

Міністерство освіти і науки України
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
Педагогічний факультет
Кафедра теорії та методик початкової освіти

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
НА ЗДОБУТТЯ СТУПЕНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ «МАГІСТР»**

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ТЕКСТОМ**

Виконав:

студент педагогічного факультету
спеціальності 013 «Початкова освіта»
Смоляр Оксана Юріївна

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент
Сойко Інна Миколаївна

Рецензент:

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методик
початкового навчання
Рівненського державного
гуманітарного університету
Суржук Тетяна Борисівна

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ТЕКСТОМ	9
1.1. Психолого-педагогічні особливості формування комунікативної компетентності учнів початкової школи	9
1.2. Особливості формування комунікативної компетентності в молодших школярів	17
1.3. Текст як засіб формування комунікативної компетентності учнів початкової школи	30
Висновки до першого розділу	40
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ТЕКСТОМ	43
2.1. Педагогічний аналіз рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи	43
2.2. Методика формування комунікативної компетентності учнів початкової школи в процесі роботи з текстом	58
2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи	65
Висновки до другого розділу	73
ВИСНОВКИ	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	80
ДОДАТКИ	86

ВСТУП

Актуальність дослідження. Якісні зміни, що відбулися у свідомості громадян незалежної України, вимагають перегляду стратегії шкільної мовної освіти – головного завдання сучасної освітньої політики в державі. Зростання соціальної ролі молодого людини, її активне творче самовиявлення зумовлюють необхідність формування комунікативно компетентної мовної особистості, здатної вміло користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях, зберігати й примножувати цінності та ідеали народу. Зазначена ідея є в Законі України «Про освіту» [21], Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)» [45], Державному стандарті початкової освіти (2018р.) [18], Концепції Нової української школи [26], Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [60]. Актуальним є усвідомлення українцями «рідності», «материнськості» української мови як чинника згуртування їх у єдину національну спільноту. Школа покликана сформувати мовну особистість, готову жити в соціумі та самовдосконалюватися. Сучасне розуміння проблеми розвитку мовної особистості зумовлює переосмислення навчання української мови в основній школі, де змінюються акценти із засвоєння знань із теорії мови на формування життєво необхідних умінь їх використовувати. Основна мета шкільного навчання української мови розглядається в площині формування комунікативної компетентності учня, його здатності до ефективного спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів, творчого розвитку в комунікативній взаємодії. Від якості, глибини й обсягу знань, якими оволодіває учень на уроках української мови в основній школі, його сформованої комунікативної компетентності значною мірою залежить сучасний стан і майбутній розвиток нашої держави. Оскільки зберігати надбання предків, підтримувати традиції національної культури, проводити національну політику неможливо без досконалого знання рідної мови та комунікативно доцільного її використання. Освітні завдання сучасна школа має розв'язувати за допомогою як усієї системи навчання й виховання, так і предметів, що вивчаються в школі, але українська мова серед них посідає чільне місце як державна, як фундамент

освіти в дошкільному навчальному закладі, початковій та основній школі. Тому необхідний пошук оптимальних шляхів формування мовної особистості, підготовки її до розв'язання питань у будь-якій сфері діяльності. Вирішення цієї важливої проблеми спрямоване на розвиток комунікативної компетентності учнів, що вимагає врахування лінгвістичних, психолого-педагогічних та лінгводидактичних наукових засад для досягнення високого рівня культури спілкування. Проте дослідження вчених у цій площині, теоретичні та прикладні аспекти формування комунікативної компетентності учнів основної школи, що забезпечуються принципами перспективності й наступності, належним чином ще не висвітлені в наукових працях, тому потребують свого вирішення з позиції сучасної психології, психолінгвістики, дидактики та лінгводидактики щодо змісту, структури, обсягу неперервного навчання мови.

Вітчизняними та зарубіжними дослідниками розглянуто різні аспекти формування комунікативної компетентності: психолого-педагогічні передумови мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Леонтьєв); розвиток мовлення учнів молодшого шкільного віку (В. Бадер, Л. Варзацька, М. Вашуленко); комунікативний підхід до вивчення літературного читання (О. Біляєв, Т. Донченко, Л. Скуратівський, В. Мельничайко, М. Пентиліук). Сучасні дослідники (О. Савченко, Я. Кодлюк, І. Осадченко, М. Стельмахович) зауважують на можливості вирішення проблеми вдосконалення комунікативної компетентності учнів початкової школи в процесі роботи з текстом.

Отже, як показує вивчення та узагальнення науково-педагогічної літератури, проблема формування комунікативної компетентності в учнів початкової школи у процесі роботи з текстом не була предметом спеціального дослідження.

Актуальність та недостатня розробленість проблеми обумовили вибір теми магістерського дослідження: «Формування комунікативної компетентності в учнів початкової школи у процесі роботи з текстом».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально

перевірити формування комунікативної компетентності в учнів початкової школи у процесі роботи з текстом.

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

1. проаналізувати психолого-педагогічну літературу, досвід шкільної практики з проблеми дослідження;
2. визначити сутність та структуру комунікативної компетентності молодших школярів;
3. конкретизувати критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості комунікативної компетентності в учнів початкової школи у процесі роботи з текстом;
4. обґрунтувати модель формування комунікативної компетентності в учнів початкової школи у процесі роботи з текстом;
5. експериментально перевірити ефективність формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, що впроваджується в освітній процес початкової школи.

Об'єкт дослідження – процес формування комунікативної компетентності у молодших школярів в освітньому середовищі початкової школи.

Предмет дослідження – формування комунікативної компетентності в учнів початкової школи у процесі роботи з текстом.

Гіпотеза дослідження: передбачаємо, припущення про те що, рівень комунікативної компетентності учнів початкових класів у процесі роботи з текстом підвищиться, якщо в освітній процес початкової школи буде втілено дидактичну модель формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом як засобу реалізації визначених дидактичних умов.

Для реалізації поставлених завдань використано такі **методи дослідження**:

– *теоретичні* – аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення, що дали змогу з'ясувати особливості теоретичних підходів, покладених в основу

досліджуваних здібностей; визначення мети, завдань дослідження і шляхів їх вирішення – системний аналіз у процесі розроблення функціонально-структурної моделі;

– *емпіричні* – спостереження, анкетування, тестування, бесіди з учнями та вчителями, творчо-діагностувальні, текстові завдання; педагогічний експеримент спостереження; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний етапи), для перевірки рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом;

– *статистичні* – методи математичної та графічної обробки експериментальних даних, які забезпечили можливість оцінити педагогічну ефективність проведеного дослідження: кількісний і якісний аналіз експериментальних даних, χ^2 – критерій Пірсона з метою перевірки статистичних гіпотез формувального експерименту.

Експериментальна база дослідження:

Дослідження проводилося у Гірківській гімназії та Ярунському ліцею Ярунської сільської ради Звягільського району Житомирської області. Усього експериментом було охоплено 4 вчителів початкової школи та 50 учнів упродовж 2021-2022 р. (на різних етапах дослідження).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

– *уперше* виявлено та науково обґрунтовано формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом; готовність учителів початкових класів до впровадження системи роботи над текстом на засадах інтегрованого підходу до навчання;

– *розроблено* модель формування комунікативної компетентності учнів початкової школи 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, критерії, показники їх вияву та рівні сформованості комунікативної компетентності в учнів початкової школи у процесі роботи з текстом;

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

Практичне значення результатів полягає в тому, що теоретичні положення магістерського дослідження, висновки та методичні рекомендації можуть використовуватися вчителями початкової школи, методистами в освітньому процесі, під час підготовки уроків української мови, а також для розробки навчально-методичних посібників.

Результати дослідження можуть застосовуватись студентами педагогічних спеціальностей у процесі вивчення «Мовно-літературної» освітньої галузі.

Апробація результатів дослідження. Результати проведення дослідження та можливості їх практичного застосування обговорювалися на засіданнях кафедри теорії та методик початкової освіти. Основні результати дослідження було обговорено на: II Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції «Нова українська школа в дії: актуальні проблеми методик навчання та стратегії розвитку» (18 травня 2022 р.); Регіональному науково-практичному семінарі «Актуальні проблеми оптимізації освітнього процесу національної школи в умовах воєнного часу: інклюзивне навчання, інновації освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти» (19 - 21 травня 2022 р.); Регіональному науково-методичному семінарі «Ціннісні концепти Василя Сухомлинського в контексті інновацій та стратегій Нової української школи» (28 вересня 2022 р.). Обґрунтовані та досліджені автором положення апробовані та впроваджені в освітній процес закладів загальної та середньої освіти.

Структура та обсяг магістерської роботи. Робота викладена українською мовою на 94 сторінках, основний текст складає 79 сторінок.

Робота складається зі змісту, вступу, 2 розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Робота ілюстрована 12 таблицями та 4 рисунками. Перелік використаної літератури включає 71 джерела.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ТЕКСТОМ

1.1. Психолого-педагогічні особливості формування комунікативної компетентності учнів початкової школи

Новітнє суспільство ставить перед освітою нові вимоги, однією з яких є формування особистостей, спроможних ухвалювати неординарні рішення й ефективно налагоджувати взаємини у швидкоплинній реальності. Активність, самостійність, творчість, здатність адаптуватися до стрімких змін – ці риси особистості дуже важливі на сучасному етапі історичного розвитку, а їх формування потребує реалізації нових підходів до процесу навчання.

Педагогічний аспект забезпечує вміння аналізувати її, порівнювати, узагальнювати, абстрагувати, враховуючи психофізіологічні особливості уваги, пам'яті, мислення та розвиток психологічних процесів сприйняття інформації тощо.

Значну увагу проблемі мови й мислення, комунікативної діяльності, поетапного формування комунікативних дій, психології оволодіння мовленням зверталися вітчизняні й зарубіжні вчені (І. Бех, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. М. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, О. Лурія, Ч. Осгуд, Г. Рубінштейн, Ж. Піаже, В. Скалкін, І. Синиця, Д. Узнадзе та інші). Із урахуванням психологічних засад формування комунікативної компетентності молодших школярів ми спиралися на концептуальні ідеї (Л. Виготського, І. Гальперін, А. Залевська, О. М. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, О. Лурія, О. Кубрякова та ін.) щодо взаємозв'язку між навчанням та психічним розвитком дитини.

Молодший шкільний вік характеризується прагненням учнів отримати знання, опанувати різноманітні вміння, компетентності. Необхідно, щоб кожна дитина відчула свою цінність і неповторність. Про це свідчить положення

В. Сухомлинського, що учні молодшого шкільного віку «допитливо вдивляються в світ, прагнучи узагальнити численні факти, речі, явища, відчують, переживають своє прилучення до людської мудрості, до нескоримого пориву все знати» [59, с. 103]. При цьому, важливе місце належить мовленнєвій комунікації, що є неодмінною умовою розвитку дитини, одним із найважливіших чинників його соціально-комунікативного розвитку й формування комунікативної компетентності.

