ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

РОСТИКУС Надія Петрівна

УДК 37.016:81-028.31

ДИСЕРТАЦІЯ
СИСТЕМА СИТУАЦІЙНИХ ВПРАВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

13.00.02 — теорія та методика навчання (українська мова)

Подається на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України
Вашуленко Микола Самійлович

Глухів – 2019

АНОТАЦІЯ

Ростикус Н. П. Система ситуаційних вправ як засіб формування діалогічного мовлення учнів початкових класів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2019.

Роботу присвячено розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів засобом ситуаційних вправ у процесі вивчення лексико-граматичного матеріалу.

У дослідженні проаналізовано сутність формування діалогічного мовлення учнів початкових класів, реалізацію діалогічної компетентності у змісті навчально-методичного забезпечення з української мови для 2 – 4 класів; місце і роль компетентнісного, комунікативного, особистісно орієнтованого, ситуаційного підходів для формування діалогічної компетентності учнів 1 – 4 класів. Охарактеризовано етапи становлення мовлення, оволодіння основами наук, зокрема української мови, й етапи опанування діалогічного мовлення. Розглянуто психолого-педагогічні передумови розвитку діалогічного мовлення учнів 1 – 4 класів. Визначено і проаналізовано етапи послідовності реалізації мовленнєвих дій, типи мовлення, фактори, умови і причини, які впливають на розвиток діалогічного мовлення, механізми формування діалогічної компетентності.

У дисертаційній роботі *вперше обґрунтовано* теоретико-методологічні передумови опанування діалогічного мовлення учнями початкових класів на основі системи ситуаційних вправ на засадах компетентнісного, комунікативного, особистісно орієнтованого та ситуаційного підходів; *розкрито й уточнено* сутність базових понять дослідження: «діалог», «діалогічне мовлення», «діалогічна компетентність», «ситуаційна вправа», «система ситуаційних вправ»; *запропоновано* поняття «формування діалогічного мовлення учнів 1 – 4 класів»; *проаналізовано* засоби розвитку діалогічного мовлення учнів 1 – 4 класів з урахуванням вимог концепції «Нова українська школа»; *визначено й обґрунтовано* етапи опанування діалогічного мовлення учнями початкових класів; *розроблено й*

упрваджено в освітній процес систему ситуаційних вправ з метою поетапного формування діалогічного мовлення учнів початкових класів; *подальшого розвитку набули* концепції навчання української мови на засадах компетентнісного, комунікативного, особистісно орієнтованого підходів.

У І розділі на основі аналізу наукової літератури проаналізовано й уточнено зміст базових понять дослідження. Зокрема, *діалог* в науковій літературі висвітлено як цілісне висловлення (текст), складниками якого є діалогічні єдності, які складаються із доцільно поєднаних слів у реченнях; під *діалогічним мовленням* розуміємо сукупність тематично об'єднаних фрагментів мовлення і мікроситуацій, які тісно пов'язані і становлять єдине смислове і структурне ціле; *ситуаційну вправу* розглянуто як вправу, штучно змодельовану в умовах шкільного навчання відповідно до певних (бажано актуальних і максимально наближених до природних) ситуацій спілкування, які спонукають учнів до створення діалогічних або монологічних висловлень; *систему ситуаційних вправ* представлено як сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених вправ, об'єднаних спільною метою (розвиток діалогічного мовлення учнів у змодельованих навчальних ситуаціях спілкування), виконання яких є системним. Запропоновано поняття *формування діалогічного мовлення учнів початкових класів* — це постійний і систематичний процес набуття учнями *діалогічної компетентності*, яка залежить від певних обставин і виявляється в конкретній ситуації. Формування діалогічного мовлення учнів початкових класів у дослідженні розглянуто на основі компетентнісного, комунікативного, особистісно орієнтованого підходів до навчання, що уможливило виокремити мовно-мовленнєво-комунікативні знання, уміння й навички, необхідні у процесі розв'язання діалогічних ситуацій. З огляду на це *мовну компетентність* розглянуто як здатність використовувати знання про мовні одиниці та явища у процесі усного й писемного діалогічного мовлення; *мовленнєва компетентність* є основою мовної освіти, виявляється в умінні сприймати, розуміти й відтворювати сприйняту (на слух або під час читання) інформацію, висловлювати в усній формі свої думки, обґрунтовувати їх; к*омунікативну компетентність* розглянуто як сукупність знань про спілкування в

різноманітних умовах і з різними комунікантами – ровесниками, знайомими й незнайомими, а також знань щодо вербальних і невербальних засад інтегрування, умінь ефективного застосування їх у конкретному спілкуванні в ролі як адресанта, так і адресата, передбачає породження діалогічного мовлення, а не відтворення або складання діалогічного висловлення за зразком.

Становлення діалогічної особистості є довготривалим і складним процесом, результат якого залежить від низки чинників, а саме: мовленнєвого середовища (сім'я, школа, громадські місця), спілкування з дорослими і ровесниками, слухання радіо і перегляду телепередач, читання літературних текстів, користування мережею Інтернет. Важливість розв'язання проблеми розвитку діалогічного мовлення зумовлена потребою формування високоосвіченої особистості, яка володіє літературно унормованим мовленням. Діалогічне мовлення характеризується спонтанністю, наявністю потреби у спілкуванні, усвідомленням предмета розмови, мети, ситуації й умов спілкування, розумінням емоційного поля ведення діалогу, ролі вербальних і невербальних засобів під час розмови, умінням чути співрозмовника. Результат процесу формування діалогічного мовлення залежить від цілеспрямованої організації діалогічної діяльності учнів на уроках української мови й інших навчальних дисциплін, позаурочної діяльності. Визначено, що системність і послідовність у роботі над збагаченням мовлення учнів, постійне стимулювання їх до активної діалогічної діяльності, урахування компетентнісного, комунікативного і особистісно орієнтованого підходів до вивчення лексико-граматичних тем, спонукання самостійного добору синтаксичних конструкцій мовних і мовленнєвих одиниць, відповідно до теми, яка вивчається, з урахуванням ситуації спілкування є основними дидактичними умовами організації цілеспрямованого формування діалогічного мовлення учнів 1 – 4 класів. Проаналізовано труднощі, з якими стикаються вчителі початкових класів у процесі опанування учнями діалогічного мовлення.

Автором дослідження запропоновано й обґрунтовано класифікацію навчальних ситуаційних вправ з урахуванням життєвого досвіду, вікових й індивідуальних особливостей учнів. Розроблено систему ситуаційних вправ

навчання учнів 1 – 4 класів, яка сприяє підвищенню рівня діалогічної компетентності школярів.

Система вправ охоплює: зміст, підходи, періоди, етапи, принципи, методи, прийоми, засоби для забезпечення ефективності процесу опанування учнями діалогічного мовлення, методичні рекомендації щодо застосування системи ситуаційних вправ в освітньому процесі. Змістовий аспект пропонованої системи вправ передбачає: вибір предмета розмови, формування потреби спілкування, орієнтування на ситуацію й умови спілкування, адресата, створення діалогічного висловлення з урахуванням дотримання норм культури спілкування. Розкрито і проаналізовано варіанти ситуаційної допомоги учням під час виконання навчальних вправ.

Ефективність розробленої системи ситуаційних вправ обґрунтовано теоретично і підтверджено практично, перевірено за допомогою статистичних методів оброблення даних. На основі проведеного дослідження доведено, що розроблена система ситуаційних вправ позитивно впливає на формування діалогічного мовлення учнів початкових класів.

Практична цінність здобутих наукових результатів полягає в можливості застосування наукових положень і висновків дослідження в освітній діяльності вчителів; використання розробленої системи ситуаційних вправ на уроках української мови в початкових класах сприяє засвоєнню учнями лінгвістичних знань, поетапному формуванню в них правильного, логічного, виразного, комунікативно доречного діалогічного мовлення учнів.

Матеріали дослідження можуть бути використані науковцями, учителями початкових класів, аспірантами з метою забезпечення на уроках української мови формування гармонійно розвиненої діалогічної особистості.

Ключові слова: *діалогічна компетентність, процес формування діалогічного мовлення учнів початкових класів, діалог, ситуаційна вправа, система ситуаційних вправ.*

Список опублікованих праць за темою дисертації:

1. Ростикус Н. Особливості структури уроків української мови в початкових класах. Актуальні проблеми педагогічної освіти: соціокультурний вимір: монографія. Львів: ФОП Кепещук П. М., 2018. С. 294–311.

2. Лущинська О. В., Ростикус Н. П. Використання мовленнєвих ситуацій та інтерактивної дошки на уроках розвитку зв’язного мовлення. *Вісник Львівського університету. Сер. педагогічна.* Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2016. Вип. 31. С. 272–278.

3. Ростикус Н. Мовленнєво-комунікативна готовність дітей до навчання української (рідної) мови в початковій школі. *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. № 15. С. 198–202.

4. Ростикус Н. П. Аналіз компонентів ситуаційної діалогічної діяльності учнів на уроках української мови в початкових класах [Електронний ресурс]. *Науковий вісник Донбасу*. 2018. № 1 – 2. – URL: http://nvd.luguniv.edu.ua/PDF

5. Ростикус Н. П. Проблеми наукового підходу щодо реформування початкової мовної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка* : зб. наук. праць / ред. кол.: О. І. Курок (відп. ред.) та ін. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка. 2017. Вип. 33. С. 267–279.

6. Rostykus N. Działalność werbalnie-komunikacyjna uczniów młodszego wieku szkolnego w środowisku edukacyjnym i społecznym. *Całożyciowe uczenie i stawanie się: perspektywa teoretczno–praktyczna* / redakcja naukowa: Chabior A., Krawczyk-Blicharska M., Kowalski S. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, 2018. S. 357–364.

7. Ростикус Н. Засоби формування діалогічного мовлення на уроках української мови в початкових класах. *Матеріали IV Міжнародної інтернет-конференції молодих учених і студентів 27–29 вересня 2016 року*. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2016. С. 29–32.

8. Ростикус Н. П. Мовленнєво-комунікативна готовність до навчання української мови в контексті наступності дошкільної та початкової освіти *Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності*: матеріали теоретико-практичного семінару 20 січня 2017 р. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2017. С. 161–163.

9. Ростикус Н. П. Навчально-мовленнєва комунікативна діяльність учнів початкових класів на уроках української мови. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти.* Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2017. Вип. 2. С. 39–40.

10. Ростикус Н. П. Розвиток зв’язного мовлення учнів початкових класів засобами ситуативних вправ. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2016. Вип. 1. С. 30–33.

11. Ростикус Н. П. Ситуативні вправи як засіб формування діалогічного мовлення молодших школярів. *Глухівські наукові читання – 2015. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук*: зб. матеріалів V Міжнародної інтернет-конференції молодих учених і студентів 25-27 листопада 2015 року. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2016. С. 40–44.

12. Ростикус Н. П. Ситуаційні вправи в умовах реалізації концепції Нової української школи. *Збірник тез ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції.* Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2018. С. 85-87.

13. Ростикус Н. П. Тенденції становлення мовленнєво-комунікативної особистості молодшого школяра. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2018. Вип. 3. С. 57–59.

14. Ростикус Н. П. Як навчати діалоги складати? Методика формування діалогічного мовлення молодших школярів. *Учитель початкової школи*. 2018. № 1. С. 16–19.

15. Ростикус Н. Система вправ із розвитку зв’язного діалогічного мовлення молодших школярів. *Початкова школа.* 2018. № 6. С. 20-25.

16. Ростикус Н. Система вправ із розвитку зв’язного діалогічного мовлення молодших школярів. *Початкова школа*. 2018. № 7. С. 23–28.

17. Ростикус Н. Ситуативні вправи на основі спостережень серед природи. *Початкова школа*. 2017. № 6. С. 5–9.

18. Rostykus N. P. L'apprentissage discursive et communicative de la langue ukrainienne maternelle par les élèves de la première classe. *The 21st Century Callenges in Education and Science*: зб. матеріалів Науково-педагогічних читань молодих учених, магістрантів, студентів іноземними мовами / за заг. ред. Ткаченко Н. М. Суми : ФОП Ткачов О. О., 2016. Вип. 3. С. 142–144.

19. Rostykus N. P. *Le dévelappement de la lanowe contarte dans le conteste social de la personalité d'écolier cadet. The 21st Century Callenges in Education and Science*: зб. матеріалів V Науково-педагогічних читань молодих учених, магістрантів, студентів іноземними мовами / за заг. ред. Лавриченко Н. М. Суми: Вінніченко М. Д., 2017. Вип. 4. С. 99–101.

Особистий внесок здобувача у праці № 2 – розглянуто поняття мовленнєві ситуації, виявлено мету мовленнєвої діяльності, висвітлено мотиви мовленнєво-комунікативної діяльності.

ANNOTATION

Rostykus N.P. The system of situational exercises as a means of enhancing dialogic speech of junior schoolchildren. Qualifying scientific paper, manuscript copyright.

Dissertation for the degree of a Candidate of Pedagogical Sciences on specialty 13.00.02 – theory and methodology of teaching (Ukrainian language). Borys Grinchenko Kyiv University. Kyiv, 2019.

The paper is devoted to the development of a coherent dialogical speech of junior schoolchildren by means of situational exercises in the process of studying lexical-grammatical material.

The research analyzes the formation of dialogical broadcasting of junior schoolchildren, implementation of dialogical competence in the content of educational and methodological support in the Ukrainian language for 2 – 4 classes; a place and a role of competent, communicative, personality oriented, situational functional approaches for enhancing the dialogue competence of pupils of grades 1 – 4. The stages of speech formation, mastering the basics of sciences, in particular the Ukrainian language, and the stages of dialectic speech mastering have been characterized. The research considers the psychological and pedagogical preconditions for the speech development of pupils who study in grades 1 – 4, the content of their speech-communicative readiness for schooling. The stages of the sequence of implementation of speech actions, types of speech, factors, conditions and causes influencing the development of a coherent speech, in particular, dialogical one, tools of enhancing speech and communicative competence have been determined and analyzed.

In the thesis the theoretical and methodological prerequisites of mastering dialogic speech by junior schoolchildren in compliance with the system of situational exercises on the basis of competence, communicative, personality oriented and situational approaches *are substantiated for the first time*. The essence of the basic concepts of the research, namely, "dialogue", "dialogical speech", "dialogical competence", "situational exercise", "system of situational exercise" are proposed and clarified, the concept of "the enhancing of dialogical speech of pupils 1-4 classes" is

proposed; the means of the development of dialogic speech of pupils of grades 1-4 with the requirements of the concept "New Ukrainian School" are analyzed; the stages of mastering dialogic speech by the pupils of elementary classes are determined and substantiated; the system of situational exercises was developed and implemented in the educational process with the aim of gradual formation of dialogical broadcasting of junior schoolchildren; further developed the concept of teaching the Ukrainian language on the basis of competent, communicative, personally oriented approaches.

In Chapter I, based on the analysis of scientific literature, the content of the basic concepts of research is analyzed and specified. In particular, in the scientific literature a *dialogue* is highlighted as holistic statement (text), the components of which are dialogical unites, which consists of appropriately combined words in sentences; under *dialogic speech* we understand a collection of thematically united fragments of speech and micro situations, which are closely linked and form a single semantic and structural unit; a *situational exercise* is considered as an exercise that is artificially modeled in conditions of school education in accordance with certain (preferably topical and maximally close to natural) situations of communication which encourage the pupils to create dialogical or monolog statements; the *systems and situational exercises* are represented as a set of interconnected and interconnected exercises, united by a common goal (development of dialogical broadcasting of pupils in simulated learning situations communication), the implementation of which is systemic. The concept of the *enhancing dialogical speech of junior schoolchildren* is proposed – this is a continuous systematic process of acquiring pupils of *dialogical competence*, which depends on certain circumstances and is manifested in a certain situation. The formation of dialogical broadcasting of junior schoolchildren in the study was considered on the basis of competent, communicative, personally oriented approaches to learning that made it possible to isolate the language-speech-communicative knowledge, skills and abilities necessary for the solution of dialogical situations. Given this, *linguistic competence* is considered as the ability to use knowledge about linguistic units and phenomena in the process of oral and written dialogical speech; *speech competence* is the basis of linguistic education, it manifests itself in the ability to perceive, understand

and reproduce the information perceived (by hearing or while reading), express one's thoughts orally, substantiate them; *communicative competencee* is considered as a set of knowledge about communication in different conditions and with different communicants that are peers, acquaintances and strangers, as well as knowledge of verbal and nonverbal principles of integration, the ability to use them in a certain communication efficiently, it provides for the generation dialogical speech, rather than reproduction or drafting of a dialogical statement according to the model.

The formation of a personality is a long-term and complex process, the result of which depends on a number of factors, namely: the speech environment (family, school, public places), communication with adults and peers, listening to radio and watching TV, reading literary texts, using the Internet. The importance of solving the problem of the development of dialogical speech is conditioned by the need for the forming of a highly educated person who possesses literally normalized speech. Dialogue speech is characterized by spontaneity, the need for communication, awareness of the subject of conversation, purpose, situation and conditions of communication, understanding of the emotional field of dialogue, the role of verbal and nonverbal means during the conversation, the ability to hear the interlocutor. The result of the process of enhancing dialogic speech depends on the purposeful organization of dialogical activity of students at the lessons of the Ukrainian language and other academic disciplines, extra-curricular activities. It is determined that systematic and consistent work on the enrichment of students' speech, the constant their stimulation to active speech activity, the consideration of competence, communicative, and personality-oriented approaches to the study of lexical-grammatical topics, motivation of the independent selection of syntactic structures of speech and speech units, according to the topic which is studied taking into account the situation of communication are the main didactic conditions for the organization of purposeful development of a coherent dialogue of the pupils in grades 1-4. The difficulties faced by elementary school teachers in the process of mastering dialogic speech by students are analyzed.

The author of the study proposes and substantiates the classification of speech-communicative exercises in the aspect of life experience, age and individual

characteristics of pupils. Author's methodology of teaching junior schoolchildren for mastering dialogical speech is developed, which helps to raise the level of speech and communicative competence of children who study in grades 1 – 4.

The system of exercises covers: content, approaches, periods, stages, principles, methods, receptions, means for ensuring the effectiveness of the process of mastering a coherent dialogue speech, methodological guidelines on the application of the system of situational exercises in the educational process. The semantic aspect of the proposed system of exercises involves the choice of the conversation subject, enhancing the need for communication, the orientation of the situation and the conditions of communication, the addressee, the creation of a dialogical statement, taking into account compliance with the norms of communication culture. The variants of situational assistance to pupils during the implementation of the training exercises are revealed and analyzed.

The effectiveness of the developed methodology is substantiated theoretically and confirmed practically, verified by means of statistical processing methods. On the basis of the conducted research it was proved that the developed method positively influences the formation of speech and communicative competence, in particular, the dialogical speech of junior schoolchildren.

The practical value of the scientific results obtained is the possibility of applying the scientific principles and conclusions of the research in education, the developed method of application situational exercises at Ukrainian language lessons in elementary classes contributes to the pupils' acquisition of linguistic knowledge and phased formation of correct, logical, expressive communicatively appropriate of pupils' dialogic speech.

The research materials can be used by scientists, primary school teachers, applicants in order to ensure the formation of a harmoniously developed dialogical personality at the lessons of the Ukrainian language.

Keywords: *dialogic competence, the process of enhancing dialogic speech of junior schoolchildren*, a *situational exercise, a system of situational exercises.*

List of published works on the topic of the dissertation:

1. Rostykus N. Osoblyvosti struktury urokiv ukrayinskoyi movy v pochatkovyx klasax [Peculiarities of the structure of Ukrainian language lessons in elementary classes] Aktualni problemy pedagogichnoyi osvity: sociokulturnyj vymir [Current problems of pedagogical education: socio-cultural dimension] / M. I. Oliynyk, N. I. Machynska, A. Yu. Voitovych [and others]. Lviv: SEE Kepeshchuk P. M., 2018. P. 294-311.

2. Lushchynska O.V., Rostykus N.P. Vykorystannya movlennyevyx sytuacij ta interaktyvnoyi doshky na urokax rozvytku zvyaznogo movlennya [Use of speech situations and interactive whiteboard at the lessons of coherent speech development]. *Visnyk Lvivskogo universytetu. Ser. Pedagogichna [Herald of Lviv University. Pedagogical series]*. Lviv: I. Franko LNU, 2016. Issue. 31. P. 272-278.

3. Rostykus N. Movlennyevo-komunikatyvna gotovnist ditej do navchannya ukrayinskoyi (ridnoyi) movy v pochatkovij shkoli [Speech and communicative readiness of children to learn Ukrainian (native) language in elementary school]. *Girska shkola Ukrayinskyx Karpat* [*The Mountain School of the Ukrainian Carpathians]*. 2016. Issue 15. P. 198-202.

4. Rostykus N.P. Analiz komponentiv sytuacijnoyi dialogichnoyi diyalnosti uchniv na urokax ukrayinskoyi movy v pochatkovyx klasax [Analysis of the components of the situational dialogue pupils' activity at Ukrainian lessons in elementary school]. Naukovyj visnyk Donbasu [Donbass Scientific Bulletin]. 2018. no. 1 – 2. – URL: http://nvd.luguniv.edu.ua/PDF

5. Rostykus N.P. Problemy naukovogo pidxodu shhodo reformuvannya pochatkovoyi movnoyi osvity [Problems of the scientific approach to the reform of primary language education]. *Visnyk Gluxivskogo nacionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka* [*An essay by Oleksandr Dovzhenko], Hlukhiv National Pedagogical University*: collection of scientific papers / editorial board: O. I. Korkok (ed.) and others. Hlukhiv: O. Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. 2017. Issue 33. P. 267-279.

6. Rostykus N. Działalność werbalnie-komunikacyjna uczniów młodszego wieku szkolnego w środowisku edukacyjnym i społecznym. *Całożyciowe uczenie i stawanie się: perspektywa teoretczno–praktyczna* / redakcja naukowa: Chabior A., Krawczyk-Blicharska M., Kowalski S. Kielce : Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskieg , 2018. S. 357–364.

7. Rostykus N. Zasoby formuvannya dialogichnogo movlennya na urokax ukrayinskoyi movy v pochatkovyx klasax [Means of Dialogue Speech Formation at Ukrainian Language Lessons in Elementary Classes]. *Materialy IV Mizhnarodnoyi internet-konferenciyi molodyx uchenyx i studentiv* [*Materials of the IV International Internet Conference of Young Scientists and Students] September 27-29, Hlukhiv:* O. Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, 2016. P. 29-32.

8. Rostykus N. P. Movlennyevo-komunikatyvna gotovnist do navchannya ukrayinskoyi movy v konteksti nastupnosti doshkilnoyi ta pochatkovoyi osvity [Speech-communicative readiness for the teaching of the Ukrainian language in the context of the continuity of pre-school and primary education]. *Nastupnist doshkilnoyi ta pochatkovoyi osvity v konteksti socialnoyi mobilnosti* [*Consequence of preschool and primary education in the context of social mobility]*: the theoretical and practical seminar on January 20, 2017 Lviv: Ivan Franko LNU], 2017. pp. 161-163.

9. Rostykas N.P. Navchalno-movlennyeva komunikatyvna diyalnist uchniv pochatkovyx klasiv na urokax ukrayinskoyi movy [Learning-and-speech communication activity of elementary school students at Ukrainian language lessons]. *Materialy zvitnyx naukovyx konferencij fakultetu pedagogichnoyi osvity.* [Materials of reporting scientific conferences of the Pedagogical Education Department]. Lviv: Ivan Franko LNU, 2017. Issue. 2. P. 39-40.

10. Rostykus N.P. Rozvytok zvyaznogo movlennya uchniv pochatkovyx klasiv zasobamy sytuatyvnyx vprav [Development of coherent speech of primary school students by means of situational exercises]. *Materialy zvitnyx naukovyx konferencij fakultetu pedagogichnoyi osvity [Materials of reporting scientific conferences of the Pedagogical Education Department].* Lviv: Ivan Franko LNU, 2016. Issue 1. P. 30-33.

11. Rostykus N.P. Sytuatyvni vpravy yak zasib formuvannya dialogichnogo movlennya molodshyx shkolyariv [Situational exercises as a means of forming the dialogic speech of junior schoolchildren]. *Gluxivski naukovi chytannya – 2015. Aktualni pytannya suspilnyx ta gumanitarnyx nauk* [*Hlukhiv scientific readings – 2015. Topical questions of social sciences and humanities]:* collection of materials of the V International Internet Conference of Young Scientists and Students November 25-27, Hlukhiv: O. Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. 2016. pp. 40-44.

12. Rostykus N.P. Sytuacijni vpravy v umovax realizaciyi koncepciyi Novoyi ukrayinskoyi shkoly [Situational exercises in the context of the implementation of the concept of the New Ukrainian school]. *Zbirnyk tez III Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferenciyi* [*Collection of abstracts of the 3rd International Scientific and Practical Conference].* Lviv: Ivan Franko LNU, 2018. p. 85-87.

13. Rostykus N.P. Tendenciyi stanovlennya movlennyevo-komunikatyvnoyi osobystosti molodshogo shkolyara [Trends in the formation of the speech and communicative personality of the junior schoolboy]. *Materialy zvitnyx naukovyx konferencij fakultetu pedagogichnoyi osvity* [*Materials of the reporting scientific conferences of the Pedagogical Education Department].* Lviv: Ivan Franko LNU, 2018. Issue. 3. P. 57-59.

14. Rostykus N.P. Yak navchaty dialogy skladaty? Metodyka formuvannya dialogichnogo movlennya molodshyx shkolyariv [How to train the dialogues? Methodology of Dialogue Speech Formation for Younger Schoolchildren]. *Uchytel pochatkovoyi shkoly* [*Elementary school teacher].* 2018. Issue. 1. P. 16-19.

15. Rostykus N. Systema vprav iz rozvytku zvyaznogo dialogichnogo movlennya molodshyx shkolyariv [System of exercises on the development of coherent dialogue speech of junior schoolchildren]. *Pochatkova shkola* [*Elementary school]*. 2018. Issue. 6. P. 20-25.

16. Rostykus N. Systema vprav iz rozvytku zvyaznogo dialogichnogo movlennya molodshyx shkolyariv. [System of exercises on the development of coherent dialogue speech of junior schoolchildren]. *Pochatkova shkola.* [*Elementary school]*. 2018. Issue. 7. P. 23-28.

17. Rostykus N. Sytuatyvni vpravy na osnovi sposterezhen sered pryrody. [Situational exercises on the basis of observations among nature]. *Pochatkova shkola.* [*Elementary school]*. 2017. Issue. 6. P. 5-9.

18. Rostykus, N.P., L'apprentissage discursive et communicative de la langue ukrainienne maternelle par les élèves de première classe. *The 21st Century Callenges in Education and Sciencé:* collection of lectures of scientific and pedagogical readings of young scientists, masters, students in foreign languages / for colleges. Edited by Tkachenko N. M. Sumy: SEE Tkachev O. O., 2016. Issue. 3. pp. 142-144.

19. Rostykus, N.P. Le développement de la lanowe contarte dans le conteste social de la personalité d'écolier cadet. *The 21st Century Callenges in Education and Sciencé:* mater V Scientific and pedagogical readings of young scientists, magistrates, students in foreign languages / for colleges. Edited by Lavrychenko N. M. Sumy: Vinnichenko M. D., 2017. Issue. 4. P. 99-101.

The personal contribution of the applicant in the paper No. 2 examined the notion of speech situation; the purpose of speech activity was revealed; the motives of speech and communicative activity were highlighted.

ЗМІСТ

ВСТУП..... 18

РОЗДІЛ І. Теоретичні засади формування діалогічного мовлення учнів початкових класів засобом ситуаційних вправ..... 29

1.1. Загальна характеристика базових понять дослідження 29

1.2. Підходи і засоби формування діалогічного мовлення учнів 1 – 4 класів..... 40

1.3. Аналіз чинних програм і підручників з української мови для учнів 1 – 4 класів..... 66

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ 85

РОЗДІЛ ІІ. Теорія і практика формування діалогічного мовлення учнів початкових класів засобом ситуаційних вправ..... 87

2.1. Навчально-діалогічна ситуаційна діяльність учнів початкових класів на уроках української мови 87

2.2. Етапи опанування діалогічного мовлення учнями початкових класів..... 100

2.3. Складники діалогічних ситуаційних вправ і етапи усвідомлення їх.. 121

2.4. Система ситуаційних вправ для формування в учнів діалогічного мовлення у процесі вивчення лексико-граматичного матеріалу..... 131

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ..... 153

РОЗДІЛ ІІІ. Експериментально-дослідне навчання за розробленою системою ситуаційних вправ..... 155

3.1. Констатування результатів навчальних досягнень учнів 1 – 4 класів за діючою системою навчання..... 155

3.2. Результати експериментально-дослідного навчання в 1 – 2 класах..... 174

3.3. Результати експериментально-дослідного навчання в 3 – 4 класах..... 182

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ 200

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ ……..... 202

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ……..……..... 205

ДОДАТКИ..... 230

ВСТУП

Стратегічний розвиток сучасної української держави, позначений маркерами реформування, технологізації, євроінтеграції, конкурентоспроможності, зумовлює оптимізацію освітнього процесу, що орієнтує на суспільно активну і суспільно значущу особистість зі сформованими якостями комунікабельності, презентабельності, самодостатності, креативності, адаптивної здатності.

З метою забезпечення ефективного освітнього простору здійснюються важливі реформи, посилюються вимоги й реалізуються нові підходи до розвитку особистості учня початкових класів, закладені у національній системі освіти і визначені у державних документах щодо реформування мовної освіти в Україні (Конституція України, закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про мови», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті).

Сучасна парадигма мовної підготовки учнів початкової школи характеризується різноаспектністю навчальних проектів, серед яких формування діалогічного мовлення, що передбачає вироблення елементарних умінь комунікативної поведінки на засадах культури мовлення та етики спілкування.

Активне залучення ситуаційних вправ на уроках української мови для формування діалогічної компетентності активізує процес пізнавальної діяльності учнів, зміцнює їхню мотивацію до навчання, забезпечує належний рівень мовленнєво-комунікативної грамотності, навчає змалечку робити свідомий життєвий вибір і нести відповідальність за нього. Актуальною проблемою досліджень науковців залишається розвиток діалогічного мовлення особистості. Здатність учня вільно вести діалог ґрунтується на компетентнісному, комунікативному, особистісно орієнтованому та ситуаційному підходах до навчання української мови, що уможливлює новий погляд на проблему формування діалогічного мовлення. Компетентнісний підхід зорієнтовує на практичний складник змісту навчання української мови, а в межах нашого дослідження – на формування діалогічної компетентності учнів початкової школи

як першочергового завдання й умову успішної життєдіяльності. Комунікативний підхід до формування діалогічного мовлення засобом ситуаційних вправ сприяє зосередженості на мовленнєвому рівні, розумінні ролі виучуваних мовних засобів у досягненні мети спілкування. Особистісно орієнтований підхід до формування діалогічного мовлення забезпечує використання системи ситуаційних вправ як механізму суб'єктивного пізнання світу, розвитку інтелектуальної і духовної сфери, індивідуальних здібностей кожного учня. Ситуаційний підхід передбачає специфічну організацію освітнього процесу з урахуванням етапів формування комунікативної діяльності – від сприйняття співбесідника шляхом оцінювання обставин до висловлення думок відповідно до ситуації спілкування.

У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті зазначено, що основною метою української системи освіти є: «створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися протягом життя» [161, с. 4]. З огляду на це досконале володіння українською мовою є необхідною умовою як для здобуття різноманітних знань, так і для особистісної самореалізації [137, с. 272]. Таким чином, потрібно пам'ятати, що початком і кінцевою метою будь-якого соціального розвитку є людина [109, с. 12].

Основною метою навчання рідної мови є формування національно свідомої, духовно багатої мовленнєвої особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно користуватися мовними засобами – стилями, типами висловлень, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) [213, с. 29]. «Мовленнєва особистість – це людина, яку розглядаємо з погляду її готовності виконувати мовленнєві дії… Мовленнєва особистість характеризується не лише тим, що вона знає про мову, а й тим, як вона може її використовувати» [151, с. 11].

У дошкільному віці відбувається засвоєння елементарних норм української мови, у початковій школі закладаються основи розуміння мовних законів, функціонування їх у монологічній і діалогічній діяльності учнів, в основній і

старшій школі поглиблюються і систематизуються набуті раніше мовно-мовленнєві знання, уміння і навички.

Таким чином, вивчення мови в початковій школі забезпечує дотримання послідовності, наступності і неперервності змісту мовної освіти. У процесі початкового навчання української мови поглиблюються уявлення учнів про навколишній світ, розвивається їхнє образне і логічне мислення, удосконалюються вміння, навички усного і писемного мовлення, формується коло знань про мову і мовленнєві вміння. Тому процес набуття учнями початкових класів мовно-мовленнєвого, зокрема діалогічного досвіду, сприяє поглибленому узагальненню їхніх знань з мови, розвиткові вмінь і навичок діалогічної діяльності, забезпечуючи мотивацію вивчення рідної мови.

Розвиткові діалогічного мовлення, ґрунтовному й поглибленому узагальненню знань з мови, забезпеченню мотивації вивчення української мови сприяє введення учнів у спеціально змодельовану ситуацію спілкування. Оскільки освітній процес спрямовано на підготовку молодого покоління до життя вже сьогодні, то саме змодельовані ситуаційні вправи сприяють формуванню в учнів умінь і навичок розв’язувати життєві ситуації, діалогувати з різними учасниками спілкування, і тим самим позитивно впливають на становлення їхньої особистості.

Психолого-педагогічну сутність процесу становлення українськомовної особистості в науковій літературі визначають комплексно. Інтерес науковців до проблеми розвитку мовлення учнів 1 – 4 класів у теорії вітчизняної педагогічної думки підтверджують праці В. Бадер, І. Беха, О. Біляєва, Л. Варзацької, М. Вашуленка, О. Вишник, Р. Вовкотруб, С. Гірняк, С. Дорошенка, С. Дубовик, Т. Зенченко, А. Зимульдінової, В. Каліш, А. Каніщенко, Ю. Коваленко, Г. Лещенко, О. Мельничайко, Н. Мордвінової, Л. Наконечної, С. Омельчука, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Петрук, К. Пономарьової, О. Прищепи, Н. Притулик, О. Прудиус, О. Савченко, І. Синиці, В. Семиченко, Л. Скуратівського, С. Стрілець, О. Ткачук, Н. Третьякової, О. Хорошковської та ін.; розвитку мовлення дітей дошкільного віку – А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Л. Калмикової, К. Крутій, Н. Луцан,

І. Луценко, Н. Маліновської, О. Пелешко, Т. Постоян та ін.; урахування принципу наступності в розвитку мовлення учнів середніх класів – О. Мельничайко, С. Омельчука, Л. Шевцової та ін.; удосконалення мовленнєвих умінь майбутніх педагогів в умовах здобуття професійної вищої освіти – Н. Грони, С. Дубовик, С. Карамана, В. Каліш, К. Климової, Н. Лесняк, О. Лобчук, Л. Мамчур, В. Собко, М. Стахів, Л. Шевцової та ін.; вплив психофізичного розвитку на становлення мовленнєвої особистості школяра висвітлено у працях М. Жинкіна, Г. Костюка, В. Котирло, О. Кочерги, О. Леонтьєва, М. Львова, І. Синиці та ін.; застосування комунікативно орієнтованого навчання – В. Бадер, І. Беха, Л. Бірюк, І. Брильової, Л. Варзацької, М. Вашуленка, О. Вашуленко, С. Гірняк, Н. Голуб, Т. Губанової, Т. Донченко, Л. Калмикової, С. Карамана, К. Климової, О. Кучерук, Г. Лещенко, Л. Мамчур, Л. Мацько, В. Мельничайка, М. Оліяр, С. Омельчука, М. Пентилюк, О. Петрук, К. Пономарьової, Л. Попович, Н. Притулик, О. Савченко, М. Стахів, М. Стельмахович, В. Сухомлинського, Г. Шелехової, І. Хом’як та ін.

Проблему розвитку діалогічного мовлення розглянуто в лінгводидактичних студіях О. Глазової, Н. Головко, О. Гончарук, О. Гриценко, С. Дубовик, С. Копелюк, Л. Левіної, Ю. Лелюх, Г. Лещенко, Е. Палихати, О. Петрик, І. Раєвської, О. Скаковської, Л. Соловець, Л. Шевцової, Г. Шелехової та ін.; розвитку мовлення у процесі роботи з текстом – Н. Будій, Л. Варзацької, А. Гамзи, Н. Гац, І. Головко, С. Дем’яненко, Л. Міненко, Л. Шевчук, Н. Янко та ін.

Проблему розвитку мовлення учнів засобом ситуаційних вправ висвітлено у дослідженнях Т. Білоусенко, І. Большакової, Л. Галаєвської, О. Глазової, А. Клименко, Л. Клюс, Н. Котух, Н. Коченгіної, О. Медведюк, О. Петрик, В. Трунової, Л. Шевцової, В. Явір та інших, у яких ситуаційні вправи розглянуто як один із засобів мотивації у процесі навчання.

Процес опанування діалогічного мовлення пропонуємо здійснювати в напрямі від комунікативної мети до вибору доцільних мовних і позамовних засобів. Така послідовність потребує осмислення природи засобів мови і мовлення, закономірностей функціонування і використання їх і реалізується в комплексній роботі на основі тексту [220, с. 31].

Результати аналізу наявних досліджень засвідчили, що окремі аспекти проблеми розвитку діалогічного мовлення учнів 1 – 4 класів потребують подальшого удосконалення, визначили її актуальність і зумовили вибір теми дисертаційного дослідження.

Одним із засобів, який забезпечує належний рівень сформованості діалогічного мовлення є використання на уроках української мови ситуаційних вправ, застосування яких дає змогу:

— навчати учнів слухати і розуміти українську мову;

— збагачувати й активізувати словниковий запас учнів;

— формувати вміння правильної вимови;

— формувати граматичні вміння;

— розвивати монологічне і діалогічне мовлення [220, с. 31; 137, с. 273].

Кожне з цих завдань виділено окремо суто умовно, але вирішуються вони не на окремих уроках, а комплексно на кожному уроці, що зумовлено специфікою навчання української мови в початковій школі [220, с. 31]. Адже не можна, наприклад, усвідомити і засвоїти значення слова без уміння правильно його вимовляти, не можна активізувати словниковий запас без уміння вживати слово безпосередньо в мовленні [137, с. 273].

Спостереження за навчанням української мови показали, що розвиток діалогічного мовлення в початкових класах часто є пріоритетом спеціальних уроків, які проводяться один раз у два тижні, тому опанування його школярами – процес досить складний, позбавлений системності, не завжди керований з огляду на слабку взаємодію між змістовим, мотиваційним й операційним компонентами. Аналіз наукових досліджень засвідчив, що окремі аспекти проблеми розвитку діалогічного мовлення учнів 1 – 4 класів потребують подальшого розв’язання. Визначити й обґрунтувати оптимальні підходи до розвитку діалогічного мовлення учнів 1 – 4 класів для забезпечення належного рівня формування й розвитку їхньої діалогічної компетентності нині є **актуальною** проблемою, що і зумовило вибір теми дослідження**: «Система ситуаційних вправ як засіб формування діалогічного мовлення учнів початкових класів».**

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження пов’язане з науковою проблематикою досліджень кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування у молодших школярів ключових і предметних компетентностей» (№ держреєстрації – 0113U000472) і пов’язане із завданнями, визначеними чинними програмами для початкової загальноосвітньої школи (1 – 4 класи) у світлі вимог Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті, Концепції «Нова українська школа».

Тему дослідження затверджено вченою радою Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 8 від 03 лютого 2016 року), узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол № 3 від 29 березня 2016 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити ефективність системи ситуаційних вправ як засобу формування діалогічного мовлення учнів початкових класів у процесі опрацювання лексико-граматичного матеріалу на уроках української мови.

Реалізація поставленої мети передбачала розв’язання таких завдань:

1. Визначити теоретико-методологічні засади дослідження і на цій основі розкрити й уточнити сутність базових понять.

2. Обґрунтувати продуктивність навчання діалогічного мовлення з погляду інтегрування компетентнісного, комунікативного, особистісно орієнтованого і ситуаційного підходів.

3. Проаналізувати зміст навчально-методичного забезпечення з проблеми розвитку діалогічного мовлення учнів 1 – 4 класів.

4. Вивчити стан ситуаційно-діалогічної діяльності учнів на уроках української мови в початкових класах.

5. Розробити й експериментально перевірити ефективність системи поетапного впровадження ситуаційних вправ як засобу формування діалогічного

мовлення учнів початкових класів у процесі вивчення лексико-граматичного матеріалу.

Об’єкт дослідження – розвиток діалогічного мовлення учнів початкових класів на уроках української мови.

Предмет дослідження – система ситуаційних вправ задля формування в учнів 1 – 4 класів діалогічної компетентності у процесі вивчення лексико-граматичного матеріалу.

Теоретичні засади дослідження. Теоретичне дослідження підтверджує наукове підґрунтя використання вчителями ситуаційних вправ для формування діалогічних умінь і навичок учнів початкових класів.

Теоретико-методологічною основою дослідження є концептуальні положення філософії освіти (В. Андрущенко, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев’юк та ін), психологічні і психолінгвістичні розвідки з проблеми комунікативної діяльності (М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, І. Синиця та ін.), мовознавчі теорії про діалектичну єдність мислення, мови і мовлення, природу і функції мови (Ф. Бацевич, Л. Виготський, Ю. Кисленко, М. Кочерган, В. Русанівський та ін.), культуру спілкування (З. Бакум, Н. Голуб, М. Грицин, С. Караман, К. Климова, О. Кучерук, О. Лобчук, Е. Палихата, К. Пономарьова, О. Скаковська, М. Стахів, І. Хом’як, О. Яцук та ін.), педагогічні й лінгводидактичні праці з проблеми компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого навчання (З. Бакум, І. Бех, Н. Бібік, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Кучерук, О. Пометун, Н. Лавринченко, Г. Лещенко, К. Пономарьова, С. Омельчук, О. Савченко та ін.), а також методики розвитку мовлення учнів (В. Бадер, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Дубовик, А. Зимульдінова, О. Мартіна, Л. Наконечна, М. Орап, С. Омельчук та ін.), зокрема ситуаційну діалогічну діяльність (Г. Лещенко, Е. Палихата, О. Селіванова, Л.Шевцова та ін.)

Для розв’язання поставлених завдань використовувалися такі **методи дослідження:**

– *теоретичні*: вивчення освітніх нормативних документів, аналіз і синтез

лінгвістичної, лінгводидактичної, психолого-педагогічної літератури для визначення теоретико-методологічних засад дослідження; узагальнення і систематизація наукових положень з проблеми для розроблення системи ситуаційних вправ діалогічного спрямування на початковому етапі навчання української мови;

– *емпіричні*: спостереження за освітнім процесом у початкових класах для збору первинної інформації; спостереження, бесіди, анкетування, тестування з метою визначення рівнів розвитку діалогічного мовлення учнів; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний етапи) – задля перевірки ефективності розробленої експериментальної системи ситуаційних вправ;

– *статистичні:* кількісний і якісний аналіз експериментальних даних, порівняльна характеристика результатів експерименту (метод перевірки статистичних гіпотез за критерієм узгодженості К. Пірсона ($\chi 2$) – з метою перевірки ефективності пропонованої системи ситуаційних вправ.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Навчально-виховного комплексу «Буська загальноосвітня школа І ступеня – гімназія-інтернат імені Євгена Петрушевича при Львівському національному університеті імені Івана Франка» (довідка від 02.02.2018; № 22), Івано-Франківського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа-ліцей № 23 Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника» (довідка від 28.02.2018; № 101), Середньої загальноосвітньої школи № 87 м. Львова (довідка від 01.03.2018; № 01-21/54), Івано-Франківської загальноосвітньої школи І ступеня № 26 (довідка від 06.03.2018; № 23), Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка від 12.03.2018; № 1077-Н), Комунальної організації (установи, закладу) «Шосткинська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 1 Шосткинської міської ради Сумської області» (довідка від 22.03.2018; № 100), Середньої загальноосвітньої школи № 54 м. Львова (довідка від 08.06.2018; № 274), Глухівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 6 (довідка від 13.06.2018; № 371)

(Додаток Н).

Наукова новизна здобутих результатів. Наукова новизна полягає в тому, що *вперше обґрунтовано* теоретико-методологічні передумови опанування діалогічного мовлення учнями початкових класів на засадах компетентнісного, комунікативного, особистісно орієнтованого та ситуаційного підходів; *розкрито й уточнено* сутність базових понять дослідження: «діалог», «діалогічне мовлення», «діалогічна компетентність», «ситуаційна вправа», «система ситуаційних вправ»; *запропоновано* поняття «формування діалогічного мовлення учнів 1 – 4 класів»; *проаналізовано* засоби розвитку діалогічного мовлення учнів 1 – 4 класів з урахуванням вимог концепції «Нова українська школа»; визначено й обґрунтовано етапи опанування діалогічного мовлення учнями початкових класів; *розроблено й упроваджено* в освітній процес систему ситуаційних вправ з метою поетапного формування діалогічного мовлення учнів початкових класів; *подальшого розвитку* набули концепції навчання української мови на засадах компетентнісного, комунікативного й особистісно орієнтованого підходів.

Практичне значення наукових результатів полягає в можливості застосування наукових положень і висновків дослідження в освітній діяльності вчителів; використання розробленої системи ситуаційних вправ на уроках української мови в початкових класах сприяє засвоєнню учнями лінгвістичних знань, поетапному формуванню правильного, логічного, виразного, комунікативно доречного діалогічного мовлення учнів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дослідження висвітлено в доповідях і повідомленнях на науково-практичних конференціях і семінарах різних рівнів, зокрема *міжнародних*: «Глухівські наукові читання – 2015» (м. Глухів, 25 – 27 листопада 2015 року); «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти» (м. Кам’янець-Подільський, 14 – 15 квітня 2016 року); «Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання у світлі євроінтеграції» (м. Львів, 12 – 13 травня 2016 року); «Глухівські наукові читання – 2016» (м. Глухів, 27 – 29 вересня 2016 року); «Całożyciowe uczenie się – obszary, nurty, tendencje» (m. Kielce, 4 – 5 kwietnia 2017 roku); «Актуальні проблеми

наступності дошкільної і початкової освіти» (м. Кам’янець-Подільський, 6 – 7 квітня 2017 року); «Якісна освіта в Україні: тенденції, проблеми, перспективи» (м. Чернівці, 26 – 28 жовтня 2017 року); «Глухівські наукові читання – 2017. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук» (м. Глухів, 4 – 6 грудня 2017 року); «Використання медіа-технологій у підготовці вчителів: європейський та вітчизняний досвід» (м. Глухів, 22 лютого 2018 року); «Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання» (м. Львів, 3 – 4 травня 2018 року); *міжнародних конґресах*: «Іван Франко: Я єсть пролог...» (м. Львів, 22 – 24 вересня 2016 року); *всеукраїнських*: «The 21st Century Challenges in Education and Science» (s. Hlukhiv, 14 april 2016 year); «Сіверщина. Від столиці до столиці» (м. Глухів – Батурин, 20 – 23 травня 2016 року); «Формування соціокультурної компетентності вчителя: зміст, традиції, інновації» (м. Глухів, 29 – 30 вересня 2016 року); «The 21st Century Challenges in Education and Science» (s. Hlukhiv, 20 april 2017 year); «Дошкільна і початкова освіта: реалії та перспективи», (м. Суми, 27 – 28 квітня 2017 року); «Формування громадянськості як якості особистості засобами освітньої діяльності: реалії, проблеми та перспективи» (м. Глухів, 28 – 29 вересня 2017 року); *звітних науково-практичних*: «Звітна наукова конференція Львівського національного університету імені Івана Франка за 2015 рік» (м. Львів, 4 – 5 лютого 2016 року); «Реалізація євроінтеграційної стратегії у наукових дослідженнях» (м. Глухів, 17 – 19 лютого 2016 року); «Звітна наукова конференція Львівського національного університету імені Івана Франка за 2016 рік» (м. Львів, 2 – 3 лютого 2017 року); «Інтеграція науки і освіти: компетентнісний підхід» (м. Глухів, 27 – 28 лютого 2017 року); «Звітна наукова конференція Львівського національного університету імені Івана Франка за 2017 рік» (м. Львів, 22 – 23 лютого 2018 року); «Молодіжна наука в контексті нової української школи» (м. Глухів, 13 – 15 березня 2018 року) ; *регіональних теоретико-практичних семінарах*: «Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності» (м. Львів, 20 січня 2017 року); *кафедральних науково-практичних семінарах:* «Міжпредметні зв’язки в початковій та дошкільній освіті: проблеми, пошуки, інновації» (м. Львів, 2 грудня 2015 року); *семінарах-тренінгах:* «Розвиток громадянських

компетентностей в Україні – DOCCU» (м. Ірпінь, лютий – квітень 2018 року).

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 19 публікаціях. 3-поміж них: 1 розділ у колективній монографії, 4 статті у фахових виданнях України (із них 1 внесена до бази даних INDEX COPERNIKUS), 1 – у зарубіжному виданні, 4 – в інших наукових виданнях, 9 тез наукових конференцій.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, який містить 280 найменувань (із них 4 іноземні), додатків. Повний обсяг дисертації становить 368 сторінки (із них 182 сторінки основного тексту). Текстову частину проілюстровано 14 таблицями, 20 рисунками.

РОЗДІЛ І
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБОМ СИТУАЦІЙНИХ ВПРАВ

1.1. Загальна характеристика базових понять дослідження

«Мова утворюється завдяки послідовності вимовлених звуків. Вона не могла б стати однією цілістю, якби кожне слово, що вже виконало своє звукове завдання, не зникало, поступившись місцем іншому» [239, с. 72].

Мова – це характерний для людського суспільства специфічний вид знакової діяльності, який полягає в застосуванні історично усталених у певній етнічній спільноті артикуляційно-звукових актів для позначення явищ об’єктивної дійсності з метою обміну інформацією між членами спільноти [254, с. 318]. Користуючись мовою в повсякденному житті, люди вдаються в кожній мовленнєвій ситуації до різних мовних засобів. Залежно від змісту і мети висловлення, а також від індивідуальної манери й уподобань у процесі мовлення відбуваються певний добір і комбінування найвідповідніших і найдоцільніших саме для цієї ситуації співвідносних варіантів слів, словосполучень, конструкцій речень тощо. З огляду на це істотно підвищується роль і вимоги щодо мовних знань, діалогічних умінь і навичок уже в початковій ланці освіти, де розвиток мовлення учня розглядається як інтегрований показник його особистісного зростання. Таким чином, головною метою мовної освіти є формування компетентної особистості до вирішення конкретних мовленнєвих, зокрема діалогічних ситуацій, навчальних і життєвих [262], уміння вчитися і користуватися здобутими знаннями. Отже, завдання вчителя полягає не тільки в підготовці школярів до майбутнього життя, а й у сприянні їхнім нинішнім щоденним потребам і тим самим у реалізації принципу зв’язку навчання з життям.

Загальновідоме твердження, що мова – це система одиниць спілкування і правил функціонування, а мовлення – конкретно застосована мова. Науковці стверджують, що мова є найпотужнішим засобом формування думок, матеріальним вираженням їх [251, с. 184], а мовлення є засобом матеріалізації мислення [44, с. 4]. З огляду на це розрізняють *мову* і *мовлення* за такими параметрами:

1. Мова – явище загальне, мовлення конкретне: мова реалізується у мовленні.

2. Мова – явище загальноприйняте, відносно стабільне, мовлення – динамічне, ситуаційне й унікальне; у мові немає помилок, а у мовленні люди можуть припускатися їх.

3. Мова – явище психічне, мовлення – психофізичне.

4. Мовлення – лінійне (розгортається в часі послідовно), мова – нелінійна (усі звуки, слова, словоформи існують одночасно) [120, с. 32-33].

Мовлення здійснюється у двох формах – усній і писемній. Кожна форма має певні характерні, властиві тільки їй, особливості.

Зазначимо критерії, за якими істотно різняться між собою усна і писемна форми мовлення:

— ситуація спілкування і наявність контакту з адресатом: для усного мовлення більш властивою є ситуаційність спілкування, наявність конкретного адресата;

— спосіб сприйняття і передачі думок: усне спілкування – безпосереднє сприйняття, писемне – опосередковане;

— структура висловлення: для обох форм спільна (вступ, основна частина, кінцівка).

— визначений час для здійснення комунікації: створення усного висловлення щодо писемного спонтанне, відносно обмежене в часі для продумування;

— засоби вираження: для усної форми властиві як мовні, так і позамовні засоби увиразнення мовлення, натомість у писемному – використовують лише мовні і графічні засоби;

— можливість редагувати висловлення: мовлене слово майже не піддається корекції, за винятком мимохідь зроблених поправок, натомість писемне мовлення сприяє перевірці й корекції написаного [174, с. 45; 30 с. 16].

Дитина приходить до школи з певним мовним багажем, унаслідуваним нею від батьків, сім'ї, товаришів, оточення. Але її мовлення обмежене і має поряд із літературними словами і виразами багато слів і зворотів, невластивих літературній мові. Завдання школи і вчителя – упорядкувати, скерувати в належне русло мовленнєву практику школяра.

В освітньому процесі робота над розвитком усного і писемного мовлення має три основні напрями:

1) збагачення й уточнення словникового запасу учнів, правильне вживання слів, їхніх граматичних форм;

2) робота над реченням, зв'язок слів у реченні, робота над граматичним ладом мовлення учнів;

3) уміння користуватися мовленням, викладати свої думки в логічній послідовності.

Під час вивчення лексико-граматичного матеріалу учні засвоюють норми лексичної сполучуваності, найголовніші правила граматичного зв'язку слів, розміщення слів у реченні відповідно до змісту думки, вчаться поширювати й ускладнювати речення.

Необхідною умовою формування соціально активної і духовно багатої особистості є оволодіння мовою як засобом спілкування. З цією метою в лінгводидактиці постає проблема забезпечення органічного зв'язку між мовною освітою і діалогічним розвитком учнів.

Від рівня мовних знань залежать мовленнєві вміння і навички, діалогічна компетентність особистості, а не навпаки. Мовлення твориться мовцем з уже відомих мовних фактів. Таким чином, для вираження думки комунікант відбирає з

відомого йому мовного арсеналу необхідні для певної діалогічної ситуації відповідні мовні засоби й оформлює їх в усній або писемній формах, за сталими граматичними правилами. Тому для успішного формування діалогічного мовлення школярів важливим є паралельне вивчення відповідних мовних відомостей.

Як відзначають науковці, М. Вашуленко, С. Гірняк, А. Зимульдінова, О. Савченко [30; 52; 91; 237], практична спрямованість вивчення рідної мови має забезпечити формування мовно-мовленнєвої особистості, яка вільно і легко висловлюється за будь-яких життєвих обставин, виявляє високий рівень володіння мовною культурою, дбає про якість свого мовлення, а розвиток мовлення потрібно розглядати як один із елементів змісту освітнього процесу, починаючи з 1-го класу.

Розглянемо сутність базових понять дослідження.

В українській дидактиці є чіткі, однозначні тлумачення понять *компетенція, компетентність, ключова компетентність, предметна компетентність*. З огляду на це немає потреби до них щось додавати або імпровізувати, а треба ними грамотно користуватися і виявляти творчість у розробленні засобів упровадження компетентнісного підходу [49, с. 39].

Під *компетенцією* розуміємо стандартне, нормативне поняття, суспільну норму, яка охоплює знання, уміння, навички, способи діяльності, певний досвід, якими учні повинні оволодіти відповідно до чинної програми [59; 109].

Компетентність – це особистісне утворення, інтегрована здатність ефективно і продуктивно застосовувати набуті знання, уміння, навички, досвід, цінності в нестандартних ситуаціях із метою розв’язання життєво важливих проблем, індивідуальний досвід і дієвість застосування їх відповідно до визначених освітніх стандартів [59; 109, с. 13; 125].

Отже, компетенція не має особистісної приналежності, задається у нормативних документах, а в процесі освітньої діяльності перетворюється в компетентність.

Комунікативна компетентність – це сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами – ровесниками, знайомими і незнайомими, а також знань щодо вербальних і невербальних засад інтегрування,

умінь ефективного застосування їх у конкретному спілкуванні в ролі як адресанта, так і адресата [262, с. 127-128]; передбачає породження мовлення, а не відтворення або складання висловлення за зразком [123]. Таким чином, комунікативне становлення дитячої особистості є запорукою успішного її розвитку відповідно до індивідуальних особливостей, де основним компонентом навчання рідної мови є формування діалогічних умінь і навичок, тобто застосування набутих знань у дії.

Мовленнєва компетентність, яка є основою мовної освіти, виявляється у здатності сприймати, розуміти і відтворювати сприйняту на слух або під час читання інформацію, висловлювати в усній або письмовій формі свої думки, обґрунтовувати їх [31, с. 3].

Мовна компетентність виявляється у здатності використовувати знання про мовні одиниці та явища у процесі усного і писемного мовлення [31, с. 3].

М. Вашуленко, В. Собко визначають мовно-мовленнєву компетентність особистості в засвоєнні знань про мову і сформованості умінь користуватися нею, багатством її виражальних засобів залежно від мети та умов спілкування [41, с. 27; 214, с. 199].

Мовленнєва і мовна компетентності формуються відповідно до визначених у чинних нормативних документах мовленнєвої і мовної компетенцій. Аналіз заданих компетенцій розглянуто у п. 1.3.

І. Черезова стверджує, що мовленнєва діяльність за своєю природою є інтелектуальною, «оскільки її предметом є думка, мисленнєве відображення у свідомості людини реалій довкілля. Для цього людина користується системою специфічних мовних і метамовних знаків, засобами мовленнєвої комунікації, які потрібно дібрати подумки та використати у процесі спілкування, а це вимагає інтелектуальних дій» [214, с. 200; 267, с. 53].

Діалог – це форма мовлення (і спілкування), якій притаманна зміна мовленнєвих актів (повідомлень), як правило, двох мовців, які перебувають у безпосередньому зв’язку [8, с. 76].

Діалогічне мовлення характеризується сукупністю тематично об’єднаних фрагментів мовлення, які знаходяться в тісному взаємозв’язку і становлять єдине смислове і структурне ціле [44, с. 24].

Зазначимо, що *процес формування діалогічного мовлення учнів початкових класів* — це постійний і систематичний процес набуття учнями *діалогічної компетентності*, яка залежить від певних обставин і виявляється у конкретній ситуації.

Одним із завдань учителя щодо формування в учнів діалогічної компетентності є те, щоб розкрити приховані для них (учнів) можливості (потенції) мови і показати, як можна ефективно використовувати їх під час комунікації [120, с. 23-24].

Ф. Бацевич виділяє найхарактерніші особливості діалогу:

— наявність 2-х співбесідників;

— швидкий обмін репліками без попереднього обмірковування і їхня смислова взаємозалежність;

— лаконічність, чіткість реплік, їхня еліптованість (можуть бути скороченими, нерозгорнутими);

— ситуаційна залежність реплік;

— певна шаблонність реплік, використання «відпрацьованих» у мовленні засобів-штампів;

— зорове й слухове сприйняття учасників діалогу (особлива роль міміки, жестів та інших позамовних засобів);

— важливість інтонації, тембру, тональності тощо, які можуть впливати на семантику слів, змінювати її або навіть повністю нейтралізувати [8, с. 76-77].

Отже, рівень сформованості діалогічної компетентності значною мірою залежить від :

— наявних знань про особливості усного і писемного мовлення;

— знань про ознаки і будову діалогу;

— сформованості умінь орієнтуватися в ситуації спілкування;

— навичок володіння позамовними засобами спілкування;

— уміння слухати співрозмовника;

— усвідомлення компонентів діалогічної діяльності;

— вибору ефективних методів, прийомів і засобів, майстерності педагога у застосуванні їх [146, с. 155; 223, с. 58].

Науковці стверджують [21], що формування діалогічної компетентності можливе за умови створення змодельованих навчальних ситуацій спілкування, теми, предмет і умови яких максимально наближені до життєвого досвіду школярів і стосуються різних сфер їхнього життя.

Діалог складається з частин — діалогічних єдностей, які існують неодночасно, а змінюють одна одну й утворюють цілісність (діалог) послідовним зникненням і появою. Це зумовлює потребу усвідомлення учнями цього процесу. Таким чином, учні мають побачити цілісність діалогу, яка складається з частин, відповідно, щоб частини утворили цілісність, вони мають бути пов’язані між собою за змістом, утворивши текст.

У методиці навчання рідної мови текст є одночасно і засобом, і кінцевою метою діалогічного або монологічного висловлення. Для діалогу характерні два види тексту: мікротекст (послідовність двох, трьох, чотирьох реплік, які утворюють дво-три-чотиричленну діалогічну єдність, і складається з двох реплік, які належать двом співрозмовникам) і макротекст (діалогічне ціле, яке являє собою скріплення кількох діалогічних єдностей) [175, с. 100]. З огляду на це можна констатувати, що діалог – це цілісне висловлення (текст), складниками якого є діалогічні єдності, які складаються з доцільно поєднаних слів у реченнях (рис. 1.1.1). Обов’язковою ознакою діалогічної єдності є комунікативна цілісність – зв’язок наступної репліки з попередньою і сприяння її у висвітленні загальної теми [175, с. 101].

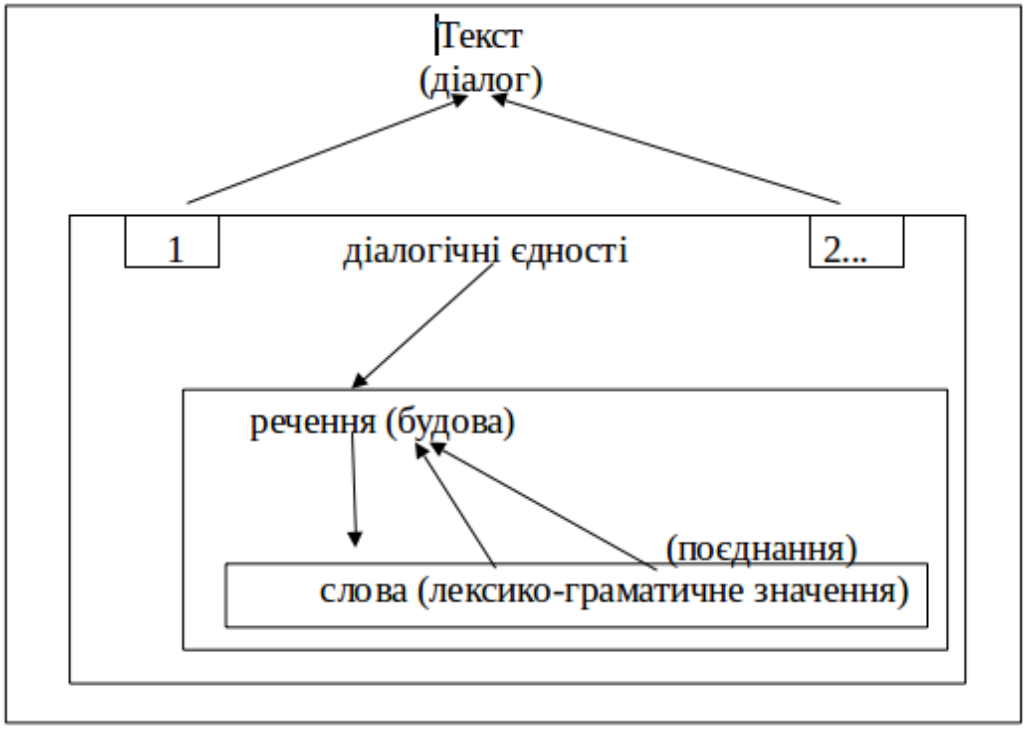


Рис. 1.1.1 Цілісність діалогу

Формування діалогічного мовлення учнів 1 – 4 класів в освітньому процесі відбувається засобом виконання спеціальних вправ.

В академічному тлумачному словнику української мови зазначено, що *вправа* — це розвиток певних якостей, навичок постійною, систематичною роботою; спроба опанувати якусь справу, набути певного вміння; спеціальне завдання, яке виконується для набуття певних навичок або закріплення наявних знань [213, с. 754].

У психології під поняттям *вправа* розуміється багаторазове виконання певних дій з метою практичного засвоєння їх, що ґрунтується на розумінні, усвідомленні, контролі та коригуванні.

У дидактиці *вправа* – це метод навчання, який передбачає цілеспрямоване, багаторазове повторення учнями певних дій або операцій з метою формування умінь і навичок [175].

У методиці навчання під *вправою* розуміють (Ю. Пассов [178], О. Савченко [231; 236], В. Сухомлинський [251; 252] та ін.) спеціально організовану і

цілеспрямовану діяльність, процес набуття, формування, удосконалення, розвитку, усвідомлення і закріплення знань, умінь і навичок.

Таким чином, на нашу думку, для успіху в навчанні вправа не може існувати сама по собі, ізольовано, а потребує цілеспрямованої й усвідомленої системи, у якій вправи доповнюють одна одну, виконання яких має системний характер, а в основі лежать загальнодидактичні і лінгводидактичні принципи навчання.

Сформулюємо вимоги до вправ на уроках української мови:

1. Зміст вправи має відповідати життєвому досвіду учнів.

2. Наявність мотиваційного аспекту.

3. Наявність чіткої постановки завдань.

4. Орієнтування на спосіб виконання за необхідністю (умови виконання).

5. Бути комунікативно спрямованими [216].

Комунікативні вправи – це вправи, які вимагають комплексного застосування сформованих мовленнєвих умінь у різних ситуаціях мовлення [275, с. 44]. Особливість таких вправ полягає у поєднанні завдань мовленнєвої, мовної, соціокультурної і діяльнісної змістових ліній, що сприяє максимальному наближенню до життєвих ситуацій, а отже, і соціалізації учнів початкових класів [216].

С. Омельчук [166, с. 27] пропонує таку типологію комунікативних вправ, яка може використовуватися і в початковій школі (рис. 1.1.2).

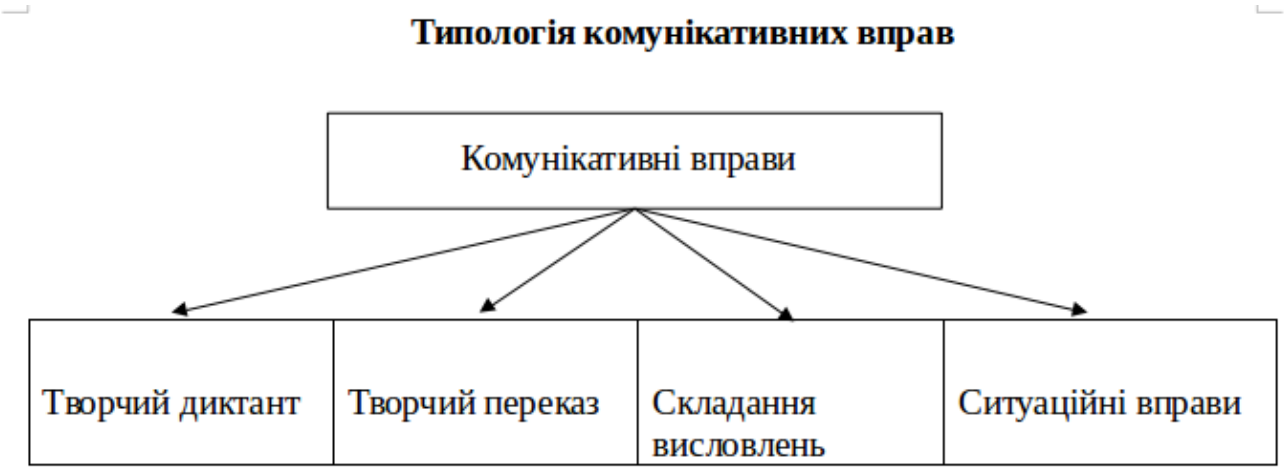


Рис. 1.1.2 Типологія комунікативних вправ

Якщо творчий диктант і переказ сприяють формуванню монологічного мовлення, складання висловлень як монологічного, так і діалогічного мовлення, а ситуаційні вправи передбачають передусім вироблення вміння будувати діалоги [221, с. 42].

На сучасному етапі розвитку методики початкового навчання рідної мови особливої популярності набувають елементи ситуаційного навчання. Відомо, що принцип ситуаційності є одним із важливих для комунікативного методу навчання мови, оскільки комунікативність у навчанні обов'язково передбачає ситуаційність. Усе більше методистів і вчителів визнають необхідність ситуаційного забезпечення діалогічної діяльності учнів на уроках української мови.

Ситуаційний контекст спілкування – це обставини, у яких відбувається спілкування: місце, час, особистість партнера (партнерів), соціальні ролі учасників тощо [8, с. 72].

Наші спостереження свідчать, що у практиці навчання мовленнєві ситуації поки що використовуються недостатньо, що є наслідком відсутності в початковій лінгводидактиці розробленої цілісної системи ситуаційних вправ [222, с. 85-86].

Ситуація – це спільний для всіх учасників спілкування паралінгвістичний засіб, сукупність реальних часових, просторових і предметних умов, специфічний тематичний індекс усієї комунікації [8, с. 72].

Під *ситуацією* маються на увазі обставини й умови комунікації, ставлення того, хто говорить, до того, хто слухає, загальна спрямованість висловлення [211, с. 212].

Ситуаційні вправи – це вправи, які штучно змодельовані в умовах шкільного навчання відповідно до певних, бажано актуальних і максимально наближених до природних, ситуацій спілкування, що спонукають учнів до створення висловлень діалогічного або монологічного характеру [194].

І. Луценко стверджує, що навіть подібні ситуації спілкування ніколи не повторюються повністю, оскільки дитина вчиться щоразу вибирати мовні і позамовні засоби та створювати нові комбінації, відповідно до ситуації, що з віком набуває дедалі більш творчого характеру [136, с. 7].

О. Лобчук у своїх дослідженнях розкриває проблеми формування мовленнєвого етикету і пропонує добірку додаткових вправ для його формування. Запропоновані науковцем завдання сприяють закріпленню знань про форми звертання до ровесників і до старших, вибачення, пропозиції тощо, проте ці завдання не спонукають до спілкування, а передбачають тільки виконання їх як суто мовного матеріалу [135].

М. Стахів [249, с. 181] стверджує, що вирішальна роль у формуванні комунікативних умінь належить системі навчально-тренувальних вправ, які максимально вимагають активної діалогічної діяльності і мають практичний характер використання набутих знань. Функціонування їх відбувається в конкретних навчальних діалогічних ситуаціях. Тому для розвитку діалогічного мовлення вважаємо за доцільне обґрунтувати систему ситуаційних вправ.

В. Сухомлинський [251; 252] та інші науковці стверджують, що для формування міцної основи оволодіння рідною мовою потрібна наявність ефективної системи навчально-тренувальних вправ. Натомість відсутність такої системи, тобто безсистемність, спричинює поверхові знання, які учні не зможуть застосовувати в нових навчальних і життєвих ситуаціях.

О. Петрик розглядає наявність системи навчально-тренувальних вправ як важливий чинник внутрішньої мотивації до оволодіння рідною мовою [188, с. 14]. Однак доцільно розглядати внутрішню мотивацію з позиції вчителя і позиції учнів, оскільки сама по собі система будь-яких навчально-тренувальних вправ не може бути мотивом. Сприяння мотивації конкретної системи до оволодіння учнями мовою можливе лише тоді, коли вчитель сам бачить цінність і ефективність використання системи навчально-тренувальних вправ, уміє правильно користуватися нею. Лише за таких умов можна сприяти розвиткові і формуванню мотивації в учнів.

Система – це сукупність взаємопов’заних і взаємозумовлених елементів. Якщо із системи вилучити якийсь елемент, вона не зможе функціонувати або її функціонування буде недостатньо ефективним [120, с. 34].

У формуванні відповідних умінь особливу роль відіграють мовленнєві вправи на спостереження й аналіз мовних одиниць (словосполучення, речення, члени речення, однорідні члени речення тощо) у висловленні, аналіз текстів різних типів і стилів мовлення, відтворення деформованого тексту, навчальне редагування тощо.

Таким чином, найінтенсивніше засвоєння учнями знань про ознаки усного мовлення відбувається у процесі виконання відповідних навчальних вправ – діалогічних ситуацій, які відповідають умовам і потребам мовленнєвого середовища школярів [30, с. 16-17].

1. 2. Підходи і засоби формування діалогічного мовлення учнів 1 – 4 класів

У світлі сучасних вимог оволодіння основами наук націлене на реалізацію прогресивних підходів до освітнього процесу (компетентнісний, комунікативний, особистісно орієнтований, ситуаційний), оскільки людина є одночасно початковою і кінцевою метою будь-яких змін як у суспільстві, так і в освіті [109, с. 4].

Компетентнісний підхід до навчання української мови в початкових класах, як відомо, став домінувальним у сучасній методиці і практиці шкільної освіти, що насамперед передбачає засвоєння її безпосередньо у спілкуванні. Отже, основна увага вчителя зосереджується на діалогічній діяльності учнів на уроці. Зрозуміло, що одночасно передбачається засвоєння мовного матеріалу, і формування діалогічних умінь і навичок учнів [221, с. 41].

Ідея розвитку мовленнєво-комунікативних умінь – фундаментальна в методиці навчання рідної мови, оскільки шкільна мовна освіта має не тільки давати учням знання, формувати вміння й навички, а й забезпечувати розвиток мовного чуття, здібностей у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Проте, як доречно зазначає С. Омельчук [166; 167], на практиці ідею компетентнісного підходу до мовленнєвого розвитку особистості досі повністю не реалізовано, що

зумовлено, передусім, недостатнім рівнем процесуально-технологічного забезпечення методики розвитку мовлення учнів на аспектних уроках у зв'язку з вивченням лексико-граматичних тем [221, с. 41].

