінного формування у них відповідного комунікативного вміння.

*Методи теоретико-практичного* вивчення текстових явищ, з одного боку, систематизують накопичений за допомогою практичних методів досвід учнів

початкових класів, а з іншого – актуалізують знання, отримані молодшими школярами під час використання теоретичних методів. Як наслідок, усе, що було набуто молодшими школярами раніше, стає осмисленим та особистісно значущим і, що найголовніше, досягається у практичній діяльності. Таким чином, теоретико-практичні методи забезпечують застосування знань на практиці і реалізуються під час виконання вправ і завдань. Отже, до методів і прийомів цього типу належать: спостереження за ознаками текстів та функціонуванням мовленнєвих одиниць; порівняння мовленнєвих одиниць; конструювання (переконструювання) мовленнєвих одиниць; продукування учнями власних зв'язних висловлювань, складання плану, композиційних схем, переказ тексту, робота з деформованим текстом, складання тексту за ключовими словами, складання тексту за початком, на задану тему, вільний твір. Ці методи використовуються на завершальних етапах формування комунікативної компетентності молодших школярів і позитивно впливають на якість процесу навчання загалом.

Зауважимо, що дослідниками виокремлюються *репродуктивні і продуктивні методи* (В. Капінос) [115], імітаційний, комунікативний та метод конструювання (М. Львов) [164], які передбачають діяльність і реалізуються в ній, що є суттєвим у контексті дослідження, позаяк саме діяльність є умовою, середовищем формування компетентностей.

*Репродуктивний метод* – це способи активного засвоєння молодшими школярами навчального матеріалу під час його багаторазового відтворення. Цей метод пов'язаний із пошуковою діяльністю учнів, із вирішенням проблемних завдань. Розрізняють репродуктивний метод повного відтворення і часткового [115, с. 17]. Прикладом реалізації репродуктивного методу, що передбачає повне відтворення, є відтворення правила напам'ять або за складеним алгоритмом. Репродуктивними методами часткового відтворення є: перекази; редагування; розширення меж тексту. Особливістю цього методу є те, що він орієнтує молодших школярів на творче перетворення тексту і вимагає від них високого ступеня активності. Отриманий таким чином текст не є ідентичним вихідному, тобто з'являється певною мірою новий продукт. Однак, зважаючи на те, що молодші школярі працюють з готовим текстом, який видозмінюється і виступає в якості результату діяльності, це не є підставою віднести

означені методи до розряду продуктивних.

*Продуктивний метод* – це метод, який продукує новоутворення, організовуючи самостійну роботу учнів: як результат має з'явитися абсолютно новий продукт – текст. Прикладом цього методу є різні види творчих робіт молодших школярів. Призначення методів цієї групи – активізувати творчі здібності учнів початкових класів, а також перевірити ступінь сформованості в них комунікативних умінь, що визначається тим, якою мірою школяр може самостійно переносити вивчене в нову ситуацію.

Відзначимо, що репродуктивні і продуктивні методи співвідносяться з імітаційним, комунікативним і методом конструювання.

*Імітаційний метод* спрямований на розвиток мовлення молодших школярів за допомогою зразків. Зразок – це мовленнєве середовище, що оточує й розвиває дитину, формує відповідні комунікативні вміння. Ми виходимо з того, що імітація (від латин. *imitation* – наслідую) означає наслідування, відтворення чого-небудь. Особливу роль при цьому, як слушно відзначає М. Львов, відіграють методи створення атмосфери, що забезпечує продуктивність навчання через систематичну роботу з навчальними текстами, націлену на розвиток творчості, на «засвоєння конкретних аналітико-синтетичних умінь, необхідних для розвитку мовлення» [164, с. 44]. Однак науковець акцентує на розмежуванні наслідування у позитивному значенні слова і негативному, оскільки в першому випадку маємо справу з таким відтворенням матеріалу, що передбачає певний ступінь самостійності учнів, їх пізнавальну активність, а в другому – відтворення, базоване на механічному заучуванні, копіюванні, що, по суті, відображає сутність догматичного методу. Не треба боятися наслідування, адже вся творчість завжди починається з наслідування, а через конструктивну діяльність молодший школяр поступово навчиться творити. Саме з таких позицій *імітаційний метод* можна вважати своєрідним «рушієм» для використання наступних методів розвитку мовлення. Імітаційний метод передбачає й аналіз текстів-зразків, побудову власних висловлювань і текстів за аналогією, пошукову діяльність, побудову моделей текстів, конструювання власних текстів за цими моделями, близькі до тексту усні та письмові перекази з творчим доповненням чи без, інсценування, драматизацію, літературну творчість.

*Комунікативний метод* орієнтує учнів на створення тексту і передбачає



здійснення всіх етапів мовленнєвої діяльності в їх логічній послідовності, починаючи з орієнтування в темі майбутнього твору і завершуючи отриманням зворотного зв'язку. Цей метод базується на теорії мовленнєвої діяльності і спрямований на створення мовленнєвої ситуації, що зумовлює мотивацію дій учнів, на формування вмінь молодших школярів будувати зв'язні висловлювання усної та писемної форм мовлення. Цей метод має значний потенціал для стимулювання і розвитку творчої, пізнавальної активності молодших школярів. До прийомів означеного методу належать: створення мовленнєвих ситуацій або добір їх із життя, рольові ігри, елементи інтерактивної взаємодії, різноманітні види діяльності, які спонукають до висловлювання, вигадкування казкових сюжетів тощо.

*Метод конструювання* тісно переплітається з імітаційним і комунікативним, оскільки орієнтує молодших школярів на отримання теоретичних знань про аналіз навчальних текстів-зразків та застосування вивченого на практиці. При цьому учень узагальнює накопичений теоретичний і практичний матеріал, систематизує і використовує його як допоміжний робочий засіб для конструювання тексту. Ми погоджуємося з думкою С. Алентикової, що чіткого розмежування між імітаційним, комунікативним і методом конструювання немає: використання одного методу часто передбачає використання іншого. Якщо ж ці методи порівняти з репродуктивними і продуктивними, зауважує науковець, то можна з упевненістю стверджувати, що імітаційний метод співвідноситься з репродуктивним, позаяк перетворює вихідний текст, а комунікативний – з продуктивним, оскільки обидва націлені на створення нового тексту. Щодо методу конструювання, то з таких позицій, він посідає проміжне місце і тому може відноситися як до репродуктивних, так і до продуктивних залежно від поставленої мети навчання.

Зупинимося на аналізі методів та прийомів навчання у проекції предмета дослідження – формування комунікативної компетентності учнів початкової школи у процесі роботи з текстом.

Більшість сучасних учених (М. Вашуленко, О. Горошкіна, С. Караман, Г. Михайловська, М. Пентилюк, Ю. Пассов, Л. Рожило та ін.) дотримуються думки, що методи навчання можна поділити на *традиційні*, вивірені часом, та *інноваційні*, новітні, в певній мірі навіть експериментальні. На нашу думку, такий поділ є чітким і найбільш

поширеним, проте вважаємо, що всі ці методи мають діяти у взаємному зв'язку, пов'язуючи та доповнюючи один одного.

До традиційних методів формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом ми відносимо розповідь учителя, бесіду, спостереження, роботу з підручником, метод вправ; до інноваційних – кейс-метод, комунікативний тренінг, інтерактивні методи тощо.

Безперечно, провідне місце серед традиційних методів навчання посідає *розповідь учителя*, сутність якої зводиться до подачі готової інформації вчителем у певній системі. Ефективність цього методу навчання досліджували вітчизняні та зарубіжні класики і сучасні вчені (О. Біляєв, М. Вашуленко, Т. Донченко, С. Караман, В. Мельничайко, В. Онищук, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Савченко, В. Сухомлинський, О. Текучов, С. Чавдаров та ін.). Результативність словесного викладу вчителем може бути різною та залежить, на думку В.Онищука, від різних причин: «від змісту і структури навчального матеріалу, змісту й послідовності дидактичних прийомів, які застосовує вчитель, пізнавальних дій учнів під час усного викладу. Особливе важливе при цьому поєднання вміння викладати (майстерність учителя) з умінням слухати, сприймати (підготовка учнів)» [215, с. 79]. Метод розповіді сприяє розвитку знань учнів, але не забезпечує вироблення вмінь і навичок, тому логічним його продовженням є різноманітні вправи, завдання, тренування тощо. К. Плиско вважає, що «для піднесення ступеня пізнавальної самостійності й активності школярів потрібно надавати розповіді спонукального характеру, створюючи проблемні (в контексті нашого дослідження – комунікативні) ситуації, даючи спеціальні завдання для виконання» [227, с. 118].

*Бесіда* є одним із головних методів навчання. Особливої уваги заслуговує евристична бесіда, у процесі якої вчитель має змогу залучити учнів до пошуку істини в межах поставленої комунікативної проблеми чи комунікативно орієнтованого питання. З огляду на це, вважаємо, що впровадження на різних етапах уроку евристичної бесіди, що містить комунікативно орієнтовані проблемні запитання, створює сприятливі умови для формування комунікативної компетентності учнів.

Зважаючи на пріоритети сучасної освіти, завдання якої – сформувати комунікативну компетентність особистості, важливу роль відводимо *методу спостереження*. Спостереження над мовленням є одним із джерел знань учнів, що є

базою для формування вмінь та навичок, необхідних для створення власних висловлювань. Наше дослідження має на меті висвітлити особливості впровадження у навчальний процес методу спостереження під час формування комунікативної компетентності учнів.

Особливе місце в експериментальному дослідженні посідає *робота з підручником* (словником, довідковою літературою) як метод навчання, необхідний для розвитку активності учнів, їх організованості у життєвій діяльності загалом і комунікативній компетентності зокрема. Ефективність методу роботи з підручником залежить від уміння учнів читати й розуміти прочитане. Читання як один із видів рецептивної мовленнєвої діяльності у площині комунікативної компетентності учнів необхідно формувати цілеспрямовано, системно. Розвиток умінь сприймати писемний текст під час формування комунікативної компетентності учнів початкової школи передбачає різні види читання: спрямоване та ініціативне, що може здійснюватися вголос і мовчки, вибірково і повно.

Вважаємо, що ініціативне читання – це сприймання тексту в писемній формі, яке учень здійснює за власним бажанням. Молодші школярі, виконуючи певні навчальні комунікативні завдання вдома або у класі, читають тексти, розміщені у підручнику, в додатковій літературі, в Інтернеті тощо. Спрямоване читання, на думку А. Кроуфорда, В. Саул, С. Метьюз, – це «діяльність, що забезпечує розуміння при читанні в тій частині уроку, коли здійснюється фаза побудови знань, при застосуванні оповідного художнього або інформативного тексту» [316, с. 46], тобто під керівництвом і контролем учителя. Ініціативне та спрямоване читання є частиною навчальної комунікації, що забезпечує розвиток умінь сприймати інформацію, застосовувати її для висловлення власної точки зору в процесі мовленнєвого спілкування.

Усі види читання забезпечують формування вмінь сприймати інформацію в писемній формі, розуміти текст, знайти ключові моменти у ньому. У початковій школі вчитель може поєднувати читання (індивідуальне, у парах чи групах) з обдумуванням, обговоренням, записом у таблицях ключових слів, що допоможе учням уважно читати та вивчати навчальний матеріал комунікативного спрямування. Впровадження методу роботи з підручником із застосуванням прийому читання різного типу дасть змогу, на нашу думку, сформувати вміння та навички рецептивної мовленнєвої діяльності, що є елементом мовленнєвої компетенції, а це забезпечить розвиток комунікативної

компетентності учнів початкової школи.

Самостійна робота з підручником впливає на розвиток такої продуктивної мовленнєвої діяльності, як письмо, що вимагає ретельного попереднього планування та організації всіх етапів написання творів. Завдання вчителя – виробити в учнів уміння виконувати поетапні дії, необхідні для вираження думки у писемній формі. Дидактичний прийом письма містить п'ять основних етапів:

1) обговорення (пошук, сприймання, усвідомлення і відбір необхідної інформації, обмірковування власних і чужих ідей, їх осмислення, попереднє планування висловлювання);

2) чорновий варіант (експериментальне, попереднє викладання думки, це необхідно для майбутньої самокритики з метою вдосконалення),

3) переписування (покращення попередньо написаного варіанту, що пов'язано як із змістом висловлювання, так і з його формою);

4) редагування (повторний самоаналіз правильності писемного тексту для повідомлення перед публікацією);

5) чистовий варіант (момент оприлюднення твору на папері, в Інтернеті з визначеною комунікативною метою).

Кожний крок формування створення писемного тексту здійснюється за допомогою різноманітних вправ та завдань комунікативного спрямування і забезпечує розвиток відповідних комунікативних умінь і навичок. Учні, усвідомлюючи значущість використання комплексу всіх етапів письма, стають впевненими авторами, успішно комунікують із читачами за допомогою писемної форми мовлення.

У процесі розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи провідну роль відводимо *методу вправ*, що є одним із традиційних і перевірених часом методом, ефективним способом формування конкретних умінь і навичок учнів, а в площині нашого дослідження – комунікативної компетентності учнів. Елементом кожної вправи мають бути комунікативні завдання – вербальні та невербальні дії, що організують мовленнєве спілкування учнів, їх залучення до різноманітної комунікації. Безперечно, комунікативні вправи повинні пронизувати весь навчальний процес у початковій школі і реалізовувати взаємозв'язок навчального матеріалу з комунікативною ситуацією, тобто здійснюватися на ситуативній основі.

Однією із важливих умов формування комунікативної компетентності учнів є використання *інноваційних методів навчання*, що дають змогу вчителю активізувати пізнавальну діяльність разом з учнями, розвивати їхні інтелектуальні здібності, комунікативну здатність. Найбільш доцільними до нашого дослідження є кейс-метод, комунікативний тренінг, інтерактивні методи («Мозковий штурм» та ін.).

*Кейс-метод* «ґрунтується на концепції розвитку розумових здібностей учнів і спрямований на розвиток творчого мислення. Цей метод сприяє успішній реалізації низки освітньо-виховних цілей: набуття невідомої раніше інформації, розвиток компетентності та здатності працювати з літературою, удосконалення вмінь спілкуватися» [225, с. 132]. Кейс-метод, або метод аналізу комунікативних ситуацій передбачає орієнтацію та осмислення, створення та реалізацію життєвих комунікативних ситуацій, вирішення практичних ситуаційних завдань тощо. У процесі такої роботи учні описують та аналізують комунікативну ситуацію, що вимагає практичного розв'язання. Клас ділиться на групи, кожній видається кейс, в якому вміщено різноманітні комунікативно орієнтовані інформаційні матеріали, а також сформульовано проблемне комунікативне завдання. Зазначене зумовлює активну комунікативну діяльність учнів, які у процесі аналізу, синтезу та обговорення відбирають необхідну інформацію, доповнюють її, спілкуються, розвиваючи при цьому власну комунікативну компетентність. Вважаємо, що впровадження цього методу дасть змогу навчити молодших школярів переносити набуті комунікативні вміння у процесі навчальної діяльності у реальні життєві комунікативні ситуації, розвинути їхню комунікативну природну здібність, творчий потенціал, здатність до міжособистісних контактів, а це відповідно забезпечить більш якісне формування комунікативної компетентності учнів.

Під час *комунікативних тренінгів* учні вчаться аналізувати та прогнозувати поведінку співрозмовників, набувають умінь встановлення й підтримки контакту між учасниками спілкування, комунікативних умінь та навичок ефективного спілкування; розвивають вміння продукувати і коректувати висловлювання. Під час комунікативного тренінгу створюється середовище спілкування, що характеризується відкритістю, взаємодією учасників, рівністю їх аргументів, накопиченням спільного досвіду, можливістю отримати відверту інформацію про враження від своєї особистості.

Реалізація комунікативного тренінгу відбувається у кілька етапів: 1) розминка – підготовка учнів до роботи (поділ на групи (ролі), постановка завдань, характеристика комунікативної ситуації тощо); 2) основний – виконання комунікативно-навчальних завдань, обговорення, реалізація спілкування та ін.; 3) заключний – підведення результатів (аналіз поставленої комунікативної мети на початку тренінгу і якості її досягнення; характеристика і виправлення допущених помилок) [270]. Однією з умов досягнення ефективності використання тренінгів є формулювання необхідної дидактичної мети – формувати вміння використовувати невербальні засоби спілкування; долати комунікативні невдачі, висловлювати власну думку, виробляти вміння комунікативної поведінки тощо. Комунікативні тренінги будуть дієвими, якщо їх проводити не фрагментарно, а систематично під час вивчення відповідної теми чи розділу, що в свою чергу забезпечить формування комунікативної компетентності учнів початкової школи.

До інноваційних методів навчання відносять «*Мозковий штурм*», що «спонукає учнів розвивати уяву та творчість, вільно висловлювати свої думки» [225, с. 94], тому є важливим для розвитку комунікативної компетентності учнів. Під час застосування цього методу учні висловлюють власну позицію у вигляді словесного тексту, а також невербальних засобів (жестів, міміки), а у процесі такої мовленнєвої діяльності і формується їхня комунікативна компетентність.

Отже, усі традиційні й інноваційні дидактичні методи навчання спрямовані на розвиток особистості учня, але не всі вони можуть достатньо спрацьовувати на формування комунікативно компетентної особистості у межах початкової школи.

У державних вимогах до навчальних досягнень учнів початкової школи, що особливо важливо для нашого дослідження, робиться акцент на застосуванні знань, вироблення вмінь та навичок у мовленнєвій практиці з метою розв'язання комунікативних завдань, адаптації молодших школярів до соціального середовища. Головним в освітньому процесі стає переорієнтація з пасивних форм навчання на активну творчу співпрацю з використанням ефективних засобів навчання.

Огляд педагогічної та методичної літератури з досліджуваної проблеми дає підстави стверджувати, що в дидактиці немає чіткого визначення терміна *засоби навчання*, вчені подають певну класифікацію, перелік, в окремих джерелах пропонують

методику їх використання. Так, педагогічний словник визначає, що «засоби навчання – це предмети, що викликають сенсомоторні стимули (впливають на зір, слух, дотик тощо) і полегшують учням пізнання дійсності. Це можуть бути як предмети реальної дійсності, так і їх модельні, образні, словесні чи символічні замітники» [62, с. 124]. Енциклопедія освіти трактує засоби навчання як «будь-які засоби, прилади, обладнання та устаткування, що використовуються для передачі інформації у процесі навчання» [83, с. 313]. В. Чайка розуміє засоби навчання як «матеріально-технічні засоби, що виконують специфічні допоміжні функції в навчальному процесі, що активізують пізнавальну діяльність учнів» [339, с. 133].

Аналіз наукових джерел дає змогу нам визначити такі види засобів, що спрямовані на формування комунікативної компетентності молодших школярів з процесі роботи з текстом: 1) вербальні; 2) візуальні; 3) вербально-візуальні; 4) аудіовальні; 5) аудіовізуальні; 6) електронні засоби; 7) паралінгвістичні засоби. До основних засобів формування комунікативної компетентності учнів відносимо різноманітні традиційні та новітні дидактичні засоби, а саме: текст, дидактичний матеріал, вправи наростаючої складності, ситуативні завдання комунікативного спрямування, наочність, технічні засоби, паралінгвістичні засоби, електронні засоби.

До *вербальних засобів* належать: 1) усні та писемні тексти; 2) комунікативні вправи і завдання; 3) теми комунікативних монологічних і діалогічних висловлювань. В основі формування комунікативної компетентності учнів початкової школи центральне місце, безперечно, займає текст в усній і писемній формі, який у більшості є способом презентації навчального матеріалу з виучуваної теми. Текст, як уважають М. Вашуленко, І. Гудзик, Т. Донченко, І. Зимня, В. Мельничайко, М. Пентилюк, О. Хорошковська, є універсальним матеріалом для розвитку видів мовленнєвої діяльності. Наше дослідження має на меті довести, що формування комунікативної компетентності учнів початкової школи, зокрема вміння сприймати й розуміти думки інших та планувати і створювати власні висловлювання, потрібно здійснювати на основі різноманітних текстів. Саме текст як дидактичний матеріал репрезентує зв'язне мовлення, міжособистісне спілкування, сприяє опануванню національних і загальнолюдських культурних та духовних цінностей, норм, що регулюють стосунки між людьми.