Тісно пов'язане поняття «спілкування» із терміном «комунікація». Комунікація – це не спілкування в усьому його комплексі та багатогранності, а лише складова спілкування. Природно, що ця складова також має соціальну природу [12, с. 58].

Психологи (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. О. Леоньєв, А. Лурія) розглядають мовленнєву діяльність 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» [29, 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 в конкретній комунікативній ситуації, а розвиток їх необхідний для формування в учнів умінь відтворювати і створювати (продукувати) тексти.

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 [28, 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.

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) [22]. На користь цього твердження свідчить положення Л. 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 – це не лише спонука (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.

Мотив включається в поведінку одного з учасників спілкування. Є його спонукальною основою. У 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.

На думку А. Маркової [32], 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.

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.).

Мовленнєва діяльність, на думку більшості психологів (Л. Виготського, І. Гальперіна, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. Леонтьєва, 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).

У психолінгвістичних дослідженнях Л. Виготського, Т. Дейка, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. Кубрякової, О. О. Леонтьєва, 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.

В освітньому 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» [64, 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» [63, 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 перемикання і стійкістю [3].

Поряд з увагою істотною 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 привертає 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 почуватися на уроці під час відповіді на запитання. Її здатність запам'ятовувати деталі учителеві варто підтримувати під час переказу учнемподій.

Дитина-слухач сприймає те, що почула, без інших допоміжних засобів. Слухач любить 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-дітяч весь час зайнята якоюсь важливою справою. Дітячам потрібно регулярно давати «відповідальні» індивідуальні доручення, залучати їх до розмови про культуру мовлення, до участі у створенні діалогів на різні теми [14, 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 [28, 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) [11]. 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.

1.2. Особливості формування комунікативної компетентності в молодших школярів

Сучасні зміни суспільних і соціокультурних умов ставлять перед системою шкільної освіти завдання на переорієнтацію формування в учнів життєвих компетентностей, що дозволятимуть їм успішно навчатися, орієнтуватися в сучасному середовищі, інформаційному просторі, виконувати соціальні завдання, реагувати на потреби і виклики часу.

Для якісної характеристики компетентнісного підходу, нами було проаналізовано широкий спектр досліджень даного питання. Зокрема, було з'ясовано, що в сфері освіти питання компетентностей активно розглядалося в країнах Європи та США іще з початку 80-х років минулого століття. Так, на

початку 2000-х український науковець А. Кондакова наводить визначення, яке достатньо широко використовується в освіті на міжнародному рівні. За даним визначенням компетентнісний підхід розглядається як спроба дати відповідь на запитання, чому і як навчати, але реалізується через ключові компетентності, загальні предметні вміння, прикладні предметні вміння та життєві навички [25, с. 107].

Зокрема, О. Савченко вважає, що компетентнісна освіта є особистісно-діяльнісною, в якій зміщується акцент на здатність особи до практичних дій в певному контексті. Звичайний результат навчання «знаю що...» змінюється у напрямі «знаю як...». Базовими поняттями компетентнісної освіти є: компетентнісний підхід; компетентність і компетенція; ключові та предметні компетентності [57, с. 98].

Н. Бібік аналізує компетентнісний підхід в освітньому процесі як переорієнтацію «з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі» і розглядає цей результат з точки зору соціальних потреб, щоб забезпечити випускникам шкіл здатність задовольняти нові потреби ринку, мати відповідний потенціал для вирішення життєвих проблем та знаходити своє власне «Я» в професії та соціальній структурі [8, с. 46].

На думку О. Пометун «під поняттям «компетентнісний підхід» слід розуміти спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних), загальногалузевих та предметних компетентностей особистості» [41, с. 15].

На основі визначення поняття «компетентності» та «компетентнісного підходу» ми дійшли висновку, що найбільшій уваги педагогів заслуговує формування однієї з базових компетенцій – «комунікативної компетентності». Науковці по-різному підходять до визначення змісту даної компетентності та мають різні підходи до тлумачення цього феномену, що викликає ряд дискусій серед представників освітньої галузі. Так, наприклад, І. Бех поняття «комунікативна компетентність» (з лат. *communico* – роблю загальним, зв'язую, спілкуюся і *competens (competentis)* – здатний тлумачить як сукупність знань

про норми й правила ведення природної комунікації – діалогу, суперечки, перемовин тощо [5].

У зв'язку з актуальністю компетентнісного підходу відбулись зміни в вітчизняній освіті, а саме запровадження «Нової української школи», в якій зазначається, що «знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці» [35, с. 22].

Зміни для переходу до системи компетентнісної освіти відбулись і на державному рівні в Україні, що засвідчує Закон України «Про освіту», Державний стандарт початкової загальної освіти, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, Концепція Нової української школи, Державна програма «Вчитель», указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», професійні стандарти та нормативні документи [21; 18; 42; 43; 44; 45].

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 освіти активно використовують рідну мову в різних комунікативних

ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади [46, с. 11].

Визначення сутності компетентнісного підходу вимагає з'ясування того, що розуміється під підходом взагалі. У науковій літературі поняття «підхід» використовується як сукупність ідей, принципів, методів, які формують основу вирішення проблеми. Підхід досить часто зводиться до методу. Поняття «підхід» ширше за поняття «метод».

Підхід – це методологія вирішення проблеми, яка розкриває основну ідею, соціально-економічні, філософські, психолого-педагогічні передумови, головні цілі, принципи, етапи, механізми досягнення цілей. Метод – більш вузьке поняття, яке включає в себе знання, як діяти в тій чи іншій ситуації для вирішення тієї чи іншої проблеми [12; 25].

Виходячи з наведеного поняття «підхід», необхідно розкрити цілі та зміст компетентнісної освіти.

Компетентнісно-зорієнтована освіта – це об'єктивне явище, яке зумовлене соціально-економічними, політичними і психолого-педагогічними передумовами. Передусім, це реакція професійної освіти на економічні умови, процеси, що змінюються. Ринок висуває перед фахівцем пласт нових вимог, які недостатньо враховані в програмах фахової підготовки спеціалістів. Нові вимоги не пов'язані з якоюсь конкретною дисципліною, вони мають надпредметний характер, відрізняються універсальністю [1; 9; 17].

Відтак, у контексті сучасної стратегії Української освіти до наукового обігу ввійшли поняття «компетенція» і «компетентність». Вони є предметом вивчення та аналізу багатьох учених, зокрема: Н. Бібік (освітній процес з урахуванням компетентнісного підходу), О. Березюк (формування професійної компетентності), Л. Ващенко (компетентність особистості), С. Вітвицька (розгляд підходів до визначення та взаємозв'язку понять компетентність, компетенція, готовність, майстерність, професіоналізм), М. Головань (компетентнісний підхід у навчанні інформатики і комп'ютерної техніки), Ж. Делор (сформулював чотири головні компетентності, на яких має базуватись

освіта XXI століття), О. Дем'янчук (реалізація компетентнісного підходу до формування культури професійного спілкування), О. Дубасенюк (компетентнісний підхід як чинник професіоналізації вищої освіти), Е. Зеєр (теоретичні засади компетентнісного підходу). Проблему компетентнісного підходу розглядали: Дж. Равен, О. Савченко, Г. Селевко, Н. Сидорчук, Р. Уайт, Н. Хомський, А. Хуторський, В. Шадріков, Ф. Шаріпов, С. Шишов.

Праці зазначених учених становлять основу вивчення даних явищ, проте єдиної наукової думки щодо них ще не сформовано. Виокремлюються два основних підходи до трактування вищезазначених термінів серед науковців: одні їх ототожнюють, інші – розрізняють [6].

М. Канейл і М. Свейн виділяють наступні компетентності:

граматична – рівень засвоєння граматичного матеріалу разом з словниковим запасом, правилами правопису і вимови, побудовою пропозицій;

соціолінгвістична – здатність використовувати і розуміти граматику і відповідні форми в різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій (опис, повідомлення, тощо);

мовна – здатність об'єднувати окремі висловлювання в логічне і чітке повідомлення, використовуючи різні синтаксичні та семантичні засоби;

стратегічна – здатність використовувати вербальні та невербальні засоби при ефективній комунікації в разі «недостатнього» рівня компетентності комунікатора [71, с. 56].

Сутність визначення компетенції у тлумаченні різних дослідників розкривається через поняття «знання», «уміння», «навички», «отриманий досвід» і здібності, які надбано і розвинуто завдяки навчанню.

Зазначимо, що через неточність перекладів іноземних видань, які займаються питаннями компетенції і компетентності, через відсутність єдності думок з приводу понятійного апарату в інших країнах до тлумачення цих термінів, виникають розбіжності у визначенні цих термінів і вітчизняними дослідниками.

У «Новому тлумачному словнику української мови» слово «компетенція»

тракується як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [36, с. 87]. Можна вважати, що змістовою основою «компетенції» є знання, котрі має особа; коло питань, в яких особа є обізнаною; досвід, необхідний для успішного виконання роботи відповідно до установлених прав, законів, положень, що відображає когнітивний (знання) і регулятивний (повноваження, закон, положення) аспекти даного поняття. Варто зазначити, що у науковій літературі існує багато визначень поняття «компетентність» та «компетенція».

На основі аналізу різних підходів до трактування понять «компетенція» і «компетентність», культуролог О. Садохін робить ряд важливих висновків компетенція і компетентність тісно взаємопов'язані;

компетенція є похідною від компетентності, але характеризує реального індивідуального суб'єкта як носія компетентності;

кількість і якість професійних знань суб'єкта є необхідною умовою для ефективної реалізації його компетентності.

На нашу думку, слід розрізняти поняття «компетенція» і «компетентність», оскільки компетентність, на відміну від компетенції (що містить в собі ключові поняття «знання», «уміння» та «навички» та ін.), які передбачають дію людини за стандартною ситуацією, має в собі елемент готовності до ситуації через особистісну характеристику людини, через перехід від якості знання до якості діяльності, яка може бути нестандартною.

Тому за своєю суттю поняття «компетентність» є значно ширшим від поняття «компетенція» [29, с.73-75].

Окремої уваги потребує законодавчий аспект впровадження компетентнісного підходу, адже у Національній рамці кваліфікацій, затвердженій Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 25 червня 2020 року № 519) [44, с. 5].

Міністерство освіти і науки України зазначає перелік нормативних документів, що необхідні для розробки складових системи освіти нового

покоління, який містить рекомендації щодо застосування компетентнісного підходу – документи Європейського простору вищої освіти (Стандарти та рекомендації для забезпечення якості у вищій освіті, Довідник користувача ЄКТС).

Комунікативна компетентність, що відповідає вимогами життя і визначається як ключова компетентність учнів початкової школи, визначена як в Концепції НУШ [35, с. 16] так і в Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя [60, с. 19-22].

На основі визначення поняття «компетентності» та «компетентнісного підходу» та в рамках нашого дослідження ми дійшли висновку, що значної уваги педагогів заслуговує формування однієї з базових компетенцій – «комунікативної компетентності».