Компетентнісний підхід до організації процесу розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів реалізується таким чином: визначення мети уроку розвитку мовлення і повідомлення її учням у доступній для них формі, що сприяє усвідомленню ними завдань уроку, ситуації, мети висловлення, орієнтації на адресата, на основі яких визначається тип (розповідь, опис, міркування) і форма мовлення (усне або писемне), вибір мовних конструкцій і функціонування в ньому лексико-граматичних одиниць. Усе це неможливе без відповідного взаємозв'язку мови і мовлення, а також, мовлення і мислення [223, с. 58] (рис. 1.2.1).

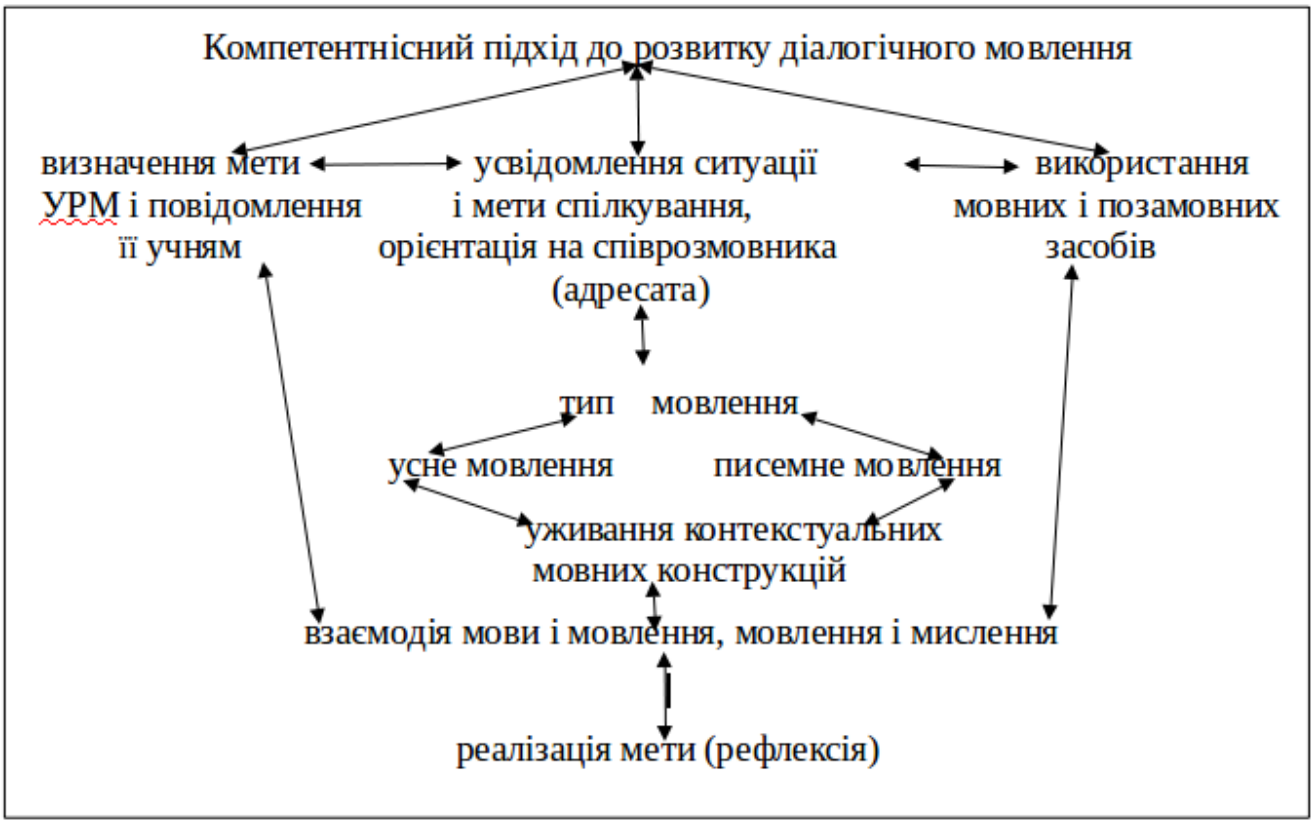


Рис. 1.2.1 Реалізація компетентнісного підходу для формування діалогічного мовлення учнів початкових класів

Таким чином, компетентнісний підхід є одним із ефективних для розвитку усного і писемного мовлення учнів, оскільки передбачає орієнтування в ситуації, меті й умовах спілкування.

У Базовому компоненті дошкільної освіти «Мовлення дитини» є однією з основних освітніх ліній, що становить підґрунтя для формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей учнів у початковій школі й узгоджується з Державним стандартом початкової освіти [214, с. 199]. Нині вже в закладах дошкільної освіти ведеться системна робота з розвитку мовлення дітей, що враховує мовну специфіку типів монологічного мовлення: розповіді, опису і міркування. Оволодіння мовою як засобом пізнання та способом специфічно людського спілкування є найвагомішим досягненням дошкільного дитинства. Таким чином, уже майбутній першокласник повинен мати уявлення про культуру мовлення і спілкування, знати елементарні правила користування мовою в різних навчальних і життєвих ситуаціях, володіти помірним, чітким, виразним мовленням, уміти відповідати на поставленні запитання, слухати і розуміти усні висловлення [4; 210; 214, с. 199; 217, с. 161].

У Державному стандарті початкової освіти визначено мету вивчення української мови – формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного та необхідного обсягу знань з мови, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду [66]. Як уже зазначалося, особливість навчання мови полягає в тому, що вона є не тільки навчальним предметом, а й найважливішим засобом навчання, виховання і розвитку особистості у процесі опанування всіх інших предметів початкової освіти [66; 214, с. 199, 217, с. 161].

Науковці стверджують, що, у практичному аспекті, у закладах дошкільної освіти підготовка дітей до школи в більшості випадків зводиться до формування вузькопредметних знань, умінь і навичок, що призводить до дублювання змісту, методів і форм шкільного навчання, яке не тільки знижує інтерес дітей до навчання, а й шкодить їхньому здоров’ю [18, с. 3].

А. Богуш, С. Нагорна, І. Храпова [17; 18; 157; 160] виділяють такі взаємопов’язані компоненти готовності дитини до навчання в школі: фізичну, соціально-психологічну, особистісну, інтелектуальну [214, с. 199].

Розглянемо окремі компоненти готовності до навчання учнів 1 – 4 класів з погляду формування діалогічного мовлення [214, с. 199].

1. Фізична готовність характеризується підготовкою руки до письма, розвитком мовленнєвого апарату (дихальні органи, пасивні й активні мовні органи). Важливість підготовки руки до письма у 1 класі не поступається місцем у важливості її в 2 – 4 класах. У першому класі одним із головних завдань є оволодіння навичками письма (правильно тримати ручку, писати елементи літер, літери, з’єднувати їх у склади, склади у слова, максимально дотримуючись безвідривного написання), розвиток темпу письма, зважаючи при цьому на психофізіологічні особливості першокласників. У наступних класах продовжується розвиток цих навичок на підсвідомому рівні, з метою удосконалення їх до тієї міри, щоб учень не задумувався над тим, як написати літеру і з’єднати її з іншою, а всю свою увагу зосереджував на змісті того, про що він пише. Цей компонент більш детально розглядається у дослідженнях науковців із проблеми готовності учнів до письма і на цій основі — розвитку писемного мовлення.

Усне мовлення характеризується не лише добором мовних засобів, а й використанням позамовних, якість яких залежить від анатомо-фізіологічних особливостей, характерних для кожного вікового періоду. Таким чином, фізична готовність характеризується розвитком в учнів умінь контролювати важливі для діалогування складники:

— силу голосу: учні 1 – 4 класів часто перевантажують голосові зв’язки надміру голосним розмовами;

— темп мовлення: уміння не поспішати у процесі спілкування, вчасно робити паузи для вдиху повітря, дозувати кількість слів під час видиху;

— мелодику: визначається важливістю зміни висоти тону відповідно до ситуації й умов спілкування, потреби наголосити, виділити головне від другорядного тощо.

— міміку і жести: часто школярі або не використовують цих засобів у потрібній ситуації, або користуються ними недоречно, що зумовлено браком досвіду застосування їх, невмінням виражати певні емоційні стани.

2. Соціально-психологічний аспект передбачає вміння будувати стосунки з однолітками і ґрунтується, відповідно, на знанні норм спілкування і дотримання їх, що є результатом розвитку в учнів потреби спілкуватися з іншими [214, с. 199].

3. Особистісна готовність охоплює мотиваційний аспект, тобто позитивне ставлення до навчання, бажання вчитися. У формуванні діалогічного мовлення особистісна готовність визначається рівнем мотивації, охоплює опанування норм спілкування (мовний етикет, культура мовлення і спілкування і т. ін.) [214, с. 199].

4. Розвиток мовлення є одним зі складників інтелектуальної готовності. Це вміння послідовно, зв’язно, зрозуміло для інших висловлювати свої думки, відповідати на запитання, описувати предмет, пояснювати певні правила (правила ігор та ін.), явища, поняття (звук, буква, речення та ін.). Саме інтелектуальна готовність передбачає сприйняття на слух розмовної мови, розуміння її, що сприяє розвиткові фонематичного слуху й усвідомлення звукового складу слова [82, с. 46]. Основою вивчення мови і формування діалогічного мовлення має бути розуміння учнями тих мовних знань, якими вони повинні усвідомлено оволодіти, а не переведення їх у площину зазубрювання [214, с. 200].

Відповідно до цього, із кожним роком навчання до набутих умінь і навичок додаються нові, складніші, без яких школяреві вже не обійтися у навчальних і життєвих діалогічних ситуаціях.

Н. Шиліна, О. Кохан розглядають готовність дітей до навчання у школі з погляду на здатність до спілкування як наявність у них достатнього лексичного запасу, оволодіння правильною звуковимовою та граматичною правильністю мовлення, звуковим аналізом слів, уміння послідовно і зв’язно висловлюватись, використання в мовленнєвій практиці етичних засад спілкування, уміння

встановлювати контакт з однолітками і дорослими [118; 160; 214, с. 199; 217, с. 162].

Мовленнєва діалогічна готовність не є лише сукупністю знань про мову, а й умінням використовувати набуті знання, що визначають рівень сформованості діалогічного мовлення дитини.

Мовленнєва діалогічна готовність охоплює такі складники:

— фонетико-фонематична компетентність (рівень сформованості фонематичного сприймання, уявлення, контролю, аналізу та синтезу);

— лексична компетентність (уміння співвідносити слово з його семантичним значенням, уживання антонімів, синонімів, фразеологізмів, навички словотворення, встановлення смислових зв’язків між словами);

— граматична компетентність (використання у діалогуванні простих, складних, непоширених і поширених речень із підрядним і сурядним зв’язком, оволодіння граматичними категоріями);

— достатній рівень сформованості мовлення (володіння монологічним – уміння описати предмет, картину, переказати текст, скласти розповідь) і діалогічним мовленням (уміння ставити запитання і відповідати на них, обирати та підтримувати тему розмови, уміння слухати співрозмовника) [182, с. 16].

Комунікативний підхід сприяє зосередженості на мовленнєвому рівні, розумінні ролі виучуваних мовних засобів у досягненні мети спілкування, формуванню правильного мовлення, оптимальному спілкуванню, а також орієнтує на особистісно орієнтоване навчання [109, с.6].

Дослідження проблеми реалізації особистісно орієнтованого підходу з метою формування загальномовленнєвих умінь і навичок знаходимо у працях відомих науковців (М. Львов [138], О. Савченко [228; 231], В. Сухомлинський [251; 252], К. Ушинський [260] та ін.)

Під особистісно орієнтованим підходом розуміємо взаємозалежність тих принципів, методів, форм, прийомів, засобів, які максимально сприяють досягненню успіху в освітньому процесі завдяки врахуванню індивідуальних потреб і можливостей кожного учня зокрема і класного колективу загалом.

У педагогічній науці виділяють два типи особистісно зорієнтованих ситуацій. Перший тип характеризується проектуванням мотиваційної включеності в діяльність, що досягається створеною на уроці атмосферою самовираження, самопізнання, саморозвитку. Другий тип характеризується змістовим аспектом пізнання і словесної творчості, що знаходить вираження в системі ситуаційних завдань, які не можна виконати на репродуктивному рівні. Основними ознаками особистісно зорієнтованих ситуацій, спрямованих на підвищення творчого потенціалу особистості та її діалогічної компетентності, є:

— життєвість контексту;

— діалогічність;

— взаємодія її учасників [221, с. 41-42].

У науковій літературі описано структуру і критерії педагогічного спілкування й підкреслено думку, що спілкування для самого вчителя – це професійний інструмент його діяльності, а доброзичливість і комунікативна культура є обов'язковими якостями його особистості.

Урахування педагогом індивідуальних особливостей учнів виявляється й у манері його спілкування, у тому, яким тоном він звертається до класу, до конкретного учня, якому стилю педагогічного спілкування віддає перевагу, чи спілкується з класним колективом лише на уроці, чи має певні спільні інтереси, про які може поспілкуватися з учнями в позаурочній і позашкільній діяльності.

Успішність результату освітнього процесу залежить від кваліфікації вчителя, в основі якого міцні знання вікових й індивідуальних особливостей учнів [70, с. 90].

Під час дослідження окресленої нами проблеми розглядаємо вплив особистісно орієнтованого підходу на успішність оволодіння учнями українською мовою у процесі навчання загалом і діалогічного мовлення зокрема. Таким чином, особистісно орієнтований підхід може реалізуватися у трьох формах: учитель — учень, учитель — учні, учні — учні, основою організації яких є врахування психофізіологічних особливостей певного вікового періоду й індивідуальних

особливостей кожного учня, що дає можливості для застосування принципів диференціації й індивідуального підходу (рис. 1.2.2).

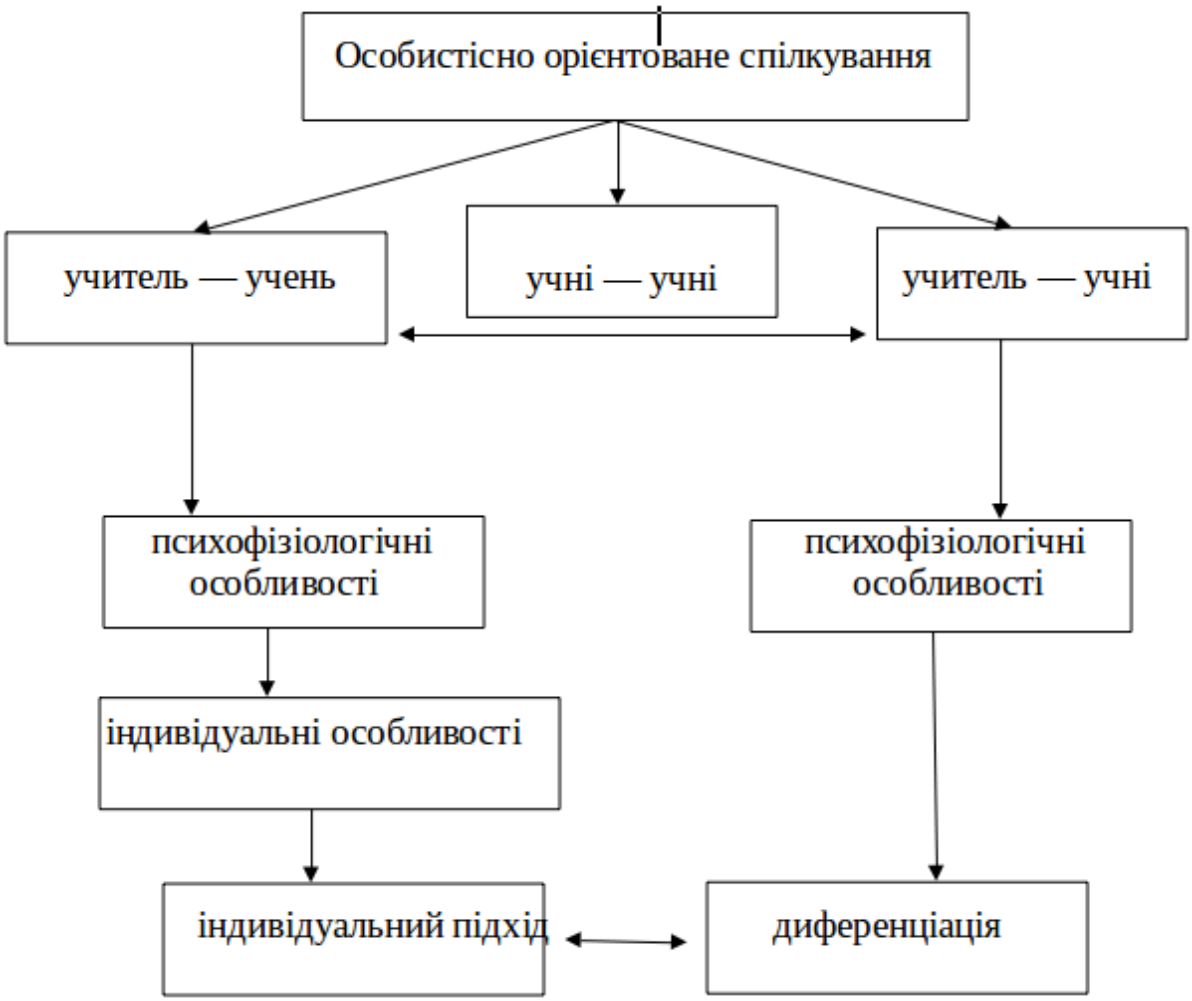


Рис. 1.2.2 Реалізація особистісно орієнтованого підходу у процесі формування діалогічного мовлення учнів початкових класів

Під час спостережень освітнього процесу ми звернули увагу на те, що вчителі найчастіше для позитивного вербального оцінювання використовують кліше *молодець*, *добре*, *дуже добре*, які набувають характеру слів-паразитів. Такі слова загалом оцінюють учня, а не його діяльність. Для учня початкової школи важливо бачити результати своєї праці не занадто віддалені в часі, щоб його діяльність характеризували і порівнювали не з успіхами однокласника, а з його власними успіхами, які є результатом подолання ним труднощів. Особливо

важливим це є в той момент, коли учневі вдалося подолати певні труднощі, щоб учитель це побачив сам і допоміг побачити самому учневі.

В оцінюванні результатів освітньої діяльності основним показником має бути процес зростання знань, умінь і навичок школяра, докладання для цього власних зусиль. Тому рекомендуємо вчителям збагачувати свій словниковий запас тими словами і фразами, якими вони влучно зможуть відзначити успіхи учнів, а в моменти невдач – підтримати. Такими словами вербальної оцінки і підтримки можуть бути: *ти сьогодні уважніший, ніж учора, тому тобі вдалося записати все правильно; видно, що ти доклав багато зусиль для виконання цієї вправи; сьогодні ти вже звертаєш увагу на...; рада твоїми успіхами тощо.*

Звертаємо увагу на те, що фрази такого типу варто висловлювати не тільки тим учням, у яких достатній або високий рівень навченості, а й тим, рівень навченості яких на середньому й початковому, оскільки вони також докладають зусилля, і їхні старання можуть нічим не відрізнятися від старань учнів із високим рівнем навченості, а в деяких випадках навіть і перевищують їх. Адже, наприклад, щоб учневі з початковим рівнем навченості виконати завдання на 6 балів, потрібно докласти набагато більше зусиль, ніж однокласникові з високим рівнем навченості виконати завдання на 11 балів. І в першому, і в другому випадках вербальне оцінювання має орієнтувати школярів на успіх. Звичайно, не можна, щоб оцінювання результатів праці звучало з уст учителя так, ніби йому байдуже до успіху учнів.

Особистісно орієнтованому підходу велику увагу приділяв у своїй педагогічній діяльності Василь Олександрович Сухомлинський. За його переконанням, найскладнішим в освітньому процесі є вміння визначити для кожного учня посильне і непосильне, можливе і неможливе [252, с. 63]. Не може бути ефективною освітня діяльність, якщо педагог пропонує виконати завдання високого рівня складності без винятку всім учням класу. У такому випадку завдання буде посильним для учнів із високим рівнем навченості, а для учнів із середнім і достатнім – занадто складним для виконання, а з початковим – зовсім

нереальним. Радість від виконання завдання зможуть отримати лише перші, а всі інші поступово втрачатимуть інтерес до навчання.

Науковці у своїх працях велику увагу приділяють диференціації навчальних завдань відповідно до індивідуальних особливостей, проте, за нашими спостереженнями освітнього процесу, невелика кількість учителів добирає диференційовані завдання, більшість учителів, орієнтується, у кращому випадку, на середнього учня, у гіршому – на абстрактного.

Усім відомо, що на перших етапах освітньої діяльності першокласники з радістю йдуть до школи, але з часом це бажання згасає і навіть зникає. Ця проблема активно досліджується науковцями, педагогами. В. Сухомлинський [252] зазначав, що незацікавленість будь-якою працею виникає тоді, коли немає радості від подолання труднощів, а в гіршому випадку, коли ці труднощі не подолані. Завдання ж учителя й полягає в тому, щоб допомогти кожному учневі знайти шлях для подолання складного, вирішення невідомого, сприяти тому, щоб кожен учень відчув себе здібним до чогось, щоб ніхто не відчув себе нездібним.

М. Грушевський у своїй праці “Про українську мову і українську школу” писав: “що-небудь незвісне, незнане, можна роз’яснити тільки зрозумілими словами” [63, с. 15]. І ці слова вчитель повинен добирати так, щоб міг зрозуміти кожен учень з огляду на свої вікові й індивідуальні особливості. А в іншому місці вчений зазначає: “вчили по руському і з руських книжок, а діти селянські тої мови добре розуміти не могли, і наука ішла через те тупо, і що навчали ся, те дуже скоро забували; навіть трапляло ся, що вийшовши зі школи за три або чотири роки читати вже забували. А, крім того, зіставали ся, що називаєть ся, *без язика:* бо по руськи не могли навчити ся, а від своєї мови відставали, бо в школі їм казали, що то не мова, а так мужицька говірка. І так забивали їм памороки, що на все житє відбивали охоту і до книжки, і до науки, і до всякого знання: калічили душу, а не вчили [63, с. 17].

Видатний історик писав про стан освіти і розвитку української мови в період заборони всього українського. Проте актуальність його слів на нинішній день визначається тим, що часто буває нерозуміння від пояснення, у якому, по суті,

немає пояснення, від забивання *памороків* непотрібним, зайвим, невмотивованим викладом, тим, що не під силу з огляду на вікові або індивідуальні особливості школярів. Са́ме особистісно орієнтований підхід передбачає пояснення незнаного зрозумілими словами для кожного учня, щоб незрозуміле стало зрозумілим. В іншому ж випадку, коли пояснення відбувається незрозумілими словами (хоча й рідною мовою), то малоймовірним, а то і взагалі неможливим, є розуміння й усвідомлення почутого, наслідком чого є поверхові знання, а в окремих випадках відставання. Тоді немає успіху, відчуття радості від пізнання, бо пізнання, як такого, немає.

В. Сухомлинський [251; 252] у своїх працях багаторазово звертає увагу на те, що на уроці вчитель повинен звертати увагу на мислення, як сприймають сказане слово учні, як реагують на почуте. У такому випадку можна говорити про особистісно орієнтоване навчання, спілкування. Учитель не може визначити найдоступніший метод, найвлучніші слова, якщо із дня в день не спостерігає за учнями у процесі навчання, не аналізує їхню діяльність. І взагалі, не може освітній процес реалізуватися повноцінно без особистісно орієнтованого навчання, без добору диференційованих завдань і вправ відповідно до індивідуальних особливостей кожного учня зокрема, оскільки в кожного свій рівень розумового розвитку, особливостей мисленнєвих процесів.

В. Сухомлинський [251; 252], Я. Корчак [115, 116], В. Котирло [82] зазначають, що не можна дивитися на учня, як на пристрій для запам’ятовування і відтворення інформації, а сприймати його треба, передусім, як особистість, з якою у спільній освітній справі зростає і вчитель, а не лише учень, учнівський колектив.

Аналіз науково-методичної літератури дає змогу визначити умови і критерії, які сприяють особистісно орієнтованому спілкуванню вчителя з учнем, учителя з учнями.

1. Любов до учнів, яка виявляється в поєднанні вимогливості з повагою до дитячого незнання, що сприяє успіху. Людина, на будь-якому віковому етапі життя, для досягнення поставленої мети потребує успіху в результатах своєї діяльності. Успіх є там, де є наполегливість і вміння долати труднощі. Учні

початкових класів, з огляду на психофізіологічні особливості розвитку і життєвий досвід, не вміють самостійно долати труднощі. Тому особливо актуальною є підтримка особистості учня, щоб він бачив успіх своєї праці, який сприяє бажанню вчитися.

2. Учителювання як *сродна праця*. Тільки в такому випадку можна говорити про творчість праці, яка є результатом самовдосконалення педагога. Де немає творчої педагогічної діяльності, немає освітньої діяльності учнів як такої, немає творців, а є лише виконавці.

3. Володіння предметом. Учитель повинен знати набагато більше, ніж вимагає цього програма навчальної дисципліни. Особистісно орієнтований підхід виявляється в майстерності вчителя бачити у процесі вивчення матеріалу, насамперед, особистість учня, його розумову працю, мислення, труднощі, з якими йому доводиться стикатися, а вже потім – зміст виучуваного. Такого рівня може досягти лише той учитель, у якого коло знань з теми і предмета набагато ширше, ніж потрібно йому знати для подачі програмового матеріалу. Це пояснюється тим, що вчитель вільно володіє матеріалом і в освітньому процесі його увага зосереджена не лише на змісті матеріалу, а й на самому процесі. Тоді освітній процес може бути особистісно орієнтованим зі встановленим контактом між учителем і учнями.

4. Знання з психології і педагогіки. Тільки тоді, коли вчитель знає особливості уваги, пам’яті, сприймання, мислення, уяви дітей певного вікового періоду, він зможе дібрати з усього арсеналу методів, прийомів, принципів, форм, засобів найдоцільніші в освітньому процесі для його класного колективу і, з огляду на це, добирати диференційовані завдання і вправи.

5. Висока мовленнєва культура вчителя. Тільки тоді вчитель зможе відкрити красу слова учням, якщо сам бачить цю красу, якщо сам володіє виразним мовленням.

6. Створення умов, які сприяють інтелектуальному, моральному, духовному, естетичному збагаченню учнів (починаючи від облаштування класної кімнати і закінчуючи забезпеченням вільного від уроків часу учнів). Добір завдань для

учня, відповідно до його інтелектуальних можливостей: прості завдання сприяють швидкій втраті інтересу, оскільки *«мені це вдається легко»*, відповідно учень не напружує розумових сил і зупиняється процес його розвитку. Проте завдання не повинні бути й надміру складними, щоб учень не виснажувався для вирішення їх, а зміг відчути радість від подолання труднощів, що сприяє подальшому розвиткові. Відкриття краси слова породжує естетичний смак мовленого, сприяє уникненню слів, які забруднюють мову. Краса слова відкривається не тільки в мовленні, але й в усьому, що оточує людину. Зважаючи на те, що учні багато часу проводять у класі, важливим є, яке це приміщення: воно має бути світлим, просторим, не повинно бути нічого зайвого, занадто яскравого (надмірність стендів, картин, таблиць, плакатів тощо), такого, що могло б заважати зосередженості учнів.

Вважаємо, що лише за таких умов можливе орієнтовано особистісне навчання. Знову ж таки, за словами Василя Олександровича, будь-який підхід, метод, принцип, засіб потрібно запозичувати творчо й «ніякі програми не в змозі передбачити, скільки і коли треба виконувати вправи, – усе це бачить лише вчитель, який знає сили, здатність до розумової праці кожного учня» [252, с. 255].

Ситуаційний підхід до навчання української мови учнів передбачає специфічну організацію освітнього процесу. У плануванні практичної роботи з формування діалогічних умінь і навичок повинні враховуватися й етапи становлення мовлення – від сприйняття шляхом осмислення до вираження. Схематично це виглядає так:

— перший крок – аналітичний (визначення допущених лексичних, синтаксичних, пунктуаційних і комунікативних помилок у конкретних текстах і мовних ситуаціях, зокрема діалогічних);

— другий крок – конструктивний (побудова текстів, діалогів, відповідно до визначених комунікативних і лексико-граматичних завдань);

— третій крок – осмислювальний (перебудова і спостереження за зміною комунікативного завдання тексту (діалогічний) та його емоційно-образного навантаження);

— четвертий крок – комунікативний (пошуки оптимальних мовних засобів для створення власних текстів (діалогічних) відповідно до визначеного мовленнєво-комунікативного завдання) [220, с. 32].

Це сприяє створенню атмосфери творчої активності учнів і дає реальну картину процесу формування діалогічної компетентності учнів 1 – 4 класів. При цьому враховується соціопсихологічний аспект сприйняття учнями навчального матеріалу, оскільки зі зміною соціального статусу (від дошкільнят до школярів) у них змінюється і сприйняття української мови не лише як щоденного засобу спілкування, а як навчального предмета, що забезпечує засвоєння знань з інших навчальних дисциплін. На цьому ґрунтується і переосмислення міжпредметних зв’язків, які слугують дидактичною умовою глибокого засвоєння лінгвістичних знань, що сприяє піднесенню рівня мовленнєвої культури учнів, поліпшенню якості знань, умінь і навичок, активізації пізнавальної діяльності [220, с. 32-33].

Учитель повинен уміти передбачати і правильно моделювати в навчально-мовленнєвих ситуаціях діалогічне спілкування з учнями. З огляду на це навчання рідної мови школярів має на меті використання навчально-діалогічних ситуацій, які заздалегідь моделюються вчителем, а потім застосовуються на уроках української мови.

Розглянемо засоби формування діалогічної компетентності, а саме:

— навчально-методичний комплект: підручник, посібник із розвитку мовлення учнів, зошит з друкованою основою (для 1 – 2 класів), дидактичний матеріал із різноманітними завданнями на картках;

— технічні засоби;

— методичні посібники для вчителя;

— слово вчителя [134, с. 39; 213, с. 30].

Освітній процес – це завжди спільна діяльність учителя й учнів, постійний між ними діалог, який виступає зразком для формування діалогічного мовлення школярів. За допомогою слова вчитель організовує засвоєння учнями мовних знань, формує діалогічні вміння і навички.

Таким чином, у процесі експериментального дослідження великого значення надавалося спільному (разом з учнями) визначенню (І етап) і поступовому поглибленню розуміння характерних ознак діалогічного мовлення:

— предмет розмови;

— мета розмови;

— ситуаційні умови;

— наявність необхідної лексики;

— зв’язність, послідовність мовлення;

— наявність діалогічних єдностей;

— динамічність і непередбачуваність;

— емоційний контакт співрозмовників.

У процесі роботи з формування діалогічного мовлення виявлено потребу учнів 2-го класу в поступовому усвідомленні ними перелічених вище характерних ознак діалогу. Спільно з учнями експериментальних класів у процесі бесіди створено «Пам’ятку про особливості діалогу» (Додаток В), у якій визначено характерні риси діалогічного мовлення у доступній для учнів формі. Звичайно, що одним із важливих моментів, без яких неможливо було б застосовувати цю пам’ятку, була бесіда. На наступних уроках під час бесіди учні пригадували характерні риси діалогу в міру потреби, а пам’ятка використовувалася як засіб, за допомогою якого учням було легше зорієнтуватися в побудові діалогу. До завершення експерименту ми спостерігали те, що актуальність створених на початку пам’яток поступово знижувалася, що вимагало від учителя диференціації в потребі користування ними. Аргументуємо це тим, що часте активне й усвідомлене повторення сприяло міцнішому засвоєнню ключових ознак діалогу і проходило відповідні стадії:

— з’ясування (під час бесіди);

— пригадування з елементами уточнення (за допомогою запитань і пам’ятки);

— пригадування (за допомогою запитань і пам’ятки);

— пригадування (за допомогою пам’ятки), усвідомлення.

У контрольних класах учителі також проводили бесіду з визначення характерних ознак діалогу. На наступних уроках перед складанням і розігруванням діалогів учитель пригадував учням характерні риси діалогу у формі розповіді або бесіди. За таким принципом організації навчальної діяльності учнів 1 – 4 класів спостерігався низький рівень активності школярів у сприйнятті нового або повторенні раніше засвоєного матеріалу, унаслідок чого був низький рівень усвідомленості учнями цілісного процесу створення діалогічного тексту. Це виявлялося частими запитаннями-ствердженнями, переважно учнями із середнім і початковим рівнями навченості: *Я не розумію, що потрібно зробити*. Учні з високим і достатнім рівнями навченості у більшості випадків упускали певні ознаки, властиві діалогу, а саме: відчувалося утруднення, що було наслідком непродуманості слів, які можна використати під час розмови (виявлялося у частому повторенні одних і тих самих слів, обмеженому колі слів із теми), браку належної уваги до динамічності і непередбачуваності процесу спілкування, у результаті, у репліках між співрозмовниками не завжди був відчутний зв’язок, хоча від предмета і мети розмови комуніканти не відступали.

Такий результат ще раз підтверджує важливість педагогічної майстерності щодо доцільності або недоцільності добору засобів навчання. Звичайно, що сама по собі пам’ятка не може забезпечити ефективного результату, а є лише засобом наочності, який узагальнює або фіксує важливу інформацію у доступній для учнів формі з метою пригадування/закріплення в подальшій навчально-тренувальній роботі. В. Сухомлинський наголошував, що засіб наочності повинен бути лише допоміжним [252, с. 463].

Для успішного засвоєння учнями початкових класів нового навчального матеріалу необхідно, щоб попередньо вивчений став міцним ґрунтом, а це можливо за умови тривалого усвідомленого повторення одних і тих самих дій.

У процесі формування діалогічного мовлення учнів 1 – 4 класів використано матеріал, закладений у змісті чинних підручників з української мови, а саме: завдання, спрямовані на розвиток діалогічного мовлення (наприклад, підручник 2 клас (авт. М. Вашуленко, С. Дубовик), вправи 9, 27, 81, 150, 152, 168,

200, 216, 218, 235-237, 239, 244, 275, 310, 312, 337, 350, 351, 357) [37] та сюжетні зображення з розгорнутим і нерозгорнутим сюжетом, на основі яких можна створити діалогічну ситуацію (там само, вправи 15, 122, 147, 169, 171, 196, 199, 217, 253, 302, 343, 355, 372, 411, 420). З метою реалізації особистісно орієнтованого підходу під час виконання вправ із розвитку діалогічного мовлення, закладених у підручнику, застосовано індивідуальні картки із ситуаційною допомогою. Наприклад, під час вивчення теми «Питальні речення» у 2 класі, виконання вправи 235, передувала бесіда з учнями про бібліотеку, а саме: про працівників бібліотеки, для чого дорослим і дітям користуватися послугами бібліотек [39]. Учитель запитаннями підвів учнів до пригадування особливостей діалогу, результатом чого було усвідомлення учнями того, що коли ми приходимо у бібліотеку, не може бути такого, щоб не відбулася розмова з бібліотекарем. Також учні пригадали правила спілкування з дорослими у громадських місцях. Після прочитування учнями діалогу, учитель звернув увагу школярів на запитання і відповіді (*зачитати речення, у яких про щось запитується; зачитати речення, у яких про щось розповідається*). Після актуалізації змісту казки М. Трублаїні «Про Наталочку і сріблясту рибку» учням запропоновано продовжити розмову між читачем і бібліотекарем. Проте, відповідно до індивідуальних особливостей і рівнів навченості, учням пропонувалася ситуаційна допомога:

— для учнів із високим рівнем навченості – вказівка на кількість реплік (3 – 4 на кожного учасника), слова для активізації словника учнів: *порятувати, неодноразово*, звертання до бібліотекаря *Галино Семенівно*.

— із достатнім – перелік орієнтовних слів, які відповідають ситуації спілкування: *як саме?, врятувати, порятувати, допомогти, неодноразово, улюблена, подобається, залюбки, передати, допомогти, лелека, черевички, читати*.

— із середнім – перелік орієнтовних слів окремо для запитань: *як саме?, врятувати, від кого ?, від чого?, порятувати, допомогти, читати* тощо і окремо для відповідей: *неодноразово, улюблена, подобається, залюбки, передати, допомогти, лелека, черевички* тощо.

— із початковим рівнем навченості – готовий перелік реплік, які потрібно розташувати в логічній послідовності (але з обов'язково наявними зайвими репліками): *Яким способом дівчинка врятувала рибку? Від кого або від чого Наталочка врятувала рибку? А Ви теж читали цю казку? Чому Сергійко не хотів знайти черевички? Наталочка передала свої черевички для лелеки. Так. Неодноразово. Це моя улюблена казка. І моя теж. Наталочка врятувала рибку від загибелі. Наталочка подякувала рибці за допомогу.*

Аналогічно проведено роботу за змістом вправ у зошитах з розвитку мовлення, у яких до пропонованих вправ кожен учень отримував необхідну для нього ситуаційну підтримку.

Науковці стверджують, що найбільших труднощів у початковій школі зазнають не ті учні, які мають недостатній обсяг знань, умінь і навичок, а ті, у яких не розвинуто пізнавальної спрямованості, не сформовано звички думати [82, с. 14]. Якщо дитина не розвиває думку, то й не розвиває внутрішнього мовлення, наслідком чого є невміння висловитися, а це призводить до низького рівня сформованості мовлення [214, с. 200] (рис. 1.2.3).

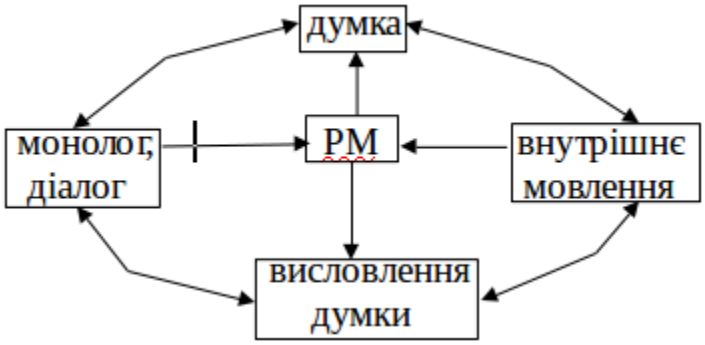


Рис. 1.2.3 Зв'язок думки з розвитком діалогічного мовлення

Нині все більше дошкільників і школярів мають труднощі у спілкуванні як із дорослим, так і з однолітками. Обмеження словникового запасу, невміння висловлювати свої думки, відповідати на запитання дорослих, розуміти інших – раніше діагностували в дітей із неблагополучних сімей і дитячих будинків, у яких коло спілкування було обмежене [82, с. 8]. Нині ці проблеми спостерігаються в

більшості дітей, не зважаючи на соціальний статус і благополуччя сім'ї, у якій виховується дитина [214, с. 200].

В. Сухомлинський особливу увагу приділяв навчанню і вихованню дітей шестирічного віку з метою підготовки їх до навчання в початковій школі. Учений зазначав, що «у дошкільному та й молодшому шкільному віці формуються характер, мислення, мова людини» [251, с. 15-16]. Василь Олександрович був у постійному пошуку причин випадків убогості, невиразності мовлення дітей, які навчалися в школі. Роздумуючи над причинами незграбного мовлення, зміст якого діти не розуміли, учений дійшов висновку, що педагоги недостатньо вчать учнів мислити. На думку педагога, слово входить у свідомість дитини, стає інструментом мислення, за допомогою слова школяр вчиться думати, розвиває своє мовлення та розширює свої знання про навколишній світ, що є запорукою успішного навчання в усіх ланках шкільної освіти [251]. Са́ме слово стає тим будівельним матеріалом, за допомогою якого дитина творить. Уже в період підготовки до школи діти можуть складати твори-мініатюри, де вихователь має допомогти кожному вихованцеві знайти потрібне слово для вираження думки [163, с. 8; 214, с. 200].

До школи приходять діти, які в основному, з огляду на свої вікові особливості, володіють елементарними вміннями спілкуватися. Тому завдання вчителя полягає в такій організації освітнього процесу, щоб постійно удосконалювати вже набуті учнями вміння і на основі мовних знань формувати нові, необхідні для певного вікового періоду діалогічні вміння і навички.

Відомо, що на формування діалогічного мовлення впливає ціла низка факторів, зокрема: мовленнєве середовище, спілкування з дорослими та однолітками, слухання радіо і телепередач, художня література, Інтернет мережа.

Школярі XXI століття належать до покоління дітей, на яких лавиною спадає інформація, що великою мірою зумовлено доступом до мережі Інтернет і їхнім надмірним *перебуванням* у віртуальному середовищі. Ці фактори мають вагомий вплив на формування особистості школяра.

Нині все більше науковців і педагогів констатують зникнення дитячої допитливості, яка заміщується великою кількістю загальнодоступного інформаційного потоку, для здобування якого не потрібно докладати певних вольових зусиль. Загальновідомо, що успіх у навчанні розпочинається з моменту виникнення допитливості, яка в сучасному світі часто підмінюється великою кількістю доступної інформації за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій [217, с. 162].

Г. Апостолова [1] стверджує, що за результатами дослідження німецького вченого Борбонуса, вагомою причиною мовленнєвих труднощів є вплив засобів масової інформації на розвиток дитини. Найактивніший співрозмовник сучасної дитини знаходиться «по той бік екрану». У середньому мама має 12 хвилин на добу для «справжньої живої» розмови з дитиною, а близько 3,5 годин на день займає «німий ефір» між батьками та дітьми, коли вони разом дивляться телевізор, або коли одна зі сторін сидить біля екрану телевізора або комп'ютера. Діти 3 – 5 років дивляться телевізор у середньому по 2 години, а деякі до 5 – 6 годин щодня. Це доповнюється відеофільмами, грою з комп'ютером та електронними іграшками. Усе це призводить до того, що спілкування в сім'ї зводиться до звичайних функціональних фраз: "Не затримуйся!", "Поспіши!", "Не займай!" та односкладних відповідей молодших: "Так" або "Ні" [1; 214, с. 200].

Таким чином, відповідальність за мовленнєвий і загальний розвиток дитини все більше передається електронній техніці [1]. Ця ситуація частково переноситься на заклади дошкільної освіти і загальноосвітні заклади. З огляду на брак живого спілкування діти не вміють гратися в колективні ігри, оскільки це вимагає вмінь домовлятися одне з одним, доступно пояснити правила гри, вислухати та зрозуміти мовлення іншого (дитини або дорослого). А перелік цих умінь зазначено в Базовому компоненті дошкільної освіти та Державному стандарті початкової освіти як ознаки належного рівня мовного, мовленнєвого та комунікативного розвитку [214, с. 201].

Дослідження про вплив заміни живого спілкування з дорослими та однолітками засобами масової інформації свідчать:

— діти міркують швидкими та готовими асоціаціями;

— ставлять поверхові запитання;

— дають поверхові та стереотипні відповіді на запитання дорослих;

— у спілкуванні з людьми не відчувають дистанції, їм складно вступати з іншими в реальні особистісні контакти, будувати і підтримувати діалог;

— мова як засіб самовираження залишається примітивною;

— здатність виділяти головний зміст із прочитаного/прослуханого тексту знижується;

— у подальшому учень не хоче читати, а натомість читає «малюнками» [1; 214, с. 201].

З одного боку, учень, за допомогою перегляду розвивальних мультфільмів, накопичує знання про певні явища та події, яких у реальному житті побачити не зможе (простір Космосу, виверження вулкана та ін.). Проте це не підвищує рівня діалогічних умінь, якщо про побачене він не розмовляє з дорослим, не ділиться враженнями з ровесниками, оскільки не вводить нові слова в активний словник, не вчиться будувати речення, висловлювати свою думку, щоб її зрозуміли інші. Брак спілкування, невідповідні його форми призводять до інтелектуальної та мовленнєвої пасивності дітей [82 с. 59; 214, с. 201].

В. Котирло використовує поняття *інтелектуальні утриманці* – діти, які здатні сприймати інформацію лише в готовому вигляді, не вміють переносити здобуті знання в нові ситуації [82, с. 25-26; 214, с. 201]. Таким чином, якщо подавати знання в готовому вигляді, то розвивається пам’ять, але аж ніяк не мислення.

Дослідник інформаційно-комунікаційних технологій М. Ґревіньскі стверджує, що інноваційні і навіть традиційні методи, форми і засоби навчання не можуть бути ефективними, якщо немає креативності, розуміння й усвідомлення їх. На його думку, неформальною (нетрадиційною) формою навчання може бути лише та форма (традиційна або інноваційна), яка сприяє власній активності учня [277].

Мовна і мовленнєва теорія є підґрунтям і основним засобом формування діалогічної компетентності. Важливо, щоб учень у с в і д о м л ю в а в мовно-мовленнєву теорію і на основі здобутих знань навчався розв’язувати особистісно значущі завдання у різних діалогічних ситуаціях повсякденного життя [30, с. 17]. У протилежному випадку можна констатувати про *мовно-мовленнєвих утриманців*, коли діє настанова на запам’ятовування, коли учень отримує знання в готовому вигляді, активність школяра носить не творчий, а переважно репродуктивний характер, який не здатний вирішити проблему в навчальних і повсякденних діалогічних ситуаціях. За такого підходу, учитель утримує, гальмує як загальний, так і мовленнєвий розвиток учня. Тому основним завданням дорослих є не прирікати учнів на інтелектуальну і мовно-мовленнєву бездіяльність, щоб «дитина не залишалася пасивним слухачем і мовчазним виконавцем пропонованих завдань, а виступала в ролі активного учасника» [27, с. 2; 214, с. 201].

На нашу думку, для належного рівня сформованості діалогічного мовлення вчителі початкових класів повинні *компенсувати* брак *живого спілкування*, вводити учнів у різні діалогічні ситуації (близькі їхньому життєвому досвіду), спонукаючи до активної ініціативи та мовленнєвої активності. Відповідність вимог шкільної програми щодо формування діалогічного мовлення школярів означає не просто задовільнити ці вимоги, а забезпечити реалізацію принципу наступності між дошкільною, початковою і середньою ланками освіти для досягнення основної мети навчання рідної мови – формування національно свідомої, духовно багатої мовної особистості, яка вільно користується мовними засобами [214, с. 201; 217, с. 162-163].

У процесі дослідження вчителями використано технічні засоби навчання (відповідно до наявності технічного забезпечення загальноосвітніх закладів: мультимедійна дошка, ноутбук із підключенням до телевізора, проектор, магнітофон), застосування яких відображає потреби закладів освіти у створенні сучасного новітнього середовища. Використання на уроках української мови перелічених технічних засобів навчання дає можливість стверджувати, що їхня

роль лише допоміжна, а не основна. Однак позитивними моментами було те, що вчителі мали змогу продемонструвати потрібні зображення на екрані, не затрачаючи коштів на кольоровий роздрук матеріалів, переглянути епізоди мультфільмів або прослухати звукозаписи за мотивами казок із відомими учням діалогічними ситуаціями, показати на екрані картки із ситуаційними завданнями. Проте використання технічних засобів не сприяло реалізації принципів індивідуалізації і диференціації навчання, оскільки вчитель мав можливість вивести на екран одну картку із завданням, у випадку, коли планувалося розмістити більшу кількість карток, відповідно до рівнів навченості учнів, то шрифт запису не відповідав санітарно-гігієнічним вимогам, і учні з останніх парт не могли прочитати виведений на екран текст. Також під час складання діалогу учні часто піднімали голови вгору, напружували очі, щоб ще раз прочитати завдання. Коли учні одержували завдання на видрукуваних картках, то мали змогу бачити їх перед собою і за потреби *підглянути* з метою уточнення завдання. Перевагою паперового варіанту було й те, що кожен учень мав можливість одержати необхідну конкретно для нього ситуаційну допомогу, чого не можна зробити на загальному екрані, оскільки підказка одним допомагає, а іншим – заважає.

Малюнки, схеми, таблиці тощо також можна використовувати як засіб (складання і розігрування діалогу за сюжетним малюнком) або як один із можливих варіантів ситуаційної підтримки учнів у процесі складання і розігрування діалогів, оскільки зорові сприйняття стимулюють розвиток діалогу.

Наприклад, вивчаючи твори Лесі Українки «Як дитиною бувало», «Вишеньки», у процесі експерименту використано для роботи над побудовою діалогів за змістом цих творів картини І. Марчука «Жовті черешні» та Я. Степового «Вишеньки-черешеньки». Так, учнями 3-го класу складено такий діалог:

Галинка: *Марічко, скажи, будь ласка, чи сподобався тобі вірш Лесі Українки «Вишеньки»?*

Марічка: *Так, мені дуже сподобався цей вірш.*

Галинка: *А мені аж самій закортіло поласувати вишеньками.*

Марічка: *А я пригадала літо у бабусі.*

Галинка: *Що ж саме тобі пригадалося, Марічко?*

Марічка: *Пам'ятаю, як я, як і ті діти, ніколи сама не могла нарвати вишень, бо вони і справді росли високо на дереві.*

Галинка: *А вони, напевне, були такі привабливі, як ці, що на картині?*

Марічка: *Ой, і соковиті ж були!*

Або: Після розгляду картини Я. Степового «Вишеньки-черешеньки» учням запропоновано скласти діалог. Ось що з цього вийшло.

Данилко: *Володю, а вишні із саду твоєї бабусі такі ж смаковиті, як на картині?*

Володя: *Та ні. Вони смачніші, бо справжні.*

Данило: *А мені аж слинка тече, коли я дивлюся на них.*

Володя: *Тепер я розумію, чому вишеньки ростуть високо.*

Данило: *І чому ж?*

Володя: *Тому, що ми б і не знали, що вони можуть бути червоні, якби росли низько.*

Данило: *Звичайно. Ми б зірвали їх значно раніше.*

Школа покликана до того, щоб розкрити всі можливості, задатки, здібності, обдарування, таланти кожного учня, щоб кожен, без винятку, відчував особисту радість від подолання труднощів в освітній діяльності і сприянні подальшому розвиткові. Це можливо лише за умови врахування психологічних, фізіологічних й індивідуальних особливостей тих, кого навчають. Ефективність освітнього процесу не може здійснюватися з орієнтацією на абстрактного або середнього учня. У своїх працях В. Сухомлинський [251] звертав увагу на те, що учні початкових класів можуть ефективно сприймати нову інформацію за допомогою реального, наочного або словесного образу. Найскладніше створити словесний образ. Під час застосування реального або наочного образу також має бути належний словесний супровід, який не перенасичує сприйняття словесної інформації, а доповнює її, допомагає звернути увагу на істотні ознаки або

властивості тощо. З огляду на це майстерність педагога полягає в тому, щоб дібрати настільки доречні і влучні слова, які максимально зможуть сприяти накопиченню у свідомості кожного учня необхідних уявлень, властивостей, характеристик для пізнання навколишньої дійсності. Цей процес досить складний, оскільки вчитель має завжди передбачати, як сприйме його слово кожен учень. Також учителеві варто пам’ятати про те, що словесне перенасичення є шкідливим для школярів. І саме в цьому виявляється словесна майстерність педагога, щоб його мовлення не було скупим і, щоб сказане не було зайвим. Це стосується й вербального оцінювання освітньої діяльності учнів.

З досліджень психологів відома класифікація учнів залежно від особливостей їхнього сприйняття і типу характеру: *візуали* – ті учні, в основі сприйняття яких є наявність споглядання; *аудіали* – ті, які віддають перевагу слуханню; *кінестети* – ті, які сприймають нове в дії, є активними учасниками у сприйнятті нової інформації.

Учитель повинен знати особливості сприйняття кожного учня і, відповідно до цих особливостей, будувати освітній процес так, щоб учні-візуали під час сприйняття/осмислення нового матеріалу мали б можливість не лише слухати слово вчителя під час розповіді або бесіди, але й, за можливості, мали б також додаткові зображення, картинки, малюнки того, про що мовиться; учням-аудіалам у деяких випадках додаткові матеріали можуть бути зайвими, але словесний образ має бути створений педагогом цікаво і яскраво; учні-кінестети найкраще орієнтуються під час вивчення нового у процесі сприйняття з паралельним виконанням вправ, тому, щоб створити умови для їхньої ефективної діяльності, учителеві потрібно дібрати певні завдання, які вони зможуть виконувати під час або після пояснення нового матеріалу надати такому учневі окрему *консультацію*.

Особливим засобом навчання є слово вчителя, без якого неможливо організувати освітній процес, використання його вимагає високої майстерності педагога. В освітньому процесі, зокрема на уроках української мови, мовлення педагога виконує роль як засобу навчання, так і зразка для наслідування. «Зважаючи на психологічні особливості учнів початкових класів, їхню потребу в

наслідуванні поведінки вчителя, особливої значущості набуває слово педагога як потужний метод і засіб навчання» [153, с. 10], у тому числі і діалогу. Неправильно дібрані слова утруднюють сприйняття, знижують рівень усвідомленості. Особливість слова як засобу навчання полягає в тому, що застосування будь-яких інших засобів має супроводжуватися словом учителя (коментар, пояснення, інструктаж, тлумачення, розповідь і т. ін.).

Спостереження на уроках розвитку мовлення за використанням діалогу-зразка вчителями дає можливість стверджувати, що використання як готових, так і власних діалогічних текстів сприяє необхідному сприйняттю учнями за умови дотримання:

1) життєвості контексту – учитель добирає/створює текст на запропоновану тему, орієнтуючись на життєвий досвід конкретного класу;

2) *природності* слова – відбувається на чуттєвому рівні, коли вчитель володіє текстом, що сприяє встановленню необхідного зорового контакту, використанню відповідної інтонації, міміки і жестів.

Таким чином, результат спостереження уроків у початкових класах підтвердив погляд науковців (А. Дістервег [67], В. Сухомлинський [251; 252], К. Ушинський [260]), що ефективність або неефективність будь-яких засобів навчання великою мірою залежить від того, *хто* і *як саме* використовує їх.

Отже, саме спілкування, яке ґрунтується на особистісній орієнтації, урахуванні індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу, що дає змогу вчителеві добирати методи, прийоми і засоби, які максимально ефективно розкриватимуть і сприятимуть розвитку можливостей кожного учня, створює умови успішного навчання. З огляду на це важливу роль відіграє висока педагогічна мовленнєво-комунікативна культура, зі скарбниці якої вчитель добирає необхідні слова для відкриття потенційного пізнавального розвитку особистості кожного учня, учнівського колективу.

1.3. Аналіз чинних програм і підручників з української мови для учнів 1 – 4 класів

Основна мета навчання української мови – навчити школярів користуватися мовою в усіх доступних типах тексту і жанрах. М. Вашуленко акцентує увагу на тому, що «основна мета початкового курсу української мови полягає у формуванні комунікативної компетентності учня, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань» [27, с. 1], а вміння ефективно здійснювати комунікацію в сучасному суспільстві набула всеохоплювального характеру [41, с. 17].

Серед ключових компетентностей Державного стандарту початкової освіти і Концепції Нової української школи першою визначено компетентність вільно володіти державною мовою, що передбачає усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування і культурного самовираження [66, с. 2], здатність спілкуватися рідною мовою (у разі відмінності від державної). Це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (під час слухання, говоріння, читання, письма, застосування мультимедійних засобів); здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час; усвідомлення ролі ефективного спілкування [110 с. 11]; активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади [66, с. 2].

Програми передбачають набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне і монологічне; про особливості висловлень, обумовлені їхніми комунікативними завданнями, ситуацією спілкування [221, с. 41]. «Формування, розвиток навички мовленнєвої діяльності передбачає роботу над побудовою діалогічних і монологічних висловлень – усних і письмових» [210, с. 12].

У навчальній програмі [210] зазначено, що у змісті Державного стандарту початкової освіти виділено освітню галузь «Мови і літератури», де українська мова посідає провідне місце. Метою вивчення цього курсу є формування ключової комунікативної компетентності, яка передбачає здатність успішно користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності. Навчальний предмет «Українська мова» будується за такими чотирма змістовими лініями: *мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна.*

Розглянемо детальніше ці змістові лінії в аспекті розвитку діалогічного мовлення.

1. *Мовленнєва* – це основна змістова лінія, яка передбачає розвиток усного і писемного мовлення, уміння користуватися мовою як засобом спілкування. Основна увага приділяється розвитку вмінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Також у програмі визначено набуття учнями елементарних знань про культуру спілкування, усне і писемне, діалогічне і монологічне мовлення, особливості висловлень відповідно до ситуації та мети спілкування. Навчальна діяльність з формування і розвитку в учнів навичок побудови діалогічних і монологічних висловлень (усних і письмових) має здійснюватися на теми, близькі до їхнього життєвого досвіду, які спонукатимуть до говоріння. Організація роботи з розвитку діалогічного мовлення має відбуватися з опорою на допоміжні навчальні матеріали або без них, відповідно до вікових й індивідуальних особливостей учнів.

2. *Мовна* – охоплює роботу з розвитку в учнів орфоепічних, лексичних, граматичних, правописних і стилістичних умінь. Це зумовлено тим, що формування в учнів початкових класів знань про мову має пропедевтичний характер. У навчальній програмі чітко зазначено, що основна увага в реалізації мовної змістової лінії має приділятися практичним аспектам, а саме: робота над лексичним значенням слова, нарощування активного і пасивного словникових запасів, розвиток уміння користуватися мовними засобами відповідно до норм літературної мови, удосконалення мовленнєвої діяльності учнів. Відповідно до цього навчальні досягнення школярів із реалізації мовної змістової лінії

оцінюються не стільки за знання про мову, скільки за мовні вміння будувати речення різні за структурою і метою висловлення, правильно утворювати форми слова, дотримуватися норм літературної мови (вимова, наголошування слів, лексична сполучуваність тощо).

3. *Соціокультурна* – передбачає формування в учнів уявлення про мову як форму виявлення культури українського народу: уміння спілкуватися з людьми різних соціальних статусів і вікових груп, уживати доречні формули мовленнєвого етикету відповідно до прийнятих правил і норм спілкування для вирішення навчальних і життєвих ситуацій. У програмі зазначено, що ця змістова лінія повинна реалізовуватися за допомогою дібраних навчальних текстів, тем для побудови діалогічних і монологічних висловлень, де учні виконуватимуть різні соціальні ролі відповідно до спроектованих учителем життєвих ситуацій, що сприяє успішній соціалізації особистості школяра.

4. *Діяльнісна* – спрямована на формування в учнів уміння вчитися. У навчальній програмі з-поміж навчально-інформаційних умінь і навичок діяльнісної змістової лінії виокремлено вміння зв’язно, послідовно, доказово відповідати на запитання і вести діалог.

Варто звернути увагу на те, що змістові лінії навчального предмета «Українська мова» взаємопов’язані, тому реалізація їх не може відбуватися ізольовано одна від одної, а лише в тісному взаємозв’язку. Реалізація змістового компонента освітнього процесу охоплює елементарні поняття про мовлення, його типи, жанри і знання про способи діяльності, засвоєння яких здійснюється у процесі виконання вправ різних видів.

У нових програмах з української мови закладено мовленнєві правила, розраховані не стільки на запам’ятовування, скільки на практичне засвоєння їх [27, с. 2]. Важливим є те, що від рівня мовних знань залежать мовленнєві вміння і навички, мовленнєво-комунікативна компетентність особистості, а не навпаки [219, с. 268].

Під час дослідження проаналізовано рекомендовані МОН України підручники з української мови для 2 – 4-их класів (автори М. Вашуленко,

С. Дубовик, Н. Васильківська, О. Мельничайко [39; 40; 38]) – 1-а група авторів, для визначення кількісного і якісного показників теоретичного матеріалу, тобто правил (Додаток Д), вправ із розвитку мовлення (таблиця 1.3.2); підручники 2 – 4-их класів (автори М. Захарійчук, В. Науменко, А. Мовчун [87; 84; 85]) – 2-а група авторів, для визначення кількісного і якісного показників теоретичного матеріалу, тобто правил (Додаток Д), вправ із розвитку монологічного і діалогічного мовлення (таблиця 1.3.3).

За академічним тлумачним словником української мови «правило – це положення, яким передається якась закономірність, стале співвідношення певних явищ» [245, с. 502]. Тобто, те, чого не просто потрібно, а *необхідно* дотримуватись для досягнення позитивного результату [219, с. 269]. Важливою, на думку науковців, є відома закономірність щодо успішнішого формування вмінь і навичок, якщо воно відбувається на базі теоретичних узагальнень, порівняно із суто практичним підходом [30, с. 19].

Результати проведеного аналізу дають змогу стверджувати, що: по-перше, правила в підручниках з української мови сформульовано авторами за принципами науковості і доступності, відповідно до вікових особливостей школярів; по-друге, підручники (1-а група авторів – М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик, Н. А. Васильківська, О. І. Мельничайко [39; 40; 38]) не перевантажені теоретичним матеріалом, що підтверджує реалізацію компетентнісного підходу до мовної і мовленнєвої теорії в підручниках з української мови. Натомість у підручниках з української мови (2-а група авторів – М. Д. Захарійчук, В. О. Науменко, А. І. Мовчун [87; 84; 85]) наявна значно більша кількість теоретичного матеріалу: у 2 класі на 26 правил більше, ніж у підручнику авторів 1-ої групи; у 3 класі – на 46 правил більше, у 4 класі – на 24 правила більше. У підручниках з української мови авторів 2-ої групи зазначено поділ (4 клас, умовні позначення) теоретичного матеріалу на той, який потрібно вивчити напам’ять і на той, з яким ознайомитися, проте у підручниках для 2 і 3 класів такого поділу немає. Результати порівняльного аналізу наведено у таблиці 1.3.1.

Таблиця 1.3.1

Різниця кількісного показника теоретичного матеріалу

в підручниках 1-ої і 2-ої групи авторів

Клас	**1-а група авторів**	**2-а група авторів**	**Різниця кількісного показника**
2	30	56	На **26** правил більше, ніж у авторів підручників 1-ої групи
3	29	75	На **46** правил більше, ніж у авторів підручників 1-ої групи
4	39	63	На **24** правила більше, ніж у авторів підручників 1-ої групи

М. Холодна наголошує на тому, що якість знань визначається не в їхньому обсязі та міцності, а в тому «наскільки вони надійні як основа для прийняття ефективних рішень відносно тієї або іншої конкретної ситуації» [51, с. 57].

За спостереженнями уроків української мови у 2 – 4 класах, процес вивчення правил приблизно у 37 % випадків відбувається шляхом усвідомлення теорії і 63 % – читання правила із вказівкою на запам’ятовування. Ці результати свідчать про те, що для усвідомлення теоретичного матеріалу вчитель створює проблемну ситуацію, метою якої є м о т и в а ц і я вивчення. Після цього учні, актуалізуючи знання, пропонують варіанти вирішення зазначеної проблеми і колективно виводять правило (процес усвідомлення). Наступним етапом є робота над формулюванням цього правила (підтвердження змісту правила записом у підручнику) й уточненням способу дії – первинне закріплення. Складні правила, за методикою вивчення, учитель розчленовує на частини за допомогою запитань так, як математичну задачу. Таким чином, *правило* – це усвідомлення певної закономірності, у процесі вивчення якого теорія набуває функціонального характеру [219, с. 269]. В. Сухомлинський рекомендує добирати до кожного правила систему вправ, розрахованих на тривале виконання, а також на додаткову індивідуальну роботу з тими, хто може усвідомити правило, лише продумавши більше фактів [252, с. 274].

Варто звернути увагу на те, що в підручниках (1-а група авторів [39; 40; 38]) наявні такі рубрики, як: «Слово про слово», «Міркуй так», «Пригадай», «Візьми до уваги», «Порада», «Вимовляй. Пиши», основна мета яких полягає у розвитку мовлення. У підручниках (2-а група авторів [87; 84; 85]) із метою розвитку мовлення наявна рубрика «Спілкуймося красно».

Таким чином, у чинних підручниках з української мови для 2 – 4 класів (автори М. Вашуленко, С. Дубовик, Н. Васильківська, О.Мельничайко [39; 40; 38]) наявна достатня кількість теоретичного матеріалу, що сприяє компетентнісному підходу до оволодіння мовою; у підручниках (автори М. Захарійчук, В. Науменко, А. Мовчун [87; 84; 85]) спостерігаємо відносну перевантаженість теоретичним матеріалом.

Під час дослідження проаналізовано кількісний показник наявності завдань і вправ, метою яких є розвиток монологічного і діалогічного мовлення (таблиця 1.3.2.).

Таблиця 1.3.2

Кількісний показник наявності завдань і вправ із розвитку мовлення

(1-а група авторів)

Клас, к-сть сторінок і вправ	1 Загальна к-сть завдань і вправ з РМ	2 К-сть завдань і вправ з розвитку діалогічного мовлення		3 К-сть завдань і вправ, на основі яких можна змоделювати ситуації з розвитку діалогічного мовлення		4 К-сть завдань і вправ з розвитку монологічного мовлення	
	% від заг. к-сті вправ	% від заг. к-сті вправ	% від к-сті вправ з РЗМ	% від заг. к-сті вправ	% від к-сті вправ з РЗМ	% від заг. к-сті вправ	% від к-сті вправ з РЗМ
2 клас, 159 с., 430 вправ	**200**	**23**		**15**		**33**	
	46.6 %	5.3 %	11.5 %	3.5 %	7.5 %	7.8 %	16.5 %

Продовження таблиці 1.3.2

	1	2		3		4	
3 клас 189 с., 470 вправ	**283**	**19**		**11**		**56**	
	60.2 %	4 %	6.7 %	2.3 %	4 %	12 %	19.8 %
4 клас 188 с., 381 вправ	**226**	**6**		**21**		**60**	
	59.3 %	1.6 %	2.7 %	5.5 %	9.3 %	15.8 %	26.6%

Таблиця 1.3.3

Кількісний показник наявності завдань і вправ із розвитку мовлення (2-а група авторів)

Клас, к-сть сторінок і вправ	Загальна к-сть завдань і вправ з РМ	К-сть завдань і вправ з розвитку діалогічного мовлення		К-сть завдань і вправ, на основі яких можна змоделювати ситуації з розвитку діалогічного мовлення		К-сть завдань і вправ з розвитку монологічного мовлення	
	% від заг. к-сті вправ	% від заг. к-сті вправ	% від к-сті вправ з РЗМ	% від заг. к-сті вправ	% від к-сті вправ з РЗМ	% від заг. к-сті вправ	% від к-сті вправ з РЗМ
2 клас, 172 с., 249 вправ	**153**	**23**		**35**		**41**	
	62 %	6 %	15 %	8 %	23 %	10 %	26,7 %
3 клас 176 с., 402 вправ	**185**	**5**		**28**		**33**	
	46 %	1 %	2.7 %	7 %	15 %	8.2 %	17.8 %
4 клас 192 с., 420 вправ	**151**	**3**		**16**		**50**	
	36 %	0.7 %	2 %	3.8 %	10.5 %	12 %	33 %

Подаємо основні показники, за якими визначено приналежність вправи до певної категорії:

1. Загальна кількість завдань і вправ із розвитку мовлення:

Основні показники:

— завдання монологічного і діалогічного характеру;

— ілюстрації, малюнки, світлини із вказівкою на висловлення (наприклад, 3 клас, впр. 11 : *Розгляньте уважно малюнки і скажіть, як допомагають людям в усному мовленні міміка, жести, різна сила голосу, різна інтонація*) [40];

— ілюстрації, малюнки, світлини без вказівки на висловлення (наприклад, 3 клас, впр. 24, на основі якої можна створити завдання **монологічного** характеру: *Розгляньте уважно світлину і складіть невелику розповідь за її змістом*; або **діалогічного** характеру: *Розгляньте уважно світлину, складіть і розіграйте діалог між мамою і донькою* тощо): адже, якщо до вправи додано зображення, то вчитель обов'язково організовує роботу за його змістом [40];

— вправи, які спонукають учнів до висловлення (наприклад: *Поясни свою відповідь; Поміркуй, про що йтиметься у текстах із такими назвами...; Яка із запропонованих кінцівок найбільше відповідає цьому тексту? Чому?; Доповни відповідь учениці доведенням, щоб учень зрозумів свою помилку тощо*). Тобто, це завдання і вправи, які своїм змістом спонукають учнів до міркування, пояснення, доведення своїх думок, а не лише відтворення теоретичного матеріалу.

2. Завдання і вправи з розвитку діалогічного мовлення:

— вправи із чітко зазначеним завданням на складання діалогічного висловлення (наприклад, 3 клас, впр. 56: *Склади діалог розмови з мамою про її робочий день. Підготуйтеся з однокласницею і прочитайте свої діалоги на уроці*) [40].

3. Завдання і вправи, на основі яких можна змоделювати ситуації для розвитку діалогічного мовлення:

— наприклад, 3 клас, вправа 245. *Розглянь малюнок і склади казку про лісову школу (письмово)*. Проте за змістом малюнка на інших уроках можна запропонувати учням скласти і розіграти діалог між Ведмедиком-дитиною і

Ведмедицею-мамою або між Учителькою-Совою і учнем (-ями)-звірятами. Тобто, до цієї групи зараховано вправи із сюжетними малюнками, світлинами, що можуть слугувати для складання діалогічного висловлення [40].

4. Завдання і вправи для розвитку монологічного мовлення:

— де чітко вказано на складання монологічного висловлення (наприклад, 3 клас, впр. 259: *Розкажи, якими були твої зимові канікули. Якими корисними й цікавими справами тобі доводилося займатися?*) [40].

На основі проведеного аналізу, можемо стверджувати, що за компетентнісним підходом до побудови підручників з української мови для початкової ланки освіти, зміст підручників охоплює мовний і мовленнєвий складники. З огляду на це учні одержують паралельно з мовними знаннями і мовленнєві відомості, які слугують основою вироблення відповідних мовленнєво-комунікативних умінь і навичок. Також у підручниках подано вправи, зміст яких сприяє усвідомленню учнями важливості інтонування, швидкості, гучності мовлення, культури поведінки і спілкування, наявності міміки і жестів відповідно до ситуації спілкування.

Отже, для нашого дослідження важливими є такі результати аналізу чинних підручників української мови (автори М.Вашуленко, С. Дубовик, Н. Васильківська, О. Мельничайко; М. Захарійчук, В. Науменко, А. Мовчун):

1. Наявність достатньої кількості функціонально спрямованого теоретичного матеріалу (1-а група авторів).

2. Доступність віковим особливостям теоретичного матеріалу, вправ і завдань.

3. Наявність необхідної кількості практичного матеріалу з розвитку мовлення (готові завдання і вправи з розвитку мовлення або ті, на основі яких можна сконструювати завдання і вправи з розвитку діалогічного мовлення).

4. Більшість завдань і вправ мають комунікативне навантаження, проте з розвитку діалогічного мовлення цей показник дещо нижчий, що спричинено обмеженою кількістю годин і необхідним програмовим матеріалом для вивчення рідної мови, вимогами до обсягу підручників у початкових класах.

Беремо до уваги те, що урок української мови не обмежується використанням лише підручника.

Зіставляючи програмовий зміст із вивчення лексико-граматичних тем і розвитку діалогічних умінь і навичок у системі від старшої дошкільної групи по 4 клас, ми дійшли висновку про необхідність створення системи ситуаційних вправ із формування мовлення, у процесі застосування якої зроблено акцент на тих мовних і мовленнєво-комунікативних явищах, які недостатньо були засвоєнні учнями в попередні роки навчання відповідно до заданих у навчальній програмі компетенцій. З такого погляду на проблему визначено завдання поглибити розуміння суті функціонування синтаксичних конструкцій у діалогічному мовленні, а відтак – усвідомлення і поглиблення суті процесу спілкування у формі діалогу відповідно до конкретної ситуації і мовленнєво-комунікативних завдань.

М. Вашуленко наголошує на тому, що одним із найважливіших завдань учителя початкових класів у реалізації мовної освіти учнів є зробити мовну і мовленнєву теорію *функціональною*, щоб вона поставала перед учнями в тій живій функції, яку вона виконує в мовленні [30]. Це ключове завдання початкової мовної освіти чітко окреслено в Державному освітньому стандарті початкової освіти і навчальній програмі з української мови для 1 – 4 класів.

У навчальній програмі з української мови передбачено, що з метою формування в учнів 1 – 4 класів умінь будувати усні і письмові перекази прочитаних або прослуханих текстів, створювати власні розповіді, описи і міркування, діалоги та правильно оформлювати їх на письмі відводяться окремі уроки розвитку мовлення, які рекомендовано проводити не менше одного разу на два тижні в 2 – 4 класах як окремий урок, а в 1 класі – як фрагмент уроку протягом 15 – 20 хвилин (таблиця 1.3.4).

Таблиця 1.3.4.

Розподіл годин уроків розвитку мовлення в 1 – 4 класах

Клас	К-сть год на вивчення курсу в І семестрі		К-сть год на вивчення курсу в ІІ семестрі		К-сть год на вивчення курсу за навчальний рік	
	Загальна к-сть год	К-сть годин на УРМ	Загальна к-сть год	К-сть годин на УРМ	Загальна к-сть год	К-сть годин на УРМ
1	112 год	8 год (по 15-20 хв)	126 год	9 год (по 15-20 хв)	238 год	17 год (по 15-20 хв)
2	64 год	8 год	55 год	9 год	119 год	17 год
3	64 год	8 год	55 год	9 год	119 год	17 год
4	64 год	8 год	55 год	9 год	119 год	17 год
Разом за 1 – 4 класи	304 год	32 год	291 год	36 год	595 год	68 год

У таблиці подано розподіл годин на вивчення української мови в 1 – 4 класах і, зокрема, кількість годин, відведених на уроки розвитку мовлення. Зрозуміло, що 17 уроків протягом навчального року для формування навички висловлюватися в усіх доступних видах мовленнєвої діяльності недостатньо. Тому варто наголосити на тому, що робота з формування навичок зв’язного мовлення, зокрема діалогічного, не обмежується уроками розвитку мовлення, а повинна продовжуватися на всіх уроках української мови відповідно до компетентнісного підходу в навчанні. Виходячи з цього, потрібно формулювати теми і мету уроків, на яких висвітлюється не лише мовний аспект, а й мовленнєвий. Наприклад, у 2 класі вивчають тему «Вимова і написання слів, у яких ставиться апостроф. Складання речень зі словами, у яких ставиться апостроф». Перша частина теми передбачає набуття учнями знань про особливості слів, у яких ставиться апостроф, а друга – мовленнєвий розвиток. Наприклад, у 1 класі, вивчаючи звук [о] і позначення його на письмі буквою *о*, після проведення різноманітних аналітико-синтетичних вправ на розрізнення звука [о], учням пропонується пригадати казку «Колобок», розглянути відповідні малюнки і передати розмову між Колобком і Лисичкою. Подібні завдання активізують мисленнєву і розумову

діяльність учнів і сприяють формуванню діалогічного мовлення за зразком. Завдання вчителя – добирати до вправ мовний матеріал, який відповідав би конкретній темі, меті і завданням уроку. Такий підхід допомагає вчителеві систематизувати весь комплекс завдань, спрямованих на розвиток мовлення, оскільки мова вивчається не задля мови, а задля мовлення.