Дидактичний текстовий матеріал має бути інформативним та доцільно дібраним учителем і ґрунтуватися на засадах національної художньої, мистецької цінності, соціальної значущості, відповідати потребам сьогодення, мати виховний потенціал, містити країнознавчі відомості. Текст, що застосовується на уроці, має відображати і реалізовувати загальні цілі навчання та конкретну триєдину мету уроку, а саме: представляти взірцеві висловлювання, показувати комунікативні ситуації та моделювати різні сфери спілкування, відтворювати реальну картину суспільного життя; виховувати почуття національної гідності, патріотизму, толерантності; розвивати увагу, мислення, пам'ять, образність.

До *візуальних засобів* навчання належать: таблиці, схеми, діапозитиви, ілюстрації, слайди, інтерактивна дошка, життєві предмети, природні матеріали тощо. Новітні комунікативне спрямування можуть мати різні види візуального унаочнення: конкретного змісту (текстово-ілюстративного і текстово-діяльнісного) й абстрактного змісту (словесно-графічного, графічного, малюнкового). Усі види візуальної наочності повинні відповідати психологічним типам мислення учнів молодшого шкільного віку. За умови поєднання різних видів наочності досягається формування визначених знань, умінь і навичок, а також оптимальне співвідношення емоційно-образного та логіко-понятійного компонентів навчально-виховного процесу, а все це в результаті розвиває комунікативну компетентність учнів.

*Електронні засоби навчання* (комп'ютер, Інтернет, мультимедіа тощо) дають змогу забезпечити обов'язковий рівень комунікативної компетентності учнів і розвивати потенційні творчі можливості і мисленнєві здібності учнів. Теоретичний матеріал, що є основою формування комунікативної компетентності учнів, можна представити в електронному варіанті у вигляді презентацій, слайд-шоу тощо й ефективно використовувати під час вивчення нового матеріалу, у процесі повторення й узагальнення вивченого.

Процес комунікації здійснюється за допомогою вербального і невербального спілкування. За твердженням дослідників, приблизно 60-80% інформації передається невербальними засобами, які сприймають різними органами чуття людини: зором, слухом, дотиком та ін. На нашу думку, у процесі формування комунікативної компетентності учнів необхідно включити *паралінгвістичні засоби*, які можуть бути як



засобами навчання, так і засобом спілкування: ознайомити із їх значенням, особливостями, правильністю їх використання та ін. Знання, розуміння і доречне використання міміки, жестів, постави, відстані між учасниками допомагає уникнути непорозумінь у життєвій комунікативній взаємодії, що безпосередньо позитивно вплине на розвиток комунікативної здатності і поведінки учнів.

На завершення у моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом виділено **діагностувально-оцінювальний блок**. Призначення цього блоку – виявлення вихідного стану сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом; розробка на основі цих даних індивідуальної траєкторії опанування учнями способів комунікативної компетентності; оцінювання досягнутих результатів комунікативної компетентності молодших школярів та їх корекція. Використання моніторингу в процесі формування комунікативної компетентності учнів під час роботи з текстом забезпечує інформацією про рівень її сформованості та дозволяє надати своєчасну допомогу в корекції сформованої комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

Перевірка ефективності розробленої моделі здійснювалась в процесі експериментального етапу дослідження формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

### **3.2. Апробація дієвості дидактичних умов як компонента дидактичної моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом**

Робота з підготовки педагогічного експерименту будувалася на основі узагальнення теоретичних положень, які висвітлені в попередніх розділах, а також на висновках і рекомендаціях з методики проведення дослідно-експериментальної роботи, обґрунтованих у педагогіці початкової школи.

Сутністю експерименту та реалізації його основних функцій є перевірка сформульованої гіпотези. В основу гіпотези покладено припущення про те що, рівень комунікативної компетентності учнів початкових класів у процесі роботи з текстом

підвищиться, якщо в навчальний процес початкової школи буде втілено дидактичну модель формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом як засобу реалізації визначених дидактичних умов.

На основі теоретично обґрунтованих положень, аналізу чинних труднощів і протиріч, представлених у попередніх розділах дисертації, було проведено формувальний експеримент. Його метою було створення навчального середовища, яке дає змогу успішно втілювати дидактичні умови формування комунікативної компетентності у процесі роботи з текстом.

Експериментально-дослідне навчання відбувалось протягом 2013–2017 років на базі загальноосвітніх шкіл міст Луцька, Рівного, Івано-Франківська, Павлограда Дніпропетровської області.

Дослідне навчання здійснювалось протягом трьох етапів:

I етап дослідження був підготовчим. Він проходив у кількох напрямках:

1. Проведення контрольних зрізів з метою виявлення у школярів комунікативних умінь і навичок.

2. Організація анкетного опитування вчителів початкових класів та учнів початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів.

3. Розроблення експериментально-дослідного навчання формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

4. Пропедевтична апробація розробленого експериментально-дослідного навчання з учителями початкових класів.

II етап – основний, передбачав реалізацію спеціально розробленого експериментально-дослідного навчання формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, включаючи його регулювання і коригування.

III етап – завершальний, призначався для кількісного та якісного аналізу результатів педагогічного експерименту.

На кожному етапі робота над формуванням комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом відрізнялася рівнем самостійності й активності учнів.

Організація експериментальної роботи передбачала роботу в контрольних та експериментальних класах. Дослідження проводилось серед учнів початкових класів комунальних закладів «Луцький навчально-виховний комплекс № 9 Луцької міської ради Волинської області», «Луцька спеціалізована школа I-III ступенів № 1 Луцької міської ради Волинської області», «Луцька гімназія № 4 імені Модеста Левицького Луцької міської ради Волинської області», Рівненського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів-дошкільний навчальний заклад № 14» Рівненської міської ради, Івано-Франківська гімназія № 2 міської ради Івано-Франківської області, Павлоградської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 20 Дніпропетровської області. В експериментальному дослідженні брали участь 542 учні: 268 учнів навчалися в експериментальних класах, в яких комунікативна компетентність формувалася у процесі роботи з текстом за експериментальною програмою, 274 учні – у контрольних класах за чинними програмами, а також 14 учителів початкових класів першої та вищої кваліфікаційної категорії.

Для проведення дослідного навчання було окреслено низку умов:

а) під час поділу класів на експериментальні й контрольні добиралися учні з приблизно однаковим рівнем комунікативних умінь і навичок;

б) учні експериментальних класів дотримувалися всіх етапів дослідного навчання за розробленою нами програмою;

в) навчання у контрольних класах здійснювалося відповідно до традиційної методики;

г) кількість уроків у контрольних та експериментальних класах була однаковою;

г) контрольні зрізи наприкінці кожного етапу навчання проводилися і в експериментальних, і в контрольних класах за однакових умов, із дотриманням ідентичних критеріїв оцінювання.

Перший етап дослідження – констатувальний зріз – проводився упродовж 2013 – 2014 навчального року у 1–4 класах вище названих шкіл.

Здійснений аналіз наукової та навчально-методичної літератури з досліджуваної проблеми, визначення теоретичних основ, критеріїв, показників та характеристик рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів дали можливість

провести констатувальний етап експериментального дослідження.

Метою проведення констатувального етапу експерименту стала перевірка рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів відповідно до визначених критеріїв, тобто з'ясування реального стану формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

Реалізацію цього етапу було розпочато зі співпраці з учителями початкових класів. Були проведені бесіди для обґрунтування необхідності особливої уваги до проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

Результати бесід із 14 педагогами різних регіонів України засвідчили, що учителі приділяють увагу формуванню комунікативної компетентності учнів, але систематично використовують текст як передумову успішного спілкування лише 4 учителів. З усіх опитаних учителів тільки 7 могли дати чіткі відповіді, за якими критеріями вони визначають рівні сформованості комунікативної компетентності. Серед основних труднощів, що визначили учителі початкових класів, були: недостатній словниковий запас учнів (це відмітили 12 учителів), слабку мотивацію до процесу спілкування виділити 9 педагогів, звернули увагу на відсутність готовності молодших школярів використовувати набути знання й вміння в реальних комунікативних процесах 8 учителів початкових класів.

З метою виявлення теоретичних знань учителів щодо понять «компетентність», «комунікативна компетентність», було запропоновано бесіду та виконання тестових завдань (додаток В, Г). Серед педагогів, які виконували тестові завдання, на всі питання правильно зуміли відповісти 4 учителі, допустили 1–2 помилки 14 педагогів, мали 3 і більше неправильних відповідей 5 педагогів.

Учителі заповнювали опитувальник для визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів (додаток Г), результати цього опитування порівнювались із результатами аудіативних умінь; умінь переказувати зміст прочитаного твору; умінь складати висловлювання за змістом прочитаного, прослуханого тексту; складати твори-розповіді,-описи,-міркування, есе. Об'єктивність оцінювання підтвердилася у 12 учителів, відповіді оцінювання 2 учителів мали

розбіжності з показниками, які виявили учнів початкових класів.

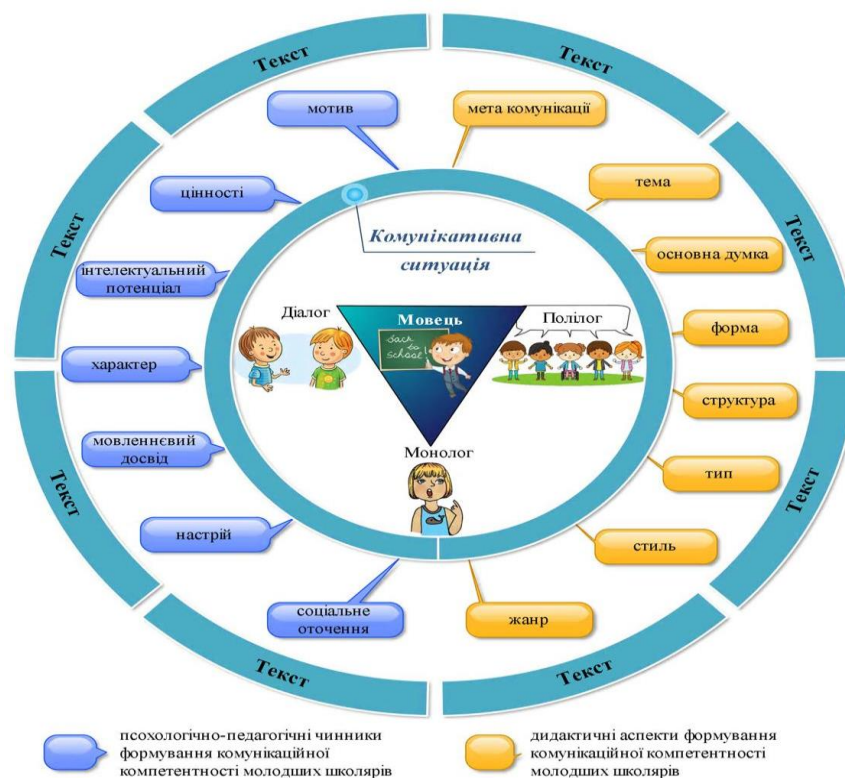
Перевірка стану сформованості комунікативної компетентності учнів початкових класів з використанням діагностичного інструментарію (додаток Д) дозволило побачити, що не всі учні готові використовувати вільно, комунікативно доцільно спілкуватися (83 % школярів), мають труднощі з побудовою питань до тексту (45 % учні), неспроможні емоційно, образно відтворити прочитаний текст (52 %), нездатні цілісно та в деталях відтворити зміст почутого тексту (64 %), зустрічаються із невмінням толерантно вирішувати конфліктні ситуації (79 %), 317 учнів відповіли, що їм складно знаходити нових друзів, що свідчить про низьку мотивацію в спілкуванні.

Бесіди з учителями й учнями, анкетування, тестування, контрольні зрізи, що використовувались на констатувальному етапі експериментального дослідження, було спрямовано на встановлення рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів початкових класів та виявлення здатності молодших школярів використовувати текстову інформацію для успішного здійснення комунікативної діяльності.

Відповідна експериментальна робота дала змогу визначити реальний стан сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, який засвідчив недостатній рівень комунікативної підготовки учнів початкової школи відповідно до чинних навчальних програм початкової школи. Тому виникла необхідність у розробленні дидактичної моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, важливим складником якої були визначенні дидактичні умови.

Учителі експериментальних класів отримали спеціально розроблені рекомендації, дидактичні матеріали щодо впровадження у навчальний процес системи роботи з формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом. У рекомендаціях було висвітлено послідовність поліпшення комунікативної компетентності учнів початкової школи шляхом впровадження функціонально-структурної моделі як основи створення сукупності дидактичних умов. Серед дидактичних, навчально-методичних матеріалів учителі отримали зразки конспектів уроків, роздавальний матеріал,

структурно-логічні схеми, таблиці, моделі. Так, для цілісного сприйняття поняття комунікації було запропоновано модель «Комунікація як процес спілкування» (рис. 3.2).



**Рис. 3.2. Комунікація як процес спілкування**

Експериментально-дослідна робота здійснювалась поетапно, відповідно до визначених компонентів комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

*Сформованість ціле-мотиваційного компоненту на формувальному етапі експерименту ми визначали за виділеними в нашому дослідженні критеріями, використовуючи анкету «Мотиви вибору друга», питальник «Потреба у спілкуванні» (Є. Ільїна), методикау вивчення мотиваційної сфери (Б. Пашнева) бесіди, спостереження. Серед молодших школярів була проведена діагностика потреби у спілкуванні, у позитивному ставленні до читання як однієї з передумов успішного спілкування. Результати діагностування засвідчили, що потребу в спілкуванні визначили 87 % учнів; 63 % молодших школярів мають стійкий інтерес до читання. Проте близько третини учнів не виявляють бажання читати літературні твори. Майже стільки ж опитаних батьків (72 %) зазначили, що їхнім дітям*

подобається читати.

Найбільший інтерес до читання в учнів викликають тексти художніх творів (89 %), зокрема фантастичної, природничої тематики. Значна кількість учнів цікавиться інформацією енциклопедичного характеру, що належить до наукових текстів: технікою (36 %), історією (28 %), спортом (23 %), космосом (19 %), мистецтвом (17 %), духовністю (15 %), світом професій (9 %) та ін.

Літературна спрямованість учнів початкових класів переважно зосереджена на найбільш поширених жанрово-тематичних напрямках, які пропагуються на книжковому ринку. Схвально, що важливість потреби у читанні усвідомлюють опитані батьки учнів і більшість із них створюють умови для повноцінної читацької діяльності. Проте 18 % батьків рідко читають з дітьми і не намагаються контролювати, що читають їх діти. Значна частина батьків не вважають обговорення прочитаного твору чи інсценізування на домашній сцені змісту твору дієвим засобом для покращення розуміння тексту та розвитку мовлення учнів.

Такі результати підтверджують необхідність реалізації ціле-мотиваційного компонента формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

Учням початкової школи пропонувалися завдання практичного характеру, які мали на меті підвищити рівень комунікативної компетентності молодших школярів, стимулювати потребу в спілкуванні, формувати вміння використовувати текстову інформацію.

Ефективним було використання кейс-методу, проведення комунікативних тренінгів з актуальних проблем культури спілкування «Як правильно вибачатися», «Як висловлювати своє прохання», «Як втішити засмучену (ображену) людину», «Ввічливе прохання – ввічлива відмова», комунікативних ігор «Додай чарівне слово», «Правильно-неправильно», «Зафарбуй квітку ввічливими словами», ранкових зустрічей із використанням комунікативних розминок «Давайте привітаємось», «Комплімент», «Піднеси настрій» і т. под.

Подаємо зразок комунікативного тренінгу «Культура спілкування по телефону».

Завдання. Прослухати текст. Проаналізувати, як правильно вести телефонну

розмову. Зіставити культуру телефонного спілкування із власним мовленням по мобільному телефону.

### *Культура спілкування по телефону*

*У наші дні телефон – найбільш розповсюджений засіб зв'язку, що допомагає людям за короткий час вирішити тисячі справ у повсякденній роботі й приватному житті. Вміння говорити по телефону – це одна з ознак рівня культури людини. Телефонні розмови мають бути змістовними, небагатослівними. Культура спілкування по телефону вимагає правильно планувати свою розмову і вести її так, щоб отримати вичерпну інформацію, повідомити необхідні дані, передати вітання і знаки особистої уваги партнеру по розмові. Усе це треба вмістити в трихвилинну розмову.*

*Починаючи розмову по телефону, потрібно назвати своє прізвище чи ім'я, у деяких випадках і місце навчання.*

*Не варто телефонувати до знайомого рано-вранці, пізно ввечері, якщо відомо, що вся родина в цей час снідає, вечеряє чи просто відпочиває.*

*Корисно запам'ятати, що далеко не про все можна говорити по телефону; ніякі секретні справи не повинні передаватися по телефону.*

*Прийнято, щоб розмову закінчував той, хто зателефонував, але іноді й інша сторона може чемно сказати, що через ту чи іншу причину поспішає завершити розмову.*

*Будьте дуже ввічливі, не вживайте нецензурних слів, не говоріть занадто багато, не затримуйте співрозмовника – час дуже дорогий.*

На основі тексту і власних спостережень-узагальнень сформулювати правила спілкування по мобільному телефону, визначивши інші позиції, які не були названі у тексті.

*1. Не можна користуватись мобільним телефоном під час перегляду кінофільму, на концертах, під час навчальних занять. Краще ввімкнути вібродзвінок замість звукового сигналу.*

*2. Не можна класти телефон на стіл (наприклад, у класі), щоб не засвідчити неповаги до вчителя.*

*3. Не можна голосно розмовляти у транспорті, на вулиці.*

*4. Не можна гратися телефоном під час занять, демонструвати його*



функціональні можливості і т. п.

На домашнє завдання можна запропонувати учням скласти діалог, або змодельовати типову ситуацію телефонної розмови, якщо а) телефонуєте ви; б) телефонують вам.

*Комунікативно-когнітивний компонент* визначався через систему знань, умінь і навичок, необхідних для успішного формування комунікативної компетентності; сформованість умінь співвідносити знання з різних предметів для здійснення комунікації в умовах реального часу; наявність у молодших школярів певного рівня обізнаності щодо здійснення текстової діяльності, комунікативних умінь: сприймання, розуміння, осмислення тексту, систематизації та узагальнення текстової інформації задля можливості генерувати нові ідеї та реально їх втілювати.

Перед тим, як працювати з текстами і виконувати певні завдання, учні експериментальних класів опрацювали структурно-логічні схеми «Інформація як відомості» і «Джерела інформації» (рис.3.3, 3.4).



Рис. 3.3. Інформація як відомості



**Рис. 3.4. Джерела інформації**

У початковій школі роботі з текстом відведено важливу роль. Вчитель, організовуючи роботу з джерелами інформації на різних уроках, навчає школярів розуміти її, порівнювати, аналізувати, систематизувати, класифікувати, оцінювати, використовувати за потребою у певних ситуаціях (додаток Е).

Учням було запропоновано опрацювати тексти різних стилів: художнього та наукового відповідно до поданих алгоритмів на уроках літературного читання (рис. 3.5), природознавства (рис. 3.6) і математики (рис. 3.7).

Завдання до текстів мали на меті перевірити уміння порівнювати, узагальнювати, встановлювати і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки, вилучати зайве, групувати й класифікувати за певними ознаками, висловлювати аргументовані критичні судження, доводити власну думку, переносити знання і способи діяльності з одного предмета в інший і т. под.

У процесі спостережень ми помітили високу розумову активність учнів під час роботи з літературно-художніми текстами. Молодші школярі із задоволенням аналізують прочитане, ставлять запитання за змістом прочитаного, висловлюють власні думки щодо прочитаного. Працюючи з художніми текстами в експериментальних класах, більшість учителів спонукають учнів відтворювати прочитаний текст та інтерпретувати його зміст.



Рис. 3.5. Робота з текстом на уроках літературного читання

У процесі спостережень ми помітили, що на уроках літературного читання учні навчаються аналізувати під керівництвом педагога високохудожні тексти. Роботу щодо засвоєння текстової інформації на уроках літературного читання необхідно починати з підготовки до її сприймання. Наприклад, опрацьовуючи у 2 класі казку «Калинка» Галини Демченко, спочатку створюємо відповідний емоційний настрій у школярів. Для цього використовуємо допоміжні джерела інформації, які сприятимуть її усвідомленню різними засобами (колір, звук, пластика тощо). Готуємо для уроку кетяги калини. Діти не тільки мають можливість подивитись на неї, а й скуштувати ягоди. Визначають, що на смак вони і солодкі, й гіркі. Потім ця інформація буде інтерпретована для розуміння калини як символу України. Учні асоціюють смак ягід з долею України, уявляючи шлях її становлення. Варто використовувати предметні малюнки із зображенням калини (кущ,

суцвіття, кетяги) у різні пори року. Так молодші навчаються працювати з опосередкованою інформацією. Музичний запис пісні про калину позитивно впливає на емоційну сферу сприймання дитини.