Відповідно до сучасної освітньої системи комунікативна компетентність молодших школярів є індивідуальним інтегрованим утворенням, що передбачає створення міжособистісної комунікативної взаємодії. Актуальними у сучасній освіті виявляються результати пошуків В. Сухомлинського, де зазначено, що потрібно робити для того, щоб відповіді учнів не були сухими, книжними, стандартними, вимученими [59, с. 157].

Важливим компонентом системи формування комунікативної компетентності є мовленнєві уміння та навички. До цієї категорії належать уміння швидко й правильно орієнтуватись у мінливих умовах спілкування; правильно планувати та здійснювати систему комунікації, зокрема її найважливішу ланку – мовленнєвий вплив; швидко й точно знаходити адекватно до змісту спілкування комунікативні засоби, що відповідають водночас і творчій індивідуальності, і ситуації мовлення, а також індивідуальним особливостям об'єкта впливу (співрозмовника); постійно відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; вміння чітко й емоційно виражати свої думки й почуття [31, с. 489].

Науковцями і практиками визнано, що набуття учнями комунікативної

компетентності є найефективнішими, якщо в освітньому процесі використовуються інтерактивні форми і методи. Адже їх використання є важливим засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Інтерактивні форми і методи передбачають, що в процесі навчання учні і вчитель перебувають у режимі бесіди, діалогу між собою. Відбувається співпраця, взаємодія всіх учасників навчального процесу: вчитель – учень, учень – учень, учень – учні. Вчитель і учень є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Інтерактивні форми і методи орієнтовані також на широку взаємодію учнів не тільки з учителем, а й один з одним, на домінування активності учнів у процесі навчання [40, с. 29].

Роль учителя зводиться до скеровування діяльності школярів на досягнення цілей заняття.

Отже, інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. Під час такої організації освітнього процесу молодші школярі навчаються бути демократичними, вільно спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, ухвалювати обґрунтовані рішення.

Процес спілкування має бути ефективним, і ця ефективність залежить від відносин між учителем і учнем. В контексті проблеми ефективності спілкування та комунікативної компетентності доцільно згадати про таке явище в людській взаємодії, як роль, яка представляє собою фіксацію певної позиції, займаної учасником в системі міжособистісних відносин [11; 58].

Існують формальні, внутрішньогрупові, міжособистісні та індивідуальні ролі. Зокрема, формальна роль – це поведінка, сформована відповідно до засвоєних очікувань середовища, що пов'язана з виконанням певної соціальної функції (керівник тощо).

Внутрішньогрупова роль – це поведінка, яка очікується від окремих членів групи на компонентній основі існуючих взаємовідносин.

Основною якісною характеристикою ефективного спілкування є фокус – спрямованість особистості, перш за все, на позитивні якості в іншій людині, що

допомагає розкрити особистісний потенціал учасника, з яким ми спілкуємося. Акцент, робиться на когнітивних процесах в структурі комунікативної компетентності. Це, перш за все, мислення – здатність аналізувати вчинки, бачити мотиви, які ними рухають [2; 47].

Фактором успішної комунікації є також соціально-психологічне сприйняття, що включає ідентифікацію, емпатію, соціальну рефлексію.

Сучасні науковці О. Хома, О. Ліба, аналізуючи комунікативну компетентність як нову одиницю виміру освіченості особистості, звертають увагу на результати навчання, котрі проявляються у здатності взаємодіяти в різноманітних ситуаціях спілкування [67, с. 292].

У сучасному освітньому контексті, врахувавши існуючі формати спілкування, під комунікативною компетентністю розуміємо здатність забезпечувати ефективне безпосереднє та опосередковане спілкування мовними й позамовними комунікативними засобами.

Таким чином, можна сказати, що комунікативна компетентність включає в себе не тільки особистісні характеристики індивіда, а й певним чином організовані когнітивні процеси і емоційну (афективну) сферу. До компонентів комунікативної компетентності відноситься здатність розуміти і долати комунікативні бар'єри, які можуть виникати, наприклад, при відсутності розуміння ситуації спілкування через різні погляди. Бар'єри спілкування можуть носити і психологічний характер, відбиваючи індивідуально-психологічні особливості, їх відносини, що склалися: від дружби до ворожості один до одного [23, с. 29].

Розглядаючи структуру комунікативної компетентності, вчені вбачають різні елементи, що входять до її складу. Так, наприклад, Ю. Вторнікова виділяє такі складові комунікативної компетентності у контексті фаз мовленнєвої діяльності: «орієнтування в різноманітних ситуаціях спілкування з огляду на знання та життєвий досвід, ... психічний стан, міжособистісні відносини, умови соціального середовища; готовність і вміння встановлювати контакти з людьми; внутрішні засоби регуляції комунікативних дій; знання, вміння і навички

конструктивного спілкування; внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії» [13, с. 88].

На основі вищезазначеного маємо можливість дещо узагальнити погляди вчених щодо складових комунікативної компетентності та виділити на нашу думку три головні компоненти (рис. 1.1).

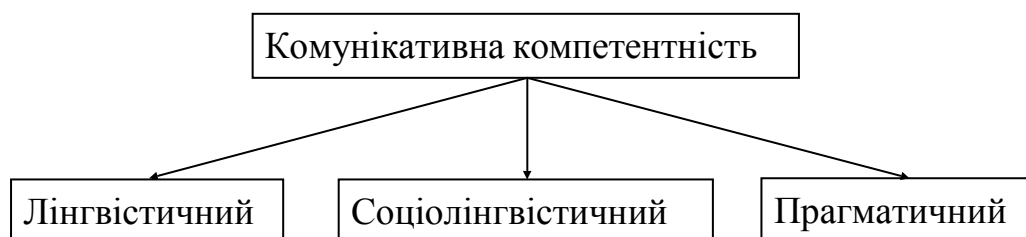


Рис.1.1.Складові комунікативної компетентності

Лінгвістичний компонент включає в себе знання лексики, фонетики, граматики, відповідні навички та вміння, а також інші характеристики мови як системи. В рамках індивідуальної комунікативної компетентності, даний компонент передбачає не тільки обсяг і якість знань (наприклад, знання, обсяг і точність словника), але і їх когнітивну організацію і спосіб зберігання (наприклад, асоціативну мережу, в яку мовець поміщає певну лексичну одиницю), а також їх доступність (пригадування, витяг з довготривалої пам'яті, використання). Знання не завжди носять усвідомлений характер і не завжди можуть бути чітко сформульовані.

Соціолінгвістичний компонент являє собою здатність здійснювати вибір мовних форм, використовувати їх і перетворювати відповідно до контексту.

Соціолінгвістичний компонент відображає соціокультурні норми (правила хорошого тону, норми спілкування між представниками різних поколінь, класів і соціальних груп). Соціолінгвістичний компонент має великий вплив на мовне спілкування між представниками різних культур, які можуть навіть не усвідомлювати цього.

Прагматичний компонент включає в себе знання, вміння, навички, що

дозволяють розуміти і породжувати висловлювання відповідно до конкретної ситуації спілкування, мовного завданням і комунікативних намірів. Прагматичний компонент передбачає мовні засоби в певних функціональних цілях (реалізація комунікативних функцій) у відповідності зі схемами взаємодії. Людині необхідно вміти орієнтуватися в ситуації спілкування. Особливий вплив на розвиток прагматичного компонента надають соціальну взаємодію і культурне середовище [66, с. 235].

Аналізуючи мовлення учнів, які навчаються в початковій школі, варто зазначити, що воно, як правило, безпосереднє, стисле, мимовільне, діалогічне. Йому притаманне повторення тих самих фраз, використання окремих слів – назв предметів замість формулювання речень. Спілкування школярів цього віку характеризується великою кількістю рухів та жестів. Молодші школярі далеко не завжди можуть висловити свої думки, почуття, передати словами те, що відчувають. Вони ще не вміють лаконічно, точно побудувати свою розповідь. Часто переходять з однієї теми на іншу. У процесі спілкування не надають належного значення емоційності. Учні молодшого шкільного віку ще не володіють навичками самоконтролю.

Як відомо, ефективність формування комунікативної компетентності значною мірою залежить від врахування психологічного розвитку і розумових здібностей школярів кожного вікового мікроперіоду. Зокрема, варто брати до уваги, що в учнів 1-4 класів сприймання переважно мимовільне, фрагментарне. Їм властива слабка диференціація сприймання – вони не помічають суті за деталями, називають другорядні ознаки замість головних, часто змішують схожі, близькі, але не тотожні предмети та їх властивості. Важливим для нашого дослідження є те, що сприймання молодших школярів характеризується яскравістю, гостротою та готовністю до отримання нових вражень.

Важливим для формування комунікативної компетентності у молодших школярів є досвід творчої діяльності. Набувається він при складанні власних оповідань, віршів, казок, легенд, описів, етюдів, есе. Такі висловлювання учнів потребують самостійності у визначенні змісту і доборі мовних засобів. Вони не

повинні будуватися на основі всебічно підготовленого мовного матеріалу, що добирається вчителем на основі його власного бачення змісту [14, с. 25-30].

Особливість сучасних учнів молодшого шкільного віку полягає також у тому, що вони є дітьми інформаційної ери. Як свідчать дослідження вітчизняних психологів (Л. Кондратенко, Л. Манілової), раннє залучення учнів до діяльності в електронному інформаційному просторі породжує певні навчальні проблеми. Зокрема:

- зменшення об'єму слухової пам'яті (сучасним учням важко вчити напам'ять вірші, відтворювати сприйняту на слух чи прочитану інформацію);
- кліпове мислення (складно послідовно і зв'язно будувати текст пов'язувати між собою його частини);
- погіршення аналітико-синтетичного мислення (нездатність аналізувати й осмислювати інформацію);
- багатозадачність (схильність до одночасного поєднання кількох видів діяльності, нездатність зосередитись на чомусь одному, потреба хоча б якомусь супроводі основного виду діяльності);
- покращена здатність оперувати об'єктами в двовимірному просторі та погіршення – в тривимірному;
- заміна розв'язання задачі перебором варіантів відповіді, потреба в наочній схематизації навчальних дій [25, с. 156].

У процесі формування комунікативної компетентності варто враховувати, що в учнів початкової школи переважає наочно-образна форма пам'яті. Вони швидше запам'ятовують конкретні відомості, події, предмети, факти, ніж словесний матеріал. У їх пам'яті краще зберігається те, що задіяне в процесі активної навчальної діяльності, з чим пов'язані їхні інтереси і потреби. Не менш важливим є врахування специфічних властивостей уваги, яка тісно пов'язана з емоціями, почуттями, інтересами школярів. Її основними особливостями є слабкість довільної та високий рівень мимовільної. Молодші школярі не можуть зосереджуватись на нецікавому, незрозумілому для них, легко відволікаються, швидко стомлюються.

Важливим складником комунікативної компетентності молодшого школяра є вміння взаємодіяти усно з іншими людьми. Зокрема, готовність і здатність сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях, спілкуватися усно з людьми різного віку і статусу в діалогічній та монологічній формах для досягнення певних навчальних і життєвих цілей.