Водночас, потрібно усвідомлювати, що основою для розвитку діалогічного мовлення є робота з удосконалення звуковимови, граматичного ладу та збагачення учнівського словникового запасу. Тому важливо вже в період навчання грамоти, коли закладаються основи мовленнєвих навичок, навчати учнів висловлюватися з фонетичного, лексичного і граматичного аспектів. На уроках рідної мови, розпочинаючи з 1-го класу, учні опановують спеціальні знання, які слугують основою вироблення в них загальнонавчальних умінь і навичок, які в шкільному навчанні стають міжпредметними. Це здатність сприймати й аналізувати текст, виділяти в ньому головну думку і формулювати її, ділити текст на логічно завершені частини, складати план і з орієнтацією на нього передавати зміст тексту, уміння зіставляти мовні явища, удосконалювати тексти за змістом і мовним оформленням (стилістично). Окрім цього, виходячи з того, що українська мова є не лише окремим навчальним предметом, а й **основним засобом** опанування інших шкільних дисциплін, у процесі вивчення яких реалізуються як міжпредметні зв’язки, так і розвиток мовлення учнів, учитель зобов’язаний приділяти увагу культурі спілкування учнів не лише на уроках української мови, а й на уроках з інших навчальних предметів та в позаурочній і позанавчальній діяльності учнів початкових класів.

У кожному класі початкової школи уроки розвитку мовлення мають конкретні завдання.

У 1 класі на цих уроках потрібно нарощувати словниковий запас учнів (як активний, так і пасивний словник), формувати й удосконалювати вміння відтворювати діалогічні єдності з відомих учням казок, розповідей учителя, будувати речення, пов’язувати їх між собою, навчати формулювати запитання і відповідати на поставлені запитання, будувати і розігрувати власні діалоги,

розвивати вміння переказувати прослуханий текст і створювати висловлення (усно).

На уроках розвитку мовлення у 2 класі продовжується робота з удосконалення вмінь складати і розігрувати діалоги, переказувати текст і створювати власне висловлення. Також такі уроки мають присвячуватися формуванню вмінь правильно розуміти і вживати у спілкуванні виражальні засоби мови: порівняння, епітети, метафори, доступні для розуміння фразеологізми (без уживання термінів). У І семестрі вся робота з розвитку мовлення відбувається в усній формі, а вже, починаючи з ІІ семестру, учням варто пропонувати невеликі висловлення, обсягом 3 – 4 речення, записувати в зошити (з усним коментарем або попереднім повторенням правил правопису і пунктуації).

У 3 класі на всіх уроках розвитку мовлення в учнів потрібно формувати вміння будувати як усні, так і письмові висловлення: перекази, власні висловлення (твір-опис, твір-розповідь, твір-міркування, есе), діалоги.

Робота на уроках розвитку мовлення в 4 класі передбачає удосконалення набутих учнями протягом попередніх років умінь створювати усні і письмові висловлення.

Паралельно реалізується основна мета мовленнєвого розвитку учнів 1 – 4 класів – формування вмінь висловлюватися в усіх доступних формах, типах і стилях мовлення. Особлива увага приділяється формуванню діалогічного мовлення, яка передбачає розігрування діалогів казкових персонажів, формулювання запитань учнями і відповідей на них, створення і розігрування власних діалогів за сюжетним малюнком або описаною ситуацією відповідно до ситуації, мети і завдань спілкування.

Логічна послідовність виконання різного характеру завдань – від спостереження за мовним явищем у процесі комунікації шляхом аналізу їх під час виконання аналітичних, аналітико-синтетичних і синтетичних вправ до застосування набутих знань у визначеному ситуаційному мовленні (наприклад, рольова гра) та у процесі безпосередньої діалогічної діяльності (спілкування з однокласниками, друзями, учителем, старшими) – посилює мотиваційний аспект

вивчення лексико-граматичних тем і забезпечує належний рівень здобуття учнями необхідних базових мовознавчих знань і формування елементарної діалогічної компетентності.

Відповідні програмові вимоги щодо мовних і мовленнєво-комунікативних умінь і навичок, загальної мовно-мовленнєво-комунікативної компетентності учнів початкових класів сформульовано в навчальній програмі відповідно до кожного класу в розділі «Формування загальнонавчальних умінь і навичок». Важливо, щоб учитель бачив коло цих програмових вимог у можливостях і компетентнісному призначенні кожної теми, яка опрацьовується на конкретному уроці, а також в обсязі певного розділу програми. Такий підхід до програмового матеріалу, з одного боку, оберігає школярів від зайвого перевантаження додатковими теоретичними відомостями, які, на особисту думку вчителя, доцільно подати учням на уроці, а з іншого боку, – забезпечує якомога повнішу реалізацію навчальних і виховних можливостей уроку, передусім, передбачену обсягом і вимогами державної програми.

За нашими спостереженнями уроків й аналізом учительських конспектів уроків, анкетуванням учителів початкових класів щодо визначення триєдиної мети (Додаток Г), можемо констатувати, що вчителі відчувають утруднення у визначенні навчальної мети (33 %), розвивальної (41 %) і виховної (44 %). Тому, як зауважив В. Сухомлинський, часто буває так, що між оволодінням мовними знаннями і розвитком мовлення школярів утворюється розрив, оскільки обсяг знань учитель розглядає як мету навчання, не беручи до уваги засобу виховання розвиненого розуму. Подолання відриву процесу навчання від розвитку визначає його виховна мета [215, с. 299] (рис. 1.3.1 і рис. 1.3.2).

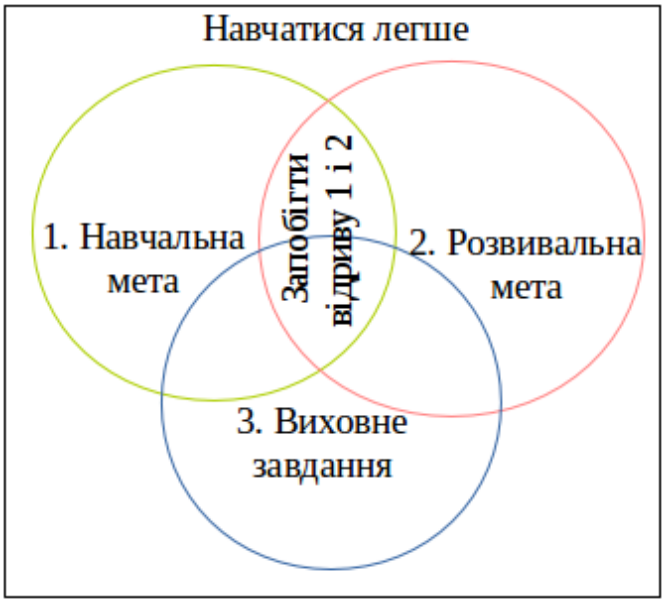


Рис. 1.3.1 Мета навчання у взаємозв’язку її складників

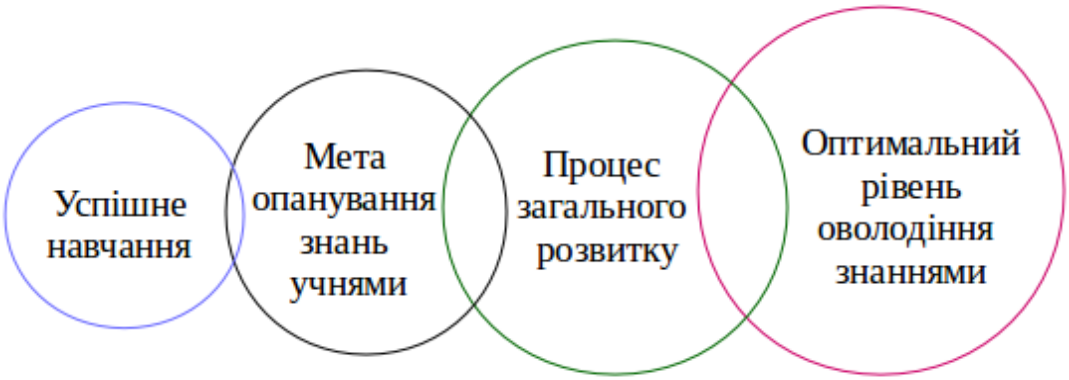


Рис. 1.3.2 Складники успішного навчання

Аналіз визначення мети уроку дає можливість стверджувати, що 71 % учителів під час формулювання мети віддають перевагу дієсловам доконаного виду (*навчити*, *розвинути*, *збагатити*, *активізувати*, *систематизувати*, *виховати* тощо). Можемо пояснити це тим, що, по-перше, більшість учителів не надає значення тому, що ефективність уроку безпосередньо залежить від правильно визначеної, усвідомленої і сформульованої мети; по-друге, учителі ігнорують цю важливість, пояснюючи тим, що вибір виду дієслів не є істотним для ефективності уроку. Звичайно, що сам по собі запис форми дієслова (у знаковій системі) не визначає ефективності уроку, але він виражає те, як учитель розуміє освітній процес і, відповідно, від усвідомлення його слово набирає

певного значення, а, отже, і форми. Наприклад, якщо визначено мету *навчити* учнів створювати власні висловлення, *розвинути* мовлення, *виховати* любов до рідного слова тощо, то це означає, що вчитель до кінця не усвідомлює можливості реалізації зазначеного в межах конкретного уроку. Натомість дієслівні форми *навчати*, *розвивати*, *виховувати* дають змогу зрозуміти, що ці процеси не обмежуються конкретним уроком, а є тривалими або, навіть, довготривалими в часі. Тому важливим дидактичним фактором є вибір учителем форми дієслів доконаного або недоконаного виду, але найважливішим залишається усвідомлення змісту визначеної мети [215, с. 300].

З огляду на труднощі у визначенні мети уроку науковці подають такі поради щодо визначення і формулювання розвивальної і виховної цілей уроку:

— мету вчитель повинен бачити і визначати в руслі всіх без винятку чотирьох видів мовленнєвої діяльності на уроках, надаючи на кожному з них перевагу одному-двом видам з огляду на специфіку теми;

— розвивальні функції уроку передбачають опанування учнями різноманітних способів (прийоми) розумової діяльності, уміння робити висновки, в основі яких лежать виучувані одиниці мовної системи й окремі мовні і мовленнєві явища;

— брати до уваги багатогранність формування особистості учня, не допускаючи розпорошеності виховних цілей на кожному уроці зокрема;

— основу виховних можливостей рідної мови закладено передусім у змісті текстів, пропонованих підручником, навчальними посібниками або дібраних учителем додатково;

— потрібно уникати на уроці мови зайвого моралізування на основі тексту, тривалих бесід на різні теми навколишнього життя, а обходитися лише короткими, влучними зауваженнями, коментарями, які б фіксували увагу учнів на цікавих і корисних фактах, вартих запам'ятовування і взяття для наслідування [42, с. 30-31].

Спостереження за освітнім процесом у початкових класах свідчить, що активність учнів, їхній інтерес до виучуваного матеріалу помітно зростають, якщо, приступаючи до опрацювання нового матеріалу, учитель повідомляє не

лише тему, а й основну мету уроку, звичайно ж, не в тій формі, у якій визначає її для себе. Ця мета має передусім передбачати, містити освітню діяльність школярів, окреслювати різні ступені їхньої пізнавальної самостійності у виконанні передбачуваних темою завдань, прогнозувати результати, а також орієнтувати учнів у значущості тих знань і вмінь, яких вони набудуть на уроці, для майбутньої їхньої як освітньої, так і загальної життєдіяльності [42, с. 29; 215, с. 304-305]. Тобто одночасно йдеться і про мотивацію вивчення теми уроку, щоб учні усвідомили те, для чого потрібно її вивчати.

Результати спостережень за освітнім процесом у 1 – 4 класах свідчать про те, що лише 26 % учителів повідомляють мету уроку учням, із них 12 % формулюють її в доступній формі. Вважаємо таку позицію невиправданою. Людина будь-якого вікового періоду для того, щоб виконувати якусь працю потребує усвідомлення мотивації своєї діяльності, з якої робить висновки про її цінність. Відповідно, якщо є мотивація, то є і бажання працювати, а якщо мотив відсутній – з’являється наявність байдужого ставлення. Не можна допустити того, щоб школяр ставився до навчальної праці байдуже. Тому вважаємо, що варто обов’язково повідомляти в доступній для учнів формі мету уроку. Звичайно, що таке формулювання викликає багато труднощів. Щоб легше було формулювати таку мету, учитель, по-перше, має сам усвідомлювати потрібність вивчення теми уроку, а, по-друге, визначати її за допомогою запитання, яке може поставити учень: *для чого мені (нам) це потрібно вчити?* Сформульована відповідь на таке запитання і буде визначеною у доступній для учнів формі метою вивчення теми [215, с. 305].

Коли розглядаємо поняття *опанування діалогічного мовлення*, то розуміємо, що одним зі складників побудови діалогу є вживання правильних форм звертань. У системі ситуаційних вправ передбачено мовленнєво-комунікативні завдання, у процесі виконання яких учитель і учні звертають увагу на використання правильної форми слів-звертань.

Слова-звертання учні використовують практично кожного дня у своєму шкільному й особистому житті, тому потрібно вміти грамотно звертатися до людей, які оточують нас.

За навчальною програмою з темою «Звертання» учні ознайомлюються у 3 класі, а опанування діалогічного мовлення передбачено з 1-го класу. Таким чином, оминути практичне використання звертань у діалогічному мовленні учнями 1 – 2 класів неможливо. З огляду на це у процесі експерименту в ситуаційних вправах передбачено роботу над звертаннями на суто практичному рівні в усному мовленні. Не можна стверджувати про новизну такої роботи, оскільки вчителі ще з 1-го класу практично ознайомлюють учнів зі звертаннями. Однак така робота не має системного характеру. Саме у розробленій системі ситуаційних вправ робота над звертаннями набула системного характеру (на практичному рівні).

У навчальній програмі для 3-го класу передбачено ознайомлення зі звертаннями та відокремлення їх розділовими знаками на письмі й інтонацією в усному мовленні. Учні повинні практично засвоїти, що «звертання у вимові виділяється паузами, а на письмі – розділовими знаками (кома, знак оклик). Вироблення навичок використання в ролі звертань форм кличного відмінка (без терміна)» [210, с. 21-22]. Для цього відводиться лише один урок (1 година). Але, проаналізувавши завдання, передбачені в підручнику з української мови для 3-го класу, можна стверджувати, як зазначено вище, що ознайомлення учнів з формулами звертання відбувається значно раніше, без уживання терміна та визначення способів граматичного вираження звертання, саме на комунікативному рівні (із деякими з формул звертання учні знайомляться ще в 1 класі). Однак, як показали спостереження, учні в 3 класі ще не завжди правильно звертаються до вчителя, уживаючи називний відмінок у формулах звертання (*Оксана Іванівна, а Василько не читає; Галина Василівна, можна, я вийду* тощо). І тут надзвичайно важлива роль учителя як зразка і як контролера в системі роботи над звертаннями.

Отже, основною метою вивчення української мови в початкових класах є набуття учнями діалогічної компетентності, яка поєднує в собі мовні знання й вміння і навички діалогувати, зміст яких визначено в державних документах.

Для ефективності процесу оволодіння мовою і мовленням у початкових класах важливим є усвідомлення вчителем: змісту оволодіння рідною мовою, загальної мети вивчення української мови в початковій ланці освіти і триєдиної мети вивчення рідної мови на кожному уроці, вибір форм дієслів (доконаний або недоконаний вид) для формулювання мети уроку, повідомлення мети учням у доступній для них формі, впливу рівня оволодіння рідною мовою на успішність вивчення інших навчальних дисциплін, забезпечення міжпредметних зв’язків.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми формування діалогічного мовлення свідчить про потребу визначення ефективних шляхів вирішення окресленої проблеми. У розвідках науковців знаходимо різні її аспекти: оволодіння рідною мовою і мовленням, розвиток діалогічного і монологічного мовлення, культури спілкування тощо. Варто звернути увагу на погляд відомих науковців в історичному аспекті, оскільки проблема розвитку діалогічного мовлення не нова, а така, що завжди залишається актуальною для кожного народу в усі часи. З огляду на це під вирішенням проблеми розвитку діалогічного мовлення розуміємо, що вибір ефективних шляхів залежить від покоління людей у конкретному історичному часі, місцевості, від ментальних особливостей народу, чинників, які впливають на загальний мовленнєвий розвиток, вікових і психофізичних особливостей, індивідуальних особливостей тих, хто навчає і тих, кого навчають.

Результати спостережень за освітнім процесом дають підстави стверджувати, що особливої популярності в навчанні рідної мови набуває ситуаційний підхід. Проте вчителі ще недостатньо застосовують ситуаційні вправи у практиці, тому була очевидною потреба в розробленні чіткої системи ситуаційних вправ із метою опанування діалогічного мовлення учнями 1 – 4 класів.

З будь-якого погляду (філософський, педагогічний, психологічний, методичний тощо) проблема має першопричину. На основі аналізу відповідної літератури і педагогічного досвіду ви́окремлено причини недостатнього рівня сформованості діалогічного мовлення учнів: обмежене спілкування дитини в дошкільний і шкільний періоди з батьками, однолітками, на противагу інформаційно-комунікаційним технологіям; нечітке усвідомлення учителем мети уроку (71 %); відсутність мотивації (88 %) до удосконалення діалогічних умінь і навичок протягом дошкільного і шкільного періодів; відсутність зразка (мовлення дорослих) виразного діалогічного мовлення (63 %); вплив перегляду іншомовних

мультфільмів; відсутність урахування рівня готовності школярів до навчання загалом (фізична, соціально-психологічна, особистісна, інтелектуальна готовність) і рівня діалогічного розвитку; низький рівень пізнавальної спрямованості учня, звички думати (якщо дитина не розвиває думку, то й не розвиває внутрішнього мовлення, наслідком чого є невміння висловитися, а це призводить до низького рівня сформованості діалогічного мовлення).

Таким чином, в освітньому процесі робота над формуванням діалогічного мовлення має три основні напрями: 1) збагачення й уточнення словникового запасу учнів, правильне вживання форм слова; 2) робота над реченням, зв'язком слів у реченні, робота над граматичним ладом мовлення учнів; 3) уміння користуватися діалогічним мовленням, викладати свої думки в логічній послідовності.

Формування діалогічного мовлення школярів у початкових класах потрібно розглядати з огляду на наступність між дошкільною і початковою ланками освіти, перспективність оволодіння на наступних рівнях загальної середньої освіти й освіти протягом усього життя. Важливе значення відіграє готовність до навчання на всіх етапах процесу оволодіння рідною мовою, визначення сфери впливу на розвиток діалогічного мовлення учня з боку сім’ї, школи, навколишнього середовища, інформаційно-комунікаційних технологій, спілкування з дорослими й ровесниками.

Таким чином, діалогічна особистість – це особистість, яка вільно і легко висловлюється за будь-яких життєвих обставин, орієнтується на мету, умови й адресата спілкування, виявляє високий рівень володіння мовною культурою, дбає про якість свого мовлення. Для належного рівня діалогічного розвитку учнів учителі початкових класів повинні компенсувати брак живого спілкування, вводити їх у різні мовленнєві ситуації (близькі їхньому життєвому досвіду), пробуджуючи до активної ініціативи та діалогічної активності.

Матеріали, що ввійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [137], [213], [214], [216], [220], [221], [222], [223], [226], [278], [279].

РОЗДІЛ ІІ.
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБОМ СИТУАЦІЙНИХ ВПРАВ

2.1. Навчально-діалогічна ситуаційна діяльність учнів початкових класів на уроках української мови

У 60-их роках ХХ століття інтенсивно розвивається онтолінгвістика – галузь лінгвістики, яка досліджує проблеми розвитку дитячого мовлення. Становлення особистості, здатної до ефективного діалогування, належить до сфери теорії тексту, психолінгвістики, соціолінгвістики, лінгводидактики та інших мовознавчих наук, досягнення яких слугують основою розвитку діалогічного мовлення школярів [216; 214, с. 199].

Науковці у своїх працях відзначають (С. Дорошенко, В. Мельничайко, І. Зимня, О. Леонтьєв та ін.), що будь-яке висловлення об’єднують одні й ті самі мовленнєві дії у сталій послідовності їхньої реалізації.

З огляду на це процес висловлення проходить два етапи:

1. Докомунікативний: діалогічна ситуація, у якій зазначено мету спілкування, наявність конкретного співрозмовника (адресата), що сприяє створенню внутрішнього плану, який визначає зміст висловлення, відбір мовних і позамовних (для усного мовлення) засобів мовлення.

2. Комунікативний: матеріалізація висловлення (усне або писемне мовлення), сприйняття мовлення і зворотний зв’язок [119, с. 3-4; 261, с. 52].

Таким чином, учень, уже у процесі докомунікативного етапу, має орієнтуватися в ситуації спілкування, зважаючи на майбутнього співрозмовника (адресата), беручи до уваги мету: щось розповісти, описати, переконати, довести тощо. З огляду на це школяр обирає тип мовлення (розповідь, опис, міркування), а це зумовлює потребу в реалізації компетентнісного підходу до формування діалогічного мовлення учнів початкових класів. За твердженнями академіка М. Вашуленка, лінгвістичною основою розвитку мовлення є текстологічні

відомості, у процесі опанування яких учень вчиться орієнтуватися на тему, мету, умови, адресата, тобто на ситуацію висловлення [27; 42; 216].

Будь-які життєві ситуації сприяють тому, що мовець про щось розповідає, описує, міркує і доводить свою думку. Це стосується кожного вікового періоду життя людини, починаючи від дошкільного віку. Готуючи учнів до успішного вирішення різних навчальних і життєвих ситуацій, учителі, тим самим, розвивають у них уміння і навички, які сприятимуть вирішенню ними в майбутньому життєвих діалогічних ситуацій.

Одним із завдань методики формування діалогічного мовлення є виявлення здатності дитячого мислення встановлювати взаємозв’язки в явищах дійсності і виражати їх у відповідних мовних конструкціях, особливих функціонально-смислових типах мовлення: розповіді, опису, міркування.

Науковці [274, с. 33] стверджують, що розповідь є для учнів 1 – 4 класів основною і найдоступнішою формою передачі інформації, тому рекомендують саме з неї розпочинати роботу зі створення власних висловлень. Наступним, у певному розумінні, простішим типом мовлення, є опис. Уже в закладах дошкільної освіти розпочинається системна робота з розвитку умінь створювати розповіді про події із власного життя, описувати маму, тата, собачку, котика, квітку тощо. Лінгводидакти стверджують, що міркування є найбільш складним типом мовлення для школярів, оскільки в його основі лежать власні переконання і висновки мовця, що, вимагає певного досвіду у спостереженні, аналізі, синтезі, узагальненні тощо.

Під час констатувального етапу експерименту учням 4-го класу запропоновано скласти висловлення на задану тему. Зазначимо, що ми ставили за мету не дослідження проблеми, пов’язаної з процесом створення монологічного висловлення, а те, як впливає на результат розуміння учнями того, який тип мовлення має бути в основі висловлення. Клас поділено на 4 групи по 6-7 учнів. Поділ на групи відбувався так, щоб у кожній із них були учні як із високим, достатнім, так і з середнім та початковим рівнями навченості. Тема висловлення «Весна в лісі». Завдання для І групи: скласти твір-розповідь; ІІ – скласти твір-

опис; ІІІ – скласти твір-роздум; ІV – скласти есе (за рекомендаціями МОН 2016 року). У процесі роботи найбільше труднощів спостерігалося в ІV групі, які складали есе. Серед запитань, які звучали від учнів, були: «Це як – есе?», «То так, як розповісти?», «А як то складати?», «Можна, я складу про те, який ліс?». Звичайно, що виникали труднощі й у створенні міркувань: визначення тези і її розкриття; опису – розкриття деталей, причиною чого вважаємо те, що учні мало спостерігають, мало часу проводять серед природи, а їхні описи ґрунтуються не на власних спостереженнях, а на основі побачених картин, світлин, загальної згадки про перебування в лісі, читання/слухання описів природи тощо.

Зрозуміло, що наявність труднощів в учнів із високим і середнім рівнями навченості дещо різняться. Окрім створення висловлення, проведено бесіду з учнями і, пізніше, з учителями про вплив на результат розуміння того, який тип мовлення лежить в основі тексту. Узагальнимо відповіді учнів так: зрозуміти легше, про що має йтися у висловленні, коли це твір-розповідь, твір-опис, твір-міркування, оскільки чітко зрозуміло, що потрібно розповісти, описати, висловити роздуми про предмет або явище висловлення. А есе – це абстракція, не зрозуміло, про який бік предмета або явища потрібно говорити. Відповіді вчителів не заперечують відповідей учнів, а також те, що доступно пояснити школярам, що таке розповідь, опис, міркування легше, ніж що таке есе. Варто відзначити також те, що деякі вчителі самі до кінця не усвідомлюють суті есе. Здобуті результати взято до уваги під час створення системи ситуаційних вправ із метою формування діалогічного мовлення.

Науковці відзначають, що сприйняття мовлення (готові літературні зразки або висловлення у певних навчальних і життєвих ситуаціях) є первинним, поетапним перекладом сприйнятого на значеннєвий код, співвіднесення, ототожнення почутого з наявним власним досвідом [44, с. 19]. З огляду на це навчальні тексти мають відповідати інтересам учнів, містити актуальні для розв’язання проблеми, а за рівнем складності знаходитись у зоні їхнього найближчого розвитку і становити основу як для розвитку інтелекту, так і для емоційної сфери [243, с. 3].

Таким чином, під час вибору тем для побудови діалогічних висловлень учитель повинен брати до уваги особливості типів мовлення відповідно до вікових особливостей і життєвого досвіду учнів.

Для забезпечення комунікації на уроці рідної мови, тобто для введення учнів у діалогічну ситуацію, необхідні: наявність предмета розмови, розуміння школярами мети висловлення та умов спілкування, достатніх для здійснення висловлення. Важливо, щоб, вводячи учнів у навчальну діалогічну ситуацію, учитель знав і враховував такі три важливі моменти: з ким учень хотів би спілкуватися та з ким йому часто доводиться спілкуватися у житті; як він поставиться до предмета розмови і який рівень його мовної підготовки; його фактичні діалогічні можливості.

Навчальна діалогічна ситуація може передбачати як ширші висловлення (повідомлення) учнів, так і короткі фрази діалогічної, а частіше полілогічної форми. Ситуація, яка зумовлює мінімальне висловлення, наприклад, одну фразу, звичайно називається *мікроситуацією*. Цілі серії мікроситуацій лежать в основі побудови ситуаційних вправ із метою формування діалогічних умінь і навичок учнів. Варто зауважити, що у правильно побудованому освітньому процесі практично всі, навіть розрізнені однофразові висловлення, можуть мати ситуаційний характер. Розглянемо детально структурні компоненти системи роботи щодо застосування навчальних діалогічних ситуацій на уроках української мови в початкових класах.

1. Вибір предмета розмови. Щоб наблизити навчальні умови спілкування до реальних, учителеві необхідно створити діалогічну ситуацію та допомогти/навчити учнів орієнтуватися в ній з урахуванням основних складників комунікації: мети, місця, адресата, умов спілкування. Науковці стверджують, що успішний результат спілкування, заплановані вчителем комунікативні вміння, можуть бути забезпечені на 75 % саме за умови усвідомлення учнями складників спілкування [209, с. 17; 216].

Орієнтуватися в ситуації спілкування означає усвідомити про кого або про що буде відбуватися розмова і з якою метою. З огляду на це повинні добиратися

відповідні діалогічні ситуації та створюватися ті умови, які зможуть викликати бажання до діалогування [216].

Л. Шевцова [269] розділяє думку інших науковців (В. Костомаров, О. Леонтьєв та ін.) про те, що предмет спілкування існує незалежно від ситуації, однак саме ситуація спілкування зумовлює мовленнєву поведінку мовців. Іншими словами, ситуація спілкування конкретизує предмет розмови, але ізольований від ситуації предмет розмови не може зумовити діалогічної поведінки. Наприклад:

А. Учитель повідомляє, що потрібно поспілкуватися з товаришем по парті про книгу. У завданнях такого типу чітко визначено предмет розмови, проте він ні до чого не зумовлює, не конкретизує.

Б. Учитель повідомляє учням ситуаційне завдання: «Розпитай товариша по парті про книгу, яку він нещодавно прочитав». Визначений предмет розмови у ситуації спілкування конкретизується і зумовлює до певної діалогічної поведінки [216].

Предмет для спілкування на уроках у початкових класах можна представити в таких формах:

1. Усне повідомлення, про що або про кого має йтися у розмові. Наприклад, у першому класі, після опрацювання змісту казки «Рукавичка», учитель пропонує учням: *„Відтворіть розмову знайомства Жабки-скрекотушки і Мишки-скряботушки”*. Оскільки в першому класі робота з удосконалення діалогічного мовлення тільки розпочинається і відбувається на репродуктивному рівні, учитель пропонує завдання на відтворення розмови між героями прослуханих казок або розповідей. У цьому завданні учням першого класу зрозуміло, що саме потрібно відтворити з висловлення – момент знайомства. Усну форму повідомлення потрібно використовувати не лише в першому класі, а й під час навчання в наступних класах із відповідним рівнем складності.

2. Сюжетний малюнок із розгорнутим сюжетом можна застосовувати на етапі репродуктивного рівня до оволодіння діалогічними навичками, тобто у 1 класі і в наступних класах пропонувати завдання такого типу учням із початковим рівнем навченості. Аргументом для цього є те, що розгорнутий сюжетний

малюнок не спонукає до формування власної позиції, оскільки перебіг подій чітко простежується на зображеному і не спонукає до самостійного продумування діалогічного висловлення. Проте такі сюжетні малюнки доцільно використовувати як дидактичну допомогу учням із початковим рівнем сформованості діалогічного мовлення. Представлення предмета розмови в такій формі може супроводжуватися як усним, так і письмовим формулюванням завдань.

3. Сюжетний малюнок із нерозгорнутим сюжетом (зображено особи або предмети, намічено дії, але розвиток подій переноситься у сферу здогадки тощо). На противагу сюжетним малюнкам із розгорнутим сюжетом, сюжетні зображення з нерозгорнутим сюжетом сприяють формуванню власної позиції і власних суджень. Ця форма належить до творчого рівня створення діалогічного висловлення. Таким чином, якщо предмет розмови представлено у формі розгорнутого сюжетного малюнка, то всі комуніканти *бачать* приблизний хід думок один одного, рівень непередбачуваності знижується, а розмова зводиться до передбаченого кінцевого результату. Під час використання нерозгорнутого сюжетного малюнка, де чітко визначено предмет розмови, але подальший хід і розвиток подій не простежуються, рівень непередбачуваності ходу думок кожного учасника розмови підвищується, що свідчить про розвиток умінь і навичок створювати діалогічні єдності. Аналогічно, як і представлення предмета розмови у формі розгорнутого сюжетного малюнка, нерозгорнутий сюжетний малюнок може представляти предмет розмови як із усним, так і з письмовим формулюванням завдань.

4. Реальні явища, події. Визначення предмета розмови в такій формі передбачає спостереження учнів за певним явищем або предметом і вміння педагога зосередити увагу учнів на самому предметі розмови. Наприклад, учитель має можливість спонукати учнів до діалогу під час цілеспрямованих спостережень у природі або згадки про подію, свідками якої були школярі (відвідування вистави, виконання своїх обов’язків черговими учнями класу тощо). Особливість такої форми полягає в максимальному наближенні до часу і місця спостережуваних явищ і подій.

5. Опис предмета спілкування. За такої форми вчитель, усно або письмово, визначає предмет розмови без додаткових засобів, але, звичайно, із вказівкою на умови ситуації. Така форма представлення предмета спілкування зазвичай починається конструкціями *уявіть, пригадайте* тощо [216].

Під час представлення предмета розмови вчитель повинен виходити з того, щоб описані вище форми не гальмували і не пришвидшували розвиток умінь і навичок побудови діалогічного висловлення.

Вибір форми представлення предмета розмови залежить від:

— етапу, на якому відбувається розвиток діалогічних умінь і навичок учнів;

— рівня навченості кожного учня (диференціація за вміннями і навичками) ;

— індивідуальних особливостей сприйняття інформації [216].

Предмет розмови повинен бути конкретним і близьким до життєвого досвіду учнів. Недоцільно визначати предметом розмови загальні розмовні теми. Наприклад, предмет розмови *спорт* не є конкретним, оскільки кожен із співрозмовників може зрозуміти це по-різному. Тому таке формулювання теми спілкування фактично є безпредметним. Натомість потрібно повідомляти про предмет спілкування конкретніше: *футбол, баскетбол, хокей* тощо [216].

У процесі вибору предмета спілкування важливо передбачити не тільки навчальну, а й розвивальну і виховну спрямованість. Не йдеться про можливе моралізування на основі теми розмови, а про спонукання до певних власних роздумів, узагальнень, висновків тощо [216].

Вдало обраний предмет для спілкування і доступна форма його представлення сприяють зацікавленню і мотивації учнів до створення діалогічного висловлення і є одним із чинників успішності в діалогуванні [216].

2. Формування потреби спілкування. Серед сучасних школярів спостерігається збільшення кількості *виконавців* на противагу *творцям* [154, с. 24], що, за нашими спостереженнями, спричинено в основному відсутністю або лише частковою наявністю мотивації, або формалізмом в освітньому процесі. За таких умов учень не відчуває потреби в розвиткові і вдосконаленні навичок спілкування. Таким чином, формування потреби спілкування в учнів можливе за

умови, якщо педагог умотивовуватиме важливість удосконалення діалогічних знань, умінь і навичок протягом усього початкового курсу оволодіння рідною мовою [216].

Однією з умов ефективності діалогічної діяльності є наявність мотивації, яка виявляється в бажанні розповісти, повідомити, запитати про щось, переконати або переконатися в чомусь. Удосконалення мовлення дитини зумовлене потребою у спілкуванні. Самі по собі діалогічні мовленнєві зразки не забезпечать створення або залучення до ситуації спілкування, якщо дитина *не побачить, не усвідомить* необхідності в удосконаленні діалогічних умінь і навичок [243, с. 14].

Потреба у спілкуванні може виникнути тоді, коли учні бачать тісний зв’язок навчальних діалогічних вправ із реальним життям.

Результат узагальнення педагогічного досвіду свідчить про те, що чим молодші учні, тим більша цінність усвідомленості потреби того, що потрібно виконати, тобто мотивування. Це зумовлено тим, що в міру обмеженості досвіду дитина самостійно не може побачити потребу, мету конкретного виду діяльності, завдання або вправи і тому потребує допомоги в усвідомленні того, для чого вона зараз виконує те або інше завдання, яка користь від її праці [216].

Окрім того, що вчитель на кожному уроці повинен повідомляти мету уроку учням, у доступній для них формі, важливо мотивувати виконання конкретних вправ. Однією з особливостей навчальних ситуаційних діалогічних вправ є наявність визначеної мети ситуації спілкування (попросити про допомогу, обмінятися думками, уточнити, запросити, попросити вибачення, подякувати тощо). Важливим також є те, що сама ситуація і формулювання мети спілкування мають бути максимально наближеними до тих подій, з якими учні стикаються у житті [216].

Ціннісним є, якщо вчитель демонструє учням один і той самий предмет розмови, але в ситуаціях із різною мовленнєво-комунікативною метою. Це сприяє уникненню у свідомості учнів помилкового уявлення про те, що на одну тему можна спілкуватися лише з однією метою, тією, яку визначив учитель. Тому важливо, щоб учитель показав різнобічність предмета розмови, яка розкривається

саме у формулюванні потреби спілкування. Наприклад, якщо предметом розмови є *перегляд театральної вистави*, то потребу у спілкуванні можна представити такими варіантами сформульованої мети спілкування:

А. Запросити однокласника (-цю) на перегляд вистави.

Б. Попросити батьків піти разом на перегляд вистави.

В. Поділитися враженнями від переглянутої вистави.

Г. Уточнити інформацію про виставу, яку плануєш переглянути.

Ґ. Пояснити правила культури поведінки під час перегляду вистави.

Д. Порекомендувати товаришеві переглянути виставу.

Е. Аргументувати цінність перегляду театральних вистав у порівнянні з переглядом фільмів на телебаченні тощо [216].

Різнобічність конкретного предмета спілкування, представленого в меті спілкування, є одним із чинників, який забезпечує зацікавленість учнів [216].

Таким чином, визначимо чинники, які сприяють формуванню потреби спілкування:

1. Урахування життєвого досвіду учнів.

2. Розгляд предмета розмови в різних ситуаціях.

3. Наявність посильної складності завдання [216].

Проте для формування діалогічного мовлення не достатніми є вдало представлений предмет розмови й усвідомлення потреби спілкування, хоча без усвідомлення їх учнями неможливо говорити про основну умову спілкування.

3. Основна умова спілкування. Основною умовою спілкування є врахування індивідуальних особливостей і потреб кожного учня. Сама навчальна діалогічна ситуація спілкування має виступати умовою розвитку діалогічних умінь і навичок, оскільки під час її створення учитель повинен враховувати рівень навченості й можливостей кожного учня. З огляду на це навчальні діалогічні вправи мають формулюватися так, щоб про різнобічність визначеного предмета розмови учень, з огляду на власні інтелектуальні і вольові можливості, мав змогу досягти позитивного результату [216].

Відповідно до визначених загальних рівнів навченості і рівнів сформованості діалогічних умінь і навичок, необхідно створювати ситуації спілкування певного рівня складності і з необхідною, безпосередньою або опосередкованою, ситуаційною допомогою вчителя [216].

Покажемо можливі варіанти ситуаційної допомоги учням (наприклад, ситуаційне завдання для учнів 3-го класу):

1. Для учнів із високим рівнем навченості варто запропонувати ситуаційне завдання або вправу, де основні складники (вказівка на завдання; місце, де відбувається ситуація; зазначення ролі; опис ситуації; визначення мети і мовленнєво-комунікативних завдань) визначено в тій формі, що й учням із властивими іншими рівнями навченості, проте різниця визначається у формулюванні мовленнєво-комунікативних завдань:

— достатньо сформулювати вказівки на дотримання правил спілкування, уживання слів увічливості й дотримання відповідної інтонації, міміки і жестів;

— якщо учні за вимогами програми вже оволоділи особливостями вживання у мовленні форм звертання, то учням із високим рівнем навченості недоцільно нагадувати про звертання, варто обмежитися вказівкою на правильність звертання один до о́дного;

— якщо вчитель убачає потребу школярів у тому, щоб вони використовували різні форми звертань до однієї особи, у такому разі доцільно в дужках записати різні форми дитячих імен у називному відмінку (Марія, Марійка, Маруся);

— завдання на вказівку вживання слів ґрунтується на тих нових словах і фразах, які потрібно ввести в мовлення учнів.

Картка № ___

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Місце: вдома.
Учасники діалогу: донька (син), мама.
Ситуація: ти виконуєш домашнє завдання, але не розумієш умови вправи, яку потрібно виконати.
Мета: попросити про надання допомоги у виконанні домашнього завдання.
Мовленнєво-комунікативне завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника.

або
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: (утворіть звертання від іменників: *доня, мама, Оленка, матуся*).
3. Уживайте слова ввічливості.
4. Уживайте слова: *труднощі, складне, вира́зно, помилка*.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

2. Для учнів із достатнім рівнем навченості доцільно пропонувати картки із завданнями, у яких:

— уточнено певні правила спілкування (не всі, а лише ті, із дотриманням яких у конкретного учня спостерігаються певні труднощі);

— наявна вказівка на іменники, від яких потрібно утворити звертання;

— обговорення про дотримання відповідної інтонації, міміки і жестів;

— завдання на вказівку вживання слів ґрунтується на тих нових словах і фразах, які потрібно ввести в мовлення учнів.

Картка № ____
Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Місце: вдома.
Учасники діалогу: донька (син), мама.
Ситуація. Ти виконуєш домашнє завдання, але не розумієш умови вправи, яку потрібно виконати.
Мета: попросити про надання допомоги у виконанні домашнього завдання.
Мовленнєво-комунікативне завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: (утворіть звертання від іменників: доня, мама, Оленка, матуся).
3. Уживайте слова ввічливості.
4. Уживайте слова: *труднощі, складне, вира́зно, помилка* тощо .
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

3. Для учнів із середнім рівнем навченості потрібно:

— подати пам’ятку правил спілкування: у формі усного спільного пригадування або виготовленої «Пам’ятки культури спілкування» (Додаток В), яка у процесі складання діалогу буде на парті, щоб учень мав можливість скористатися нею;

— зазначено правильні форми звертань, що слугують підказкою для учня;

— усне пригадування, зазначення в завданні або у формі окремої пам’ятки слів увічливості;

— обговорення про дотримання відповідної інтонації, міміки і жестів;

— окрім нових слів і фраз, зазначено слова, які допоможуть зорієнтуватися у процесі створення діалогу.

Картка № ____
Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Місце: вдома.
Учасники діалогу: донька (син), мама.
Ситуація: ти виконуєш домашнє завдання, але не розумієш умови вправи, яку потрібно виконати.
Мета: попросити про надання допомоги у виконанні домашнього завдання.
Мовленнєво-комунікативне завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: *доню, мамо, Оленко, матусю*.
3. Уживайте слова ввічливості: *будь ласка, прошу Вашої допомоги, дякую, спасибі*.
4. Уживайте слова: *труднощі*, *складнощі*, *вира́зно*, *помилка*, *щоденник*, *вірш*, *допомогти*, *домашнє завдання*, *письмово*, *правила*, *таблиця множення*.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

4. Для учнів із початковим рівнем навченості у картці необхідна наявність:

— нагадування усіх правил спілкування і «Пам’ятка культури спілкування» (Додаток В), доцільності інтонації, міміки і жестів;

— зазначених звертань, слів увічливості, які потрібно використати під час спілкування;

— максимальна кількість слів, які потрібно використати у процесі спілкування.

Картка № ___
Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Місце: вдома.
Учасники діалогу: донька (син), мама.
Ситуація: ти виконуєш домашнє завдання, але не розумієш умови вправи, яку потрібно виконати.
Мета: попросити про надання допомоги у виконанні домашнього завдання.
Мовленнєво-комунікативне завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: *доню, мамо, Оленко, матусю*.

3. Уживайте слова ввічливості: *будь ласка, прошу Вашої допомоги, дякую, спасибі.*
4. Уживайте слова: *щоденник, складно, допомогти, домашнє завдання, вира́зно, вірш, письмово, правила, таблиця множення, помилка.*
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Звичайно, що, окрім урахування рівня навченості, потрібно брати до уваги особливості сприйняття кожного учня. Тому підтримка в діалогічній ситуації ще може бути представлена у формі зображення – для візуалів, додаткового коментаря – для аудіалів, а для кінестетів — словесної ситуаційної підтримки.

Окремою формою допомоги вважаємо складання і розігрування діалогу між учнями різних рівнів навченості. Тобто: учням високого рівня навченості потрібно вправлятися у складанні і розігруванні діалогу як із учнями високого і достатнього, так і середнього, і навіть початкового рівнів навченості. Відповідно учням достатнього, середнього і початкового рівнів навченості — між учнями свого рівня, так і з учнями вищих і нижчих рівнів навченості. Така диференціація у розподілі сприяє тому, що учні з високим рівнем навченості вестимуть діалог, а з нижчим – матимуть можливість *підтягнутися* до перших. Та й не можна говорити про високий рівень сформованості діалогічної компетентності, якщо учень не вміє розвивати тему розмови і заохотити до спілкування інших однокласників, уміння діалогувати яких на нижчому рівні. І, зрештою, у реальних життєвих ситуаціях спілкування відбувається між людьми з різними діалогічними вміннями і навичками, а мета формування діалогічного мовлення полягає у формуванні діалогічної компетентності засобом навчальних ситуаційних вправ, які передбачатимуть максимально можливі варіанти комунікації з різними учасниками [216].

Отже, для успішного формування діалогічного мовлення вчитель зобов’язаний пропонувати учням завдання посильного для них рівня складності і з його необхідною безпосередньою або опосередкованою допомогою.

2. 2. Етапи опанування діалогічного мовлення учнями початкових класів

З психолого-педагогічного погляду оволодіння основами наук у початковій школі умовно ділиться на два етапи:

І етап — 1-2 класи (пропедевтичний або підготовчий етап);

ІІ етап — 3-4 класи (основний етап).

Такий поділ визначається особливостями дитячого розвитку сприйняття, уваги, пам’яті, мислення. У процесі вивчення української мови як навчального предмета цей поділ дещо конкретизовано, а межі кожного етапу визначають залежно від складності матеріалу:

І етап — пропедевтичний (підготовчий);

ІІ етап — основний;

ІІІ етап — закріплення і поглиблення знань.

Науковці [35; 178; 188] виокремлюють механізми й етапи формування мовленнєво-комунікативної компетентності, пов’язані з видами мовленнєвої діяльності:

1. Механізм репродукції.

2. Механізм добору мовних засобів.

3. Механізм комбінування і конструювання.

4. Механізм управління висловленням.

Перехід із репродуктивного рівня на конструктивний і творчий відбувається протягом усього процесу вдосконалення умінь і навичок ставити запитання і відповідати на поставлені запитання.

З огляду на етапи навчання в початкових класах і вивчення української мови зокрема, для організації дослідження виділено такі періоди й етапи опанування діалогічного мовлення:

І Період

Спостереження і відтворення діалогічних зразків за мотивами казок

І. Розрізнення діалогічного тексту.

II. Аналіз будови й особливостей діалогічного тексту.

III. Спостереження, аналіз і вправляння у використанні інтонації, міміки і жестів під час читання/розігрування діалогів.

II Період

Підготовчі вправи до складання діалогу

IV. Складання запитань і відповідей на них.

V. Редагування, доповнення діалогу.

VI. Перебудова монологічного висловлення у діалогічне.

VII. Орієнтування в ситуації та умовах спілкування.

III Період

Складання власних діалогів

VIII. Складання діалогів сюжетним зображенням.

IX. Складання власних діалогів за описаною ситуацією.

Розглянемо детальніше зміст кожного етапу розвитку діалогічного мовлення.

I. Розрізнення діалогічного тексту (1 – 2 класи). На початковому етапі опанування діалогічного мовлення важливе місце відводиться формуванню у першокласників умінь відрізняти діалогічний текст від монологічного, сприймаючи його на слух. Така робота є підготовкою до аналізу будови діалогу й особливостей діалогічного тексту. Основне навантаження такої роботи передбачено в 1 класі, а в 2 класі вона має характер актуалізації і діагностування наявних знань, умінь і навичок. Відповідно до цього під час навчання в наступних класах робіт такого виду не передбачено [225, с. 20].

II. Аналіз будови й особливостей діалогічного тексту (1 – 4 класи).

Залежно від класу, у якому навчаються учні, вправи на цьому етапі ускладнено. Уже в 1 класі в учнів потрібно формувати уявлення про графічний образ діалогу, про послідовність реплік співрозмовників, які репліки кому належать. У 2 класі така робота сприяє поглибленню набутих знань, умінь і навичок, у 3 – 4 класах – закріпленню [225, с. 20]. Важливо, щоб на цьому етапі учитель пояснив учням у

доступній для їхнього сприйняття формі дві загальновідомі закономірності діалогу:

1) Звертання на ім’я до співрозмовника. Під цим мовознавці розуміють уживання правильних форм звертань, а філософи – не лише граматичну форму вираження імені, а знання того, з ким відбуватиметься розмова (захоплення, життєвий досвід, потреби, певні події, які відбувалися із співрозмовником тощо).

2) Щоб почути іншого, потрібно навчитися мовчати і слухати. Саме ця закономірність виражає культуру спілкування під час діалогу.

III. Спостереження, аналіз і вправляння у використанні інтонації, міміки і жестів під час читання/розігрування діалогів (1 – 4 класи). Зміст, види і форми цього етапу мають наскрізний характер для учнів 1 – 4 класів, проте змінюється міра допомоги вчителя й учнівської самостійності у процесі виконання вправи, якість досягнутого учнями творчого мовленнєво-комунікативного результату [225, с. 20].

Спостереження над інтонацією допомагає учням усвідомити її роль і різновиди в реченнях різної структури та типів, навчити інтонаційно правильно оформляти синтаксичні конструкції з різними смисловими відношеннями відповідно до заданої комунікативної мети [237, с. 20]. Для вивчення синтаксису рідної мови це особливо важливо, оскільки учні вправляються у виразному читанні. Увага до різних видів інтонації (оклична, питальна, перелічувальна, попереджувальна, інтонація завершення, логічний наголос тощо) забезпечує засвоєння особливостей усного мовлення. У різних за метою висловлення реченнях інтонація вказує не лише на його закінченість і комунікативну функцію, а й на смислові зв’язки між членами речення. Після такої попередньої роботи можна переходити до синтетичних вправ. Неодмінним складником формування діалогічних умінь учнів у процесі вивчення синтаксичних тем є робота над текстом, комплексний аналіз якого сприяє збагаченню словникового запасу і є опорою для побудови власного висловлення. Робота над текстом формує вміння сприймати чуже мовлення, відтворювати його, а також є основою для оволодіння вмінням складати власні висловлення, зокрема діалоги різного змісту і характеру.

Формування діалогічних умінь і навичок на синтаксичній основі, передусім на основі тексту, можна здійснювати за такими напрямами: 1) сприйняття чужого мовлення; 2) відтворення готового тексту (діалогу); 3) складання власного висловлення (діалогу).

За нашими спостереженнями, учні 1 – 4 класів, у більшості випадків (приблизно 29 %), читають, розповідають і розігрують діалоги монотонно, невиразно, без характерних жестів і міміки (які несуть від 60 до 80 % інформації в особистісному спілкуванні [238]), що, є ознаками, по-перше, незацікавленості темою читання/розповідання/розігрування; по-друге, сором'язливості учнів; по-третє, відсутності зразка – у міру емоційно насиченого слова вчителя. В. Сухомлинський стверджував, що лише під впливом почуттів дитина вчиться мислити словами. На переконання вченого, щоб пробудити будь-яке почуття словом, учитель повинен досконало володіти мистецтвом слова [252]. Результати спостережень уроків у початкових класах дають підстави стверджувати, що близько третини вчителів не досить досконало володіють словом: читання текстів без відповідної інтонації, виразності, розповідь позбавлена яскравих словесних образів, відсутність необхідних жестів і міміки. Варто звернути увагу на те, що на спостережуваних уроках ми не побачили психологічної паузи – моменту, під час або після читання/розповідання, коли вчитель дає можливість учням обдумати щойно прослухану розповідь або, навіть, речення, що є важливим складником для усвідомлення почутого. Відсутність такої паузи спричиняє те, що учень обдумує почуте щойно, і вже не чує про що розповідає вчитель далі (інколи це є причиною неуважності учня, про яку вчителі говорять *"літає десь у хмарах"*, *"не слухає на уроці"*, а учень щиро бажає усвідомити почуте), або, не маючи часу задуматися над важливим, у результаті погано розуміє матеріал [251].

IV. Складання запитань і відповідей на них. Щоб отримати правильну відповідь, потрібно поставити правильне запитання. Уміння ставити запитання і відповідати на поставлені запитання лежать в основі формування діалогічного мовлення і зосередженості на співрозмовникові. Важливо вчити учнів відповідати як повними, поширеними реченнями, так і неповними [225, с. 20]. Звичайно, що

вже у 1 класі учні мають певний досвід запитувати і відповідати (удома з батьками, братиками і сестричками; у школі, коли звертається вчитель або є потреба запитати про щось у нього тощо), проте такий досвід ще не відповідає критеріям діалогічного спілкування, оскільки учні нерідко ставлять запитання, нечітко формулюючи питальне речення, використовують слова, невластиві українській літературній мові, часто їхні запитання не пов’язані з попередньою відповіддю. З уміннями відповідати аналогічна ситуація [224, с. 17].

Роботу з навчання ставити запитання представлено у формі таких завдань:

1. Вказівка вчителя про щось запитати (1 клас). Наприклад:

Учитель: *Запитайте у свого сусіда по парті, чи він (вона) був (була) у цирку.*

Ось які запитання сформулювали учні:

1. Ти була в цирку?

2. Чи ти була в цирку?

3. А ти була в цирку?

4. Ти бачила цирк? [224, с. 17].

Варто зауважити, що вчитель звертав увагу на інтонацію учнів. У випадках відсутності питальної інтонації, проведено коригувальну роботу:

— Діти, пригадайте, з якою інтонацією потрібно запитувати?

— З питальною.

Тоді учні вправлялися в інтонуванні питального речення як колективно, так і в парах, індивідуально.

Учні часто запитують, не звертаючись до співрозмовника по імені. У таких випадках учитель пропонував запитати ще раз свого сусіда, звернувшись до нього на ім’я. Ураховуючи те, що в 1 класі учні не вивчають теми «Звертання», а така робота має пропедевтичний характер, учитель подав приклад:

Якщо дівчинка називається Марічка, щоб звернутися до неї, я скажу Марічко, а ти була в цирку? Якщо хлопчика звати Тарас, то я звернуся до нього: Тарасе, а ти був у цирку?. Далі вчитель запропонував школярам звернутися один до о́дного.

У випадках, коли запитання не точне (№ 4), учням запропоновано подумати, що означає ***бути*** *в цирку* і ***бачити*** *цирк*.

Ось які відповіді учнів прозвучали на поставлені запитання:

1. Була.

2. Так. Була.

3. Так. Я була в цирку.

4. Ні.

5. Не була.

6. Я не була в цирку.

7. Ні. Я ще не була в цирку [224, с. 17].

Залежно від того, про що вчитель пропонував учням запитати, подано вказівку тим, хто відповідатиме: *Постарайтеся відповісти одним словом. Дайте відповідь повним реченням. Дайте неповну (коротку) відповідь* тощо [224, с. 17].

Результат опрацьованої методичної літератури, спостереження уроків, власний педагогічний досвід у початкових класах, дає змогу стверджувати:

— якщо вчитель з 1-го класу постійно звертає увагу учнів на інтонацію, відповідність міміки і жестів під час декламування віршів, читання текстів тощо, то в наступних класах знижується рівень потреби звертати увагу на це. Оскільки учні з перших уроків навчаються правильного інтонування і застосування міміки і жестів, то в наступних класах вони вже вдосконалюють набуті навички. Звичайно, що є поодинокі випадки з окремими учнями, коли вчитель постійно звертає увагу на використання інтонації, міміки і жестів;

— якщо вчитель з 1-го класу не звертає уваги на інтонацію, використання відповідної міміки і жестів, то і в наступних класах учні користуються ними недоречно. Складність полягає в тому, що школярі вже навчилися декламувати вірші, читати, розповідати про події без відповідного інтонування речень, без доцільного використання міміки і жестів, а щоб перевчити, потрібно витратити ще більше часу. Тому і трапляються в учнів такі *муки інтонування і використання позамовних засобів спілкування.*

2. Поставити запитання за змістом малюнка, за змістом прослуханого/прочитаного тексту (1 – 4 класи). Робота з навчання ставити запитання і відповідати на поставлені запитання за змістом малюнка передбачає добір доцільного предметного або сюжетного малюнка, зміст якого відповідає життєвому досвіду школярів [224, с. 17]. Звичайно, що така робота організовується й у закладах дошкільної освіти, яка має пропедевтичний характер і зводиться до елементарних умінь формулювати короткі запитання. У 1 класі така робота дещо ускладнюється. За вимогами державних освітніх документів, учні дізнаються про основні і другорядні ознаки речення (виражає завершену думку; за метою висловлення бувають розповідні, питальні, ці речення можуть мати окличну інтонацію; починається з великої літери; у кінці може бути крапка, знак питання або знак оклику). Також із пропедевтичною метою учні мають використовувати в реченнях-запитаннях правильні форми звертання (з допомогою вчителя), ввічливі слова, правильно інтонувати речення. Завдання можна ускладнювати вказівками:

а) Розглянь малюнок. Уяви, що ти – Лисичка. Постав одне запитання Зайчику.

б) Розглянь малюнок. Уяви, що ти – Лисичка. Постарайся поставити якомога більше запитань Зайчику.

в) Розглянь малюнок. Уяви, що ти – Лисичка. Постарайся поставити якомога більше запитань Зайчику за пропонованою схемою речення.

Порівняно з попереднім видом завдань складнішими завданнями для першокласників є формулювання запитання за прослуханим/прочитаним текстом, які ґрунтуються на аудіюванні. Важливим є те, що без аудіювання немає спілкування, оскільки воно є одним із елементів діалогічного мовлення [22, с. 59]. Труднощі зумовлені віковими особливостями сприймання, пам’яті й уваги, оскільки запитання потрібно поставити після прослуховування/прочитання тексту, а для цього потрібно здійснити операції аналізу, синтезу, систематизації, узагальнення.

Залежно від наявних умінь учнів, складності тексту або сюжетного малюнка, із метою тренування, корекції або контролю, учитель визначає доцільність вибору форми співпраці учнів під час виконання таких завдань – колективну, групову, у парі, індивідуальну [225, с. 20].

Оскільки вміння ставити запитання і відповідати на них лежать в основі діалогічного висловлення, то важливо, незалежно від вибору форми співпраці учнів на уроці, щоб кожен учень мав змогу поставити запитання.

Роботу з розвитку і вдосконалення наявних умінь і навичок ставити запитання і відповідати на них організовують протягом усіх років навчання в початкових класах. Відповідно до класу потрібно добирати тексти для прослуховування/прочитання і сюжетні малюнки з наростанням складності їхньої структури, оскільки складність тексту або сюжету малюнка сприяє складнішій будові і більшій кількості можливих варіантів запитань.

3. Поставити запитання з орієнтацією на готові відповіді на них (2 – 4 класи). Складнішим завданням є поставити запитання до готових відповідей на них, оскільки учневі, перед тим, як сформулювати запитання, потрібно прочитати запропоновану (-і) відповідь (-і), передбачити можливу ситуацію, виконати певні аналітико-синтетичні дії. Такі завдання в експериментальному навчанні почали застосовувати з 2-го класу [224, с. 17].

На цьому етапі учням запропоновано побудувати репліки про значення природи в житті людини. Ось як учні 2-го класу побудували свої репліки на уроці природознавства під час вивчення теми «Рослини восени»:

Перша група:

Запитання: _____ ?

Відповідь: *Я найбільше люблю гуляти в парку*.

Запитання: _____ ?

Відповідь: *Там багато зелені і свіже повітря.*

Друга група:

Запитання: _____?

Відповідь 1: *Дерева дають нам кисень.*

Відповідь 2: *Дерева красиві, особливо восени.*

Третя група:

Запитання: _____?

Відповідь 1: *Вирубувати дерева без потреби – це злочин!*

Відповідь 2: *Не можна вирубувати дерева, бо вони живі!*

Відповідь 3: *За потреби дерева можна вирубувати, але тільки глибокої осені або взимку.*

Для виконання завдання першої групи одна репліка-відповідь орієнтує на зміст формулювання запитання, а для другої і третьої групи, щоб сформулювати запитання, потрібно взяти до уваги дві, а то і три репліки-відповіді, що викликає певні труднощі у другокласників. Групи завдань поділено, відповідно до рівнів навченості учнів.

Ось деякі з варіантів запитань, сформульованих учнями 2-го класу.

Перша група:

(Запитання до репліки-відповіді 1)

1. Де ти найбільше любиш гуляти?

2. Максиме, де ти найбільше любиш гуляти?

3. А ти любиш найбільше гуляти в парку?

(Запитання до репліки-відповіді 2)

4. А чому саме в парку?

5. Бо там багато зелені і свіжого повітря?

Друга група:

1. Для чого потрібні нам дерева?

2. Чому потрібно оберігати дерева?

3. Що нам дають дерева?

Третя група:

1. Чи можна вирубувати дерева?

2. А чи можна бездумно вирубувати дерева?

3. Коли можна вирубувати дерева?

Під час виконання завдань з набуття діалогічної компетентності на уроках з інших навчальних предметів чітко простежується зовнішньопредметне інтегрування. Виконання таких завдань на уроках української мови сприяє реалізації внутрішньопредметних зв’язків, які наявні під час виконання завдань кожного етапу розробленої системи ситуаційних вправ відповідно до класу навчання. Наприклад, завдання, зазначене вище, учні виконують після ознайомлення з темою «Питальні речення» (2 клас), попередньо другокласники вивчали тему «Розповідні речення», результатом чого є наявність знань і вмінь розрізнювати розповідні речення з окличною і без окличної інтонації. Репліки-відповіді у завданні представлені саме такими реченнями, на основі яких учитель має можливість актуалізувати знання з вивченої на попередньому уроці теми. Здобуті другокласниками знання, уміння і навички з виконання вправ такого характеру сприяють успішному оволодінню наступного програмового матеріалу, оскільки для того, щоб сформулювати запитання до готової відповіді, учень має відшукати головні слова в реченні і встановити між ними лексико-граматичний зв’язок.

V. Редагування, доповнення діалогу. Не менш важливим видом роботи у процесі розвитку й удосконалення діалогічних умінь під час вивчення лексико-граматичних тем є навчальне редагування (виправлення помилок, удосконалення діалогу відповідно до стилю мовлення і мети висловлення): аналіз вихідного мовного матеріалу, добір мовних засобів, перебудова синтаксичних конструкцій з урахуванням як суто мовних, так і позамовних засобів [225, с. 20].

Другокласники на І і ІІ етапах опанування діалогічного мовлення пропедевтично отримують відомості про його особливості, тому вже на ІІІ етапі (виконання завдань на конструктивному рівні) мають основу для створення «Пам’ятки про особливості діалогу» (Додаток В), яка в подальшій роботі використовується як ситуаційна підтримка.

Залежно від класу, рівня навченості й індивідуальних особливостей учнів, редагування готових діалогічних зразків відбувалося в такій послідовності виконання.

1. Відновлення послідовності реплік із відомих учням казок (2 клас). Виконання такого типу вправ відбувається на репродуктивному рівні і має на меті усвідомлення поняття *діалогічні єдності* (без уживання терміна). Учням запропоновано надруковані репліки (кожна на окремому аркуші) з відомих їм казок, які вони мали розташувати у правильній послідовності. Наприклад, відновлення послідовності реплік із казки «Півник і двоє мишенят».

— А хто молотитиме? — питається півник.
— Не я! — каже й друге мишеня.
— Круть, Верть, — став гукати півник, — а гляньте-но, що я знайшов!
— Я обмолочу, — каже до них півник. І взявся до роботи.
— Коли б це його обмолотити...
— Не я! — одказує одне мишеня.

Під час експерименту учням запропоновано вправу, аналогічну до попередньої, але відновити послідовність реплік можна було способом нумерації кожної репліки або запису правильного варіанта у зошит, оскільки всі репліки були надруковані на одному аркуші. Таким чином, вважаємо, що варто пропонувати школярам як перший, так і другий варіант форми подання вправи. За вибору першого варіанта учням легше побачити діалогічні єдності (можна переміщувати, змінювати, підставляти), їм подобається працювати з розрізними аркушами; а за другого – учні мають подолати певні труднощі, пов’язані з розвитком мисленнєвих процесів, оскільки їм потрібно *побачити* діалогічні єдності на папері в їхній віддаленості.

2. Попереднє прочитання раніше невідомого діалогу; відновлення послідовності реплік (2 клас). Вправи такого характеру також виконуються на репродуктивному рівні, але коли школярі вже мають сформовані певні уявлення про діалогічні єдності, оскільки текст для учнів до моменту прочитання був

невідомим. Можна пропонувати зразки діалогів як із невідомих школярам казок, так і діалоги, складені відповідно до певної ситуації.

Уперше невідомий діалог читає вчитель – учні сприймають його на слух, чують зразок використання сили голосу, інтонування, мелодики, бачать використання вчителем міміки і жестів відповідно до змістового наповнення діалогу. Важливо, що така форма сприяє розвиткові аудіативних умінь, які лежать в основі діалогічної діяльності: учні на слух визначають кількість учасників, діалогічні єдності, які репліки кому належать.

Для виконання таких вправ учитель також обирав спосіб подачі реплік діалогу для відновлення. Після того, як учні виконали завдання, відбувалося прочитання діалогу в особах, під час якого вчитель особливу увагу звертав на інтонування, силу голосу.

3. Відновлення послідовності реплік із невідомого діалогу без попереднього перечитування (2 – 3 клас). Вправи такого типу мають конструктивний характер. Складність виконання їх визначається наявним в учнів рівнем розвитку аналітичних і синтетичних операцій, оскільки школярі не чули самого діалогу, не бачили його цілісності. Щоб відновити діалог, учні мали прочитати набір реплік, побачити хід розвитку подій. Залежно від класу, рівня навченості, ускладнено завдання зайвими (контрольними) репліками.

Наприклад:

— Привіт, Денисе!

— Так, Галинко.

Мені старший брат подарував на день народження.

— Привіт, Галинко!

— А ти готовий за ним доглядати?

— Дуже, а ще воно таке веселе. Дозволь мені, будь ласка, погратися з ним.

— Денисе, це твоє таке миле цуценя?

— Звичайно, адже воно таке маленьке і потребує моєї допомоги.

— Ой, глянь, воно зачіпає мене лапкою!

— Правда ж, воно кумедне?

— Прошу. Тільки недовго, бо вже пора його кормити.

— Добре. До зустрічі.

— Дякую. Виходь ще на вулицю із цуценям, будемо разом його виховувати.

— До побачення.

Ось як більшість третьокласників виконали вправу:

Галинка: *Привіт, Денисе!*

Денис: Привіт, Галинко!

Галинка: *Денисе, це твоє таке миле цуценя?*

Денис: *Так, Галинко. Мені старший брат подарував на день народження.*

Галинка: *А ти готовий за ним доглядати?*

Денис: *Звичайно, адже воно таке маленьке і потребує моєї допомоги.*

Галинка: *Ой, глянь, воно зачіпає мене лапкою!*

Денис: *Правда ж, воно кумедне?*

Галинка: *Дуже, а ще воно таке веселе. Дозволь мені, будь ласка, погратися з ним.*

Денис: *Прошу. Тільки недовго, бо вже пора його кормити.*

Галинка: *Дякую. Виходь ще на вулицю із цуценям, будемо разом його виховувати.*

Денис: *Добре. До зустрічі.*

Галинка: *До побачення.*

4. Виправлення /доповнення/ уточнення реплік у пропонованому діалозі (2 – 4 клас). Коли другокласники усвідомили поняття *діалогічні єдності*, здійснено перехід до наступного виду вправ, який має конструктивний характер.

Завдання навчального редагування полягає не лише у виправленні помилок, а й в урізноманітненні мовних засобів, які відповідають конкретним умовам мовленнєвої комунікації, у зміні стилістичного забарвлення висловлення, у забезпеченні стильової єдності [166; 167].

На цьому етапі учням запропоновано виконати вправи такого зразка (виділені слова і речення потрібно відредагувати):

1. Прочитай.

2. Це монолог чи діалог? Доведи свою думку.

Дем’ян: *Привіт, **Остап**!*

Остап: ***Здраствуй**, **Дем’ян**!*

Дем’ян: ***Тебе бачити я радий**. Як ти провів вихідні?*

Остап: ***І я радий**. На вихідних **я** допомагав мамі по господарству, **я** робив домашнє завдання та **я** їздив до бабусі в гості. А ти, **Дем’ян**, як провів ці вихідні?*

Дем’ян: *Ой, ці вихідні в мене були **добрими**: я з батьками був у справжньому цирку. Там так цікаво.*

Остап: *А **що там було**?*

Дем’ян: *Я бачив дуже багато екзотичних тварин: мавпу, лева, слона, папуг, дресированих собак.*

Остап: *А що вони робили?*

Дем’ян: *Ці тварини вміли показувати різні номери та трюки. Так було цікаво.*

Остап: *Я радий, що ти так весело провів ці вихідні. А я ще ні разу не був у цирку.*

Дем’ян: *Я думаю, що ти ще неодмінно там побуваєш.*

3. Уяви, що ти редактор і тобі потрібно відредагувати (виправити помилки, доповнити або уточнити репліки) поданий текст.

Ось як виконали це завдання більшість другокласників:

Дем’ян: *Привіт, Остапе!*

Остап: *Здрастуй, Дем’яне!*

Дем’ян: *Я радий тебе бачити. Як ти провів вихідні?*

Остап: *Я також радий нашій зустрічі. На вихідних я допомагав мамі по господарству, робив домашнє завдання та їздив до бабусі в гості. А ти, Дем’яне, як провів ці вихідні?*

Дем’ян: *Ой, ці вихідні в мене були надзвичайними: я з батьками був у справжньому цирку. Там так цікаво.*

Остап: *А що там було?*

Дем’ян: *Я бачив дуже багато екзотичних тварин: мавпу, лева, слона, папуг, дресированих собак.*

Остап: *А що вони робили?*

Дем’ян: *Ці тварини вміли показувати різні номери та трюки. Так було цікаво.*

Остап: *Я радий, що ти так весело провів ці вихідні. А я ще ні разу не був у цирку.*

Дем’ян: *Я думаю, що ти ще неодмінно там побуваєш.*

Вправи такого типу сприяють мовній пильності учнів і дають можливість учителеві виявити прогалини у знаннях і труднощі у виконанні завдань учнями, що сприяє добору корекційних вправ із вивченої теми або розділу.

Складнішим завданням є сформулювати запитання до готових відповідей уже безпосередньо в діалогічному висловленні. Оскільки попередні завдання були у формі окремих діалогічних єдностей, то наступний рівень – робота у формі діалогу. Зміст діалогу і складність побудови реплік також дібрано відповідно до рівнів навченості школярів.

Наприклад:

Іринка: Привіт, Галинко!

Галинка: Привіт, Іринко!

Іринка: _____?

Галинка: Я їздила з батьками до бабусі.

Іринка: _____?

Галинка: Ні. Учора бабуся Марія святкувала день народження.

Іринка: _____?

Галинка: Учора їй виповнилося 55 років.

Іринка: Перекажи мої вітання своїй бабусі.

Галинка: Дякую. Обов’язково перекажу [224, с. 17-18].

Спочатку такі завдання варто виконати колективно. Проте надалі ставити запитання до вже готових відповідей на них можна пропонувати учням як у формі індивідуального завдання, так і у формі роботи в парі [224, с. 18].

Завдання з метою поставити запитання до готових відповідей використовували й у 3 – 4 класах, проте вже змінювалася мета виконання і складність змісту, оскільки у 3 – 4 класах учні вдосконалюють набуті в 2 класі вміння ставити запитання, будують речення складнішої структури. У більшості виконання завдань такого характеру в 3 – 4 класах потребують учні з початковим і середнім рівнем навченості.

VI. Перебудова монологічного висловлення в діалогічне (2 – 4 класи). Наступним етапом розвитку вмінь і навичок будувати тексти-діалоги є складання діалогів на основі поданого монологічного тексту. Відбувається ця робота на творчому рівні, оскільки вона сприяє усвідомленню різниці між монологом і діалогом у процесі створення власних текстів [225, с. 21]. Цей вид роботи передбачає «розвиток умінь складати діалог на основі тексту-монологу відповідно до запропонованої ситуації й мети спілкування, досягати мовленнєво-комунікативної мети, використовувати репліки для стимулювання, формули мовленнєвого етикету, додержувати норми літературної мови …» [166, с. 27].

Наприклад: під час вивчення тексту учням 3-го класу запропоновано перебудувати поданий монологічний текст на діалог відповідно до ситуації: *ваш товариш запитує, а ви відповідаєте.*

Текст для перебудови: *Щоб записатися до міської (сільської) бібліотеки, потрібно пред’явити учнівський квиток, заповнити формуляр. У ньому слід*

вказати прізвище, ім'я, по батькові, школу, клас. Заповнивши картку, треба звернутися до чергового бібліотекаря, щоб одержати читацький квиток. Цей квиток дає право користуватися і бібліотекою, і читальною залою (За Т. Возняк).

Під час перебудови монологічного тексту на діалог учні обирали ролі (учень, син, донька, мама, учитель, бібліотекар, товариш, однокласник тощо). Подаємо один із варіантів перебудованого тексту, виконаний на високому рівні:

Запитання: *Мамо, порадьте, що я маю зробити, щоб стати читачем міської бібліотеки для дітей?*

Відповідь: *Для цього потрібно записатися у бібліотеку.*

Запитання: *Скажіть мені, будь ласка, як це здійснити?*

Відповідь: *Для цього потрібно взяти учнівський квиток і заповнити читацький формуляр.*

Запитання: *Що таке читацький формуляр?*

Відповідь: *Це своєрідний паспорт читача.*

Запитання: *Що в ньому слід писати?*

Відповідь: *У читацькому формулярі слід вказати прізвище, ім'я, по батькові, школу, клас.*

Запитання: *І все? Я вже можу брати книги?*

Відповідь: *Ні. Заповнивши картку, треба звернутися до чергового бібліотекаря, щоб одержати читацький квиток.*

Запитання: *Тоді я зможу отримувати книги у бібліотеці?*

Відповідь: *Так. Цей квиток дає право користуватися і бібліотекою, і читальною залою.*

Кожен із учасників використав по п'ять реплік (як і передбачено програмою для 3-го класу).

Опрацювання такого тексту забезпечує і виконання пізнавально-інформаційних завдань. Школярі отримують інформацію про те, де можна взяти книги для позакласного читання та як це зробити.

Під час вивчення теми «Мова – безсмертний скарб народу» (4 клас), четвертокласникам запропоновано виконання завдання на перебудову монологічного тексту в діалогічний.