В якості важливого елемента підготовки до сприймання текстової інформації необхідно використовувати різноманітні вправи для усвідомлення певних лексичних та термінологічних понять. З цією метою проводиться вправління у знаходженні потрібної інформації з різних джерел. Ще з першого класу діти користуються тлумачним словником. Таким чином, формується алгоритм пошукових дій під час роботи з довідковими джерелами. Знаходять потрібне слово в алфавітному покажчику, відшуковують його на певній сторінці словника, з'ясовують значення слова. Наприклад, калина – кущова рослина з білими невеличкими квіточками та гіркими чи кисло-солодкими ягодами, зібраними в кетяги, а також – ягоди цієї рослини. Під керівництвом вчителя учні здійснюють пошукову діяльність: тлумачення важких для розуміння слів: *попідвіконню, курний шлях, обабіч дороги, гущавина лісу, на привіллі, подорожній*.

На етапі підготовки до сприймання інформації можна використовувати аналітико-синтетичні вправи. Наприклад, пропонуються слова: *ліщина, калина, конюшина, смородина*. Діти опрацьовують завдання: вилучити зайве слово, продовжити ряд слів. У такий спосіб в молодших школярів формуються навички аналітика: вони занурюються у площину пошукової діяльності, досліджуючи засвоєну на попередніх уроках інформацію.

Важливим фактором керування інтелектуальним розвитком учнів є формування прийомів спільної навчальної діяльності, яка здійснюється в процесі їх спілкування, організованого певною системою питань, спрямованих на визначення рівня усвідомлення дитиною інформації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Ці питання пропонуються дітям на різних етапах роботи з текстом: після первинного сприймання, повторного перечитування з метою встановлення послідовності подій, аналізу фактичного та образного змісту. На цих етапах також працюємо над накопиченням активної лексики учня, формуванням акцентуаційних норм української літературної мови. Пропонуємо учням читати багатоскладові сумнівні щодо вимови слова: *тонюсіньке, звеселилося стебельце, стрепенувся, зернятко, улюбленця*.

Черговим етапом засвоєння текстової інформації є формування навичок її інтерпретації, перефразування. Поділяючи текст на логічно завершені частини, учні складають алгоритм розповіді за допомогою уявного малювання, послідовних «кадрів діяфільму». А вчитель записує його у вигляді реченнєвих конструкцій на дошці. За утвореним планом вибудовується усний переказ.

Наступним кроком є застосування текстової інформації у подібній ситуації. Це можуть бути завдання типу: спрогнозуйте, що могло б статися із стебельцем, якби Калинка не пересадила його з гущавини лісу; що корисного ви дізналися із твору про особливості догляду за саджанцями?; для чого взагалі потрібно садити рослини?

Завершується процес опрацювання текстової інформації створенням власного інформаційного продукту: складанням усного переказу, пам'ятки, інструкції «Як висаджувати кущі», моделюванням проекту озеленення класної кімнати тощо.

На уроках природознавства текст опрацьовується після спостережень певних об'єктів і явищ. Текстова інформація підсумовує, узагальнює, систематизує весь обсяг сприйнятої інформації (див. рис. 3.6). Отже, алгоритм опрацювання тексту є дещо іншим, ніж на уроках читання.



**Рис. 3.6. Робота з текстом на уроках природознавства**

Під час роботи з науково-пізнавальними текстами вчителі експериментальних класів зосереджували увагу на осмисленні окремих частин тексту, узагальненні змісту в цілому, здатності запам'ятати нову інформацію та вмінні застосувати її у навчальній діяльності чи реальному житті. У процесі аналізу текстів учителі застосовували інтерактивні методи і прийоми, технологію критичного мислення; групові та парні форми роботи. У ході експерименту учні часто моделювали ситуаційні завдання за прочитаними художніми творами та виконували навчальні проекти на основі інформації з наукових текстів.

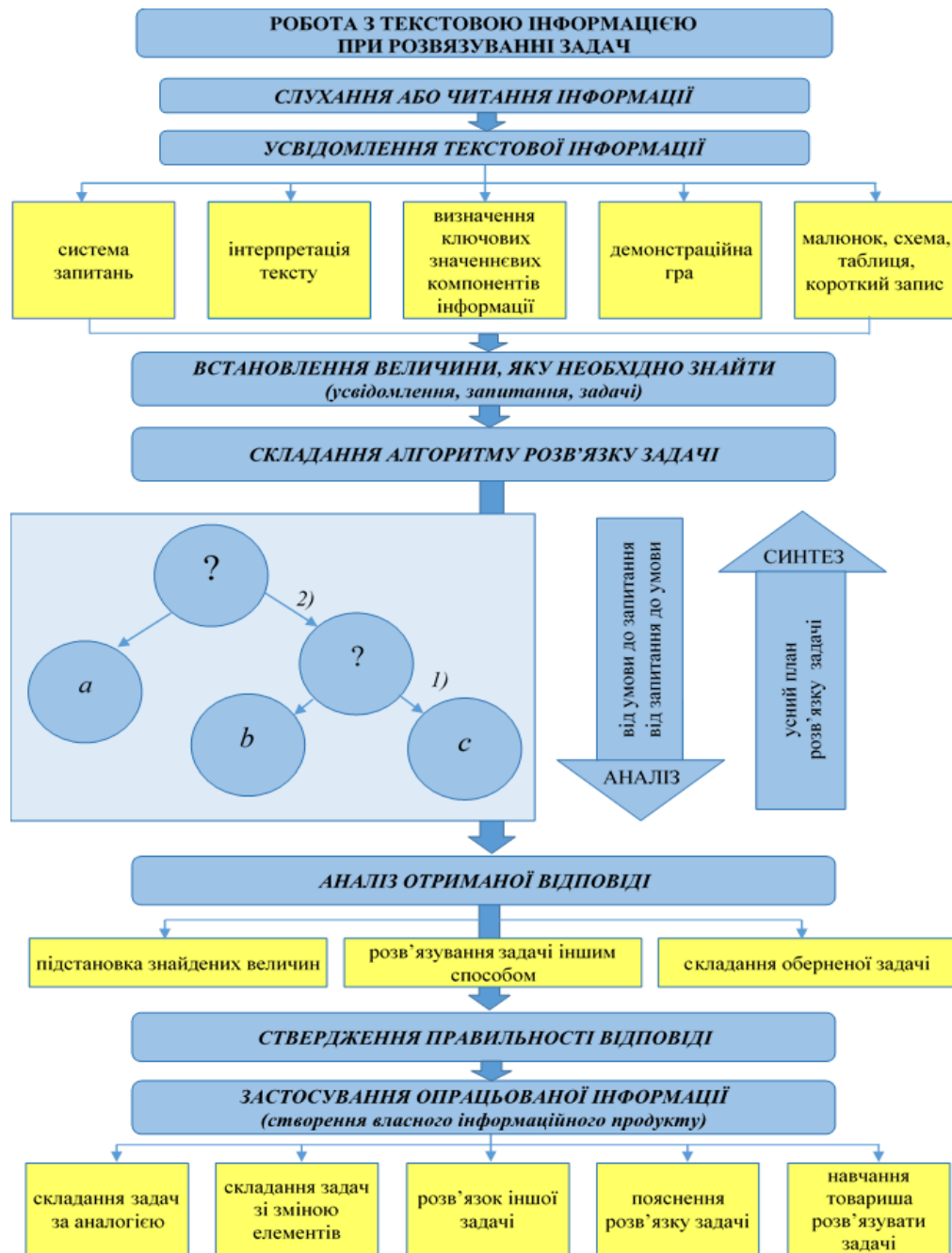


Рис. 3.7. Робота з текстовою інформацією на уроках математики

Одним із завдань початкової школи є формування основних логічних прийомів (аналіз-синтез, виділення головного, порівняння, класифікації, конкретизації, узагальнення, аналогії), необхідних у навчальній діяльності молодших школярів. Вирішення визначеного завдання можливе у процесі роботи над задачею як різновидом текстової інформації на уроках математики (див. рис. 3.7).

На першому етапі (слухання і читання) важливо навчити учнів виділяти голосом ключові значеннєві елементи умови задачі (числові величини та слова, які їх пов'язують; запитання), запам'ятати їх, прочитати задачу за зразком учителя. Таке уміння формується поступово. Читаючи задачу, потрібно наголошувати ключові елементи, що мають важливе значення для розв'язання задачі. Учні в цей час роблять помітки олівцем, потім напівголосно читають задачу, переконуються у тому, що правильно визначили наголошені слова. Далі можна запропонувати кільком учням прочитати текст задачі за зразком учителя.

*Задача. У Максима було 12 наклейок. В одному конверт він поклав 4 наклейки, а в інший – 3. Скільки наклейок залишилось у Максима?*

На наступному етапі роботи над задачею учні прагнуть досягти повного усвідомлення текстової інформації. Для цього можна інтерпретувати зміст задачі у вигляді пояснення, короткого викладу; запропонувати систему запитань; використати демонстраційну гру; малюнок, схему, короткий запис; чітко визначити ключові значеннєві елементи інформації, які учні відтворюють з пам'яті. Іноді необхідно пояснити значення незрозумілих слів. Це можуть робити самі учні, вчитель, «Довідкове бюро».

Наприклад, до задачі варто запропонувати демонстраційну гру. Вкладаючи 12 наклейок спочатку в один конверт, а потім у другий. Записати скорочений запис в лінійку, попередньо провівши роботу щодо усвідомлення тексту задачі:

- *Про що говориться в задачі? (Про наклейки)*
- *В кого вони були? (У Максима)*
- *Скільки наклейок було у хлопчика? (12). Пишу*
- *Що зробив Максим з наклейками? (Розклав у два конверти). Пишу*
- *Скільки поклав у перший конверт ? (4 наклейки). Пишу*

- Скільки поклав у другий конверт? (3 наклейки). Пишу
- Що питається в задачі? (Скільки наклейок залишилось у Максима?). Пишу

Маємо короткий запис:

*Було -12 н.*

*Поклав – ?, 4 н. і 3 н.*

*Залишилось - ?*

На наступному етапі учні встановлюють величину, яку необхідно знайти:

- *Що в задачі відомо? (Скільки наклейок було у Максима і скільки він поклав у кожний конверт).*
- *Що необхідно знайти? (Скільки наклейок залишилось)*
- *Складання алгоритму розв'язку задачі починається з її аналізу:*
- *Що питається в задачі?*
- *Ви можете відразу дати відповідь на запитання задачі? Чому?*
- *Чи можемо знайти скільки всього наклейок поклав у конверти? Що для цього маємо?*
- *Чи можна тепер дати відповідь на запитання задачі, знаючи скільки всього наклейок Максим поклав у конверти?*

#### Усний план розв'язування

1. Що знайдемо спочатку? Якою дією?
2. Що знайдемо потім? Якою дією?

Запис розв'язку задачі за письмовим планом:

– *Скільки наклейок Максим поклав в обидва конверти? ( $4+3=7$ )*

– *Скільки наклейок залишилось покласти? ( $12-7=5$ )*

Складання відповіді: *Яке питання задачі?*

Сформулюйте відповідь на запитання задачі? Усно дається повна відповідь.

Записується коротка відповідь. Аналіз отриманої відповіді. Перевірку правильності розв'язку задачі можна зробити способом підстановки числових даних, розв'язування задачі іншим способом або складанням оберненої задачі. В цьому випадку варто розв'язати задачу іншим способом. Розв'язування пояснити усно 1)  $12-4=8$  (н.); 2)  $8-3=5$  (н.).

Відповідь: *5 наклейок залишилось покласти в конверти.*



Ствердження правильності відповіді: *Чи правильно розв'язали задачу? Чому так вважаєте?*

Застосування опрацьованої інформації. На цьому етапі можна скласти подібну задачу про марки, змінивши числові дані, або запропонувати учням розв'язати іншу задачу, пояснити її розв'язок товаришеві, навчити товариша розв'язувати задачу.

Вибір створення того чи іншого інформаційного продукту залежить від можливостей учнів, умови задачі, вимог до її розв'язання, мети, яку ставить перед собою вчитель. Спочатку учні застосовують опрацьовану інформацію за вказівкою вчителя, потім можуть самостійно обирати форму власного інформаційного продукту із запропонованих учителем.

Отже, учні повинні вміти опрацьовувати тексти різних стилів, орієнтуватися в текстовій інформації й оперувати інформацією відповідно до конкретних потреб і комунікативного призначення. Так, на уроці математики вона буде представлена більш лаконічно, ніж на уроках літературного читання та природознавства, включатиме певні математичні коди. На уроці літературного читання тексти більші за обсягом, у них використовується емоційно-образна лексика, природознавство вимагає включення певної термінології. Тому способи опрацювання текстової інформації теж мають свої особливості. У першому випадку організація навчальної діяльності вимагає застосування вчителем чітких алгоритмів, схем, які допоможуть школяреві правильно скористатися мислительними операціями (аналізу, порівняння, синтезу, узагальнення, класифікації тощо) задля розв'язання задачі, рівняння, виразу; виконання аналогічних дій для надання при потребі допомоги товаришеві тощо. На уроці літературного читання важливо навчити учнів розуміти, про що йдеться в тексті, встановити причинно-наслідкові зв'язки, оцінити події і вчинки головних героїв; навчити не лише переказувати текст, але й самостійно складати описи, міркування, оповідання й казки. Урок природознавства дає можливість учневі працюючи з текстом, розширити свої знання про довкілля, усвідомити закони природи й навчитися їх застосовувати.

Бесіди з учителями засвідчили належний рівень обізнаності прийомів аналізу текстів різних жанрів, стилів і типів, специфіку побудови та жанрові особливості художніх творів. Проте значна частина учителів (43 %) вказали на недостатню

власну поінформованість про життєвий і творчий шлях сучасних дитячих письменників, які були включені до програми «Літературне читання» (2016 р.) та висловили побажання поглибити знання з теорії літератури для успішної реалізації змістової лінії «Літературознавча пропедевтика».

У процесі роботи з художніми та науково-пізнавальними текстами учні початкової школи засвідчили вміння відтворювати інформацію, прочитану в текстах і художнього, і наукового стилів мовлення, здатність аналізувати та оцінювати семантичні і структурні особливості художнього тексту, вміння інтерпретувати та узагальнювати інформацію науково-пізнавального тексту, готовність чітко, логічно, доступно висловлювати судження під час навчальної комунікації.

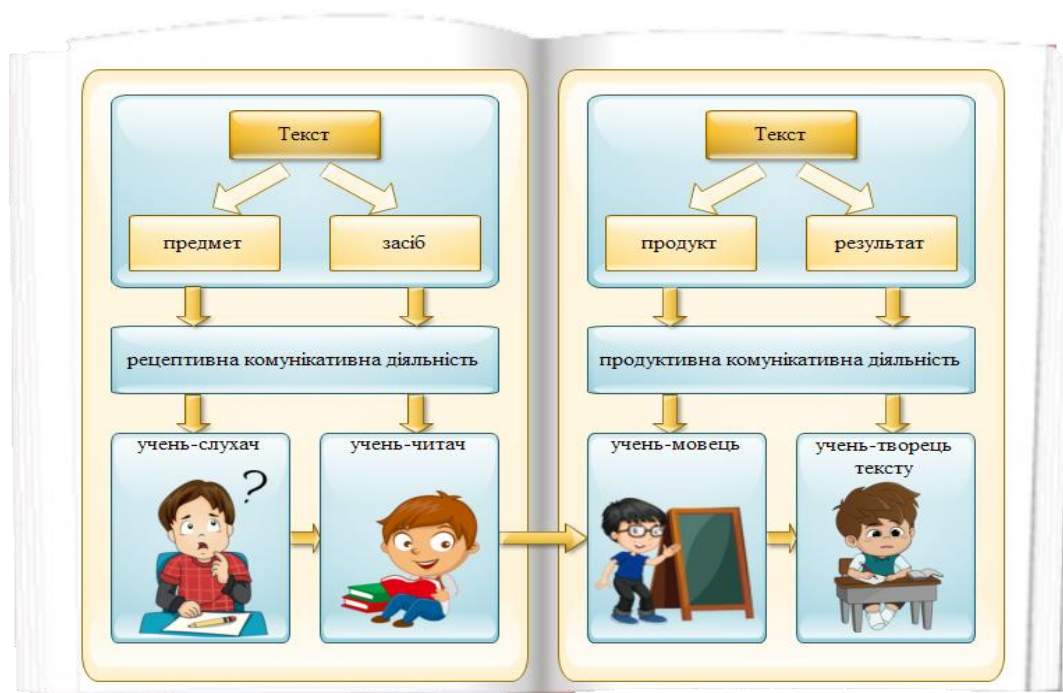
Наступний етап експериментально-дослідної роботи передбачав реалізацію *практично-діяльничого компонента* через творче продукування текстів різних типів, жанрів, стилів залежно від мети та комунікативної ситуації. Уже в 1 класі розпочинається формування вмінь учнів будувати невеликі монологічні усні зв'язні висловлювання. Порівняно з діалогом це складний вид мовленнєвої діяльності, який виконується учнями самостійно або з опорою на план, ключові словосполучення, речення, початок чи кінець майбутнього висловлювання, малюнок тощо. Формування усного монологічного мовлення має здійснюватися шляхом: 1) переказування прочитаних чи прослуханих текстів; 2) побудови власних висловлювань на основі побаченого, пережитого. Для успішного продукування текстів необхідна цілеспрямована постійна мовленнєва практика, що ґрунтується на умінні вибирати потрібні слова, конструкції з урахуванням умов ситуації спілкування (табл. 3.2.).

Таблиця 3.2



Під час навчання у початковій школі учні створюють усно (або письмово) докладні, стислі, вибіркові, творчі перекази та твори-розповіді,-описи,-міркування на близькі та зрозумілі теми. Відповідно до навчальної програми учні початкових класів на уроках літературного читання вчаться складати загадки, вірші, казки, оповідання, а на уроках української мови – тексти офіційно-ділового характеру: привітання, запрошення, оголошення, записка, написання листа другу; публіцистичні тексти: есе, замітка, інтерв'ю; на уроках трудового навчання складають інструкцію до гри, до нескладного трудового процесу і т. под. У процесі складання ділових паперів потрібно звернути особливу увагу на призначення і структуру документа, особливості мовного оформлення. Документи складають за зразком, який є обов'язковим для всіх ділових паперів, за можливості його зміст пов'язується з реальним життям учнів. Правильно складеним є лише той документ, у якому чітко і послідовно подано достовірну інформацію з дотриманням відповідних реквізитів і норм українського правопису.

Узагальнивши вище викладений матеріал, можна стверджувати, що текст у системі комунікативної компетентності молодших школярів є предметом і засобом рецептивної мовленнєвої діяльності, у процесі якої учень є слухачем і читачем, та одночасно текст є і продуктом, і результатом продуктивної мовленнєвої діяльності (див. рис. 3.8).



**Рис. 3.8. Текст у системі комунікативної компетентності молодших школярів**

Найскладнішим для учнів початкової школи є писемне мовлення, тобто процес творення тексту, оскільки молодші школярі великих зусиль затрачають на сам процес письма, що дуже часто негативно впливає на зміст висловлювання, тому необхідно, щоб для кожного учня найважливішим під час написання твору був його зміст. Для цього необхідно у процесі підготовчої роботи продумати тему висловлювання відповідно до поставленої мети, визначити основну думку повідомлення, скласти план твору, враховуючи тип і структуру тексту, дібрати відповідно до стилю мовлення лексику, виражальні засоби мови і т. ін. (див. рис. 3.9).



**Рис. 3.9. Учень - творець тексту**

Особливу увагу на етапі продукування власних висловлювань потрібно приділити роботі над помилками, які повинні ґрунтовно аналізуватися і виправлятися. До цього треба підходити творчо, щоб навіть сама техніка виправлення скеровувала увагу учнів на усвідомлення своїх слабких місць і стимулювала їх до ліквідації прогалин у знаннях.