З метою формування умінь слухати, розуміти і відповідним чином діяти молодшим школярам доцільно пропонувати завдання такого змісту:

- виконувати дії за словесною інструкцією;
- вилучити зайве слово з тематичної групи;
- вибрати із запропонованого ряду слова певної тематичної групи;
- визначити кількість слів у сприйнятому на слух реченні;
- визначити кількість речень у сприйнятому на слух тексті;
- на поділ прослуханих слів на групи за певною ознакою;
- на вилучення зайвого з групи слів [13, с. 88-94].

Головним чинником підтримки їхньої уваги є інтерес, який можна забезпечити яскравою наочністю, ігровими прийомами, посильними нестандартними завданнями, цікавими доступними текстами різних типів, стилів і жанрів, інтерактивними формами організації навчальної діяльності. Однак, упродовж усього періоду молодшого шкільного віку в розвитку пізнавальних процесів учнів відбуваються якісні зміни, які необхідно враховувати під час формування комунікативної компетентності [27; 30].

Формування комунікативної компетентності передбачає врахування зазначених особливостей психологічного розвитку молодших школярів, зокрема, під час добору дидактичних методів, прийомів, форм організації навчальної діяльності, навчально-методичного супроводу.

1.3. Текст як засіб формування комунікативної компетентності учнів початкової школи

Упродовж 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 [18].

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» подається 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 [37, с. 663].

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 [4, с. 146].

Заслуговує на увагу позиція, згідно з якою текст розглядається науковцем як опредмечена форма 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 [4, 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» [62, 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.

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.

У нашому розумінні навчальний текст має бути зорієнтований на розв'язання конкретного дидактичного завдання в різних ситуаціях освітнього 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 початкової школи.

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 [24].

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 [28, 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.

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*.

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.

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.

Завдання для молодших школярів не повинні за складністю перевищувати пізнавальні можливості дітей. Разом з тим не можна допускати і недооцінки пізнавальних сил учнів» [19, с. 102].

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» [36, 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.

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» [36, с. 736], а пізнавальність навчального тексту потрібно розуміти як можливість пізнання навколишнього світу, набуття знань, досвіду, цінностей у певній галузі.

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 сформулювати 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 [33, с. 63–67].

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 [33, 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, В. Кухаренко 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» [28, 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» [16, 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 (табл. 1.1.).

Таблиця 1.1

Навчальні тексти 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

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.

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 [26]. 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* [39]. 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 освітньому 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 [28, с. 110]. 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 магістерської роботи, 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 не формування окремих речень, а передача цілісного певного смислу, акумульованого в тексті, де якість спілкування буде залежати від уміння володіти прийомами текстової діяльності. 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.

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 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).

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.

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 як результатом навчання як сукупність знань, умінь, навичок та компетентностей учнів, набутих у процесі створення текстів різних жанрів і типів мовлення.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ТЕКСТОМ

2.1. Педагогічний аналіз рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи

Аналіз теоретичних джерел довів актуальність проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом. Це обумовлює необхідність педагогічного аналізу стану сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, розробки та апробації ефективності експериментальної методики.

Експериментальне дослідження відбувалося упродовж трьох етапів.

На першому (вересень-жовтень, 2021 р.) здійснювався аналіз психолого-педагогічної, філософської літератури, визначалися й конкретизувалися об'єкт та предмет дослідження, а також розроблялися експериментальні завдання.

Упродовж другого етапу (листопад-травень 2021-2022 рр.) проводилися констатувальний і формувальний етапи експерименту.

На третьому етапі (червень-листопад 2022 р.) порівнювалися кількісні та якісні результати констатувального й формувального експериментів, інтерпретувалися отримані дані, встановлювалась їх достовірність, формулювалися висновки.

На кожному етапі робота над формуванням комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом відрізнялася рівнем самостійності й активності учнів.

У дослідженні брали участь учителі та учні Гірківської гімназії та Ярунського ліцею Ярунської сільської ради Звягільського району Житомирської області. Всього експериментом було охоплено 4 вчителів початкової школи та 50 учнів: 25 учнів навчалися в експериментальному класі, в

яких комунікативна компетентність формувалася у процесі роботи з текстом за експериментальною програмою, 25 учнів – у контрольному класі за чинними програмами.

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.

Метою констатувального етапу було проведення порівняльного аналізу емпіричних даних для визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів відповідно до визначених критеріїв та відповідними їм показниками.

Завдання констатувального експерименту:

1) виокремити структурні компоненти сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи;

2) на основі компонентів розробити критерії та показники сформованості комунікативної компетентності молодших школярів;

3) розробити діагностичний інструментарій з метою педагогічного аналізу сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи;

4) охарактеризувати рівні комунікативної компетентності молодших школярів.

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.

З метою виявлення теоретичних знань учителів щодо понять «компетентність», «комунікативна компетентність», було запропоновано бесіду та виконання тестових завдань (додаток Б, В), педагоги, які виконували тестові завдання, на всі питання правильно зуміли відповісти 2 учителів, а інші допускали помилки.

Результати бесід із вчителями початкової школи засвідчили, що педагоги приділяють велику увагу формуванню комунікативної компетентності учнів, але систематично використовують текст як передумову успішного спілкування 2 учителів. З опитаних вчителів тільки 2 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, слабку мотивацію до процесу спілкування, звернули увагу на відсутність готовності молодших школярів використовувати набути знання й вміння в реальних комунікативних процесах.

Учителі заповнювали опитувальник для визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів (див. додат. 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 в 2 учителів, відповіді оцінювання у 2 учителів мали розбіжності з показниками, які виявляли молодші школярі.

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.

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.

Діагностувальним інструментарієм вияву показників означеного критерію слугують такі методики: питальник «Потреба у спілкуванні»; методика вивчення мотиваційної сфери (Б. Пашнєва) 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.

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. 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-діялісного компонента комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом назвати комунікативно-діялісним.

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

При оцінюванні сформованості комунікативної компетентності учнів початкових класів у процесі роботи з текстом вважаємо за доцільне визначити такі рівні, як: високий, достатній, середній, початковий.

На основі виділених критеріїв і їх показників визначено високий, достатній, середній і початковий рівні сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом подається (додаток А).

Для цього було використано такі методи дослідження: бесіди з учителями й школярами, анкетування, тестування, контрольні зрізи на

встановлення рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів початкових класів.

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 3 класі – 210-230 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 письмової перевірки аудіативних умінь добирають 8 тестових завдань, з яких 4 завдання закритого типу з вибором однієї правильної відповіді серед трьох пропонованих варіантів по 1 балу за кожне і 4 завдання відкритого типу по 2 бали за кожне [39].

Поточна перевірка **уміння переказувати зміст прочитаного твору** відбувається в усній формі. Вимоги до оцінювання вміння переказувати зміст прочитаного твору подані у таблиці 2.1 [39].

Таблиця 2.1

Вимоги до оцінювання вміння переказувати зміст прочитаного твору

Рівень навчальних досягнень учня/учениці	Бали	Характеристика навчальних досягнень учня/учениці
1	2	3
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

Продовження таблиці 2.1

1	2	3
	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 вміння 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, почасті невдало заміняючи 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 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.

Оцінювання вміння вести діалог перевіряється відповідно до критеріїв, поданих у додатку до наказу МОН України від 19.08.2016 р. № 1009 [39].

Таблиця 2.2

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 найпростішою за змістом теми, відповідає лише на окремі репліки співрозмовника/співрозмовниці, робить спроби формулювати запитання.
Середній	4	Учень/учениця бере участь в діалозі з нескладною 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, буде 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 буде 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.

Продовження таблиці 2.2

1	2	3
	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.
	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: 3 класі обсягом 50-70 слів.

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

Таблиця 2.3

Орієнтовні вимоги до оцінювання змісту переказу/твору

Рівень навчальних досягнень учня/учениці	Бали	Характеристика навчальних досягнень учня/учениці
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.
Середній	4	Учень/учениця буде текст, який відзначається певною зв'язністю, але збіднений змістом; наявні відхилення від теми; порушена послідовність викладу, відсутні зачин або кінцівка, 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 буде 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 буде 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 не виправдані повтори тих самих слів; мають місце мовні помилки.
	8	Учень/учениця самостійно буде 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.
	9	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 буде 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 буде 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.

Діагностика ефективності формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом здійснювалася відповідно до вище розроблених критеріїв, показників та рівнів їх вияву.

Кількісні результати діагностики сформованості у молодших школярів комунікативної компетентності за спонукально-настановчим критерієм подано у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Рівні сформованості комунікативної компетентності за
спонукально-настановчим критерієм (у %)**

Спонукально-настановчий критерій				
Класи	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий
Експериментальний клас	16	24	28	32
Контрольний	20	24	28	28
Узагальнений показник	18,0	24,0	28,0	30,0

Дані таблиці 2.4 засвідчили, що лише 16 % учнів експериментального класу та 20% учнів контрольного класу продемонстрували високий рівень сформованості комунікативної компетентності за спонукально-настановчим критерієм. Учні високого рівня проявили здатність будувати розповідь, виділяючи головне та узагальнюючи зміст прочитаного.

Учні з достатнім рівнем сформованості комунікативної компетентності за спонукально-настановчим критерієм по 24 % школярів обох класів самостійно, зв'язно, послідовно, повно переказували зміст твору. Загалом вдало використовували у мовленні авторські засоби художньої виразності. Припускалися поодиноких мовленнєвих помилок.

До середнього рівня віднесено по 28 % учнів обох класів, які переказували з опорою на план зміст твору зв'язно, загалом повно, послідовно, хоч не завжди розрізняли основну й другорядну інформацію. Виявляє нестійкі

уміння виділяти смислові частини тексту. Почасти припускається мовних і мовленнєвих помилок.

Школярі з початковим рівнем сформованості комунікативної компетентності за спонукально-настановчим критерієм (32% експериментального класу і 28 % контрольного класу) переказують на основі поданого плану менше половини змісту тексту. Переказували непослідовністю, пропуском фрагментів, важливих для цілісного розуміння змісту, наявністю багатьох орфоепічних і мовленнєвих помилок.

Кількісні результати діагностики сформованості в учнів комунікативної компетентності за пізнавально-інформаційним критерієм подано у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Рівні сформованості комунікативної компетентності за
пізнавально-інформаційним критерієм (у %)**

Пізнавально-інформаційний критерій				
Класи	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий
Експериментальний клас	24	22	26	28
Контрольний	24	26	26	24
Узагальнений показник	24,0	24,0	26,0	26,0

Дані, відображені у таблиці 2.5 засвідчили, що кількість учнів із високим рівнем пізнавально-інформаційним критерію комунікативної компетентності становила 24 % в обох класах. Учні, які засвідчили високий рівень, складають змістовний діалог, доводять свої думки, висловлюючи переконливі аргументи, в тому числі й із власного життєвого досвіду, відстоює власну позицію.

Школярі з достатнім рівнем сформованості комунікативної компетентності за спонукально-настановчим критерієм експериментального класу 22 % та 26 % контрольного класу складають діалог за проблемною

ситуацією, чітко формулюють думки, демонструють високу культуру спілкування, висловлюють власну позицію, але невпевнено.