Текст для перебудови: *Розмовляй рідною мовою скрізь, де її розуміють, із усіма, хто її розуміє. Не поступайся своїми мовними правами заради вигоди, привілеїв, лукавої похвали – це зрада свого народу. Допомагай кожному, хто хоче вивчити українську мову. Ніколи не зупиняйся у вивченні рідної мови* (За І.Огієнком).

Один із варіантів перебудованого тексту, виконаний на високому рівні:

Запитання: *Мамо, чому касир у супермаркеті розмовляє зі мною російською мовою?*

Відповідь: *Не знаю, доню. Можливо тому, що не знає української мови або, можливо, не хоче розмовляти українською.*

Запитання: *Але ж ми – українці і маємо спілкуватися нашою рідною українською мовою, правда?*

Відповідь: *Так, Насте, розмовляй рідною мовою скрізь, де її розуміють, із усіма, хто її розуміє.*

Запитання: *А якщо касир не розуміє української мови, то я маю говорити російською?*

Відповідь*: Ні. Люди, які спілкуються російською мовою, розуміють українську так, як ти розумієш російську мову.*

Запитання: *А якщо я не спілкуватимуся рідною мовою заради вигоди, привілеїв, лукавої похвали – це зрада мого народу?*

Відповідь: *Виходить, що так, доню. Але ти маєш завжди допомагати тому, хто хоче вивчити українську мову.*

Запитання: *А скільки часу потрібно, щоб вивчити рідну мову?*

Відповідь: *Рідну мову вивчають усе своє життя. Ніколи не зупиняйся у вивчені української мови.*

Такі завдання забезпечують вироблення умінь і навичок на основі вивчення відповідних лексико-граматичних тем і виховання почуття патріотизму та

громадянської гідності, сприяють не лише засвоєнню лексико-граматичного матеріалу про особливості функціонування речень, різних за метою висловлення, а й свідомому використанню їх у мовленні. Складність вправи полягає ще й у тому, що для реплік-відповідей речення істотно не змінюються, а для реплік-запитань – речень для перебудови як таких немає. Після виконання вправи учням поставлено запитання:

– Як змінився зміст перебудованих речень? (*З'явилися питальні речення. Речення стали більшими і з'явилися нові слова. Текст став більшим за обсягом тощо*).

– Яку роль при цьому відіграють розділові знаки? (*Розділові знаки служать для зв'язку слів у реченні. Для зв'язку слів. Для відповідної інтонації. Для того щоб можна було зупинитися і вдихнути повітря тощо*).

– Як структура речення впливає на інтонацію висловлення? (*Якщо запитували, то з питальною, якщо відповідали, то з розповідною або спонукальною тощо*).

Як бачимо з відповідей, учні звертають увагу як на основні, так і другорядні особливості в перебудові монологічного тексту в діалогічний, їхні відповідні були як повними і правильними, так і неповними, і такими, що потребують ще уточнення і звертання уваги на головні особливості під час перебудови.

Важливою умовою використання таких вправ є введення учнів у ситуацію, тобто, учитель має створити або допомоги учням створити ситуацію, у якій може відбуватися розмова, оскільки перше запитання діалогу має показати причину того, чому саме виник той або інший монологічний текст, який потрібно перебудувати в діалогічний. Такою причиною є конкретна ситуація. З огляду на це школярам запропоновано визначити ситуацію спілкування й учасників діалогу, оскільки уміння визначати ситуацію спілкування є міцною основою під час складання і розігрування діалогу за сюжетним ситуаційним малюнком або описаною діалогічною ситуацією. З визначенням учасників діалогу більшість учнів упоралася успішно, тим більше, пропонували різні можливі варіанти. З визначенням ситуації спілкування, залежно від складності змісту висловлення,

виникали деякі труднощі в чіткому формулюванні ситуації, відповідності її змісту висловлення.

VII. Орієнтування в ситуації та умовах спілкування (2 – 4 класи). Мета цього етапу полягає у формуванні усвідомленості основних складників діалогічної діяльності. З огляду на те, що уміння орієнтуватися в ситуації спілкування простежуються і на попередніх етапах опанування діалогічного мовлення, проте на цьому етапі вправи чітко спрямовані на визначення й аргументування учнями ситуації (предмет і умови спілкування) і мети (потреба) спілкування, оскільки від розуміння їх (детальніше у п. 2.1.) залежить успіх діалогічної діяльності [225, с. 21]. Методику орієнтування в ситуації спілкування представлено у п. 2.3.

VIII. Складання діалогів за сюжетним зображенням (світлиною, ілюстрацією тощо) (2 – 4 класи). Складання і розігрування діалогів за сюжетним ситуаційним малюнком розпочато з 2-го класу, оскільки у другокласників уже наявні певні вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, визначати репліки комунікантів і діалогічні єдності, ставити запитання і відповідати на них. Звичайно, усі перелічені вміння учні продовжують розвивати і в наступних класах з урахуванням складності матеріалу, посильної для певної вікової категорії [225, с. 21].

Оскільки ситуаційні вправи за сюжетним малюнком відрізняються від вправ за описаною ситуацією, то ці засоби доцільно використовувати паралельно. Проте в 2 класі доцільно розпочати роботу над виконанням ситуаційних вправ за сюжетним ситуаційним малюнком (такі вправи також містять опис ситуації) [225, с. 21]. Причиною цього є істотні відмінності у сприйнятті учнями 1 – 2 і 3 – 4-их класів.

Під час добору зображень учителеві важливо пам’ятати, щоб зміст малюнка відтворював ситуацію, за якою можна вести діалог [257, с. 7], оскільки не всі сюжетні зображення сприяють побудові діалогічного висловлення (детальніше у п. 2.1.).

У наступних класах учні продовжують складати діалог за сюжетним ситуаційним зображенням. Відповідно до вікових й індивідуальних особливостей учнів варто ускладнювати сюжет зображення і змінювати характер ситуаційної підтримки.

IX. Складання власних діалогів за описаною ситуацією (2 – 4 класи).

Складність побудови діалогу за описаною ситуацією виражається в тому, що школярам необхідно утримувати в пам’яті всі обставини й умови ситуації до закінчення висловлення. Такий вид роботи має творчий характер. Виконання вправи такого зразка відбувалося аналогічно як і на попередньому етапі, лише без наявного сюжетного ситуаційного зображення, відсутність якого сприяє більш самостійним діям, розвитку уяви, оскільки немає конкретного створеного *чужого* образу події [225, с. 21].

Наприклад:

Картка № ___
Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій однокласник (твоя однокласниця).
Місце: у школі на перерві.
Ситуація: перед початком уроків ти побачив (побачила) щасливого однокласника (однокласницю).
Мета: розпитати однокласника (однокласницю) про його (її) настрій.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: _____.
3. Уживайте слова ввічливості: _____.
4. Уживайте слова: *здоровенька була, радісна подія, учорашній, сімейний, вечір казок, дружня, порізно, ти можеш.*
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Ось який діалог склали третьокласники:

Мар’янка: *Привіт, Русланe!*

Руслан: *Здоровенька була, Мар’янко!*

Мар’янка: *Русланe, ти такий щасливий! У тебе сталася якась радісна подія?*

Руслан: *Так. Я дуже гарно провів учорашній вечір.*

Мар’янка: *А що ти робив таке особливе?*

Руслан: *У нас вдома вчора був сімейний вечір казок. Ми зібралися усією сім'єю: мама, тато, бабуся, дідусь, Максимко, Настя і я. Наші батьки розповідали нам різноманітні казки, співали пісні. Так було цікаво.*

Мар'янка: *У тебе дружня сім'я. А в нас такого немає...*

Руслан: *А що ви не збираєтеся, щоб разом провести вечір?*

Мар'янка: *На жаль, ні. А дуже хочеться. У нас усі порізно.*

Руслан: *Мар'янко, а ти можеш сама зібрати свою сім'ю і розповісти їм щось цікаве, а на наступний раз вони самі захочуть провести вечір разом.*

Мар'янка: *Дякую, Руслане, за пораду. Я обов'язково спробую. Думаю, що моїм батькам це також сподобається, адже вони дуже хороші, я люблю їх.*

Таким чином, опанування діалогічного мовлення поділено на етапи умовно. Перехід від одного етапу до іншого відбувається, коли учні набули певних умінь для переходу на складніший етап і продовжують удосконалювати їх і надалі.

2. 3. Складники діалогічних ситуаційних вправ і етапи усвідомлення їх

Щоб наблизити навчальні умови спілкування до реальних, учителеві необхідно створити ситуацію спілкування та допомогти/навчити учнів орієнтуватися в ній з урахуванням основних складників комунікації: мети, місця, адресата, умов спілкування. Науковці стверджують, що успішний результат спілкування може бути забезпечений на 75 % саме за умови усвідомлення учнями складників спілкування [209, с. 17].

Лінгводидакти зауважують про недостатність наявних знань з фонетики і граматики для побудови висловлення (як монологічного, так і діалогічного) та необхідність знань з найважливіших соціальних, ситуаційних правил спілкування, які є обов'язковими для всіх. Тому вчитель повинен озброїти учнів тими знаннями, уміннями і навичками для досягнення діалогічної діяльності, які відповідають на запитання*: Що? З якою метою? Для чого? Чому? За яких умов?*

Коли? Як саме? Як говорять у конкретній ситуації? Як мають говорити? Як не можна говорити? [42, с. 12].

У процесі розроблення системи ситуаційних вправ для формування діалогічного мовлення ми виходили з таких принципів:

а) система навчання має забезпечувати органічний зв’язок мови і мовлення, мовлення і мислення, а також постійне тренування учнів у вираженні думки;

б) мовні знання (теоретичні відомості) у цій системі не є самоціллю, а важливим засобом формування, породження й удосконалення думки, що відбувається у процесі побудови висловлень;

в) мовні знання, мовленнєві уміння й навички розглядаються як умова і компонент розвивального навчання;

г) відпрацювання окремо конкретних умінь на спеціально розроблених вправах для досягнення мовленнєво-комунікативної мети;

ґ) усвідомлення вчителем і учнями мети спілкування і мети виконання вправи [42, с. 9, 14].

Учні складають і розігрують діалоги на середньому і початковому рівнях тому, що вони не мають цілісного уявлення про діалог, їм ще бракує навичок для складання і розігрування діалогів. Тому дуже важливо на початкових етапах формування діалогічного мовлення переконати кожного учня в тому, що він може досягти бажаного результату. А це можливо лише за тієї умови, якщо учень усвідомлює, що́ саме він має виконати, і коли він на власному досвіді переконається, що одне і те саме завдання може виконати значно краще, ніж виконував раніше [223, с. 86]. У результаті цього учень відкриває в собі творчі можливості, має можливість порівняти свою роботу і повірити в те, що він може виконати краще, бачить успіх своєї праці. Іншими словами, не можна досягти високого результату, якщо на практиці оминати принципи диференціації й індивідуального підходу до кожного учня в класі [227, с. 9].

Не можна, щоб система існувала заради системи, ситуаційна вправа заради ситуаційної вправи. Важливо підвести учнів до усвідомленого виконання ситуаційної вправи як окремого завдання і як цілісного процесу. Звичайно, у

кожній ситуаційній картці зазначено мету спілкування, але мета спілкування і мета виконання завдання не тотожні. Перша – сприяє визначенню (на рівні усвідомлення) процесу протікання діалогічної діяльності, завдань, добору мовних засобів, зв'язку з життєвим досвідом і потребами, друга – розкриває перед учнями механізм і умови досягнення мети формування діалогічного мовлення – відпрацювання конкретних умінь і навичок у системі вправ, без яких складно, а подекуди і неможливо розв'язати діалогічну ситуацію як у процесі навчання, так і в реальних життєвих ситуаціях [223, с. 86].

Таким чином, у розробленій системі вправ реалізуються вміння, які є спільними для всіх ключових компетентностей, а саме: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, уміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами [66, с. 4].

Важливо, щоб ситуаційні діалогічні вправи не подавалися штучно, а були результатом подій, потрібних і цікавих учням. Відповідно до життєвого досвіду і потреб учнів науковцями розроблено класифікації видів діалогів.

Традиційно в початкових класах розглядають такі види діалогів:

1. Діалог-розпитування (уточнення).
2. Інтерв'ю («питання-відповідь»).
3. Діалог-бесіда.
4. Діалог-дискусія.
5. Діалог-обговорення.
6. Діалог-обмін думками/повідомленнями [34, с. 20].

Уже з назв видів діалогів зрозумілою є їхня мета і структура. Проте, вважаємо за доцільне, виділити види діалогів, які характеризують саму ситуацію спілкування:

1. Діалог-прохання.
2. Діалог-вибачення.
3. Діалог-пропозиція.

4. Діалог-побажання.

5. Діалог-пояснення.

6. Діалог-розпитування.

У запропонованій класифікації конкретно окреслено мету спілкування. У навчальних діалогічних вправах потрібно зазначати мету спілкування, конкретизуючи її. Наприклад: *попросити товариша погратися машинкою разом із ним; запросити товариша на день народження тощо.* Досягненню мети спілкування сприяє наявність мовленнєво-комунікативних завдань, зміст яких визначається вивченням певного розділу з української мови. Наводимо приклади таких завдань:

1. Дотримуйтеся правил спілкування.

2. Правильно звертайтеся до співрозмовника.

3. Уживайте слова ввічливості.

4. Уживайте слова: (перелік слів, які рекомендовано використати під час спілкування).

5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Завдання № 1, 2, 3, 5 – спрямовані на культуру спілкування, № 2, 3, 4 – на лексико-граматичну правильність уживання слів, № 4 – на активізацію словника учнів: потрібно добирати слова тих частин мови, частотність уживання яких учнями нижча (орієнтиром можуть бути дослідження науковців про частотність уживання частин мови дітьми (п. 2.4.) і обов’язкове спостереження вчителя за словником учнів свого класу) і відповідно до теми вивчення та роботи над словниковими словами, визначеними в навчальній програмі української мови для кожного класу [216].

На етапі складання і розігрування власних діалогічних висловлень за сюжетним ситуаційним малюнком другокласникам запропоновано картку із ситуаційною вправою. Основною метою було ознайомити школярів зі складниками ситуаційної вправи (рис. 2.3.1) і сприяти усвідомленню школярами кожного з них.

Наприклад:

	Картка № ___ **Завдання:** складіть і розіграйте діалог. **Учасники діалогу:** мама і донька. **Місце:** на шкільному подвір'ї. **Ситуація:** мама зауважила, що донька повернулася зі школи засмучена. **Мета:** розпитати доньку про її настрій. **Мовленнєво-комунікативні завдання:** 1. Дотримуйтеся правил спілкування. 2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: *мамо, матусю, доню, донечко.* 3. Уживайте слова ввічливості. 4. Уживайте слова: *усе гаразд?, щось трапилося?, засмучена, не хотіла, зауваження, не хотіли, гра.* 5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Оскільки скласти і розіграти діалог потрібно за сюжетним ситуаційним малюнком, то вчитель спочатку звернув увагу другокласників на сюжетний малюнок: *Розгляньте зображення. Кого ви бачите? (Маму і доньку). А як ви дізналися, що це мама з донькою? (Бо вони схожі між собою. Бо тільки мама може заспокоїти доньку, а донька так підійде тільки до мами тощо). Про що можуть спілкуватися мама з донькою? (Донька розповідає мамі про те, що її сьогодні образив однокласник, а мама її заспокоює. Донька розповідає про те, що її болить живіт (палець, зуб тощо), а мама її заспокоює тощо). А де відбувається подія? (На вулиці, дорогою додому зі школи. У парку, дорогою додому зі школи. Удома на подвір'ї. У школі на подвір'ї. Дорогою додому тощо). А можна сказати, що це малюнок? (Ні, це – фотографія. Тут справжні мама і донька).*

Така робота за змістом світлини фактично сприяла встановленню складників ситуаційної картки, оскільки другокласники визначили учасників розмови, з'ясували, де відбуваються події, яка може бути ситуація, про що можуть спілкуватися мама і донька. Важливо зауважити, що серед відповідей учнів на запитання *Про що можуть спілкуватися мама з донькою?* поодинокими відповідями було те, що донька розповідає мамі, що отримала 3 бали (4, 5 балів і

т. д.), а мама її заспокоює. Це свідчить, що більшість школярів уже усвідомлюють, що батьки засмучуються, якщо їхня дитина отримує нижчі бали, аніж вони хочуть і замість того, щоб допомогти дитині подолати труднощі (а подолання будь-яких труднощів розпочинається із заспокоєння і пошуку першопричини неподоланих труднощів), навпаки, виявляють своє розчарування у фразах *Як так? Як ти могла (міг)? Невже так складно було правильно порахувати, написати, переказати* тощо.

Після роботи за змістом малюнка вчитель пропонував прочитати складники картки:

А тепер погляньте на праву колонку картки. Насиченим чорним кольором виділено складники вправи, яку потрібно виконати. Отже, ***Завдання*** *(Складіть і розіграйте діалог). Що це означає? (Скласти і розіграти діалог про події, які зображені на фотографії). А між ким відбуватиметься розмова? (Між мамою і донькою). Це –* ***Учасники діалогу****. Де саме відбуватиметься розмова? (На шкільному подвір'ї). Це –* ***Місце****. А яка* ***Ситуація****? (Мама зауважила, що донька повернулася зі школи засмучена). А яка* ***Мета*** *спілкування? (розпитати доньку про її настрій).*

Після такої роботи учитель звертав увагу школярів на ще один складник — **Мовленнєво-комунікативні завдання**: **1. Дотримуйтеся правил спілкування.**

— *Які ви знаєте правила спілкування?* Учні називали відомі їм правила спілкування, які були записані у створеній другокласниками «Пам'ятці про особливості діалогу» на етапі редагування готових діалогічних зразків (Додаток Д) і використовувалася як ситуаційна підтримка.

— *Як ви вважаєте, що означає дотримуватися правил спілкування?* (*Можна знати, але не дотримуватися*). **2. Правильно звертайтеся до співрозмовника.** У 2 класі відсутня тема «Звертання», але на практиці учні звертаються до товаришів, батьків, учителя. Якщо в картці із ситуаційним завданням уже зазначено імена учасників (казкові персонажі або вчитель передбачив наперед, хто з учнів отримає конкретну картку), то він зазначав правильні форми звертання. У випадку відсутності цієї можливості, таку роботу

проведено усно, коли другокласники вправлялися у звертанні один до о́дного, або у формі запису учнями на картках правильних форм звертань під керівництвом учителя. **3. Уживайте слова ввічливості.** Ще з 1-го класу учні пам’ятають про важливість *чарівних слів* під час спілкування. Тому доцільно лише пригадати вже відомі другокласникам слова ввічливості. **4. Уживайте такі слова.** Учитель пояснив, що під час складання діалогу учні можуть використовувати слова-підказки, форму слова можна змінювати. **5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів**. Учитель актуалізовував знання учнів про те, що таке міміка, жести, інтонація і яке їхнє значення у процесі спілкування. Для виконання мовленнєво-комунікативних завдань кожен учень отримував потрібну йому ситуаційну підтримку (п. 2.1.). Таким чином, культура спілкування полягає в тому, щоб у тій або іншій ситуації вибрати оптимальний варіант слів і засобів логіко-емоційної виразності для демонстрування своєї ввічливості [177, с. 98].

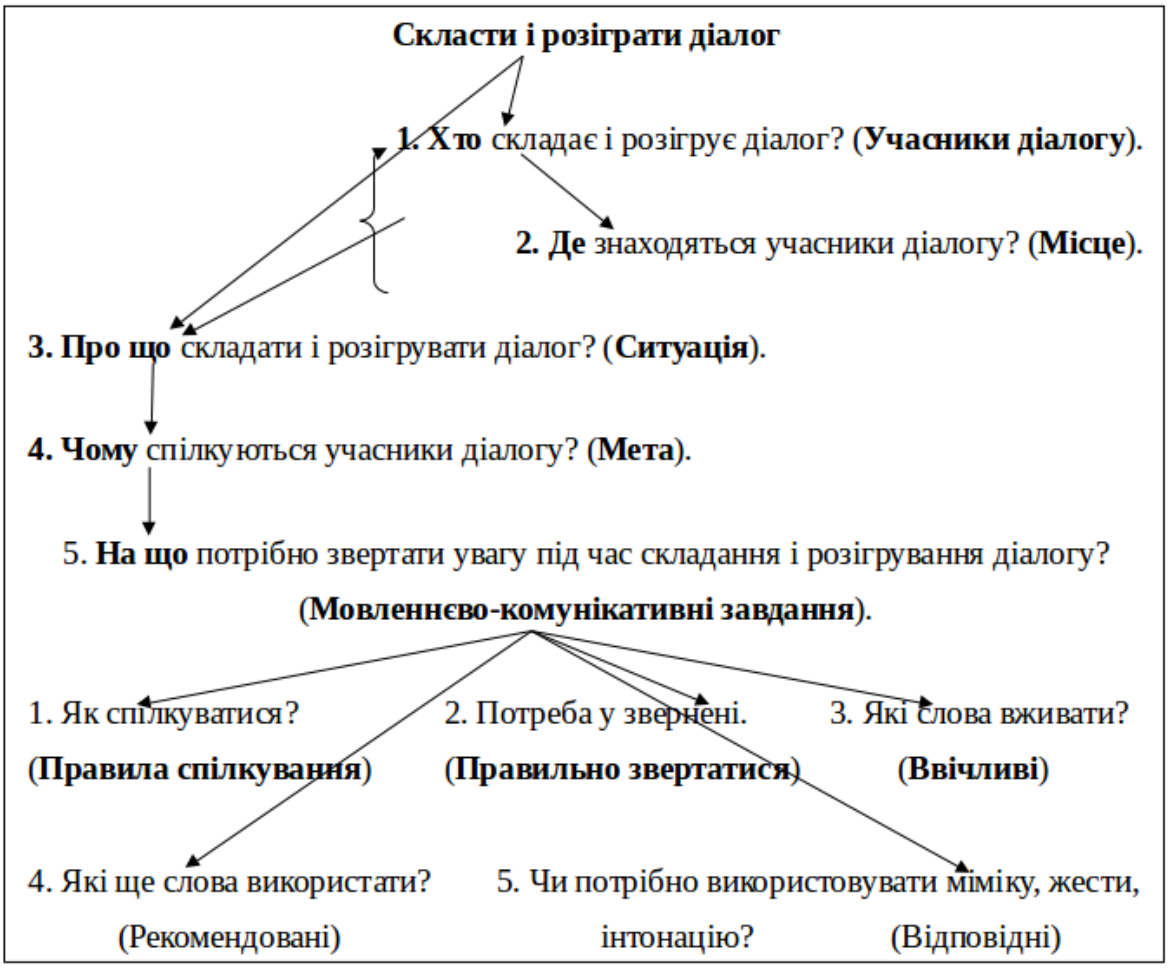


Рис. 2.3.1 Складники ситуаційних діалогічних вправ

Одним зі складників процесу складання і розігрування діалогу є прийняття ролі, характер якої різноманітний, оскільки учень може виконувати як свою роль (ти і твій товариш), роль когось іншого (ти – директор, ти – мама, ти – лікар тощо), так і роль казкового героя або персонажа з мультфільму (ти – Лисичка, ти – Журавель, ти – Вінні Пух, ти – Квітка-Семицвітка тощо). Н. Бібік доречно наголошує на теорії «Узагальненого іншого»: 1) загальні цінності і стандарти поведінки групи, що формують у членів цієї групи індивідуальний образ; 2) усвідомлення шляхом «прийняття» і «виконання» ролі [262, с. 50].

Робота з усвідомлення складників картки із ситуаційним завданням не обмежується одним уроком, а продовжується на наступних уроках.

Картка № 1

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти (другокласник) і першокласник.
Місце: у школі під час перерви.
Ситуація: після дзвінка на перерву ти швидко вибігаєш із класу і збиваєш із ніг першокласника.
Мета: попросити вибачення в першокласника.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості: _____.
4. Уживайте слова: *вибач, болить, нога, не хотів, допомогти, обережно.*
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 2

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти (другокласник) і вчитель (директор).
Місце: у школі на перерві.
Ситуація: після дзвінка на перерву ти швидко вибігаєш із класу і зіштовхуєшся з учителем (директором).
Мета: попросити вибачення у вчителя (директора).
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: _____.
3. Уживайте слова ввічливості: _____.
4. Уживайте слова: *вибачте, не хотів, випадково, старатимусь, обережно.*
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 3

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і товариш.
Місце: у школі під час перерви.
Ситуація: за тиждень ти святкуєш день народження і хочеш запросити товариша на святкування.
Мета: запросити товариша на день народження.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: _____.
3. Уживайте слова ввічливості: _____.
4. Уживайте слова: *день народження, святкування, гості, чекатиму, обов'язково, приємно.*
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 4

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і товариш.
Місце: у школі під час перерви.
Ситуація: тебе запрошує друг на святкування свого дня народження, але в цей день ти не можеш прийти до товариша.
Мета: повідомити та перепросити у товариша.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: _____.
3. Уживайте слова ввічливості: _____.
4. Уживайте слова: *день народження, святкування, гості, чекатиму, не зможу, приємно, вибач.*
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка №5

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і товариш.
Місце: розмова по телефону.
Ситуація: на наступному тижні ти святкуєш день народження і хочеш запросити товариша на святкування.
Мета: запросити товариша на день народження.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості: _____.
4. Уживайте слова: *день народження, святкування, гості, чекатиму, обов'язково, приємно.*

5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Новизна запропонованих зразків ситуаційних діалогічних вправ полягає, по-перше, у чіткій орієнтації школярів на умови спілкування, що сприяє належному усвідомленню їх, а, по-друге, – у тому, що завдання орієнтовані на:

— одне місце (Картки №№ 1-4), одну ситуацію (Картки №№ 1 і 2, №№ 3-5), проте з різними учасниками діалогу і метою спілкування;

— спільну мету й одних і тих самих учасників, проте орієнтовані на різні місця, де може відбуватися розмова (Картки №№ 3 і 5);

— одних і тих самих учасників і місце спілкування, проте з різною метою (Картки №№ 4 і 5).

У процесі експерименту виявлено труднощі, з якими стикається педагог під час організації навчання і контролю набуття діалогічної компетентності:

1. Обмеженість у часі.

2. Велика кількість учнів у класі (у середньому 25 учнів).

3. Відсутність системи окремих уроків із розвитку діалогічного мовлення.

4. Відсутність упорядкованої системи методичних матеріалів із розвитку діалогічного мовлення.

З огляду на це процес навчання і контролю сформованості умінь відбувається на уроках мови і літературного читання як один із етапів уроку, на якому учні обирають картку, співрозмовника, ознайомлюються із завданням, розподіляють ролі, обдумують, обговорюють хід діалогу протягом 4-5 хвилин, розігрують діалог перед усім класом. Оскільки такі завдання – тільки частинка уроку, то за один урок можна перевірити розігрування двох-трьох діалогів, тобто уміння і навички не більше шести учнів.

Методично виправданим є прийом зіставлення двох-трьох варіантів діалогів, створених на одну й ту саму тему.

Отже, учитель повинен організовувати процес формування діалогічного мовлення учнів початкових класів, беручи до уваги їхній життєвий досвід, словниковий запас, досвід діалогування, наявність знань про особливості усного і

писемного мовлення, знання про ознаки і будову діалогу, дотримання правил спілкування, навички володіння позамовними засобами спілкування, уміння слухати співрозмовника, сформованість умінь орієнтуватися в ситуації спілкування, усвідомлення мети спілкування.

2. 4. Система ситуаційних вправ для формування в учнів діалогічного мовлення у процесі вивчення лексико-граматичного матеріалу

Дедалі частіше можна почути, що сучасні школярі акселерати, вони мають неабиякі потенційні можливості для засвоєння складного матеріалу, потрібно лише розробити відповідну методику навчання. Запереченням цієї сентенції є слова В. Котирло: «прямої і однозначної залежності розвитку від навчання немає» [17, с. 4; 82]. Варто застерегти вчителів від того, що розроблена система вправ не повинна сприяти пришвидшеному темпу розвитку діалогічного мовлення, а забезпечити міцну основу протягом тривалого часу застосування, щоб ті знання, уміння і навички, які формуються у процесі навчання, не стали поверховими. Тому під *удосконаленням мовного спілкування* потрібно розуміти тривалий процес покращення, а не пришвидшення в оволодінні певними знаннями, уміннями і навичками. Таким чином, покращення – це, передусім, якісні зміни, а пришвидшення – кількісні.

Ефективним засобом удосконалення мовного спілкування є спеціальна система діалогічних вправ (ситуаційні завдання творчого характеру), які формують увесь комплекс умінь і навичок, необхідних для продуктивної діалогічної діяльності [221, с. 41].

Вправа має характер усвідомлення, поглиблення і розвитку знань, умінь і навичок. Одна вправа не може забезпечити цих процесів. Лише за умови виконання системи вправ на вивчене правило можна сподіватися на позитивний результат. Мета застосування системи вправ полягає у багаторазовому повторенні виконання одних і тих самих дій до того моменту, доки ці дії не перейдуть на рівень автоматизму у виконанні. Тільки за таких умов знання, уміння і навички можуть

бути міцною основою для оволодіння новим матеріалом. Якщо ж немає системи вправ, а лише виконання вправ, які *підходять* до теми конкретного уроку, тоді немає систематичності і наступності, доступності й послідовності в освітньому процесі.

Для розроблення системи вправ для формування діалогічного мовлення, окрім індивідуальних і вікових особливостей школярів, готовності до навчання, взято до уваги дослідження науковців про характерні риси, притаманні дитячому мовленню, зокрема:

— частотність уживання іменників (33 %), проте майже відсутні слова, які означають абстрактні поняття (доброта, любов, вірність тощо);

— дієслова (22 %), проте рідко вживаються дієслова в неозначеній формі та слова, які означають характер і напрямок дії;

— прикметники (4 %), що є ознакою позбавлення образного мовлення [18, с. 9].

Ці дані є орієнтиром для побудови таких діалогічних ситуацій, які якомога повнішою мірою забезпечуватимуть планомірне, поступове і систематичне збільшення активного словника школярів, що задовольнятиме комунікативні потреби на певному віковому етапі розвитку особистості.

Розвиток діалогічних умінь забезпечується відповідними дидактичними умовами:

— системність і послідовність у роботі над збагаченням мовлення учнів комунікативно значущими мовними одиницями;

— постійне стимулювання учнів до активної діалогічної діяльності, найвищим виявом якої є творчість;

— урахування компетентнісного підходу до вивчення лексико-граматичних тем;

— активізація самостійного добору синтаксичних конструкцій мовних і мовленнєвих одиниць, відповідно до теми, що вивчається, з метою залучення засвоєних теоретичних знань до продуктивних видів діалогічної діяльності з урахуванням ситуації спілкування [226, с. 28].

Без систематичної, цілеспрямованої праці всіх учасників освітнього процесу неможливо говорити про ефективність конкретної системи вправ. Така праця для вчителя – це постійне відшліфовування вмінь і навичок у застосуванні певного методу, що виявляється в науково-теоретичному збагаченні знань і постійному самоаналізі застосування їх на практиці з метою удосконалення вмінь і навичок; із боку учня – багаторазове виконання певних дій для набуття або удосконалення потрібних умінь і навичок, які формуються у процесі виконання конкретної системи вправ. Розглянемо детальніше класифікацію ситуаційних вправ для формування діалогічного мовлення (рис. 2.4.1).

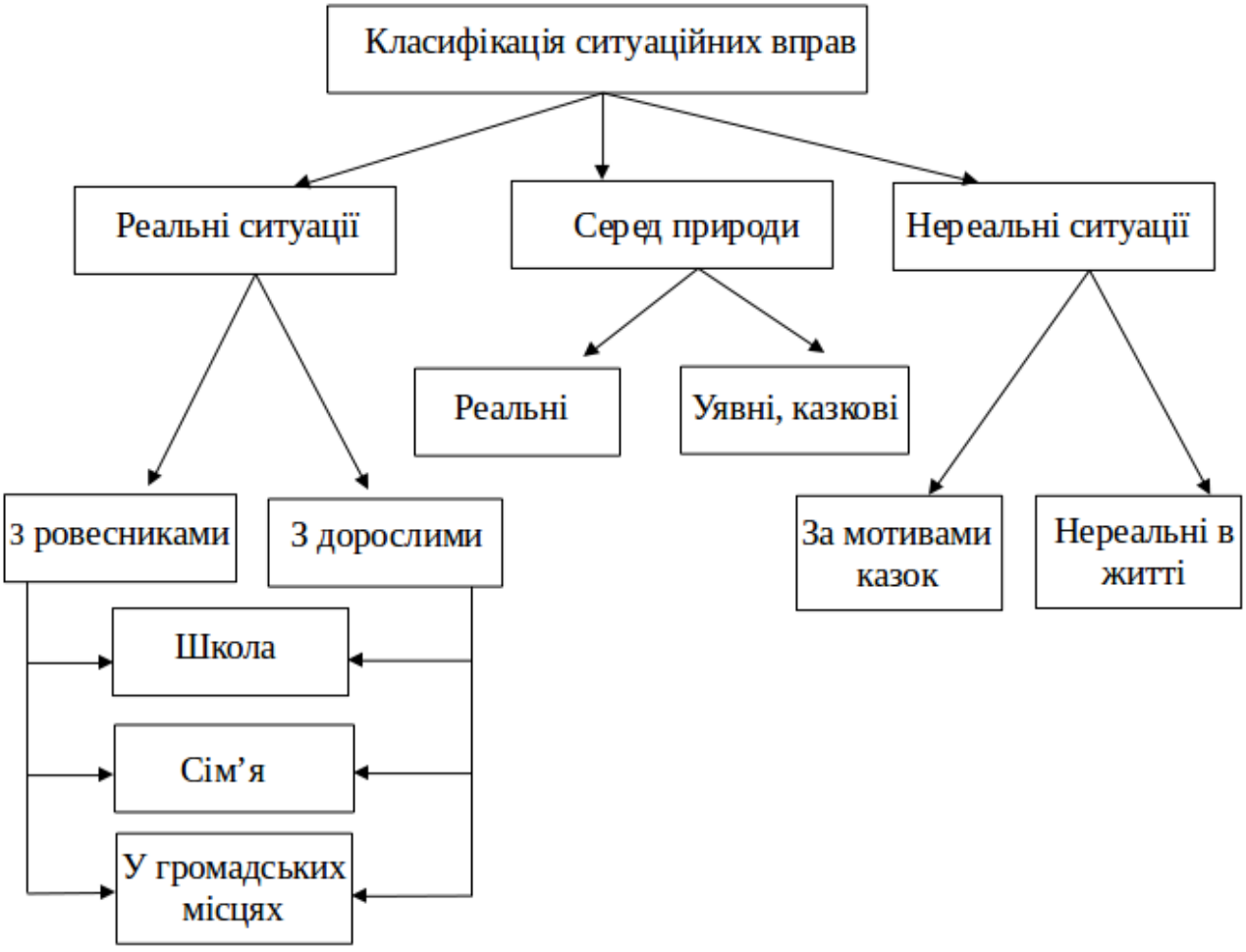


Рис. 2.4.1 Класифікація ситуаційних вправ для формування діалогічного мовлення

Реальні ситуації. На уроках учитель моделює ситуації, у яких можуть перебувати учні як під час навчальної, так і поза навчальною діяльністю, і добирає

теми, близькі їхньому життєвому досвіду. У щоденному житті учні спілкуються як із ровесниками, так і з дорослими. Це можуть бути змодельовані ситуації вдома, у школі, у громадських місцях. Важливість моделювання реальних ситуацій визначається тим, що в основі їх лежать відомі учням факти, відомості про події тощо, із якими комуніканти стикаються із дня в день, що дає можливість для накопичення матеріалів для думки, кількість і якість яких сприяє розвиткові мислення, оскільки є над чим роздумувати [262].

За допомогою ситуаційних вправ, змодельованих на основі реальних ситуацій, учитель має більше можливостей для формування культури спілкування, доречного використання мовних і позамовних засобів, оскільки школярі вже мають певний досвід розв’язання діалогічної ситуації ще до того моменту, коли вчитель змоделював її на уроці. Таким чином, комунікант під час складання і розігрування діалогу пригадує розмову в реальному житті, яка вже відбувалася і, відредагувавши її відповідно до мовленнєво-комунікативних завдань, зазначених у картці, виконує навчально-тренувальну вправу. Після розігрування діалогу варто провести аналіз щойно почутого, який є корисним як для тих, хто розігрував діалог, так і для тих, хто його слухав. Проте розігрування діалогу можна вважати відносно незавершеним, оскільки учень після навчально-тренувальної вправи знову має велику можливість потрапити в подібну ситуацію, але на цей раз у пам’яті вже є наявна нова інформація для розв’язання цієї діалогічної ситуації.

Наприклад, ситуація в магазині:

Картка № _____

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і продавець.
Місце: у магазині.
Ситуація: тебе мама попросила купити хліб, 600 г масла і плитку чорного шоколаду.
Мета: купити продукти.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: _____.
3. Уживайте слова ввічливості: _____.
4. Уживайте слова: *грамів, гривень, шістсот, свіжий, на вагу, яку саме?*
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Звичайно, що третьо- і четвертокласники вже неодноразово перебували у схожій ситуації і здійснювали подібні покупки, тому алгоритм розмови учасникам навчально-тренувального діалогу вже відомий. Новим у запропонованій учителем ситуації є те, щоб учасники діалогу правильно виконували мовленнєво-комунікативні завдання, формулювали речення. Ситуаційні вправи такого виду активно сприяють соціалізації особистості учня.

2. Серед природи. В. Сухомлинський [251] закликав розвивати мислення учнів серед природи. Він пояснював це, по-перше, тим, що для свого розвитку клітини дитячого мозку потребують кисню, а не постійного перенасичення вуглекислотою в задушному класі або квартирі (будинку); по-друге, спостереження і роздуми сприяють розвиткові мовлення, а спостерігати і мислити найсприятливіше серед природи. Якщо дитина мало часу перебуває серед природи, а сприймає лише слово, то клітини мозку стомлюються і не можуть упоратися із завданнями, що є однією з головних причин відставання в навчанні.

Як уже зазначалося, школярі XXI століття належать до покоління дітей, на яких лавиною спадає інформація, що великою мірою зумовлено доступом до мережі Інтернет і їхнім надмірним *перебуванням* у віртуальному середовищі. Ці фактори мають вагомий вплив на формування особистості школяра. Сучасні учні, порівняно з учнями 90-х років XX століття, значно менше часу перебувають серед природи, а віддають перевагу віртуальному середовищу, яке не розвиває спостережливості, мислення, а відтак – і мовлення [227, с. 5].

Часто буває так, що дорослі, поспішаючи відповісти на запитання школяра, не сприяють тому, щоб він мав можливість подумати над словом, правильно дібрати його, вимовити, чим і зумовлюють гальмування мовленнєвого розвитку, у тому числі і діалогічного [208; 227, с. 5].

Учням потрібно дати матеріал для розмови, щоб вони заговорили. Це означає сформувати необхідні знання й уявлення про предмети, явища природи, соціальне середовище. Актуальність ситуаційних діалогічних вправ серед природи визначається тим, що сучасні діти проводять мало часу на свіжому

повітрі, біля *джерела думки*. В. Сухомлинський акцентував увагу на тому, що чим ближче діти до джерела думки і слова – до навколишнього світу – тим багатшим і виразнішим буде їхнє мовлення [251, с. 82]. Тому важливо, щоб учитель так організував освітній процес, щоб учень не залишався пасивним слухачем і мовчазним виконавцем, а виступав у ролі активного співрозмовника, учасника спілкування, оскільки саме завдяки активній участі в освітній діяльності одночасно відбувається і його соціалізація [27, с. 2; 227, с. 5].

Ситуаційні вправи серед природи (реальні) – це вправи, які виконуються безпосередньо під час спостережень у природі, що утруднює їхню організацію вчителем і виконання учнями. Виконувати такі вправи серед природи рекомендуємо розпочинати з 3-го класу, але за тієї умови, що з 1-го класу учні набувають умінь спостерігати за явищами природи безпосередньо серед природи під керівництвом учителя. Такі уроки серед природи вимагають від учителя особливої підготовки: вибрати місце й об’єкт для спостережень; уміння зосередити увагу школярів на тому предметі або явищі, яке планується досліджувати; організувати і сприяти невимушеному діалогу між учнями. Ці завдання вимагають від учителя вміння дати дитині можливість послухати, подивитися, відчути [251, с. 35] і лише після цього говорити [227, с. 5].

Ситуаційні вправи серед природи (реальні) з казковими елементами (рис. 2.4.2) – це синтез особливостей організації як реальних вправ серед природи, так і уявних із казковими елементами [227, с. 6].

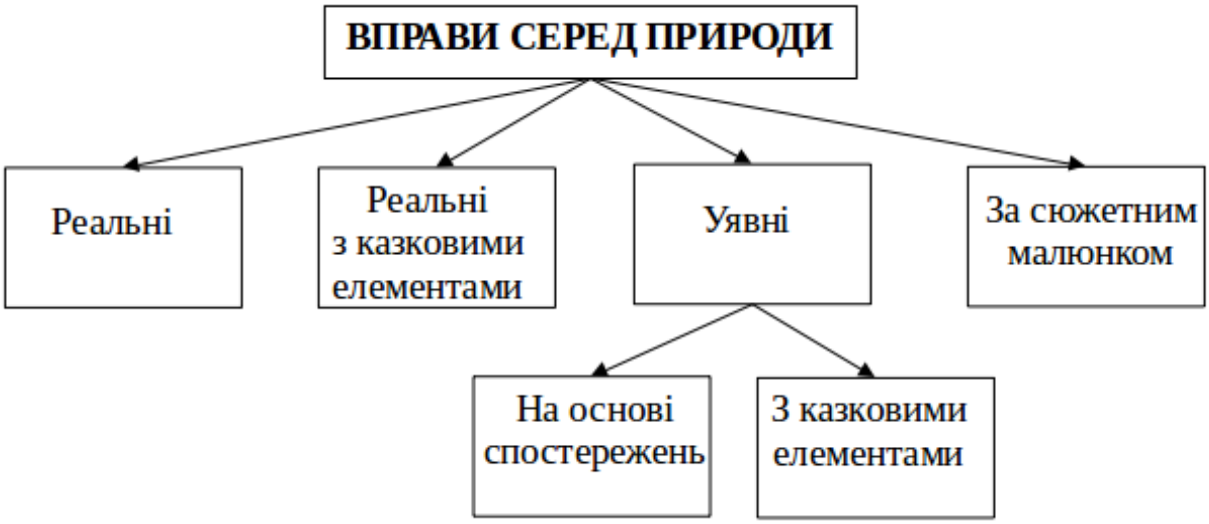


Рис. 2.4.2 Види вправ серед природи

Реальні (уявні ситуаційні завдання на основі спостережень). Такі завдання виконуються учнями з 2-го класу. Основою для створення таких вправ є безпосередній життєвий досвід другокласників, набутий у результаті спостережень за явищами і процесами у природі [227, с. 6].

Картка № ____
Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти (третьокласник) і мама.
Місце: у парку під час прогулянки.
Ситуація: уяви, що ти з мамою під час ранкової прогулянки зауважив, що в певний момент зникла роса.
Мета: розпитати маму, куди зникають крапельки роси.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: *мамо, донечко (синочку), Іринко (Петрику).*
3. Уживайте слова ввічливості.
4. Уживайте слова: *роса, краплини роси, погляньте, зменшується, об'єм, випаровується*.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Складання і розігрування діалогів **за сюжетним малюнком** розпочато з 2-го класу.

	Картка № ___ **Завдання:** складіть і розіграйте діалог за сюжетним малюнком. **Учасники діалогу:** Їжак і Заєць. **Місце:** у лісі. **Ситуація: «**розмова» між тваринами. **Мета:** з'ясувати про хід підготовки до зими. **Мовленнєво-комунікативні завдання:** 1. Дотримуйтеся правил спілкування. 2. Правильно звертайтеся до співрозмовника*: Їжаче, Зайчику.* 3. Уживайте слова ввічливості. 4. Уживайте слова: *скоро, осінь, зима, готуватися, харчі, житло, зимова сплячка, листя.* 5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Зразки добору ситуаційних тем для складання і розігрування діалогів у 2 класі:

1. Другокласник розповідає однокласнику про те, як спостерігав за підготовкою бджіл до зими.

2. Другокласник розпитує Бджолу про підготовку до зими.

3. Другокласник зустрів грибника в лісі і розпитує його про секрети збирання грибів тощо [227, с. 8].

Зразки добору ситуаційних тем для складання і розігрування діалогів у 3 класі:

1. «Розмова» третьокласника з Ялинкою перед Новорічними святами.

2. Тато з Петриком ідуть купувати ялинку на Новорічні свята.

3. Суперечка з товаришем про те, що краще більше часу проводити на вулиці чи марнувати час за комп'ютером тощо [227, с. 8].

Зразки добору ситуаційних тем для складання і розігрування діалогів у 4 класі:

1. Андрійко з Павликом загубилися в лісі. В Андрійка є компас, проте він не вміє ним користуватися. Павлик пояснює другові як користуватися компасом і знайти дорогу додому.

2. Донька розпитує тата про Полярну зірку, щоб навчитися визначати сторони горизонту тощо [227, с. 8].

Для досягнення ефективного результату подаємо рекомендації щодо використання ситуаційних вправ серед природи:

— застосовувати вправи у системі (а не лише під час відповідних тем із розвитку мовлення);

— інтегрувати теми уроків української мови і природознавства відповідно до класу;

— обирати ситуації для діалогів, які належать до однієї загальної теми, де кожна картка із ситуаційною вправою розкриває один її аспект. Наприклад, тема «Птахи взимку», мета ситуаційних завдань і вправ: Картка № 1 – запросити сором'язливу Синичку на обід у пташину їдальню, Картка № 2 – помиритися (Птахи посварилися), Картка № 3 – поділитися зернятками з іншими птахами тощо. Тобто використовувати різноманітність видів діалогів у початкових класах (діалог-розпитування, інтерв'ю, бесіда, дискусія, обговорення, діалог-повідомлення) і з різною мовленнєво-комунікативною метою (прохання, вибачення, пропозиція, побажання, пояснення);

— відповідність рівня складності завдань у Картках до рівня навченості учнів і їхніх індивідуальних особливостей (наприклад: для учнів з наявним початковим рівнем сформованості діалогічного мовлення надати індивідуальну допомогу, допоміжні матеріали, записи готових реплік тощо; для середнього – сюжетний малюнок, опис ситуації, більшу кількість рекомендованих слів; для достатнього і високого – складність визначеної мети спілкування). Адже не можна пропонувати завдання одного й того самого рівня складності учням із високим і початковим рівнем навченості діалогічного мовлення [227, с. 8-9].

Уявні ситуаційні завдання з казковими елементами. На першому етапі застосування вправ, основою яких є природне середовище, рекомендуємо вже з 1- го класу застосовувати вправи, метою яких є відтворення діалогічних єдностей *рослинних* і *тваринних мовців*. Ці завдання відрізняються від відтворення діалогів із відомих першокласникам казок, оскільки основою для вибору зразків діалогів

на природничому матеріалі слугують розповіді, у яких є роздуми про реальні природні процеси (наприклад, як випаровується волога, про поведінку птахів, вплив сонячного світла на ріст рослин тощо, де казковий елемент лише представлено запитаннями/відповідями *рослин* або *тварин*). Наприклад, учитель з учнями організував спостереження за процесом випаровування роси (це може бути під час екскурсії або заохочення до самостійного спостереження вдома). Після спостереження за процесом випаровування варто організувати школярів до відтворення діалогу з розповіді «Куди зникають крапельки роси?», де один із мовців – *крапелька роси*, яка відповідає на запитання учня про свої мандри і своїми репліками допомагає співрозмовнику оволодіти знаннями, побудованими на реальному процесі випаровування. І вже тоді, коли другокласники спостерігали за цим явищем, слухали розповідь учителя (розповідь обов'язково емоційно насичена, з відповідними жестами і мімікою), можуть тренуватися у відтворенні *розмови* хлопчика (дівчинки) і крапельки роси, оскільки школярі набули необхідних знань, підтверджених спостереженням реального процесу, «пропустили це крізь себе». Важливим моментом під час розігрування діалогів такого характеру є наявність необхідного наочного матеріалу (відповідні маски), що сприяє легшому входженню учнів початкових класів у роль [227, с. 6].

У 1 класі вчитель не роздає Карток із ситуаційними вправами. Уся робота відбувається усно: учитель повідомляє завдання, сприяє усвідомленню всіх необхідних етапів під час розігрування діалогу [227, с. 6].

Зразки тем ситуацій для відтворення мікро-діалогів із розповідей учителя в 1 класі:

1. Кімнатна рослина, про яку забула першокласниця, просить догляду.

2. Мураха дякує за допомогу в огородженні мурашника.

3. Суперечка Дуба і Калини про свою важливість і потрібність людям тощо. Теми потрібно добирати відповідно до потреб класу та міжпредметного інтегрування змісту української мови і природознавства [227, с. 6].

Картки із ситуаційними вправами учні одержують з 2-го класу.

Картка № ___
Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти (другокласник) і крапелька роси.
Місце: у парку під час прогулянки.
Ситуація: уяви, що під час ранкової прогулянки до тебе «заговорила» крапелька роси.
Мета: з'ясувати у крапельки роси куди вона зникає кожного ранку.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника*: краплинко, дівчинко (хлопчику).*
3. Уживайте слова ввічливості*: будь ласка, прошу, перепрошую, дякую.*
4. Уживайте слова: *швидко, зменшується, випаровується, об'єм, зникає.*
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

У Картках для учнів 3 – 4 класів рекомендуємо у мовленнєво-комунікативному завданні *Уживайте слова ввічливості* не подавати зразків ввічливих слів, оскільки у 3 класі учні вже мають самостійно добирати ввічливі слова відповідно до ситуації спілкування [227, с. 6].

Завдання на основі нереальних ситуацій. Коло застосування реальних ситуацій обмежується умовами навколишньої дійсності, оскільки уявні вигадані ситуації дають можливість *вийти* за межі місця і часу реального перебування, виразити свої дитячі мрії. Ситуації на такі теми підпорядковуються освітній меті, яку ставить перед собою вчитель на уроці. «Творення фантастичних образів – найблагородніший ґрунт, на якому розвиваються буйні паростки думки» [251, с. 45].

Під *нереальними ситуаціями* розуміємо ті, які вимагають від учасників діалогу виконання ролі іншої особи, казкового персонажа, наприклад:

Картка № ____
Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти – стоматолог, дитина – пацієнт.
Місце: у стоматолога.
Ситуація: ти – стоматолог. На прийом мама привела дитину, у якої болить зуб, але вона не хоче заходити в кабінет.
Мета: переконати дитину не боятися заходити в кабінет для огляду.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: _____.

3. Уживайте слова ввічливості: _____.
4. Уживайте слова: *не піду, не бійся, тільки подивлюся, не болітиме, болітиме, додому.*
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Ситуації такого зразка школярам є відомими ще з дошкільного віку, коли вони беруть участь у сюжетно-рольових іграх. Звичайно, що характер таких ігор у дошкільному віці переважно монологічний (або наближений до діалогічного), дорослі не завжди звертають увагу на правильність побудови речень, уживання правильної форми слів (за винятками, коли слова *перекручені*). З огляду на це учням подобаються ситуаційні вправи, де вони можуть виконати роль лікаря, учителя, поліцейського, пожежника, будівельника тощо.

Нереальні ситуаційні вправи за мотивами казок. Основою формування поняття *діалог* у 1 класі є відтворення *розмов* персонажів із відомих першокласникам казок. На цьому етапі учні здобувають уміння і навички виділяти із прослуханого тексту *діалогічні єдності*, визначати кількість учасників, розпізнавати репліки *мовців* і відтворювати/розігрувати прослуханий діалог. Щоб процес розігрування діалогу 6-річними учнями відбувався успішно, важливо добирати казки, добре відомі школярам. Найкращими зразками є комулятивні казки, такі, як: «Курочка Ряба», «Рукавичка», «Колобок», «Ріпка», «Коза-Дереза» та ін. Ураховуючи вікові й індивідуальні особливості учнів, можна пропонувати такі зразки завдань і вправ:

1. Відтворення діалогу з прослуханої казки.

2. Розігрування діалогу за сюжетним малюнком.

3. Відтворення діалогу без попереднього прослуховування казки.

Завдання на розігрування діалогів такого характеру відбувається на репродуктивному рівні, а процес опанування діалогічного мовлення розпочинається з формування вмінь відповідати на запитання і ставити їх самостійно, про що зазначено у п. 2. 2.

В. Сухомлинський [251] стверджує про чутливість клітин дитячого мозку, які можуть нормально працювати лише тоді, коли об’єктом сприйняття є наочний,

реальний або словесний образ. Якщо для застосування першого і другого типів образу основною умовою є їхня наявність, то для словесного – уміння створити образ *без нічого*, за допомогою слова відчути і побачити, про що розповідається. А таке вміння потребує тонкої і високої словесної майстерності педагога. Реалізацію яскравого словесного образу представлено в казках, чим і пояснюється велика любов дітей до цього жанру.

Мета запропонованих ситуаційних вправ передбачає набуття учнями діалогічних умінь і навичок. Зауважимо, що чим більше варіантів синтаксичних конструкцій на одну й ту саму тему учень використає і проговорить, тим вільніше і впевненіше він зможе поводитися у діалогічній ситуації за реально життєвих умов. Це пояснюється тим, що у процесі навчальних дій дитяча свідомість уже зафіксувала певну кількість варіантів форм привітання, звертання до співбесідника, формулювання запитань і відповідей на них, що сприяє *автоматичному* використанню їх у нових, уже реальних, ситуаціях. Учневі буде легше адаптуватися до соціальної ситуації, наприклад, «У магазині», оскільки він уже неодноразово в и р і ш у в а в її і набув достатніх умінь і навичок того, як привітатися, повідомити, що йому потрібно, уточнити, відповісти, розрахуватися, подякувати і попрощатися. Отже, це є результатом повторення одних і тих самих діалогічних дій до того моменту, коли вони стануть власними, звичними, щоб їх можна було вільно і творчо використовувати як на уроках, так і в позаурочний час [227, с. 9].

Найбільш продуктивними ситуаційними вправами у 1 – 2 класах були вправи, розроблені на основі вигаданих, казкових ситуацій, у 3 – 4 класах – ситуаційні вправи з реальними ситуаціями, найбільш складними виявилися вправи серед природи.

У методиці навчання рідної мови, зокрема у плані вироблення мовленнєвих умінь існує система мовленнєвих вправ [169], у якій відтворено етапи опанування монологічного і діалогічного мовлення. Автор акцентує основну увагу на формуванні умінь і навичок із синтаксису (рис. 2.4.3).

Рис. 2.4.3 **Система мовленнєвих вправ**

Пропонуємо систему ситуаційних вправ для формування діалогічного мовлення (рис. 2.4.4).

Рис. 2.4.4 Система ситуаційних вправ для формування діалогічного мовлення

Зазначимо, що ефективність запропонованої системи вправ залежить від послідовності і систематичності застосування її. Проте кількість вправ конкретного типу для виконання залежить від особливостей класу і якості виконання їх.

К. Ушинський у статті «Рідне слово» [260] наголошує на тому, що дитина 5-6-річного віку жваво і правильно спілкується рідною мовою на противагу дорослому іноземцю, який вивчає чужу мову кілька років. З огляду на це навіть першокласник володіє певними тонкощами рідного слова на підсвідомому рівні.

Робота за змістом тексту казок дає можливість реалізувати принципи природовідповідності, наступності і перспективності, готуючи ґрунт для опанування діалогічного мовлення з лексико-граматичного боку. Зміст системи

ситуаційних вправ із методичними рекомендаціями для учнів 1 – 4 класів подано у Додатку В, Додатку Г.

У процесі дослідження розроблено лінгводидактичну модель формування діалогічного мовлення учнів початкових класів засобом ситуаційних вправ (рис. 2.4.5) як зразок реалізації змісту розробленої експериментальної системи. Побудова моделі передбачає мету, підходи, принципи (загальнодидактичні: науковості, доступності, наочності, наступності, послідовності, систематичності, індивідуалізації, диференціації; лінгводидактичні: єдності розвитку мислення і мовлення, зв’язку роботи з розвитку мовлення і вивчення лексико-граматичного матеріалу, розвитку чуття мови), методи (традиційні: наочні, словесні, практичні; діалогічні); прийоми, засоби, форми співпраці, критерії й рівні діалогічної компетентності, чинники, які впливають на формування діалогічного мовлення учнів; дидактичні умови, періоди й етапи опанування діалогічного мовлення учнями початкових класів, класифікацію ситуаційних вправ у системі.

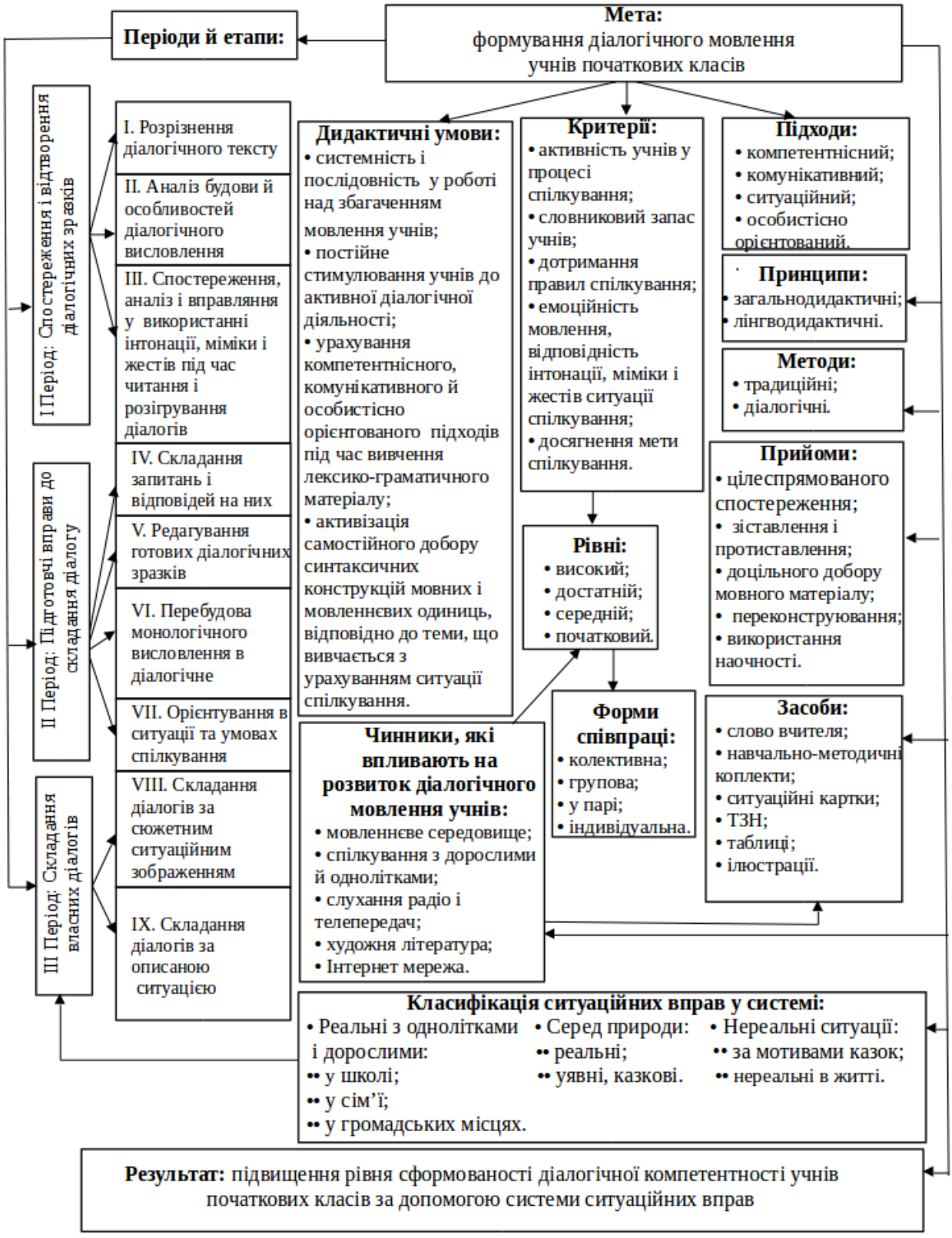


Рис. 2.4.5 Лінгводидактична модель формування діалогічного мовлення учнів початкових класів засобом ситуаційних вправ

Систему ситуаційних вправ потрібно розглядати з позиції, описаної вище і графічно зображеної в таблиці 2.4.1. На початку створення експериментальної системи розроблено систему вправ, яка ґрунтувалася на впорядкуванні сконструйованих зразків ситуаційних вправ відповідно до їхньої класифікації (рис. 2.4.1). Проте зафіксовані дані збору інформації і спостереження уроків під час констатувального етапу експерименту показали, що система ситуаційних вправ для формування діалогічного мовлення як цілісна можлива за умови наявності в ній підготовчих вправ. З огляду на це така система має будуватися із трьох періодів: I – спостереження і відтворення діалогічних зразків за мотивами казок; II – підготовчі вправи до створення власних діалогів; III – створення власних діалогів відповідно до ситуації.

Основна мовленнєво-комунікативна мета вправ полягає у формуванні діалогічної компетентності учнів 1 – 4 класів, мовна мета – у правильному вживанні звертань. Систему ситуаційних вправ описано у II розділі дисертації і подано в додатках.

Таблиця 2.4.1

Система ситуаційних вправ

1 клас № з/п вправ	2 клас № з/п вправ	3 клас № з/п вправ	4 клас № з/п вправ	Періоди опанування діалогічного мовлення
I. Розрізнення діалогічного тексту				
1				Спостереження і відтворення діалогічних зразків за мотивами казок – I Період
2				
3	1			
4				
5	2			
6	3			
7	4			
II. Аналіз будови й особливостей діалогічного висловлення				

8			
9			
10	5	1	
11	6	2	1
III. Спостереження, аналіз і вправляння у використанні позамовних засобів під час читання/розігрування діалогів			
12	7		
13			
14			
15	8	3	2
16	9		
IV. Складання запитань і відповідей на них			
17	10		
18	11		
19	12	4	3
20	13	5	4
		6	5
	14	7	
	15	8	6
	16	9	7
	17	10	8
	V. Редагування готових діалогічних зразків		
	18		
	19	11	9
	20	12	10
	21		
VI. Перебудова монологічного висловлення в діалогічне			
	22		
	23		
	24	13	11

Підготовчі вправи до складання діалогу

ІІ Період

VII. Орієнтування в ситуації та умовах спілкування				
	25	14	12	
	26	15	13	
VIII. Складання діалогів за сюжетним ситуаційним малюнком				ІІІ Період. Складання власних діалогів
	27	16	14	
IX. Складання діалогів за описаною мовленнєво-комунікативною ситуацією				
	28	17	15	

У таблиці «Система ситуаційних вправ» показано як змінюється роль конкретного етапу опанування діалогічного мовлення залежно від класу і, відповідно, переходу від одного етапу до іншого. Номер вправ відображає тип вправи, а не її порядковий номер, оскільки лише вчитель бачить потребу в кількості вправ кожного типу для виконання кожним учнем зокрема, із метою набуття відповідних умінь і навичок. З даних таблиці бачимо, що основна роль вправ на відтворення готових діалогів і підготовчих вправ до створення власних є у 1 – 2 класах, а в наступних класах виконання їх передбачає лише актуалізацію і діагностування наявних умінь і навичок. Оскільки номери вправ у таблиці не відображають кількісного показника, то потрібно звернути увагу на те, що вправи типу №№ 16 і 17 (3 клас) і №№ 14 і 15 (4 клас) становлять основу опанування діалогічного мовлення (рис. 2.4.6 і рис. 2.4.7).

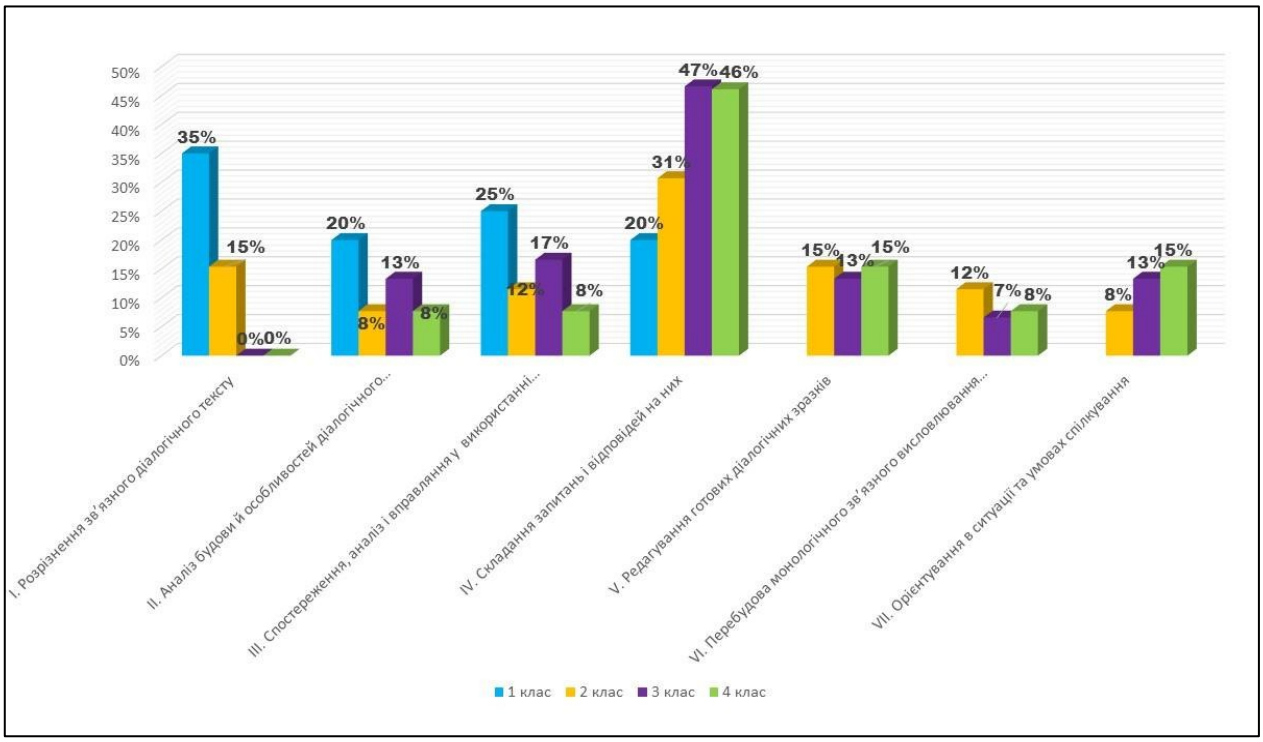


Рис. 2.4.6 Вправи на відтворення готових діалогів і підготовчі вправи до створення власних

На рис. 2.4.6 представлено порівняльний аналіз того, як змінюється навантаження певного типу вправ під час періодів спостереження/відтворення і підготовчих вправ у розробленій системі, залежно від класу й етапу опанування діалогічного мовлення. Дані діаграми не містять періоду складання власних діалогів за сюжетним малюнком або словесно описаною ситуацією, а відображають порівняльний аналіз відношень I і II періодів опанування діалогічного мовлення з III періодом.

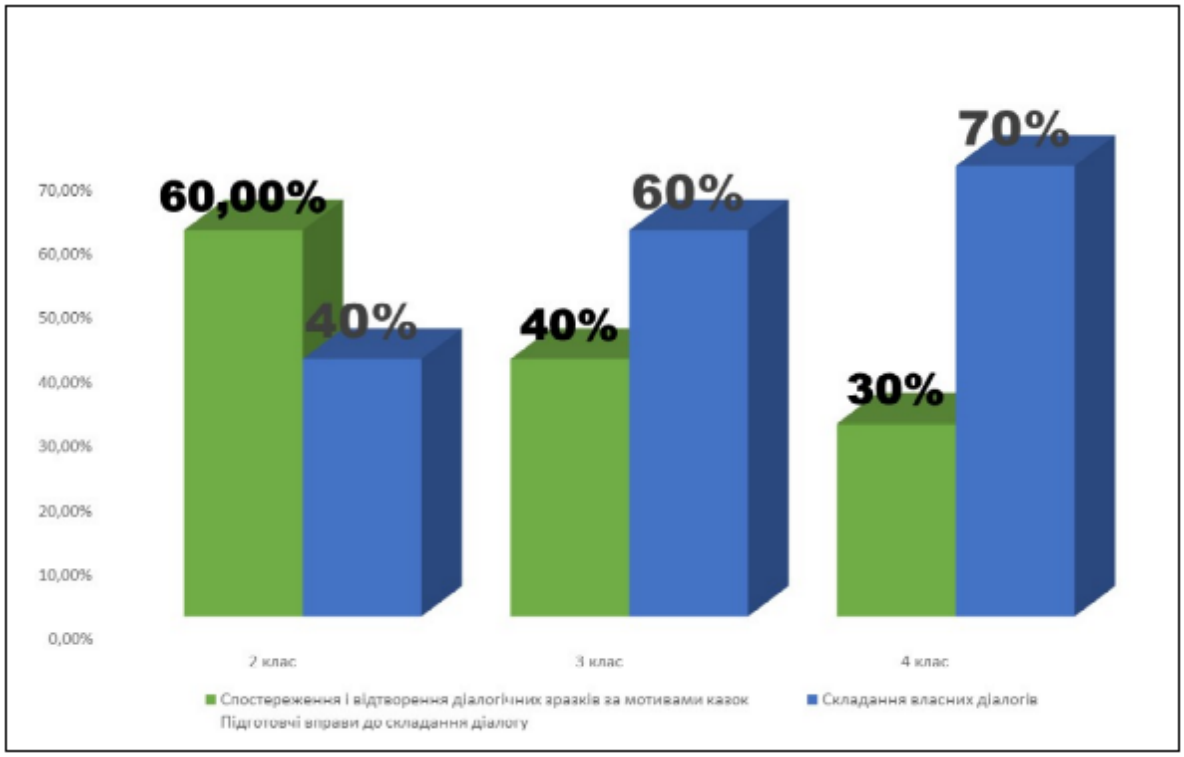


Рис. 2.4.7

Порівняльний аналіз періодів опанування діалогічного мовлення

Таким чином, розроблена система ситуаційних діалогічних вправ (Додаток В) складається з 3 періодів, які складаються з етапів, представлених відповідними типами вправ, кількість яких обирає вчитель залежно від особливостей класу і учнів зокрема. Ситуаційні вправи ІІІ періоду опанування діалогічного мовлення розроблено відповідно до класифікації (рис. 2.4.1), і подано в Додатку Г. Особливість поданих зразків ситуаційних вправ полягає ще й у тому, що використання їх доречне як у 2, так і в 3 – 4 класах, оскільки самі ситуації трапляються в житті школярів, незалежно від класу (запросити на день народження; розпитати про причину відсутності у школі; попросити про допомогу; уточнити виконання завдання тощо). Проте, залежно від того, у якому класі використовувати конкретну картку, учитель ускладнює або спрощує зміст мовленнєво-комунікативних завдань №№ 2, 3 і 4 та міру допомоги учням відповідно до вимог програми для кожного класу.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Зіставляючи програмовий зміст із вивчення лексико-граматичних тем і розвитку діалогічних умінь і навичок у системі від старшої дошкільної групи по 4 клас, ми дійшли висновку про необхідність створення системи ситуаційних вправ для формування діалогічного мовлення, у процесі застосування якої зроблено акцент на тих мовних і мовленнєво-комунікативних явищах, які недостатньо були засвоєнні учнями в попередні роки навчання відповідно до заданих у навчальній програмі компетенцій. З такого погляду на проблему визначено завдання поглибити розуміння суті функціонування синтаксичних конструкцій у діалогічному мовленні, а відтак – усвідомлення і поглиблення суті процесу спілкування у формі діалогу відповідно до конкретної ситуації і мовленнєво-комунікативних завдань.

Аналіз науково-методичної літератури і спостереження уроків української мови підтверджують важливість наявності структурних компонентів системи до роботи щодо застосування ситуаційних вправ (вибір предмета розмови, формування потреби спілкування, основна умова спілкування), які визначають чинники формування потреби спілкування (урахування життєвого досвіду, розглядання предмета розмови в різних ситуаціях, посильна складність завдань).

Відповідно до етапів оволодіння основами наук, і української мови зокрема, визначено періоди й етапи опанування учнями 1 – 4 класів діалогічного мовлення. Важливість цих етапів полягає в реалізації загальнодидактичних принципів систематизації і наступності в навчанні, чіткому усвідомленні вчителями поняття *система* і важливості кожного з етапів у процесі опанування діалогічного мовлення. З огляду на це автором дослідження розроблено систему ситуаційних вправ із метою опанування діалогічного мовлення учнями 1 – 4 класів. Ситуаційні вправи сконструйовано відповідно до визначених вимог до вправ на уроках української мови: зміст вправ відповідає життєвому досвіду учнів, наявна чітка постановка завдань, ураховано мотиваційний аспект, умови виконання, є комунікативно спрямованими.

У розробленій системі вправ реалізуються вміння, які є спільними для всіх ключових компетентностей, а саме: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, уміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв’язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами. Основна мовленнєво-комунікативна мета ситуаційних вправ полягає у формуванні діалогічної компетентності учнів 1 – 4 класів, мовна мета – у правильному вживанні звертань.

Розроблена система ситуаційних вправ складається з 3 періодів (I – спостереження і відтворення діалогічних зразків за мотивами казок; II – підготовчих вправ до створення власних діалогів; III – створення власних діалогів відповідно до ситуації), які складаються з етапів, представлених відповідними типами вправ, кількість яких обирає вчитель залежно від особливостей класу, і учнів зокрема. Опанування діалогічного мовлення поділено на етапи умовно. Перехід від одного етапу до іншого відбувається, коли учні набули певних умінь для переходу на складніший етап і продовжують удосконалювати їх і надалі.