Отже, навчання в експериментальних класах будувалося відповідно до викладеної вище поетапної послідовності, у контрольних класах робота проводилася традиційно. Щоб забезпечити формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, передусім потрібно було навчити молодших школярів активно мислити, розвинути сконцентровану увагу, аналітико-синтетичне сприймання тексту та

творче його відтворення. Виконуючи конструктивно-пізнавальні та творчі завдання учні вчилися правильно виражати власні думки, використовуючи художні мовні засоби, удосконалювали вміння виділяти головне, правильно визначати ключові слова, розвивали навички синтезувати й узагальнювати текстову інформацію, формували вміння продукувати тексти різних типів, жанрів, стилів мовлення.

### **3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження**

Проведена дослідно-експериментальна робота у своїй основі передбачала перевірку ефективності положень дидактичної моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом. Під час контрольного етапу експерименту відповідно до визначених компонентів за виділеними критеріями та показниками було визначено чотири рівні сформованості комунікативної компетентності учнів початкових класів: початковий, середній, достатній, високий.

Експеримент дав можливість простежити процес формування у молодших школярів комунікативної компетентності у процесі роботи з текстом з урахуванням особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, текстоцентричного підходів до навчання в початковій школі.

Засобом визначення результатів експериментального навчання були діагностувальні контрольні роботи, після перевірки яких ми одержали інформацію про фактичні уміння і навички учнів і пересвідчилися у продуктивному формуванні у них комунікативної компетентності на кожному етапі навчання. Контрольні зрізові роботи проводилися як в експериментальних, так і в контрольних класах. Результати навчання за дослідною методикою в експериментальних класах порівнювалися з результатами традиційного навчання в контрольних класах. Як підсумок зробленого – вищі результати за контрольні роботи, написані молодшими школярами експериментальних класів у кінці дослідного навчання.

Під час перевірки контрольних робіт ми керувалися критеріями оцінювання знань, умінь і навичок, в основі яких – питальник «Потреба у спілкуванні»

(Є. Ільїна), методика вивчення мотиваційної сфери (Б. Пашнєва), «Орієнтовні вимоги до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» (додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 19.08.2016 р. № 1009). Критерії оцінювання рівня сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом в контрольних та експериментальних класах були ідентичними, складність завдань – рівнозначною.

Передусім ми намагалися з'ясувати, чи мають молодші школярі потребу у спілкуванні, чи зацікавлені цим процесом. Для виявлення ціле-мотиваційного компонента за спонукально-настановчим критерієм учням був запропонований питальник «Потреба у спілкуванні» (додаток Е), узагальнені результати якого наведено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Рівень сформованості у молодших школярів потреби у спілкуванні, інтересу до спілкування**

Класи	Кількість учнів		Завдання виконали на:															
			висок. рівні		ті ж дані у %		достатн. рівні		ті ж дані у %		середн. рівні		ті ж дані у %		початк. рівні		ті ж дані у %	
	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
2	87	84	16	15	<b>18</b>	<b>18</b>	29	18	<b>34</b>	<b>21</b>	26	27	<b>31</b>	<b>32</b>	16	24	<b>18</b>	<b>29</b>
3	85	86	11	12	<b>13</b>	<b>14</b>	27	26	<b>32</b>	<b>30</b>	24	23	<b>28</b>	<b>27</b>	23	25	<b>27</b>	<b>29</b>
4	92	90	9	10	<b>97</b>	<b>11</b>	24	22	<b>26</b>	<b>24</b>	26	24	<b>28</b>	<b>27</b>	33	34	<b>36</b>	<b>38</b>

Як бачимо з таблиці 3.3, учні експериментальних і контрольних класів мали приблизно однаковий рівень сформованості потреби у спілкуванні та інтересу до спілкування. Високий рівень цього показника в контрольній та експериментальній групах зафіксовано у 2 класі – 18 %, достатній у контрольному 3 класі – 30 %, експериментальному 2 класі – 34 %, середній – у контрольному 2 класі – 32 %, експериментальному 2 класі – 31 %, а низький – у 4 контрольному класі – 38 %, експериментальному 4 класі – 36 %.

Діагностика показника «Вмотивованість учнів початкової школи щодо спілкування» здійснювалася за методикою вивчення мотиваційної сфери (Є. Пашнєв). Означена методика базується на тому, що найбільш дієвими, глибокими, всебічними знання стають лише в тому випадку, коли їх включеність у навчальну діяльність поєднується з пізнавальними

потребами, спрямованими на конструювання адекватної когнітивної моделі реальності і розвиток здібностей особистості. Незважаючи на те, що в системі навчальних мотивів тісно переплітаються як внутрішні, так і зовнішні мотиви, реальним смислоутворюючим фактором є пізнавальна мотивація. Домінування будь-якого іншого мотиву в навчанні відбивається передусім на повноті та глибині засвоєваних знань. Для успішної реалізації навчальної діяльності в структурі ієрархії мотивів учнів бажана перевага пізнавальної мотивації, що гармонійно підпорядковує собі інші можливі мотиви. Чіткий зв'язок між пізнавальною мотивацією та інтелектуальним розвитком лежить в основі високого інтелектуального рівня розвитку особистості загалом. Узагальнені результати, одержані за цим показником, наведено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Вмотивованість учнів початкової школи щодо спілкування**

<b>Рівень</b>	<b>ЕК, %</b>	<b>КК, %</b>
високий	12,2	11,3
достатній	20	15,7
середній	43,5	43
початковий	24,3	30

Як бачимо з таблиці 3.4, високий рівень вияву цього показника в контрольній групі зафіксовано у 11,3 % молодших школярів, достатній – у 15,7 %, середній – у 43 % учнів, а низький – у 30 % респондентів. Щодо експериментальної групи, то отримано такі дані: високий рівень спостерігається у 12,2 % молодших школярів, достатній – у 20 %, середній – у 43,5 % учнів, а низький – у 24,3 % молодших школярів.

Для вияву рівня сформованості комунікативної компетентності за пізнавально-інформаційним критерієм комунікативно-когнітивного компонента було запропоновано виконати тестові завдання з аудіювання учням 2 класу за текстом О. Малко «Справжня дружба», учням 3 класу за текстом О. Жарковою «Як дятел «лікує» дерева», учням 4 класу за текстом В. Сухомлинського «Наказ дітям».

Під час перевірки аудіативних умінь – слухати і розуміти усне мовлення учням пропонувалося прослухати незнайомий текст відповідно до «Орієнтовних вимог до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи». Після прослуховування тексту учні письмово виконували завдання на розуміння фактичного

змісту сприйнятого на слух тексту (хто?, відтворення послідовності подій; встановлення смислових, причиново-наслідкових зв'язків, визначення теми твору. Для учнів 2 класу завдання стосувалися лише фактичного змісту твору. Для письмової перевірки аудіативних умінь добирали 8 тестових завдань, з яких 4 завдання закритого типу з вибором однієї правильної відповіді серед трьох пропонуваніх варіантів по 1 балу за кожне і 4 завдання відкритого типу по 2 бали за кожне.

Узагальнені результати виконання аудіювання наведено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

### Результати виконання аудіювання

Класи	Кількість учнів		Тестові завдання з аудіювання виконали на:																			
			високому рівні(1)		достатньому рівні(2)		разом (на 1 і 2 рівнях)		ті ж дані у %		середньому рівні (3)		разом (на 1, 2 і 3 рівнях)		ті ж дані у %		початковому рівні (4)		ті ж дані у %		рівень навченості	
			ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
2	92	87	12	11	24	23	35	34	<b>38</b>	<b>39</b>	29	28	64	62	<b>70</b>	<b>71</b>	28	25	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>46</b>	<b>46</b>
3	84	85	11	9	21	23	32	32	<b>38</b>	<b>37</b>	32	34	64	66	<b>76</b>	<b>76</b>	20	20	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>47</b>	<b>46</b>
4	84	83	11	12	13	15	24	27	<b>28</b>	<b>32</b>	37	36	61	63	<b>72</b>	<b>76</b>	23	23	<b>28</b>	<b>24</b>	<b>48</b>	<b>45</b>

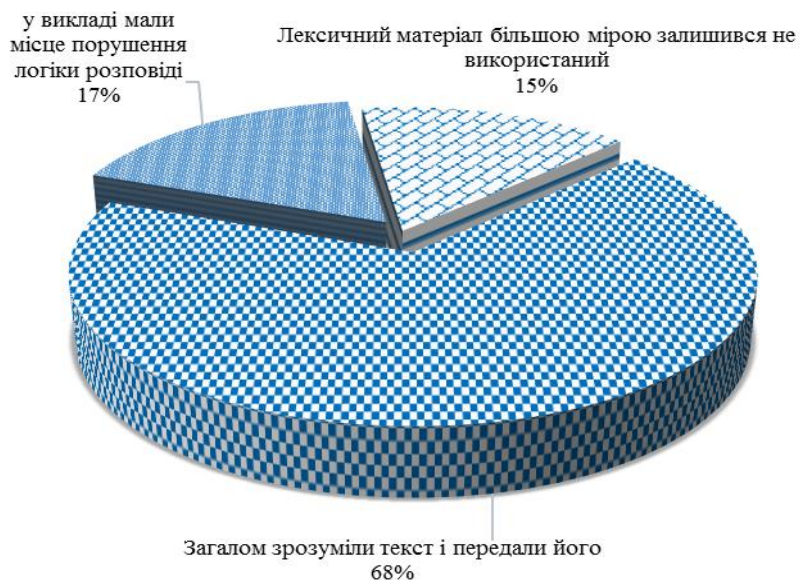
З таблиці видно, що рівень навченості молодших школярів щодо слухання, розуміння і відтворення усного мовлення в експериментальних класах дещо вищий, ніж у контрольних. Одержані результати засвідчують, що учні початкових класів добре справилися із тестовими завданнями закритого типу, проте відповіді відкритого типу засвідчили неточність, фрагментарність, непослідовність, також практично в усіх класах були учні, які давали відповіді на питання інтуїтивно або навздогад.

У результаті аналізу виконаних аудіативних завдань ми визначили такі основні недоліки молодших школярів: а) неосмислене сприйняття тексту; б) вибіркоче сприйняття окремих уривків почутого; в) невміння аналізувати зміст повідомлення; г) несприятливі зовнішні умови спілкування.

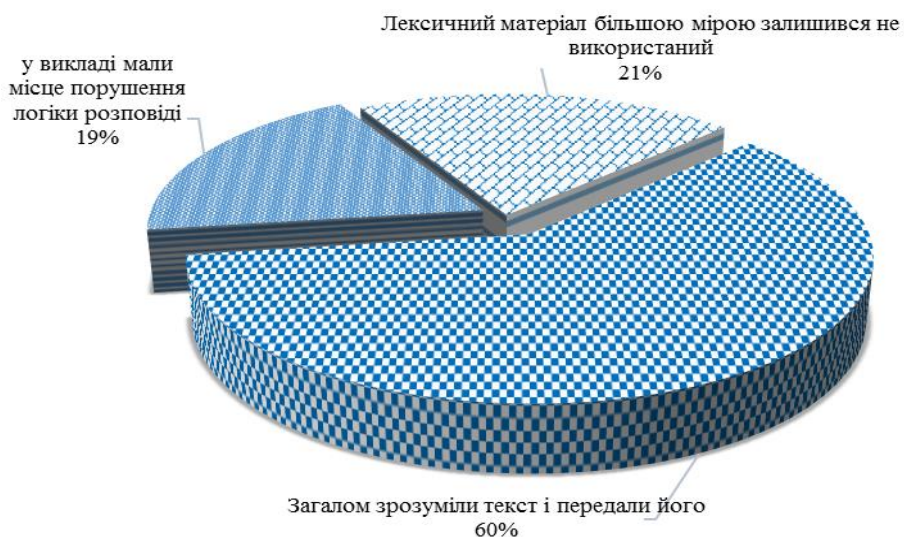
Також на комунікативно-когнітивному етапі учні 2–4 класів читали незнайомий художній, науково-художній текст, який у кожному класі відрізнявся складністю змісту та обсягом. Після прочитання учні письмово виконували завдання на розуміння прочитаного. Результати засвідчили, що учні загалом зрозуміли зміст



тексту і передали його (68% – ЕК та 60% – КК). Проте у 17 % другокласників ЕК та 19 % учнів КК у викладі мали місце порушення логіки розповіді, конструкції речень завеликі, ускладнені і, звичайно, далекі від авторських. Лексичний матеріал теж більшою мірою залишився не використаний (відповідно в ЕК – 15 % та в КК – 21 %) (рис. 3.9 та рис. 3.10).



**Рис. 3.9. Сформованість вміння репродувати заданий текст учнями ЕК**



**Рис. 3.10. Сформованість вміння репродування заданого тексту учнями КК**

Отримані результати свідчать, що комунікативні вміння учнів контрольних класів практично ще не сформовані й основою для їхнього формування мають бути аудіативні

вміння і паралельно суто комунікативні.

Практично-діяльнісний компонент включав два етапи порівняльного аналізу результатів експериментально-дослідної роботи: 1) перевірку досвіду читацької діяльності в 3–4 класах відповідно до чинних орієнтовних вимог до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи [217] і 2) перевірку сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

Для остаточної перевірки об'єктивності зроблених висновків щодо досвіду читацької діяльності ми застосували критерій Стьюдента [33, с. 108-109], сутність якого ґрунтується на зіставленні рівнів досвіду читацької діяльності та уміння складати висловлювання за змістом прочитаного учнів експериментальних і контрольних класів. Критерій Стьюдента обчислюється за формулою:

$$t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{\frac{\sum_i (x_i - \bar{x})^2 n_i + \sum_i (y_i - \bar{y})^2 n_i}{n + m - 2} \cdot \frac{n + m}{n \cdot m}}}, \text{ де } t \text{ – критерій Стьюдента;}$$

$\bar{x}$  – рівень досвіду читацької діяльності та уміння складати висловлювання за змістом прочитаного учнів ЕК на завершальному етапі;

$\bar{y}$  – рівень досвіду читацької діяльності та уміння складати висловлювання за змістом прочитаного учнів КК на завершальному етапі;

$x_i$  – рівень досвіду читацької діяльності та уміння складати висловлювання за змістом прочитаного ЕК на певному рівні;

$y_i$  – рівень досвіду читацької діяльності та уміння складати висловлювання за змістом прочитаного КК на певному рівні;

$n$  – кількість рівнів досвіду читацької діяльності та уміння складати висловлювання за змістом прочитаного ЕК (високий, достатній, середній, низький);

$m$  – кількість рівнів досвіду читацької діяльності та уміння складати висловлювання за змістом прочитаного КК (високий, достатній, середній, низький).

$$n = 4, \quad m = 4$$

$$\bar{x} = \frac{18 + 45 + 4 + 0.3}{4} = 17$$

$$\bar{y} = \frac{7.5 + 26 + 15 + 1.5}{4} = 12.5$$

$$t = \frac{|17 - 12.5|}{\sqrt{\frac{(18-17)^2 + (45-17)^2 + (4-17)^2 + (0.3-17)^2 + (7.5-12.5)^2 + (26-12.5)^2 + (15-12.5)^2 + (1.5-12.5)^2}{4+4-2}}} \cdot \frac{4+4}{4 \cdot 4}$$

$$t = \frac{4.5}{\sqrt{\frac{1 + 784 + 169 + 279 + 25 + 182.25 + 6.25 + 121}{6} \cdot \frac{1}{2}}} = \frac{4.5}{\sqrt{783}} \approx 0.16$$

Здобутий результат зіставляємо з таблицею критичних значень критерію Стьюдента t [38, с. 77], попередньо визначивши ступінь вільності за формулою:  $s = n + m - 2 = 4 + 4 - 2 = 6$ .

У рядку таблиці навпроти показника  $s = 6$  знаходимо три числа: 2,45; 3,71; 5,96. Наш показник  $t = 0,16$  не перевищує жодного з них, отже, розходження рівня досвіду читацької діяльності та уміння складати висловлювання за змістом прочитаного в експериментальних і контрольних класах за критерієм Стьюдента становить 16 %, що свідчить про ефективність розробленої нами системи роботи з текстами у 2-4 класах загальноосвітніх навчальних закладів.

Практично-діяльнісний компонент формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом було визначено також на підставі виконання творів у 2-4 класах. Результати творів відображено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

### Результати написання творів

Школи	Класи	Рівні орфографічної вправності			
		високий	достатній	середній	низький
1	2	3	4	5	6
Комунальний заклад «Луцький навчально-виховний комплекс № 9 Луцької міської ради Волинської області»	2 експ.	22,6 %	36,3 %	41,1 %	-
	2 контр.	6,8 %	34,9 %	46,2 %	12,1 %
	3 експ.	17,2 %	42,7 %	33,8 %	-
	3 контр.	7,1 %	47,5 %	28,7 %	16,7 %
	4 експ.	19 %	24,8 %	56,2 %	-
	4 контр.	5,3 %	16,4 %	47,2 %	31,1 %
Рівненський НВК «Загальноосвітній навчальний заклад I-III ст.-дошкільний навчальний заклад № 14» Рівненської міської ради	2 експ.	19,2 %	38,5 %	39,1 %	3,2 %
	2 контр.	8,9 %	36,4 %	45,9 %	8,8 %
	3 експ.	19,8 %	41,6 %	38,6 %	-
	3 контр.	18,6 %	39,2 %	37,8 %	4,4 %
	4 експ.	18 %	32,5 %	49,5 %	-
	4 контр.	4,8 %	21,7 %	47,1 %	26,4 %

Продовження таблиці 3.6

1	2	3	4	5	6
Павлоградська ЗОШ I-III ст. № 20 Дніпропетровської області	2 експ.	17,6 %	42,8 %	35,5 %	4,1 %
	2 контр.	-	33,7 %	46,3 %	20 %
	3 експ.	23 %	31,9 %	45,1 %	-
	3 контр.	4,1 %	22,4 %	52,3 %	21,2 %
	4 експ.	6,2 %	48,5 %	45,3 %	-
	4 контр.	3,7 %	24,9 %	39,8 %	31,6 %
Івано-Франківська гімназія № 2 міської ради Івано- Франківської області	2 експ.	21,3 %	34 %	44,7 %	-
	2 контр.	9,7 %	41,6 %	38,2 %	10,5 %
	3 експ.	19,4 %	37,9 %	42,7 %	-
	3 контр.	7,8 %	29,3 %	54,5 %	8,4 %
	4 експ.	19,8 %	34,5 %	40,6 %	5,1 %
	4 контр.	4,2 %	22,1 %	58,4 %	15,3 %

Порівняємо одержані результати. Передусім виразно бачимо те, що молодші школярі експериментальних класів успішно справилися з контрольною роботою, продемонструвавши переважно високий та достатній, а також середній рівень знань. Варто сказати, що у творах учнів контрольних класів Луцького навчально-виховного комплексу № 9 Луцької міської ради Волинської області спостерігалися похибки, зумовлені здебільшого впливом діалектного оточення. Водночас у роботах учнів Павлоградської ЗОШ I-III ст. № 20 Дніпропетровської області наявні помилки, спричинені міжмовною інтерференцією.

Більшість молодших школярів контрольних класів виявила достатній, середній і низький рівні знань. Результати їх підсумкових творів в основному адекватні зрізовим (за змістовим оформленням), що виконувалися на початку навчального року, а в окремих класах були й нижчими.