Учні з середнім рівнем розвитку пізнавально-інформаційним критерію комунікативної компетентності було зафіксовано по 26 % обох класів. Такі учні підтримують діалог, однак не завжди дотримуються правил мовленнєвого етикету, припускається окремих мовних помилок.

Початковий рівень розвитку пізнавально-інформаційного критерію комунікативної компетентності засвідчили 28 % учнів експериментального класу і 24% контрольного класу. Вступають у діалог із найпростішої за змістом теми, відповідають лише на окремі репліки, роблять спроби формулювати запитання.

Кількісні результати діагностики сформованості в учнів комунікативної компетентності за комунікативно-діяльнісним критерієм подано у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

**Рівні сформованості комунікативної компетентності
за комунікативно-діяльнісним критерієм (у %)**

Комунікативно-діяльнісний критерій				
Класи	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий
Експериментальний клас	20	24	28	28
Контрольний	20	22	26	32
Узагальнений показник	20,0	23,0	27,0	30,0

Результати діагностики засвідчили лише по 20% високого рівня сформованості комунікативної компетентності за комунікативно-діяльнісним критерієм в обох класах. Учні, віднесені до високого рівня, проявили повноцінне зв'язне висловлювання з певною комунікативною метою; вдало пов'язують предмет розмови з власним життєвим досвідом; робота

відзначається багатством лексики, граматичною правильністю, стилістичною довершеністю.

Щодо достатнього рівня школярі продемонстрували сформованості комунікативної компетентності за комунікативно-діяльнісним критерієм (24 % експериментальний клас і 22 % – контрольний клас) самостійно створюють послідовний, логічно завершений текст; вдало добирають виражальні засоби мови; роблять спроби висловлюти свою думку з приводу сказаного, але не дуже вдало; припускались поодинокі лексичні неточності, мовні помилки.

Учні, які продемонстрували середній рівень сформованості комунікативної компетентності за комунікативно-діяльнісним критерієм (28 % експериментальний клас і 26 % – контрольний клас), будують досить послідовний текст, розкривають тему, хоч іноді порушують співвідношення основної і другорядної інформації; трапляються мовні помилки.

Школярі з початковим рівнем сформованості комунікативної компетентності за комунікативно-діяльнісним критерієм (28 % (ЕК) і 32% (КК)) будують висловлювання, що не становить завершеного тексту. Послідовність викладу не дотримана, а лексика – бідна; трапляються мовні помилки.

Середній результат за кожним критерієм визначався за формулою

$$P = \frac{K_1 + K_2 + K_3 + K_4}{n}$$

P – середній результат, n – кількість завдань, K1 + K2 + K3 + K4 – результат середнього арифметичного, отриманого у кожному завданні.

Загальний рівень сформованості комунікативної компетентності школярів оцінювався кількісно за всіма описаними критеріями. Середній коефіцієнт було отримано шляхом відношення суми отриманих даних за компонентами та їх кількості. Узагальнені кількісні результати вихідного рівня комунікативної компетентності досліджуваних класів відображено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

**Рівні сформованості комунікативної компетентності учнів
початкової школи в процесі роботи з текстом у (%)**

Критерії	Експериментальний				Контрольний			
	В	Д	С	П	В	Д	С	П
Спонукально-настановчий	16	24	28	32	20	24	28	28
Пізнавально-інформаційний	24	22	26	28	24	26	26	24
Комунікативно-діяльнісний	20	24	28	28	20	22	26	32
Загальний показник	20,0	23,3	27,3	29,4	21,3	24	26,7	28

Як засвідчили експериментальні дані, відображені у таблиці 2.7, у школярів обох класів на констатувальному етапі переважав початковий рівень сформованості комунікативної компетентності.

Порівняльні показники сформованості комунікативної компетентності школярів експериментального та контрольних класів подано на рис. 2.1.

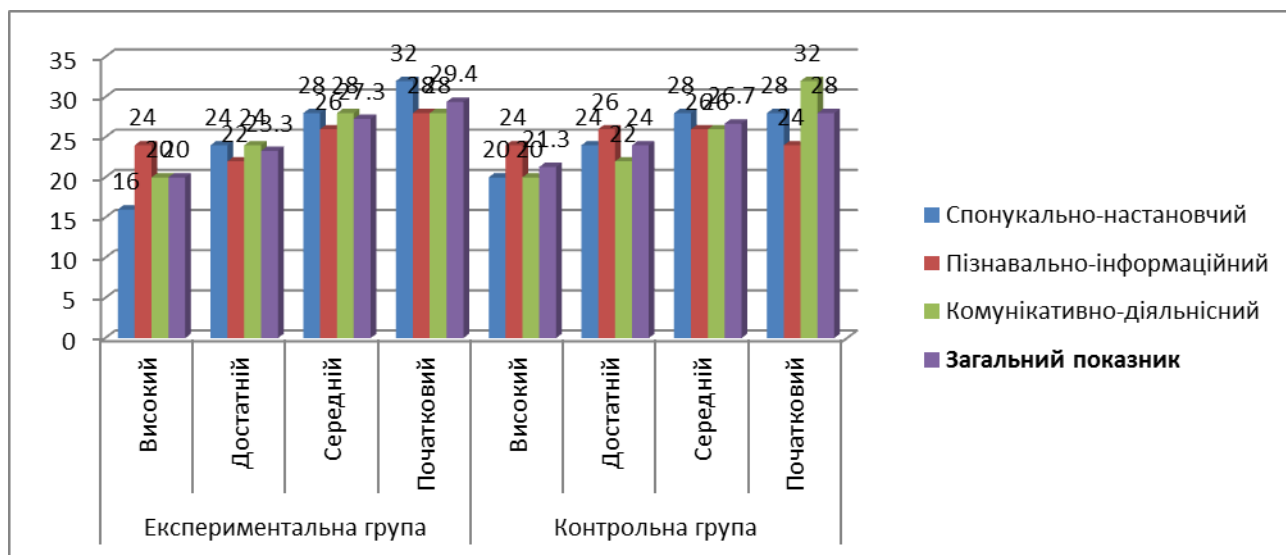


Рис. 2.1. Порівняльні показники сформованості комунікативної компетентності школярів експериментального та контрольного класів

Як видно з даних рисунка 2.1, високий рівень розвитку комунікативної компетентності переважає на 1,3 % у школярів контрольного класу порівняно з

експериментальним. Достатній рівень більший у контрольному класі на 0,7 % , а от в середньому рівні експериментальний більший на 0,6 %. Початковий рівень розвитку комунікативної компетентності переважає на 1,4 % у школярів контрольного класу порівняно з експериментальним.

Проведений констатувальний експеримент дав змогу визначити реальний стан недостатньої сформованості комунікативної компетентності у молодших школярів у процесі роботи з текстом. І тому є необхідність підвищення ефективності формування комунікативної компетентності у молодших школярів, а саме розроблення моделі формування комунікативної компетентності у молодших школярів у процесі роботи з текстом.

2.2. Методика формування комунікативної компетентності учнів початкової школи в процесі роботи з текстом

Метою формувального експерименту була розробка, теоретичне обґрунтування та апробація ефективності методики формування комунікативної компетентності у молодших школярів у процесі роботи з текстом.

У відповідності до мети, завданням формувального експерименту були наступні:

1) проєктування теоретичної моделі формування комунікативної компетентності у молодших школярів у процесі роботи з текстом;

2) виокремлення та обґрунтування педагогічних умов організації формування комунікативної компетентності у молодших школярів у процесі роботи з текстом;

3) упровадження та перевірка ефективності формування комунікативної компетентності у молодших школярів у процесі роботи з текстом експериментальної методики в умовах формувального експерименту.

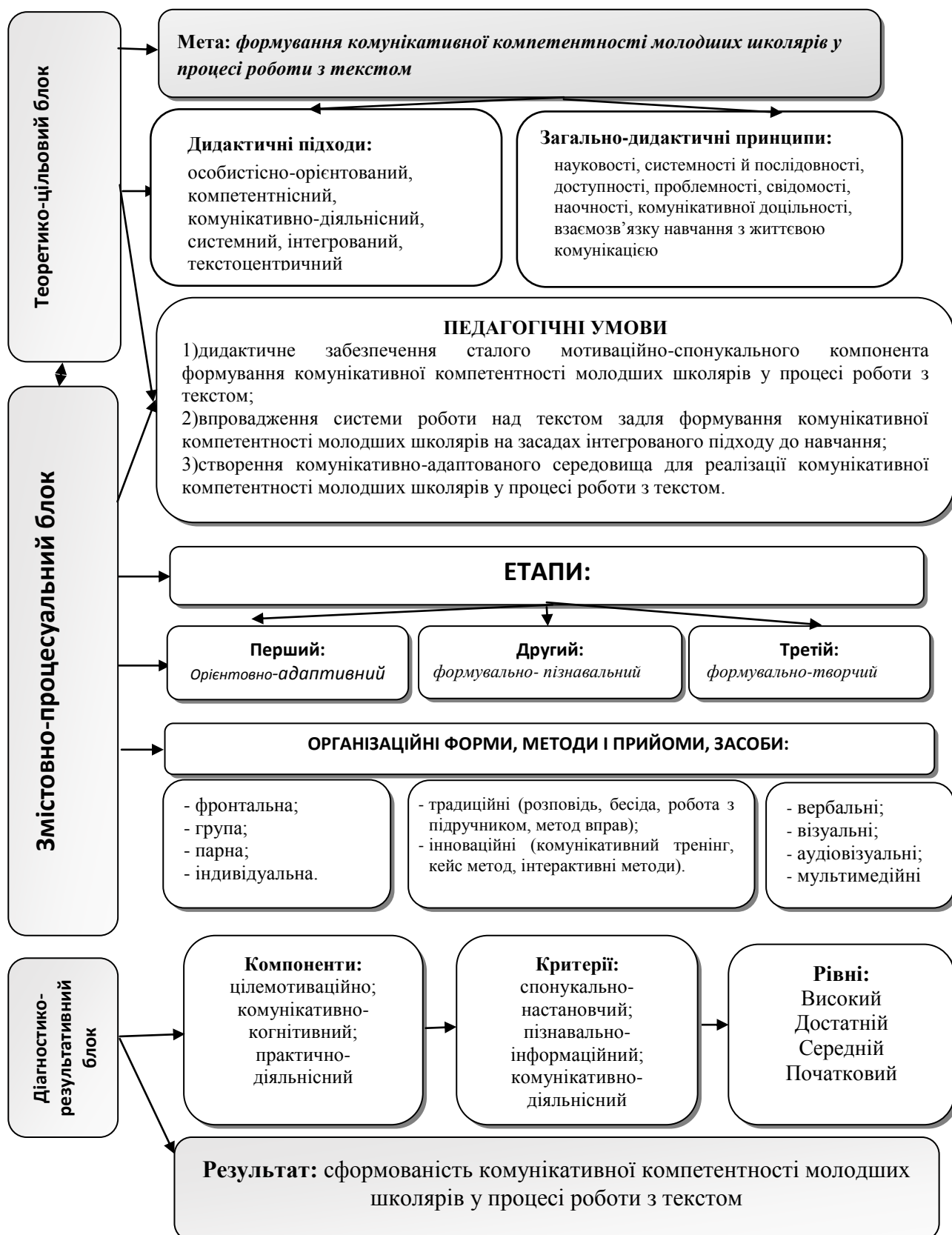


Рис. 2.2. Модель формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом

Відтак, у дослідженні 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-цільовий, змістовно-процесуальний, діагностико-результативний), розташованих у певній логічній послідовності (див. рис. 2.2).