Особливість поданих зразків ситуаційних вправ полягає в тому, що використання їх доречне як у 2, так і в 3 – 4 класах, оскільки самі ситуації трапляються в житті учнів, незалежно від класу (запросити на день народження; розпитати про причину відсутності у школі; попросити про допомогу; уточнити виконання завдання тощо). Проте, залежно від того, у якому класі використовувати конкретну картку, учитель ускладнює або спрощує зміст мовленнєво-комунікативних завдань і міру допомоги учням відповідно до вимог програми для кожного класу.

Матеріали, що ввійшли до розділу, опубліковано автором у наукових працях [214], [215], [216], [217], [219], [223], [225], [227], [280].

РОЗДІЛ ІІІ.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ НАВЧАННЯ ЗА РОЗРОБЛЕНОЮ СИСТЕМОЮ СИТУАЦІЙНИХ ВПРАВ

3. 1. Констатування результатів навчальних досягнень учнів 1 – 4 класів за діючою системою навчання

Дослідження організовано відповідно до етапів:

На першому етапі (2011 – 2017 н. р.) відбувалося вивчення й аналіз лінгвістичної, психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, спостереження за розвитком діалогічного мовлення учнів 1 – 4 класів для констатування його рівнів у діючій системі навчання. Під час проведення наступних етапів експерименту продовжено вивчення й аналіз наукової літератури для удосконалення розробленої системи ситуаційних вправ, а також із метою врахування змін відповідно до освітньої реформи Нової української школи.

На другому етапі (2013 – 2017 н. р.) відбувався аналіз програм і підручників, поурочних планів учителів початкових класів, конспектів уроків з української мови у початкових класах, проведено педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний етапи), аналіз результатів виконання вправ для констатування і діагностування рівнів сформованості діалогічної компетентності учнів 1 – 4 класів (відповідно до визначених критеріїв) у процесі вивчення лексико-граматичних тем.

На третьому етапі (2017 – 2018 н. р.) здійснено оформлення результатів експериментального навчання з формування діалогічного мовлення учнів 1 – 4 класів.

В експериментальному дослідженні взяли участь 591 учень 1-го класу (2013 – 2014 н. р., 2015 – 2016 н. р.), 469 учнів 2-го класу (2014 – 2015 н. р., 2016 – 2017 н. р.), 597 учнів 3-го класу (2015 – 2016 н. р.), 464 учні 4-го класу (2016 – 2017 н. р.). Таким чином, експериментальну систему ситуаційних вправ апробовано:

— з 1-го по 4-ий класи (2013 – 2017 н. р.);

— з 1-го класу (2015 – 2016 н. р.) по 2-ий клас (2016 – 2017 н. р.) – для порівняння здобутих результатів у 1-му і 2-му класах у попередні роки;

— з 3-го класу (2015 – 2016 н. р.) по 4-ий клас (2016 – 2017 н. р.) – для порівняння здобутих результатів між тими класами, які навчалися за експериментальною системою вправ із 1-го по 4-ий класи, і класами, у яких навчання за експериментальною системою розпочато тільки з 3-го класу.

У Львівському національному університеті імені Івана Франка з 2015 – 2016 навчального року до курсу навчальної дисципліни «Методика навчання української мови в початкових класах» введено тему практичного заняття «Методика роботи над змістом ситуаційних завдань і вправ» (Додаток Е) Змістовий Модуль 6. Система роботи з розвитку мовлення). Мета введення запропонованої теми зумовлена потребою в опануванні майбутніми вчителями початкових класів умінь і навичок конструювати і впроваджувати в освітній процес ситуаційні вправи з метою опанування діалогічного мовлення учнями початкових класів. На завершення вивчення Змістового Модуля студенти, на основі ситуаційного підходу, створили наочні посібники для студентів із розвитку мовлення, зокрема діалогічного, у яких зазначено програмові вимоги, норми оцінювання, рекомендації, ситуаційні завдання, зразки орієнтовних висловлень відповідно до кожного рівня навченості. Також студенти IV курсу під час проходження педагогічної практики проводили 1 урок серед природи [179, с. 24]. Однією із рекомендацій (під час настановчих конференцій (жовтень 2015 – 2017 н. рр.) до проведення уроку було використання ситуаційних вправ із метою розвитку діалогічного мовлення.

Систему ситуаційних вправ для опанування діалогічного мовлення учнів 1 – 4 класів побудовано з урахуванням того, якою мірою учні володіють діалогічними уміннями і навичками, їхніх індивідуальних і вікових психофізіологічних особливостей. Такий підхід сприяв уточненню дидактичної мети, прогнозуванню труднощів у роботі і визначенню оптимальної кількості вправ конкретного типу на кожному етапі опанування діалогічного мовлення. Експериментальне навчання

побудовано від спостереження, аналізу і редагування зразка до створення власного висловлення.

У психологічній науці встановлено, що від рівня оволодіння рідною мовою залежить розвиток інтелекту людини, а отже, – і її здатність до мислення і мовлення. Активізація мисленнєвої діяльності школярів є ефективним засобом формування діалогічної компетентності, оскільки *хто ясно думає, той чітко висловлюється*. Тому навчання рідної мови з 1 по 4 класи організовано таким чином, щоб цей процес здійснювався на основі таких мисленнєвих операцій, як аналіз, синтез, порівняння (зіставлення і протиставлення), узагальнення, розуміння, усвідомлення, доведення власних думок і висновків, спростування хибних тверджень в активній діалогічній діяльності всіх його учасників. Це сприяло розвиткові мислення і мовлення кожного учня і слугувало основою формування в них ключових і предметних компетентностей.

Сучасна програма з української мови орієнтує вчителя на формування мовної особистості учня, яка характеризується свідомим ставленням до опанування мови, розвиненим мовленням і мисленням. Відповідно засоби навчання дібрано так, щоб стимулювати учнів до активної діалогічної діяльності, взаємопов’язаної з мисленнєвою. «Перш ніж давати знання, – писав В. Сухомлинський, – треба навчити думати, сприймати; розумове виховання далеко не одне й те саме, що добування знань» [251, с. 241].

Компетентнісний, особистісно зорієнтований підхід до вивчення української мови ґрунтується на розумінні її місця у складному взаємозв’язку мови з внутрішнім світом людини як соціалізованої особистості. Цей підхід визначає зміст роботи над формуванням умінь самостійно будувати усні й письмові висловлення різних жанрів у життєвому спілкуванні, виражає естетичні можливості мовних засобів.

Узагальнення власного досвіду автора дослідження й аналіз досвіду роботи вчителів початкових класів дає право стверджувати, що активна діалогічна діяльність стимулює вироблення індивідуального мовного стилю, збагачує й увиразнює саме мовлення, забезпечує мовленнєво-комунікативний і загальний

розвиток особистості. Ураховуючи це, під час дослідження акцентовано увагу учнів на тих аспектах мовного явища, які поглиблюють розуміння суті функціонування лексико-граматичних категорій у мовленні відповідно до конкретної ситуації і мовленнєво-комунікативного завдання. Навчальна програма з української мови передбачає однакову увагу до всіх синтаксичних одиниць, але навіть нетривалі спостереження переконують у тому, що вони представлені неоднаково в учнівському мовленні. Це наштовхнуло на думку, що будувати систему ситуаційних вправ для опанування діалогічного мовлення у процесі вивчення лексико-граматичних тем потрібно так, щоб учні не автоматично набували теоретичні знання, а, застосовуючи їх, отримували знання практичні (уміння і навички), набували досвіду застосування їх у процесі комунікації на основі ситуаційних вправ.

Конкретне змістове наповнення процесу оволодіння українською мовою в початкових класах полягає в комплексній багатоцільовій роботі в межах тексту (готового або створеного учнями).

З двох шляхів до вдосконалення діалогічних умінь і навичок: 1) від орієнтації на позитивне, що допомагає досягти точності у висловленні й часто практикується у школі; 2) відштовхуючись від негативу – чому висловлення не точне, що сигналізує про це, яким чином добираємо необхідні мовні засоби, які саме мовні засоби є необхідними – взято перший, оскільки саме цей шлях забезпечує набуття лінгвістичних знань і свідоме використання їх відповідно до мовленнєво-комунікативної потреби і життєвої ситуації, формування пізнавальної самостійності, розвиває творчі здібності, органічно поєднує навчання з вихованням.

З метою констатування рівня діалогічної діяльності учнів 1 – 4 класів проведено анкетування вчителів початкових класів шкіл Львівської, Івано-Франківської і Сумської областей (Додаток Г). Анкетуванням охоплено 67 учителів і 1395 учнів: 318 учнів 1-го класу, 405 учнів 2-го класу, 315 учнів 3-го класу, 357 учнів 4-го класу. Відповіді на поставлені в анкетах запитання дали

підстави для визначення рівнів сформованості діалогічної діяльності школярів та аналізу труднощів, із якими вони стикаються у процесі побудови діалогу.

Основою критеріїв визначання рівнів діалогічної діяльності слугувала формула діалогічної компетентності (*що саме? з якою метою? де? коли? як?).*

1. Активність учнів у процесі спілкування: з високим рівнем навченості учень виступає ініціатором; з достатнім – підтримує тему розмови, інколи виступає ініціатором; із середнім – підтримує тему розмови, інколи затрудняючись із відповіддю на репліку; з початковим – не підтримує теми розмови, не орієнтується у мовленнєвій ситуації.

2. Словниковий запас учнів: з високим рівнем навченості в учня – багатий пасивний і активний словник; з достатнім – багатий словниковий запас; із середнім – недостатній активний словниковий запас; з початковим – бідний активний і пасивний словник.

3. Дотримання правил спілкування: мовлення учня з високим рівнем навченості відповідає всім нормам культури спілкування; з достатнім – мовлення виразне, проте учень інколи порушує правила спілкування; із середнім – мовлення невиразне; з початковим – мовлення невиразне, трапляються порушення у правилах спілкування.

4. Емоційність мовлення, відповідність позамовних засобів ситуації спілкування: для учня з високим рівнем навченості – позамовні засоби наявні і відповідають ситуації спілкування; з достатнім – позамовні засоби у процесі мовлення частково наявні; із середнім – позамовні засоби під час мовлення відсутні або не відповідають ситуації спілкування; з початковим – зоровий контакт, позамовні засоби під час мовлення відсутні.

5. Досягнення мети спілкування: учень з високим рівнем навченості – вправно будує діалог, чітко й правильно виловлює свою думку, аргументує її, володіє знаннями із запропонованої теми спілкування, переносить здобуті знання у нестандартні ситуації; з достатнім – будує діалог, дотримуючись зазначеної теми, мети і завдань, висловлюється достатньо чітко, аргументованість думки неповна, орієнтується у запропонованій темі розмови, проте не завжди може

перенести здобуті знання у нестандартні ситуації; із середнім – будує діалог, дотримуючись зазначеної теми, мети і завдань, але не може висловитись достатньо чітко й аргументовано, орієнтується у запропонованій темі розмови, проте припускається певних неточностей; з початковим – будує діалог, який не відповідає поставленим меті та завданням, не орієнтується у запропонованій темі спілкування.

Результати анкетування подано в таблиці 3.1.1.

Таблиця 3.1.1

Результати анкетування

К-сть учнів	Критерії				
	1 активність учнів у процесі спілкування	2 словниковий запас учнів	3 дотримання правил спілкування	4 емоційність мовлення, відповідність позамовних засобів ситуації спілкування	5 досягнення мети спілкування
1 клас (318 учнів)	в — 10% д — 23% с — 47% п — 20%	в — 5% д — 30% с — 48% п — 17%	в — 5% д — 24% с — 43% п — 28%	в — 0% д — 20% с — 49% п — 31%	в — 0% д — 20% с — 53% п — 27%
2 клас (405 учнів)	в — 11% д — 19% с — 48% п — 22%	в — 7% д — 23% с — 53% п — 17%	в — 6% д — 24% с — 41% п — 29%	в — 0% д — 22% с — 47% п — 31%	в — 0% д — 27% с — 42% п — 31%
3 клас (315 учнів)	в — 14% д — 20% с — 41% п — 25%	в — 10% д — 25% с — 51% п — 14%	в — 10% д — 23% с — 40% п — 27%	в — 6% д — 24% с — 40% п — 30%	в — 4% д — 29% с — 36% п — 31%
4 клас (357 учнів)	в — 17% д — 18 % с — 45% п — 20%	в — 9% д — 27% с — 53% п — 11%	в — 11% д — 23% с — 45% п — 21%	в — 9% д — 22% с — 43% п — 26%	в — 6% д — 29% с — 37% п — 28%

Примітка * — в – високий, д – достатній, с – середній, п – початковий

За результатом проведеного анкетування, можемо констатувати, що сформованість мовлення школярів, зокрема діалогічного, знаходиться на низькому

рівні, що спричинено низьким рівнем виявлення активності у спілкуванні і їхнім недостатнім словниковим запасом. Причинами пасивності учнів уважаємо незацікавленість темою спілкування, нерозуміння мети і наявність непевності, навіть страху розігрувати діалог. Щодо причин недостатнього словникового запасу учнів уважаємо обмеження *живого* спілкування і читання, натомість переважання «німого» спілкування із соціальними мережами і переглядом як українськомовних, так й іншомовних мультфільмів. Однак, навіть у випадку, коли учень проявляє активність у спілкуванні і володіє достатнім словниковим запасом, це не завжди забезпечує успіх розмови. Причиною цього є недостатнє усвідомлення учнем мети спілкування. Також варто звернути увагу на те, що, за нашими спостереженнями, більшість учителів не приділяє належної уваги культурі спілкування і відповідності емоцій, міміки та жестів ситуації спілкування.

Видатний польський педагог Януш Корчак [115; 116] у своїх педагогічних працях і в художніх творах для дітей звертав особливу увагу на те, що дитячі роки – це роки справжнього життя, а не життя майбутнього. Аналіз результатів проведеного анкетування серед учнів 2 – 4 класів (1077 учнів) шкіл, зазначених вище областей, дали можливість окреслити тематику навчальних діалогів і їхні типологічні варіанти, які відповідають життєвому досвіду дітей певного віку.

У Державному стандарті початкової освіти зазначено, що основою формування ключових компетентностей є досвід здобувачів освіти, їхні потреби, які мотивують до навчання, знання та вміння, які формуються в різному освітньому середовищі (школа, родина), різноманітних соціальних ситуаціях і зумовлюють формування ставлення до них [66, с. 4]. Під час констатувального етапу експерименту проведено опитування учнів 2 – 4 класів для визначення їхнього життєвого досвіду. Звичайно, знаємо, у яких місцях можуть перебувати учні, з яким контингентом людей вони спілкуються. Проте результат опитування дає можливість визначити найбільш характерні місця і ситуації, у яких перебувають учні 1 – 4 класів. В анкетах (Додаток Г) учні записували назви казок, улюблених мультфільмів та теми нереальних історій і ситуацій, перелічували громадські місця,

у яких вони бувають з батьками або однокласниками, та записували, яку професію мріють опанувати в дорослому віці.

Громадські місця. У театрі; у магазині; у кінотеатрі; на ковзанці; в автобусі; у трамваї/тролейбусі; у парку; на дитячому майданчику; у супермаркеті; в ігроленді; у музеї; у дельфінарії; у церкві; на екскурсії; на морі; у Карпатах; у зоопарку; на гойдалках; на пошті; у бібліотеці; у перукарні; на перерві; у їдальні; на уроці; на спортивному майданчику; на дні народженні; у школі; на концерті; на футболі; у макдональдсі; у замку тощо.

Нереальні ситуації в житті про: динозаврів; ніч у лісі; катання на ведмеді; веселе дерево; страшного ро́бота; космос; подорож на Місяць; літальний корабель; людей, які живуть у воді; шоколадний світ; плавання на акулі; країну, де усі живуть дружно тощо.

Цей список ми продовжуємо з переліку громадських місць, де учень виступає в ролі представника певної професії і ті професії, які учні під час опитування зазначили, як ті, ким мріють стати в дорослому віці, казковими ситуаціями, із мотивів мультфільмів.

Про професії: будівельник; поліцейський; лікар; співачка; перукар; модель; художник; ветеринар; продавець; балерина; прокурор; далекобійник; футболіст; машиніст; повар; музикант тощо.

На основі казок: Колобок; Рукавичка; Лисичка і Журавель; Троє поросят; Вовк і семеро козенят; Червона Шапочка; Котик і Півник; Білосніжка; Попелюшка; Приспана красуня; Заєць і Їжак; Гидке Каченя; Як подружитися з чаклункою; Ох; Синичка; Пригоди голубого папуги; Кіт у чоботях; Лис Микита; Хитра дівчина; Бабусина пригода тощо.

Про мультфільми: Колобок; Ніндзя-го; Смішарики; Софія Прекрасна; Маша і Ведмідь; Лунтик; Губка Боб; Вінкс; Фіксики; Понівіль; Міа та я; Ну, постривай!; Кіт у чоботях тощо.

Результати констатувального етапу стали основою для визначення теоретико-практичного спрямування системи ситуаційних вправ, кінцевою метою якої передбачено підвищення рівня опанування діалогічного мовлення учнями 1 – 4

класів відповідно до вимог навчальної програми з української мови та вживання правильних форм звертань у процесі спілкування. Розроблена система ситуаційних вправ спрямована на розвиток усного діалогічного мовлення.

Автор дослідження, протягом 2013-2015 н. р. працювала вчителем початкових класів із неповним навантаженням (уроки української мови в 1 і 2 класах) у НВК «Буська ЗОШ І ст. – гімназія імені Євгена Петрушевича при Львівському національному університеті імені Івана Франка», що дало можливість особистому впровадженню розробленої системи ситуаційних вправ у зазначений період.

Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Навчально-виховного комплексу «Буська загальноосвітня школа І ступеня – гімназія-інтернат імені Євгена Петрушевича при Львівському національному університеті імені Івана Франка» (довідка від 02.02.2018; № 22), Івано-Франківського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа-ліцей № 23 Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника» (довідка від 28.02.2018; № 101), Середньої загальноосвітньої школи № 87 м. Львова (довідка від 01.03.2018; № 01-21/54), Івано-Франківської загальноосвітньої школи І ступеня № 26 (довідка від 06.03.2018; № 23), Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка від 12.03.2018; № 1077-Н), Комунальної організації (установи, закладу) «Шосткинська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 1 Шосткинської міської ради Сумської області» (довідка від 22.03.2018; № 100), Середньої загальноосвітньої школи № 54 м. Львова (довідка від 08.06.2018; № 274), Глухівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 6 (довідка від 13.06.2018; № 371).

Контрольні класи навчалися за традиційною методикою опанування діалогічного мовлення. Для навчання в експериментальних класах учителям надано алгоритм використання ситуаційних вправ відповідно до етапів навчання, систему вправ, діагностичні завдання і методичні рекомендації щодо застосування їх на практиці.

Як уже зазначено, уроки української мови в початкових класах перебувають у тісному взаємозв’язку з іншими навчальними дисциплінами, що сприяло спостереженню за інтегруванням типових навчальних ситуаційних вправ і на уроках з інших навчальних предметів, особливо літературного читання, природознавства, образотворчого мистецтва, трудового навчання.

У процесі дослідження встановлено причини низького рівня сформованості діалогічної компетентності учнів у процесі опанування діалогічного мовлення і вживання звертань для передачі змістового й емоційно-експресивного наповнення висловлення, намічено шляхи усунення цих недоліків.

Педагогічними умовами, за яких здійснювався компетентнісний підхід до опанування діалогічного мовлення під час вивчення лексико-граматичних тем, було: дотримання загальнодидактичних і лінгводидактичних принципів орієнтації учнів на максимальне збагачення діалогічної практики, її систематичність; розроблення і впровадження в освітній процес доцільної системи міжпредметних зв’язків; комплексний підхід до навчання з метою забезпечення єдності діалогічної діяльності і формування лексико-граматичного ладу висловлення зі звертаннями у спонукальних, розповідних, питальних реченнях з окличною або неокличною інтонацією; зв’язку мови, мислення і мовлення.

Спираючись на принцип активної діяльності учнів у процесі засвоєння знань, враховуючи думку Я. Коменського про те, що жоден посібник із граматики не вчить творити комунікативний акт, а тільки забезпечує його граматичну основу, ми і передбачили в системі вправ такі, які б забезпечували розгляд лексико-граматичних тем саме в комунікативних актах, на основі ситуаційних вправ.

Пам’ятаючи, що комунікативна компетентність – це здатність суб’єкта навчання адекватно спілкуватися у конкретних комунікативних ситуаціях і його вміння організовувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціокультурних норм поведінки і комунікативної доцільності висловлення, вважали за доцільне користуватися у виробленні системи ситуаційних вправ такою схемою вироблення рівнів діалогічної компетентності:

— чути співбесідника і сприймати всі нюанси його мовлення (рецептивна компетентність);

— відтворювати текст відповідно до мовленнєво-комунікативних завдань (репродуктивна компетентність);

— редагувати тексти відповідно до їхньої стилістичної приналежності (корекційна компетентність);

— створювати тексти у відповідному комунікативному просторі (продуктивна компетентність).

Зусилля учнів у виконанні таких завдань спрямовувалися на пошук оптимальних мовних засобів для передачі змістового навантаження думки. Це переконувало в тому, що затрачені зусилля дають практичну користь у досягненні мовної самореалізації та мовної ідентифікації особистості, у налагодженні взаєморозуміння між комунікантами у процесі спілкування в різних життєвих ситуаціях.

Однією із вправ на контрольному етапі було *запитати когось про ...* . Виконання такої вправи дало нам уявлення не лише про наявний рівень умінь і навичок формулювати запитання та відповідати на них, а й уміння першокласників використовувати звертання. Таким чином, учні як контрольних, так і експериментальних класів використовували у своїх запитаннях, а інколи й у відповідях, звертання. Однак виявилося, що непоширені звертання в ЕК – 39 %, у КК – 38 %; лексично забарвлені звертання в ЕК – 22 %, у КК – 16 %; комунікативно виправдані звертання в ЕК – 21%, у КК – 13 %.

У 2 класі важливе місце в системі ситуаційних вправ відведено роботі над удосконаленням виразного читання різностильових текстів з ужитими в них звертаннями. З цією метою використано методику інтегрованих уроків. Вивчення синтаксичних тем можна інтегрувати з багатьма темами та різними навчальними предметами. Найдоцільніше інтегрувати уроки мови з вивчення синтаксичних тем з опрацюванням текстів на уроках літературного читання. Особливо важливо поєднувати їх із виробленням навичок виразного читання, акцентуючи увагу на посиленні голосу саме на словах-звертаннях.

Продуктивним видом роботи стало послідовне розгортання тексту за допомогою звертань, уточнення питальних і спонукальних речень. Це допомогло учням побачити і зрозуміти переакцентування змістового навантаження тексту з появою нових синтаксичних одиниць.

Вивчення теми «Звертання» під час опрацювання лексико-граматичних тем простежено в контрольних і експериментальних класах. У контрольних класах тему опрацьовували, використовуючи традиційну методику: ознайомлення з мовним явищем, вивчення правила, виконання завдань за підручником, складання речень зі звертаннями. В експериментальних класах ця тема вивчалася із застосовуванням системи ситуаційних вправ.

Дослідне вивчення теми не передбачало істотних відхилень від чинної навчальної програми. Залишався незмінним і лінгвістичний матеріал, а головну увагу звернено на систему вправ, на вирішення завдань удосконалення діалогічної компетентності учнів за принципом наступності навчання від 1 по 4 клас, і збагачення усного мовлення учнів синтаксичними конструкціями зі звертаннями. Специфіка дослідного навчання полягала в тому, що діалогічній діяльності (засобом ситуаційних вправ) відводились важливі роль і місце в засвоєнні лінгвістичних знань в усіх структурних елементах уроку.

Процес поглиблення частково відомого і засвоєння нового матеріалу з теми поділено на два етапи:

1) Теоретико-практичний – виведення теоретичних положень щодо комунікативної функції звертань на основі тексту. На етапі мотивації навчальної діяльності учням запропоновано таку ситуацію:

Учитель: На попередньому уроці ми писали творчу контрольну роботу. Сьогодні я хочу проаналізувати, як ви її виконали.

Завдання для учнів: Послухайте уважно і скажіть, хто які помилки допустив.

Ти написав добре. А тобі ще доведеться попрацювати. Твоєю роботою я залишилася задоволена. А твоя творча робота чомусь не завершена. У твоїй роботі багато орфографічних помилок. А ти забув, коли слід писати слова з

великої літери. Хтось у своїй роботі написав слово свято з апострофом. А ти був неуважний і не поставив крапки в кінці речення…

Запитання до учнів: Чи зрозуміли ви, хто які помилки допустив? Чому? *(Школярі зауважують, що вчителька не називала дітей, у яких допущені помилки, і тому не зрозуміло, про кого йдеться).*

Завдання для учнів: Прослухайте ще один текст і порівняйте з попереднім. Чим вони відрізняються? (*Васильку, ти написав добре. А тобі, Іванку, ще доведеться попрацювати. Роботою Оленки я залишилася задоволена. А твоя творча робота, Марічко, чомусь не завершена. Галинко, у твоїй роботі багато граматичних помилок. А ти, Петрику, забув, які слова пишуться з великої літери. Денисе, ти написав слово свято з апострофом. А ти, Романе, був неуважний і не поставив крапки в кінці речення*…).

Учні усвідомлюють, що в першому тексті були відсутні слова, які називали учнів, до яких зверталася вчителька. Робимо висновок, що нам необхідно знати не тільки що сказати, але і кому та як? Без слів, які називають того, до кого ми звертаємося, не можна обійтися. Отже, це слова-звертання, а звертання – це слово або сполучення слів, які називають того, до кого звертаються.

Учителька ще раз читає новий текст із підкресленою відповідною інтонацією, учні повинні сказати, чи виділяються слова-звертання особливою інтонацією і якою? (*слова-звертання виділяються посиленням голосу, а на письмі – комою або знаком оклику*). Закріплюються нові теоретичні знання читанням правила з підручника (читання правила, виконання вправи 89). Це забезпечує свідоме засвоєння учнями поняття про звертання.

2) Практично-теоретичний – опора на лінгвістичні знання у процесі добору мовних засобів для конкретних комунікативних актів, визначення смислової ролі звертань, комунікативного навантаження їх у процесі опрацювання теми «Зв'язок між реченнями в тексті. Частини тексту» учні уже ознайомилися із формами звертання, зокрема виконуючи вправу 68 (За поданим зразком напиши лист до своїх дідуся і бабусі). У вправі учням подано зразки форм звертання: *тату, мамо, бабусю, дідусю, сестричко, братику, друже, по́друго.*

Відповідно до мети обрано і методи навчання: теоретичні – евристична бесіда, спостереження й аналіз мовних явищ; теоретико-практичні – тренувальні вправи на аналіз, видозміну і побудову синтаксичних конструкцій зі звертаннями, створення власних висловлень у конкретно визначеній життєвій діалогічній ситуації з використанням відповідних формул звертання.

Розуміння учнями суті комунікативного навантаження звертань вимагало від них певних розумових зусиль (із кличним відмінком вони ще не знайомі, а тому їм складно усвідомлювати граматичну різницю між словами *брат* і *брате, мама* і *мамо*).

Пам’ятаючи, що шлях поступового оволодіння мовними засобами майже завжди починається з аналізу зразка, опрацювання мовного матеріалу будувалося за проблемно-пошуковим принципом і передбачало поступове ускладнення аналітико-синтетичної роботи, що охоплювала такі етапи:

1) усвідомлення мовної природи опрацьовуваних одиниць (звертання) шляхом виявлення особливостей їхньої будови та значення (ситуаційні вправи-бліц): 1. *Вашу вчительку звати Марія Василівна – зверніться до неї про допомогу; 2. Вам необхідно запросити друга на день народження – зробіть це зараз; 3. У дівчинки, що йшла попереду вас, випала з портфеля хустинка – скажіть їй про це; 4. Ваш співрозмовник помиляється, але він за вас старший, і ви тому не хочете з ним сперечатися. Скажіть йому про це одним реченням. 5. Ваш сусід по парті дуже розсіяний на уроці, особливо, коли виконує завдання самостійно. Чітко і конкретно зробіть йому зауваження. 6. Повідомте маму, що ви провідаєте бабусю, коли будете повертатися з бібліотеки*.

2) урахування системних зв’язків з іншими мовними засобами на основі зіставлення їхньої структури, семантики, комунікативних функцій, стилістичного забарвлення (звертання в офіційно-діловому стилі з додаванням слів – *шановний, поважний*; художньому – *дорогесенький;* розмовно-побутовому – *любий, рідний, дорогий*);

3) формування навичок побудови звертань із заданими структурними та семантичними властивостями (поширені і непоширені звертання (без терміна), звертання до старших, однолітків, молодших, звертання вдома і в школі…);

4) вироблення вміння використовувати звертання у процесі спілкування з урахуванням як їхніх особливостей, так і конкретної ситуації, у якій відбувається діалогування (*зверніться до вчительки, до президента, до однокласника, до бабусі, до мами, сусідки* та інше).

Така поетапна робота забезпечувала розуміння учнями значення звертань, вчила увиразнювати власне мовлення, досягати не тільки його граматичної правильності, а й стилістичної та комунікативної диференціації. Оскільки функції звертань найповніше розкриваються в діалогічному контексті, перевагу під час добору ілюстративного матеріалу надано відносно завершеним фрагментам, які давали можливість охопити всі типи звертань і побачити їхню комунікативну зумовленість.

Найцікавішим матеріалом для учнів виявилися тексти українських народних казок, діалоги з яких вони залюбки передавали, повторюючи формули-звертання у них. Наприклад, на запитання, *як Лисичка звертається до Вовка у казці «Лисичка-сестричка і Вовк-панібрат»*, учні дружно відповіли: *вовчику-братику, вовчику, капосний волоцюгане, волоцюгане*.

На наступне наше запитання *У якій ситуації яке звертання Лисичка використовувала?*, учні відповіли *Коли хотіла бути доброю, то говорила «вовчику-братику», а коли була сердита, тоді казала «капосний волоцюгане»*. Це переконало, що учні зрозуміли комунікативне навантаження звертань та їхню роль у реченні.

Активно працювали учні, добираючи лагідні синонімічні форми звертань до своїх рідних у різних діалогічних ситуаціях: запропонувати бабусі свою допомогу (*бабусю, бабусенько*); подякувати мамі за її турботу (*матусю, мамуню, матінко*); попросити у тата про допомогу (*тату, татку, татусю*); звернутися до брата або сестри з проханням (*сестричко, братику, братчику, братейчику* (діалектне).

Спираючись на принцип активної мовленнєвої діяльності учнів, передбачено такі види навчальної роботи, які вимагали свідомого оперування звертаннями у процесі максимально різноманітної діалогічної діяльності. Це, насамперед, створення ситуацій з конкретно визначеною мовленнєво-комунікативною метою (диференційовані завдання на картках для кожного учня: *довідатися у старшокласника котрá година; запитати вчительку про результати контрольної роботи; попросити дозволу в мами погуляти з друзями; попросити вибачення у бабусі за запізнення на святковий обід* тощо. Важливе місце займали і диференційовані завдання творчого характеру на вживання звертань під час опрацювання головних і другорядних членів речення – створення діалогів-мініатюр (робота в парах); на уроках розвитку мовлення – створення описів, ділових документів, нарисів (робота в групах), репортажів (індивідуальна робота).

Під час виконання вправ учні використовували звертання, запропоновані в ситуаційних картках або самі вписували звертання в ситуаційну картку після проведеної попередньої роботи зі словами-звертаннями. Однак, непоширені звертання в ЕК – 69 %, у КК – 54 %; лексично забарвлені звертання в ЕК – 51 %, у КК – 21 %; комунікативно виправдані звертання в ЕК – 62 %, у КК – 50 %.

У класах, які розпочали навчання за розробленою експериментальною системою ситуаційних вправ лише з 3-го класу, показники дещо відрізняються: непоширені звертання в ЕК – 54 %, у КК – 49 %; лексично забарвлені звертання в ЕК – 34 %, у КК – 19 %; комунікативно виправдані звертання в ЕК – 36 %, у КК – 32 %.

У 4 класі окремих уроків для вивчення теми «Звертання» не виділено. Однак поглиблення знань про звертання здійснюється під час вивчення «Іменника» і протягом опрацювання розділу «Речення». Таким чином, спостереження за вживанням непоширених, лексично забарвлених і комунікативно виправданих звертань у процесі спілкування здійснено під час розігрування діалогічних текстів, під час уроків (звернення вчителя до учнів, учня до учня, учня до вчителя).

Після вивчення теми «Звертання» в експериментальних і контрольних класах, учням запропоновано дати відповіді на тестові запитання (Додаток 3). Учні експериментальних і контрольних класів успішно виконали тестові завдання.

Якісний показник знань в ЕК – 72,5 %.

Якісний показник знань у КК – 72 %.

У процесі виконання творчих вправ використання непоширених звертань четвертокласниками в ЕК – 83 %, у КК – 62 %; лексично забарвлених звертань в ЕК – 66 %, у КК – 30 %; комунікативно виправданих звертань в ЕК – 74 %, у КК – 60 %.

Це підтверджує думку про те, що традиційна методика і навчання за розробленою системою ситуаційних вправ під час вивчення лексико-граматичних одиниць однаковою мірою забезпечують належний рівень засвоєння теоретичних знань (72,5 % – 72 %).

Водночас, мовленнєво-комунікативним складником (уміння і навички) краще оволоділи учні, які вивчали лексико-граматичні теми на основі системи ситуаційних вправ.

У 4-их класах, які розпочали навчання за розробленою системою ситуаційних вправ лише з 3-го класу, показники дещо відрізняються: непоширені звертання в ЕК – 63 %, у КК – 56 %; лексично забарвлені звертання в ЕК – 39 %, у КК – 21 %; комунікативно виправдані звертання в ЕК – 38 %, у КК – 32 %.

Зважаючи на те, що на вивчення теми «Звертання» передбачено небагато часу, це дидактичне завдання розв’язувалося роззосереджено під час розгляду попередніх синтаксичних тем (Розповідні, питальні і спонукальні речення. Окличні речення. Зв'язок між реченнями в тексті. Частини тексту (пропедевтична робота). Безпосереднє вивчення звертань і вживання розділових знаків при них (основний етап). Поглиблення знань про звертання і вдосконалення діалогічних умінь щодо його використання продовжувалося і після опрацювання теми, зокрема під час вивчення головних і другорядних членів речення, зв’язку слів у реченні та інших (підсумково-результативний етап).

Одним із важливих аспектів попередньої теоретичної підготовки до практичного використання ситуаційних вправ було відстеження конкретних внутрішньопредметних (міжрівневих) зв’язків. У цьому виді інтегрування ми розрізняли пропедевтичний етап і підсумково-результативний.

Таким чином, опрацювання звертань здійснювалося в три етапи: пропедевтичний (1-2 класи), основний (3 клас) і підсумково-результативний (4 клас).

Пропедевтична робота мала ознайомлювально-з’ясувальний характер. Вона розпочиналася у 1 – 2 класах. На цьому етапі увага зверталася не лише на форми вітання або прощання, а й на формули звертання один до одного та виокремлення їх логічним наголосом. Для цього використано діалоги із казок, а також зразки діалогів розмовно-побутового стилю.

Такі завдання наповнюють інтонаційно-смислові вправи діалогічним змістом, а взяті із розмовного стилю приклади наближають теоретичні знання до реального застосування їх у процесі діалогічної комунікації.

Аналіз усного мовлення учнів 1 – 4 класів виявив (таблиця 3.1.2.) різницю у використанні школярами звертань в експериментальних і контрольних класах.

Таблиця 3.1.2

Порівняльний аналіз використання звертань учнями в ЕК і КК

Використання звертань	Етап	Класи											
		1		2		3		3 (2015-2016)		4		4 (2016-2017)	
		ЕК %	КК %	ЕК %	КК %	ЕК %	КК %	ЕК %	КК %	ЕК %	КК %	ЕК %	КК %
Непоширені звертання (*Петре, Галинко, мамо*)	Конст.	32	33	40	37	53	47	45	44	69	53	53	49
	Контр.	**39**	**38**	**51**	**44**	**69**	**54**	**54**	**49**	**83**	**62**	**63**	**56**
Лексично забарвленні	Конст.	14	14	24	17	42	21	28	19	53	21	33	17

звертання (*мамусю, тітонько, вітрище, зайченятку*)	**Контр.**	**22**	**16**	**43**	**21**	**51**	**21**	**34**	**19**	**66**	**30**	**39**	**21**
Комунікативно виправдані звертання (*шановний учителю, дорога бабусю)*	Конст.	11	10	23	18	34	30	27	26	64	53	34	29
	Контр.	**21**	**13**	**36**	**27**	**62**	**50**	**36**	**32**	**74**	**60**	**38**	**32**

Застосована система ситуаційних вправ у цілому відповідала переліку, наведеному в підручниках і методичних посібниках, але добір вправ для кожного уроку здійснювався залежно від характеру виучуваної теми і мети її опрацювання. Вона забезпечила всебічний розгляд такого мовного явища, як текст, речення, слово, і сприяла вдосконаленню діалогічної компетентності учнів щодо вживання цих мовних засобів в усному мовленні.

Пропоновані ситуаційні вправи дали змогу більш цілеспрямовано проводити роботу над опрацюванням синтаксичних одиниць із позицій удосконалення діалогічних умінь школярів. Вони привчали учнів до точного висловлення думок шляхом відбору із граматичного мовного арсеналу найдоцільніших мовних засобів.

Під час дослідного навчання використовувалися всі можливості раціонального використання часу, відведеного на опанування діалогічного мовлення.

Таким чином, шляхом використання раціональної послідовності виконання вправ у процесі опанування діалогічного мовлення досягнуто міцного засвоєння учнями знань і вироблення в них стійких умінь і навичок.

Дослідження підтвердили, що однією з причин недосконалості учнівського діалогічного мовлення є відсутність системності, послідовності та діалогічної орієнтації під час опрацювання ілюстративного матеріалу. Абстрактне розуміння поняття *розвиток мовлення* як складання речень і виконання аналітичних і

конструктивних вправ суто лексико-граматичного плану не вирішує проблеми удосконалення діалогічних умінь учнів.

Систематична робота над засвоєнням комунікативних особливостей синтаксичних одиниць зумовила збагачення мовлення учнів синтаксичними конструкціями, навчила відрізняти та відчувати змістові й емоційні відтінки текстів із різними видами речень і звертань, надала можливості ознайомити учнів зі специфікою вживання їх у різних сферах відповідно до змісту і мети висловлення, допомогла виробити й удосконалити вже вироблені навички виразної, яскравої і точної передачі думок і почуттів.

Констатувальний етап експерименту проведено протягом вересня – жовтня кожного навчального року відповідно до класу навчання. Контрольний етап педагогічного експерименту проведено протягом квітня – травня кожного навчального року відповідно до класу навчання.

Кожен період опанування діалогічного мовлення завершено діагностичними вправами.

3.2. Результати експериментально-дослідного навчання в 1 – 2 класах

На констатувальному етапі експерименту відбір учнів здійснено, ураховуючи однакову кількість наповнювання класів (загальна кількість учнів в ЕК – 294, у КК – 297). Здобуті результати спостереження, анкетування вчителів, відповідей першокласників засвідчили приблизно однакові показники рівнів сформованості діалогічної компетентності, відмінності зумовлені випадковими чинниками.

Здобуті результати контрольного етапу дають можливість стверджувати, що в 1 класі, відповідно до описаних вище нами критеріїв опанування діалогічного мовлення, учні контрольних класів мають нижчий мотиваційний рівень, порівняно з тими першокласниками, які навчалися в експериментальних класах (за критерієм Пірсона на 3,92 %). Звичайно, що на активність учнів у процесі спілкування великий вплив має процес адаптації першокласників до нових умов

навчання. З огляду на це можемо констатувати, що ситуаційні вправи сприяють подоланню бар’єрів спілкування (активності) в адаптаційному періоді.

На контрольному етапі експерименту першокласникам запропоновано виконати вправи для діагностики рівня сформованої діалогічної компетентності: *визначити текст, у якому відбувається розмова; розіграти діалог між героями казки; запитати свого однокласника (учителя, повара в їдальні, маму тощо) про...* . Вправи виконувалися учнями протягом 3 уроків із навчання грамоти і письма (травень 2013 – 2014 н. р. і травень 2015 – 2016 н. р.). За результатами виконаних вправ у контрольних класах встановлено, що 41 % учнів невпевнено відповідали на запитання У *якому із текстів відбувається розмова*, із них 8 % дали неправильну відповідь; 53 % учнів відчували значні труднощі, коли зміст тексту містив непряму мову. Учні експериментальних класів показали дещо кращий результат: 23 % учнів були невпевненими у своїх відповідях, із них 3 % дали неправильну відповідь; 35 % зазнали труднощів, коли текст містив непряму мову. Однак на запитання вчителя *Що таке розмова?* учні контрольних і експериментальних класів дали правильні відповіді (*Це коли хтось з кимось про щось говорить. Коли я говорю з мамою. Наприклад, я говорю з мамою тощо*).

З метою підтвердження позитивних результатів навчання за експериментальною системою ситуаційних вправ, застосуємо методи математичної статистики, а саме – метод перевірки статистичних гіпотез за критерієм Пірсона (хі-квадрат).

Наведені в таблиці 3.2.1 узагальнені дані свідчать про те, що на констатувальному етапі педагогічного експерименту в учнів експериментальних і контрольних класів виявлено приблизно однаковий рівень сформованості діалогічної компетентності. Така сама закономірність спостерігається і на контрольному етапі.

Таблиця 3.2.1

Порівняльний аналіз динаміки сформованості діалогічної компетентності учнів 1-го класу на констатувальному і контрольному етапах експерименту

591 учень		Констатувальний етап експерименту				Контрольний етап експерименту				Порівняння ЕК і КК за критерієм Пірсона	
ЕК- 294 КК 297	Клас	Рівні %				Рівні %				Конст. етап, %	Контр. етап, %
Критерії		в	д	с	п	в	д	с	п		
1. Активність учнів у процесі спілкування	ЕК	0.34	24.49	56.46	18.71	**6.46**	**31.63**	**45.92**	**15.99**	3,31	7,23
	КК	0.03	23.23	57.91	18.52	**3.03**	**24.92**	**54.88**	**17.17**		
2. Словниковий запас учнів	ЕК	4.42	36.05	50	9.52	**8.16**	**41.16**	**42.52**	**8.16**	0,08	2,26
	КК	4.04	35.35	51.18	9.43	**5.72**	**37.04**	**47.81**	**9.43**		
3. Дотримання правил спілкування	ЕК	4.42	26.87	48.98	19.73	**7.14**	**32.65**	**42.86**	**17.35**	0,16	0,78
	КК	5.05	26.94	49.49	18.52	**5.72**	**30.3**	**46.13**	**17.85**		
4. Використання позамовних засобів відповідно до ситуації спілкування	ЕК	0.34	20.75	48.64	30.27	**4.76**	**26.87**	**39.46**	**28.91**	0,08	7,18
	КК	0.34	21.21	49.49	28.96	**1.68**	**23.23**	**46.13**	**28.96**		
5. Досягнення мети спілкування	ЕК	9.18	25.17	46.6	19.05	**10.54**	**32.31**	**40.48**	**16.67**	0,03	1,29
	КК	8.75	25.25	46.46	19.53	**9.09**	**28.28**	**44.11**	**18.52**		

Примітка* — в – високий, д – достатній, с – середній, п – початковий; ЕК – експериментальний клас, КК – контрольний клас

Для перевірки (підтвердження або спростування) достовірності припущення щодо відсутності істотної різниці між експериментальними і контрольними класами застосуємо критерій узгодженості Пірсона (критерій “хі-квадрат”).

Для цього спершу сформулюємо нульову (H_0) й альтернативну (H_1) гіпотези.

Нехай нульова гіпотеза H_0 полягає в тому, що розподіли рівнів сформованості діалогічної компетентності учнів в експериментальних і контрольних класах істотно не відрізняються (незначна різниця в показниках може бути зумовлена випадковими чинниками). Тоді зміст альтернативної гіпотези H_1: рівень сформованості діалогічної компетентності учнів в експериментальних класах істотно відрізняється від рівня контрольних класів.

Фактичне значення показника критерію Пірсона знайдемо за формулою

(3.2.1)

$$\chi^2_{факт} = \sum \frac{(n'_в - n')^2}{n'_к},$$

де $n'_е$ та $n'_к$ – відносні частоти показників рівнів експериментальних класів і контрольних класів відповідно.

На констатувальному етапі фактичне значення показника $\chi^2_{факт}$ для учнів 1-го класу за кожним із критеріїв: $\chi^2_{факт} = 3.31$ для критерію 1 (активність учнів у процесі спілкування); $\chi^2_{факт} = 0.08$ для критерію 2 (словниковий запас учнів); $\chi^2_{факт} = 0.16$ для критерію 3 (дотримання правил спілкування); $\chi^2_{факт} = 0.08$ для критерію 4 (використання позамовних засобів відповідно до ситуації спілкування); $\chi^2_{факт} = 0.03$ для критерію 5 (досягнення мети спілкування).

Критичне значення критерію узгодженості для рівня значущості $\alpha = 0,05$ та d.f. = 3 становить $\chi^2_{кр} = 7.81$ (знаходимо за таблицями, що містять критичні точки розподілу хі-квадрат).

На констатувальному етапі експерименту: 3.31 < 7.81, 0.08 < 7.81, 0.16 < 7.81, 0.08 < 7.81, 0.03 < 7.81. З даних бачимо, що $\chi^2_{факт} < \chi^2_{кр}$ для всіх критеріїв, тобто нульова гіпотеза H_0 не відхиляється. Отже, розподіли рівнів сформованості діалогічної компетентності учнів в експериментальних і контрольних класах істотно не відрізняються. Різниця між експериментальними і контрольними

класами є неістотною та цілком випадковою, а рівень сформованої діалогічної компетентності у цих класах є приблизно однаковим.

На контрольному етапі експерименту під дією експериментального чинника в учнів експериментальних класів істотно зріс загальний рівень сформованості діалогічної компетентності. Для критерію 1: високий рівень змінився на 6.12 % (у контрольному класі на 3 %), достатній – на 7.14 % (у КК – на 1.69 %), середній – на 10.54 % (у КК – на 3.03 %), початковий – 2.72 % (у КК – 1.35 %); для критерію 2: високий рівень змінився на 3.74 % (у КК – 1.68 %), достатній – на 5.11 % (у КК – на 1.69 %), середній – на 7.48 % (у КК – на 3.37 %), початковий – на 1.36 % (у КК – без змін); для критерію 3: високий рівень змінився на 2.72 % (у КК – 0.67 %), достатній – на 5.78 % (у КК – 3.36 %), середній – на 6.12 % (у КК – на 3.36 %), початковий – на 2.38 % (у КК – на 0.67 %); для критерію 4: високий рівень змінився на 4.42 % (у КК – на 1.34 %), достатній – на 6.12 % (у КК – на 2.02 %), середній – на 9.18 % (у КК – на 3.36 %), початковий – на 1.36 % (у КК – без змін); для критерію 5: високий рівень змінився на 1.36 % (у КК – 0.34 %), достатній – на 7.14 % (у КК – на 3.03 %), середній – на 6.12 % (у КК – на 2.35 %), початковий – на 2.38 % (у КК – 1.01 %). Таким чином, в експериментальних класах приріст коливався від 1.36 % до 10.54 %, а в контрольних класах – від 0 % до 3.37 %.

На контрольному етапі за кожним із критеріїв фактичне значення показника $\chi^2_{факт}$ для учнів 1-го класу становить: $\chi^2_{факт} = 7,23$ для критерію 1; $\chi^2_{факт} = 2,26$ для критерію 2; $\chi^2_{факт} = 0,78$ для критерію 3; $\chi^2_{факт} = 7,18$ для критерію 4; $\chi^2_{факт} = 1,29$ для критерію 5. Очевидно, що на контрольному етапі експерименту $\chi^2_{факт} < \chi^2_{кр}$ для всіх критеріїв. Однак у той самий час, для критеріїв 1 та 4 значення показників $\chi^2_{факт}$ (7,23 та 7,18) досить близькі до критичного $\chi^2_{кр} = 7,81$, тому на контрольному етапі простежується схильність до появи відмінностей результатів між експериментальними і контрольними класами.

На констатувальному етапі експерименту (вересень – жовтень 2014 – 2015, 2015 – 2016 навчальні роки) другокласникам запропоновано виконати вправи з

метою діагностування сформованої діалогічної компетентності (аналогічний тип вправ запропоновано першокласникам виконати на контрольному етапі): *визначити текст, у якому відбувається розмова, розіграти діалог між героями казки; запитати свого однокласника (учителя, повара в їдальні, маму тощо) про... .*

На контрольному етапі експерименту (квітень – травень 2014 – 2015, 2016 – 2017 навчальні роки) другокласникам запропоновано виконати вправи з метою діагностування сформованої діалогічної компетентності: *розіграти діалог між героями казки; запитати свого однокласника (учителя, повара в їдальні, маму тощо) про..., сформулювати запитання до зазначених відповідей, перебудувати монологічний текст у діалог, виконати завдання ситуаційної картки.*

У процесі застосування розробленої експериментальної системи ситуаційних вправ встановлено результати, подані у таблиці 3.2.2.

Таблиця 3.2.2

Порівняльний аналіз динаміки сформованості діалогічної компетентності учнів 2-го класу на констатувальному і контрольному етапах експерименту

469 учнів		Констатувальний етап експерименту				Контрольний етап експерименту				Порівняння ЕК і КК за критерієм	
ЕК- 233 КК 236		Рівні %				Рівні %				Конст. етап, %	Контр. етап, %
Критерії	Клас	в	д	с	п	в	д	с	п		
1. Активність учнів у процесі спілкування	ЕК	8.15	28.76	40.34	22.75	**9.87**	**35.19**	**32.62**	**22.32**	12,65	22,4
	КК	4.24	18.22	52.12	25.42	**5.08**	**19.92**	**49.58**	**25.42**		
2. Словниковий запас учнів	ЕК	9.87	38.63	43.35	8.15	**12.02**	**44.64**	**36.05**	**7.3**	1,54	6,15
	КК	7.2	36.44	47.46	8.9	**7.63**	**37.71**	**45.76**	**8.9**		
3. Дотримання правил спілкування	ЕК	6.87	27.47	47.21	18.45	**12.45**	**33.48**	**36.91**	**17.17**	0,11	5,26
	КК	6.36	26.69	48.73	18.22	**8.05**	**27.97**	**45.76**	**18.22**		
4. Використання позамовних засобів відповідно до ситуації спілкування	ЕК	3.0	21.89	45.06	30.04	**5.15**	**26.18**	**39.06**	**29.61**	2,39	9,78
	КК	1.69	17.8	49.58	30.93	**1.69**	**20.76**	**46.61**	**30.93**		
5. Досягнення мети спілкування	ЕК	11.59	31.33	39.48	17.6	**15.02**	**36.91**	**31.76**	**16.31**	1,59	7,78
	КК	9.75	27.12	44.07	19.07	**11.02**	**27.54**	**42.8**	**18.64**		

Примітка* — в – високий, д – достатній, с – середній, п – початковий; ЕК – експериментальний клас, КК – контрольний клас

На констатувальному етапі фактичне значення показника $\chi^2_{факт}$ для учнів 2-го класу за кожним із критеріїв: $\chi^2_{факт}=12.65$ для критерію 1; $\chi^2_{факт}=1.54$ для критерію 2; $\chi^2_{факт}=0.11$ для критерію 3; $\chi^2_{факт}=2.39$ для критерію 4 ; $\chi^2_{факт}=1.59$ для критерію 5.

Критичне значення критерію узгодженості для рівня значущості $\alpha=0,05$ та d.f. = 3 становить $\chi^2_{кр}=7.81$ (знаходимо за таблицями, що містять критичні точки розподілу хі-квадрат).

Здобуті результати дають підстави стверджувати, що на констатувальному етапі експерименту $\chi^2_{факт}<\chi^2_{кр}$ для всіх критеріїв, крім критерію 1. Тому нульова гіпотеза H_0 не відхиляється для всіх критеріїв, крім критерію 1. А це означає, що розподіли рівнів сформованості діалогічної компетентності учнів 2-го класу в експериментальних і контрольних класах істотно не відрізняються, а рівень сформованості діалогічної компетентності в цих класах є приблизно однаковим (крім критерію 1). Істотною є лише різниця між експериментальними і контрольними класами для критерію 1 (активність учнів у процесі спілкування).

На контрольному етапі експерименту другокласникам запропоновано виконати вправи з метою діагностування сформованої діалогічної компетентності (Додаток 3): *розіграти діалог із відомої казки, запитати товариша про... , сформулювати запитання до запропонованої відповіді, скласти і розіграти діалог за змістом монологу, скласти і розіграти власний діалог.*

На контрольному етапі експерименту під дією експериментального чинника в учнів експериментальних класів істотно зріс загальний рівень сформованості діалогічної компетентності. Для критерію 1: високий рівень змінився на 1.72 % (у

контрольному класі на 0.84 %), достатній – на 6.43 % (у КК – на 1.7 %), середній – на 7.72 % (у КК – на 2.54 %), початковий – 0.43 % (у КК – 0 %); для критерію 2: високий рівень змінився на 2.15 % (у КК – 0.43 %), достатній – на 6. 01% (у КК – на 1.27 %), середній – на 7.3 % (у КК – на 1.7 %), початковий – на 0.85 % (у КК – 0 %); для критерію 3: високий рівень змінився на 5.58 % (у КК – 1.69 %), достатній – на 6.01 % (у КК – 1.28 %), середній – на 10.3 % (у КК – на 2.97 %), початковий – на 1.28 % (у КК – на 0 %); для критерію 4: високий рівень змінився на 2.15 % (у КК – на 0 %), достатній – на 4.29 % (у КК – на 2.96 %), середній – на 6 % (у КК – на 2.97 %), початковий – на 0.43 % (у КК – 0 %); для критерію 5: високий рівень змінився на 3.43 % (у КК – 1.27 %), достатній – на 5.58 % (у КК – на 0.42 %), середній – на 7.72 % (у КК – на 1.27 %), пчатковий – на 1.29 % (у КК – 0.43 %). Таким чином, в експериментальних класах приріст коливався від 0.43 % до 10.3 %, а в контрольних класах – від 0 % до 2.97 %.

На контрольному етапі за кожним із критеріїв фактичне значення показника $\chi^2_{факт}$ для учнів 2-го класу становить: $\chi^2_{факт} = 22.40$ для критерію 1; $\chi^2_{факт} = 6.15$ для критерію 2; $\chi^2_{факт} = 5.26$ для критерію 3; $\chi^2_{факт} = 9,87$ для критерію 4; $\chi^2_{факт} = 7.78$ для критерію 5.

Очевидно, що на контрольному етапі експерименту $22.40 > 7.81$, $9,87 > 7.81$ та $7.78 > 7.71$. Це свідчить про те, що для критеріїв 1, 4 та 5 гіпотеза H_0 відхиляється, тобто можна стверджувати про наявність істотної різниці в рівнях сформованості діалогічної компетентності в експериментальних і контрольних класах. Більше того, для критеріїв 2 і 3 значення показника $\chi^2_{факт}$ (6.15 і 5.26, відповідно) істотно зросло порівняно з констатувальним етапом і є досить близьким до критичного показника.

Таким чином, на контрольному етапі за трьома критеріями з п’яти простежується істотна відмінність у рівнях сформованості діалогічної компетентності учнів 2-го класу в експериментальних і контрольних класах. За

двома іншими критеріями простежується схильність до появи відмінностей у результатах між експериментальними і контрольними класами. Здобуті результати підтверджують ефективність запропонованої системи ситуаційних вправ.

Також варто зауважити, що істотних відмінностей у показниках у 1 класах (2013-14/2015-16 навчальних років) і 2 класах (2015-16/2016-17 навчальних років) не виявлено.

3.3. Результати експериментально-дослідного навчання у 3 – 4 класах

На констатувальному етапі експерименту (вересень – жовтень 2015 – 2016 н. р.) третьокласникам запропоновано виконати вправи з метою діагностики сформованої діалогічної компетентності (тип вправ за аналогією до вправ, які виконували учні на контрольному етапі у 2 класі): *розіграти діалог між героями казки; запитати свого однокласника (учителя, повара в їдальні, маму тощо) про..., сформулювати запитання до зазначених відповідей, перебудувати монологічний текст у діалог, виконати завдання ситуаційної картки.*

На контрольному етапі експерименту (квітень – травень 2015 – 2016 н. р.) третьокласникам запропоновано виконати вправи з метою діагностування сформованої діалогічної компетентності: *виконати завдання ситуаційної картки* (за сюжетним ситуаційним малюнком /за словесно описаною ситуацією).

Таблиця 3.3.1

Порівняльний аналіз динаміки сформованості діалогічної компетентності учнів 3-го класу на констатувальному і контрольному етапах експерименту

324 учнів		Констатувальний етап експерименту				Контрольний етап експерименту				Порівняння ЕК і КК за критерієм	
ЕК- 161 КК 163	Клас	Рівні %				Рівні %				Конст. етап, %	Контр. етап, %
Критерії		в	д	с	п	в	д	с	п		
1. Активність учнів у процесі спілкування	ЕК	9.94	35.4	31.68	22.98	**13.04**	**45.34**	**19.88**	**21.74**	54,39	73,93
	КК	2.45	16.56	54.6	26.38	**3.68**	**20.25**	**50.31**	**25.77**		

2. Словниковий запас учнів	ЕК	13.04	45.96	34.78	6.21	**15.53**	**50.31**	**29.19**	**4.97**	12,03	17,68
	КК	7.36	35.58	47.24	9.82	**9.2**	**36.2**	**44.79**	**9.82**		
3. Дотримання правил спілкування	ЕК	11.18	32.3	39.13	17.39	**13.66**	**39.13**	**31.68**	**15.53**	3,73	12,05
	КК	7.98	26.99	47.24	17.79	**12.27**	**25.15**	**44.79**	**17.79**		
4. Використання позамовних засобів відповідно до ситуації спілкування	ЕК	4.97	27.95	36.65	30.43	**8.07**	**33.54**	**29.19**	**29.19**	17,54	35,09
	КК	1.23	19.63	47.85	31.29	**1.84**	**20.86**	**46.01**	**31.29**		
5. Досягнення мети спілкування	ЕК	14.91	36.02	32.92	16.15	**19.25**	**42.86**	**24.22**	**13.66**	11,49	28,59
	КК	9.82	25.15	46.01	19.02	**10.43**	**26.38**	**45.40**	**17.79**		

Примітка* — в – високий, д – достатній, с – середній, п – початковий; ЕК – експериментальний клас, КК – контрольний клас

Критичне значення критерію узгодженості для рівня значущості $\alpha = 0,05$ та d.f. = 3 становить $\chi^2_{кр.} = 7.81$ (знаходимо за таблицями, що містять критичні точки розподілу хі-квадрат).

Фактичне значення показника $\chi^2_{факт}$ для учнів 3-го класу, які навчалися за розробленою експериментальною системою ситуаційних вправ із 1-го класу, на констатувальному етапі за кожним із критеріїв: $\chi^2_{факт} = 54.39$ для критерію 1; $\chi^2_{факт} = 12.03$ для критерію 2; $\chi^2_{факт} = 3.73$ для критерію 3; $\chi^2_{факт} = 17.54$ для критерію 4 ; $\chi^2_{факт} = 11.49$ для критерію 5.

Із зазначених вище даних, бачимо, що $\chi^2_{факт} > \chi^2_{кр.}$ за чотирма із п’яти критеріїв (крім критерію 3 “дотримання правил спілкування”), тому нульова гіпотеза H_0 відхиляється на користь альтернативної H_1. Це означає, що на констатувальному етапі експерименту розподіли рівнів сформованості діалогічної компетентності учнів в експериментальних і контрольних класах істотно відрізняються, тоді, коли $\chi^2_{факт} < \chi^2_{кр}$ для критерію 3. Отже, розподіли рівнів сформованості діалогічної компетентності учнів в експериментальних і

контрольних класах істотно не відрізняються, рівень сформованості діалогічної компетентності в даних класах є приблизно однаковим.

На контрольному етапі експерименту з метою діагностування сформованої діалогічної компетентності третьокласникам запропоновано *скласти і розіграти діалог на запропоновану тему*. Учні експериментальних класів отримали ситуаційні картки.

Складнішим для учнів контрольних класів, виявилися завдання творчого характеру. Після вивчення синтаксичних тем учням запропоновано виконати завдання творчого характеру – скласти діалог між однокласниками про майбутній літній відпочинок.

На контрольному етапі експерименту під дією експериментального чинника в учнів експериментальних класів істотно зріс загальний рівень сформованості діалогічної компетентності. Для критерію 1: високий рівень змінився на 3.1 % (у контрольному класі на 1.23 %), достатній – на 9.94 % (у КК – на 3.69 %), середній – на 11.8 % (у КК – на 4.29 %), початковий – 1.24 % (у КК – 0.61 %); для критерію 2: високий рівень змінився на 2.49 % (у КК – 1.84 %), достатній – на 4.35 % (у КК – на 0.62 %), середній – на 5.59 % (у КК – на 2.45 %), початковий – на 1.24 % (у КК – 0 %); для критерію 3: високий рівень змінився на 2.48 % (у КК – 4.29 %), достатній – на 6.83 % (у КК – 1.84 %), середній – на 7.45 % (у КК – на 2.45 %), початковий – на 1.86 % (у КК – на 0 %); для критерію 4: високий рівень змінився на 3.1 % (у КК – на 0.61 %), достатній – на 5.59 % (у КК – на 1.23 %), середній – на 7.46 % (у КК – на 1.84 %), початковий – на 1.24 % (у КК – 0 %); для критерію 5: високий рівень змінився на 4.34 % (у КК – 0.61 %), достатній – на 6.84 % (у КК – на 1.23 %), середній – на 8.7 % (у КК – на 0.61 %), початковий – на 2.49 % (у КК – 1.23 %). Таким чином, в експериментальних класах приріст коливався від 1.24 % до 11.8 %, а в контрольних класах – від 0 % до 4.29 %.

На контрольному етапі за кожним із критеріїв фактичне значення показника $\chi^2_{факт}$ для учнів 3-го класу становить: $\chi^2_{факт} = 73.93$ для критерію 1; $\chi^2_{факт} = 17.68$

для критерію 2; $\chi^2_{факт} = 12.05$ для критерію 3; $\chi^2_{факт} = 35.09$ для критерію 4; $\chi^2_{факт} = 28.59$ для критерію 5.

За кожним із критеріїв $\chi^2_{факт} > \chi^2_{кр.}$, нульова гіпотеза H_0 відхиляється на користь альтернативної H_1. Отже, на контрольному етапі експерименту показники рівнів сформованості діалогічної компетентності учнів в експериментальних і контрольних класах істотно відрізняються.

У 2015-16 н.р. розпочато експеримент з 3-го класу з метою порівняння здобутих результатів між класами, які навчалися із застосуванням розробленої експериментальної системи ситуаційних вправ із 1 по 4 клас, і класами, у яких застосовано розроблену експериментальну систему ситуаційних вправ, починаючи з 3-го класу. Здобуті результати дають можливість стверджувати, що, у 3 класах, у яких розпочато експериментальне навчання відчутні певні закономірності приросту показників за визначеними критеріями порівняно з контрольними класами, проте вони значно відрізняються від здобутих результатів у 3 класах, які навчалися за розробленою експериментальною системою ситуаційних вправ, починаючи з 1-го класу.

У процесі виконання вправ у 3 класах, які тільки розпочали навчання за розробленою експериментальною системою ситуаційних вправ здобуто результати, подані у таблиці 3.3.2.

Таблиця 3.3.2

Порівняльний аналіз динаміки сформованості діалогічної компетентності учнів 3-го класу на констатувальному і контрольному етапах експерименту

273 учні		Констатувальний етап експерименту				Контрольний етап експерименту				Порівняння ЕК і КК за критерієм	
ЕК- 136 КК 137	Клас	Рівні %				Рівні %				Конст. етап, %	Контр. етап, %
Критерії		в	д	с	п	в	д	с	п		
1. Активність учнів у процесі спілкування	ЕК	9.56	26.47	46.32	17.65	**11.76**	**30.15**	**41.18**	**16.91**	0,32	1,19
	КК	8.76	27.74	47.45	16.06	**9.49**	**28.47**	**45.99**	**16.06**		
2. Словниковий запас учнів	ЕК	6.62	36.76	47.79	8.82	**8.82**	**37.5**	**44.85**	**8.82**	0,52	3,14
	КК	5.11	36.5	48.91	9.49	**5.11**	**36.5**	**48.18**	**10.22**		
3. Дотримання правил спілкування	ЕК	7.35	26.47	49.26	16.91	**8.09**	**28.68**	**46.32**	**16.91**	0,41	1,07
	КК	8.76	24.82	50.36	16.06	**9.49**	**24.82**	**49.64**	**16.06**		
4. Використання позамовних засобів відповідно до ситуації спілкування	ЕК	2.21	15.44	49.26	33.09	**2.94**	**16.91**	**47.06**	**33.09**	0,06	0,37
	КК	2.19	16.06	49.64	32.12	**2.19**	**16.06**	**48.91**	**32.85**		
5. Досягнення мети спілкування	ЕК	2.21	16.18	54.41	27.21	**3.68**	**19.12**	**50**	**27.21**	0,40	1,9
	КК	1.46	16.06	54.74	27.74	**2.19**	**16.06**	**54.01**	**27.74**		

Примітка* — в – високий, д – достатній, с – середній, п – початковий; ЕК – експериментальний клас, КК – контрольний клас

На констатувальному етапі фактичне значення показника $\chi^2_{факт}$ для учнів 3-го класу, які розпочали навчання за розробленою експериментальною системою ситуаційних вправ лише з 3-го класу, за кожним із критеріїв: $\chi^2_{факт} = 0.32$ для критерію 1; $\chi^2_{факт} = 0.52$ для критерію 2; $\chi^2_{факт} = 0.41$ для критерію 3; $\chi^2_{факт} = 0.06$ для критерію 4; $\chi^2_{факт} = 0.40$ для критерію 5.

Критичне значення критерію узгодженості для рівня значущості $\alpha = 0,05$ та d.f. = 3 становить $\chi^2_{кр} = 7.81$ (знаходимо за таблицями, що містять критичні точки розподілу хі-квадрат).

На констатувальному етапі експерименту: 0.32 < 7.81, 0.52 < 7.81, 0.41 < 7.81, 0.06 < 7.81, 0.40 < 7.81. Зазначенні дані дають підстави стверджувати, що $\chi^2_{факт} < \chi^2_{кр}$ для всіх критеріїв, тобто нульова гіпотеза H_0 не відхиляється. Отже, розподіли рівнів сформованості діалогічної компетентності учнів 3-го класу в експериментальних і контрольних класах істотно не відрізняються. Можна стверджувати, що різниця між експериментальними і контрольними класами є неістотною та цілком випадковою, рівень сформованої діалогічної компетентності в даних класах є приблизно однаковим.

На контрольному етапі експерименту під дією експериментального чинника в учнів експериментальних класів істотно зріс загальний рівень сформованості діалогічної компетентності. Для критерію 1: високий рівень змінився на 2.2 % (у контрольному класі на 0.73 %), достатній – на 3.68 % (у КК – на 0.73 %), середній – на 5.14 % (у КК – на 1.46 %), початковий – 0.74 % (у КК – 0 %); для критерію 2: високий рівень змінився на 2.2 % (у КК – 0 %), достатній – на 0.74 % (у КК – на 0 %), середній – на 2.6 % (у КК – на 0.73 %), початковий – на 0 % (у КК – 0.73); для критерію 3: високий рівень змінився на 0.74 % (у КК – 0.73 %), достатній – на 2.71 % (у КК – 0 %), середній – на 2.94 % (у КК – на 0.72 %), початковий – на 0 % (у КК – на 0 %); для критерію 4: високий рівень змінився на 0.73 % (у КК – на 0 %), достатній – на 1.47 % (у КК – на 0 %), середній – на 2.2 % (у КК – на 0.73 %), початковий – на 0 % (у КК – 0.73 %); для критерію 5: високий рівень змінився на 1.47 % (у КК – 0.73 %), достатній – на 2.94 % (у КК – на 0 %), середній – на 4.41 % (у КК – на 0.73 %), початковий – на 0 % (у КК – на 0 %). Таким чином, в експериментальних класах приріст коливався від 0 % до 5.14 %, а в контрольних класах – від 0 % до 1.46 %.

На контрольному етапі за кожним із критеріїв фактичне значення показника $\chi^2_{факт}$ для учнів 3-го класу становить: $\chi^2_{факт}=1.19$ для критерію 1; $\chi^2_{факт}=3.14$ для критерію 2; $\chi^2_{факт}=1.07$ для критерію 3; $\chi^2_{факт}=0.37$ для критерію 4; $\chi^2_{факт}=1.9$ для критерію 5. На контрольному етапі експерименту також $\chi^2_{факт}<\chi^2_{кр}$ для всіх критеріїв, що свідчить про відсутність відмінностей в експериментальних і контрольних класах. Однак варто зауважити, що порівняно з констатувальним етапом значення показників за всіма критеріями контрольного етапу зросли. Істотне підвищення показника $\chi^2_{факт}$ спостерігається для критерію 2 (словниковий запас).

На констатувальному (вересень – жовтень 2016 – 2017 н. р.) і контрольному етапах (квітень – травень 2016 – 2017 н. р.) експерименту четвертокласникам запропоновано виконати вправи з метою діагностики сформованої діалогічної компетентності: *виконати завдання ситуаційної картки* (за сюжетним ситуаційним малюнком /за словесно описаною ситуацією).

Розглянемо порівняльний аналіз динаміки сформованості діалогічної компетентності учнів 4-го класу, які навчалися за розробленою експериментальною системою ситуаційних вправ, починаючи з 1-го класу.

Таблиця 3.3.3

Порівняльний аналіз динаміки сформованості діалогічної компетентності учнів 4-го класу на констатувальному і контрольному етапах експерименту

322 учні Львів		Констатувальний етап експерименту				Контрольний етап експерименту				Порівняння ЕК і КК за критерієм	
ЕК- 160 КК 162	Клас	Рівні %				Рівні %				Конст. етап, %	Контр. етап, %
Критерії		в	д	с	п	в	д	с	п		
1. Активність учнів у процесі спілкування	ЕК	18.75	43.75	25	12.5	**20.63**	**49.38**	**18.13**	**11.88**	33,97	46,27
	КК	9.26	25.93	47.53	17.28	**9.88**	**27.78**	**45.06**	**17.28**		
2. Словниковий запас учнів	ЕК	16.25	51.25	27.5	5	**18.75**	**55**	**21.88**	**4.38**	21,56	32,46
	КК	9.26	35.19	45.30	9.26	**9.26**	**37.04**	**44.44**	**9.26**		
3. Дотримання правил спілкування	ЕК	13.75	36.88	32.5	16.88	**19.38**	**43.75**	**21.25**	**15.63**	12,88	34,08
	КК	11.11	23.46	46.91	18.52	**12.96**	**23.46**	**45.68**	**17.9**		
4.Використання позамовних засобів відповідно до ситуації спілкування	ЕК	7.5	33.13	30	29.38	**9.38**	**36.88**	**25.63**	**28.13**	33,81	39,81
	КК	1.85	19.14	46.91	32.1	**2.47**	**20.99**	**44.44**	**32.1**		
5. Досягнення мети спілкування	ЕК	12.5	43.13	21.25	23.13	**13.75**	**48.75**	**15.63**	**21.88**	77,62	101,21
	КК	3.7	17.28	50.62	28.4	**3.7**	**18.52**	**49.38**	**28.4**		

Примітка* в – високий, д – достатній, с – середній, п – початковий; ЕК – експериментальний клас, КК – контрольний клас

Критичне значення критерію узгодженості для рівня значущості $\alpha = 0,05$ та d.f. = 3 становить $\chi^2_{кр.} = 7.81$ (знаходимо за таблицями, що містять критичні точки розподілу хі-квадрат).

Фактичне значення показника $\chi^2_{факт}$ для учнів 4-го класу на констатувальному етапі за кожним із критеріїв: $\chi^2_{факт} = 33.97$ для критерію 1; $\chi^2_{факт} = 21.56$ для критерію 2; $\chi^2_{факт} = 12.88$ для критерію 3; $\chi^2_{факт} = 33.81$ для критерію 4; $\chi^2_{факт} = 77.62$ для критерію 5.

Очевидно, що за кожним із критеріїв $\chi^2_{факт} > \chi^2_{кр.}$, тому нульова гіпотеза H_0 відхиляється на користь альтернативної H_1. Це означає, що на констатувальному етапі експерименту розподіли рівнів сформованості діалогічної компетентності учнів в експериментальних і контрольних класів істотно відрізняються.

На контрольному етапі експерименту під дією експериментального чинника в учнів експериментального класу істотно зріс загальний рівень сформованості діалогічної компетентності. Для критерію 1: високий рівень змінився на 1.88 % (у контрольному класі на 0.62 %), достатній – на 5.63 % (у КК – на 1.85 %), середній – на 6.87 % (у КК – на 2.47 %), початковий – 0.62 % (у КК – без змін); для критерію 2: високий рівень змінився на 2.5 % (у КК – без змін), достатній – на 3.75 % (у КК – на 1.85 %), середній – на 5.62 % (у КК – на 0.86 %), початковий – на 0.62 % (у КК – без змін); для критерію 3: високий рівень змінився на 5.63 % (у КК – 1.85 %), достатній – на 6.87 % (у КК – без змін), середній – на 11.25 % (у КК – на 1.23 %), початковий – на 1.25 % (у КК – на 0.62 %); для критерію 4: високий рівень змінився на 1.88 % (у КК – на 0.65 %), достатній – на 3.75 % (у КК – на 1.85 %), середній – на 4.37 % (у КК – на 7.5 %), початковий – на 1.25 % (у КК – без змін); для критерію 5: високий рівень змінився на 1.25 % (у КК – без змін), достатній – на 5.62 % (у КК – на 1.24 %), середній – на 5.62 % (у КК – на 1.24 %), початковий – на 1.25 % (у КК – без змін). Таким чином, в експериментальних класах приріст коливався від 0.62 % до 11.25 %, а в контрольних класах – від 0 % до 2.47 %.