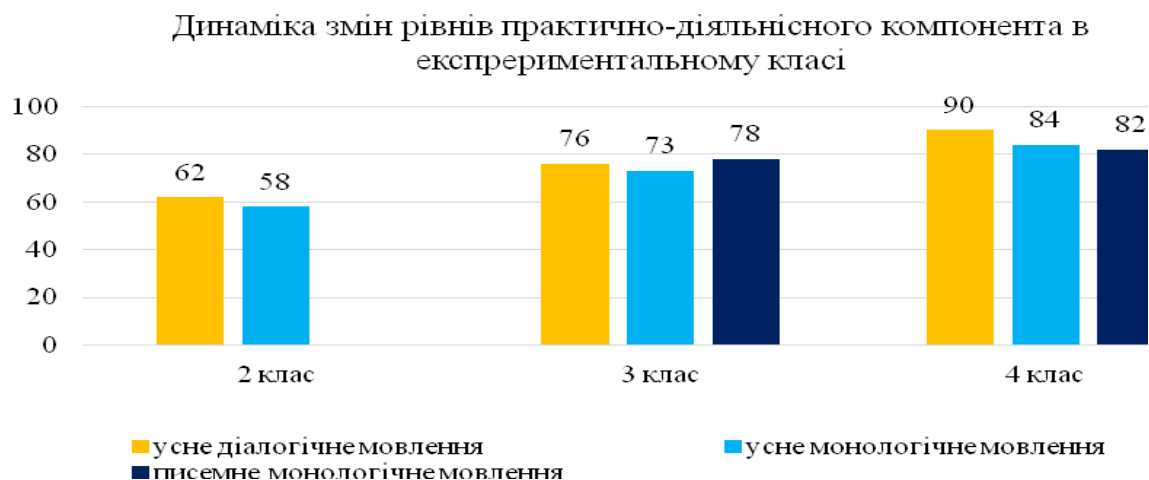
Написання творів засвідчило сформованість у молодших школярів умінь, які забезпечують високу якість самостійно складеного тексту:

- вміння говорити і писати на задану тему, осмислювати її межі, підпорядковувати висловлювання основній думці (темі);
- добирати необхідний матеріал для висловлювання, систематизувати його, виділяти головне, відмежовуватися від другорядного;
- планувати і будувати текст у певному стилі мовлення, в заданому жанрі.

Результати проведеного аналізу динаміки змін рівнів комунікативно-діяльнісного критерію сформованості комунікативної компетентності в усній та

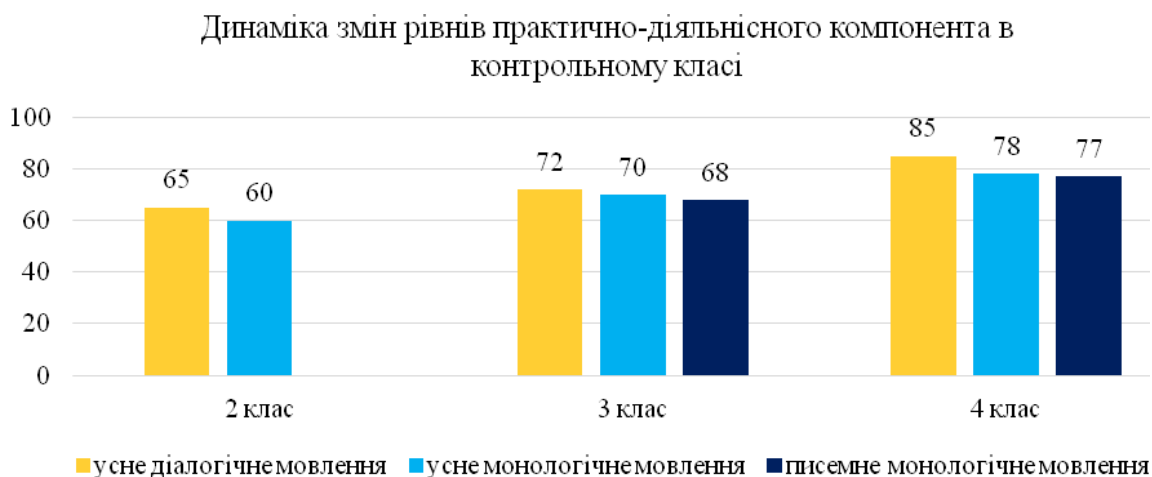
писемній формі діалогічного та монологічного мовлення в учнів ЕК і КК зображені у вигляді діаграм.

Динаміка змін рівнів практично-діяльнісного компонента в ЕК представлена на рис. 3.11.



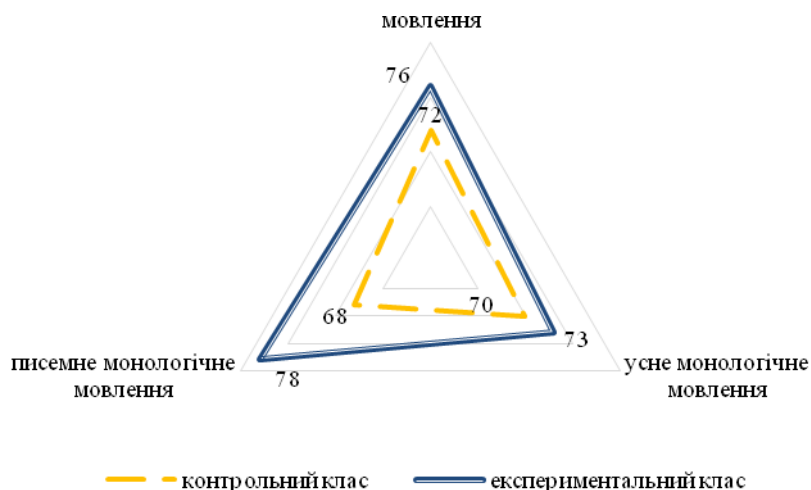
**Рис. 3.11.** Динаміка змін рівнів практично-діяльнісного компонента в ЕК

Динаміка змін рівнів практично-діяльнісного компонента в КК представлена на рис. 3.12.



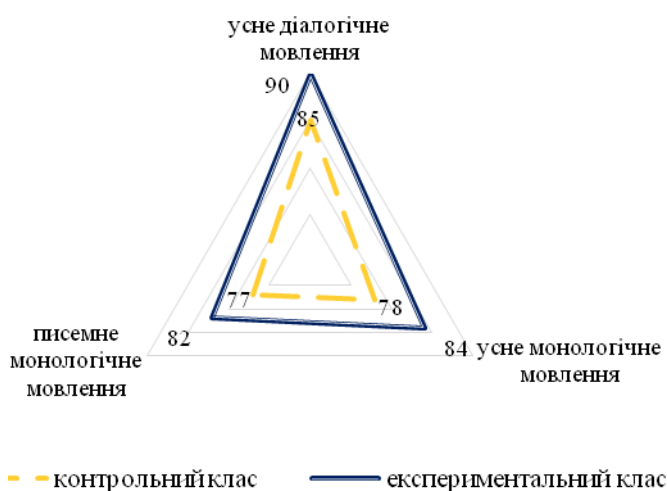
**Рис. 3.12.** Динаміка змін рівнів практично-діяльнісного компонента в КК

Порівняльну динаміку змін сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом в контрольному та експериментальному 3 класах подано на рис. 3.13.



**Рис. 3.13. Динаміка змін рівнів практично-діяльнісного компонента в контрольному та експериментальному 3 класах**

Порівняльну динаміку змін сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом в контрольному та експериментальному 4 класах подано на рис. 3.14.



**Рис. 3.14. Динаміка змін рівнів практично-діяльнісного компонента в контрольному та експериментальному 4 класах**

Загалом реалізація експериментальної дидактичної моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, поетапне її упровадження мало позитивний вплив на процес формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

Результати підсумкового зрізу щодо рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів ЕК і КК у процесі роботи з текстом подаємо в табл. 3.7.

Таблиця 3.7

**Рівні сформованості комунікативної компетентності учнів ЕК і КК у процесі роботи з текстом (підсумковий зріз)**

Критерій	Групи	Етапи	Рівень сформованості (%)			
			високий	достатній	середній	початковий
Спонукально-настановчий	ЕК	констатувальний	12,4	13,3	30,6	43,7
		контрольний	28,5	20	44	7,1
	КК	констатувальний	11,2	13	30,3	45,5
		контрольний	12,0	17	30,0	41
Пізнавально-інформаційний	ЕК	констатувальний	14,15	14	30,35	41,5
		контрольний	28	22	40,5	9,5
	КК	констатувальний	9,5	15	30,4	45,1
		контрольний	12	16	30,3	42,7
Комунікативно-діяльнісний	ЕК	констатувальний	12,4	13	30,9	43,7
		контрольний	30,5	21	40,5	8
	КК	констатувальний	11,2	23	20,3	45,5
		контрольний	12,4	15	30,8	41,8
Узагальнені дані	ЕК	констатувальний	13	22	22	43
		контрольний	29,5	31	41,3	8,2
	КК	констатувальний	12	17	42	46
		контрольний	12,3	16	30,4	41,3

Для оцінювання статистичної достовірності виявлених відмінностей щодо рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом на формульованому етапі експерименту між учнями КК та ЕК нами застосовано статистичний критерій  $\chi^2$  – критерій Пірсона.

Порівняння даних констатувального і контрольного етапів експерименту в експериментальній і контрольній класах молодших школярів дозволило зробити висновок про значне підвищення рівнів сформованості комунікативної компетентності в учнів експериментальної групи. Імовірність отриманих результатів підтверджено методами математичної статистики. За допомогою  $\chi^2$ - критерію Пірсона та t-критерію Стюдента встановлено статистично значущу різницю сформованості комунікативної компетентності в учнів ЕК та КК у процесі роботи з текстом, а саме :

а) за сформованим позитивним ставленням молодших школярів до роботи з текстом, спонуканням дітей до спілкування (емоційна привабливість та мотивація), цілеспрямованістю (ціннісні орієнтації, цілеспрямованість у роботі з текстом), пізнавальним інтересом до мовленнєвої діяльності (спонукально-настановчий критерій);

б) за комунікативною поінформованістю, компетенціями учнів здійснювати мовленнєву діяльність у процесі роботи з текстом, що передбачає наявність у молодших школярів певного рівня обізнаності щодо текстової діяльності, комунікативно-мовленнєвих умінь (сприймати, осмислювати, розуміти, репродукувати) (пізнавально-інформаційний критерій);

в) за мовленнєвою діяльністю, активною комунікацією, творчим продукуванням текстів різних типів, жанрів, стилів залежно від мети та комунікативної ситуації (комунікативно-діяльнісний критерій).

За допомогою критерію Пірсона-  $\chi^2$  було підтверджено гіпотезу  $H_1$  (розподіл рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом в експериментальному класі на початку і в кінці експерименту розрізняються між собою за значущими величинами) та спростовано гіпотезу  $H_0$  (розподіл рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом в експериментальному класі на початку і в кінці експерименту не розрізняються між собою, тобто ефективність упровадженого експерименту дорівнює нулю) [33, с. 198].

Враховуючи розрахункові таблиці для експериментального класу, ми встановили, що значення критерію Пірсона- $\chi^2$  для розподілу рівнів сформованості комунікативної компетентності у процесі роботи з текстом у молодших школярів ЕК дорівнює: за спонукально-настановчим критерієм –  $\chi^2_{\text{емп}} = 218,119$ ; за пізнавально-інформаційним –  $\chi^2_{\text{емп}} = 175,170$ ; за комунікативно-діяльнісним –  $\chi^2_{\text{емп}} = 143,029$  (Критичне значення  $\chi^2_{\text{крит}}$  при кількості ступенів свободи  $r = 2$  та  $\alpha = 0,05$  дорівнює 9,21 (це таблична величина) [37, с. 198]. Узагальнювальна таблиця 3.8 відбиває результати порівняння рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом в ЕК за визначеними критеріями на початку та в кінці експерименту (за критерієм Пірсона- $\chi^2$ ).



Таблиця 3.8

**Порівняння рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом експериментального класу на початку та в кінці експерименту за критерієм Пірсона -  $\chi^2$**

Критерії	Значення $\chi^2_{\text{емп}}$ для ЕК	Результати порівняння $\chi^2_{\text{емп}}$ та $\chi^2_{\text{крит}}$	$\chi^2_{\text{крит}}$ при кількості ступенів свободи $r = 2$ та $\alpha = 0,05$
<b>спонукально-настановчий</b>	218,119	$\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$ : (218,119 > 9,21) - розподіл рівнів комунікативної компетентності учнів ЕК розрізняються на значущі величини.	9,21
<b>пізнавально-інформаційний</b>	175,170	$\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$ : (175,170 > 9,21) - розподіл рівнів комунікативної компетентності учнів ЕК розрізняються на значущі величини.	9,21
<b>комунікативно-діяльнісний</b>	143,02967	$\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$ : (143,029 > 9,21) розподіл рівнів комунікативної компетентності учнів розрізняються на значущі величини.	9,21

Знайдені значення критерію Пірсона- $\chi^2$  для розподілу рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів ЕК у процесі роботи з текстом за спонукально-настановчим, пізнавально-інформаційним і комунікативно-діяльними критеріями довели, що емпіричне значення критерію Пірсона  $\chi^2_{\text{емп}}$  значно перевищує критичне  $\chi^2_{\text{крит}}$ , що спростовує гіпотезу  $H_0$  на високому рівні значущості. Приймається гіпотеза  $H_1$ : розподіл рівнів комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом в ЕК на початку і в кінці експерименту різняться між собою на значущі величини, тобто впроваджені заходи для підвищення рівнів комунікативної компетентності молодших школярів були ефективними.

Загальний рівень сформованості комунікативної компетентності учнів 2-4 класів експериментальних і контрольних класів представлено у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

**Порівняльний аналіз рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів 2-4 класів**

Рівні	ЕК (268 учнів)		КК (274 учнів)	
	Відсоток від загальної вибірки	Кількість учнів	Відсоток від загальної вибірки	Кількість учнів
Високий	18 %	48	8 %	22
Достатній	37 %	99	30 %	82
Середній	41 %	110	45 %	123
Низький	4 %	11	17 %	47

Експериментально-дослідне навчання засвідчує: рівень сформованості комунікативної компетентності молодших школярів в ЕК становить 67 %, в КК – 50 %, тобто рівень комунікативної компетентності в експериментальних класах вищий, ніж у контрольних, на 17 %, що підтверджує ефективність розробленої нами дидактичної моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом та взаємозалежність інтересу до читання, начитаності учнів із комунікативною вправністю та доцільністю учнів початкової школи.

Адже, загальновідомо, що сучасні діти мало читають, вони більше часу проводять за переглядом різних, не завжди адресованих дітям, телевізійних передач, в іграх за комп'ютером, тому у них відповідно не формуються нормативні комунікативні вміння. Крім того, батьки не можуть довести власним дітям життєву необхідність бути начитаними, оскільки в країні на низькому рівні престижність освіченості. Тому сьогодні актуальним є питання формування досвіду читацької діяльності молодших школярів, що є, на нашу думку, однією з передумов формування комунікативної компетентності в учнів початкової школи. Таким чином, отримані дані контрольного зрізу дослідно-експериментальної роботи дають підстави для позитивної оцінки впровадженої експериментальної дидактичної моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, розробленої на основі втілення дидактично доцільних умов. Результати обчислення показали, що розходження між виявами всіх показників є статистично достовірні, що дає право стверджувати про ефективність проведеного педагогічного експерименту. За нашими спостереженнями, у процесі експериментально-дослідного навчання кращі учні виявляли високу активність, слабші, хоч і припускалися помилок під час виконання комунікативних завдань, але в них з'явився інтерес до читання художніх і наукових текстів, прагнення краще знати рідну мову, бути грамотними, комунікативно компетентними.

Отже, в результаті запровадження експериментальної дидактичної моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом відбулася позитивна динаміка рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

## Висновки до третього розділу

Представлена в третьому розділі дисертації експериментально-дослідна перевірка дієвості дидактичних умов формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом висвітлює розроблення дидактичної моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, обґрунтування дидактичних умов, технології досліджуваного процесу та перевірку їх ефективності на формувальному етапі в умовах експериментального навчання.

Визначено мету, завдання та програму формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом з метою здійснення апробації розробленої дидактичної технології. Провідними підходами є такі: особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, системний, інтегрований, текстоцентричний. Основними методами визнано роботу з підручником, розповідь, бесіду, комунікативні тренінги, кейс-метод, інтерактивні методи і прийоми. Критеріями визначено: спонукально-настановчий, пізнавально-інформаційний, комунікативно-діяльнісний. Показники зазначених критеріїв – спонукання учнів до спілкування, цілеспрямованість у роботі з текстом, комунікативна поінформованість, обізнаність щодо здійснення текстової діяльності, активна комунікація, творче продукування текстів різних типів, жанрів, стилів залежно від мети та комунікативної ситуації.

Теоретичне обґрунтування функціонально-структурної моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом спричинило необхідність визначення дидактичних умов, за яких досліджуваний процес буде ефективним. Дидактичні умови визначено у дослідженні як сукупність лінгводидактичних ресурсів і вихідних психолінгвістичних положень, організація й реалізація яких сприятиме вдосконаленню дидактико-методичної системи, забезпечуючи формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

Для перевірки ефективності розробленої функціонально-структурної моделі

формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом проводилась експериментальна робота, що включала три етапи. На першому етапі під час здійснення констатувального етапу експерименту було визначено рівні сформованості комунікативної компетентності учнів експериментальних та контрольних класів. Діагностувальний інструментарій дав змогу визначити, що рівень сформованості показників не може вважатися достатнім.

На формувальному етапі дослідно-експериментальної роботи в експериментальних класах було апробовано розроблену технологію формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом. Навчальний процес в контрольних класах здійснювався відповідно до традиційного підходу. В основі технології формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом лежить системний підхід, що відображає єдність ціле-мотиваційного, комунікативно-когнітивного, практично-діяльнісного компонентів процесу формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

Експериментально-дослідне навчання засвідчило, що рівень сформованості комунікативної компетентності молодших школярів в експериментальних класах становить 67 %, в контрольних – 50 %, тобто рівень комунікативної компетентності в експериментальних класах вищий, ніж у контрольних, на 17 %, що підтверджує ефективність розробленої нами функціонально-структурної моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом та взаємозалежність інтересу до читання, начитаності учнів із комунікативною вправністю та доцільністю учнів початкової школи.

Отже, проведене експериментальне дослідження доводить, що розроблена нами функціонально-структурна модель формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом є дієвою та ефективною. Дидактичні умови, які є змістовим центром моделі, підсилили ефективність послідовного й поетапного впровадження системи роботи з текстом для успішного формування комунікативної компетентності учнів початкової школи.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Науково-теоретичні узагальнення та напрацьований емпіричний матеріал, представлені у дисертаційній роботі, дають підстави для таких висновків:

1. Здійснений аналіз дидактичної, психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дав змогу визначити зміст понять «компетенція», «компетентність», «комунікативна компетентність», «текст», «навчальний текст». Виявлено теоретичні засади формування комунікативної компетентності на основі вивчення психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, пов'язаної з темою дисертаційної роботи, уточнено зміст та сутність поняття «комунікативної компетентності» як здатності особистості, заснованої на знаннях та досвіді, орієнтуватися в ситуаціях спілкування, розуміти мотиви діяльності як свої власні, так співрозмовників, вибирати і здійснювати ефективну взаємодію з людьми різного статусу і віку. Уточнено поняття «комунікативна компетентність молодших школярів» як інтегративну якість учня, що передбачає єдність набуття комунікативного досвіду через формування мотиваційної основи спілкування; оволодіння компетенціями здійснювати комунікативну діяльність у процесі навчання, в позаурочній діяльності, під час роботи з текстом у всіх її видах: слухання, говоріння, читання, письмо, розуміння чужої і створення власної програми комунікативної поведінки, адекватної меті, ситуації спілкування, з урахуванням адресату і стилю мови; активізацію творчого продукування текстів різних типів, стилів і жанрів мовлення.

2. Для формування комунікативної компетентності молодших школярів було враховано відповідні психолого-педагогічні аспекти (спілкування, мотивація, інтерес, пам'ять, увага, мислення і т. под.), що сприяють процесу підготовки учнів початкових класів до подальшої навчальної діяльності з текстами різних стилів. Основними принципами визначено такі: принципи комунікативності, компетентності, функціональності, індивідуалізації навчання.

3. Охарактеризовано текст як дидактичне джерело формування комунікативної компетентності молодших школярів, як предмет, засіб, продукт і як результат мовотворчості, тобто як основна дидактично-комунікативна одиниця, на базі якої

формуються комунікативні вміння й навички, пов'язані зі сприйняттям, осмисленням (розумінням) авторського тексту і з продукуванням (створенням) власного.

4. Проаналізовано навчально-методичне забезпечення з досліджуваної проблеми: Державний стандарт початкової освіти, чинні програми, шкільні підручники з української мови, літературного читання, природознавства, математики та ін. Виявлено, що зміст підручників «Українська мова» спрямовано на досягнення комунікативної мети, вирішення теоретичних і частково практичних завдань, що передбачають розвиток мовленнєвих умінь і навичок молодших школярів. Зміст підручників «Літературне читання» моделює систему навчання учнів читати і повноцінно сприймати художній твір як мистецтво слова, яке включає розвиток спостережливості, творчої уяви, почуття поетичного слова, здатність сприймати звукові, словесні образи, емоційно реагувати на художнє слово, співпереживати, створювати.