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-цільовий 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.

Наступний **змістовно-процесуальний блок** складається з дидактичних умов та етапів формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом. 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.

На завершення у моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом виділено **діагностико-результативний 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.

На формувальному експерименті учитель експериментального класу отримав спеціально розроблені рекомендації, дидактичні матеріали щодо впровадження в освітній процес системи роботи з формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

Експериментальна 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. Пашнєва) бесіди, спостереження. Серед молодших школярів була проведена діагностика потреби у спілкуванні, у позитивному ставленні до читання як однієї з передумов успішного спілкування.

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 (див. додат. Д), «Застосовування правил поведінки під час розмови» (див. додат. З), із 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.

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.

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 .

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 експериментальному класі, учитель спонукав учнів відтворювати прочитаний текст та інтерпретувати його зміст.

Надавали учням такі 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.

Сніжинка

З неба на землю летіла сніжинка. Ніжна, прозора, легка, мов пушинка. І красива, мов зірка. На землі стояв хлопчик. Він бачив, як падала сніжинка. Хлопчик думав: ось впаде комусь під ноги і її затопчуть. Він хотів приголубити сніжинку. Протягнув долоню. А вона впала на теплу, добру руку хлопчика і розтанула. Блищить крапелька на долоні, мов сльозинка.

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 прилипли. 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

Про калину кажуть, що вона є символом українського народу.

І це дійсно так. Калину завжди любили, її порівнювали з гарною дівчиною. Калину садили скрізь: на берегах річок, на могилах, під вікнами біленьких хат та біля розмальованих криниць. Кетягами червоних ягід прикрашали весільні короваї та влітали їх у дівочий вінок. Ними лікували застуду. Ягоди калини додають людям сили і бадьорості.

Тож не дарма оспівається ця рослина в піснях, про неї розповідається в легендах і переказах, прислів'ях і приказках.

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

Наступний етап експериментально-дослідної роботи передбачав реалізацію *практично-діяльнісного компонента* через творче продукування текстів різних

типів, жанрів, стилів залежно від мети та комунікативної ситуації.

Формування усного монологічного мовлення має здійснюватися шляхом: 1) переказування прочитаних чи прослуханих текстів; 2) побудови власних висловлювань на основі побаченого, пережитого. Пропонуємо постійну мовленнєву практику, яка ґрунтується на умінні вибирати потрібні слова, конструкції з урахуванням умов ситуації спілкування (див. дод. Ж).

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

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

2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Метою контрольного експерименту була перевірка ефективності методики формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

Завдання дослідження:

1) здійснити повторну діагностику рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

2) проаналізувати динаміку змін рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом контрольного та експериментального класу;

3) підтвердити або простувати сформульовану на початку дослідження гіпотезу щодо комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

Для визначення змін рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом ми провели контрольні зрізи за

кожним критерієм (спонукально-настановчий; пізнавально-інформаційний; комунікативно-діяльнісний) на основі завдань, аналогічних констатувальному етапу експерименту.

Проведена дослідно-експериментальна робота у своїй основі передбачала перевірку ефективності 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.

Для визначення результатів експериментального навчання були контрольні роботи, після перевірки яких ми одержали інформацію про фактичні уміння і навички молодших школярів і пересвідчилися у формуванні в них комунікативної компетентності на кожному етапі навчання. Контрольні роботи проводилися в експериментальному і в контрольному класах. Результати навчання за дослідною методикою в експериментальному класі порівнювалися з результатами традиційного навчання в контрольному класі.

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 у контрольному та експериментальному класах були ідентичними, складність завдань – рівнозначною.

Передусім ми намагалися з'ясувати, чи мають молодші школярі потребу в спілкуванні, чи зацікавлені цим процесом. Узагальнені результати якого наведено в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

**Динаміка рівнів сформованості комунікативної компетентності у
молодших школярів контрольного та експериментального класів на
констатувальному і контрольному етапі експерименту
за спонукально-настановчим критерієм (у %)**

Рівні	КЛАСИ			
	Контрольний		Експериментальний	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	20,0	24,0	16,0	32,0
Достатній	24,0	26,0	24,0	30,0
Середній	28,0	30,0	28,0	30,0
Початковий	28,0	20,0	32,0	8,0

Як засвідчують дані таблиці 2.8, показник високого рівня сформованості комунікативної компетентності на початку дослідження становив 20% у контрольному класі та 16 % – в експериментальному. Після впровадження системи експериментальної роботи показник високого рівня в експериментальному класі зріс на 16%, достатнього – на 6%, середнього – на 2 %, показники початкового рівня – знизилась на 24 %.

В експериментальному класі збільшилась успішність молодших школярів, які із захопленням брали активну участь у роботі з текстом, проявляли потреби у спілкуванні та інтерес до мовленнєвої діяльності.

Серед учнів контрольного класу теж спостерігалася позитивна динаміка сформованості комунікативної компетентності за спонукально-настановчим критерієм: високий зріс на 4 %, достатній і середній рівень на 2 %, початковий

– знизився на 8%. Отже, ми бачимо, що в експериментальному класі динаміка показників високого і достатнього рівнів є вищою порівняно з контрольною.

Показники сформованості комунікативної компетентності за пізнавально-інформаційним критерієм, порівняно з даними констатувального експерименту, також зазнали відчутних змін в експериментальному класі, що знайшло прояв у комунікативній поінформованості, компетентності молодших школярів здійснювати мовленнєву діяльність у процесі роботи з текстом, а також наявність у молодших школярів певного рівня обізнаності щодо здійснення текстової діяльності, комунікативних умінь: сприймання, осмислення, розуміння тексту.

Динаміку рівнів сформованості комунікативної компетентності у молодших школярів контрольного та експериментального класів на констатувальному і контрольному етапі експерименту за пізнавально-інформаційним критерієм представлено у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Динаміка рівнів сформованості комунікативної компетентності у молодших школярів контрольного та експериментального класів на констатувальному і контрольному етапі експерименту за пізнавально-інформаційним критерієм (у %)

Рівні	Класи			
	Контрольний		Експериментальний	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	24,0	28,0	24,0	40,0
Достатній	26,0	30,0	22,0	30,0
Середній	26,0	26,0	26,0	30,0
Початковий	24,0	16,0	28,0	0,0

Як засвідчують дані з таблиці 2.9, після упровадження системи експериментальної роботи в експериментальному класі спостерігалось суттєве зростання кількості учнів з високим рівнем сформованості комунікативної компетентності за пізнавально-інформаційним критерієм (на 16 %), показник достатнього – на 8 %, середнього рівня теж зріс на 4 % порівняно з констатувальним етапом. Позитивним є факт невиявлення у молодших школярів експериментального класу з початковим рівнем сформованості комунікативної компетентності після формувального експерименту.

У контрольному класі теж відбулися позитивні зміни, але вони не такі значні порівняно з експериментальним класом. Показники високого та достатнього рівнів зросли на 4 %, середнього рівня в контрольному класі залишивсь такий самий, а показники початкового рівня знизивсь на 16 % (порівняно з 24 % на початку експерименту).

Після впровадження формувального експерименту ми спостерігали позитивну динаміку щодо змін сформованості комунікативної компетентності молодших школярів експериментального класу за комунікативно-діяльнісним критерієм. Після упровадження експериментальної методики молодші школярі набули здатності активної комунікації, творчого продукування текстів різних типів, жанрів, стилів залежно від мети та комунікативної ситуації.

Динаміку рівнів сформованості комунікативної компетентності у молодших школярів контрольного та експериментального класів на констатувальному і контрольному етапі експерименту за комунікативно-діяльнісним критерієм представлено у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

**Динаміка рівнів сформованості комунікативної компетентності у
молодших школярів контрольного та експериментального класів на
констатувальному і контрольному етапі експерименту за
за комунікативно-діяльнісним критерієм (у %)**

Рівні	Групи			
	Контрольна		Експериментальна	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	20,0	28,0	20,0	44,0
Достатній	22,0	30,0	24,0	30,0
Середній	26,0	22,0	28,0	26,0
Початковий	32,0	20,0	28,0	0,0

Аналіз експериментальних даних, відображених у таблиці 2.10, засвідчив, що на 24 % відбулося зростання показників високого рівня, на 6 % – достатнього, а середнього знизився на 26 % (порівняно з 28 % на початку експерименту) у представників експериментального класу. Про ефективність дослідно-експериментальної роботи свідчить відсутність початкового рівня сформованості комунікативної компетентності у молодших школярів експериментального класу за комунікативно-діяльнісним критерієм.

У контрольному класі теж відбулися позитивні зміни, хоча вони не настільки відчутні порівняно з експериментальним класом: показники високого рівня зросли на 8 %, достатнього – на 4 %, а от середнього знизився на 22 % (порівняно з 26 % на початку експерименту) і початкового рівня теж знизився до 20 % (порівняно з 32 % на початку експерименту).

Узагальнені результати динаміки сформованості комунікативної компетентності за трьома критеріями подано у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

**Динаміка рівнів сформованості комунікативної компетентності у
молодших школярів контрольного та експериментального класів на
констатувальному і контрольному етапі експерименту (у %)**

Рівні	Групи			
	Контрольна		Експериментальна	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	21,3	26,7	20,0	38,7
Достатній	24,0	28,7	23,3	30,0
Середній	26,7	26,0	27,3	28,7
Початковий	28,0	18,6	29,4	2,6

Отже, ми бачимо, що результати, які представлені в таблиці 2.11, засвідчують ефективність дослідно-експериментальної роботи. Аналіз порівняльних даних наочно доводять результативність запропонованої й експериментально перевіреної методики формування комунікативної компетентності в експериментальному класі. Динаміку змін рівнів сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів контрольного та експериментального класів до та після впровадження експериментальної методики проілюстровано на рис. 2.3.

Аналіз показників сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів основі цілісних компонентів, які синтезовано за трьома критеріями: спонукально-настановчий; пізнавально-інформаційний; комунікативно-діяльнісний, дав змогу констатувати суттєве зростання кількості учнів, відзначених високим рівнем сформованості комунікативної компетентності в експериментальному класі (показник зріс на 18,7 %). Відповідно, кількість молодших школярів, охарактеризованих достатнім рівнем сформованості комунікативної компетентності, зросла на 6,7 %, а середнього на 1,4 %. Показники початкового рівня сформованості комунікативної

компетентності знизивсь в експериментальному класі на 26,8 %. Натомість у контрольному класі не виявлено подібних змін. Зокрема, показники високого рівня зазнали позитивної динаміки на 5,4 %, достатнього – на 4,7 %, а значення середнього – на 0,7 % і початкового рівнів знизились на 9,4 %.