На контрольному етапі за кожним із критеріїв фактичне значення показника $\chi^2_{факт}$ для учнів 4-го класу становить: $\chi^2_{факт} = 46.27$ для критерію 1; $\chi^2_{факт} = 32.46$ для критерію 2; $\chi^2_{факт} = 34.08$ для критерію 3; $\chi^2_{факт} = 39.81$ для критерію 4; $\chi^2_{факт} = 101.21$ для критерію 5.

Оскільки за кожним із критеріїв $\chi^2_{факт} > \chi^2_{кр.}$, то нульова гіпотеза H_0 відхиляється на користь альтернативної H_1. Отже, на контрольному етапі

експерименту показники рівнів сформованості діалогічної компетентності учнів в експериментальному та контрольному класах істотно відрізняються.

Розглянемо порівняльний аналіз динаміки сформованості діалогічної компетентності учнів 4-го класу, які навчалися за розробленою експериментальною системою ситуаційних вправ, починаючи з 3-го класу.

Таблиця 3.3.4

Порівняльний аналіз динаміки сформованості діалогічної компетентності учнів 4-го класу на констатувальному і контрольному етапах експерименту

142 учні		Констатувальний етап експерименту				Контрольний етап експерименту				Порівняння ЕК і КК за критерієм	
ЕК-71 КК-71	Клас	Рівні %				Рівні %				Конст. етап, %	Контр. етап, %
Критерії		в	д	с	п	в	д	с	п		
1. Активність учнів у процесі спілкування	ЕК	18.31	43.66	25.35	12.68	**21.13**	**49.30**	**18.31**	**11.27**	5.96	9.84
	КК	12.68	38.03	33.80	15.49	**16.90**	**38.03**	**29.58**	**15.49**		
2. Словниковий запас учнів	ЕК	11.27	47.89	29.58	11.27	**12.68**	**39.44**	**38.03**	**9.86**	5.87	8.79
	КК	9.86	38.03	40.85	11.27	**7.04**	**32.39**	**49.30**	**11.27**		
3. Дотримання правил спілкування	ЕК	12.68	30.99	42.25	14.08	**12.68**	**32.39**	**40.85**	**14.08**	5.85	9.33
	КК	9.86	22.54	50.70	16.90	**8.45**	**22.54**	**52.11**	**16.90**		
4. Використання позамовних засобів відповідно до ситуації спілкування	ЕК	5.63	19.72	45.07	29.58	**5.63**	**22.54**	**42.25**	**29.58**	5.94	9.79
	КК	2.82	14.08	50.70	32.39	**4.23**	**12.68**	**50.70**	**32.39**		
5. Досягнення мовленнєво-комунікативної мети спілкування	ЕК	5.63	21.13	46.48	26.76	**4.23**	**23.94**	**45.07**	**26.76**	4.55	9.86
	КК	2.82	16.9	52.11	28.17	**2.82**	**14.08**	**56.34**	**26.76**		

Примітка* в – високий, д – достатній, с – середній, п – початковий; ЕК – експериментальний клас, КК – контрольний клас

На констатувальному етапі за кожним із критеріїв фактичне значення показника $\chi^2_{факт}$ для учнів 4-го класу становить: $\chi^2_{факт} = 5.96$ для критерію 1; $\chi^2_{факт} = 5.87$

для критерію 2; $\chi^2_{факт} = 5.85$ для критерію 3; $\chi^2_{факт} = 5.94$ для критерію 4; $\chi^2_{факт} = 4.55$ для критерію 5.

Критичне значення критерію узгодженості для рівня значущості $\alpha = 0,05$ та d.f. = 3 становить $\chi^2_{кр.} = 7.81$. З цього видно, що на констатувальному етапі експерименту для учнів 4-го класу, які розпочали навчання за розробленою експериментальною системою ситуаційних вправ, починаючи з 3-го класу $\chi^2_{факт} < \chi^2_{кр}$ для всіх критеріїв. Справді, 5.96 < 7.81, 5.87 < 7.81, 5.85 < 7.81, 5.94 < 7.81, 4.55 < 7.81. Отже, нульова гіпотеза не відхиляється. Проте значення показника $\chi^2_{факт}$ (для всіх п’яти критеріїв) при цьому є досить близьким до критичного. Здобутий результат свідчить про те, що на констатувальному етапі розподіли рівнів сформованості діалогічної компетентності учнів в експериментальних і контрольних класах істотно не відрізнялися і були приблизно однаковими, однак схильність до появи відмінностей в експериментальних і контрольних класах простежується.

На контрольному етапі експерименту під дією експериментального чинника в учнів експериментальних класів істотно зріс загальний рівень сформованості діалогічної компетентності. Для критерію 1: високий рівень змінився на 2.82 % (у контрольному класі на 4.22 %), достатній – на 5.64 % (у КК – на 0 %), середній – на 5.04 % (у КК – на 4.22 %), початковий – 1.41 % (у КК – 0 %); для критерію 2: високий рівень змінився на 1.41 % (у КК – 2.82 %), достатній – на 8.45 % (у КК – на 5.64 %), середній – на 8.45 % (у КК – на 8.45 %), початковий – на 0 % (у КК – 0 %); для критерію 3: високий рівень змінився на 0 % (у КК – 1.41 %), достатній – на 1.4 % (у КК – 0 %), середній – на 1.4 % (у КК – на 1.41 %), початковий – на 0 % (у КК – на 0 %); для критерію 4: високий рівень змінився на 0 % (у КК – на 1.41 %), достатній – на 2.82 % (у КК – на 1.4 %), середній – на 2.82 % (у КК – на 0 %), початковий – на 0 % (у КК – 0 %); для критерію 5: високий рівень змінився на 1.4 % (у КК – 0 %), достатній – на 2.81 % (у КК – на 2.82 %), середній – на 1.41 % (у

КК – на 4.23 %), початковий – на 0 % (у КК – 1.41 %). Таким чином, в експериментальних класах приріст коливався від 0 % до 8.45 %, а в контрольних класах – від 0 % до 8.45 %.

На контрольному етапі за кожним із критеріїв фактичне значення показника $\chi^2_{факт}$ для учнів 4-го класу становить: $\chi^2_{факт} = 9.84$ для критерію 1; $\chi^2_{факт} = 8.79$ для критерію 2; $\chi^2_{факт} = 9.33$ для критерію 3; $\chi^2_{факт} = 9.79$ для критерію 4; $\chi^2_{факт} = 9.86$ для критерію 5. Оскільки на контрольному етапі експерименту $\chi^2_{факт} > \chi^2_{кр.}$ для всіх критеріїв, то нульова гіпотеза відхиляється на користь альтернативної. Тому можна стверджувати, що на контрольному етапі експерименту показники рівнів сформованості діалогічної компетентності учнів 4-го класу в експериментальних і контрольних класах істотно відрізняються. Здобуті результати підтверджують ефективність запропонованої експериментальної системи ситуаійних вправ.

Таким чином, узагальнимо здобуті результати між експериментальними і контрольними класами за весь період дослідного навчання з метою опанування діалогічного мовлення учнями 1 – 4 класів.

Таблиця 3.3.5

Порівняльний аналіз динаміки сформованості діалогічної компетентності учнів 1-4 класів на констатувальному і контрольному етапах експерименту

Клас	1		2		3		3 (2015-2016)		4		4 (2016-2017)	
Критерій Етап	Конст. етап %	Контр. етап %	Конст. етап %	Контр. етап %	Конст. етап %	Контр. етап %	Конст. етап %	Контр. етап %	Конст. етап %	Контр. етап %	Конст. етап %	Контр. етап %
1. Активність учнів у процесі спілкування	3,31	7,23	12,65	22,4	54,39	73,93	0,32	1,19	33,97	46,27	5.96	9.84
2. Словниковий запас учнів	0,08	2,26	1,54	6,15	12,03	17,68	0,52	3,14	21,56	32,46	5.87	8.79
3. Дотримання правил спілкування	0,16	0,78	0,11	5,26	3,73	12,05	0,41	1,07	12,88	34,08	5.85	9.33
4. Використання	0,08	7,18	2,39	9,78	17,54	35,09	0,06	0,37	33,81	39,81	5.94	9.79

позамовних засобів відповідно до ситуації спілкування												
5. Досягнення мети спілкування	0,03	1,29	1,59	7,78	11,49	28,59	0,40	1,9	77,62	101,21	4.55	9.86

Графічно здобуті результати динаміки змін формування діалогічного мовлення за критеріями подано на рисунках 3.3.1,3.3.2, 3.3.3, 3.3.4, 3.3.5.

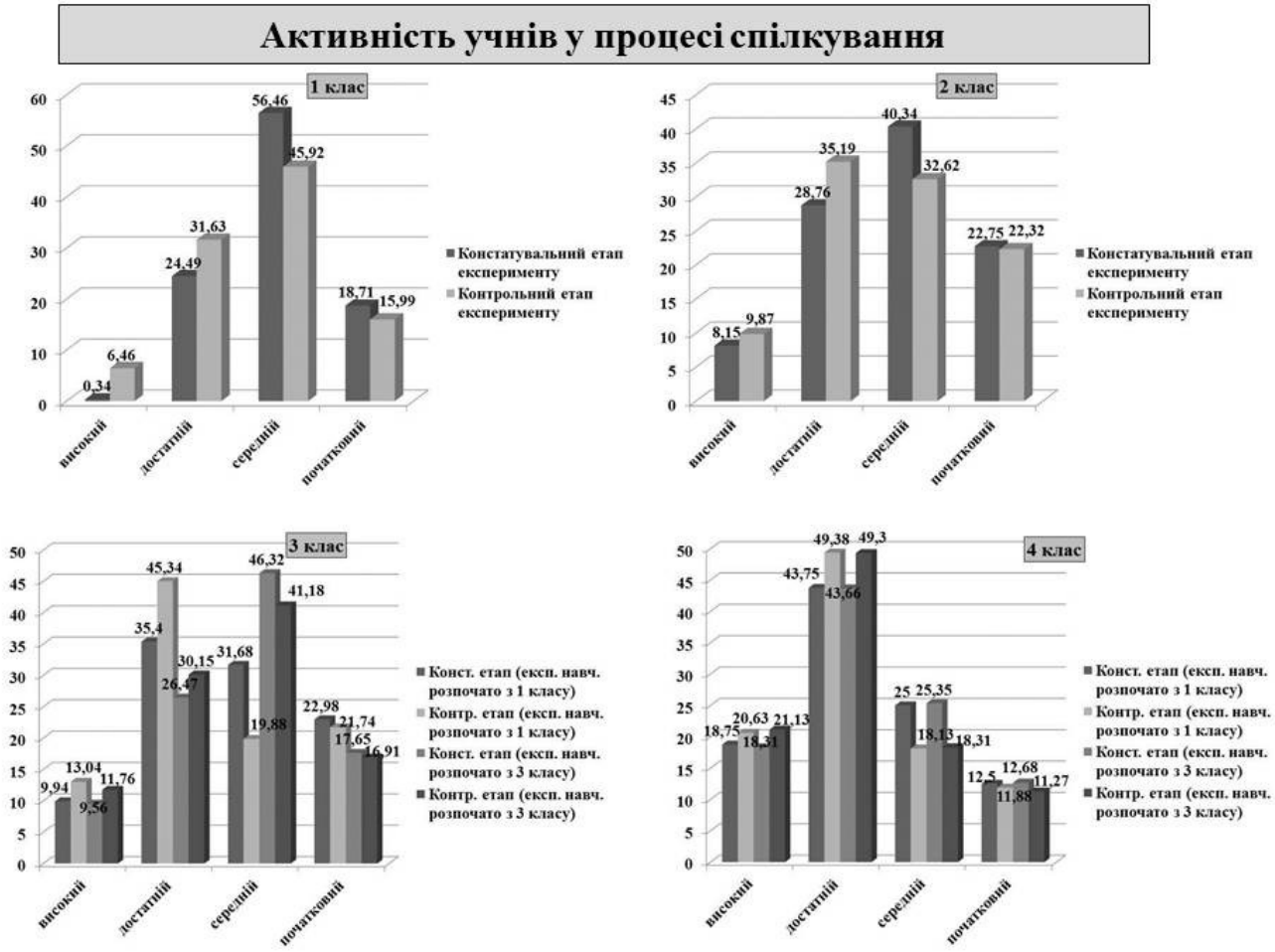


Рис. 3.3.1 Динаміка розвитку активності учнів у процесі спілкування

Таким чином, на контрольному етапі експерименту під дією експериментального чинника в учнів експериментальних класів істотно зріс рівень вияву активності учнів у спілкуванні. Високий рівень змінився на 6.12 % у 1 класі, на 1.72 % у 2 класі, на 3.1 % у 3 класі (ЕН з 1-го класу), на 2.2 % у 3 класі (ЕН з 3-го класу), на 1.88 % у 4 класі (ЕН з 1-го класу), на 2.82 % у 4 класі (ЕН з 3-го класу).

Достатній рівень змінився на 7.14 % у 1 класі, на 6.43 % у 2 класі, на 9.94 % у 3 класі (ЕН з 1-го класу), на 3.68 % у 3 класі (ЕН з 3-го класу), на 5.63 % у 4 класі (ЕН з 1-го класу), на 5.64 % у 4 класі (ЕН з 3-го класу). Середній рівень змінився на 10.54 % у 1 класі, на 7.72 % у 2 класі, на 11.8 % у 3 класі (ЕН з 1-го класу), на 5.14 % у 3 класі (ЕН з 3-го класу), на 6.87 % у 4 класі (ЕН з 1-го класу), на 5.04 % у 4 класі (ЕН з 3-го класу). Початковий рівень змінився на 2.75 % у 1 класі, на 0.43 % у 2 класі, на 1.24 % у 3 класі (ЕН з 1-го класу), на 0.74 % у 3 класі (ЕН з 3-го класу), на 0.62 % у 4 класі (ЕН з 1-го класу), на 1.41 % у 4 класі (ЕН з 3-го класу).

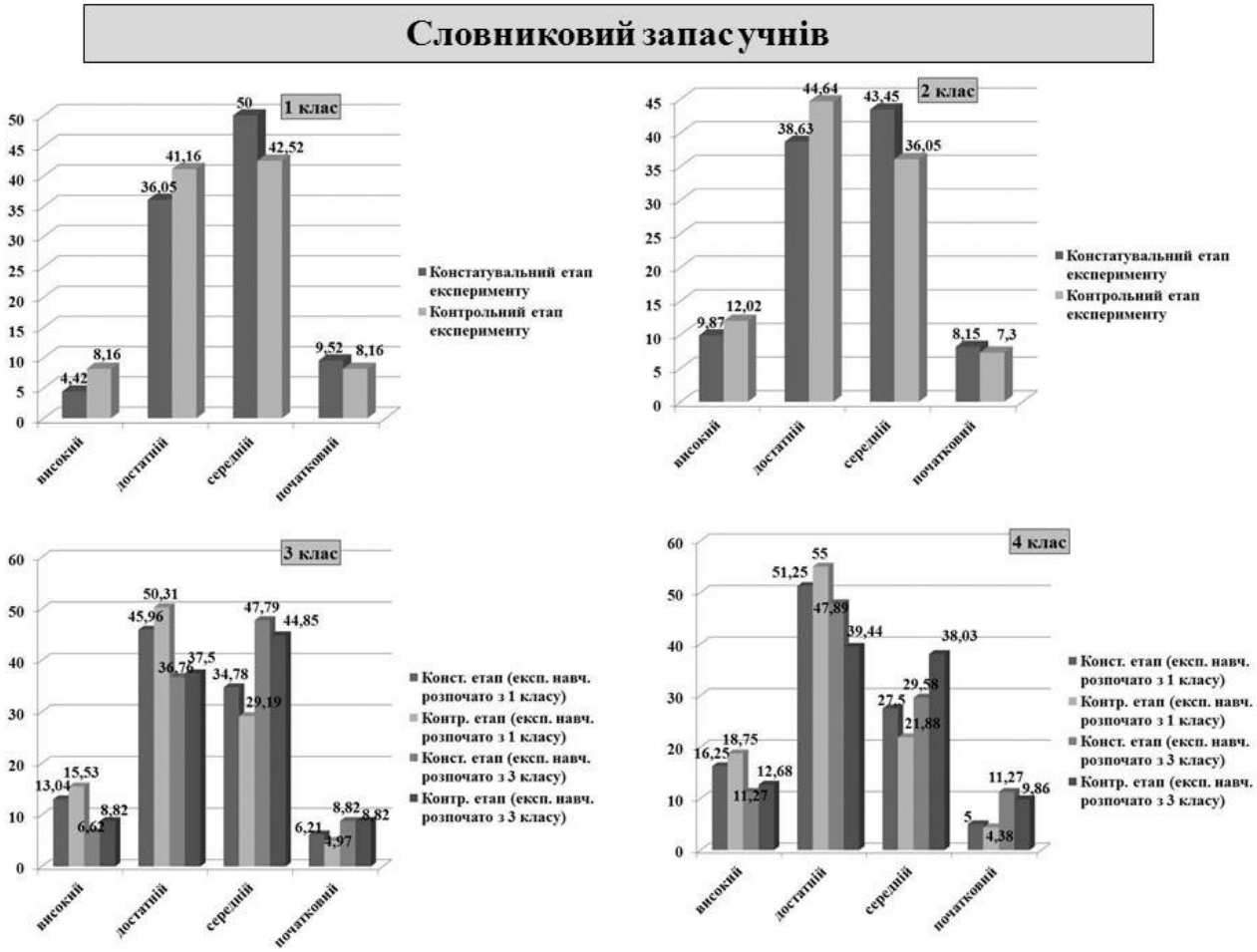


Рис. 3.3.2 Динаміка розвитку словникового запасу

Таким чином, на контрольному етапі експерименту під дією експериментального чинника в учнів експериментальних класів істотно зріс рівень словникового запасу учнів. Високий рівень змінився на 3.74 % у 1 класі, на 2.15 % у 2 класі, на 2.49 % у 3 класі (ЕН з 1-го класу), на 2.2 % у 3 класі (ЕН з 3-го класу), на

2.5 % у 4 класі (ЕН з 1-го класу), на 1.41 % у 4 класі (ЕН з 3-го класу). Достатній рівень змінився на 5.11 % у 1 класі, на 6.01 % у 2 класі, на 4.35 % у 3 класі (ЕН з 1-го класу), на 0.74 % у 3 класі (ЕН з 3-го класу), на 3.75 % у 4 класі (ЕН з 1-го класу), на 8.45 % у 4 класі (ЕН з 3-го класу). Середній рівень змінився на 7.48 % у 1 класі, на 7.3 % у 2 класі, на 5.59 % у 3 класі (ЕН з 1-го класу), на 2.6 % у 3 класі (ЕН з 3-го класу), на 5.62 % у 4 класі (ЕН з 1-го класу), на 8.45 % у 4 класі (ЕН з 3-го класу). Початковий рівень змінився на 1.36 % у 1 класі, на 0.85 % у 2 класі, на 1.24 % у 3 класі (ЕН з 1-го класу), на 0 % у 3 класі (ЕН з 3-го класу), на 0.62 % у 4 класі (ЕН з 1-го класу), на 0 % у 4 класі (ЕН з 3-го класу).

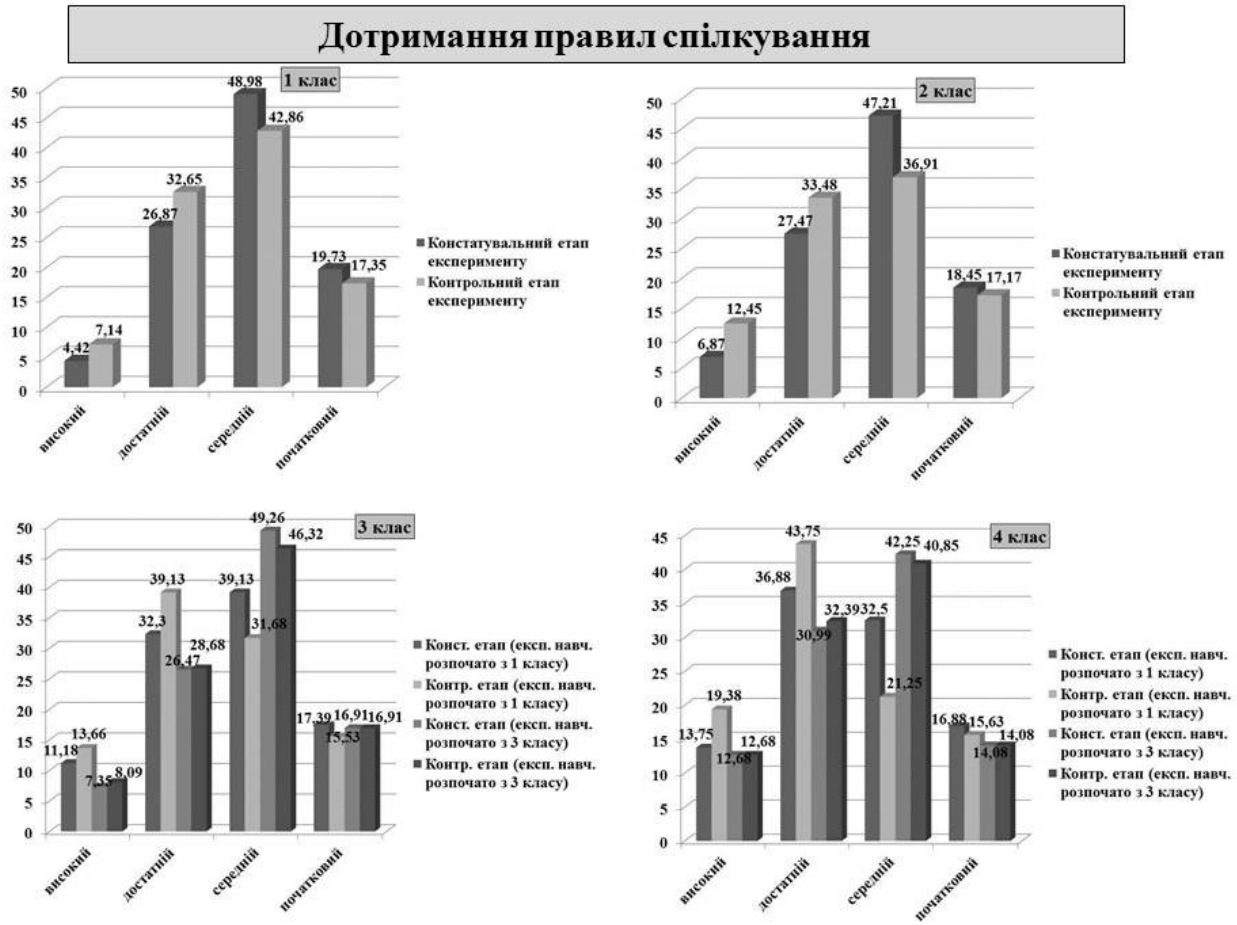


Рис. 3.3.3 Динаміка розвитку дотримання правил спілкування

Таким чином, на контрольному етапі експерименту під дією експериментального чинника в учнів експериментальних класів істотно зріс рівень умінь дотримуватися правил спілкування. Високий рівень змінився на 2.75 % у 1 класі, на 5.58 % у 2 класі, на 2.48 % у 3 класі (ЕН з 1-го класу), на 0.74 % у 3 класі

(ЕН з 3-го класу), на 5.63 % у 4 класі (ЕН з 1-го класу), на 0 % у 4 класі (ЕН з 3-го класу). Достатній рівень змінився на 5.78 % у 1 класі, на 6.01 % у 2 класі, на 6.83 % у 3 класі (ЕН з 1-го класу), на 2.71 % у 3 класі (ЕН з 3-го класу), на 6.87 % у 4 класі (ЕН з 1-го класу), на 1.4 % у 4 класі (ЕН з 3-го класу). Середній рівень змінився на 6.12 % у 1 класі, на 10.3 % у 2 класі, на 7.45 % у 3 класі (ЕН з 1-го класу), на 2.94 % у 3 класі (ЕН з 3-го класу), на 11.25 % у 4 класі (ЕН з 1-го класу), на 1.4 % у 4 класі (ЕН з 3-го класу). Початковий рівень змінився на 2.38 % у 1 класі, на 1.28 % у 2 класі, на 1.86 % у 3 класі (ЕН з 1-го класу), на 0 % у 3 класі (ЕН з 3-го класу), на 1.25 % у 4 класі (ЕН з 1-го класу), на 0 % у 4 класі (ЕН з 3-го класу).

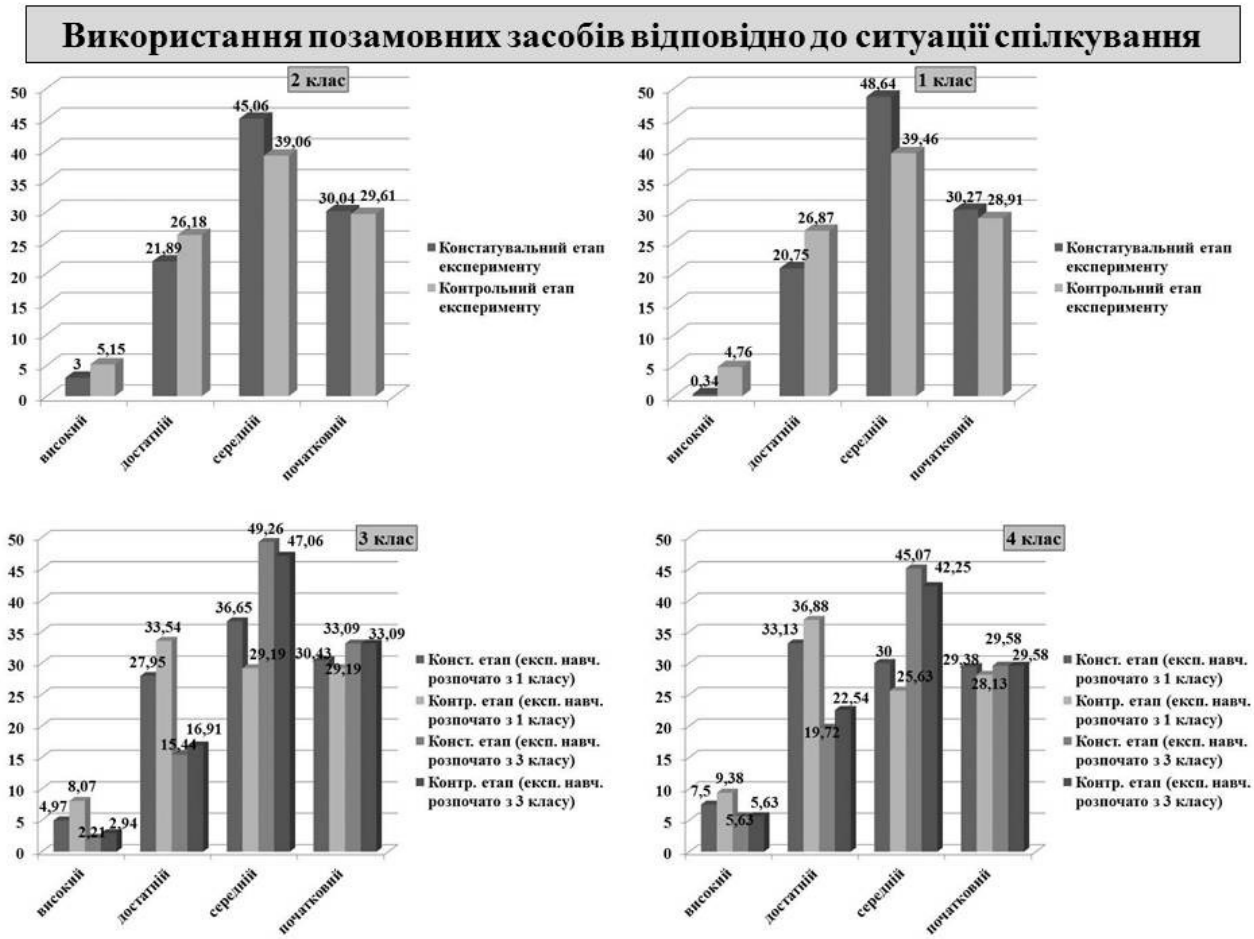


Рис. 3.3.4 Динаміка розвитку умінь використання позамовних засобів відповідно до мети спілкування

Таким чином, на контрольному етапі експерименту під дією експериментального чинника в учнів експериментальних класів істотно зріс рівень розвитку умінь використання позамовних засобів відповідно до мети спілкування.

Високий рівень змінився на 4.42 % у 1 класі, на 2.15 % у 2 класі, на 3.1 % у 3 класі (ЕН з 1-го класу), на 0.73 % у 3 класі (ЕН з 3-го класу), на 1.88 % у 4 класі (ЕН з 1-го класу), на 0 % у 4 класі (ЕН з 3-го класу). Достатній рівень змінився на 6.12 % у 1 класі, на 4.29 % у 2 класі, на 5.59 % у 3 класі (ЕН з 1-го класу), на 1.47 % у 3 класі (ЕН з 3-го класу), на 3.75 % у 4 класі (ЕН з 1-го класу), на 2.82 % у 4 класі (ЕН з 3-го класу). Середній рівень змінився на 9.18 % у 1 класі, на 6 % у 2 класі, на 7.46 % у 3 класі (ЕН з 1-го класу), на 1.47 % у 3 класі (ЕН з 3-го класу), на 4.37 % у 4 класі (ЕН з 1-го класу), на 2.82 % у 4 класі (ЕН з 3-го класу). Початковий рівень змінився на 1.36 % у 1 класі, на 0.43 % у 2 класі, на 1.24 % у 3 класі (ЕН з 1-го класу), на 0 % у 3 класі (ЕН з 3-го класу), на 1.25 % у 4 класі (ЕН з 1-го класу), на 0 % у 4 класі (ЕН з 3-го класу).

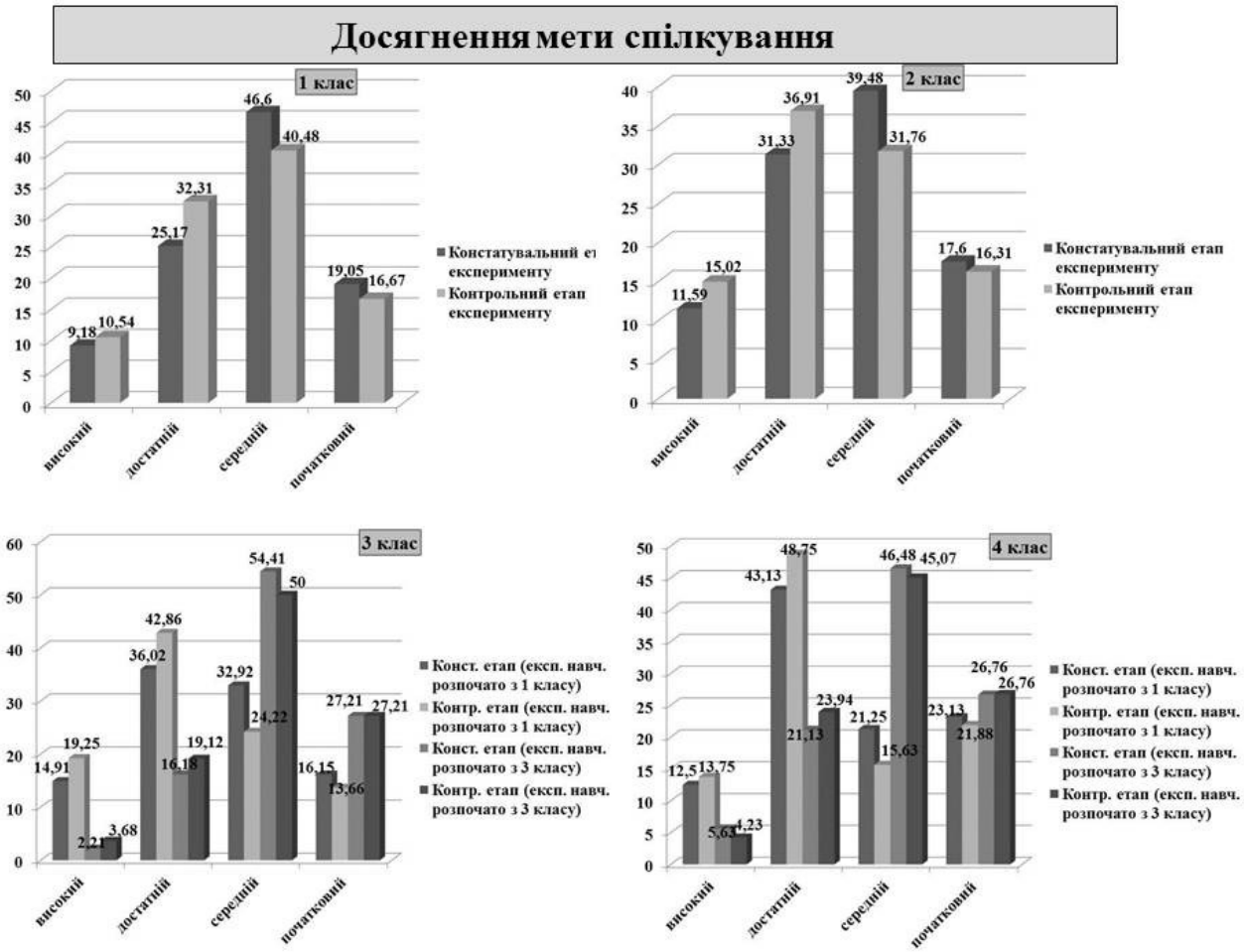


Рис. 3.3.5 Динаміка розвитку умінь досягати мети спілкування

Таким чином, на контрольному етапі експерименту під дією

експериментального чинника в учнів експериментальних класів істотно зріс рівень розвитку умінь досягати мети спілкування. Високий рівень змінився на 1.36 % у 1 класі, на 3.43 % у 2 класі, на 4.34 % у 3 класі (ЕН з 1-го класу), на 1.47 % у 3 класі (ЕН з 3-го класу), на 1.25 % у 4 класі (ЕН з 1-го класу), на 1.4 % у 4 класі (ЕН з 3-го класу). Достатній рівень змінився на 7.14 % у 1 класі, на 5.58 % у 2 класі, на 6.84 % у 3 класі (ЕН з 1-го класу), на 2.94 % у 3 класі (ЕН з 3-го класу), на 5.62 % у 4 класі (ЕН з 1-го класу), на 2.81 % у 4 класі (ЕН з 3-го класу). Середній рівень змінився на 6.12 % у 1 класі, на 5.58 % у 2 класі, на 8.7 % у 3 класі (ЕН з 1-го класу), на 4.41 % у 3 класі (ЕН з 3-го класу), на 5.62 % у 4 класі (ЕН з 1-го класу), на 1.41 % у 4 класі (ЕН з 3-го класу). Початковий рівень змінився на 2.38 % у 1 класі, на 1.29 % у 2 класі, на 2.49 % у 3 класі (ЕН з 1-го класу), на 0 % у 3 класі (ЕН з 3-го класу), на 1.25 % у 4 класі (ЕН з 1-го класу), на 0 % у 4 класі (ЕН з 3-го класу).

Здобуті результати дають підстави стверджувати про ефективність застосування експериментальної системи ситуаційних вправ. Істотна динаміка приросту простежується в експериментальних класах, у яких опанування діалогічного мовлення засобом ситуаційних вправ здійснювалося в системі, починаючи з 1-го класу. Варто зауважити, що застосування в 1 – 2 класах вправ I-II етапів I періоду сприяють міцнішому опануванню діалогічного мовлення у 3 – 4 класах, оскільки мають пропедевтичний характер, відсутність якого відчувається в тих класах, у яких навчання за розробленою експериментальною системою ситуаційних вправ розпочато з 3-го класу.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Навчання рідної мови з 1 по 4 класи організовано таким чином, щоб цей процес здійснювався на основі таких мисленнєвих операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, розуміння, усвідомлення, доведення власних думок і висновків, спростування хибних тверджень в активній діалогічній діяльності всіх його учасників.

Систему ситуаційних вправ із метою опанування діалогічного мовлення учнів 1 – 4 класів побудовано з урахуванням того, якою мірою учні володіють діалогічними уміннями і навичками, їхніх вікових психофізіологічних особливостей. Такий підхід сприяв уточненню дидактичної мети, прогнозуванню труднощів у роботі і визначенню оптимальної кількості вправ конкретного типу на кожному етапі опанування діалогічного мовлення. Експериментальну систему вправ побудовано від спостереження, аналізу і редагування зразка до створення власного висловлення.

У дослідженні визначено критерії і рівні опанування діалогічного мовлення, проведено спостереження за наявністю умінь і навичок відповідно до кожного з критеріїв: активність учнів у процесі спілкування, словниковий запас учнів, дотримання правил спілкування, відповідність позамовних засобів ситуації спілкування, досягнення мовленнєво-комунікативної мети спілкування.

У процесі спостережень уроків української мови під час педагогічного експерименту виявлено, що важливим показником успішного опанування діалогічного мовлення є вживання звертань (непоширених, лексично забарвлених, комунікативно виправданих), оскільки більшість комунікантів уживають неправильну форму звертання.

За результатами педагогічного експерименту встановлено, що застосування запропонованої системи ситуаційних вправ є ефективним. Показники у класах, які навчалися за розробленою системою ситуаційних вправ, значно відрізняються від показників у контрольних класах. Більше того, набагато вищі показники у тих експериментальних класах, які були залучені до експерименту, починаючи з 1-го

класу, на противагу тим класам, які навчалися за розробленою експериментальною системою ситуаційних вправ, починаючи з 3-го класу.

Застосована система ситуаційних вправ у цілому відповідала переліку, наведеному в підручниках і методичних посібниках, але добір вправ для кожного уроку здійснювався залежно від характеру виучуваної теми і мети її опрацювання. Вона забезпечила всебічний розгляд такого мовного явища, як текст, речення, слово, і сприяла вдосконаленню діалогічного мовлення учнів щодо вживання цих мовних засобів в усному мовленні.

Дослідження підтвердили, що однією з причин недосконалості учнівського мовлення є відсутність системності, послідовності та мовленнєво-комунікативної орієнтації у процесі опанування діалогічного мовлення.

Матеріали, що ввійшли до розділу, опубліковано автором у наукових працях [211], [212], [219], [222], [225], [278].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Методологічний ракурс пропонованої проблеми дав можливість глибокого різнобічного вивчення процесу формування діалогічного мовлення учнів сучасної школи загалом та учнів початкових класів зокрема. Аналіз наукових джерел із філософії, лінгвістики, психолінгвістики, психології, дидактики, лінгводидактики зумовив визначення й уточнення базових понять дослідження (діалог, діалогічне мовлення, діалогічна компетентність, ситуаційна вправа, система ситуаційних вправ). Останнє стало підґрунтям для осмислення поняття *формування діалогічного мовлення учнів початкових класів* як постійного і систематичного процесу набуття учнями діалогічної компетентності, що залежить від певних обставин і виявляється в конкретній ситуації.

2. У дисертації обґрунтовано ефективні підходи для формування діалогічного мовлення учнів початкових класів в інтегруванні із ситуаційним підходом: компетентнісний (зорієнтовує на практичний складник змісту формування діалогічної компетентності учнів початкової школи, засвоєння мови безпосередньо у спілкуванні, орієнтування в ситуації, меті й умовах спілкування), комунікативний (сприяє зосередженості на мовленнєвому рівні в напрямі від постановки комунікативної мети до вибору доцільних мовних і позамовних засобів задля досягнення результату), особистісно орієнтований підхід (передбачає розвиток індивідуальних здібностей кожного учня у процесі формування діалогічного мовлення).

3. Аналіз змісту навчально-методичного забезпечення показав достатній рівень загального комунікативного спрямування підручників і посібників з української мови для 2 – 4 класів, зошитів з розвитку мовлення, проте недостатньо виявилося навчального матеріалу з розвитку в учнів діалогічного мовлення. Виведено положення про доцільність інтегрування підходів до навчання у спроектованому векторі – особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативного, ситуаційного – що відповідає сучасним вимогам до освітнього процесу та сприяє формуванню якісного рівня діалогічної компетентності на

основі залучення системи ситуаційних вправ. Основним засобом навчання названо систему ситуаційних вправ у поєднанні з іншими сучасними засобами – дидактичним матеріалом (пам’ятки, підручники, навчальні посібники, ситуаційні картки) ТЗН, наочністю (таблиці, схеми, малюнки, ілюстрації, репродукції, фотокартки, предмети суспільного вжитку тощо).

4. Вивчення педагогічного феномену навчальної ситуаційно-діалогічної діяльності учнів на уроках української мови в початкових класах сприяло диференціації умов її реалізації, а саме: вибір предмета розмови (орієнтованість у ситуації спілкування як розуміння, про що відбуватиметься розмова; форма представлення; конкретність); формування потреби спілкування (мотивація; урахування життєвого досвіду учнів; розгляд предмета спілкування в різних ситуаціях; посильна складність навчальних вправ); урахування індивідуальних особливостей і потреб кожного учня.

5. Визначено й обґрунтовано етапи опанування діалогічного мовлення учнями 1 – 4 класів засобом ситуаційних вправ у процесі вивчення лексико-граматичного матеріалу: *розрізнення діалогічного тексту (1 – 2 класи)*; *аналіз будови й особливостей діалогічного тексту (1 – 4 класи)*; *використання позамовних засобів під час читання/розігрування діалогів (1 – 4 клас)*; *складання запитань і відповідей на них (1 – 4 класи)*; *редагування, доповнення діалогу (2 – 4 класи)*; *перебудова монологічного висловлення в діалогічне (2 – 4 класи)*; *орієнтування в ситуації та умовах спілкування (2 – 4 класи)*; *складання власних діалогів за сюжетним ситуаційним малюнком (2 – 4 класи)*; *складання власних діалогів за описаною ситуацією (2 – 4 класи).* Результати проведеного експериментального дослідження в 1 – 4 класах дають підстави стверджувати, що розроблена система ситуаційних вправ є ефективною, сприяє збагаченню лексичного запасу учнів, формуванню вмінь будувати речення й діалогічні висловлення, досягаючи мети спілкування, має науково-методичну цінність, тому є доцільною для впровадження в освітній процес як на уроках української мови, так і на уроках з інших навчальних предметів. Ефективність застосування розробленої системи

ситуаційних вправ перевірено за допомогою застосування методу перевірки статистичних гіпотез за критерієм узгодженості К. Пірсона (χ2).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів роботи з розвитку діалогічного мовлення засобом ситуаційних вправ, що зумовлює потребу в її подальших розвідках. Наступними кроками до вирішення проблеми може бути підготовка і публікація методичних посібників, робочих зошитів для 2 – 4 класів, за якими учні зможуть під керівництвом вчителя створювати і розігрувати ситуаційні діалоги на уроках української мови і літературного читання та позаурочній виховній роботі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апостолова Г. Про наслідки використання електронної техніки для розвитку здібностей дитини. URL: http://www.apostolova.com.ua/wpcontent/ uploads /2013/12/Елект.тех.-і дитина.pdf

2. Бадер В.. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів : автореф. дис. … доктора пед. наук : 13.00.02. Київ : Київський НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 40 с.

3. Бадер В. Розвиток мовлення школярів під час роботи над реченням. *Початкова школа*. 2000. № 8. С. 41–44.

4. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція): Спецвипуск журналу «Вихователь-методист дошкільного закладу» / наук. кер. А.М. Богуш ; авт. кол-в: Богуш А. М., Бєлєнька Г. В., Богініч О. Л. та ін. Київ : МЦФЕР Освіта, 2012. 64 с.

5. Бакум З. Лінгвістичні основи навчання інтонації. *Українська мова і література в школі*. 2008. Вип. 7-8. С. 7-10.

6. Бакум З. Система роботи над інтонацією мовлення учнів. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук праць.* 2007. Вип. 1-2. С. 368-374.

7. Барановська Л. Сутність основних знань, умінь і навичок вербального спілкування. *Дивослово*. 2000. № 5. С. 22.

8. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. 2-ге вид. Київ: Академія, 2009. 376 с.

9. Бацевич Ф. С. Філософія мови : підручник. 2-ге вид. Київ :Академія, 2011. 240 с.

10. Бех І. Молодший школяр у вікових закономірностях. *Початкова школа*. 2015. № 1. С. 10–13.

11. Бех І. Молодший школяр у вікових закономірностях. *Початкова школа*. 2015. № 2. С. 1–3.

12. Бех І. Молодший школяр у вікових закономірностях. *Початкова школа*. 2015. № 3. С. 2–6.

13. Бех М. Особистісно орієнтовані технології навчання в початковій школі. *Початкова школа*. 2017. № 6. С. 36–40.

14. Бібік Н. Аналіз суперечностей у запровадженні компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12-13. С. 44-47. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuk_2015_12-13_27

15.Бібік Н. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 8-9. С. 26-30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuk_2013_8-9_12

16. Білоусенко Т. І., Явір В.В. Проблемно-ситуативні завдання на уроках української мови : пос. для вчителя. Київ : Освіта, 1990. 128 с.

17. Богуш А. Вектор наступності Державних стандартів дошкільної і початкової ланок освіти. *Початкова школа*. 2013. № 3. С. 1–4.

18. Богуш А. Мовленнєвий портрет п’ятирічної дитини. *Дошкільне виховання*. 2013. № 7. С. 6–10.

19. Большакова І. Ситуативна навчально-мовленнєва діяльність школярів на уроках української мови. *Початкова школа*. 2002. № 10. С. 9–11.

20. Бондарчук Є. Інтерактивні технології – шлях до створення ситуації успіху у навчальній діяльності молодшого школяра (за науково-педагогічним проектом «Інтелект України»). *Початкова школа*. 2017. № 11. С. 1–3.

21. Брильова І. В. Формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Таврійський вісник освіти*. 2010. № 3 (31). С. 154–162.

22. Будій Н. Д. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у роботі над текстом на уроках української мови : автореф. дис. …канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : Тернопільський держ. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка, 2011. 21 с. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exeC21COM=2&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&Z21ID=&Image_file_name=DOC/2011/11BNDUUM.Zip&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1

23. Варзацька Л. О. Навчання мови та мовлення на основі тексту : метод. пос. Кам’янець-Подільський : Абетка, 2001. 112 с.

24.Варзацька Л. О. Рідна мова й мовлення. Розвивальне навчання в початкових класах : монографія. 2-ге вид., доп., удосконалене. Кам’янець-Подільський : Абетка, 2004. 312 с.

25. Варзацька Л. Типи особистісно зорієнтованих ситуацій на уроці. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 8. С. 22–26.

26. Вашуленко М. Дидактичні можливості Букваря для роботи над словом у процесі навчання грамоти. *Початкова школа*. 2007. № 8. С. 17-20.

27. Вашуленко М., Дубовик С. Методичні орієнтири щодо роботи за підручником «Українська мова», 2 клас. *Початкова школа*. 2013. № 6. С. 1-2.

28. Вашуленко М., Дубовик С. Робота над власним висловлюванням (есе) на уроках української мови. *Початкова школа*. 2017. № 9. С. 6–11.

29. Вашуленко М., Дубовик С. Робота над власним висловлюванням (есе) на уроках української мови. *Початкова школа*. 2017. № 10. С. 10–16.

30. Вашуленко М. Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів. *Початкова школа*. 2009. № 1. С. 16–20.

31. Вашуленко М. Методичні рекомендації до роботи за підручником «Рідна мова», 3 клас та орієнтовне календарне планування уроків. *Початкова школа*. 2013. № 8. С. 16–22.

32. Вашуленко М. Навчально-методичне забезпечення процесу навчання грамоти першокласників за новою навчальною програмою. *Початкова школа*. 2012. № 9. С. 29–34.

33. Вашуленко М. Навчально-методичне забезпечення процесу навчання грамоти першокласників за новою навчальною програмою. *Початкова школа*. 2012. № 10. С. 16–20.

34. Вашуленко О. Мовленнєва складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра. *Початкова школа*. 2011. № 12. С. 16–21.

35. Вашуленко О. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь школярів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2017. № 8. С. 20–24.

36. Вашуленко М. Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського – першоджерело формування українськомовної особистості дошкільників і молодших школярів. *Початкова школа*. 2013. № 9. С. 6-8.

37. Вашуленко М. С., Вашуленко. О. В. Буквар : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Освіта, 2012. 152 с.

38. Вашуленко М. С. Дубовик С. Г., Мельничайко О. І. Українська мова : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / за ред. М. С. Вашуленка. Київ : Освіта, 2015. 192 с.

39. Вашуленко М. С., Дубовик С. Г. Українська мова : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / за ред. М. С. Вашуленка. Київ : Освіта, 2012. 160 с.

40. Вашуленко М. С. Мельничайко О. І., Васильківська Н. А. Українська мова : підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / за ред. М. С. Вашуленка. Київ : Освіта, 2013. 192 с.

41. Вашуленко М., Собко В. Підготовка майбутніх учителів до формування мовно–мовленнєвої компетентності молодших школярів. *Початкова школа*. 2011. № 6. С. 27–31.

42. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. Київ : Освіта, 2006. 268 с.

43. Вашуленко М. Урок української мови. *Початкова школа*. 2007. № 4. С. 12–18.

44. Вишник О. О. Методика мовленнєвого розвитку учнів 1–2 класів на засадах взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Глухів, 2012. 248 с.

45. Вишник О. Розвиток мовлення учнів 1-2 класів на засадах взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності. Початкова школа. 2011. № 5. С. 6-8.

46. Выготский Л. С. Мышление и речь. *Выготский Л. С. Психология развития человека*. Москва : Смысл : Эксмо, 2005. 193 с.

47. Гавриш Н. Пізнавальні діалоги з молодшими школярами. *Науковий вісник Донбасу.* 2011. № 1. URL : http://www.irbis-

nbuv.gov.ua/cgibin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exeC21COM=2&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&Z21ID=&Image_file_name=DOC/2006/06vrppng.zip&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1

48. Гавриш Н. Формування в дітей готовності до шкільного навчання в інтегрованому просторі дошкільного закладу. Освіта та педагогічна наука.2012. № 1. С. 7-12.

49.Гамза А. В. Аналіз тексту – теоретико-практична основа розвитку мовлення в учнів початкових класів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 72-75. URL: *http://nbuv.gov.ua/UJRN/***Nvmdup**_2015_1_15

50. Гац Н. М. Формування у молодших школярів умінь використовувати засоби зв'язності тексту (на матеріалі вивчення частин мови) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : Ін-т педагогіки АПН України, 1993. 203 с.

51. Гельфман Е. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 384 с.

52. Гірняк С. Комунікативний підхід до вивчення рідної мови у початкових класах. *Донецький інститут соціальної освіти. Akademia Polaska w Siedlcach. Літературознавчі та лінгвістичні студії*. Донецьк ; Сєдльце ; Дрогобич : Коло, 2006. С. 239–246.

53. Глазова О. Навчання діалогічного мовлення. *Дивослово.* 2003. № 1. С. 31–33.

54. Глазова О. Ситуативні вправи для формування умінь і навичок діалогічного мовлення. *Дивослово.* 2003. № 3. С. 36–38.

55. Головко І. А. Формування в молодших школярів початкових умінь і навичок складати твори–міркування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Слов'янськ, 1999. 88 с.

56. Голуб Н. Компетентнісне навчання – це актуально. *Дивослово*. 2012. Вип. 6. С. 60-62.

57. Голуб Н. Компетентнісно спрямоване навчання української мови в школі: концептуальний підхід. *Теоретична і дидактична філологія*. 2012. Вип. 12. С. 26-32.

58. Голуб Н. Культура діалогу на уроці української мови: проблеми і перспективи. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Сер. філологічна.* 2013. Вип. 40. С. 130-133.

59. Голуб Н. Методичні рекомендації щодо навчання української мови в умовах компетентнісного підходу. *Дивослово*. 2013. № 9. С. 2–7.

60. Грона Н. В. Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь : автореф. дис. … доктора пед. наук : 13.00.02. Київ, 2018. 42 с.

61. Грона Н. В. Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2018. 665 с.

62. Грона Н. Система роботи над словниковими словами з учнями 1-4 класів. *Початкова школа*. 2009. № 5. С. 8–12.

63. Грушевський М. С. Про українську мову і українську школу / передм. Я. П. Гояна ; худож. оформл. О. В. Коваля. Київ : Веселка, 1991. 46 с.

64. Губанова Т. Формування загальномовленнєвих умінь та навичок учнів засобами особистісно орієнтованого спілкування. *Початкова школа*. 2006. № 8. С. 15–17.

65. Гуменюк І. М., Клюс Л. Р. Діалогічний дискурс у контексті сучасної лінгвістики та лінгводидактики. *Молодий вчений*. 2017. № 3. URL: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/3/86.pdf

66. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: http://intafy.at.ua/load/uchitelskaja_kopilochka/normativnye_dokumenty/derzhavnij_standart_pochatkovoji_zagalnoji_osviti_zagalni_polozhennja/30-1-0-474.

67. Дистервег Ф. Руководство к образованию немецких учителей. *Хрестоматия по истории зарубежной педагогики* : учеб. пос. для студ. пед. ин-

тов / сост. и автор вводных статей А. И. Пискунов. 2-е изд., перераб. Москва : Просвещение, 1981. С. 353–414.

68. Діагностика готовності дітей до школи / упоряд. О. Дєдов. Хотин, 2014. 194 с.

69. Дмитренко К. А., Коновалова М. В., Семиволос О. П., Бекетова С. В. Звичайні форми роботи – новий підхід: розвиваємо ключові компетентності : метод. посіб. Харків : Основа, 2018. 119 [1] с. – (Серія «Нові формати освіти»).

70. Довбенко С. Використання засобів невербальної комунікації у суб'єкт-суб'єктній діяльності взаємодії вчителя і учня. *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. № 15. С. 38–40.

71. Друженeнко Р. Навчання рідної мови як етнопедагогічна проблема. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 2. С. 11-15.

72. Дубовик С. Загальні методичні рекомендації щодо вивчення української мови в 2 класі. *Початкова освіта*. 2013. № 32. С. 3–10.

73. Дубовик С. Культура професійного мовлення педагога. *Початкова школа*. 2014. № 12. С. 1–4.

74. Дубовик С. Організація навчальної мовленнєво-творчої діяльності молодших школярів на уроках української мови. *Початкова школа*. 2016. № 7. С. 5–11.

75. Дубовик С. Організація навчальної мовленнєво-творчої діяльності молодших школярів на уроках української мови. *Початкова школа*. 2016. № 8. С. 15–21.

76. Дубовик С. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів на уроках української мови. *Початкова школа*. 2002. № 7. С. 19–22.

77. Дубовик С. Розвиток діалогічного мовлення школярів на уроках української мови. *Початкова школа*. 2006. № 2. С. 19–21.

78. Дубовик С. Фонетичні аспекти культури мовленнєвого спілкування молодших школярів. *Початкова школа*. 2013. № 5. С. 9–12.

79. Дубовик С. Фонетичні аспекти культури мовленнєвого спілкування молодших школярів. *Початкова школа*. 2013. № 6. С. 3–6.

80. Еко У., Кар’єр Ж.-К. Не сподівайтеся позбутися книжок / пер. з франц. І. Славінської. Львів : Видавництво Старого Лева, 2015. 256 с.

81. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи. *В защиту живого слова* : сб. статей / сост. В.Я Коровина. Москва : Просвещение, 1966. С. 5–25.

82. Завтра в школу / за заг. ред В. К. Котирло. Київ : Радянська школа, 1997. 128 с.

83. Закон України «Про освіту» : від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://www.pedrada.com.ua/article/1484-znayomtesya-zakon-ukrani-pro-svtu-2017.

84. Захарійчук М. Д. Мовчун А. І. Українська мова : підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Грамота, 2013. 176 с.

85. Захарійчук М. Д. Мовчун А. І. Українська мова : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Грамота, 2015. 192 с.

86. Захарійчук М. Д. Науменко В. О. Буквар : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Грамота, 2012. 176 с.

87. Захарійчук М. Д., Мовчун А. І. Українська мова : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою. Київ : Грамота, 2012. 176 с.

88. Зенченко Т. Ф. Підготовка майбутніх учителів до вивчення прикметника у початкових класах на компетентнісних засадах : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 24 с.

89. Зенченко Т. Ф. Підготовка майбутніх учителів до вивчення прикметника у початкових класах на компетентнісних засадах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Глухів, 2015. 227 с.

90. Зимульдінова А., Гірняк С. Дидактичні особливості розвитку зв’язного мовлення шестирічних першокласників. *Початкова школа*. 2011. № 3. С. 9–11.

91. Зимульдінова А., Гірняк С. Мова й мовлення молодших школярів. Наукові засади. *Початкова школа*. 2012. № 11. С. 10–14.

92. Зінченко Н. Вчимося писати есе. *Початкова школа*. 2017. № 6. С. 14–15.

93. Каліш В. Підготовка студентів до роботи зі словом. *Початкова школа*. 2001. № 2. С. 37-41.

94. Калмикова Л., Калмиков Г., Харченко Н. Феномен «компетенція» і «компетентність» у психолого-педагогічній науці і вищій педагогічній освіті. На допомогу розробникам ОПП і ОНП: погляд фахівців суміжної спорідненої спеціальності. *Початкова школа*. 2016. № 12. С. 37–41.

95. Калмикова Л. Функціонально-смислові типи мовлення як психолінгвістична й методична проблема. *Початкова школа*. 2003. № 4. С. 10–13.

96. Караман С. О. Сучасні підходи до лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя-словесника. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету.* 2010. № 29. С. 169-176.

97. Кірик М. Навчання грамоти першокласників: психологічні та лінгвістичні основи. *Початкова школа*. 2012. № 7. С. 45–49.

98. Клименко А. Проблемна ситуація як засіб формування мотивації вивчення української мови. *Початкова школа*. 2014. № 9. С. 16–18.

99. Климова К. Я. Виразне читання майбутніх учителів молодших класів. *Вісник Житомир. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка*. 2003. Вип. 11. С. 43–45.

100. Климова К. Я. Засоби медіа-дидактики у площині навчання і самонавчання української мови майбутніх учителів. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 2. С. 77–82. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2014_2_15

101. Климова К. Я. Мовна норма і культура мовлення студентів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Педагогіка і психологія*. 2011. Вип. 35. С. 231–234. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2011_35_53

102. Климова К. Я. Робота з текстом на заняттях з української мови у площині розвитку креативної мовної особистості майбутнього вчителя. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 178–181. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2014_3_37

103. Климова К. Я. Типологія літературних норм сучасної української мови у площині формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх учителів-нефілологів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного*

університету імені Михайла Коцюбинського. Педагогіка і психологія. 2012. Вип. 36. С. 203–206. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2012_36_48

104. Клюс Л. Р., Гуменюк І. М. Формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами комунікативних ситуацій. URL: http://conference.pu.if.ua/forum/files/22032017/10/Klj.pdf

105. Коберник Г. Формування професійної майстерності майбутнього вчителя в умовах діалогічного навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 2. С. 7–12.

106. Коваль Г. П, Деркач Н. І., Наумчук М. М. Методика викладання української мови : навч. посібн. Тернопіль : Астон, 2008. 287 с.

107. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз, 1955. 649 с.

108. Коменський Я. А. Велика дидактика. *Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори*. Київ : Радянська школа, 1940. Т. 1. 248 с.

109. Комплексний підхід до фахової підготовки сучасного вчителя початкових класів : монографія / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2012. 312 с.

110. Концептуальні засади реформування середньої освіти. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf

111. Концепція початкової освіти: Проект. *Початкова школа*. 2016. № 1. С. 1–4.

112. Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років (проект) / Міністерство освіти і науки України. URL: http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/project_30102014.doc

113. Концепція середньої загальноосвітньої школи України (проект) / Національна академія педагогічних наук України. URL: https://naps.gov.ua/uploads/files/sod/school-concept.docx

114. Коровіна О. Адаптація до навчального процесу учнів 6–річного віку. *Початкова школа*. 2013. № 8. С. 46–47.

115. Корчак Я. Правила життя : вибрані твори. / пер. з польськ. Ю. Г. Попсуєнко ; післямова М. Ю. Гандзій ; художник О. М. Застанченко. Київ : Молодь, 1989. 320 с.

116. Корчак Я. Як любити дитину / пер. з польськ. О. Замойська. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2016. 207 с.

117. Котух Н. Навчальна комунікація як засіб мовленнєвої самореалізації учня. *Початкова школа.* 2006. № 5. С. 6–10.

118. Кохан О. Ю. Готовність дітей дошкільного віку до навчання в школі. *Таврійський вісник освіти*. 2010. № 3 (31). С. 122-129.

119. Коченгіна М. Навчання зв’язного мовлення. *Початкова освіта*. 2006. № 12. С. 3–5.

120. Кочерган П. М. Вступ до мовознавства : підручник. 2-ге вид. Київ : Академія, 2010. 368 с.

121. Курач Л., Прищепа О.Ситуативні ролі – позитивний фактор розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів. *Початкова школа*. 2005. № 1. С. 30–33.

122. Кучерук О. Гендерні особливості спілкування в етикетних мовленнєвих ситуаціях. *Дивослово.* 2005. Вип. 8. С. 56-58.

123. Кучерук О. Методи формування комунікативної компетентності в процесі дидактичного дискурсу. URL: http://eprints.zu.edu.ua/4578/1/vip_53_15.pdf

124. Кучерук О. Шляхи формування мовленнєвої компетентності: психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»* : науково-теоретичний збірник. 2007. Вип. 12. С. 37-41.

125. Лавринченко Н. М. Проблеми і перспективи реформування освіти України на компетентнісних засадах. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Глухів : ГНПУ ім. Олександра Довженка, 2017. Вип. 1 (33). С. 10–17.

126. Левіна Л. Розвиток мовленнєвої компетентності: діалогічне мовлення. *Початкова освіта*. 2010. № 46. С. 4–6.

127. Ленг Дж. М. Перші п’ять хвилин уроку / перекл. Н. Третякова. *Педагогічна майстерня*. 2016. № 3. С. 32–35.

128. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности сегодня. *Иностранные языки в школе*. 1986. № 2. С. 27-32.

129. Лесняк Н. В. Міжпредметні зв’язки у формуванні мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... кандидата пед. наук. Київ : Ін-т педагогіки МОН України, 1997. 19 с.

130. Лещенко Г., Іванова Л. Компетентнісний підхід до проведення уроків розвитку мовлення в початкових класах. Нова педагогічна думка. 2013. № 2. С. 116–120. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/**Npd**_2013_2_31

131. Лещенко Г. Іванова Л. Комунікативні (мовленнєво-ситуативні) завдання у системі вивчення частин мови в початковій школі. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Npd/2009_4/LeshIvan.pdf

132. Лещенко Г. Комунікативна спрямованість уроків розвитку мовлення. *Початкова освіта*. 2008. № 16. С. 13–16.

133. Лобчук О. Напрями роботи з розвитку умінь мовленнєвої діяльності у молодших школярів. *Початкова школа*. 2016. № 1. С. 9–14.

134. Лобчук О. Підготовка майбутніх учителів до проведення уроків мовленнєвої діяльності. *Початкова школа*. 2011. № 12. С. 44–47.

135. Лобчук О. Формування мовленнєвого етикету у молодших школярів. *Початкова школа*. 2017. № 7. С. 12–15.

136. Луценко І. Спілкуємося на рівних: Організація комунікативно–мовленнєвої діяльності дошкільнят на засадах дитиноцентризму. *Дошкільне виховання*. 2015. № 1. С. 5–10.

137. Лущинська О. В., Ростикус Н. П. Використання мовленнєвих ситуацій та інтерактивної дошки на уроках розвитку зв’язного мовлення. *Вісник Львівського університету. Сер. педагогічна*. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2016. Вип. 31. С. 272–278.

138. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников : пос. для учителя. 2-е изд., перераб. Москва : Просвещение, 1985. 176 с. – (Б-ка учителя нач. классов). URL: http://www.koob.pro/lvov_m_r/metodika_razvitiya_rechi

139. Мамчур Л. Погляди В. Сухомлинського на розвиток комунікативної здатності та зв’язного мовлення молодших школярів. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 53–55.

140. Мамчур Л. Основні структурні одиниці мовленнєвої комунікації. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_52/28.pdf

141. Мамчур Л. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах ВНЗ. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 2. С. 99–105.

142. Мартиненко С. Аналіз типових труднощів у процесі адаптації дітей до навчання в школі. *Початкова школа*. 2016. № 10. С. 40–42.

143. Мартиненко С. Методи комплексного педагогічного діагностування адаптації дитини до умов навчального середовища. *Початкова школа*. 2016. № 9. С. 49–51.

144. Мартиненко С. Про користь і шкоду сучасних дитячих мультфільмів. *Початкова школа*. 2016. № 5. С. 45–46.

145. Мартинюк І. Вивчення особливостей характеру молодшого школяра як передумова успішного навчання. *Початкова школа*. 2015. № 6. С. 7–9.

146. Мартіна О. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів на уроках рідної мови. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т педагогіки НАПН України. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2015. № 18 (1). С. 154-159.

147. Машина З. Формування комунікативної компетентності учнів (на матеріалі вивчення теми «Прикметник» у 2 класі). *Початкова школа*. 2017. № 9. С. 15–18.

148. Медведюк О. Проблемно-пошукові ситуації на уроках як мотиваційний компонент. *Початкова школа*. 2007. № 4. С. 5–7.

149. Мельничайко В. Я. Елементи стилістики на уроках синтаксису. *Українська мова і література в школі*. 1979. № 1. С. 58-62.

150. Мельничайко О. І. Наступність між початковими і середніми класами у вивченні синтаксичних тем. *Українська мова і література в школі*.1978. № 8. С. 68–72.

151. Мельничайко О., Лесняк Н. Уроки української мови у 3 класі. Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. 272 с.

152. Методика вивчення української мови в школі / Бєляєв О. М, Мельничайко В. Я., Пентилюк М. І. та ін. Київ : Радянська школа. 1987. 246 с.

153. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посібн. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

154. Мєщерінова Ю. Чому дитина не хоче вчитися? *Психолог дошкілля*. 2014. № 9. С. 23–24.

155. Міненко Л. М. Навчання молодших школярів будувати висловлювання різних типів на основі спостережень у природі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : Ін-т педагогіки АПН України, 1995. 216 с.

156. Мордвінова Н. Система вправ для розвитку правильного, виразного, чистого мовлення. *Початкове навчання та виховання*. 2014. № 31-32. С. 19–26.

157. Нагорна С. В. Храпова І. В. Методика визначення готовності дитини до школи : метод. посібн. Київ : Редакція загальнопедагогічних газет, 2013. 118 с.

158. Наконечна Л. Актуальні проблеми розвитку мовлення. *Початкова освіта*. 2013. № 4. С. 3–18.

159. Наконечна Л. Фонетико-орфоепічна компетенція у контексті формування професійної майстерності майбутніх учителів початкової школи. *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. № 15 . С. 68–71.

160. Наукова школа академіка Алли Богуш : монографія / упорядник і загальна ред. А. М. Богуш. Київ : Слово, 2009. 528 с.

161. Національна доктрина розвитку освіти / Освіта в Україні. Нормативна база. 2-е вид. Київ : КНТ, 2006. С. 264-280.

162. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. URL: http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepcziya.pdf

163. Новик О. Твори-мініатюри та казки В. О. Сухомлинського в сучасній школі. *Початкова школа*. 2011. № 9. С. 7–10.

164. Огнев'юк В. Ідеї освіти. *Освітологічний дискурс*. 2013. Вип. 1. С. 1-19.

165. Омельчук С. Комунікативно-функційний підхід до вивчення синтаксису. *Дивослово*. 2007. Вип. 1. С. 1-9.

166. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь на синтаксичній основі. *Дивослово*. 2004. № 8. С. 26–29.

167. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь на синтаксичній основі (Система мовленнєвих вправ у 9 класі). *Дивослово*. 2004. № 6. С. 8-11.

168. Опис ключових змін до навчальних програм (1-4 класи). URL: http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/18/opis-klyuchovix-zmin-v-onovlenix-programax-pochatkovoyi-shkoli.docx

169. Орап М. Вивчення дитячого мовлення: історія та напрямки дослідження. *Психолінгвістика.* 2009. Вип. 4. С. 81–89.

170. Орап М. Реалізація ідей В. О. Сухомлинського щодо розумового розвитку першокласників під час уроків навчання грамоти. *Початкова школа*. 2007. № 9. С. 1–2.

171. Особливості змісту нових навчальних програм. URL: cdpo.ippo.kubg.edu.ua/wp-content/.../станд.особливості-змісту-нових-прогам.doc

172. Охріменко Л. Діалогічні методи навчання на уроках української мови в початкових класах. *Початкова школа*. 2015. № 1. С. 29–33.

173. Охріменко Л. Особливості навчання української мови учнів початкових класів за новою шкільною програмою відповідно до державного стандарту початкової загальної освіти. URL: http://ddpu.drohobych.net/wp-content/uploads/2014/ 10/Охріменко.pdf.

174. Павлик О. Специфіка писемного мовлення і засоби його розвитку. *Початкова школа.* 2002. № 9. С. 45–48.

175. Палихата Е. Я. Теоретичні основи навчання слухання як одного з видів діалогічномовленнєвої діяльності. *Наукові записки. Педагогіка*. 2006. № 6. С. 100-106. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/F.pdf

176. Палихата Е. Я. Урахування психологічних факторів у процесі навчання діалогу шляхом опрацювання діалогічної єдності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка, соціальна робота.* 2012. Вип. 29. С. 132-135. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/urahuvannya-psihologichnih-faktoriv-u-protsesi-navchannyadialogushlyahomopratsyuvannyadialogichnoyi-ednosti

177. Палихата Е. Я. Формування ввічливості у процесі навчання культури діалогічного спілкування. *Наукові записки ТНПУ. Літературознавство.* 2016. № 44. С. 95-99. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/6816/1/Palykhata.pdf

178. Пассов В. И. Основы методики обучения иностранным языкам. Москва : Русский язык, 1977. 216 с.

179. Пассов Е. И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. Москва : Глосса-пресс, 2006. 240 с.

180. Педагогіка : хрестоматія / уклад.: А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. Київ : Знання–Прес, 2003. 700 с. – (Навчально-методичний комплекс з педагогіки).

181. Педагогічна практика студентів : інструктивні матеріали для викладачів та студентів щодо підготовки освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» денної форми навчання, напряму підготовки «Початкова освіта» (6.010102) / уклад.: О. Лущинська, Н. Ростикус. Львів : Факультет педагогічної освіти ЛНУ імені Івана Франка, 2016. 97 с.

182. Пелешенко О. Формуємо мовленнєву готовність до школи у грі. *Палітра педагога*. 2011. № 5. С. 16–18.

183. Пентелюк І. С. Трактування мовної особистості учнів у сучасній педагогічній науці. URL: http://srw.kspu.edu/wp–content/uploads/2012/04/Pentiluyk.pdf.

184. Петрик О., Гриценко О. Формування діалогічного мовлення учнів 2–4 класів. *Початкова школа*. 2007. № 8. С. 21–24.

185.Петрик О. Проблемна ситуація як фактор мотивації вивчення української мови молодшими школярами. *Початкова школа*. 2016. № 12. С. 44–46.

186. Петрик О. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів. *Початкова школа*. 2005. № 11. С. 8–11.

187. Петрик О. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів. *Початкова школа*. 2005. № 5. С. 8–11.

188. Петрик О. Сформована внутрішня мотивація – запорука високих навчальних результатів. Методика побудови системи вправ на уроках української мови. *Учитель початкової школи.* 2017. № 1. С. 14–18.

189. Петрук О. Комунікативне спрямування у навчанні української мови у початкових класах шкіл з мовами викладання національних меншин. *Початкова школа.* 2012. № 10. С. 41–44.

190. Петрук О. М. Розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів під час вивчення граматичного матеріалу на засадах функціонально-комунікативного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 197 с.

191. Підласий І. П. Закономірності навчання і підвищення якості знань учнів. Київ : Т-во «Знання» УРСР, 1981. 48 с. (Педагогічна серія).

192. Поліщук В. Вікова динаміка уваги в молодшому шкільному віці. *Початкова школа*. 2017. № 11. С. 8–11.

193. Поліщук В. Молодший шкільний вік як життєвий феномен. *Початкова школа.* 2015. № 6. С. 1–6.

194. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

195. Пономарів О. Культура слова: Мовностилістичні поради : навч. посібн. 3-тє вид., стереотип. Київ : Либідь, 2008. 240 с.

196. Пономарьова К. Засоби реалізації діяльнісної змістової лінії початкового курсу української мови. *Початкова школа*. 2013. № 11. С. 1–5.

197.Пономарьова К. Збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засіб увиразнення мовлення : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : Ін-т педагогіки АПН України, 2002. 19 с. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-

bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exeC21COM=2&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&Z21ID= &Image_file_name=DOC/2002/02pkizum.zip&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1

198. Пономарьова К. Компетентнісний підхід у навчанні грамоти першокласників. *Початкова школа*. 2012. № 9. С. 35–40.

199. Пономарьова К. Компетентнісний підхід до перевірки усних видів мовленнєвої діяльності молодших школярів. *Початкова школа*. 2009. № 12. С. 6–14.

200. Пономарьова К. Моделювання уроку української мови на компетентнісних засадах. *Початкова школа*. 2016. № 9. С. 15–19.

201. Пономарьова К. Мета і завдання уроків розвитку зв’язного мовлення. *Початкова школа*. 2006 № 8. С. 20–22.

202. Пономарьова К. Нестандартні форми організації навчання української мови в початкових класах. *Початкова школа*. 2015. № 12. С. 1–6.

203. Пономарьова К. Розвиток зв’язного мовлення учнів 1–2 класів. *Початкова школа*. 2007. № 2. С. 3–7.

204. Пономарьова К. Сучасний урок української мови: компетентнісно орієнтовані цілі та структура. *Початкова школа*. 2015. № 1. С. 21–26.