5. Виявлено й теоретично обґрунтовано сукупність дидактичних умов, що зумовлюють ефективне формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, та дали змогу розробити відповідну технологію: забезпечення сталого мотиваційно-спонукального діяльнісного середовища для розвитку інтересу до читання, формування читацької компетентності молодших школярів як основи для успішного спілкування учнів початкової школи; психологічна та дидактична готовність учителів початкових класів до опанування та впровадження результатоспрямованої дидактичної системи, що передбачає розвиток комунікативної діяльності учнів на текстовій основі на засадах інтегрованого підходу до навчання; створення адаптованого середовища для забезпечення соціокультурного аспекту формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом. Створення дидактичних умов передбачало збагачення освітнього процесу серією уроків за принципами особистісно орієнтованого та інтегрованого навчання, метою яких було створення емоційно-позитивної атмосфери навчання серед учнів початкової школи. Дидактичні умови представлено як узагальнено-концентроване визначення необхідних і достатніх дидактичних процесів, що у своїй сукупності

забезпечуватимуть високий рівень сформованості комунікативної компетентності молодших школярів. Виявлені дидактичні умови, що забезпечують формування комунікативної компетентності учнів початкових класів, спрямовані на формування пізнавального інтересу до навчання, підвищення мотивації, адже згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти навчальний процес у початковій школі спрямовується на досягнення результатів навчання учнів початкових класів – сформованих ключових і предметних компетентностей. Набуття загальнонавчальних компетентностей діяльності є фундаментом подальшого успішного навчання школяра в основній школі.

6. Відповідно до визначеної структури комунікативної компетентності виявлено основні компоненти, критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи.

Ціле-мотиваційний компонент спирається на рівні мотивації учнів початкових класів, визначає потребу молодшого школяра в досягненні успіху в конкретній навчальній, комунікативній ситуації. Спонукально-настановчий критерій передбачає наявність системи мотивів учня, що спонукає до спілкування; готовність виявляти наполегливість, ініціативність, активність у комунікативному процесі, цілеспрямованість у роботі з текстом. Комунікативно-когнітивний компонент визначається за змістовим критерієм, що передбачає виявлення системи знань, необхідних для успішного формування комунікативної компетентності, залежить від сформованості вмінь співвідносити знання з різних предметів. Показники пов'язані зі ступенем оволодіння комунікативною поінформованістю, компетентністю здійснювати мовленнєву діяльність у процесі роботи з текстом. Практично-діяльнісний компонент відповідно до комунікативно-діяльнісного критерію передбачає сукупність комунікативних умінь і навичок, що виявляються у здатності самостійно використовувати власний досвід, знання, уміння у мовленнєвій діяльності, творчо продукувати тексти різних типів, жанрів і стилів мови залежно від мети та комунікативної ситуації. Визначені критерії та їх показники дали змогу виокремити рівні сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом: високий, достатній, середній, початковий.

7. У процесі дослідження було розроблено та експериментально перевірено функціонально-структурну модель формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, що забезпечує результативність запровадження дидактико-методичної системи роботи з текстом, а також дидактичних умов, що сприяють ефективності формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

Виявлено вихідний рівень сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом у практиці початкової школи. Результати констатувального педагогічного експерименту засвідчили переважання в учнів початкових класів середнього і початкового рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів., що підтвердило доцільність застосування дослідного навчання у початковій школі. Позитивна динаміка рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи засвідчила ефективність розробленої функціонально-структурної моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, а також дидактичних умов як змістового центру моделі, які підсилили ефективність роботи з текстом як важливої передумови продукування власних висловлювань різних типів, жанрів і стилів мовлення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в подальшому вивченні процесу формування комунікативної компетентності учнів у процесі роботи з текстом в контексті модернізації нової української школи задля реалізації принципу наступності та перспективності між початковою і середньою ланкою сучасної загальноосвітньої школи.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абелева И. Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека. Москва, 2004. 304 с.
2. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. Київ, 1981. 206 с.
3. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: дис. ... д. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения / Моск. гос. ун-т эконом. стат. и информ. Москва, 1999. 289 с.
4. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. Москва, 1976. 200 с.
5. Аршавская Е. А. Экстралингвистические детерминанты формирования коммуникативной способности: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Москва, 1983. 25 с.
6. Афанасьев В. Г. Системность и общество. Москва, 1980. 367 с.
7. Бабанский Ю. К. Педагогика. Москва, 1983. 161 с.
8. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Москва, 2005. 496 с.
9. Баранник Д. Х. Текст. *Українська мова: Енциклопедія*. Київ, 2000. С. 627–628.
10. Барановська Л. В. До теоретичних засад формування культури мовлення. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 3. С. 33-37.
11. Бахтин М. М. Проблемы речевых жанров. *Литературно-критические статьи*. Москва, 1986. С. 428–472.
12. Бацевич Ф. С. Філософія мови: історія лінгвофілософських учень. Київ, 2004. 342 с.
13. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ, 2004. 344 с.
14. Белянин В. П. Психолінгвістика. Москва, 2003. 232 с.
15. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва, 1988. 434 с.
16. Бех І. Д., Воронцова Т. В., Пономаренко В. С., Страшко С. В. Основи здоров'я: підручн. для 2-го кл. загальноосв. навч. закл. Київ, 2012. 136 с.
17. Бех І. Д. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*. 2012.

№ 5. С. 5–6.

18. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Київ, 2003. Кн. 1. 280 с.

19. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. №9. С. 1–4.

20. Бібік Н. М. Я у світі: підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків, 2015. 160 с.

21. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Мартиненко В. О. та інші. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи. Київ, 2014. 346 с.

22. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови. Київ, 2005. 62 с.

23. Блаубег И. В. Становление и сущность системного подхода. Москва, 1973. 158 с.

24. Богданович М. В. Математика: підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2015. 160 с.

25. Бодалев А. А. Психологические условия педагогического общения. *Психология педагогического общения*. Кіровоград, 1991. Т. 1. С. 4–14.

26. Бодров В. А. Развитие системного подхода в исследованиях профессиональной деятельности. *Психологический журнал*. 2007. Т. 28, №3. С. 23–28.

27. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург, 2008. 400 с.

28. Болотнова Н. С. Основные понятия и категории коммуникативной стилистики текста. *Речевое общение (Теоретические и прикладные аспекты речевого общения)*. 2002. Вып. 4 (12). С. 49–59.

29. Болотнова Н. С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности. *Диалог с текстом: проблемы обучения смысловой интерпретации: Материалы 5 регионального научно-практ. семинара (Томск, 25 апреля 2002)*. Томск, 2002. 64 с.

30. Брандес М. П. Текст как социальная система. *Принципы типологизации художественного и нехудожественного текстов*. Київ, 1987. С. 8.

31. Брокгауз Ф. А. Иллюстрированный энциклопедический словарь. Современная версия. Москва. 2008. 703 с.

32. Броневищук С. Г. Профильная дифференциация обучения в сельской школе. Москва, 2000. 236 с.
33. Бук С. Н. Основы статистичної лінгвістики. Львів, 2008. 124 с.
34. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні: підручник. Київ, 2004. 383 с.
35. Валгина Н. С. Теория текста. Москва, 2003. 280 с.
36. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі. Київ, 2006. 268 с.
37. Вашуленко М. С. Інтеграція змісту з навчання грамоти, математики та ознайомлення з навколишнім середовищем у початковій школі. *Педагогіка і психологія*. 2000. № 1. С. 16—20.
38. Вашуленко М. С. Буквар: підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2013. 152 с.
39. Вашуленко М. С. Рідна мова як засіб навчання, виховання й розвитку школярів. *Мовознавство*: Тези та повідомлення 3 Міжнародного конгресу українців (Харків, 26—29 серпня 1996). Харків, 1996. С. 39—42.
40. Вашуленко М. С. Українська мова: підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою. Київ, 2013. 192 с.
41. Вашуленко М. С. Методика викладання української мови в початковій школі. Київ, 2008. 318 с.
42. Вашуленко М. С. Навчання грамоти в 1 кл.: Посіб. для вчителя. Київ. 2012. 224 с.
43. Вашуленко М. С. Орієнтація професійної лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів на основну мету шкільної мовної освіти. URL: <http://abc-lab.usoz.ua/load/0-0-0-13-20>. (дата звернення: 04.09.2017).
44. Вашуленко М. С. Методика викладання української мови в початковій школі. Київ, 2011. 364 с.
45. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. на CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ: 2009. 1736 с.
46. Веремійчик І. М. Трудове навчання: підруч. для 1 кл. Київ, 2007. 112 с.

47. Виговська О. І. Творча педагогічна діяльність у цілісному навчально-виховному процесі: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1995. 25 с.
48. Виноград О. В. Педагогічні умови формування професійних якостей військовослужбовців у процесі навчання.: автореф. дис. ... канд. пед. Наук. Хмельницький, 2001. 18 с.
49. Вікова та педагогічна психологія: кол. моногр. Київ, 2001. 461 с.
50. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. Київ, 2007. 616 с.
51. Выготский Л. С. Мысль и слово. Общая психолінгвістика: хрестоматія. Москва, 2004. 320 с.
52. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва, 1996. 416 с.
53. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва, 2004. 144 с.
54. Гальперин И. Р. Методы обучения и умственное развитие ребенка. Москва, 1985. 40 с.
55. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология. Москва, 2009. 512 с.
56. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ, 1985. 360 с.
57. Гаркуша В. В. Формирование навыков общения и коммуникативных способностей в процессе личностно-ориентированного общения устной иноязычной речи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология. Днепропетровск, 1992. 129 с.
58. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*. 1995. № 2. С. 17–24.
59. Глинский Б. А. Моделирование, системный подход и проблема научного описания. (Философские проблемы естествознания). Москва, 1971. 311 с.
60. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация. Москва, 2003. 272 с.
61. Голуб Н. Б. Компетентнісно спрямоване навчання української мови: концептуальний підхід. *Теоретична і дидактична філологія: Збірник наукових*

праць. Випуск 12. Переяслав-Хмельницький, 2012. С. 26–22.

62. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.

63. Гончарова Н. Н. Структурные особенности учебных текстов дисциплин лингвистического цикла. *Система і структура східнослов'янських мов: міжкафедральний збірник наукових праць*. Київ, 1998. С. 229–237

64. Горшенева И. А. Школьник и художественный текст. *Начальная школа*. 2007. №5. С. 68–71

65. Грущинська І. В. Природознавство: підруч. для 1 кл. Київ, 2015. 144 с.

66. Грущинська І. В. Природознавство: підруч. для 2 кл. Київ, 2012. 160 с.

67. Гудзик І. П. Інформаційна грамотність як важлива ознака компетентності учня. *Шлях освіти*. 2005. № 4. С. 34–37.

68. Гузенко В. О. Феномен творчості. Соціально-філософський аналіз: автореф. дис. ... канд. філос. наук. Дніпропетровськ, 1997. 17 с.

69. Гурська О. В. Дидактичні умови реалізації інноваційних форм навчальної діяльності студентів коледжів у процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання / Полтава, 2015. 284 с.

70. Давидов В. В. Учебная деятельность и моделирование. Ереван, 1993. 213 с.

71. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва, 1996. 544с.

72. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность. *Педагогика*. 2003. №4. С. 21–26

73. Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. Москва, 1989. 310 с.

74. Державний стандарт початкової освіти (2018). URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-rochatkovoju-osviti> (дата звернення: 04.03.2018).

75. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва, 2003. 415 с.

76. Дівакова І. Аудіювання на уроках читання у 2-4 класах. Тернопіль, 2003. 48 с.

77. Дошкільна освіта: словник-довідник: упоряд. К. Л. Крутій, О. О.Фунтікова. Запоріжжя, 2010. 324 с.

78. Дридзе Т. М. Интерпретационные характеристики и классификация текстов. *Смысловое восприятие речевого сообщения*. Москва, 1976. С. 34–45.

79. Дроздова І. В. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей. Харків, 2010. 264 с.

80. Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст. Москва, 2001. 368 с.

81. Елькін М. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Бердянський держ. пед. ун-т. Бердянськ, 2005. 260 с.

82. Ельконін Д. Б. Психологія гри. Київ, 1978. 304 с.

83. Енциклопедія освіти: Академія педагогічних наук України. Київ, 2008. 1040 с.

84. Ерошина Н. А. Дидактические условия управления самостоятельной учебной деятельностью студентов педагогических вузов: автореф. ... канд. пед. Липецк, 2001. 22 с.

85. Єрмоленко С. Я. Рідна мова. Мова і розмова: зошит із зв'язної мови. 6 клас. Київ, 2007. 72 с.

86. Жерносек І. П. Педагогічний досвід: головні ознаки і критерії. *Рідна школа*. 1999. № 9. С. 69–72.

87. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. Москва, 1982. 159 с.

88. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ, 2003. 273 с.

89. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Москва, 2001. 208 с.

90. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною компетентністю в аудіюванні. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2013. № 1. С. 89–96.

91. Закон України «Про освіту» (2017р.). URL:<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 05.09.2017)

92. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник. Київ, 2002. 304 с.
93. Зарубина Н. Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. Москва, 1981. 113 с.
94. Захарійчук М. Д. Буквар: підр. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2014. 176 с.
95. Захарійчук М. Д. Українська мова 1 клас: післябукварна частина. Київ, 2013. 80 с.
96. Захарійчук М. Д., Науменко В, О., Книжка для вчителя: Методика роботи за «Букварем». Київ, 2012. 240 с.
97. Зверева М. В. О понятии «дидактические условия». *Новые исследования в педагогических науках*. Москва, 1987. № 1. С. 29–32
98. Зильберт Б. А. Социопсихолінгвістическіе ісследованія текста. Саратов, 1986. С. 18–24.
99. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
100. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. Москва, 1992. 368с.
101. Зоммер Г. Типы письменных учебных текстов для развития говорения и письма. Вопросы лингвистики и лингводидактики. Материалы конференции МАПРЯЛ (23–24 апр. 1996. г. Краков). Краков, 1996.
102. Иванов Д. А. Компетентности и компетентностный подход в образовании. Москва, 2007. 32 с.
103. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов нефилологов. Коммуникативный аспект. *Русский язык за рубежом*. 1990. № 4. С. 54–60.
104. Ильин. Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург, 2003. 512 с.
105. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе; учебное пособие . Москва, 1998. 176 с.
106. Ипполитова Н. А. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8–12.

107. Ипполитова Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ... док. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Челябинский гос. ун-т. Челябинск, 2000. 383 с.
108. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Москва, 2008. 288 с.
109. Истратова Н. О. Психодиагностика. Коллекция лучших текстов. Ростов-на-Дону, 2006. с.313.
110. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови: Близько 7000 слів. ст. Харків, 2006. 766 с.
111. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці: кол. моногр. Кіровоград, 2012. 206 с.
112. Йолкіна Л. В. Книжкова країна: позаклас. читання: навч. посіб. для 3-го кл. загальноосвіт. навч. закладів. Київ, 2014. 120 с.
113. Йолкіна Л. В. Книжкова країна: позаклас. читання: навч. посіб. для 2-го кл. загальноосвіт. навч. закладів. Київ, 2013. 112 с.
114. Каган М. С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. Москва, 1974. 328 с.
115. Капінос В. И. О соотношении репродуктивных и продуктивных методов в работе по развитию речи учащихся. *Русский язык в школе*. 1989. №6.
116. Клепиков О. І. Основи творчої особи: навч. посібник для студ. Київ, 2000. 295 с.
117. Клепиков О. І. Творчість: істина, краса, благо. Київ, 1996. 46 с.
118. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. Москва, 1995. 224 с.
119. Ковалик І. І. Методика лінгвістичного аналізу тексту. Київ, 1984. 119 с.
120. Коваль А. П. Практична стилістика сучасної української мови. Київ, 1987. 214 с.
121. Коваль О. Є. Тематичний словник-довідник з психології та педагогіки: Навчальний посібник. Вид. 2-ге доповнене та перероблене. Тернопіль, 2013. 138 с.
122. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. Москва, 2005. 448 с.



123. Кодлюк Я. П. 120 розповідей про письменників: довідник для вчителя початкових класів. Київ, 2006. 203 с.
124. Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: теорія і практика. Тернопіль. 2004. 288 с.
125. Кодлюк Я. П. Теоретичні підходи до аналізу технологічності підручника для початкової школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2012. № 5. С. 57–62.
126. Кодлюк Я. П. Методика аналізу технологічності підручника для початкової школи. *Педагогічний альманах*. 2015. №25. С 49-55.
127. Кодлюк Я. П. Дидактика початкової школи: практичний курс Тернопіль, 2013. 160 с.
128. Кожевникова К. Об аспектах связности в текстах как целом. *Синтаксис текста*. Москва, 1979. С. 59–66.
129. Козачук Г. О. Підвищення грамотності учнів. Київ, 1995. 158 с.
130. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. Москва, 1984. 175 с.
131. Колшанский Г. В. Лингво-коммуникативные аспекты речевого общения. *Иностранные язык в школе*. 1985. №1. С. 10–14.
132. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 112 с.
133. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі. Ізмаїл, 2007. 236 с.
134. Кондаков Н.И. Логической словарь-справочник. Москва, 1975. 729 с.
135. Концепція мовної освіти 12-річної школи. *Дивослово*. 2002. № 8. С. 59–70.
136. Концепція Нової української школи. URL: [//https://mon.gov.ua/ua/osvita/.../nova-ukrayinska-shkola](https://mon.gov.ua/ua/osvita/.../nova-ukrayinska-shkola) (дата звернення: 10.12.2017).
137. Косенко Ю. В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. Суми, 2011. 187 с.

138. Коченгіна М. В. Готуємось до уроків розвитку зв'язного мовлення. 4 клас. Харків, 2008, 160 с.

139. Краткий словарь педагогических терминов: Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. вузов под ред. В. Д. Симоненко. Москва, 2006. 368 с.

140. Кубрякова Е. С. Модели порождения речи и главные отличительные особенности речепорождающего процесса. *Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи*. Москва, 1991. С. 21–81.

141. Кудрявцева Т. С. Функционирование текста в учебном процессе. – Москва, 1984. 184с.

142. Кузмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: підручник. Київ, 2008. 447 с.

143. Кулибина Н. В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. Москва, 2000. 301 с.

144. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. Санкт-Петербург, 2001. 264 с.

145. Куприянов Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия». *Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова*. 2001. № 2. С. 101–104

146. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту. Вінниця, 2004. 272 с.

147. Ладыженская Т. А. Живое слово : устная речь как средство и предмет обучения : учеб. пособ. Москва, 1986. 127 с.

148. Леонтьев А. А. Коммуникативность: пришло или прошло ее время. ИЯШ. 1991. № 5. С. 22–23.

149. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Москва, 1969. 307 с.

150. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва, 1969. 214 с.

151. Леонтьев А. А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации. *Синтаксис текста*. Москва, 1979. С. 18–36.

152. Леонтьев А. А. Психология общения. Москва, 2008. 368 с.
153. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Москва, 1969. 308 с.
154. Лернер И. Я. О методах обучения. *Сов. педагогика*. 1965. № 3. С. 115–128.
155. Лернер И. Я. Процесс обучения и закономерности. Москва. 1980. 96 с.
156. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н.Ярцева. Москва, 2002. 709 с.
157. Лисина М. И. Проблема онтогенеза общения. Москва, 1986. 144 с.
158. Листопад О. А. Соціальна творчість: сутність і соціально-педагогічні функції. *Наша школа*. 2010. №3. С. 132.
159. Листопад О. А. Формування у студентів вузів ціннісних орієнтацій на творчість. *Адаптаційні можливості дітей та молоді: Матеріали міжнар. наук.-практ. Конф. (Одеса, 17–19 вер. 2008)*. Одеса. 2008. С. 79.
160. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис...д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. Рівне, 2005. 443 с.
161. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва, 1984. 444 с.
162. Лосева Л. М. Как строится текст: пособие для учителей. Москва, 1980. 96 с.
163. Лошкарёва Н. А. Межпредметные связи как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса. Москва, 1981. 98 с.
164. Львов М. Р. Методы развития речи учащихся. *Русский язык в школе*. 1985, №4. С. 42–47.
165. Львов М. Р. Основы теории речи. Москва, 2000. 248 с.
166. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития. Москва, 1995. 176 с.
167. Львова С. И. Язык в речевом общении. М., 1991. 387 с.
168. Лякішева А., Баховська А. Гуманізація навчально-виховного процесу у

початкових класах. *Педагогічний часопис Волині*. №2 (5). 2017. С. 33–39.