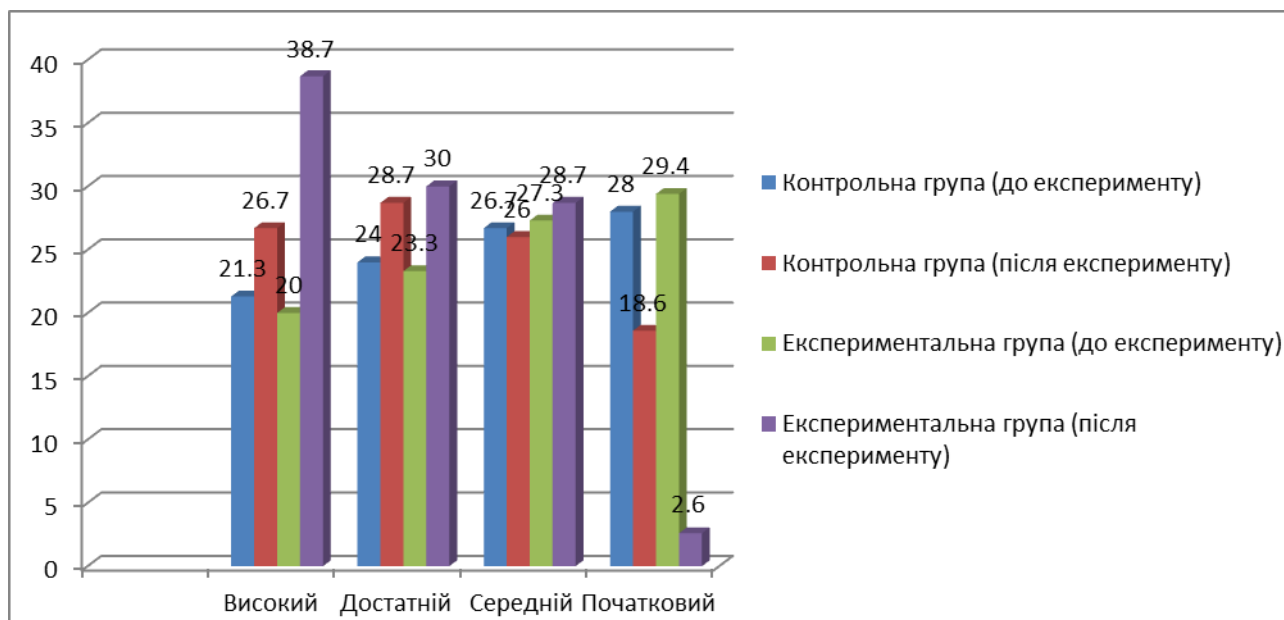


Рис. 2.3. Динаміка рівнів сформованості комунікативної компетентності у молодших школярів контрольного та експериментального класів після формувального експерименту (у %)

Отримані результати дали підстави стверджувати, що молодші школярі експериментального класу випереджають однолітків контрольного класу за напрямками аналізу.

Істотна різниця в кількісних показниках комунікативної компетентності на користь експериментального класу та збільшення різниці між показниками експериментального та контрольного класів доводить ефективність розробленої нами моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

Висновки до другого розділу

У другому розділі здійснено педагогічний аналіз комунікативної компетентності в молодших школярів, розроблено модель формування комунікативної компетентності, на основі якої обґрунтовано та впроваджено експериментальну методику, проаналізовано результати дослідження.

У процесі дослідження виокремлено структурні компоненти комунікативної компетентності в молодших школярів: ціле-мотиваційний, комунікативно-когнітивний, практично-діяльнісний.

Для оцінки вихідного рівня сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів було визначено три критерії.

Перший, спонукально-настановчий критерій, охарактеризовано за такими показниками, як: прагнення до спілкування (спрямованість у спілкуванні), позитивна настанова щодо мовленнєвої, текстової діяльності, наявність пізнавального інтересу спонукають молодших школярів до активного самостійного вирішення навчальних завдань. Другий, пізнавально-інформаційний критерій, включав такі показники: тестові завдання (на аудіювання та репродукування заданого тексту); тестові завдання (на сприймання, осмислення, розуміння тексту). Третій, комунікативно-діяльнісний критерій, включав показники: мовленнєву діяльність, конкретні дії, активну комунікацію, творче продукування текстів, оцінювання діалогічного та монологічного мовлення учнів.

У відповідності до критеріїв та їх показників було виокремлено чотири рівні сформованості комунікативної компетентності молодших школярів: високий, достатній, середній, початковий.

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 в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз діагностики дав змогу встановити, що учні експериментального класу виявили нижчий рівень сформованості комунікативної компетентності порівняно з молодшими школярами контрольного класу. Так, високий рівень розвитку комунікативної компетентності переважає на 1,3 %, достатній рівень на 0,7 %, а в середньому рівні експериментальний більший на 0,6 %, початковий рівень переважає на 1,4 % у школярів контрольного класу порівняно з експериментальним.

Проведений нами констатувальний експеримент дав змогу встановити недостатню сформованість комунікативної компетентності у молодших школярів. І тому ми розробили й впровадили експериментальну методику, та перевірили результативність в умовах формувального експерименту.

Перед впровадженням експериментальної методики було розроблено теоретичну модель, сукупність складових, необхідних для формування комунікативної компетентності у молодших школярів. Складовими елементами є: мета, загально-дидактичні принципи, педагогічні умови, етапи формування комунікативної компетентності у молодших школярів, організаційні форми, методи і прийоми, засоби, очікуваний результат.

На всіх етапах проведення експериментальної роботи використовувалося широке коло видів роботи, які забезпечували всі компоненти сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів у процесі роботи з текстом. В освітній процес було апробовано розроблену технологію формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом в експериментальному класі, а в контрольному класі здійснювався відповідно до традиційного підходу.

Аналіз показників сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів дав змогу констатувати суттєве зростання кількості учнів, відзначених високим рівнем сформованості комунікативної компетентності в експериментальному класі зріс на 18,7 %. Відповідно, кількість молодших

школярів, охарактеризованих достатнім рівнем сформованості комунікативної компетентності, зросла на 6,7 %, а середнього на 1,4 %. Показники початкового рівня сформованості комунікативної компетентності знизивсь в експериментальному класі на 26,8 %. Натомість у контрольному класі не виявлено подібних змін. Зокрема, показники високого рівня зазнали позитивної динаміки на 5,4 %, достатнього – на 4,7 %, а значення середнього – на 0,7 % і початкового рівнів знизились на 9,4 %.

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.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження, присвячене проблемі формування комунікативних компетентностей в учнів початкової школи у процесі роботи з текстом, дає підстави для таких висновків:

1. Виявлено теоретичні засади формування комунікативної компетентності на основі вивчення психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, які дали змогу визначити зміст понять «компетенція», «компетентність», «комунікативна компетентність», «текст», «навчальний текст».

2. Враховано відповідні психолого-педагогічні аспекти (спілкування, мотивація, інтерес, пам'ять, увага, мислення і т.д.), що сприяють процесу підготовки молодших школярів до подальшої навчальної діяльності з текстами різних стилів. Основними принципами визначено такі: принципи комунікативності, компетентності, функціональності, індивідуалізації навчання.

3. Проаналізовано текст як дидактичне джерело формування комунікативної компетентності учнів початкової школи, 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. Опрацьовано навчально-методичне забезпечення з досліджуваної проблеми: Державний стандарт початкової освіти, чинні програми, шкільні підручники з української мови, літературного читання. Виявлено, що зміст підручників «Українська мова» спрямовано на досягнення комунікативної мети, вирішення теоретичних і практичних завдань, що передбачають розвиток мовленнєвих умінь і навичок учнів початкової школи, а «Літературне читання» дає систему навчання учнів читати і повноцінно сприймати художній твір як мистецтво слова, яке включає спостережливість, творчу уяву, змогу сприймати

звуків, словесні образи, емоційно реагувати на художнє слово, співпереживати, створювати.

5. Визначено структури комунікативної компетентності виявлено основні компоненти, критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи. Ціле-мотиваційний компонент спирається на рівні мотивації молодших школярів, а саме визначає потребу досягнення успіху в конкретній навчальній, комунікативній ситуації. Спонукально-настановчий критерій – наявність системи мотивів учня, що спонукає до спілкування; готовність виявляти наполегливість, ініціативність, активність у комунікативному процесі, цілеспрямованість у роботі з текстом. Комунікативно-когнітивний компонент за змістовим критерієм передбачає виявлення системи знань, необхідних для успішного формування комунікативної компетентності, залежить від сформованості вмінь співвідносити знання з різних предметів. Практично-діяльнісний компонент відповідно комунікативно-діяльнісний критерій – 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 в учнів початкової школи у процесі роботи з текстом: високий, достатній, середній, початковий.

Аналіз діагностики дав змогу встановити, що учні експериментального класу виявили нижчий рівень сформованості комунікативної компетентності порівняно з молодшими школярами контрольного класу. Так, високий рівень розвитку комунікативної компетентності переважає на 1,3 %, достатній рівень на 0,7 %, а в середньому рівні експериментальний більший на 0,6 %, початковий рівень переважає на 1,4 % у школярів контрольного класу порівняно з експериментальним.

6. Перед впровадженням експериментальної методики нами було розроблено теоретичну модель формування комунікативної компетентності

учнів початкової школи у процесі роботи з текстом, що забезпечує результативність запровадження методичної системи роботи з текстом, а також дидактичних умов, що сприяють ефективності формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом.

На всіх етапах проведення експериментальної роботи використовувалося широке коло видів роботи, які забезпечували всі компоненти сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів у процесі роботи з текстом, а саме використання кейс-методу, проведення комунікативних тренінгів з актуальних проблем культури спілкування «Як правильно вибачитися», «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. д.

Аналіз показників сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів, основі цілісних компонентів, які синтезовано за трьома критеріями: спонукально-настановчий, пізнавально-інформаційний, комунікативно-діяльнісний, дав змогу констатувати суттєве зростання кількості учнів, відзначених високим рівнем сформованості комунікативної компетентності в експериментальному класі зріс на 18,7 %. Відповідно, кількість молодших школярів, охарактеризованих достатнім рівнем сформованості комунікативної компетентності, зросла на 6,7 %, а середнього на 1,4 %. Показники початкового рівня сформованості комунікативної компетентності знизивсь в експериментальному класі на 26,8 %. Натомість у контрольному класі не виявлено подібних змін. Зокрема, показники високого рівня зазнали позитивної динаміки на 5,4 %, достатнього – на 4,7 %, а значення середнього – на 0,7 % і початкового рівнів знизились на 9,4 %.