205. Попович Л. Формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Початкова школа*. 2015. № 1. С. 52–54.

206. Притулик Н. В. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь російськомовних першокласників у процесі вивчення української мови (у школах з українською мовою навчання) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : Ін-т педагогіки АПН України, 2004. 27 с. URL: http://lawdiss.org.ua/2011-01-15-11-45-49.html?page=shop.getfile&file_id=91044 039&product_id=1044039

207. Притулик Н. Комунікативний потенціал уроків роботи з дитячою книжкою. *Початкова школа*. 2006. № 7. С. 14–16.

208. Прищепа О. Запобігання специфічним графіко-орфографічним помилкам молодших школярів. *Початкова школа*. 2015. № 11. С. 31–34.

209. Прищепа О. Розвиток мовленнєвої компетентності учнів 1–2 класів. *Початкова школа*. 2013. № 8. С. 17–20.

210. Програми для середньої загальноосвітньої школи: 1-4 класи. Київ : Початкова школа, 2016. С. 7–59.

211. Раєвська І. М. Ситуативні завдання як засіб формування діалогічного мовлення молодших школярів. *Таврійський вісник освіти*. 2005. № 3-4. С. 211–219.

212. Романишин І. Розвиток мовлення молодших школярів під час розв’язування простих текстових задач у контексті ідей В.О. Сухомлинського. *Початкова школа*. 2004. № 2. С. 35–39.

213. Ростикус Н. Засоби формування діалогічного мовлення на уроках української мови в початкових класах. *Матеріали IV Міжнародної інтернет-конференції молодих учених і студентів 27–29 вересня 2016 року*. Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2016. С. 29–32.

214. Ростикус Н. Мовленнєво-комунікативна готовність дітей до навчання української (рідної) мови в початковій школі. *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. № 15. С. 198–202.

215. Ростикус Н. Особливості структури уроків української мови в початкових класах. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: соціокультурний вимір / М. І. Олійник, Н. І. Мачинська, А. Ю. Войтович та ін.* Львів : ФОП Кепещук П. М., 2018. С. 294–311.

216. Ростикус Н. П. Аналіз компонентів ситуаційної діалогічної діяльності учнів на уроках української мови в початкових класах. *Науковий вісник Донбасу*. 2018. № 1 – 2. URL: http://nvd.luguniv.edu.ua/

217. Ростикус Н. П. Мовленнєво-комунікативна готовність до навчання української мови в контексті наступності дошкільної та початкової освіти *Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності* : м-ли теоретико-практичного семінару 20 січня 2017 р. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. С. 161–163.

218.Ростикус Н. П. Навчально-мовленнєва комунікативна діяльність учнів початкових класів на уроках української мови. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. Вип. 2. С. 39–40.

219. Ростикус Н. П. Проблеми наукового підходу щодо реформування початкової мовної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка* : зб. наук. праць / ред. кол.: О. І. Курок (відп. ред.) та ін. Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка. 2017. Вип. 33. С. 267–279.

220. Ростикус Н. П. Розвиток зв’язного мовлення учнів початкових класів засобами ситуативних вправ. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2016. Вип. 1. С. 30–33.

221. Ростикус Н. П. Ситуативні вправи як засіб формування діалогічного мовлення молодших школярів. *Глухівські наукові читання – 2015. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук* : зб. матеріалів V Міжнародної інтернет-конференції молодих учених і студентів 25-27 листопада 2015 року. Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2016. С. 40–44.

222. Ростикус Н. П. Ситуаційні вправи в умовах реалізації концепції Нової української школи. *Збірник тез ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції.* Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2018. С. 85-87.

223. Ростикус Н. П. Тенденції становлення мовленнєво-комунікативної особистості молодшого школяра. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2018. Вип. 3. С. 57–59.

224. Ростикус Н. П. Як навчати діалоги складати? Методика формування діалогічного мовлення молодших школярів. *Учитель початкової школи*. 2018. № 1. С. 16–19.

225. Ростикус Н. Система вправ із розвитку зв’язного діалогічного мовлення молодших школярів. *Початкова школа.* 2018. № 6. С. 20-25.

226. Ростикус Н. Система вправ із розвитку зв’язного діалогічного мовлення молодших школярів. *Початкова школа*. 2018. № 7. С. 23–28.

227. Ростикус Н. Ситуативні вправи на основі спостережень серед природи. *Початкова школа*. 2017. № 6. С. 5–9.

228. Савченко О. Вивчення особистості молодшого школяра як передумова успішної організації його навчальної діяльності. *Початкова школа*. 2012. № 3. С. 1–6.

229. Савченко О. Закон України «Про освіту»: коментар у контексті проблем реформування початкової освіти. *Початкова школа*. 2018. № 1. С. 1–4.

230. Савченко О. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12-1. С. 38–43.

231. Савченко О. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу. *Початкова школа*. 2015. № 3. С. 10–15.

232. Савченко О. Методика роботи з ілюстративним матеріалом на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2016. № 12. С. 4–10.

233. Савченко О. Покликання початкової школи. *Початкова школа*. 2008. № 2. С. 1–4.

234. Савченко О. Розвиток творчої діяльності учнів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2016. № 8. С. 10–15.

235. Савченко О. Сучасний урок: суб’єктивність навчання і варіативність структури. *Початкова школа*. 2011. № 9. С. 11–14.

236. Савченко О. Уміння учнів вчитися у дидактичній системі В. О. Сухомлинського. *Початкова школа*. 2013. № 9. С. 1–3.

237. Савченко О. Формування у молодших школярів загальнонавчальних комунікативних умінь і навичок. *Початкова школа*. 2014. № 10. С. 6–10.

238. Садкіна В. І. Маленькі секрети учительського успіху: навчаємо з радістю. Харків : Основа, 2016. 144 с.

239. Святий Августин. Сповідь / пер. з латини Ю. Мушака. Львів : Свічадо, 2016. 356 с.

240. Селіванова О. Мовленнєвий вплив в комунікативній взаємодії. *Психолінгвістика*. 2012. Вип. 10. С. 223-229. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2012_10_31

241. Сєргєєва Н. Мотивація навчальної діяльності учнів на уроках української мови. *Початкова школа*. 2013. № 1. С. 10–13.

242.Скальська О. Загальнодидактичний аспект проблеми теорії засобів навчання у педагогічних дослідженнях. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 11. С. 289–294.

243. Скаковська О. Формування культури спілкування у дітей молодшого дошкільного віку. *Психолог дошкілля*. 2014. № 7. С. 12–15.

244. Скуратівський Л. Мотив як рушійна сила пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення мови. *Дивослово*. 2005. № 2. С. 2–4.

245. *Словник української мови : в 11 томах. Київ, 1970.* Т. 1-9. *URL*: *http://sum.in.ua/s/vprava*.

246. Стамбульська Т. Культура мовлення в контексті загальної культури майбутніх фахівців з початкової освіти. *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. № 15. С. 163–165.

247. Стахів М. Реалізація комунікативно-компетентнісного підходу до навчання української мови в процесі підготовки вчителів початкових класів для роботи в гірських школах. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 8-9. С. 131–133.

248. Стахів М. О. Робота над відокремленими членами речення як засіб удосконалення мовленнєвих умінь студентів педагогічних коледжів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 20 с.

249. Стахів М. О. Робота над відокремленими членами речення як засіб удосконалення мовленнєвих умінь студентів педагогічних коледжів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль : Тернопільський ДПУ ім. Володимира Гнатюка, 2002. С. 161–177.

250. Стахів М. Український комунікативний етикет : навч.-метод. пос. Київ : Знання, 2008. 245 с.

251. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Радянська школа, 1997. Т. 3 : Серце віддаю дітям ; Народження громадянина ; Листи до сина. 670 с.

252. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Радянська школа, 1997. Т. 4 : Павлиська середня школа ; Розмова з молодим директором. 640 с.

253.Сухомлинський В. О. Квітка сонця : притчі, казки, оповідання / передм. Д. Чередниченка ; мал. Є. Житник. Харків : Школа, 2017. 240 с.

254.Ткачук О. С. Мовно-мовленнєва компетенція на уроках української мови в початкових класах. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Житомир : ЖДУ ім.. І. Франка, 2009. Вип. 44. С. 156-159.

255. Ткачук Г. Технології формування зв’язного мовлення молодших школярів засобами художніх творів В. О. Сухомлинського. *Початкова школа*. 2015. № 10. С. 12–15.

256. Торчинська Т. Активізація пізнавальної діяльності молодших школярів у процесі вивчення лексики української мови. *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. № 15. С. 28–32.

257. Трунова В. А. Мовленнєві ситуації як засіб формування комунікативних умінь. *Початкова школа*. 1989. № 3. С. 14–16.

258. Українська мова з методикою навчання в початкових класах: Інтегрований курс : підручн. / за ред.: А. П. Каніщенко, Г. О. Ткачук. Вид. 2-ге, переробл. і доповн. Київ : Промінь, 2008. 232 с.

259. Українська мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів: 1-4 класи (оновлена) URL: http://mon.gov.ua/withoutSD/Програми/1-ukrayinska-mova-1-4-klas.lyuba.doc

260. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. Київ : Радянська школа, 1983. Т. 1. : Теоретичні проблеми педагогіки. 488 с.

261. Фоменко Т. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2014. Вип. 42. С. 149-156. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/**znpkhnpu_zntndr**_2014_42_17

262. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи / Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В. О. Мартиненко та ін. Київ : Педагогічна думка, 2014. 346 с.

263. Франко І. Я. Зібрання творів : у 50-и томах. Київ : Наукова думка, 1980. Т. 26. С. 123–126. URL: http://www.i-franko.name/uk/Folklore/1881/DitskiSlovaVUkrajinskijMovi.html

264. Фролова К. Розвиток фонематичних процесів на уроках української мови і читання. *Обдарована дитина*. 2010. № 5. С. 25–30.

265. Хом’як І. Роль середовища у формуванні мовленнєвої культури учнів. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер.: мовознавство.* Тернопіль : ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. Вип. 1 (11). С. 112-116.

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

267. Черезова І. Психолінгвістична складова мовленнєвої діяльності молодших школярів. *Початкова школа*. 2014. № 9. С. 52–54.

268. Шевцова Л. С. Ситуативні завдання як засіб розвитку зв’язного мовлення учнів (5–7 класи) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : Інститут педагогіки АПН України, 2002. 20 с.

269. Шевцова Л. С. Формування мовленнєвої компетентності студентів у процесі оволодіння методикою української мови. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Житомир : ЖДУ ім.. І. Франка, 2017. Вип. 3 (89). С. 158–162.

270. Шевчук Л. М. Методика групової роботи над текстом на уроках читання в 1-2 класах : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : Інститут педагогіки АПН України, 2012. 21 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/708136/1/aref_Shevchuk.pdf

271. Шрамко О. О. Краєзнавчий матеріал як засіб реалізації соціокультурної змістової лінії початкової мовної освіти в умовах Сіверського регіону : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2014. 20 с.

272.Шрамко О. Регіональний фразеологічний мовний матеріал як засіб соціалізації молодших школярів. *Початкова школа*. 2011. № 12. С. 7–11.

273. Яворська С. Методика навчання української мови: проблеми, теорія, практика. *Рідна школа*. 2007. № 1. С. 65–68.

274. Янко Н. О. Формування стилістичних умінь учнів 3-4 класів у процесі роботи над текстами різних типів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Чернігів, 2011. 213 [7] с.

275. Яновицька Н. Граматичні вправи як основа засвоєння української мови в початкових класах. *Початкова школа*. 2017. № 8. С. 42–46.

276. Яцук О. В., Грицин М. В. Інтерактивні технології як засіб формування культуромовної компетентності молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 18. С. 215-219. URL: *http://nbuv.gov.ua/UJRN/***znppo**_2015_18_40

277.Grewiński M. Technologie i innowacje społeczne a edukacja ustawiczna *Całożyciowe uczenie i stawanie się: perspektywa teoretczno–praktyczna* / redakcja naukowa: Chabior A., Krawczyk-Blicharska M., Kowalski S. Kielce : Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, 2018. S. 58-75.

278. Rostykus N. Działalność werbalnie-komunikacyjna uczniów młodszego wieku szkolnego w środowisku edukacyjnym i społecznym. *Całożyciowe uczenie i stawanie się: perspektywa teoretczno–praktyczna* / redakcja naukowa: Chabior A., Krawczyk-Blicharska M., Kowalski S. Kielce : Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, 2018. S. 357–364.

279. Rostykus N. P. L'apprentissage discursive et communicative de la langue ukrainienne maternelle par les élèves de la première classe. *The 21st Century Callenges in Education and Science* : зб. м-лів Науково-педагогічних читань молодих учених, магістрантів, студентів іноземними мовами / за заг. ред. Ткаченко Н. М. Суми : ФОП Ткачов О. О., 2016. Вип. 3. С. 142–144.

280. *Rostykus N. P. Le dévelappement de la lanowe contarte dans le conteste social de la personalité d'écolier cadet. The 21st Century Callenges in Education and Science* : зб. матер. V Науково-педагогічних читань молодих учених, магістрантів, студентів іноземними мовами / за заг. ред. Лавриченко Н. М. Суми : Вінніченко М. Д., 2017. Вип. 4. С. 99–101.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

ДОДАТОК А 1 Система навчально-тренувальних ситуаційних вправ із методичним коментарем

1 клас

І. Розрізнення діалогічного тексту

Вправа 1. Розгляньте малюнки. На якому з них зображено, що герої розмовляють? Доведіть свою думку.

1

2

Вправа 2. Розгляньте малюнок. З якої це казки? Про що можуть спілкуватися зображені герої? Як ви думаєте, що говорить дідусь? А що говорить бабуся? Як ви звертаєтеся до своїх бабусь і до дідусів?

Вправа 3. Розгляньте малюнок. Про що можуть спілкуватися зображені герої? Як може звернутися Мишка до Жабки? А Жабка до Мишки?

Для вправ такого типу в 1 класі дібрано ілюстрації до відомих першокласникам казок. Особливість таких вправ полягає в тому, що вони можуть бути використані як на уроках грамоти і письма, так і на інших уроках (трудове навчання, образотворче мистецтво тощо), відповідно до теми. Варто зауважити, що не всі першокласники знали зміст казок, запропонованих на сюжетних малюнках. Ті учні, для яких зміст казки був відомим, упевнено розповідали, про що можуть спілкуватися герої на зображених ілюстраціях, інші учні або не хотіли висловлюватися, або уявляли свої ситуації, наприклад, ілюстрацію до казки «Півник і двоє мишенят»: *Мишки загубили зернятка. Півник свариться на мишей. Миші хваляться. Півень питає, що це*.

Хоча вправи I-IV етапу – підготовчі, учителі з пропедевтичною метою запитували першокласників, як може звернутися Півник до мишеняток, як вони звертаються до своїх бабусь і дідусів тощо.

Вправа 4. Послухайте дві групи речень. У якій групі речень відбувається розмова між героями? Доведіть свою думку.

а) *Ішов дід лісом, а за ним бігла собачка, та й загубив дід рукавичку. От біжить мишка та й улізла в ту рукавичку.*

б) *— А хто-хто в цій рукавичці?*

— Мишка-шкряботушка. А ти хто?

— Жабка-скрекотушка. Пусти й мене!

(уривки з української народної казки «Рукавичка»)

Усвідомленню поняття *діалог* сприяє зіставлення монологічного тексту з діалогічним. Якщо зміст казки відомий першокласникам, то це дає можливість зосередити основну увагу не на змісті уривків, а на відмінних особливостях їхньої будови, сприйнятих на слух.

Вправа 5. Послухайте текст. Чи можна сказати, що це діалог? Доведіть свою думку.

— Кізонько моя мила, кізонько моя люба! Чи ти пила, чи ти їла?

— Ні, дідусю, я не пила, я й не їла: бігла через місточок та вхопила кленовий листочок, бігла через гребельку, вхопила водиці крапельку,— тільки пила, тільки й їла!

(уривок з української народної казки «Коза-Дереза»)

Вправа 6. Послухайте текст. Чи можна сказати, що це діалог? Доведіть свою думку.

Дід спершу не хотів зробити деревинку, а баба все просить та просить. Послухався він, поїхав, вирубав деревинку, зробив колисочку... Поклала баба ту деревинку в колисочку, колисала й пісні співала.

(уривок з української народної казки «Івасик-Телесик»)

Вправа 7. Послухайте текст. Чи можна сказати, що це діалог? Доведіть свою думку.

— Телесику, Телесику! Приплинь, приплинь до бережка! Дам я тобі їсти й пити!

— Подивись, діду, яка гарна качечка!

— Чи не бачили кого?

— Коли ж я не вмію, – як його сідати?

(уривки з українських народних казок «Івасик-Телемсик» і «Кривенька Качечка»)

Під час виконання таких вправ, першокласники набувають умінь сприймати і розрізняти на слух вид висловлення. Важливою умовою презентації такого мовного матеріалу є вміння педагога використовувати позамовні засоби спілкування, що сприяють простішому або складнішому сприйняттю школярами.

Після того, як учні навчилися визначати діалог за прослуханими уривками та ілюстраціями з відомих їм казок (пропедевтика формування умінь орієнтуватися в ситуації), переходимо до аналізу будови й особливостей діалогічного тексту. Під час виконання вправ типу № 4 першокласники не відчували труднощів, але в роботі над вправами типу №№ 6 і 7 не всі учні давали правильні відповіді, оскільки виникали труднощі, пов’язані з наявністю окремих фраз, наприклад, фраз *баба просить і просить.* За нашими спостереженнями, такі

слова першокласники сприймали як розмову, тому важливість виконання таких вправ полягає у виявлені наявних або відсутніх саме реплік.

Вправи типу № 7 складніші за характером виконання, оскільки учні чітко чують запитання і відповіді. Виконання таких вправ сприяє тому, щоб школярі в подальшому не сприймали такий текст як діалогічне висловлення за другорядними ознаками (на аудіальному або графічному рівнях).

ІІ. Аналіз будови й особливостей діалогічного тексту

Вправа 8. Розгляньте малюнок. Чи можна сказати, що між героями відбувається розмова? Розгляньте схему діалогу. Скільки реплік у діалозі? Скільки реплік припадає на кожного учасника розмови?

— _____?

— _____.

— _____?

— _____.

Вправа 9. Послухайте текст. Це монолог чи діалог? Між скількома особами відбувається розмова? Визначте, які слова кому належать.

— Хто ти такий? Скажи мені!

— Я, Бичок-Третячок, із соломи зроблений, смолою засмолений.

— Коли ти солом'яний, смолою засмолений, то дай мені смоли обідраний бік залатати, а то капосні собаки обідрали!

— Бери, Вовчику!

(уривок з української народної казки «Солом'яний Бичок»)

Вправа 10. Послухайте текст. Це монолог чи діалог? Між скількома особами відбувається розмова? Визначте, які слова кому належать. Скільки реплік промовляє кожен співрозмовник?

— Колобок, колобок, я тебе з'їм!

— Не їж мене, зайчику-лапанчику, я тобі пісеньку заспіваю:

— Ану заспівай!

— Я по засіку метений,
Я із борошна спечений,—
Я від баби втік,
Я від діда втік,
То й від тебе втечу!

Вправа 11. Прочитай пошепки розмову синичок (Буквар, с. 110). Визнач, скільки реплік промовляє кожен учасник. Які репліки кому належать?

Поспішай, синичко!

Зустрілися в лісі дві синички.

— Чи ти снідала? — спитала перша.

— Ні. Ось, може, якусь комашку в корі знайду.

— Так чого ж ти тут сидиш? Лети швиденько до школи. Там у саду аж шість годівничок! Чого в них тільки нема! І пшоно, і шматочки сала, і ягоди шипшини та горобини. Поспішай, синичко!

За Галиною Демченко

На цьому етапі учні удосконалювали набуті вміння розпізнавати діалогічний текст.

За допомогою пропонованих вправ учитель сприяв формуванню в учнів розуміння поняття *діалогічні єдності* (без уживання терміна). Більшість вправ у 1 класі учні виконували в усній формі. Проте, для усвідомлення ними поняття *діалогічні єдності*, використовувався графічний образ діалогу – умовна схема (вправи типу № 8), оскільки, з огляду на невелику кількість вивчених літер дібрати діалогічний текст складно. Основна ж мета вправ такого типу полягає у формуванні в учнів зорового образу форми діалогу, а не в його прочитуванні.

Вправи типу № 11 запропоновано учням тоді, коли вивчена кількість літер давала можливість читати невеликі тексти. Такі вправи ускладнені тим, що учень

самостійно читає текст і має визначати, які репліки кому належать. Оскільки для виконання такої вправи необхідне вміння свідомого читання, відповідно учням із середнім і початковим рівнями навченості надавалася ситуаційна безпосередня допомога вчителя.

Щоб запобігти формуванню в учнів хибних уявлень про те, що діалог – це розмова тільки двох осіб, уже в першому класі використано текстові зразки, у розмові яких беруть участь і троє співрозмовників. Результат із визначення кількості реплік і хто саме говорить певні репліки, великою мірою залежав від майстерності використання вчителем інтонації, міміки і жестів.

Наступний етап передбачав виконання вправ інтонаційно-смислового характеру. Цей етап наскрізний під час оволодіння зв’язним мовленням, оскільки чуття мови, інтонаційно-смислове навантаження мовленого слова потребує постійного і неперервного розвитку, поглиблення і шліфування у процесі практичної діяльності.

ІІІ. Спостереження, аналіз і вправляння у використанні інтонації, міміки і жестів під час читання/розігрування діалогів

Вправа 12. Послухайте розмову між героями казки (фрагмент відеозапису з казки «Івасик-Телесик»). Визначте, скільки реплік припадає на кожного учасника. Які репліки кому належать? З якою інтонацією говорить Івасик-Телесик? З якою інтонацією говорить Гусенятко? Які жести і міміку використовують герої? Уяви, що ти – Івасик-Телесик, а твій товариш – Гусенятко. Розіграйте діалог у парі з відповідними інтонацією, мімікою і жестами.

Вправа 13. Послухайте розмову між героями казки (аудіозапис фрагменту з казки «Коза-Дереза»). Визначте, скільки реплік промовляє кожен учасник. Які репліки кому належать? З якою інтонацією говорить дід? З якою інтонацією говорить Коза-Дереза? Які жести і міміку при цьому слід використовувати? Уяви, що ти – дід, а твоя однокласниця – Коза-Дереза. Розіграйте діалог у парі з відповідними інтонацією, мімікою і жестами.

Зразки відео- й аудіозаписів дібрано з відповідним інтонаційним навантаженням. Наступні вправи ускладнено самостійним прочитуванням розмови і вправлянням у визначенні доцільного інтонаційного навантаження.

Вправа 14. Прочитай пошепки розмову між героями казки «Родичі» (Буквар, с. 114). Визнач, скільки реплік припадає на кожного учасника. Які репліки кому належать? З якою інтонацією потрібно читати слова Буряка? З якою інтонацією потрібно читати слова Цукерки? А з якою інтонацією потрібно читати слова Цибулини? Які жести і міміку при цьому слід використовувати? Прочитайте діалог із відповідними інтонацією, мімікою і жестами.

Родичі

— Чому це ти, сестрице, така непривітна до мене? — запитав Буряк Цукерку.

— Я тобі не сестриця! — закопилила губи Цукерка. — Я солодка, у барвистому паперовому платтячку, а ти — брудний і грубий, сидиш у землі!

— А все ж ви родичі! — озвалася тітка Цибулина. — Ось виросте Буряк, з нього виготовлять цукор, а вже з цукру — і вас, солодкі цукерки.

Не цурайтеся свого роду!

Вправа 15. Прочитай пошепки розмову між героями оповідання «Лісовий майстер» (Буквар, с. 137). Скільки тут учасників розмови? Визнач, скільки реплік припадає на кожного учасника. Які репліки кому належать? З якою інтонацією потрібно читати репліки Сойки? З якою інтонацією потрібно читати репліки Дятла? Які жести і міміку при цьому слід використовувати? Прочитайте діалог у парі з відповідними інтонацією, мімікою і жестами. Як звертаються співрозмовники один до одного? Підкресліть голосом слова, якими звертаються учасники діалогу один до одного.

Лісовий майстер

— Стук! Стук! — чути дзвінку дятлову пісню.

— Що ти робиш, дятле? — запитує сойка.

— Нове дупло видзьобую.

— Гарна, затишна хатка буде. А стару ж кому залишив?

— Іншим Пташкам. Вони таких міцних дзьобів не мають. Нехай живуть, шкідливих комах знищують. І всі дерева в лісі оберігають.

За Юрієм Старостенком

Вправа 16. Пригадай розмову Зайчика і Ведмедя з казки «Коза-Дереза». З якою інтонацією потрібно говорити слова Зайчика? З якою інтонацією потрібно говорити слова Ведмедя? Які жести і міміку слід використовувати? Уяви, що ти Зайчик, а твій товариш – Ведмідь. Відтворіть розмову Зайчика і Ведмедя.

Оскільки тексти діалогів взято з добре відомих учням казок, то вчителі пропонували учням відтворити розмову персонажів цих казок, при цьому використано відповідні маски, засоби пальчикового і лялькового театру, тобто, вводили учнів в уявну, вигадану ситуацію.

Результат спостережень і спілкування з учителями дає можливість стверджувати, що більшості першокласників складно відтворити навіть добре відомий діалог із казки. Тому такі вправи варто виконувати разом з учнями не лише на уроках грамоти, але й на інших уроках і заохочувати до цього у формі гри й у позаурочний час.

IV. Складання запитань і відповідей на них

Важливе місце у формуванні діалогічного мовлення відведено на початкових етапах (1-й клас) формуванню в учнів умінь і навичок ставити запитання і відповідати на них, оскільки від правильно сформованих таких умінь залежить успіх розв’язання ситуації спілкування.

Під час виконання таких вправ, учні практично переконуються у важливості використання звертань до співрозмовників. Особливості звертання учні початкових класів освоюють за навчальною програмою з української мови під час вивчення відмінків іменника. Проте ще з 1-го класу вчитель проводить пропедевтичну роботу над лексико-граматичним значенням звертань, що зумовлено потребою у спілкуванні учнів шестирічного віку.

Вправа 17. Запитай свого сусіда по парті про те, чи він (вона)... . Звернись до співрозмовника на ім’я.

Запитай свого сусіда по парті про те, чи він (вона) читав (читала) казку «Вовк і семеро козенят»? Звернись до співрозмовника на ім'я.

Запитай свого сусіда по парті про те, які мультфільми він (вона) переглядає ? Звернись до співрозмовника на ім'я.

Запитай свого сусіда по парті про те, чи у нього (неї) є домашній улюбленець? Звернись до співрозмовника на ім'я.

Вправа 18. Розглянь малюнок. Уяви, що ти – Журавель. Постав одне запитання Лисичці.

Вправа 19. Розглянь малюнок. Уяви, що ти – Лисичка. Постарайся поставити якомога більше запитань Журавлеві.

Вправа 20. Послухайте текст. Уявіть, що ви – Курочка. Постарайтеся поставити якомога більше запитань неслухняному Курчатку.

Неслухняне курча

Після теплого дощику курочка вивела своїх діточок на прогулянку.

У дальньому кутку подвір'я вона вигрібала для них із вологої землі черв'ячків.

Курчата метушилися довкола матері. А одне неслухняне не хотіло йти з усіма, а пищало і вередувало.

У 1 класі етап формування умінь ставити запитання і відповідати на них набуває глибшого характеру, якщо вони утворюють діалогічну єдність. Коли учні ставлять два-три запитання (за будь-яким джерелом інформації) і отримують відповіді на них, відбувається своєрідне розігрування діалогу, оскільки, відповідно до вимог навчальної програми з української мови першокласники складають і розігрують діалоги за темами, близькими до їхнього життєвого досвіду після попередньої підготовки (обговорення змісту, роботи зі словом, словосполученням, етикетними мовленнєвими формулами, що використовуються в діалогах тощо), що має інший характер, аніж складання і розігрування діалогів у наступних класах. Тому складання і розігрування діалогів у 1 класі віднесено до етапу формулювання запитань і відповідей на них.

ДОДАТОК А 2 Система навчально-тренувальних ситуаційних вправ із методичним коментарем

2 клас

І. Розрізнення діалогічного тексту

У 2 класі вправи для розрізнення діалогічного висловлення застосовано з метою актуалізації набутих умінь й удосконалення їх. Таким чином, порівняно із вправами для 1-го класу, зменшено кількість вправ для розрізнення діалогічного висловлення за ситуаційними ілюстраціями, а більше використано вправи на сприйняття текстів на слух.

Вправа 1. Розгляньте малюнок. Про що можуть спілкуватися зображені герої? Як ви думаєте, що може говорити учениця? А що – учень? Як може звернутися дівчинка до хлопчика? А хлопчик до дівчинки?

Вправа 2. Послухайте текст. Чи можна сказати, що це діалог? Доведіть свою думку. Як звати співрозмовників? Як вони звертаються один до одного?

Маркіян: *Денисе, я учора дивився дуже гарний мультфільм “Назарко і сім’я”.*

Денис: *А про що в ньому розповідається?*

Маркіян: *У цьому мультфільмі йдеться про те, як Назарко всім допомагав.*

Денис: *То він — молодець.*

Маркіян: *Так. А скажи, Денисе, чи ти допомагаєш своїм батькам?*

Денис: *Звичайно.*

Маркіян: *А як саме?*

Денис: *Я завжди допомагаю мамі помити посуд, покупати Рекса, ходжу до магазину за продуктами. І все, що батьки попросять мене зробити — я виконую.*

Маркіян: *Ти допомагаєш так само, як Назарко у мультфільмі. Ти — молодець.*

Вправа 3. Послухайте текст. Чи можна сказати, що це діалог? Доведіть свою думку.

Ледача подушка

Маленькій Яринці треба рано-рано вставати, до школи йти. А не хочеться, ой, як не хочеться! Увечері Яринка запитала дідуся, чому це їй так складно прокидатися рано-вранці. На що дідусь сказав, що у дівчинки подушка ледача і, що саме тоді, як вставати не хочеться, нехай вона візьме подушку, винесе її на свіже повітря і добряче виб'є – вона й не буде ледача…

(За В. Сухомлинським)

Вправа 4. Послухайте кілька речень. Чи можна сказати, що це діалог? Доведіть свою думку.

– Хто ти такий? – запитує Телятко.

– Я стара Кролиця.

– Мої крильця найкрасивіші, бо я схожий на білу хмаринку.

– Ні, мої крильця красивіші, бо я схожий на сонце.

– Де взялася ця маленька вишенька?

– З кісточки виросла.

Етап розрізнення діалогічного тексту мав на меті закріпити й удосконалити набуті компетентності в 1 класі, і за тривалістю в 2 класі він коротший, ніж у попередньому.

ІІ. Аналіз будови й особливостей діалогічного тексту

Вправа 5. Послухайте текст. Це монолог чи діалог? Між скількома особами відбувається розмова? Визначте, які слова кому належать. Скільки реплік припадає на кожного співрозмовника? Як звертається Левенятко до Черепахи? Як звертається Черепаха до Левенятка?

Левенятко: *Привіт, Черепахо!*

Черепаха: *Здрастуй, Левенятку.*

Левенятко: *Черепахо, я хочу з тобою сьогодні провести день.*

Черепаха: *Любий Левенятку, я дуже рада з тобою спілкуватися.*

Левенятко: *Я хочу, щоб ти мене покатала берегом моря.*

Черепаха: *Сідай, Левенятку!*

Левенятко: *Ой, як весело і гарно навкруги!*

Черепаха: *Я рада, що можу приємно провести час із вірним другом.*

Левенятко: *Я також радий. Дякую, подруго, за гарно проведений час.*

Черепаха: *До зустрічі, Левенятку!*

Вправа 6. Прочитай розмову друзів. Визнач, скільки реплік промовляє кожен учасник. Які репліки кому належать? Як звертаються дівчатка одна до одної? Підкресли слова-звертання.

_____*: Привіт, Оленко!*

_____*: Привіт, Галинко!*

_____*: Як ти себе почуваєш?*

_____*: Дякую, уже краще. Сьогодні вже не болить голова і температура спала.*

_____*: Оленко, ти приймаєш ліки?*

_____*: Звичайно, я ж хочу бути здоровою. Тому приймаю ліки за вказівкою лікаря. І мама про мене дуже піклується. А які новини в класі?*

_____*: Сьогодні на уроці природознавства ми досліджували властивості води. Було дуже цікаво. Ми вже знаємо, що вода текуча, не має власної форми, прозора, безбарвна і без запаху.*

_____*: Галинко! Щире спасибі, що ти мене провідала.*

_____*: Бувай, Оленко. Одужуй.*

Якщо в 1 класі учні ознайомлювалися з умовною графічною моделлю діалогу, також прослуховували уривки діалогічних текстів із відомих їм казок, визначали кількість реплік, яка репліка кому належить, то другокласникам запропоновано прослухати або прочитати діалогічний текст із близьких їхньому життєвому досвіду ситуацій, що є складнішим, оскільки зміст казок учням

відомий, а зміст діалогічного висловлення на тему, близьку їхньому життєвому досвіду, є новим. Також учителі приділяли значну увагу особливостям оформлення діалогічних висловлень і формі слів-звертань до співрозмовника.

ІІІ. Спостереження, аналіз і вправляння у використанні інтонації, міміки і жестів під час читання/розігрування діалогів

Цей етап, як уже зазначено вище, має наскрізний характер. Залежно від того, яку увагу вчитель звертатиме на інтонування слів у вимовлених репліках, на міміку і жести під час промовляння їх, залежатиме успіх або неуспіх у формуванні і розвитку цих умінь і навичок в учнів. Під цим розуміємо використання відповідної інтонації, міміки і жестів на всіх без винятку уроках, під час прочитування будь-яких текстів і спілкування на перервах.

Психологи звертають увагу на те, що особливості дитячого сприйняття виявляються у наслідуванні. З огляду на це учні володітимуть позамовними засобами спілкування настільки, наскільки зможуть перейняти від учителя зразок правильного і доречного застосування їх. За допомогою спеціальних вправ учитель звертав особливу увагу на важливість позамовних засобів, проте результат залежав від зразка використання цих засобів учителем. Тому цей етап хоча й виділено в окремий, проте робота над позамовними засобами спілкування відбувається під час усього навчального процесу. Спостереження за доречністю використання позамовних засобів спілкування відбувалося паралельно із вправлянням у застосуванні їх.

Вправа 7. Послухайте розмову між героями з казки «Лисиця та Їжак» (відеозапис). З якою інтонацією говорить Лисиця? З якою інтонацією говорить Їжак? Які жести і міміку при цьому слід використовувати? Уяви, що ти – Лисиця, а твій товариш – Їжак. Розіграйте діалог у парі з відповідними інтонацією, мімікою і жестами.

Вправа 8. Прочитай розмову Рибки і Хлопчика. З якою інтонацією потрібно читати репліки Рибки? З якою інтонацією потрібно читати репліки Хлопчика? Які жести і міміку при цьому слід використовувати? Прочитайте діалог у парі з відповідними інтонацією, мімікою і жестами. Як звертаються

співрозмовники один до одного? Підкресліть слова, якими звертаються учасники діалогу один до одного.

Рибка: *Доброго ранку, хлопче!*

Хлопчик: *Здрастуй, рибко!*

Рибка: *Хлопче, що ти тут робиш? Чому ти нас лякаєш?*

Хлопчик: *Я не просто хлопчик, а капітан корабля. Я не хотів вас потурбувати, вибачте, будь ласка.*

Рибка: *А куди мандруєте?*

Хлопчик: *З нами трапилась незвичайна пригода. Ми пливемо до другого берега, щоб допомогти друзям перебратися через річку.*

Рибка: *Капітане, а це не страшно? Адже річка глибока і широка.*

Хлопчик: *Ні! Капітани не бояться нічого.*

Рибка: *Я захоплююсь тобою, твоєю сміливістю.*

Хлопчик: *Рибко, я вдячний за такі щирі слова.*

Рибка: *Хай щастить тобі, юний капітане!*

Хлопчик: *До зустрічі, чарівна рибко.*

Якщо у вправі типу № 7 учні чують зразок використання інтонації мовцями, то у вправах типу № 8 учням потрібно самостійно визначити інтонаційне наповнення мовленого.

Вправа 9. Пригадай розмову Лисички і Вовка з казки «Лисичка-сестричка і Вовк-панібрат» (розмова про ловіння рибки). З якою інтонацією потрібно промовляти слова Лисички? З якою інтонацією потрібно говорити слова Вовка? Які жести і міміку слід використовувати? Уяви, що ти Лисичка, а твій товариш – Вовк. Розіграйте діалог.

У процесі експерименту виявлено, що учням простіше визначити характер позамовних засобів спілкування, аніж застосовувати їх. Виявлялося це так: на запитання вчителя *З якою інтонацією потрібно промовляти слова Лисички? Яку міміку і жести слід при цьому використовувати*? У більшості випадків учні справлялися з таким завданням, навіть могли продемонструвати з місця промовлену фразу з використанням позамовних засобів спілкування на

достатньому рівні. Проте, коли вчитель пропонував розіграти цей діалог, то ті самі учні застосовували позамовні засоби спілкування на середньому рівні. Це зумовлено новими умовами ситуації, у яких перебуває учень, відсутністю досвіду як у застосуванні конкретних умінь, так і у введенні набутих у нову ситуацію, і підтверджує потребу в багаторазовому вправлянні тих або інших умінь і навичок для досягнення потрібного результату як учнями, так і дорослими.

IV. Складання запитань і відповідей на них

Вправа 10. Розпитай свого сусіда по парті про те, чи він (вона)... . Звернись до співрозмовника на ім’я.

Розпитай свого товариша про його улюблений мультфільм. Звернись до співрозмовника на ім’я.

Використовуй такі питальні слова: Який? Чому? Коли?

Розпитай свого товариша, як він провів вихідні. Звернись до співрозмовника на ім’я.

Використовуй такі питальні слова: Як? Що? Чому? Коли?

Вправа 11. Розглянь малюнок. Уяви, що ти – Котик. Постарайся поставити одне запитання хлопчику.

Вправа 12. Розглянь малюнок. Уяви, що ти – Михайлик. Постарайся поставити якомога більше запитань старшій сестричці.

Вправа 13. Послухайте текст. Уявіть, що ви – осінь. Постарайтеся поставити якомога більше запитань берізкам.

Осінь принесла золотисті стрічки

Ростуть над ставком дві берези. Стрункі, високі, білокорі. Опустили берези зелені коси. Віє вітер, розчісує їх. Тихо шелестять листям берези. То вони про щось розмовляють.

Однієї ночі стало холодно. На траві заблищали білі кристалики льоду. Прийшла до беріз осінь. Принесла їм золотисті стрічки. Вплели берези стрічки в зелені коси. Зійшло сонце. Розтопило кристалики льоду. Подивилося сонце на берези й не впізнало їх – у зелених косах золоті стрічки. Сміється сонечко, а берези сумують.

Основна мета вправ №№ 10-13 полягає у формуванні вмінь формулювати запитання, проте, залежно від змістового наповнення вправ, учителі, за можливості, пропонували звернутися на ім’я до того, у кого будуть запитувати. Другокласники мають труднощі у використанні звертань, на що є зрозумілі причини: не вивчали відмінків іменників, зокрема особливостей кличного відмінка, відсутність досвіду використання звертань, відсутність зразка для наслідування, оскільки більшість дорослих, як батьків, так і вчителів, хоча й

знають правильні форми звертань, але на практиці часто використовують для звернення іменники в називному відмінку.

Вправа 14. Послухайте речення. Чи можна сказати, що це речення є відповіддю на запитання? Сформулюйте таке запитання, щоб це речення було відповіддю на нього.

Дерева дають нам кисень.

Вправа 15. Послухайте кілька речень. Чи можна сказати, що ці речення є відповідями на запитання? Сформулюйте такі різні запитання, щоб ці речення були відповіддю на них.

Відповідь 1. Вирубувати дерева без потреби – це злочин!

Відповідь 2. Не можна вирубувати дерева, бо вони живі!

Відповідь 3. За потреби дерева можна вирубувати, але тільки глибокої осені або взимку.

У 2 класі під час вивчення теми «Речення», учні удосконалюють уміння правильно інтонувати речення залежно від мети висловлення. Тому на цьому етапі застосовано вправи ситуаційного характеру з логічним наголосом у сформульованому запитанні. Вправу виконували в парі. Учень одержував картку з готовою відповіддю свого співрозмовника (у відповіді жирним шрифтом виділене ключове слово репліки-відповіді).

Вправа 16. Прочитайте відповіді на запитання. Сформулюйте такі різні запитання, щоб одержати зазначені нижче відповіді.

*Відповідь 1. Так. **На Святі Матері** я декламуватиму вірш про маму.*

*Відповідь 2. Так. **Я сам написав вірш** про маму, який декламуватиму на Святі Матері.*

У процесі виконання вправ такого типу в учнів формуються вміння правильно і зрозуміло ставити запитання, використовувати позамовні засоби спілкування.

V. Редагування, доповнення діалогу

Наступний вид ситуаційної вправи – робота у формі діалогу.

Вправа 17. Прочитай репліки діалогу. З якої це казки? Віднови послідовність запитань і відповідей діалогу.

— А хто молотитиме? — питається півник.
— Не я! — каже й друге мишеня.
— Круть, Верть, — став гукати півник, — а гляньте-но, що я знайшов!
— Я обмолочу, — каже до них півник. І взявся до роботи.
— Коли б це його обмолотити...
— Не я! — одказує одне мишеня.

Вправа 18. 1. Послухайте розмову двох по́друг. Прочитай репліки діалогу.

Юля: *Привіт, Надійко!*

Надя: *Здрастуй, Юлю!*

Юля: *Надійко, я учора читала таку цікаву книгу! Очей від неї не могла відвести.*

Надя: *Оце справді книга, яка захоплює. А як вона називається?*

Юля: *Пригоди Незнайка та його друзів.*

Надя: *Ніколи не чула про таку книжку. І про що в ній розповідається?*

Юля: *Про хлопчика Незнайка, який нічого не знав, але придумував різні речі та потрапляв із друзями в різноманітні пригоди.*

Надя: *Юлю, а ти вже всю книжку прочитала?*

Юля: *Ще ні, бо в ній стільки пригод, що за один вечір не прочитаєш.*

Надя: *А ти зможеш дати мені почитати ці пригоди?*

Юля: *Звичайно. А знаєш, я дещо придумала? Давай прочитаємо разом пригоди Незнайка, а потім пошукаємо в інтернеті мультфільм і подивимося його?*

Надя: *Домовилися. Це буде класно!*

2. Віднови послідовність запитань і відповідей діалогу.

Привіт, Надійко!
Домовилися. Це буде класно!
Ніколи не чула про таку книжку. І про що в ній розповідається?
А ти зможеш дати мені почитати ці пригоди?
Здрастуй, Юлю!
Надійко, я учора читала таку цікаву книгу! Очей від неї не могла відвести.
Звичайно. А знаєш, я дещо придумала? Давай прочитаємо разом пригоди Незнайка, а потім пошукаємо в інтернеті мультфільм і подивимося його?
Оце справді книга, яка захоплює. А як вона називається?
Юлю, а ти вже всю книжку прочитала?
Про хлопчика Незнайка, який нічого не знав, але придумував різні речі та потрапляв із друзями в різноманітні пригоди.
Ще ні, бо в ній стільки пригод, що за один вечір не прочитаєш.
Пригоди Незнайка та його друзів.

Вправа 19. 1. Прочитай репліки діалогу.

Володя: *Алло.*

Богданко: *Доброго дня. Це Володя?*

Володя: *Так, Богдане, це я.*

Богданко: *Володю, а що з твоїм голосом? Я тебе не впізнав.*

Володя: *Я захворів.*

Богданко: *І тому тебе не було сьогодні в школі?*

Володя: *Так.*

Богданко: *А що з тобою трапилося? Ще вчора ти був здоровий, а сьогодні слова сказати не можеш?*

Володя: *Богдане, дам тобі пораду: ніколи ранньою весною не їж морозива.*

Богданко: *То це від морозива?*

Володя: *Уявляєш, від морозива. Учора ввечері з'їв, а сьогодні зранку горло схопило.*

Богданко: *А ти лікуєшся?*

Володя: *Звичайно. Мама сказала, що вже через два дні зможу піти до школи.*

Богданко: *Одужуй, Володю.*

Володя: *Дякую.*

Богданко: *Бувай здоровий.*

Володя: *До зустрічі.*

2. Віднови послідовність запитань і відповідей діалогу. (Відновлення без попереднього прочитування).

Алло.
До зустрічі.
Доброго дня. Це Володя?
Уявляєш, від морозива. Учора ввечері з'їв, а сьогодні зранку горло схопило.
То це від морозива?
Дякую.

Так.
А ти лікуєшся?
Звичайно. Мама сказала, що вже через два дні зможу піти до школи.
Бувай здоровий.
Так, Богдане, це я.
І тому тебе не було сьогодні в школі?
Володю, а що з твоїм голосом? Я тебе не впізнав.
Богдане, дам тобі пораду: ніколи ранньою весною не їж морозива.
А що з тобою трапилося? Ще вчора ти був здоровий, а сьогодні слова сказати не можеш?
Одужуй, Володю.
Я захворів.

Вправа 20. Прочитай діалог. Зверни увагу на підкреслені слова або речення. Виправ допущені помилки.

Дем’ян: *Привіт, **Остап**!*

Остап: ***Здраствуй**, **Дем’ян**!*

Дем’ян: ***Тебе бачити я радий**. Як ти провів вихідні?*

Остап: ***І я радий**. На вихідних **я** допомагав мамі по господарству, **я** робив домашнє завдання та **я** їздив до бабусі в гості. А ти, **Дем’ян**, як провів ці вихідні?*

Дем’ян: *Ой, ці вихідні в мене були* ***добрими****: я з батьками був у справжньому цирку. Там так цікаво.*

Остап: *А що ти там бачив?*

Дем’ян: *Я бачив дуже багато екзотичних тварин: мавпу, лева, слона, папуг, дресированих собак.*

Остап: *А що вони робили?*

Дем’ян: *Ці тварини вміли показувати різні номери та трюки. Так було цікаво.*

Остап: *Я радий, що ти так весело провів ці вихідні. А я ще ні разу не був у цирку.*

Дем’ян: *Я думаю, що ти ще неодмінно там побуваєш.*

Вправа 21. Прочитай діалог. На місці пропущених реплік запропонуй свої.

Іринка: *Привіт, Галинко!*

Галинка: *Привіт, Іринко!*

Іринка: _____*?*

Галинка: *Я їздила з батьками до бабусі.*

Іринка: _____*?*

Галинка: *Ні. Учора бабуся Марія святкувала свій день народження.*

Іринка: _____*?*

Галинка: *Учора їй виповнилося 55 років.*

Іринка: *Перекажи мої вітання своїй бабусі.*

Галинка: *Дякую. Обов’язково перекажу.*

У процесі створення системи ситуаційних вправ для розвитку діалогічного мовлення на етапі формування вмінь ставити запитання (підготовчі вправи) ми віднесли вправи зразка № 21. Аргументом цього було те, що це ускладнений різновид вправ на формулювання запитань. Проте, під час експерименту з’ясовано, що за такої послідовності у зростанні складності втрачається плавний перехід. Причиною цього було те, що другокласники, формулюючи запитання за вказівкою вчителя або за сюжетним малюнком, прослуханим/прочитаним висловленням із вказівкою звернутися до співрозмовника на ім’я, під час

виконання вправ типу № 21, доречно і недоречно зверталися до співрозмовника (у кожній репліці). Проаналізувавши це, ми побачили потребу в перенесені вправ даного типу на етап редагування і доповнення діалогічного висловлення, оскільки вправи цього етапу дають можливість практичної роботи над змістом цілісного діалогічного висловлення, що сприяє усвідомленню другокласниками доречності використання звертань. Таким чином, за такої послідовності вправ не втрачається плавний перехід від набутих умінь і навичок до удосконалення їх і оволодіння новими, в основі яких наявні уже сформовані вміння і навички.

VI. Перебудова монологічного висловлювання у діалогічне

Успішне опанування діалогічного висловлення неможливо обійтися без аналізу монологічного висловлення. Проте самого аналізу монологу недостатньо, оскільки тоді йшлося б про розвиток монологічного висловлення. З огляду на це, щоб оволодіти діалогічним мовленням, потрібно, як зазначено вище, усвідомити різницю між двома видами висловлень, зокрема монологічного тексту з непрямою мовою, оскільки першокласники і незначна частина другокласників часто помилково відносять монологічний текст із непрямою мовою до діалогічного висловлення. Основною умовою вправ № 22 є добір змісту монологічного висловлення з непрямою мовою.

Вправа 22. Прочитай два тексти. Що між ними спільного? Чим ці тексти відрізняються один від одного?

Соловей і Жук

У садку співав Соловей. *Коло Соловейка літав великий рогатий Жук. Він літав і гудів.*

Соловей припинив свою пісню та й сказав Жукові, щоб той перестав гудіти, бо це заважає йому співати, а гудіння нікому не потрібне. Та й краще, аби Жука зовсім не було. На те Жук гарно відповів, що без нього неможливий світ так само, як і без Солов'я.

Соловей усміхнувся і сказав, що Жук мудрець і виходить так, що теж потрібен людям.

Тоді Соловей запропонував запитати дівчинку, яка сиділа в саду, хто людям потрібен, а хто ні.

Полетіли Соловей і Жук до дівчинки та й почали запитувати кого треба залишити у світі – Солов'я чи Жука. На те дівчинка відповіла, що потрібні і Соловей, і Жук. А потім додала, що не можна без Жука.

Соловей і Жук

У садку співав Соловей. *Коло Соловейка літав великий рогатий Жук. Він літав і гудів.*

Соловей припинив свою пісню та й каже:

— Перестань гудіти. Ти не даєш мені співати. Твоє гудіння нікому не потрібне. Та й краще, аби тебе, Жуче, зовсім не було.

Жук гідно відповів:

— Ні, Солов'ю, без мене, Жука, неможливий світ, як і без тебе, Солов'я.

— Ну й мудрець! — всміхнувся Соловей.— Виходить, що й ти потрібен людям? Ось запитаємо дівчинку, вона скаже, хто потрібен людям, а хто ні.

Полетіли Соловей і Жук до дівчинки та й питають:

— Скажи, дівчинко, кого треба залишити в світі — Солов'я чи Жука?

— Хай собі будуть і Соловей, і Жук,— відповіла дівчинка. Тоді подумала й додала: — Як же можна без Жука?

(за В. Сухомлинським)

Вправа 23. Прочитай текст. Це монолог чи діалог? Перебудуй поданий текст так, щоб утворилася розмова між Дідусем і Ведмедем.

От як назбиралось у льосі звірів багато, сів дід на лаві та й давай гострити ножа. Почув це ведмідь і став запитувати діда, чому той ножа гострить. На що дід відповів, щоб з ведмедя шкуру зняти та пошити з тієї шкури собі і бабі кожухи. Злякався ведмідь та й став просити дідуся, щоб той не різав його, а відпустив на воля. За це пообіцяв принести багато меду. Дід подумав, та й відпустив ведмедя.

Вправа 24. Прочитай текст. Це монолог чи діалог? Перебудуй поданий текст так, щоб утворилася розмова між Зайчиком і Горобиною.

Зайчик і горобина

Засипало снігом землю. Нема чого їсти зайчикові. Побачив зайчик червоні ягоди на горобині. Бігає навколо дерева, а ягоди — високо. Просить зайчик: «Дай мені, горобино, одне гроно ягідок». А горобина й каже: «Попроси вітра, він і відірве». Попросив зайчик вітра. Прилетів вітер, гойдає, трусить горобину. Відірвалося гроно червоних ягід, упало на сніг. їсть зайчик ягоди, дякує вітрові.

В. Сухомлинський

Оволодіння будь-якою компетентністю в системі можливе за умови, якщо якість набуття нової навички безпосередньо залежить від якості попередньо набутих навичок, які є складниками цієї системи. Це реалізується тоді, коли у процесі набуття нової навички учень основну увагу акцентує на новому, а не на тих уміннях і навичках, які вже мали б бути сформованими і виконуватися на рівні автоматизму. Це знаходить своє відображення в тому, що умінь складати власні діалоги в учнів немає ще, оскільки всі попередні вправи слугували тільки підготовкою до складання діалогу, перехід до якого повинен відбуватися поступово. Тобто, для складання власного діалогу учень повинен знати особливості його будови, уміти формулювати запитання і відповідати на поставленні, бачити розвиток події, тобто володіти інформацією про подію, явище або предмет, навколо яких розгортатиметься розмова. Вправи на перебудову монологічного висловлення в діалогічне забезпечують плавний перехід від відтворення готового діалогу до створення власного. Це забезпечується тим, що зміст розмови вже, по-суті, відомий, оскільки викладений у монологічній формі, і учні більшу увагу приділяють наданню форми діалогу готовому змісту. Спочатку учням запропоновано діалогічний текст із відомої їм казки, де поданий фрагмент перебудовано у монолог, а пізніше – вправи, із невідомим учням змістом монологу.

VII. Орієнтування в ситуації та умовах спілкування

Вправа 25. Розглянь малюнок. Між ким відбувається розмова? Де відбувається розмова? У якій, на твою думку, ситуації можуть знаходитися співрозмовники? З якою метою вони можуть спілкуватися між собою?

Вправа 26. Прочитай діалог. Між ким відбувається розмова? Де відбувається розмова? У якій ситуації знаходяться співрозмовники? З якою метою вони спілкуються між собою?

Бабуся: *Наталочко, ти вже повернулась зі школи?*

Наталочка: *Так, бабусенько. Але зі мною трапилась пригода: я розірвала блузочку і відірвала ґудзик. Допоможіть, будь ласка.*

Бабуся: *Гаразд, Наталочко, давай блузочку. Я тобі зашию, а ґудзик навчу пришивати.*

Наталочка: *Гаразд. Я дуже хочу всього навчитися.*

Бабуся: *Приступаємо до роботи. Візьми голку, протягни нитку у вушко голки.*

Наталочка: *Я це зробила. А дальше що?*

Бабуся: *А тепер охайно зав'яжи вузлик і візьми ґудзик.*

Наталочка: *Готово.*

Бабуся: *Тепер приклади ґудзик у потрібному місці і вколи голку з однієї сторони, а з іншої — витягни. І так повтори кілька разів.*

Наталочка: *У мене все вийшло!*

Бабуся: *Я рада. Тепер ти справжня майстриня.*

Наталочка*: Бабусю, спасибі Вам.*

Бабуся: *Ти ж моя трудівниця!*

Про важливість усвідомлення предмета, потреби й основної умови діалогу описано у п. 2.1.

VIII. Складання усного діалогу за ситуаційним малюнком

Вправа 27. Попрацюйте в парі! Виконайте завдання картки.

	Картка № __ **Завдання:** складіть і розіграйте діалог за сюжетним малюнком. **Учасники діалогу:** Синичка і Горобець. **Місце:** у пташиній їдальні. **Ситуація:** розмова птахів. **Мета:** запросити сором'язливу Синичку на обід у пташину їдальню. **Мовленнєво-комунікативні завдання:** 1. Дотримуйтеся правил спілкування. 2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: *Синичко, Горобчику.* 3. Уживайте слова ввічливості. 4. Уживайте слова: *обід, не соромся, запрошую, голодна, багато їжі.* 5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Після того, як учні набули достатніх умінь відтворювати діалоги, із відомих їм казок, і перебудовувати монологічні висловлення в діалогічні, здійснено перехід до складання власного діалогічного висловлення за сюжетним малюнком. Детальний опис роботи із ситуаційними вправами подано у п. 2.2. Зразки ситуаційних вправ за сюжетним малюнком подано у Додатку Б.

IX. Складання усного діалогу за словесно описаною ситуацією

На початку цього етапу вчитель обирав картку із ситуацією для складання і розігрування діалогу і організовував учнів на виконання завдань таким способом, як описано у п. 2.2. (зазначено звертання, ввічливі слова і ті слова, які рекомендовано використати). Після того, як школярі навчилися користуватися навчальною карткою, учні отримували картки тієї самої структури, проте з

наявним вільним місцем для запису звертань, увічливих слів і тих слів, які можуть бути використані в розмові. Процес запису цих слів залежав від індивідуальних особливостей учнів: запис під час фронтальної бесіди, у роботі в парі, з індивідуальною допомогою вчителя.

Варто зазначити, що доопрацьований зміст картки сприяє:

— вищому рівню усвідомлення учнями записаних слів, аніж за готовим записом;

— відповідності записів для тих учнів, які розігруватимуть діалог (звертання, окрім словникових слів учні мають можливість записати і ті слова, які найкраще підходитимуть до змісту їхнього діалогу тощо);

— практичності у використані карток учителями, оскільки всі теми близькі життєвому досвіду школярів, незалежно від класу, у якому вони навчаються, а рівень складності визначається умінням поєднати дібрані лексеми у синтаксичні конструкції.

Вправа 28. Попрацюйте в парі! Виконайте завдання картки.

Картка № ___
Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: Лисичка і Журавель.
Місце: удома.
Ситуація: Лисичка в гостях у Журавля.
Мета: пригостити Журавля обідом.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: Журавлику, Лисичко.
3. Уживайте слова ввічливості.
4. Уживайте слова: *добри́день*, *пригощайся*, *старалася*
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Складання і розігрування власних діалогів за сюжетним малюнком або словесно описаною ситуацією під час експериментального навчання використовувалося паралельно. Виокремлення таких вправ для окремих етапів здійснено умовно і аргументовано тим, що цей поділ важливий як етап на початку застосування ситуаційних карток, оскільки, як зазначено у п. 2.1., сюжетний малюнок певною мірою виконує роль ситуаційної підтримки, що зумовлено

створеним образом подій. Проте в подальшій роботі картки із сюжетним малюнком і словесно описаною ситуацією учителями використовувалися паралельно, із урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Систему ситуаційних вправ, відповідно до запропонованої класифікації подано в Додатку Б.

ДОДАТОК А 3 Система навчально-тренувальних ситуаційних вправ із методичним коментарем

3 клас

У системі вправ передбачено, що І етап (Розрізнення діалогічного тексту) у 3 і 4 класі не має причин для виконання вправ, оскільки навіть учні із початковим рівнем навченості у 3 класі мають розрізняти монологічні висловлення і діалогічні, що й підтверджено у процесі реалізації експериментальної системи. Оскільки основне місце для підготовчих вправ щодо складання діалогічного висловлення відведено в 2 класі, то в наступних класах виконання їх відбувається лише з метою актуалізації, поглиблення, удосконалення й діагностування набутих компетентностей. З огляду на це у 3 – 4 класах значну увагу приділено етапам складання і розігрування власних діалогічних висловлень.

ІІ. Аналіз будови й особливостей діалогічного тексту

Вправа 1. Послухайте текст. Це монолог чи діалог? Між скількома особами відбувається розмова? Визначте, які слова кому належать. Скільки реплік припадає на кожного співрозмовника? Як звертаються співрозмовники один до о́дного?

Мама: *Оленко, покажи, будь ласка, щоденник.*

Оленка: *Прошу, матусю.*

Мама: *Доню, а які в тебе труднощі у виконанні домашніх завдань?*

Оленка: *Мамо, прочитайте, будь ласка, мені виразно вірш.*

Мама: *Оленко, а тепер ти вчи його, а я — перевірю.*

Оленка: *Я з радістю буду вчити цей вірш.*

Мама: *А тепер приступимо до домашніх завдань з математики.*

Оленка: *Я зараз вивчу правила і виконаю письмову роботу.*

Мама: *Оленко, а ти добре знаєш таблицю множення?*

Оленка: *Так, звичайно, мамо.*

Мама: *Я рада, що в мене така розумниця.*

Вправа 2. Прочитайте розмову друзів. Визначте, скільки реплік промовляє кожен учасник. Які репліки кому належать? Підкресліть слова, якими звертаються учасники діалогу один до о́дного.

_____: *Привіт, Галинко!*

_____: *Здрастуй, Катю!*

_____: *Галинко, давно хотіла запитати тебе, чи маєш ти якусь заповітну мрію?*

_____: *Ой, у мене багато мрій!*

_____: *Ні! Ти не зрозуміла. Одна мрія за всі мрії.*

_____: *Важко сказати. Але, якщо подумати, то, напевно, що є.*

_____: *І яка це мрія?*

_____: *Моя мама мені завжди розповідає про Карпати, про гори, а я ще жодного разу їх не бачила. Тому я дуже мрію побувати в Карпатах.*

_____: *Це гарна мрія. Я також ще там не була. Галинко, я думаю, що ти скоро побуваєш у Карпатах, і твоя мрія здійсниться.*

_____: *Дякую. Катю, а в тебе є така мрія?*

_____: *Звичайно, що є!*

_____: *І про що ти мрієш?*

_____: *А я мрію про собаку. Я так хочу мати свою собаку, доглядати її, вигулювати. Це ж так гарно піклуватися про когось.*

_____: *А ти про це говорила мамі?*

_____: *Говорила. Вона сказала, що потрібно дочекатися дня народження.*

_____: *Катю, вітаю тебе. У тебе скоро буде собака.*

_____: *Дякую. Я з нетерпінням чекаю цього дня.*

У третьому класі цей етап відбувається на початку навчального року і має на меті актуалізувати і водночас діагностувати наявні в учнів знання, набуті в попередніх класах. Виконання третьокласниками вправ такого типу під час

проведення експерименту переконувало, що учні початкового рівня навченості не могли самостійно впоратися із аналогічними завданнями.

ІІІ. Спостереження, аналіз і вправляння у використанні інтонації, міміки і жестів під час читання/розігрування діалогів

Вправа 3. Прочитайте розмову Юрка і Марічки. З якою інтонацією потрібно читати репліки Юрка? З якою інтонацією потрібно читати репліки Марічки? Які жести і міміку при цьому слід використовувати? Прочитайте діалог у парі з відповідними інтонацією, мімікою і жестами. Як звертаються співрозмовники один до о́дного? Підкресліть слова, якими звертаються учасники діалогу один до о́дного.

Марічка: *Юро, надворі така сувора зима.*

Юра: *Так, справді холодно. Як добре, що ми можемо грітись у теплій хаті.*

Марічка: *Юро, але ж не всі гріються біля пічки.*

Юра: *Марічко, ти права.*

Марічка: *Ой, братику, подивись он на ту яблуню.*

Юра: *Сестричко, що ти там побачила? Ой, синичка!*

Марічка: *Як ти думаєш, їй дуже холодно?*

Юра: *Я вважаю, що ні, бо у неї тепле пір'ячко.*

Марічка*: Але їй не так тепло, як нам.*

Юра: *А найгірше, Марічко, пташині взимку знайти їжу.*

Марічка: *Справді. Адже сніг укрив усю землю.*

Юра: *І синичці, як і всім птахам, важко знайти їжу.*

Марічка: *Братику, синичці важко зимою. Вона навіть не співає.*

Юра: *Давай їй допоможемо.*

Марічка: *Давай. Я принесу несолоне сальце, а ти, будь ласка, підвісь його для пташечки.*

Вправи такого типу, як зазначено вище, мають наскрізний характер, але як окремі вправи використано у 3 класі під час вивчення теми «Мова і мовлення».

IV. Складання запитання і відповідей на них

Вправа 4. Розглянь малюнок. Уяви, що ти – дівчинка Марічка. Постарайся поставити якомога більше запитань бабусі.

Вправа 5. Послухайте текст. Уявіть, що ви – Ластівка. Поставте якомога більше запитань Метелику.

Як метелик плавав у ставку

Летів білий метелик над ставком. А хтось кинув у воду червону квітку. Пливе квітка. Побачив метелик червону квітку. Сів на неї, сидить, крильцями водить. Квітка пливе, і метелик пливе. Летить ластівка над водою, дивується: «Що це таке? Як метелик навчився плавати?» Доторкнулась ластівка крилом до води. Сколихнулась вода, сколихнулась квітка, загойдався метелик. Весело йому пливти в ставку.

В. Сухомлинський

Вправа 6. Прочитай текст. Уяви, що ти – Сова. Постарайся поставити якомога більше запитань бабусі Морозисі.

Білі полотна

Це було восени. Світили зорі. Тихо стояв ліс. Заснули пташки. Перед самим світанком прийшла до лісу бабуся Морозиха. Принесла білі полотна, розіслала на зеленій траві. Забіліли галявини, аж посвітлішало в лісі. Сіра сова думала, що вже ранок, та й заховалася під сучок. Зачервоніло небо на сході. Зійшло сонечко. Де ж поділися білі полотна? Немає. Блищать на траві срібні крапельки роси. Де ж бере бабуся Морозиха стільки білих полотен? Чи принесе вона їх і цієї ночі? І хто їх тче – білі полотна?

В. Сухомлинський

Вправа 7. Послухайте речення. Чи можна сказати, що це речення є відповіддю на запитання? Сформулюйте таке запитання, щоб це речення було відповіддю на нього.

Відповідь. Багато зусиль докладають маленькі мурахи, щоб облаштувати свій мурашник.

Вправа 8. Прочитайте подані нижче речення. Чи можна сказати, що ці речення є відповідями на запитання? Сформулюйте такі два запитання, щоб ці речення були відповіддю на них.

Відповідь 1. Бджілка маленька, але велика трудівниця.

Відповідь 2. Без бджіл не було б у нас смачних яблук і красивих квітів.

Вправа 9. Прочитайте відповіді на запитання. Сформулюйте запитання так, щоб одержати зазначені відповіді.

*1. Ми **вчора** були на екскурсії в зоопарку.*

*2. Ми вчора були на екскурсії **в зоопарку**.*

Вправи такого типу використано з метою актуалізації набутих компетентностей у попередніх класах, а ускладненість змісту сюжетних малюнків і зв'язних текстів сприяли удосконаленню їх відповідно до заданих програмових вимог у контексті реалізації принципів систематичності і наступності в навчанні.

V. Редагування готових діалогічних зразків

Вправа 10. Прочитай діалог. На місці пропущених реплік запропонуй свої.

Матвійко: *Доброго дня, Наталю Іванівно.*

Бібліотекар: *Доброго дня.*

Матвійко: *Наталю Іванівно, будь ласка, допоможіть мені дібрати книги.*

Бібліотекар: _____*?*

Матвійко: *Нам потрібно підготувати повідомлення на урок природознавства з теми "Заповідники України".*

Бібліотекар: _____.

Матвійко: *Ого, як багато. І це все про заповідники?*

Бібліотекар: *Ні. Але в цих книгах про них можеш знайти багато цікавої інформації. Я б тобі порадила взяти ось цю дитячу енциклопедію та збірник про заповідники.*

Матвійко: _____*?*

Бібліотекар: *Звичайно, можна.*

Матвійко: *Спасибі Вам, Наталю Іванівно!*

Бібліотекар: _____.

Матвійко: *До побачення.*

Бібліотекар: _____.

Вправа 11. Прочитай репліки діалогу. Віднови послідовність запитань і відповідей діалогу.

— Привіт, Денисе!
— Так, Галинко.
Мені старший брат подарував на день народження.
— Привіт, Галинко.
— А ти готовий за ним доглядати?
— Дуже, а ще воно таке веселе. Дозволь мені, будь ласка, погратися з ним.
— Денисе, це твоє таке миле цуценя?
— Звичайно, адже воно таке маленьке і потребує моєї допомоги.
— Ой, глянь, воно зачіпає мене лапкою!
— Правда ж, воно кумедне?
— Прошу. Тільки недовго, бо вже пора його годувати.

— Добре. До зустрічі.

— Дякую. Виходь ще на вулицю із цуценям, будемо разом його виховувати.

— До побачення.

Вправа 12. Прочитай діалог. Зверни увагу на підкресленні слова або речення. Виправ допущені помилки.

Мама: ***Остап**, я вже вдома. Ой, а чому у квартирі такий бе́злад?*

Остап: *Я радий, що **ви** вже вдома. Я грав у комп'ютерну гру і в мене не було настрою прибирати.*

Мама: ***Син**, я розумію, що ти хочеш відпочити і це твоє право, але в тебе, як і в усіх дітей, крім прав, є ще й обов'язки.*

Остап: ***Мама**, я це знаю, ми в школі вчили.*

Мама: *Якщо знаєш, то потрібно виконувати їх.*

Остап: *Я стараюся дотримуватися обов'язків, ви знаєте. Просто сьогодні в мене не було настрою.*

Мама: *І що ми будемо відпочивати в такому безладі, якщо немає бажання прибрати?*

Остап: *Ні. Вибачте, будь ласка, я все зрозумів. Зараз винесу сміття складу взуття, помию посуд і позамітаю.*

Мама: *Добре. Але давай посуд помию я, а ти підеш у магазин за продуктами. Домовились?*

Остап: *Звичайно, **мам**.*

Мама: *От і ладненько!*

IV. Перебудова монологічного висловлення в діалогічне

Вправа 13. Прочитай текст. Це монолог чи діалог? Перебудуй поданий текст так, щоб утворилася розмова.

Щоб записатися до міської (сільської) бібліотеки, потрібно пред'явити учнівський квиток, заповнити формуляр. У ньому слід вказати прізвище, ім'я, по

батькові, школу, клас. Заповнивши картку, треба звернутися до чергового бібліотекаря, щоб одержати читацький квиток. Цей квиток дає право користуватися і бібліотекою, і читальною залою (За Т. Возняк).

V. Орієнтування в ситуації та умовах спілкування

Вправа 14. Розглянь зображення. Між ким відбувається розмова? Де вона відбувається? У якій, на твою думку, ситуації можуть знаходитися співрозмовники? З якою метою вони можуть спілкуватися між собою?

Вправа 15. Прочитай діалог. Між ким відбувається розмова? Де вона відбувається? У якій ситуації знаходяться співрозмовники? З якою метою вони спілкуються між собою?

Сашко: *Радий тебе бачити, Сергійку!*

Сергійко: *Я тебе також.*

Сашко: *Сьогодні вночі випало дуже багато снігу.*

Сергійко: *Справді, а бідні пташенята не мають що їсти.*

Сашко: *Давай їм насиплемо зерна на подвір'ї і в саду.*

Сергійко: *Сашку, я не погоджуюся. Найкраща їдальня для птахів — це годівничка.*

Сашко: *Тоді, давай зробимо для них годівничку, будь ласка.*

Сергійко: *Давай. Насиплемо в неї пшениці.*

Сашко*: Сергійку, а я маю іншу думку: насиплемо різного насіння.*

Сергійко: *До цього покладемо шматочки несолоного сальця.*

Сашко: *Дружe, приступаємо до роботи.*

VI. Складання діалогів за сюжетним ситуаційним малюнком

Вправа 16. Попрацюйте в парі! Виконайте завдання картки.

Картка № ___

Завдання: складіть і розіграйте діалог за сюжетним малюнком.
Учасники діалогу: тато, донька, Сніговик.
Місце: у лісі.
Ситуація: розмова тата, доньки і Сніговика.
Мета: зробити висновок про важливість підгодівлі птахів.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: *тату, донечко, Христинко, Сніговичку.*
3. Уживайте слова ввічливості.
4. Уживайте слова: *холодно, немає їжі, сніг, тяжко, допомогти, підгодувати, радісно*.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

IX. Складання діалогів за описаною ситуацією

Вправа 17. Попрацюйте в парі! Виконайте завдання картки.

Картка № ___

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій товариш.
Місце: у школі на перерві.
Ситуація: на перерві однокласник розповів тобі, що він спостерігав, як насіння огірків проросли у вологій ваті.
Мета: розпитати однокласника про це явище.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника.
3. Уживайте слова ввічливості.
4. Уживайте слова: *уявляєш, довго, можливо, посади, вата, насіння, спробую, спостерігати.*
5. Дотримуйся відповідної інтонації, міміки і жестів.

ДОДАТОК А 4 Система навчально-тренувальних ситуаційних вправ із методичним коментарем

4 клас

ІІ. Аналіз будови й особливостей діалогічного тексту

Вправа 1. Попрацюйте разом. Прочитайте розмову друзів. Визначте, скільки реплік припадає на кожного учасника. Які репліки кому належать?

_____: *Привіт, друзі!*

_____*: Здоровенькі були!*

_____*: Радий вас бачити!*

_____*: Я дуже радий зустрічі. Ми вже давно з вами не бачились.*

_____*: Вінні, я щиро вдячний, що ти допоміг знайти мій улюблений хвіст.*

_____*: Ти — справжній друг!*

_____*: Я завжди радий допомагати друзям.*

_____*: Друже, у тебе гостинний дім. У ньому стільки найчудовіших речей.*

_____*: Ведмедику, як тобі вдалося його так гарно облаштувати?*

_____*: Я побував у гостях у премудрої Сови, і вона мені допомогла своїми цінними порадами.*

_____*: Я завжди знав, що Сова справжня порадниця.*

_____*: Друзі, будь ласка, пригощайтеся чаєм зі смачненьким медом.*

_____*: Наш Вінні такий гостинний!*

_____*: Він наш ласунчик. Мені так подобається в нього гостювати!*

_____*: Ослику, а ти вже знайшов смачну травичку?*

_____*: Ні, я ще в пошуках.*

_____*: Як же тобі допомогти?*

_____*: А давайте разом будемо шукати?*

_____*: Давайте! П’ятачку, а ти підеш з нами?*

_____*: Вінні, ти такий допитливий. Звичайно, піду з вами.*

_____*: Тоді — йдемо́!*

III. Спостереження, аналіз і вправляння у використанні інтонації, міміки і жестів під час читання/розігрування діалогів

Вправа 2. Прочитайте розмову друзів. З якою інтонацією потрібно читати репліки хлопців? Які жести і міміку при цьому слід використовувати? Прочитайте діалог у парі з відповідними інтонацією, мімікою і жестами. Як звертаються співрозмовники один до о́дного? Підкресліть слова, якими звертаються учасники діалогу один до о́дного.