169. Максимов С. Е. Прагматические и структурно-семантические особенности текста международного договора: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Київ, 1984. 23 с.

170. Максютенко Л. Формування комунікативної компетентності учнів початкових класів. *Сучасна школа України: інформаційно-методичний часопис*. Київ, 2001. С. 50–58.

171. Малихін О. В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання ( у вищій школі). *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Педагогіка. Миколаїв, 2013. Т.215. С. 11–14.

172. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 55–63.

173. Мартиненко В. О. Літературне читання. Робочий зошит: навч. посіб. для учнів 2 кл. Київ, 2014. 80 с.

174. Мартиненко В. О. Літературне читання. Робочий зошит: навч. посіб. для учнів 3 кл. Київ, 2014. 80 с.

175. Мартиненко В. О. Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. *Збірник наукових праць: Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип. XV. Кам'янець-Подільський, 2013. С. 145–151.

176. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург, 1999. 479 с.

177. Махмутов М. И. Методы проблемного обучения. Энциклопедия профессионального образования в 3-х т. Москва, 1999. С. 61–62.

178. Мацько Л. І., Мацько О. М. Інвенція як розділ риторики. *Дивослово*. 2003. №6. С. 63–67.

179. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилїстика української мови. Київ, 2003. 462 с.

180. Мельник Ю. С. Підготовка вчителя до формування алгоритмічної культури молодших школярів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2009. Випуск 31. С. 52–61.

181. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. Київ, 1986. С. 5–47.
182. Методология в сферетеории и практики: кол. моногр. Новосибирск, 1988. 306 с.
183. Мещеряков В.Н. Жанры школьных сочинений. Теория и практика написания: учебное пособие для студентов и учителей-словесников. Москва, 2000. 256 с.
184. Мойсенюк Н. Є. Педагогіка: авчальний посібник. Київ, 2001. 367 с.
185. Моляк В. О. Психологія готовності до творчої праці. Київ, 1989, 118 с.
186. Москальская О. И. Грамматика текста. Москва, 1981. 183 с.
187. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навч. посіб. Київ, 2001. 487 с.
188. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. Із навчанням українською мовою. 1–4 класи. Київ, 2013. 392 с.
189. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи (зі змінами). Тернопіль, 2015. 256 с.
190. Навчальні програми. 1 клас: методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2016/2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. Харків, 2016. 190 с.
191. Навчальні програми. 2 клас: методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2016/2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. Харків, 2016. 180 с.
192. Навчальні програми. 3 клас: методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2016/2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. Харків, 2016. 192 с.
193. Навчальні програми. 4 клас: методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2016/2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. Харків, 2016. 176 с.
194. Науменко В. О. Зошит з літературного читання до підручника «Літературне читання»: навч. посіб. для 2-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2013. 96 с.

195. Науменко В. О. Зошит з літературного читання до підручника «Літературне читання»: навч. посіб. для 4-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2015. 80 с.
196. Науменко В. О. Зошит з читання до підручника «Читанка» (післябукварна частина). 1 клас. Київ, 2013. 32 с.
197. Науменко В. О. Літературне читання: укр. мова для загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою: підруч. для 2-го кл. Київ, 2012. 160 с.
198. Науменко В. О. Літературне читання: укр. мова для загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою: підруч. для 3-го кл. Київ, 2014. 176 с.
199. Науменко В. О. Літературне читання: укр. мова для загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою: підруч. для 4-го кл. Київ, 2015. 176 с.
200. Науменко В. О. Перлинка: кн. з літ. читання: дод. до підруч. «Літературне читання» для 4-го кл.: навч. посіб. Київ, 2015. 168 с.
201. Науменко В. О. Перлинка: кн. з літ. читання: дод. до підруч. «Літературне читання» для 3-го кл.: навч. посіб. Київ, 2014. 112 с.
202. Науменко В. О. Перші кроки: кн. для позакл. читання у 1 кл. Київ, 2015. 160 с.
203. Науменко В. О. Уроки літературного читання в 2 класі: метод. посіб. для вчителя. Київ, 2013. 280 с.
204. Науменко В. О. Навчання вдумливого читання і розуміння художнього твору. *Початкова школа*. 2008. № 7. С. 50–51.
205. Науменко В. О. Читанка. 1 клас: післябукварна частина. Київ, 2013. 96 с.
206. Немов Р. С. Психологія: словарь-справочник в 2 ч. Москва, 2003. Ч.2. 352 с.
207. Нечволод Л. І. Сучасний словник іншомовних слів. Харків, 2007. 768 с.
208. Нова українська школа: поради для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ, 2017. 206 с.
209. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. Київ: Аконіт, 2008. Т.3. 862 с.
210. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. Київ: Аконіт, 2008.

Т.2. 928 с.

211. Новиков А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). Москва, 2004. 120 с.

212. Новиков Л. А. Художественный текст и его анализ. Москва, 1988. 304 с.

213. Общение. Текст. Высказывание. Т. Я. Андрищенко, В. И. Белянин и др. Отв. ред. Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. Москва, 1989. 175 с.

214. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Москва, 1997. 750 с.

215. Онопрієнко О., Листопад Н., Скворцова С. Компетентнісний підхід до навчання математики. Київ, 2014. 128 с.

216. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: підручник у 2 кн. Чернівці, 2010. Кн. 1. 464 с.

217. Орієнтовні вимоги до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Додаток до наказу МОН України від 19.08.2016 р. № 1009. / URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/6026-> (дата звернення: 20.12.2017).

218. Основы научной речи: учебное пособие для студентов-нефилологов высших учебных заведений: кол. моногр. Москва, 2003. 272 с.

219. Павлова Э. И. Текст как продукт коммуникативной деятельности. *Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного*: Тез. междунар. науч.-метод. конф. Москва, 1996, с. 219–220.

220. Панина А. Ф. Текст: его единицы и глобальные категории А. Ф. Панина. Москва, 2002. 368 с.

221. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе. Москва, 1993. 125 с.

222. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва, 1988. 432 с.

223. Пентилюк М. І., Маруніч І. І., Гайдаєнко І. В. Ділове спілкування та культура мовлення: навч. посіб. Київ, 2010. 224 с.

224. Пентилюк М. І. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2006. №1. С. 15–20.

225. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник

статей. Київ, 2012. 256 с.

226. Пентилюк М. І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 2. С. 2–5.

227. Пінчук Ю. В. система професійної компетентності учителя логопеда: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 – корекційна педагогіка / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2005. 219 с.

228. Побірченко Н. А. Наука і практика компетентнісного виміру особистісного зростання учнівської молоді. *Компетентнісний вимір особистісного зростання учнівської молоді: теорія, практика, досвід*: Праці Всеукр. наук.-практ. конф. (Дніпрорудне, 10–11 квіт. 2012). Запоріжжя, 2012. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2855> (дата звернення: 20.12.2017).

229. Пов'якель Н. І. Когнітивна обдарованість особистості та особливості формування професійної рефлексії. *Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога*: Матеріали доповідей на міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 27–29 квіт. 1998). Київ, 1998. С. 440–445.

230. Позакласне читання. 3 клас / Упорядкування: Кордуба Н., Стрихар М. Тернопіль, 2014. 160 с.

231. Поніманська Т. І. Підготовка фахівця з дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального. Київ, 2007. 244 с.

232. Пономарьова К. І. Зошит з розвитку мовлення «Подружитися зі словом»: навч. посіб. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2017. 56 с.

233. Пономарьова К. І. Формування в молодших школярів умінь будувати зв'язні висловлювання. *Початкова школа*. 2005. № 11. С. 29–33.

234. Початкова освіта: портрет випускника початкової школи, розроблений відповідно до структури освітніх результатів на компетентнісній основі; методичні рекомендації МОН України щодо організації навчального процесу в 2017/2018 навчальному році; методичні коментарі провідних науковців щодо впровадження ідей Нової української школи; оновлені на компетентнісній основі критерії оцінювання. Київ. 2017. 96 с.



235. Практическая психология образования: учебник для студентов высш. и спец. учеб. Заведений: под ред. И. В. Дубровиной. Москва. 1998. 453 с.

236. Приступа Г. Н. Теория и практика урока русского языка. Ч. 1. Принципы обучения: пособие для студентов педвузов и университетов / Г. Н. Приступа. Рязань, 1993. 76 с.

237. Пріма Р. М. Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів. Луцьк, 2008. 128 с.

238. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти. Київ. 2011. *Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011р. №462*. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF.html> (дата звернення: 24.09.2017).

239. Прокопьев И. И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика. Минск, 2002. 544 с.

240. Психологический словарь: под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. Москва, 1983. 448 с.

241. Психологічне дослідження творчих перспективних процесів на різних вікових рівнях. Кіровоград, 2012. 71 с.

242. Пустовіт Г. П. Системний підхід до освіти і виховання учнів у позашкільних навчальних закладах, *Рідна школа*. 2008. №11. С. 6–13.

243. Радзієвська Т. В. Комунікативно-прагматичні аспекти текстотворення: дис. ... докт. філол. наук: 10.02.15 – загальне мовознавство / Ін-т укр. мови НАН України. Київ, 1999. 390 с.

244. Реан А. А. Психология и педагогика / Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Питер, 2004. 432 с.

245. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) "Про основні компетенції для навчання протягом усього життя" від 18 грудня 2006 року, [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975)

246. Рівкінд Ф. М., Оляницька Л. В. Математика: підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2012. 144 с.

247. Рівкінд Ф. М., Оляницька Л. В. Математика: підруч. для 2 кл.

загальноосвіт. навч. закл. . Київ , 2012. 160 с.

248. Рівкінд Ф. М., Оляницька Л. В. Математика: підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2013. 192 с.

249. Різун В. В. Нариси про текст: теоретичні питання комунікації тексту В. В. Різун, А. І. Мамалига, М. Д. Феллер. Київ, 1998. 335 с.

250. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль, 2005. 160 с.

251. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручн. для студ. пед. факультетів. Київ, 2002. 368 с.

252. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручн. для студ. пед. факультетів. Київ, 1997. 416 с.

253. Савченко О. Я. Літературне читання. Українська мова. 3 клас: підруч. Для загальноосвіт. Навч. Закл. Київ, 2013. 192 с.

254. Савченко О. Я. Літературне читання. Українська мова: підруч. для 4 класу загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2015. 192 с.

255. Савченко О. Я. Моя домашня читальня. Посібник для позакласного читання в 4 класі: навч. посіб. для загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2015. 176 с.

256. Савченко О. Я. Моя домашня читальня. Посібник для позакласного читання у 3 класі: навч. посіб. для загальноосвіт. закл. Київ, 2014. 160 с.

257. Савченко О. Я. Я люблю читати: навч. посібн. з літературного читання для учнів 3 класу. Київ, 2014. 160 с.

258. Савченко О. Я. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу. *Початкова школа*. 2015. №3. С.10–16.

259. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: посіб.для вчителя. Київ, 2007. 334 с.

260. Савченко О. Я. Найважливіші результати початкової освіти. Навчання і виховання учнів 4 класу Київ. Початкова школа, 2005. 638 с.

261. Савченко О. Я. Робота з текстом на уроках читання в 2 класі. *Початкова школа*. 2009. № 10. С. 8–12.

262. Савченко О. Я. Формування у молодших школярів уміння працювати з

підручником. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць. Випуск двадцять дев'ятий. Частина 1. Педагогіка*. Дрогобич, 2014. 252 с.

263. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ, 1997. 416 с.

264. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ, 2002. 368 с.

265. Садова М. А. Психологічні складові потенціалу самореалізації особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Луцьк, 2010. 14 с.

266. Саприкіна Л. В. Формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу у процесі вивчення фахових дисциплін: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Кривий Ріг, 2016. 264с.

267. Сахарный Л. В. Предметная рубрика как вид текста. Предметный поиск в традиционных и нетрадиционных ИПС. Вып. 7. Ленинград, 1987. С. 21–22.

268. Саюк В. І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Центр. інститут післядиплом. пед. осв. Академії пед. наук України. Київ, 2007. 236 с.

269. Светловская Н. Н. Методика внеклассного чтения. Москва, 1991. 208 с.

270. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: моногр. учеб. пособ. Киев, 2004. 336 с.

271. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія. Одеса. 2009. 504 с.

272. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследования: В помощь начинающему исследователю. Москва, 1986. 344 с.

273. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2–е изд. Москва. 1984. 96 с.

274. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика 2 клас. Розробки уроків: до видання: Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 2 клас. Навчальний зошит. У 4 ч. Харків. 2014. 432 с.

275. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 1 клас. Навчальний

зошит: У 3 ч. Ч. 3. Харків, 2016. 96 с.

276. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 2 клас. Навчальний зошит: У 3 ч. Ч. 3. Харків, 2017. 88 с.

277. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 3 клас. Навчальний зошит. Харків, 2014. 72 с.

278. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 4 клас. Навчальний зошит. Харків, 2015. 104 с.

279. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математики: підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків, 2015. 144 с.

280. Скворцова С., Онопрієнко О. Математика. Коментарі щодо змісту навчання 1-му класі. *Початкова освіта*. 2012. № 14 (638). С. 11–18.

281. Слостенин В. А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва, 2000. 512 с.

282. Слостенин В. А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва. 2002. 576 с.

283. Словник іншомовних слів: 23000 сл. та термінол. словосполучень / Пустовіт Л. О., Скопненко О. І., Сjuta Г. М., Цимбалюк Т. В. Київ, 2000. 1017 с.

284. Словник синонімів української мови: у 2 т. / авт.-уклад. Бурячок А. А., Гнатюк Г. М., Головащук С. І., Горюшина Г. М., Лозова Н. Є., Мельник Н. Ю., Нечитайло О. І., Родніна Л. О., Тараненко О. О., Фридрак В. Б. Київ, 2006. Т. 2. 960 с.

285. Словник української мови: у 11 т. Київ: Наук думка. 1970—1980. Т. 9. 916 с.

286. Словник української мови: у 11 т. Київ: Наук. думка. 1970—1980. Т. 4. 840 с.

287. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / за ред. М. І. Пентиліюк. Київ, 2015. 320 с.

288. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / ред. М. І. Пентиліюк. Київ, 2003. 149 с.

289. Соботович Є. Ф. Структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування: Науково-методичний посібник. Київ, 1997. 44 с.

290. Соняк Н. Л. Алгоритми усвідомлення текстової інформації у взаємодії педагога з «вразливими» дітьми. *Психолого-педагогічне та методичне забезпечення соціалізації дітей вразливих категорій із циклу «Сучасні підходи інтеграції та соціалізації дітей з особливими потребами»*: Праці 3 міжнар. наук.-практ. конф. Луцьк, 2008. С. 33–43.

291. Соняк Н. Л. Робота з текстовою інформацією як складова формування ключових компетентностей молодшого школяра. *Волинь очима молодих науковців: минуле, сучасне, майбутнє*: Праці 2 міжнар. наук.-практ. конф. аспір. і студ. Луцьк, 2008. С. 266–267.

292. Соняк Н. Л. Структурування навчальної діяльності як засіб реалізації компетентнісного підходу у визначенні досягнень учнів школи I ступеня (крізь призму спадщини В. О. Сухомлинського). *Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: ідеї, пошуки, перспективи*: Матеріали обл. пед. читань. Луцьк, 2009. С. 117–120.

293. Соняк Н. Лінгводидактичні засади комунікативно-мовленнєвої компетентності молодших школярів. *KELM: Scientific ISSN 5323-8406 Knowledge, Education, Law, Management*. Lodz. 2017. №4 (20). P. 359–369.

294. Соняк Н. Л. Деякі аспекти роботи з текстовою інформацією у початковій школі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*: Збірник наук. праць. Випуск 27. Вінниця, 2009. С. 406–409.

295. Соняк Н. Л. Композиція «Квіти у вазі». Образотворче мистецтво. 4 клас. *Початкова освіта*. 2012. №7(631). С. 10–11.

296. Соняк Н. Л. Модернізація шкільної мовної освіти у початкових класах. Луцьк. 2014. *Управління освіти Луцької міської ради*. URL: <http://www.osvitam.lutsk.ua/index55.html> (дата звернення: 24.09.2017).

297. Соняк Н. Л. Навчальний текст як джерело формування мовленнєвої чутливості молодшого школяра. *Мовленнєвий простір сучасного школяра*: Збірник наук. праць. Луцьк, 2009. С. 145–152.

298. Соняк Н. Л. Наративні технології у початковій школі. Луцьк. 2015.

Управління освіти Луцької міської ради. URL: <http://www.osvitam.lutsk.ua/index55.html> (дата звернення: 24.09.2017).

299. Соняк Н. Л. Особливості формування у молодших школярів навичок роботи з текстовою інформацією. Луцьк, 2008, 88 с.

300. Соняк Н. Л. Педагогічні змагання як площина формування інноваційної культури вчителя. матеріали круглого столу *Компетентність педагога: від фахових знань до інноваційної культури*: Матеріали круглого столу. Луцьк, ВІППО, 2009. С. 177–183.

301. Соняк Н. Л. Урок математики у 2 класі «Віднімання виду 50-34. Розв'язування складених задач». *Педагогічний пошук*. 2006. №1 (49). С. 31–34.

302. Соняк Н. Л. Урок читання у 2 класі «Калинка – згадка про добре серце». *Педагогічний пошук*. 2005. №4 (48). С. 26–28.

303. Соняк Н. Л. Формування інформаційно-комунікативної компетентності молодшого школяра: теоретико-прикладні аспекти. *Волинь очима молодих науковців: минуле, сучасне, майбутнє*: Праці 4 міжнар. наук.-практ. конф. аспір. і студ. Луцьк, 2010. С.179–180.

304. Соняк Н. Л. Формування у молодших школярів навичок роботи з текстовою інформацією. *Початкова школа*. 2007. № 7. С. 9–13.

305. Соняк Н. Л., Губенко О. О. Рідна мова. Розмова про слово. Робота над словниковими словами. 2 клас: Посібник для вчителя. Тернопіль, 2005. 48 с.

306. Стаченко Д. М. Методологія наукових. Київ, 2007. 317 с.

307. Стельмахович М. Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4–8 класах. Київ, 1981. С. 136.

308. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития: моногр. Таганрог, 2003. 228 с.

309. Сулименко Т. А. Текст и аспекты его лексического анализа: учебное пособие. Москва, 2009. 400 с.

310. Суходольский, Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. Ленинград, 1989. 298 с.

311. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. Київ, 1977. Т. 3. 670 с.

312. Таранік-Ткачук К. Інтернет як образ сучасного віртуально-мобільного світу. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2010. № 4. С. 61–63.

313. Текст как лингвистическая и методическая категория. Актуальные проблемы современной русистики: под ред. Н. М. Шанского. Ленинград, 1991. С. 91–120.

314. Терещук Г. В. Індивідуалізація навчання в контексті ідей Концепції нової української школи. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2017. №2. С. 6–16.

315. Терещук Г. В. *Компетентнісний підхід як фактор зближення освітніх систем*. Професійні компетенції та компетентності вчителя: Матеріали регіонального наук.-практ. семінару. Тернопіль, 2006. С. 5–10.

316. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер. Київ, 2006. 220 с.

317. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи. Київ, 2018. 240 с.

318. Трансактний аналіз, як метод психотерапії. URL: <http://www.transactional-analysis.ru/methods/273-ta-method> (дата звернення: 20.12.2017).

319. Уемов А. И. Логические основы метода моделирования. Москва, 1983. 312 с.

320. Українська мова. Енциклопедія: за ред. В. М. Русанівського. Київ: Укр. енциклопедія, 2000. 752 с.

321. Українська мова. Енциклопедія: за ред. В. М. Русанівського. Київ: Укр. енциклопедія. 2004. 820 с.

322. Українська мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення: 04.09.2017).

323. Українська психологічна термінологія: словник-довідник: за ред. М. - Л. А. Чепи. Київ, 2010.