Істотна різниця в кількісних показниках сформованості комунікативної компетентності на користь експериментального класу та збільшення різниці між достатніми, середніми показниками експериментального та контрольного

класів доводить ефективність педагогічних умов, що системно впроваджувались в освітній процес експериментального класу. Відтак, висунута нами гіпотеза про позитивний вплив означених педагогічних умов на рівень сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи в процесі роботи з текстом підтвердилась.

У ході подальшої роботи актуальними для вивчення залишаються такі аспекти проблеми, як дослідження особливостей прояву комунікативної компетентності особливостей спілкування молодших школярів з різними дорослими – батьками, вчителями, сусідами; вивчення залежності змісту та форм спілкування від ставлення учнів до партнера тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. Київ, 1981. 206 с.
2. Балада. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / гол.ред. А. Волков. Чернівці: Золоті литаври, 2001. 634 с.
3. Барановська Л. В. До теоретичних засад формування культури мовлення. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 3. С. 33-37.
4. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ, 2004. 344 с.13
5. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник. К.: ІЗМН, 2008. С. 107.
6. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. №9. С. 1–4.
7. Бібік Н. М. Я у світі: підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків, 2015. 160 с.
8. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Мартиненко В. О. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: моногр. Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : Пед. думка, 2014. 346 с.
9. Богущ А. М., Гавриш Н. В. Розвиток мовлення дітей п'ятого року життя. Київ : Генеза, 2017. 184 с.
10. Васильєва О. В. Сучасний стан проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Використання інтерактивних технологій навчання в мовній освіті молодших школярів* : матеріали II Регіонального науково-практичного семінару, (3-4 берез. 2016 р.) Херсон, 2013. С. 154–157.
11. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення у початковій школі: метод.посібник. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 с.
12. Владимиров В. Інформування, комунікація, спілкування: відмінне й спільне у просторі масового розуміння. *Наукові записки Інституту журналістики*. 2001. Т.3. С. 58-64.

13. Вторнікова Ю. С. Комуникативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи. *Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць*. Полтава, 2011. С. 88-94.
14. Головань М. Комуникативна компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23-30.
15. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.
16. 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.
17. Грамота. Література і мовлення / Ред.-уклад. О. Г. Жукова. Х.: Вид-во «Ранок», 2009. 112 с.
18. Державний стандарт початкової освіти (2018). URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 12.11.2022).
19. Єрмоленко С. Я. Рідна мова. Мова і розмова: зошит із зв'язної мови. 6 клас. Київ, 2007. 72 с.
20. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ, 2003. 273 с.88
21. Закон України «Про освіту» (2017р.). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 12.11.2022)
22. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: НМЦВО, 2003. 299 с.
23. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: Харків, 2003. 207 с.
24. Коваль А. П. Практична стилістика сучасної української мови. Київ, 1987.
25. Кондакова А. М. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. К.: Початкова школа, 2002. 127 с.

26. 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: 13.11.2022).

27. Крутій К. Л., Письменна Л. М. Конспекти занять із навчання української мови і розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку. Запоріжжя: ТОВ «Ліпс» ЛТД, 2006. 192 с.

28. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту. Вінниця, 2004. 272 с.

29. Ласунова С. В. Розвиток описового мовлення школярів засобами української народної іграшки: дис... канд. пед. наук. Одеса, 2000. 189 с.

30. Леонтян М. А. Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти. 2009. Т. 1. 175 с.

31. Максименко Н. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності в учнів початкової школи на уроках української мови. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2015. С.487-493.

32. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 55–63.

33. Мацько Л. І., Мацько О. М. Інвенція як розділ риторики. *Дивослово*. 2003. №6. С. 63–67.

34. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилїстика української мови. Київ, 2003. 462 с.

35. Нова українська школа: порадник для вчителя. Під заг. ред. Н. Бібік. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с

36. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. Київ: Аконіт, 2008. Т.3. 862 с.

37. Нечволод Л. І. Сучасний словник іншомовних слів. Харків, 2007.768 с.

38. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: підручник у 2 кн. Чернівці, 2010. Кн. 1. 464 с.

39. 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](http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/6026) - (дата звернення: 20.12.2022).

40. Особистісно-зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник. К.: ІЗМН, 2008. С. 107.

41. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. (під заг. ред. О. В. Овчарук). К, 2004. 111 с.

42. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова Кабінету Міністрів України. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011>- (дата звернення: 20.12.2022).

43. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011>- (дата звернення: 20.12.2022)

44. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 24.07.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019>-(дата звернення: 20.12.2022)

45. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93>- (дата звернення: 20.12.2022)

46. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>(дата звернення: 20.12.2022)

47. Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства: монографія. За ред. С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко. Київ-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014.228 с.

48. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручн. для студ. пед. факультетів. Київ, 2002. 368 с.

49. Савченко О. Я. Літературне читання. Українська мова: підруч. для 4 класу загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2015. 192 с.

50. Савченко О. Я. Моя домашня читальня. Посібник для позакласного читання в 4 класі: навч. посіб. для загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2015. 176 с.

51. Савченко О. Я. Я люблю читати: навч. посібн. з літературного читання для учнів 3 класу. Київ, 2014. 160 с.

52. Савченко О. Я. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу. *Початкова школа*. 2015. №3. С.10–16.

53. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: посіб. для вчителя. Київ, 2007. 334 с.

54. Савченко О. Я. Найважливіші результати початкової освіти. Навчання і виховання учнів 4 класу Київ. Початкова школа, 2005. 638 с.

55. Савченко О. Я. Робота з текстом на уроках читання в 2 класі. *Початкова школа*. 2009. № 10. С. 8–12.

56. 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.

57. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для студ. ВНЗ. Київ: Грамота, 2013. 504 с.

58. Смілянець С. Комунікативна компетентність учнів. Використання інтерактивних вправ для формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Початкова освіта*. 2017. № 9. С. 14-19.

59. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину. Вибрані твори: у 5ти т. Т. 2. К.: Радянська школа, 1977. С. 147-416.

60. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). К.: ТОВ «ЦС», 2015. 32 с

61. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. Київ, 1977. Т. 3. 670 с.

62. Українська мова. Енциклопедія: за ред. В. М. Русанівського. Київ: Укр. енциклопедія, 2000. 752 с.

63. Українська психологічна термінологія: словник-довідник: за ред. М. - Л. А. Чепи. Київ, 2010.

64. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. Київ, 1949. 57 с.

65. Фіцула М. М. Педагогічка вищої школи: навч. посіб. Київ, 2006. 256 с.
66. Ходань О. Л. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота* : зб. наук. пр. Ужгород : Ужгород. нац. ун-т, 2015. Вип. 29. С. 232-235.
67. Хома О., Ліба О. Формування компетентностей у молодших школярів в контексті сучасних освітніх реформ. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 2. С. 291-302.
68. Хорошковська О. Н. Тексточентричний 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.
69. Хрестоматія сучасної української дитячої літератури для читання в 3,4 класах серії «Шкільна бібліотека». Львів, 2016. 192 с.
70. Хрестоматія сучасної української дитячої літератури для читання в 1,2 класах серії «Шкільна бібліотека». Львів, 2016. 160 с.
71. Swain M., Canale M. Theoretical basis of communicative approaches in the process of teaching a second foreign language: applied linguistics. Oxford: Oxford University, 2002. P. 42-47.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Характеристика рівнів сформованості комунікативної компетентності
молодших школярів у процесі роботи з текстом**

Рівні сформованості комунікативної компетентності	Характеристика рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом
1	2
Високий	Рівень характеризується вміннями 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. 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 вміння правильно формулювати свої читацькі запити; застосовує набуті знання та вміння у практичній діяльності під час вивчення шкільних предметів.
Достатній	Учні активно беруть участь у діалогічному та монологічному мовленні, проявляють інтерес до спілкування з однокласниками, логічно будують думки, але є поодинокі мовленнєві помилки. 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 вміння 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.
Середній	Учні активно беруть участь у діалогічному та монологічному мовленні, проявляють інтерес до спілкування з однокласниками, логічно будують думки, але є поодинокі мовленнєві помилки. 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

Продовження додатка А

1	2
	самостійно складають план до тексту. Переважно самостійно практично розрізняють твори за жанровими ознаками; виявляють вміння 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. 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, неуважні, 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.

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. Комунікативна 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 комунікативної 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;

6. Письмову й усну мову розрізняють за:

- а) засобами спілкування;
- б) способами спілкування;
- в) функціями.

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

Опитувальник для вчителів

Оцініть рівень сформованості комунікативної компетентності

учнів за 12-бальною шкалою

Параметри комунікативної компетентності	Показники		
	найсильніший учень у класі (прізвище дитини _____)	учень, який має середні успіхи в навчанні (прізвище _____)	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 напрям 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			

Зразок комунікативного тренінгу «Культура спілкування по телефону».

Завдання. Прослухати текст. Проаналізувати, як правильно вести телефонну розмову. Зіставляти 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.

Додаток Е

Алгоритм роботи з текстовою інформацією у початковій школі



Додаток Ж



Додаток 3

Методика «Застосовування правил поведінки під час розмови»

Мета: визначення рівня сформованості вміння регулювати емоційний стан в навчальній взаємодії.

Матеріал: бланк спостереження за учнями третіх класів, що вели щоденник спостережень, ситуація мовлення, словесно описана вчителем.

Процедура виконання: експериментатор дає учням завдання створити розмову за запропонованою мовленнєвою ситуацією. Вчитель задає схему висловлювання, а учні розподіляють ролі й заповнюють цю мовленнєву схему особистим змістом.

Учням третього класу запропонували вести щоденник своїх вражень, переживань та їх оцінок. Це означало спілкування з самим собою, самопізнання. Можна було виносити свої жалі та радощі на обговорення (спілкування) зі щирими доброзичливими товаришами. Згода чи незгода їх з думками того, хто вів щоденник вражень, допоможе подолати внутрішні сумніви, розгубленість, конфлікт.

Ситуація мовлення. Уявіть, що ви граєте в м'яч зі своєю подругою. Під час гри трапилася непередбачувана ситуація. Розіграйте ситуацію мовлення, у якій учасники розмови поводити себе так, що непередбачувана подія не перетворилася на неприємність.

Приклад діалогу під час гри в м'яч.

Даринка: Привіт, Христинко! *Христинка:* Привіт, Даринко! *Даринка:* Ось мій м'яч. Подобається?

Христинка: Так. Не пам'ятаю його в тебе. Звідки він? *Даринка:* Мені тато подарував його на День народження. *Христинка:* Пограймо?

Даринка: Із задоволенням!

Христинка: Лови швидше!

Даринка: Ловлю! Відбила! Тепер ти лови!

Христинка: Ловлю! Ой, пробач мені, що він впав в калюжу.

Даринка: Нічого, навчишся! Я не ображаюся. *Христинка:* Правда? Ти справжня подружка. *Даринка:* Ти теж. С тобою весело й цікаво.

Христинка: В мене ніколи не було таких подружок.

Даринка: В мене теж. Ідемо до мене пити чай, поки м'яч висохне.

Христинка: Ходімо!