324. Уланович О. С. Психолінгвістика: учеб. пособие. Минск, 2010. 240 с.
325. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. Київ, 1949. 57 с.
326. Философская энциклопедия: в 5 т. Москва: Сов. энциклопедия, 1964. Т.4. 740 с.
327. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. Москва, 1987. 592 с.
328. Фіцула М. М. Педагогічка вищої школи: навч. посіб. Київ, 2006. 256 с.
329. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Тернопіль, 2008. 48с.
330. Хомский Н. О. Язык и мышление. Москва, 1972. 122 с.
331. Хорошковська О. Н. Текстотрицентричний підхід і його реалізація в підручниках з української мови для 3–4 класів ЗНЗ з мовами навчання національних меншин України. *Проблеми сучасного підручника*. 2014. Вип. 14. С. 810–816.
332. Хрестоматія сучасної української дитячої літератури для читання в 3,4 класах серії «Шкільна бібліотека». Львів, 2016. 192 с.
333. Хрестоматія сучасної української дитячої літератури для читання в 1,2 класах серії «Шкільна бібліотека». Львів, 2016. 160 с.
334. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы. Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
335. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. Москва, 2003. 416 с.
336. Хуторської А. В. Ключові компетенції й освітні стандарти. Відділення філософії освіти й теоретичної педагогіки РАО, Центр «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/news/compet.htm>. (дата звернення: 20.12.2017).
337. Цідило І. М. Модель нечіткої експертної системи прогнозування змісту освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. № 6 (32). URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua>. (дата звернення: 20.12.2017).
338. Цідило І. М. Нечітке моделювання педагогічних явищ: моногр. Тернопіль, 2013. 264 с.
339. Чайка В. М. Основи дидактики: навч. Посіб. Київ, 2011. 238 с.
340. Шаган В. С. Педагогическое сопровождение процесса развития методической компетентности преподавателя колледжа: автореф. дис. ... канд. пед.



наук. Ижевск, 2010. 24 с.

341. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва, 1986. 304 с.

342. Щеголев И. А. Развитие педагогической готовности учителя безопасности жизнедеятельности. И. А. Щеголев: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 1998. 16 с.

343. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся: учеб. пособие. Москва, 1979. 160 с.

344. Щуркова Н. Е. Диагностика воспитанности: педагогические методики Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. Москва, 1997. С. 62–75.

345. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. Москва, 1978. 389 с.

346. Firth J. R. Papers in Linguistics 1934-1951. London. Oxford University Press 1957. 168 p.

347. Kasper G., Kellerman E.. Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives. *Applied linguistics and language study*. Longman, 1997. 398 p.

348. Kotsan Ihor, Liakisheva Anna. European standards of higher education quality assurance: peculiarities and perspectives of introduction in Ukraine. *Науковий вісник СНУ імені Лесі Українки: серія Педагогічні науки*. 2017. №1 (350). С. 62–71.

349. Mc Clelland D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 9, P. 331–339.

350. Osgood C. E., et al. The Measurement of Meaning. 1957.

351. Ries L., Ke komunikativni pozave ucebniho textu v ucebnicich ruskeho jazyka. *Rusky jazyk*. 1980– 81. № 2. S. 58-66.

352. Savington S. J. Communicative competence: On experiment in foreign language teaching / S. J. Savington. Philadelphia: The Center for Curriculum Development, 1972. 231 p.

353. Savington S.J. Communicative competence: Theory and Classroom Practice / S.J. Savington. Menlo Park, C.A.: Addison-Wesley Publishing Company, 1983. 325 p.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Погляди сучасних науковців на поняття «компетенція» і «компетентність»

Науковці	Компетенція	Компетентність
Алмазова Н.		Компетентність – якісне використання компетенцій.
Афанасьєв В.		Компетентність – сукупність функцій, прав і відповідальності фахівця.
Байденко В.	Компетенція – це здатність робити щось добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегуляції, саморефлексії, самооцінки, з швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища; відповідність кваліфікаційним характеристикам з урахуванням вимог локальних і регіональних потреб ринків праці; здатність виконувати особливі види діяльності й робіт у залежності від поставлених завдань, проблемних ситуацій і т. ін.	
Баранников А.		Компетентність – здатність, заснована на здобутих знаннях учня, його навчальному та життєвому досвіді, цінностях і нахилах, які він розвинув в результаті пізнавальної діяльності та освітньої практики.
Бех І.		Компетентність – досвідченість суб'єкта у певній життєвій сфері (змістовий наголос ставиться на досвідченості, а не на обізнаності, поінформованості суб'єкта у певній галузі).
Бібік Н.	Компетенція – соціально закріплений освітній результат.	
Болотов В. Серіков В.		Компетентність – як спосіб існування знань, вмінь, освіченості, що сприяє особистій самореалізації, знаходженню тим, хто навчається свого місця в світі, внаслідок чого освіта постає як високо мотивована, а в іншому розумінні особистісно-орієнтована, що забезпечує потребу особистісного потенціалу, визнання

		особистості оточуючими і усвідомлення нею самою власної значущості.
Бондар С.	Компетенція – це здатність розв’язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів.	Компетентність – це здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності... Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій.
Боритко М.	Компетенція – створена заздалегідь вимога до навчальної підготовки того, хто навчається, як характеристика його професійної ролі.	Компетентність – ступінь відповідності цій вимозі, ступінь засвоєння компетенції, як особистісної характеристики людини.
Бульгін Ю.		Компетентність – складна інтегрована якість особистості, що сприяє готовності здійснювати деяку діяльність.
Бусел В.	Компетенція – це коло повноважень якої-небудь установи або особи; коло питань, в яких дана особа має знання, досвід.	Компетентний — це той, хто знає, обізнаний у певній галузі; який має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь.
Вудруф Ч.	Компетенція – це поняття стосується роботи, сфери професійної діяльності, в якій людина є компетентною.	Компетентність – це поняття, що стосується людини, воно передбачає аспекти поведінки, що стоять за компетентним виконанням роботи.
Галяміна І.	Компетенція – це здатність і готовність застосовувати знання і уміння при розв’язанні професійних завдань в різноманітних областях – як у конкретній області знань, так і в областях, слабо прив’язаних до конкретних об’єктів, тобто це здатність і готовність проявляти гнучкість у мінливих умовах ринку праці.	
Гаврик Н.	Компетенція – коло питань за якими характеризують певні особистісні якості людини.	Компетентність – це особистісна, складна характеристика людини, що засвідчує достатню її обізнаність, умілість, вправність у певному колі питань.
Голуб Н.		Компетентність – характеристика людини, що завершила навчання на

		певному етапі.
Дрогайцев О.	Компетенція – це коло питань, у яких особистість найкраще розуміється.	Компетентність – це володіння знаннями, які дають змогу робити висновки.
Заблоцька О.	Компетенція – інтегрована особистісно-діяльнісна категорія яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, способів діяльності, вмінь, навичок, особистісних цінностей і здатності їх застосування в процесі продуктивної діяльності стосовно кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності .	
Зеєр Е.		Компетентність – сукупність знань, умінь, досвіду, відображену в теоретико-практичній підготовленості до їх реалізації в діяльності на рівні функціональної грамотності.
Зимня І.	Компетенція – сукупність знань і правил використання цих знань.	Компетентність – актуальний прояв компетенції, як інтелектуально й особистісно-обумовлений досвід соціально-професійної діяльності людини, як знання, на базі яких людина може використовувати компетенції.
Зязюн І.		Компетентність як екзистенціальна властивість людини є продуктом її власної життєтворчої активності, ініційованої процесом освіти; як властивість індивіда вона існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення), як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей тощо.
Костікова І, Маслюк А.	Компетенція – сфера набуття знань, умінь та навичок людини.	Компетентність – здатність особистості здійснювати ефективну діяльність, використовуючи на практиці знання, вміння та навички.
Кяерст М.		Компетентність є одним з компонентів особи або сукупності відомих властивостей особи, що обумовлюють успіх у розв’язуванні основних задач.
Мамчур Л.	Компетенція – це чітко окреслені знання, які повинна мати особа, коло питань, у яких вона має бути	

	обізнана і які необхідні для успішної практичної діяльності відповідно до загально визначених норм, законів, правил.	
Маркова А.	Компетенція – певна сфера кола питань, які людина уповноважена вирішити.	Компетентність – оволодіння людиною навичками та вміннями виконання трудових функцій.
Мільруд Р.	Компетенція – конкретні компоненти теоретичних та практичних знань; засвоєні конкретні стратегії; накопичені досвідом вирішення задач, подолання перешкод та досягнення проміжної мети.	Компетентність – інтегративний ресурс, який забезпечує успішну діяльність за рахунок засвоєних теоретичних і практичних знань, які сприяють досягненню кінцевої мети діяльності.
Нагаєв В.		Компетентність – здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях, спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання.
Ніколаєва С.		Компетентність – здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання.
Новиков О.		Компетентність передбачає, поряд із технологічною підготовкою, цілу низку інших компонентів, що мають, позапрофесійний чи надпрофесійний характер, але водночас необхідні в нинішніх умовах кожному фахівцеві. Це насамперед, такі якості особистості як самостійність, здатність приймати рішення, творчий підхід до справи, вміння доводити її до кінця, вміння постійно навчатися.
Овчарук О.		Компетентність – спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання.
Пентилюк М.		Компетентність – високий рівень кваліфікації особистості, здатність ефективно і творчо застосовувати знання у міжособистісних стосунках, виявляти індивідуальні вміння й навички.
Пометун О.	Компетенція – коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи .	Компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно провадити

		діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності. Компетентність є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок, стосунків тощо певного рівня, які можуть бути застосовувані в широкій сфері діяльності людини.
Равен Дж.		Компетентність – специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії.
Резніченко Л.		Компетентність – це спеціальним чином структуровані знання, уміння, павички і ставлення, які набуваються особистістю в процесі навчання.
Родигіна І.	Компетенція – здатність учня здійснювати складні культуро відповідні види діяльності.	Компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині.
Рубін Ю.	Компетенція – особиста властивість спеціаліста вирішувати визначений тип професійних задач.	Компетентність – сукупність компетенцій.
Савченко О.		Компетентність – інтегрована здатність особистості, набута у процесі навчання.
Садохін О.		Компетентність є сукупністю знань, умінь і навичок, що дозволяють суб'єкту ефективно вирішувати питання і здійснювати необхідні дії в якій-небудь області життєдіяльності, а компетенція є сукупністю об'єктивних умов, які визначають можливості й межі реалізації компетентності особистості.
Селевко Г.	Компетенція – «освітній результат, який виявляється в підготовленості випускника, в реальному володінні ним методами та засобами діяльності, в можливостях	Компетентність – «...інтегральна якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання

	справлятися з поставленими завданнями; форма поєднання знань, вмінь і навичок, яка дозволяє ставити і досягати мету в перетворенні навколишнього середовища».	і соціалізації та орієнтовані на самостійну і успішну участь у діяльності».
Сирятов Н.		Компетентність – сукупність індивідуальних здатностей, навичок, професійних умінь і знань, наявність базової освіти і досвіду роботи, стан здоров'я працівника, необхідних для реалізації професійних функцій в межах конкретної посади (професії).
Ситник О.	Компетенція – коло повноважень.	Компетентність – обізнаність, авторитетність, кваліфікованість.
Суригін А.	Компетенція - знання, уміння, досвід, які мають бути засвоєні для формування здатності та готовності виконувати відповідну діяльність.	Компетентність – здатність особистості до здійснення якої-небудь діяльності, яких-небудь дій.
Тряпідина А.		Компетентність – здатність особистості вирішувати проблеми та типові задачі, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, використовуючи знання, навчальний та життєвий досвід, цінності та нахили.
Урбанович А.	Компетенція – сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які ставляться відносно певного кола предметів і процесів, щоб продуктивно діяти щодо них.	
Фролов Ю, Махотін Д.	Компетенція – відкриту систему процедурних, ціннісно-смыслових і декларативних знань, що включає взаємодіючі між собою компоненти (епістеміологічні – пов'язані з пізнанням, особистісні, соціальні), які активізуються (актуалізуються) і збагачуються в діяльності по мірі виникнення реальних життєво важливих проблем, з якими стикається носій компетенції.	
Холодна М.		Компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній

		галузі діяльності.
Хуторський А.	Компетенція – сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, навиків, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного круга предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них.	Компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особове відношення до неї і предмету діяльності.
Шадриков В.		Компетентність – це набуття певних знань, навичок, життєвого досвіду, що дозволяє говорити про що-небудь, робити або вирішувати що-небудь, а також наявність у людини високого рівня ініціативи, здатності організовувати людей для виконання поставленої мети, готовності оцінювати та аналізувати соціальні наслідки своїх дій.
Шаріпов Ф.	Компетенція – це те, на що претендує людина, це коло питань, в яких вона добре обізнана, має знання і досвід. Компетенція – це характеристика місця, а не особистості, тобто параметр соціальної ролі людини.	Компетентність – сукупність рис (характеристик) особистості, що дозволяють їй якісно виконувати визначену діяльність, що направлена на вирішення проблем (задач) в якійсь галузі. Компетентність – це те, чого досяг конкретний спеціаліст, вона характеризує міру освоєння компетенції і визначається можливістю вирішувати поставлені «місцем» задачі.
Шишов С, Кальней В.	Компетенція – загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню.	Компетентність – це здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань. Компетентність передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань.
Щукін А.	Компетенція – знання, навички та вміння, які потрібно засвоїти.	Компетентність – здатність особистості застосовувати знання, навички та вміння у різних ситуаціях спілкування.
Чабан В.		Компетентність – досконале знання власної справи, сутність роботи, що її виконують, складність зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення поставленої мети.
Ягупов В.		Компетентність – це підготовленість до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності.



## Додаток Б

## Описи компетентнісних результатів навчання молодших школярів

Знання	Уміння	Формування суджень	Комунікативність	Автономність і відповідальність	Здатність продовжувати навчання
<b>Комунікативна компетентність (спілкування рідною мовою)</b>					
Знати мовні одиниці різного рівня (звуки, слово в лексичному і граматичному значеннях, речення, текст)	Застосовувати знання і розуміння в процесі користування мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу	Міркувати взаємопов'язаними судженнями в ході монологічного повідомлення і діалогу	Спілкуватися у навчальних і життєвих ситуаціях з метою передачі інформації, висловлення власних думок, почуттів, ставлень і намірів	Виконувати завдання з різною мірою керівництва вчителя; демонструвати і мотивовану самостійність у типових навчальних ситуаціях, у ситуаціях вибору, у різних життєвих обставинах; виявляти прагнення до систематичного читання	Відтворювати інформацію з елементами логічної обробки матеріалу (виділення головної думки, встановлення зв'язку між відомим і новим); переносити засвоєний зміст початкової мовної освіти в нові контексти
Знати найбільш уживану лексику, найпростіші граматичні форми у межах визначеної тематики та сфер спілкування	Застосовувати знання і вміння для сприйняття нової мови, її звукового, лексичного складу, граматичної будови	Формувати елементарні судження у межах навчальних ситуацій	Використовувати і розвивати мовленнєву базу для налагодження контактів з іншими	Виявляти самостійність у типових ситуаціях спілкування	Демонструвати мотивоване ставлення до вивчення мови

## Додаток В

### Бесіда з учителями початкової школи

1. Чому, на Вашу думку, комунікативна компетентність є важливою складовою підготовки молодших школярів?
2. Чи вважаєте використання міжпредметних зв'язків ефективним засобом формування комунікативної компетентності?
3. На яких уроках Вам краще вдається формувати комунікативні вміння?
4. Чи використовуєте в роботі міжпредметні зв'язки? Якщо так, які предмети найчастіше поєднуєте?
5. Якими засобами Ви формуєте комунікативні навички в учнів?
6. За якими критеріями Ви визначаєте рівень комунікативної компетентності молодших школярів?
7. З якими труднощами Ви зустрічаєтесь на уроках рідної та іноземної мов під час формування комунікативних навичок у молодших школярів?
8. Чи достатньо, на Вашу думку, приділяється уваги формуванню комунікативної компетентності учнів у програмах та підручниках початкової школи?
9. Які сучасні методики та інноваційні технології для розвитку комунікативної компетентності школярів Ви використовуєте?
10. Які бажаєте висловити пропозиції щодо вдосконалення навчального процесу з формування комунікативної компетентності молодших школярів на уроках української та англійської мов, літературного читання?

## Додаток Г

### Тестове завдання для вчителів початкової школи

1. Компетентність – це ...

- а) сукупність знань, умінь і навичок;
- б) здатність і готовність до самостійного керування власною діяльністю;
- в) частина психології особистості, пов'язана з його пізнавальними процесами і свідомістю.

2. Комуникативна компетентність – це ...

- а) сукупність знань про способи поведінки людини в процесі спілкування;
- б) здатність і готовність до комунікації, організації взаємодії, співпраці;
- в) використання в спілкуванні визначених ролей для його успішності.

3. Одним із основних критеріїв комуникативної компетентності є:

- а) встановлення необхідних контактів;
- б) партнерська позиція в спілкуванні;
- в) орієнтованість у різних ситуаціях, заснована на знаннях, уміннях і навичках.

4. Визначте стиль педагогічної діяльності.

«Прагнення педагога мінімально включатися в діяльність, використання практики невтручання, зняття з себе відповідальності за результати навчання, незацікавленість проблемами, як школи, так і учнів»:

- а) авторитарний;
- б) демократичний.

5. Визначте механізм міжособистісної взаємодії: «сприйняття й оцінка іншого шляхом поширення на нього характеристик певної соціальної групи».

- а) ідентифікація;
- б) емпатія;
- в) стереопозиція.

6. Письмову й усну мову розрізняють за:

- а) засобами спілкування;
- б) способами спілкування;
- в) функціями.

## Додаток Г

## Опитувальник для вчителів

Оцініть рівень сформованості комунікативної компетентності учнів за 5-бальною шкалою

Параметри комунікативної компетентності	Показники		
	найсильніший учень в класі (прізвище дитини _____)	учень, який має середні успіхи в навчанні (прізвище дитини _____)	найслабший учень у класі (прізвище дитини _____)
Вміння знаходити контакт зі співрозмовником			
Уміння ясно, чітко викладати свої думки			
Вміння вирішувати конфліктні ситуації			
Емоційний настрій, володіння емоційною сферою			
Уміння говорити, правильно формулювати запитання			
Вміння переконувати, змінювати напрямок думки інших			
Емоційний контроль			
Уміння чітко формулювати цілі та установки в процесі спілкування			
Здатність давати прогноз комунікативної ситуації, у якій доведеться спілкуватися			
Здатність зміни спілкування з урахуванням зміни емоційного настрою партнерів			
Здатність змінювати думку партнера, відстоювати власні позиції			

**Додаток Д**  
**Діагностичний інструментарій визначення**  
**комунікативної компетентності молодших школярів**

**Анкета «Мотиви вибору друга»**

Дана анкета призначена для визначення особливостей взаємин дітей в діаді. Анкета спрямована на виявлення мотивації дружби з конкретною людиною. Вікова категорія 7–18 років. Кожен учасник опитування отримує роздруковану анкету. Залежно від цілей дослідження випробуваним може бути запропоновано декілька анкет, по числу близьких друзів кожного випробуваного (максимальна кількість є фіксованою, наприклад, п'ять).

*Інструкція*

У тебе є друг. Напиши в анкеті його ім'я. Це може бути реальне ім'я або прізвисько. Чому ти з ним дружиш? Вибери з наступного списку кілька причин (не більше п'яти) і відзнач їх галочками.

*Завдання*

Ім'я друга (реальне або вигадане): \_\_\_\_\_

1. Тому що він веселий і з ним можна спілкуватися.
2. Тому що він не жадібний.
3. Тому що ми живемо поруч.
4. Тому що ми разом ходимо на одну секцію.
5. Тому що ми давно вчимося в одній школі.
6. Тому що ми разом відпочивали влітку.
7. Тому що з ним цікаво.
8. Тому що він багато знає.
9. Тому що підказує мені, ми разом робимо домашнє завдання.
10. Тому що ми обмінюємося книгами.
11. Тому що ми разом граємо на комп'ютері.
12. Тому що він дуже сильний і захищає мене.
13. Тому що він мені подобається.
14. Тому що мені потрібен такий друг (подруга).

### *Обробка результатів*

У випадках індивідуального консультування проводиться тільки якісний аналіз. У разі аналізу даних по групі здійснюється підрахунок відсотків тих чи інших відповідей від загальної кількості зібраних анкет.

## Додаток Е

## Алгоритм роботи з текстовою інформацією у початковій школі