Михайлик: *Здрастуйте, хлопці!*

Андрійко: *Привіт, Михайле.*

Іванко: *Я радий зустрічі з вами.*

Андрійко: *Що найбільше вразило вас у виставі?*

Михайлик: *Мені найбільше запам'яталися головні персонажі — Котик, Сорока, Зайчик, Лисичка і Вовк.*

Андрійко: *А мені найбільше сподобався Котик. Він дуже розумний.*

Іванко: *Друзі, а костюми вам сподобалися? Мене захопили чудові костюми героїв. Яким творчим має бути модельєр-костюмер, щоб придумати такі фантастичні костюми.*

Андрійко: *Справді. А як, напевно, важко бути режисером, щоб так цікаво поставити виставу.*

Михайлик: *А як вправно працював освітлювач!*

Іванко: *Справді, вистава була надзвичайною. Усі діти дивилися, затамувавши подих.*

Михайлик*: Я із задоволенням подивився ще б одну виставу.*

Андрійко: *Ми також.*

Іванко: *До зустрічі.*

Андрійко: *Бувайте.*

Михайлик: *До зустрічі.*

IV. Складання запитання і відповідей на них

Вправа 3. Розглянь малюнок. Уяви, що ти – абонент. Постав запитання оператору технічної підтримки.

Вправа 4. Послухай текст. Уяви, що ти – Синичка. Постарайся поставити кілька запитань Граку.

Кому дістався бублик

Хтось загубив маленького бублика.

Першою побачила його жовтогруда синиця. Дзьобнула знахідку раз, вдруге і розчаровано пискнула — бублик був твердий, як камінь.

Підлетіли два горобці. І теж не змогли скуштувати.

За пташками із самої верхівки грубезної верби спостерігав старий грак. Отож він повільно злетів на землю. Горобці й синиці відступилися перед сильнішим і ображено залементували.

Грак навіть оком не зморгнув на лайку дрібноти. Він діловито підійшов до бублика і дзьобнув його. Проте його довгий і міцний дзьоб бублика теж не розколов.

Грак трохи подумав, тоді злетів на паркан, посидів там із хвилину і знов опустився до ласої знахідки. Узяв бублика у дзьоб і кинув у найближчу калюжу. Походив, очікуючи, поки бублик набрякне у воді, і, коли той пом'якшав, з'їв його з апетитом.

Горобці від здивування аж оніміли. Грак важко змахнув великими крилами, описав дугу над калюжею і опустився на своє звичне місце на вербі. А вже звідти голосно крякнув. Мовляв, хто хоче їсти, той має метикувати (С. Мацюцький).

Вправа 5. Прочитай текст! Уяви, що ти – Мурко. Постарайся поставити кілька запитань Курчаткові.

Як здивувався Мурко

Був собі у бабусі старий-престарий кіт Мурко. Лежить Мурко проти сонця, гріється. Заплющивши очі, спить, поклав голову на лапки. Тільки хвостиком махає, мух відганяє.

На подвір'ї ходило курчатко. Воно відбилося від квочки й жалібно пищало. Побачивши кота, замовкло. Підійшло тихенько до нього, притулилося й очі закрило. Тепло йому біля котового кожушка. Мурко відчув, що до нього хтось притуляється. Розплющив очі – курчатко. І здивувався: та й сміливе ж яке!

Дивиться Мурко на курчатко, дивується й не знає, що йому робити. Чи налякати курчатко, щоб утекло, чи хай собі гріється?

В. Сухомлинський

Вправа 6. Послухайте кілька речень. Чи можна сказати, що ці речення є відповідями на запитання? Сформулюйте такі три запитання, щоб подані речення були відповідями на них.

Відповідь 1. Так я можу виявити свою повагу навіть незнайомим старшим людям.

Відповідь 2. Бо старші люди швидше стомлюються.

Відповідь 3. Бо мама завжди вчить виявляти увагу до старших людей .

Вправа 7. Прочитайте відповіді на запитання. Сформулюйте різні запитання так, щоб одержати зазначені відповіді.

*1) **У вільний час** мені подобається виготовляти саморобки з паперу.*

*2) У вільний час **мені подобається** виготовляти саморобки з паперу.*

*3) У вільний час мені подобається виготовляти **саморобки з паперу**.*

Вправа 8. Прочитайте діалог. На місці пропущених реплік запропонуйте свої.

Орест: *Оксанко, можеш мені допомогти?*

Оксанка: _____*?*

Орест: *Нам учителька задала додому написати твір “Яке дерево найкраще”. А я не знаю, яке найкраще.*

Оксанка: *Ти пропонуєш за тебе написати твір?*

Орест: *Ні.*_____.

Оксанка: *Добре. Які в тебе є припущення?*

Орест: *Я думаю, що найкращими деревами можуть бути фруктові.*

Оксанка: _____*?*

Орест: *Бо вони дають нам плоди.*

Оксанка: *Але їх багато, а тобі треба вибрати одне. А чому найкращим деревом не може бути ялина?*

Орест: *А що в ній корисного? Вона ж плодів не дає?*

Оксанка: _____*?*

Орест: *Ні. Виходить, що всі дерева нам потрібні, бо вони очищають повітря?*

Оксанка: *Звичайно. Дерева ще називають “легенями планети”.*

Орест: *То я напишу, що найкращими є всі дерева на планеті, бо вони дають нам чисте повітря!*

Оксанка: *Молодець! Ти зрозумів.*

Орест: *Дякую, Оксанко.*

V. Редагування готових діалогічних зразків

Вправа 9. Прочитайте репліки діалогу. Відновіть послідовність запитань і відповідей діалогу.

— Привіт, Лілю!
— Я про такий журнал не чула. А тобі не подобається журнал “Зернятко”?
— Я за тебе дуже рада. А мені мама купує “Сто талантів”.
— Здоровенькі були, Аліно!
— Чому не подобається? Подобається. Але “Сто талантів” для мене краще.

— Лілю, а мені мама нарешті передплатила ”Зернятко”. Я така задоволена!

— А чому?

У ньому також є кросворди, які можна надсилати на конкурс, є конкурси малюнків та фотографій.

— У ньому більше повчальних історій, багато кросвордів та ребусів, дуже багато ілюстрацій, а головне є сторінка творчості.

— А що це за “сторінка творчості”?

— Це виготовлення різноманітних саморобок. А чому тобі подобається “Зернятко”?

— Це ж чудово. І ти береш у них участь?

— Знаєш, на мою думку і “Зернятко”, і “Сто талантів” дуже цікаві і корисні журнали. Давай будемо ними обмінюватися, щоб почитати?

— Звичайно. Навіть займала призові місця!

— З великим задоволенням!

Вправа 10. Прочитайте діалог. Зверніть увагу на звертання. Виправте допущені помилки.

Христинка: *Мама, подивіться, які красиві папуги.*

Мама: *Справді, дуже гарні.*

Христинка: *Вам вони подобаються?*

Мама: *Звичайно. Як вони можуть не подобатися!*

Христинка: *Я завжди мріяла мати такого папугу...*

Мама: *Донечка, але ти знаєш, що ми не можемо його купити.*

Христинка: *А чому?*

Мама: *А хто за ним буде доглядати?*

Христинка: *Я! Я буду ним опікуватися. Будь ласка, давайте купимо.*

Мама: *Але це не так просто, як ти собі міркуєш. Це ж треба його годувати, чистити клітку...*

Христинка: *Я це все буду робити, тільки купіть мені папугу, прошу Вас.*

Мама: *Якщо ти мене запевняєш у цьому, то тоді я куплю тобі папугу.*

Христинка: *Запевняю!*

Мама: *Тоді — вибирай.*

Христинка: Мамуся, я Вам безмежно вдячна!

VI. Перебудова монологічного висловлення в діалогічне

Вправа 11. Прочитайте текст. Це монолог чи діалог? Перебудуйте поданий текст так, щоб утворилася розмова між тобою і твоїм другом.

Розмовляй рідною мовою скрізь, де її розуміють, із усіма, хто її розуміє. Не поступайся своїми мовними правами заради вигоди, привілеїв, лукавої похвали – це зрада свого народу. Допомагай кожному, хто хоче вивчити українську мову. Ніколи не зупиняйся у вивченні рідної мови (За І. Огієнком).

VII. Орієнтування в ситуації та умовах спілкування

Вправа 12. Розглянь малюнок. Між ким відбувається розмова? Де вона відбувається? У якій, на твою думку, ситуації можуть знаходитися співрозмовники? З якою метою вони можуть спілкуватися між собою?

Вправа 13. Прочитайте діалог. Між ким відбувається розмова? Де вона відбувається? У якій ситуації знаходяться співрозмовники? З якою метою вони спілкуються між собою?

Настя: *Привіт. Мене звати Настя.*

Оленка: *А мене — Оленка. А як тебе звати?*

Діанка: *А я − Діанка. Мені дуже приємно познайомитися.*

Настя: Навзаєм.

Оленка*: Діанко, а тобі подобається наша школа?*

Діанка: *Я ще не знаю, адже сьогодні я вперше у цій школі. Ви мені зможете показати, що де знаходиться, а то я можу заблукати?*

Оленка: *Звичайно. Покажемо і розкажемо.*

Настя: *А звідки ти до нас переїхала?*

Діанка: *Раніше я жила у Буську. Це невеличке містечко. Якщо захочете, то колись покажу вам світлини мого міста і школи.*

Оленка: *Ми дуже хочемо!*

Настя: *А раніше ти бувала у нас, у Львові?*

Діанка: *Була з мамою на ринку кілька разів і один раз ми гуляли містом.*

Оленка: *То ти, напевно, ще багато чого прекрасного не бачила у нашому місті.*

Діанка: *Ні. Але сподіваюся, що побачу.*

Настя: *Звичайно. Ми тобі покажемо. Я думаю, що ми подружимося з тобою.*

Діанка: *Я цього дуже хочу. У мене тут зовсім немає друзів.*

Оленка: *Уже є. А тепер ходімо — покажемо нашу школу.*

VIII. Складання діалогів за сюжетним ситуаційним малюнком

Вправа 14. Попрацюйте в парі! Виконайте завдання картки.

Картка № __

Завдання: складіть і розіграйте діалог за сюжетним малюнком.
Учасники діалогу: ти, подруга (сестричка) і Білочка.
Місце: у лісі.
Ситуація: розмова з Білочкою.
Мета: розпитати Білочку про ліс.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: *Білочко, друзі.*
3. Уживайте слова ввічливості.
4. Уживайте слова: *ліс, потрібний, красивий, ягоди, гриби, шишки, лісові мешканці, дім, повітря.*
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

IX. Складання діалогів за описаною ситуацією

Вправа 15. Попрацюйте в парі! Виконайте завдання картки.

Картка № __

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти (четвертокласник) і незнайомий хлопчик.
Місце:у парку (сквері).
Ситуація: уяви, що ти у парку і бачиш, як хлопчисько кидає камінці в голубів.
Мета: розпитати незнайомого хлопчика, чому він так поводиться.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: *хлопчику, Іване, Станіславе.*
3. Уживайте слова ввічливості.
4. Уживайте слова: *не можна, неправда, болить, жбурляти, кидати, відчувати, безпорадні, бідолашні.*
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

ДОДАТОК Б

Система ситуаційних вправ

1. Реальні ситуації

1. 1. З ровесниками

1. 1. 1. Школа

Картка № 1

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твоя однокласниця.
Місце: у школі на перерві.
Ситуація: учора твоєї однокласниці не було в школі.
Мета: з’ясувати чому вчора однокласниці не було у школі.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 2

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій товариш.
Місце: у школі на перерві.
Ситуація: твій товариш приніс до школи свою улюблену машинку.
Мета: попросити товариша погратися машинкою разом з ним.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 3

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій товариш.
Місце: у школі на перерві.
Ситуація: твій товариш на перерві щось читає.
Мета: розпитати однокласника про що він читає.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.

2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 4

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і першокласник (першокласниця).
Місце: у школі на перерві.
Ситуація: після дзвінка на перерву ти швидко вибігаєш з класу і збиваєш з ніг першокласника (першокласницю).
Мета: попросити вибачення у першокласника (першокласниці).
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 5

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і новий однокласник.
Місце: у школі на перерві.
Ситуація: уяви, що ти сьогодні розпочав навчання в іншій школі. Приміщення нової школи тобі невідоме.
Мета: попросити нового однокласника показати тобі школу.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 6

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: Марічка і Сергій.
Місце: у школі на перерві.
Ситуація: сьогодні Марічка та Сергій – чергові учні. Сергій захворів.
Мета: запропонувати допомогу однокласниці на перерві.

Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 7

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і двоє товаришів.
Місце: у школі на перерві.
Ситуація: ти з однокласниками на великій перерві хочете погратися у спільну гру. Але кожен має свою улюблену гру. Ви не можете домовитися.
Мета: домовитися про спільну гру.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 8

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти й однокласник.
Місце: на уроці.
Ситуація: однокласник на уроці української мови намагається розповісти тобі про свою вчорашню поїздку в ігроленд.
Мета: ввічливо пояснити товаришу, що на уроці це не доречно.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 9

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій товариш.
Місце: у школі на уроці.
Ситуація: на уроці образотворчого мистецтва у тебе зламався олівець. У тебе немає іншого олівця та стругачки.
Мета: попросити в товариша стругачку або олівець.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 10

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій товариш.
Місце: у школі на уроці.
Ситуація: на уроці вчителька пояснила як виконувати вправу. Ви працюєте у парах. Ти не зрозумів, що потрібно зробити.
Мета: попросити товариша пояснити тобі виконання вправи.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 11

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій товариш.
Місце: у школі на перерві.
Ситуація: тебе запрошує друг на святкування свого дня народження, але в цей день ти не можеш прийти до нього.
Мета: повідомити та перепросити в товариша.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 12

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій товариш.
Місце: у школі на перерві.
Ситуація: за тиждень ти святкуєш день народження і хочеш запросити товариша на святкування.
Мета: запросити товариша на день народження.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 13

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій товариш.
Місце: у школі на перерві.
Ситуація: на перерві тебе пригощає однокласник цукерками.
Мета: подякувати товаришу за пригощання.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 14

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій товариш.
Місце: у школі на перерві.
Ситуація: на перерві однокласник розповів тобі, що він спостерігав як насіння огірків проросли у вологій ваті.
Мета: розпитати однокласника про це явище.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 15

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій товариш.
Місце: у школі на перерві.
Ситуація: на перерві до тебе підійшов однокласник з проханням списати домашнє завдання, яке він не зрозумів.
Мета: переконати однокласника, що списувати погано.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 16

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій товариш.
Місце: у школі на перерві.
Ситуація: на перерві ти підійшов до однокласника з проханням пояснити домашнє завдання, яке ти не зрозумів. Однокласник пропонує тобі списати.
Мета: попросити про пояснення виконання домашнього завдання.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

1. Реальні ситуації

1. 1. З ровесниками

1. 1. 2. Сім’я

Картка № 1

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій товариш.
Місце: розмова по телефону.
Ситуація: за тиждень ти святкуєш день народження і хочеш запросити товариша на святкування.
Мета: запросити товариша на день народження.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 2

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій брат (твоя сестра).
Місце: удома.
Ситуація: ти повернулася зі школи з піднесеним настроєм. Хочеш розповісти про причину радості брату або сестрі.
Мета: зацікавити брата або сестру до розмови.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 3

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій брат (твоя сестра).
Місце: удома.
Ситуація: поділитися із старшим братом (старшою сестрою) своїми враженнями від прочитаної книги.
Мета: зацікавити брата або сестру змістом прочитаної книги.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.

2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 4

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій брат (твоя сестра).
Місце: удома.
Ситуація: ти хочеш поділитися із старшим братом (старшою сестрою) своєю заповітною мрією .
Мета: зацікавити брата або сестру розмовою про заповітні мрії.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 5

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій брат (твоя сестра).
Місце: удома.
Ситуація: у вашої мами скоро день народження. Ти запропонував молодшій сестричці (молодшому братику) виготовити мамі вітальну листівку.
Мета: пояснити сестричці (братику) інструкцію виготовлення листівки.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 6

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій брат (твоя сестра).
Місце: удома.
Ситуація: твій молодший братик (молодша сестричка) надміру переглядає мультфільми.

Мета: переконати молодшого братика (молодшу сестричку) у шкоді надмірного перегляду мультфільмів.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 7

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій брат (твоя сестра).
Місце: удома.
Ситуація: ти хочеш дивитися мультфільм «Фіксики», а твій молодший брат (молодша сестра) – «Школу тітоньки Сови».
Мета: домовитися про спільний перегляд мультфільму.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 8

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій брат (твоя сестра).
Місце: удома.
Ситуація: твій молодший братик (молодша сестричка) захворіла простудою.
Мета: розпитати молодшого братика (молодшу сестричку) про самопочуття, виразити свою підтримку.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 9

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій брат (твоя сестра).
Місце: удома.
Ситуація: скоро день Святого Миколая. Твій молодший братик (молодша сестричка) не вміє ще писати і просить допомоги у написанні листа.
Мета: допомогти молодшому братику (молодшій сестричці) написати листа Святому Миколаю.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 10

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій брат (твоя сестра).
Місце: удома.
Ситуація: твій молодший брат (молодша сестричка) прийшла зі школи і хоче розповісти тобі великий секрет свого товариша.
Мета: пояснити молодшому братику (молодшій сестричці), чому так робити не можна.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 11

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій брат (твоя сестра).
Місце: удома.
Ситуація: у тебе гостює двоюрідний брат.
Мета: запропонувати своєму гостеві пограти у якусь розвивальну гру.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

1. Реальні ситуації

1. 1. З ровесниками

1. 1. 3. У громадських місцях

Картка № 1

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій товариш.
Місце: у магазині.
Ситуація: ти з другом у магазині. У вас разом 20 грн. Ти хочеш купити шоколадку, а товариш — пачку чипсів.
Мета: переконати товариша купити шоколадку.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 2

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твої два товариші.
Місце: в автобусі.
Ситуація: ви з друзями їдете в автобусі. На зупинці зайшла бабуся, ніхто не поступається місцем.
Мета: домовитися хто з вас поступиться місцем бабусі.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 3

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій товариш.
Місце: в автобусі.
Ситуація: ти з однокласником їдеш в автобусі. Твій друг голосно вмикає музику на телефоні.
Мета: переконати однокласника вимкнути музику.

Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 4

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій товариш.
Місце: в автобусі.
Ситуація: ти з однокласником їдеш в автобусі. Ви голосно розмовляєте. Вам звернули увагу на поведінку.
Мета: обговорити свою поведінку з товаришем.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 5

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій однокласник.
Місце: у театрі.
Ситуація: ти з однокласником у касі продажу квитків лялькового театру.
Мета: домовитися про вибір вистави для перегляду.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 6

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твої два товариші.
Місце: у театрі.
Ситуація: ти з товаришами в театрі на перегляді вистави. Твої друзі голосно

розмовляють.
Мета: пояснити товаришам, що розмовляти під час вистави не культурно.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 7

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій товариш.
Місце: у музеї.
Ситуація: твій товариш захопився одним із експонатів зброї і голосно розповідає тобі про своє захоплення.
Мета: пояснити товаришу, що голосно розмовляти в музеї не культурно.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 8

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій молодший братик.
Місце: у стоматолога.
Ситуація: ти і твій молодший брати у стоматолога. Твій братик боїться заходити у кабінет.
Мета: переконати молодшого братика зайти до стоматолога у кабінет.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

1. Реальні

1. 2. З дорослими

1. 2. 1. Школа

Картка № 1

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і вчитель (директор).
Місце: у школі на перерві.
Ситуація: після дзвінка на перерву ти швидко вибігаєш з класу і натрапляєш на вчителя (директора).
Мета: попросити вибачення у вчителя (директора).
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 2

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і вчителька.
Місце: у школі на уроці.
Ситуація: на уроці вчителька задала домашнє завдання, але ти не розумієш, як його виконати.
Мета: попросити, щоб вчителька ще раз пояснила як виконати домашнє завдання.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 3

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і вчителька.
Місце: у школі на перерві.
Ситуація: на перерві ти підійшов до вчителя з проханням пояснити домашнє завдання, яке ти не зрозумів.
Мета: попросити, щоб вчителька ще раз пояснила як виконати домашнє завдання.

Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 4

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і шкільний повар.
Місце: у шкільній їдальні.
Ситуація: ти не хочеш брати порцію із салатом з капусти.
Мета: попросити повара не додавати до порції салату з капусти.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

1. Реальні

1. 2. З дорослими

1. 2. 2. Сім’я

Картка №1

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: мама і донька.
Місце: у школі на перерві.
Ситуація: мама зауважила, що донька повернулася зі школи засмучена.
Мета: розпитати доньку про її настрій.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
11. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: _____
_____.
3. Уживайте слова ввічливості: _____
_____.
4. Уживайте слова: _____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 2

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і мама (тато).
Місце: удома.
Ситуація: ти виконуєш домашнє завдання, але не знаєш, як виконати вправу з української мови.
Мета: попросити допомоги в мами або тата.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 3

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і мама.
Місце: удома.
Ситуація: ти повернувся додому зі школи засмучений. Мама цікавиться твоїм настроєм.
Мета: поділитися пережитим тобою з мамою.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 4

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і батьки.
Місце: на вулиці.
Ситуація: ти з батьками гуляєш центром міста. Ти зауважив афішу про виставу.
Мета: упрохати батьків піти на цю виставу.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.

4. Уживайте слова: _____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 5

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твоя мама (бабуся).
Місце: удома.
Ситуація: тобі відірвався ґудзик від блузочки.
Мета: попросити про допомогу в мами або в бабусі.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 6

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твоя мама (бабуся).
Місце: удома.
Ситуація: тобі відірвався ґудзик від блузочки.
Мета: попросити маму або бабусю навчити тебе пришивати ґудзики .
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 7

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і твій тато (дідусь).
Місце: удома.
Ситуація: ти хочеш виготовити годівничку для зимових птахів.
Мета: попросити допомоги в тата або дідуся.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

1. Реальні

1. 2. З дорослими

1. 2. 3. У громадських місцях

Картка № 1

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і перукар.
Місце: у перукарні.
Ситуація: ти з мамою прийшов (-ла) у перукарню.
Мета: пояснити перукарю, яку ти хочеш стрижку.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 2

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і бабуся.
Місце: в автобусі.
Ситуація: ти з бабусею зайшли в автобус. Вільних сидячих місць немає. Мужчина поступається місцем твоїй бабусі, але вона пропонує сісти тобі.
Мета: переконати бабусю, що ти вже можеш постояти у громадському транспорті.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 3

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і бабуся.
Місце: у магазині
Ситуація: ти з мамою у магазині. Ти настирливо просиш маму купити морозиво, незважаючи на те, що на вулиці холодно.
Мета: дійти згоди з мамою.
Мовленнєво-комунікативні завдання:

1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 4

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і мама.
Місце: у магазині.
Ситуація: ти в магазині наполегливо прохаєш маму купити все, що тобі подобається. Мама погоджується купити лише одну річ.
Мета: переконати маму, що вибрана тобою річ тобі потрібна.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 5

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і касир.
Місце: у театрі.
Ситуація: ти у касі продажу квитків лялькового театру. Хочеш придбати квиток на виставу.
Мета: розпитати касира про вибір зручного місця.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів._____.

Картка № 6

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і мама.
Місце: у магазині.
Ситуація: мама попросила тебе піти в магазин купити продукти.
Мета: повідомити продавця про необхідні товари.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

2. Серед природи

2. 1. Реальні

Картка № 1

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти (другокласник) і молодша сестричка (молодший братик).
Місце: на подвір'ї.
Ситуація: уявіть, що ви на подвір'ї. Випав лапатий сніг, із якого добре зліпити сніговика.
Мета: домовитися про те, як зліпити сніговика.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 2

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти (третьокласник) і мама.
Місце: у парку під час прогулянки.
Ситуація: уяви, що ти з мамою під час ранкової прогулянки зауважив, що в певний момент зникла роса.
Мета: розпитати маму, куди зникають крапельки роси.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.

3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 3

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти (третьокласник) й однокласник.
Місце: у парку.
Ситуація: уяви, що ти з однокласником натрапив на їжачка. Товариш хоче забрати тваринку із собою.
Мета: переконати товариша не чіпати тваринку.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 4

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти (четвертокласник) і незнайомий хлопчик.
Місце:у парку (сквері).
Ситуація: уяви, що ти у парку і бачиш як хлопчисько кидає камінці у голубів.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

2. Серед природи

2. 1. Уявні, казкові

Картка № 1

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти (другокласник) і крапелька роси.
Місце: у парку під час прогулянки.
Ситуація: уяви, що під час ранкової прогулянки до тебе «заговорила» крапелька роси.
Мета: з’ясувати у крапельки роси куди вона зникає кожного ранку.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 2

Завдання: складіть і розіграйте діалог за сюжетним малюнком.
Учасники діалогу: ти і крапелька роси.
Місце: у лісі.
Ситуація: розмова з краплиною роси.
Мета: з’ясувати у крапельки роси, куди вона зникає кожного ранку.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: _____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____
_____.
4. Уживайте слова:
_____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 3

Завдання: складіть і розіграйте діалог за сюжетним малюнком.
Учасники діалогу: Їжак і Заєць.
Місце: у лісі.
Ситуація: розмова між тваринами.
Мета: з’ясувати про підготовку до зими.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: _____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____ _____.
4. Уживайте слова:_____ _____ _____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 4

Завдання: складіть і розіграйте діалог за сюжетним малюнком.
Учасники діалогу: Синичка і Горобець.
Місце: у пташиній їдальні.
Ситуація: розмова птахів.
Мета: запросити сором’язливу Синичку на обід у пташину їдальню.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: _____.
3. Уживайте слова ввічливості: _____ _____.
4. Уживайте слова: _____ _____ _____
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 5

Завдання: складіть і розіграйте діалог за сюжетним малюнком.
Учасники діалогу: Снігурі .
Місце: у годівничці.
Ситуація: розмова між Снігурами.
Мета: помиритися.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: _____.
3. Уживайте слова ввічливості: _____ _____.
4. Уживайте слова: _____ _____ _____
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 6

Завдання: складіть і розіграйте діалог за сюжетним малюнком.
Учасники діалогу: тато, донька, Сніговик.
Місце: у лісі.
Ситуація: розмова тата, доньки і Сніговика.
Мета: зробити висновок про важливість підгодівлі птахів.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: _____.
3. Уживайте слова ввічливості: _____ _____.
4. Уживайте слова: _____ _____ _____
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 7

Завдання: складіть і розіграйте діалог за сюжетним малюнком.
Учасники діалогу: Снігур і Горобець.
Місце: у годівничці.
Ситуація: розмова Снігура і Горобця.
Мета: поділитися зернятками.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: _____.
3. Уживайте слова ввічливості: _____ _____.
4. Уживайте слова: _____ _____ _____
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

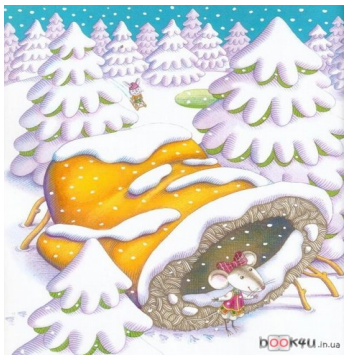
Картка № 8

Завдання: складіть і розіграйте діалог за сюжетним малюнком
Учасники діалогу: .Соняшник і Бджола.
Місце: у квітнику.
Ситуація: розмова Соняшника і Бджоли.
Мета: розпитати Бджілку про її працю.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: _____.
3. Уживайте слова ввічливості: _____ _____.
4. Уживайте слова: _____ _____ _____
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 9

Завдання: складіть і розіграйте діалог за сюжетним малюнком.
Учасники діалогу: ти, подруга (сестричка) і Білочка.
Місце: у лісі.
Ситуація: розмова з Білочкою.
Мета: розпитати Білочку про ліс.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: _____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____ _____.
4. Уживайте слова:_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

3. Нереальні ситуації



Картка № 1

Завдання: складіть і розіграйте діалог за сюжетним малюнком.
Учасники діалогу: ти і мишка.
Місце: у парку.
Ситуація: ти побачив на снігу Рукавичку, у якій мешкає Мишка.
Мета: розпитати мишку про її помешкання.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: _____.
3. Уживайте слова ввічливості: _____ _____.
4. Уживайте слова: _____ _____ _____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 2

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти – стоматолог, дитина – пацієнт.
Місце: у стоматолога.
Ситуація: ти – стоматолог. На прийом мама привела дитину, у якої болить зуб, але вона не хоче заходити в кабінет.
Мета: переконати дитину не боятися заходити у кабінет для огляду.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 3

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і батьки.
Місце: у гіпермаркеті.
Ситуація: уяви, що ти у гіпермаркеті. Тобі можна вибрати будь-яку річ.
Мета: переконати батьків у правильному виборі.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 4

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти й однокласник.
Місце: у гіпермаркеті.
Ситуація: уяви, що ти з однокласником у великому супермаркеті. Вам можна вибрати будь-яку одну річ. Домовтеся про те, що ви оберете.
Мета: не погоджуватися з однокласником.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 5

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і товариш.
Місце: удома.
Ситуація: твій товариш хоче побудувати будиночок, як у казці «Троє поросят»
Мета: домовитися про будівництво.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 6

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: донька і мама.
Місце: удома.
Ситуація: уяви, що ти – мама. Зі школи повернулася твоя донька. Вона чомусь засмучена.
Мета: розпитати про причину переживання.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 7

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: поліцейський і двоє дітей.
Місце: на вулиці.
Ситуація: уяви, що ти – поліцейський. Сьогодні ти спілкуєшся з дітьми про правила переходу проїзної частини.
Мета: розпитати дітей, чи знають вони правила безпечного руху на проїзній частині.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: _____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____ _____.
4. Уживайте слова:_____ _____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 8

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: Зайчик, Жабка і Мишка.
Місце: у лісі.
Ситуація: уяви, що ти – Зайчик, натрапив на рукавичку, у якій мешкають Мишка і Жабка.
Мета: розпитати мешканців рукавички про їхнє помешкання.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: _____.
3. Уживайте слова ввічливості: _____ _____.
4. Уживайте слова: _____ _____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 9

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: Зайчик і Колобок.
Місце: на галявині.
Ситуація: уяви, що ти – Зайчик, який зустрів Колобка.
Мета: познайомитися з Колобком.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника: _____.
3. Уживайте слова ввічливості: _____ _____.
4. Уживайте слова: _____ _____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 10

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: Лисичка і Журавель.
Місце: удома.
Ситуація: Лисичка в гостях у Журавля.
Мета: пригостити Журавля обідом.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 11

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і Вінні-Пух.
Місце: на лісовій галявині.
Ситуація: на лісовій галявині ти зустрів Вінні-Пуха.
Мета: розпитати Вінні-Пуха про його пригоди.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 12

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: ти і синичка.
Місце: у саду.
Ситуація: зимового ранку ти побачив у саду синичку.
Мета: розпитати синичку про її труднощі взимку.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

Картка № 13

Завдання: складіть і розіграйте діалог.
Учасники діалогу: мама і донька (син).
Місце: удома.
Ситуація: уяви, що ти – мама, повернулася додому, а в квартирі (будинку) безлад.
Мета: пояснити доньці (сину) її (його) обов’язки.
Мовленнєво-комунікативні завдання:
1. Дотримуйтеся правил спілкування.
2. Правильно звертайтеся до співрозмовника:_____.
3. Уживайте слова ввічливості:_____.
4. Уживайте слова: _____
_____.
5. Дотримуйтеся відповідної інтонації, міміки і жестів.

ДОДАТОК В

Пам’ятка про особливості діалогу

1. Визнач, про кого або про що відбуватиметься розмова.

2. Зверни увагу на умови ситуації: де і з ким відбуватиметься розмова.

3. Визнач, із якою метою відбуватиметься розмова.

4. Подумай, які слова можеш використати під час розмови.

5. Пам’ятай про культуру спілкування, слова ввічливості.

6. Правильно звертайся до співрозмовника.

7. Пам’ятай про відповідність інтонації, міміки, жестів до того, про що ти говориш.

8. Будь уважним до співрозмовника, адже від його відповідей і запитань залежатимуть твої відповіді і запитання.

ДОДАТОК Г

АНКЕТА

Шановні колеги!

Просимо Вас дати відповіді на запитання для визначення типових труднощів під час формулювання мети уроку з української мови в 1-4 класах. Усі відповіді анонімні.

1. Чи виникають у Вас труднощі в процесі визначення і формулювання навчальної, розвивальної чи виховної мети уроку? Якщо так, то які саме?

_____

_____

_____

_____

2. У процесі визначення і формулювання мети уроку Ви віддаєте перевагу дієсловам доконаного чи недоконаного виду?

_____

_____

_____

_____

3. Чи важливий, на Вашу думку, вибір дієслів доконаного або недоконаного виду для ефективності уроку? Чому?

_____

_____

_____

_____

4. Чи вважаєте Ви доцільним повідомляти учням не лише тему уроку, але й мету (у доступній для учнівського розуміння формі)? Чому?

_____

_____

_____

Дякуємо за співпрацю!!!

АНКЕТА

Визначення рівня мовленнєво-комунікативної готовності учнів _____класу загальноосвітнього навчального закладу_____

1. Кількість учнів _____.

2. Будують діалог відповідно до теми і мети висловлювання, аргументують свою думку на:

високому рівні _____

достатньому рівні_____

середньому рівні_____

низькому рівні_____

3. Виявляють активність у спілкуванні на:

високому рівні _____

достатньому рівні_____

середньому рівні_____

низькому рівні_____

4. Словниковий запас учнів для розігрування діалогу на:

високому рівні _____

достатньому рівні_____

середньому рівні_____

низькому рівні_____

5. Відповідність мовлення нормам культури спілкування на:

високому рівні _____

достатньому рівні_____

середньому рівні_____

низькому рівні_____

6. Відповідність жестів, міміки та емоційності ситуації спілкування на:

високому рівні _____

достатньому рівні_____

середньому рівні_____

низькому рівні_____

Критерії визначення рівнів навченості мовленнєво- комунікативної діяльності

	Високий рівень навченості	Достатній рівень навченості	Середній рівень навченості	Низький рівень навченості
Досягнення мети спілкування	Учень вправно будує діалог, чітко й правильно виловлює свою думку, аргументує її.	Учень будує діалог, дотримуючись зазначеної теми, мети і завдань, висловлюється достатньо чітко, аргументованість думки неповна.	Учень будує діалог, дотримуючись зазначеної теми, мети і завдань, але не може висловитись достатньо чітко й аргументовано.	Учень будує діалог, який не відповідає поставленим меті та завданням.
Активність учнів у процесі спілкування	Учень виступає ініціатором.	Учень підтримує тему розмови, інколи виступає ініціатором.	Учень підтримує тему розмови, інколи затрудняючись із відповіддю на репліку.	Учень не підтримує теми розмови, не орієнтується у мовленнєвій ситуації.
Словниковий запас учнів	Багатий пасивний і активний словник.	Багатий словниковий запас.	Недостатній активний словниковий запас.	Бідний активний і пасивний словник.
Дотримання правил спілкування	Мовлення відповідає всім нормам культури спілкування.	Мовлення виразне, проте учень інколи перебиває свого співрозмовника.	Мовлення невиразне.	Мовлення невиразне, трапляються порушення у правилах спілкування.
Наявність міміки, жестикуляції та емоційності мовлення під час спілкування	Жести, міміка та емоційність наявні і відповідають ситуації спілкування.	Жести, міміка та емоційність під час мовлення частково наявні.	Жести, міміка та емоційне забарвлення під час мовлення відсутні або не відповідають ситуації спілкування.	Зоровий контакт, жести, емоційне забарвлення під час мовлення відсутні.
Наявність необхідних знань із запропонованої теми спілкування	Володіє знаннями із запропонованої теми спілкування, переносить здобуті знання у нестандартні ситуації.	Орієнтується у запропонованій темі розмови, проте не завжди може перенести здобуті знання у нестандартні ситуації.	Орієнтується у запропонованій темі розмови, проте припускається певних неточностей.	Не орієнтується у запропонованій темі спілкування.

АНКЕТА

1. Запиши, у якому класі ти навчаєшся _____
2. Ти хлопчик чи дівчинка?_____
3. Запиши кілька назв своїх улюблених казок.

_____
_____
_____
_____

4. Уяви, що однокласники просять тебе розповісти нереальну, вигадану історію. Про що ти зміг би (змогла б) розповісти?

_____
_____
_____

5. Запиши назви своїх улюблених мультфільмів.

_____
_____
_____

6. Які громадські місця ти відвідуєш з батьками, однокласниками?

_____
_____
_____

7. Яку професію ти мрієш обрати, коли станеш дорослим?

_____

ДЯКУЄМО!

Дай відповіді на запитання (обведи правильний варіант відповіді)

1. Що таке звертання?

а) Слово або група слів, що допомагає нам висловити думку.

б) Слово, яке дає імена людям.

в) Слово або сполучення слів, що називає того, до кого ми звертаємося.

2. Як виділяються звертання на письмі?

а) тільки комами.

б) тільки знаками оклику.

в) комою або знаком оклику (крапкою, знаком питання).

3. Як виділяються звертання в усному мовленні?

а) посиленням голосу під час вимови слів-звертань.

б) не виділяється.

в) посиленням голосу на все речення.

4. Укажи речення, у якому правильно розставлені розділові знаки при звертанні.

а) Дорога бабусю дякую тобі за смачний пиріг.

б) Прийдіть у сад, любі друзі подивіться на розквітлі яблуні.

в) Чого ти зажурився, хлопче?

ДОДАТОК Д

Аналіз теоретичного матеріалу в підручниках української мови 2-4 класів (автори М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик, Н. А. Васильківська, О. І. Мельничайко)

Клас	Розділ	Теоретичний матеріал (кількість правил)	Загальна кількість теоретичного матеріалу
2	Розділ 1. Звуки і букви. Склад. Наголос. (с. 4-68).	13	30 правил на 159 сторінках
	Розділ 2. Мова і мовлення. (с. 70-77).	1	
	Розділ 3. Текст. (с. 79-86).	1	
	Розділ 4. Речення. (с. 88-106).	5	
	Розділ 4. Слово. (с. 108-159).	10	
3	Розділ 1. Мова і мовлення (с. 6-15).	0	29 правил на 189 сторінках
	Розділ 2. Текст (с. 17-38).	3	
	Розділ 3. Речення (с. 40-52).	5	
	Розділ 4. Слово. Значення слова (с. 54- 62).	0	
	Розділ 5. Будова слова (с. 64-109).	7	
	Розділ 6. Частини мови (с. 111-179).	14	
4	Розділ 1. Мова і мовлення (с. 5-9).	1	39 правил на 188 сторінках
	Розділ 2. Текст (с. 12-27).	2	
	Розділ 3. Речення (с. 29-33).	2	
	Розділ 4. Слово. Значення слова. Частини мови (с. 41-188).	34	

Аналіз теоретичного матеріалу в підручниках української мови 2-4 класів (автори М. Д. Захарійчук, В. О. Науменко, А. І. Мовчун)

Клас	Розділ	Теоретичний матеріал (кількість правил)	Загальна кількість теоретичного матеріалу
2	Розділ 1. Звуки і букви (с. 5-59).	25	56 правил на 176 сторінках
	Розділ 2. Слово (с. 60-115).	15	
	Розділ 3. Корінь слова (с. 116-128).	3	
	Розділ 4. Речення (с. 129-147).	7	
	Розділ 5. Текст (с. 148-156).	3	
	Розділ 6. Мова і мовлення (с. 157-165).	3	
	Повторення вивченого (с. 166-172).	0	
3	Розділ 1. Мова і мовлення (с. 5-9).	3	75 правил на 176 сторінках
	Розділ 2. Текст (с. 10-26).	11	
	Розділ 3. Речення (27-38).	13	
	Розділ 4. Слово. Значення слова (с. 39-49).	8	
	Розділ 5. Будова слова (. 50-94).	25	
	Розділ 6. Частини мови (загальне поняття) (с. 95-163).	15	
	Уроки повторення (с. 164-168).	0	
4	Розділ 1. Мова і мовлення (с. 5-10).	0	63 правила на 192 сторінках
	Розділ 2. Текст (с. 11-26).	3	
	Розділ 3. Речення (с. 27.41).	6	
	Розділ 4. Слово (с. 42-47).	1	
	Розділ 5. Іменник (с. 48-76).	16	
	Розділ 6. Прикметник (с. 77-109).	9	
	Розділ 7. Числівник (с. 110-117).	3	
	Розділ 8. Займенник (с. 118-133).	7	
	Розділ 9. Дієслово (с. 134-165).	16	
	Розділ 10. Прислівник (с. 166-179).	2	
	Повторення вивченого (с. 180-186).	0	

ДОДАТОК Е

Львівський національний університет імені Івана Франка

Факультет педагогічної освіти
Кафедра початкової та дошкільної освіти

"ЗАТВЕРДЖУЮ"
Проректор з навчальної роботи
_____ проф. Гарасим Я.І.
"____" _____20___ року

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Методика навчання української мови

Галузь знань 0101 «Педагогічна освіта»

Спеціальність 6.010102 «Початкова освіта»

Бакалавр початкової освіти

Денна форма навчання

Львів
2015 рік

РОЗРОБЛЕНО ТА ВНЕСЕНО: Кафедра початкової та дошкільної освіти факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка.

Навчальна програма складена на основі:
нормативної частини освітньо-професійної програми бакалавр ДСВО спеціальності 6.010102 «Початкова освіта»

Розробник: кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри початкової та дошкільної освіти Стахів М.О.

Навчальна програма затверджена на засіданні кафедри початкової та дошкільної освіти

Протокол № 1 від "28" серпня 2015 р.

В. о. завідувача кафедри початкової та дошкільної освіти

"28" серпня 2015 р доц. Стахів М.О.

Схвалено на засіданні Вченої ради факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка

Протокол № 1 від «30» серпня 2015 р.

Голова Ленів З.П.

1. Опис навчальної дисципліни

<table>
<tr><td rowspan="2">Найменування показників</td><td rowspan="2">Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень</td><td>Характеристика навчальної дисципліни</td></tr>
<tr><td>денна форма навчання</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Кількість кредитів – 6</td><td>Галузь знань
0101 «Педагогічна освіта»</td><td rowspan="2">Нормативна</td></tr>
<tr><td>Напрям підготовки
6.010102 «Початкова освіта»</td></tr>
<tr><td>Модулів – 3</td><td rowspan="4">Вчитель початкових класів; вчитель іноземної мови в початкових класах; вихователь в дошкільному закладі; асистент вчителя у класі з інклюзивним навчанням</td><td>Рік підготовки:</td></tr>
<tr><td>Змістових модулів – 6</td><td>2-й</td></tr>
<tr><td>Індивідуальне науково-дослідне завдання —</td><td>Семестр</td></tr>
<tr><td>Загальна кількість годин 180</td><td>3 – 4-й</td></tr>
<tr><td rowspan="10">Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 4 (3 семестр; 3 (4 семестр); самостійної роботи студента – 2.</td><td rowspan="10">Освітньо-кваліфікаційний рівень:
бакалавр</td><td>Лекції</td></tr>
<tr><td>46 год.</td></tr>
<tr><td>Практичні, семінарські</td></tr>
<tr><td>60 год.</td></tr>
<tr><td>Лабораторні</td></tr>
<tr><td>—</td></tr>
<tr><td>Самостійна робота</td></tr>
<tr><td>74 год.</td></tr>
<tr><td>Індивідуальні завдання: год.</td></tr>
<tr><td>Вид контролю:
3-й семестр – залік;
4-й семестр – екзамен.</td></tr>
</table>

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета курсу: забезпечити майбутніх учителів початкових класів знаннями теоретично обґрунтованих і практично перевірених шляхів і методів навчання та виховання на уроках мови і читання; розвинути в студентів уміння застосовувати теоретичні положення в практиці викладання мови; прищепити навички добору і використання найбільш раціональних й ефективних методів і прийомів навчання дітей грамоті, читанню, письму; розкрити принципи з'ясування понять фонетики, граматики, розвитку логічного мислення й усного та писемного мовлення.

Завдання курсу:

розкрити зміст і завдання кожного з розділів дисципліни;

охарактеризувати науково обґрунтовані і підтверджені досвідом принципи, методи і прийоми роботи з школярами;

ознайомити з системою вправ і методикою їх застосування при вивченні мовних одиниць;

показати форми підготовки вчителя до організації навчального процесу;

підготувати майбутніх учителів до педагогічної діяльності в умовах реформування сучасної школи, реалізації концепції мовної освіти;

У результаті вивчення курсу студент має набути **такі компетентності** – **знати:**

– теоретико-методичні засади викладання методики навчання української мови у початковій школі;

– предмет, завдання та зміст даної дисципліни;

– основи організації навчального процесу у початковій школі;

У відповідності до сучасних соціальних замовлень підготовка фахівців вищої освіти має ґрунтуватися на методологічній основі. Бакалаври спеціальності 6.010102 «Початкова освіта» повинні володіти не тільки знаннями із зазначених дисциплін, а й професійними вміннями і навичками – **студент повинен вміти.**

– раціонально та науково обґрунтовано організовувати самостійну роботу учнів;

– правильно контролювати та оцінювати знання, вміння і навички учнів;

– раціонально добирати, а при необхідності виготовляти дидактичний матеріал, наочність до занять відповідно до їх пізнавальної мети;

– своєчасно й уміло використання ТЗН і засоби мультимедіа для проведення занять з мовознавчих дисциплін;

– співвідносити теоретичні знання з практичними потребами сучасної школи, втілювати нові методичні ідеї у практику вивчення предмета.

Зміст курсу методики навчання української мови в початкових класах включає десять розділів: методика викладання української мови як педагогічна наука; методика навчання грамоти; методика опрацювання розділів “Мова і мовлення”, “Текст”; методика вивчення граматики і лексики; методика вивчення розділу «Речення», методика вивчення фонетики, графіки та орфографії; методика вивчення будови слова, методика вивчення частин мови, методика розвитку усного і писемного мовлення учнів; планування роботи вчителів з української мови.

3. Програма навчальної дисципліни

МОДУЛЬ І
Змістовий Модуль 1
Загальні питання організації навчання з методики….

Методика навчання української мови як педагогічна наука. Зв'язок курсу методики з практикою роботи початкової школи, з досвідом кращих учителів. Мета, особливості і структура курсу методики мови як навчального предмета. наукові основи методики початкового навчання української мови. Методологічна основа методики навчання української мови. психолого-педагогічні основи початкового навчання мови. Мовознавчі й літературознавчі дані в методиці викладання мови в початковій школі.

Принципи, часткові методи і прийоми методики навчання рідної мови в початкових класах.

Зміст навчання й обсяг знань і навичок з української мови в початкових класах: короткий огляд програми і підручників.

Сучасні новітні технології навчання на уроках української мови.

Типи уроків української мови, їх структура і методика проведення.

Методика підготовки до проведення науково-пошукової, дослідницької діяльності з методики навчання української мови в початкових класах. прийоми наукових досліджень у методиці української мови як педагогічній науці. Участь учителів початкових класів в експериментальних дослідженнях, спрямованих на підвищення рівня викладання у світлі сучасних вимог до початкової школи.

Складання плану науково-пошукової роботи з методики.

Змістовий Модуль 2 Методика навчання грамоти

Читання і письмо як види мовленнєвої діяльності першокласників. Психологічні особливості формування початкових навичок читання і письма у першокласників.

Звукова система української мови у взаємозв'язку графічною як лінгвістична основа методики навчання грамоти.

Короткий огляд історії методів навчання грамоти. Класифікація методів за за мовною одиницею (буква, звук, склад, слово), яка кладеться в основу навчання грамоти, та за прийомами роботи (аналіз, синтез): букво складальний синтетичний, складовий синтетичний, звуковий аналітичний, звуковий синтетичний, звуковий аналітико-синтетичний, метод цілих слів. Зміст навчання й обсяг знань і навичок з української мови в початкових класах: короткий огляд програми і підручників.

Періоди та завдання методики навчання грамоти. Основні періоди й етапи навчання грамоти: добукварний, букварний, післябукварний.

Навчально-виховні завдання добукварного періоду. Формування загально навчальних умінь і навичок. розвиток мовлення, формування в учнів фонетичного слуху; розвиток умінь здійснювати мовний аналіз; підготовка руки дитини до письма. Особливості структури і методики проведення уроків добукварного періоду.

Букварний період. Етапи букварного періоду. Особливості першого етапу. Методика формування вміння читати прямі склади.

Опрацювання звуків і букв на другому етапі букварного періоду. Структура уроку читання на ознайомлення з новою буквою.

Робота над іншими видами мовленнєвої діяльності в період навчання грамоти: розвиток умінь слухати і розуміти висловлювання (аудіювання). Розвиток мовленнєвих умінь (говоріння). Удосконалення звуковимови, розвиток мовленнєвого слуху.

Збагачення, уточнення й активізація словникового запасу учнів. Робота над граматичним ладом дитячого мовлення.

Каліграфія. Навчання письма як виду мовленнєвої діяльності. Організація та гігієнічні умови навчання письма. Характеристика рукописного шрифту для навчання письма шестирічних першокласників. Види робіт з письма в букварний період.

Структура уроку письма на вивчення нової букви.

Коло вмінь і навичок, які одержують учні в букварний період.

Особливості уроків післябукварного періоду.

Особливості уроків навчання грамоти в малокомплектній школі.

Методика вивчення розділу «Текст» (загальне поняття).

Загальне уявлення про зв'язне висловлювання. Текст як одиниця мовлення. Будова тексту. Поділ текстів за за призначенням, за типами і стилями викладу, за жанрами. Ознайомлення учнів із поняттям текст у 1–2 класах.

Робота над текстом у 3–4 класах. Ознайомлення з поняттям тема і мета тексту.

МОДУЛЬ ІІ
Особливості методики навчання основних розділів граматики

Змістовий Модуль 3. Методика вивчення елементів синтаксису в початкових класах

Методика вивчення граматики. Методика вивчення розділу «Речення».

Принципи розташування граматичного матеріалу за роками навчання. Взаємозв'язок у вивченні синтаксичних і морфологічних понять: аналіз вираження підмета, присудка і другорядних членів речення іменником, займенником, дієсловом, прикметником.

Методика вивчення простих речень у початкових класах. Методика роботи над елементами синтаксису. Значення знань із синтаксису в початкових класах. Вироблення початкових уявлень про речення та його будову.

Вивчення речення в різних класах початкової школи.

Формування в учнів уявлень про граматичну основу речення. Робота над засвоєнням поняття «основа речення», «головні члени речення». Навчання учнів встановлювати граматичні зв’язки слів у реченні.

Формування уявлень про ускладнене речення. Вивчення однорідних членів речення. Види вправ з синтаксису Застосування аналітико-синтетичних вправ при вивченні речення в різних класах.

Практичне ознайомлення зі складним реченням. Робота над вивченням пунктуації: ознайомлення з основами української пунктуації і методика опрацювання відомостей з пунктуації в обсязі програми початкових класid.

Змістовий Модуль 4

Особливості методики вивчення основних розділів граматики в початкових класах

Методика опрацювання елементів лексики. Методика вивчення елементів лексикології. Завдання вивчення лексикології в початковій школі. Наукові засади методики навчання елементів лексикології в початковій школі. організація вивчення лексикології на уроках рідної мови. Основні принципи опрацювання лексичних тем. Види вправ із лексики.

Поняття про слово. Робота над переносним значенням слів. Робота з багатозначними словами. робота над синонімами. Засвоєння молодшими школярами явища омонімії.

Методика лексичного розбору.

Елементи фразеології в навчанні рідної мови. Характеристика словника молодшого школяра. Словникова робота в початковій школі.

Методика вдосконалення дитячого мовлення на лексичному рівні.

Словниково-логічні вправи.

Методика роботи з діалектизмами.

Методика вивчення фонетики, графіки та орфографії. Методика ознайомлення з особливостями голосних і приголосних звуків.

Елементи фонетичних понять у початковому курсі української мови. Послідовність і системність формування в учнів понять про систему голосних і приголосних звуків української мови. Методика опрацювання голосних звуків та букв, якими вони позначаються.

Розкриття співвідношення між звуками і буквами. робота над звукосполученнями «йа», «йу», «йе», «йі» і позначення їх буквами «я», «ю», «є», «ї».

Розкриття понять «тверді» і «м’які» приголосні звуки і способи позначення на письмі м’якості приголосних.

Зіставлення дзвінких і глухих при голосних за акустичними властивостями, місцем і способом творення.

Вироблення в учнів навичок поділяти слова на склади, виділяти наголошений склад.

Методика проведення повного звуко-буквеного розбору слів. Використання елементів фонетичної транскрипції при характеристиці звукового складу слова.

Орфографія як предмет вивчення. Психологічні основи методики навчання орфографії. Процес формування орфографічних дій і навичок правопису. Умови формування в учнів орфографічної грамотності.

Правила правопису. Робота над їх засвоєнням.

Система орфографічних вправ і їх роль у набутті учнями міцних орфографічних навичок.

Види правописних вправ: різні види списування, письмо по пам’яті, звуко-буквений аналіз слів, робота з орфографічним словником. Методика проведення орфографічного розбору.

Методика роботи над фонетичними написаннями. Засвоєння молодшими школярами морфологічних написань. особливості засвоєння смислових написань.

Запам’ятовування історичних написань. Робота над попередженням орфографічних помилок.

Залежність методики орфографії від принципів українського правопису. Взаємозв’язок у вивченні орфографії і фонетики з оволодінням орфоепічними нормами. Вироблення в учнів орфографічної пильності, навичок самоконтролю.

Навчальні диктанти і їх місце у здобутті учнями орфографічно правильного письма. Види диктантів за способом сприймання тексту (зорові, слухові, зорово-слухові), за прийомами запобігання помилкам (попереджувальні, пояснювальні, коментоване письмо), за характером відтворення мовного матеріалу (дослівні, вибіркові, вільні, творчі, із завданнями). Методичні вимоги і прийоми проведення різних видів навчальних диктантів.

МОДУЛЬ ІІІ

Змістовий Модуль 5.
Система роботи з вивчення частин мови

Методика вивчення морфемної будови та елементів словотвору. Завдання та етапи вивчення морфемної будови слова. Методика вивчення морфемної будови і знайомство з елементами словотворення. Завдання та етапи вивчення морфемної будови слова. Лінгвістичні засади методики вивчення морфеміки і словотвору в початковій школі. Пропедевтика словотворчої роботи в 1–2 класах.

Засвоєння молодшими школярами понять із галузі морфеміки і словотвору. Поглиблення знань учнів про морфемну будову слова.

Прийоми виділення в слові значущих частин. Визначення їх місця в будові слова і ролі у вираженні значення слова. Застосування словотворчих вправ. робота над розширенням активного словникового запасу школярів. Зв'язок морфемного розбору слів із звуко-буквеним та орфографічним аналізом. Методика здійснення морфемного розбору слів.

Поглиблення знань учнів про морфемну будову слова та словотворення під час вивчення основних частин мови.

Робота над значущими частинами слова в аспекті розвитку мовлення молодших школярів.

Методика вивчення частин мови. Іменник. Етапи і методика формування граматичних понять («Частини мови»).

Методи і методичні прийоми формування в учнів початкових класів граматичних понять. Класифікація методів навчання. Аналітико-синтетичний метод як основа навчання мови. Форми аналізу і синтезу на різних етапах вивчення граматичного матеріалу. Використання індукції і дедукції у процесі викладання. Проблемний підхід до вивчення нового матеріалу. Використання алгоритмів правил у процесі подачі нового матеріалу.

Граматичні вправи як засіб вироблення і закріплення в учнів мовних умінь і навичок. Загальна характеристика вправ із граматики. Види вправ за характером матеріалу (морфологічні, синтаксичні), за характером розумових операцій (аналітичні, синтетичні, аналітико-синтетичні). Мовний розбір, його види і методика проведення.

Методика вивчення частин мови. Формування у молодших школярів поняття про частини мови на основі виявлення їх лексичного значення, граматичних ознак і синтаксичної ролі.

Методика вивчення прикметника, числівника, займенника.

Методика вивчення дієслова та прислівника.

Методика вивчення прийменника. Типи уроків вивчення граматичного матеріалу.

Змістовий Модуль 6.
Система роботи з розвитку зв’язного мовлення

Наукові основи методики розвитку мовлення молодших школярів. Наукові основи методики розвитку зв’язного мовлення молодших школярів.

Вимоги програми початкової школи до розвитку усного та писемного мовлення учнів. психолого-педагогічне обґрунтування рівні мовного розвитку молодших школярів.

Поняття про мовлення. Види мовлення. Мовлення і мислення. Зв’язне висловлювання. Текст як лінгвістичне поняття. Взаємозв’язок роботи над розвитком зв’язного мовлення з вивченням інших предметів і з позакласною роботою. Структура і зміст програми з розвитку мовлення. Методи розвитку мовлення.

Робота з розвитку мовлення на вимовному рівні. розвиток орфоепічних умінь.

Роль мовної культури вчителя у формуванні культури усного і писемного мовлення школярів. Робота над виправленням орфоепічних помилок і набуттям вимовних норм на уроках читання.

Зміст роботи з розвитку зв’язного мовлення. Лексичний рівень роботи з розвитку мовлення. Лексичний рівень роботи з розвитку мовлення. Робота над словом. Завдання й основні напрямки словникової роботи в початкових класах. Прийоми пояснення чи уточнення значення слів. Робота над синонімами, антонімами, омонімами (без називання термінів) і багатозначними словами.

Лексичні помилки, їх типи, прийоми виправлення і запобігання.

Види вправ з лексики. Активізація словника учня.

Синтаксичний рівень роботи з розвитку мовлення. Робота над словосполученням і реченням. Робота над словосполученням. Вправи на поширення словосполучень за питаннями і виділення словосполучень з речення. Найпоширеніші помилки у побудові словосполучень і прийоми запобігання їм.

Перекази в початкових класах. Види переказів, їх значення та дидактичні можливості. Види письмових робіт з розвитку зв’язного мовлення:

підготовчі вправи до творчих письмових робіт; виправлення деформованого тексту; складання відповідей на запитання; поширення тексту; написання творів-мініатюр.

Вимоги до текстів для переказів відповідно по роках навчання.

Методика роботи над усним і письмовим твором. Учнівські твори, їх значення для формування світоглядних уявлень молодших школярів, почуття патріотизму, розвитку мислення, мовлення учнів. Види учнівських творів: розповідь за власними спостереженнями, опис(переказ) за картиною, за діафільмом, за прочитаним текстом, на основі творчого уявлення. Тематика творів. Вимоги до учнівських творів: відповідність змісту твору його назві, узгодженість викладу з планом, логічна послідовність викладу, правильна побудова речень, орфографічна і пунктуаційна грамотність. Робота над розвитком самостійності учнів у написанні творів.

Основні етапи, що характеризують структуру навчального твору: бесіда, пов’язана з темою твору; складання плану; добір слів, словосполучень (зображувальних засобів) до кожного пункту плану; словникова робота; усна розповідь за планом; орфографічна підготовка; написання; перевірка.

Методика роботи над усним і письмовим твором.

Прийоми роботи над мовними помилками. критерії оцінювання творів і переказів у різних класах. необхідність подальшої роботи над помилками і недоліками, виявленими в переказах і творах учнів. Вироблення навичок ділового мовлення.

Методика перевірки та аналізу учнівських робіт.

Планування роботи вчителя з української мови. Принципи планування матеріалу з української мови. Плани вивчення окремих тем програми. Особливості планування роботи у звичайній і малокомплектній школах.

Аналіз принципу планування матеріалу з фонетики, граматки, орфографії, розвитку зв’язного мовлення. Ознайомлення з календарними планами вчителів. Огляд методичної літератури з питань планування занять з української мови в початкових класах.

Методика роботи над змістом ситуаційних завдань і вправ. Наочні посібники на уроках української мови. Вимоги до них та методика застосування.

Позакласна робота з української мови. Види позакласної роботи та методика її організації і проведення.

Узагальнення та систематизація знань.

4. Структура навчальної дисципліни

Назва розділу	Усього годин	З них		
		Лекції	Практичні	Самостійна робота
Третій семестр **МОДУЛЬ І** **Загальні питання організації методики навчання української мови в початкових класах**				
Змістовий модуль 1. **Методика навчання української мови як педагогічна наука.**				
Тема 1. Методика навчання української мови як педагогічна наука.	4	2	**2**	
Тема 2. Програми і підручники з української мови.	5	2	**2**	1
Тема 3. Типи уроків української мови, їх структура і методика проведення.	5	2	2	1
Тема 4. Сучасні новітні технології навчання на уроках української мови.	5	2	2	1
Тема 5. Методика підготовки до проведення науково-пошукової, дослідницької діяльності з методики навчання української мови в початкових класах. Контроль змістового модуля	5	2	1 **1**	1
Разом за змістовим модулем 1	**24**	**10**	**10**	**4**
Змістовий модуль 2. Методика навчання грамоти				
Тема 6. Читання і письмо як види мовленнєвої діяльності першокласників. Методи навчання грамоти.	4	2	2	
Тема 7. Періоди та завдання методики навчання грамоти. Методика навчання письма. Каліграфія та її завдання.	9	4	4	1
Тема 8. Методика вивчення розділу «Мова і мовлення. Текст.»	5	2	1	1
Модульний контроль	1		**1**	
Разом за змістовим модулем 2	18	**8**	**8**	2
Разом за І модуль	**42**	**18**	**18**	**6**
Модуль ІІ Методика вивчення основних розділів граматики в початкових класах				
Змістовий модуль 3. Методика вивчення елементів синтаксису в початкових класах				
Тема 9. Методика вивчення простих речень у початкових класах. Формування в учнів уявлень про граматичну основу речення.	5	2	2	1
Тема 10. Формування уявлень про ускладнене речення. Однорідні члени речення. Види вправ з синтаксису.	9	4	4	1

Тема **11**. Практичне ознайомлення зі складним реченням. Наочні посібники на уроках української мови.	4	2	1	1
Контроль змістового модуля 3	1		1	
Разом за змістовим модулем 3	19	**8**	**8**	3
Змістовий модуль 4. Особливості методики вивчення основних розділів граматики в початкових класах				
Тема 12. Методика опрацювання елементів лексики.	5	2	2	1
Тема 13 Методика вивчення фонетики, графіки.	4	2	2	
Тема 14. Методика вивчення орфографії. Види орфографічних вправ.	4	2	1	1
Контроль змістового модуля 4.	1		1	
Разом за змістовим модулем 4	14	**6**	**6**	2
ВСЬОГО за модулем ІІ	**33**	**14**	**14**	5
Разом за ІІІ семестр	**75**	**32**	**32**	11
Четвертий семестр **Модуль ІІІ** **Змістовий модуль 5. Система роботи з вивчення частин мови**				
Тема 15. Методика вивчення морфемної будови слова та словотвору.	14	2	4	8
Тема 16. Методика вивчення частин мови. Іменник, прикметник.	4	2	2	
Тема 17. Методика вивчення числівника, займенника.	10		2	8
Тема 18. Методика вивчення дієслова та прислівника. Службові частини мови.	13	2	3	8
Контроль змістового модуля 5	1		1	
Разом за змістовим модулем 5	**42**	**6**	**12**	**24**
Змістовий модуль 6. Зв’язне мовлення в системі навчання молодших школярів				
Тема 19. Наукові основи методики розвитку зв’язного мовлення молодших школярів. Лексичний рівень роботи з розвитку мовлення.	16	2	4	10
Тема 20.. Синтаксичний рівень роботи з розвитку мовлення. Перекази в початкових класах. Види переказів, їх значення та дидактичні можливості.	16	2	4	10
Тема 21. Методика роботи над усним і письмовим твором.	9	2	2	5

Тема 22. Методика перевірки та аналізу учнівських робіт.	6		2	4
Тема 23. Планування та методика роботи в малочисельних класах. Позакласна робота на уроках української мови.	14	2	2	10
Тема 24. Узагальнення та систематизація знань. Модульний контроль	2		2	
Разом за змістовим модулем 6	**63**	8	**16**	39
Всього за модулем ІІІ	**105**	**14**	**28**	**63**
Разом за весь період навчання	**180**	**46**	**60**	**74**

5. Теми семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1/2	Тема 1. Мета та завдання методики навчання української мови в початкових класах.	2

6. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
2/4	Тема 2. Аналіз програм і підручників з української мови в початковій школі.	2
3/6	Тема 3. Методика проведення різного типу уроків української мови	2
4/8	Тема 4. Сучасні новітні технології навчання на уроках української мови	2
5/10	Тема 5. Складання плану курсового дослідження	1
	Контроль змістового модуля 1	**1**
6/12	Тема 6. Особливості сучасного звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти.	2
7/14	Тема 7. Методика роботи в добукварний період навчання грамоти Каліграфія та її завдання. Підготовка руки дитини до письма.	2
8/16	Тема 7. Методика роботи в букварний період навчання грамоти. Каліграфія. Методика роботи в зошитах для письма.	2
9/18	Тема 8. Методика роботи над текстом.	1
	Контроль змістового модуля 2. Модульний контроль	**1**
10/20	Тема 9. Формування в учнів уявлень про граматичну основу речення. Методика проведення каліграфічних хвилинок.	2
11/22	Тема 10. Методика формування уявлень про речення	2
12/24	Тема 10. Види вправ з синтаксису та методика їх проведення	2
13/26	Тема 11. Робота над опрацюванням складного речення	1
	Контроль змістового модуля 3.	**1**
14/28	Тема 12. Види вправ з лексики та методика їх проведення.	2
15/30	Тема 13. Звуковий і звуко-буквений аналіз, методика їх проведення.	2
16/32	Тема 14. Методика проведення правописних вправ. Каліграфія у 2-4 класах.	1
	Контроль змістового модуля 4. Модульний контроль	**1**

17/34	Тема 15. Методика вивчення будови слова.	2
18/35	Тема 15. Методика вивчення елементів словотвору	2
19/37	Тема 16. Методика опрацювання іменника, прикметника.	2
20/38	Тема 17. Комунікативний підхід до опрацювання числівника.	2
21/40	Тема 18. Комунікативний підхід до опрацювання дієслова	2
22/41	Тема 18. Типи уроків вивчення граматичного матеріалу. Складання конспектів уроків.	1
	Контроль змістового модуля 5.	**1**
23/43	Тема 19. Лексичний рівень роботи з розвитку мовлення.	2
24/44	Тема 19. Методика роботи над синонімами, антонімами, словами з переносним значенням.	2
25/46	Тема 20. Методика роботи над переказом. Складання речень різних за метою висловлювання	2
26/47	Тема 20. Складання конспекту уроку з розвитку зв’язного мовлення.	2
27/49	Тема 21. Методика роботи над твором-роздумом.	2
28/50	Тема 22. Методика роботи над змістом ситуаційних завдань і вправ. Наочні посібники на уроках української мови.	2
29/52	Тема 23. Організація та проведення позакласної роботи з української мови	2
30/53	**Тема 24. Модульний підсумковий контроль**	**2**
Разом		**60**

7. Теми лабораторних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
	Не передбачено	

8. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
	Модуль 1. **Змістовий модуль 1.**	
1.	Сучасні новітні технології навчання на уроках української мови.	1
2.	Огляд підручників рідної мови для початкових класів.	1
3.	Інтегровані уроки української мови та їх можливості у початковій школі. типи інтеграції.	1
4.	Ознайомлення з літературою з курсу методики навчання грамоти і літературою про кращий досвід роботи вчителів за діючою шкільною програмою (**пробне складання бібліографії)**	1
	Разом	**4**
	Змістовий модуль 2.	
5.	Роль українських діячів культури (Т.Г.Шевченко, І.Огієнко, Ю.Федькович, Б.Д.Грінченко) у розвитку методики навчання грамоти і поширення грамотності на Україні.	1
6.	Мовленнєва діяльність.	1
	Разом	**2**
	Змістовий модуль 3.	
7	Обсяг роботи з синтаксису в різних початкових класах. Значення роботи з синтаксису.	1
8	Методи і прийоми вивчення однорідних членів речення в	1

	початкових класах.	
9	Програмні вимоги до ознайомлення зі складними реченнями в початкових класах.	1
	Разом	**3**
	Змістовий модуль 4.	
10	Методика опрацювання елементів лексики.	1
	Орфографія як предмет навчання. Поняття про орфограму. Граматичний і антиграматичний напрями в методиці орфографії.	1
	Разом	**2**
	Змістовий модуль 5.	
11	Значення і завдання роботи по вивченню морфемної будови слова. Обсяг знань, умінь і навичок з морфемної будови слова, які повинні здобути учні в молодших класах.	4
12	Обсяг знань, умінь і навичок молодших школярів з вивчення іменника. Особливості методики вивчення займенника та прийменника в початкових класах.	4
13	Обсяг знань, умінь і навичок молодших школярів з вивчення прикметника, числівника і займенника.	8
14	Обсяг знань, умінь і навичок молодших школярів з вивчення дієслова та прислівника в початкових класах.	8
	Разом	**24**
	Змістовий модуль 6.	
15	Зв’язне мовлення, особливості оволодіння ним молодшими школярами. Способи організації навчання молодших школярів зв’язних висловлювань.	5
16	Структура і зміст програми з розвитку зв’язного мовлення. типи лексичних помилок і шляхи запобігання їм.	5
17	Перекази в початкових класах, їх значення та дидактичні можливості. Методичні прийоми складання різного типу планів (простий і складний, поширений	10
18	Методика навчання молодших школярів різних за формою і жанром висловлювань.	5
19	Критерії та норми оцінювання знань, умінь і навичок молодших школярів з української мови. Класифікація усних та письмових помилок в учнівському мовленні.	4
20	Планування виховної та позакласної роботи з української мови. основні види позакласної роботи. Організація виховної та позакласної роботи з української мови.	10
	Разом	**39**
	Всього	**74**

9. Індивідуальні завдання

Узагальнення досвіду вчителів.
Укладення бібліографії до вивчення окремих тем з методики навчання української мови.
Огляд новинок методичної літератури.

10. Методи навчання

– пояснювально-ілюстративний;
– репродуктивний;
– проблемний;
– частково-пошуковий (евристичний);
– дослідницький;
наочні;
словесні;
практичні;
інтерактивні методи: метод проектів, метод ПРЕС.

11. Методи контролю

1. Усні відповіді на семінарському занятті.
2. Тестові завдання.
3. Індивідуальні письмові завдання.
4. Написання контрольної роботи.
6. Виконання практичних робіт.
8. Лінгвістично-методичний аналіз навчальних підручників з української мови.
9. Складання конспектів уроків різних типів.
10. Складання конспекту уроку за фрагментами.
10. Аналіз конспектів уроків української мови та читання учителів-практиків.
11. Аналіз наочних посібників для навчання української мови.

12. Розподіл балів, які отримують студенти

Приклад для заліку ІІІ семестр

Поточне тестування та самостійна робота																			
Змістовий модуль 1					Змістовий модуль 2				Змістовий модуль 3					Змістовий модуль 4					Разом
Т1	Т2	Т3	Т4	Т5	Т6	Т7	Т8	Т9	Т10	Т11	Т12	Т13	Т14	Т15	Т16	Т17	Т18	Т19	Т20	
	5		5		5			10		5		5		5		5			5	50

Приклад для екзамену І;У семестр

Поточне тестування та самостійна робота										Підсумковий тест (екзамен)	Сума
Змістовий модуль 5					Змістовий модуль 6					50	100
Т21	Т22	Т23	Т24	Т25	Т26	Т27	Т28	Т29	Т30		
	5	5	5	10		5	5	5	10		

Т1, Т2 ... Т9 – теми змістових модулів.

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі	Оцінка	Оцінка за національною шкалою

види навчальної діяльності	ECTS	для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	**A**	відмінно	зараховано
80-89	**B**	добре	
70-79	**C**		
60-69	**D**	задовільно	
51-59	**E**		
26-50	**FX**	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-25	**F**	незадовільно з обов’язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов’язковим повторним вивченням дисципліни

Критерії та норми оцінювання

При оцінюванні знань студентів з методики навчання української мови в початкових класах пропонується комбінована кредитно-модульна рейтингова система оцінювання.
Модульно-кредитна система оцінювання знань, умінь і навичок студентів.
“Відмінно” – 90-100 балів; A
“Дуже добре” – 81-89 балів; B
“Добре” – 71-80 балів; C
“Задовільно” – 61–70 балів; Д
“Достатньо” – 51–60 балів - E

Написання конспекту уроку: 1 год.
оцінка «5» – 5 балів;
оцінка «4» – 4 бали;
оцінка «3» – 3 бали;
оцінка «2» – 2,5 і нижче (не зараховано).

Написання конспекту фрагменту уроку: 1 год.
оцінка «5» – 5 балів;
оцінка «4» – 4 бали;
оцінка «3» – 3 бали;
оцінка «2» – 2,5 і нижче балів (не зараховано).

Модульний контроль – 6 х 5 балів = **30 балів** + 1 х **10** балів = **40 балів**
1 – тестовий контроль (1 год.) – 5 балів;
2 – конспект уроку (1 год.) – 5 балів;
3 – фрагмент уроку (1 год.) – 5 балів;
4 – тестовий контроль (1 год.) – 5 балів;
5 – контрольна робота теоретичного характеру (1 год.) – 5 балів;
6 – тестовий контроль (1 год.) – 5 балів;
7 – підсумковий тестовий контроль (2 год.) – 10 балів. (2 год.)
Усні відповіді:
Усна відповідь на семінарському занятті – 2 бали;
Підбір вправ з лексики, синтаксису, розвитку мовлення – 2 бали;
Лінгвістично-методичний аналіз аналіз підручників та наочних посібників для навчання української мови – 2 бали;
Аналіз конспектів уроків української мови та читання учителів-практиків – 2 бали;
Опрацювання першоджерела – 2 бали;
Додатково:
Науково-пошукова робота – 10 балів.
Створення навчально-методичного комплексу до теми – 5 балів;
Створення наочних посібників та інше – 3 бали.

13. Методичне забезпечення

1. Курс лекцій з тем, що виносяться на теоретичне опрацювання.
2. Підручники та посібники (з розрахунку 1 : 2).
3. Плани практичних та семінарських занять.
4. Завдання для самостійного опрацювання.
5. Базова та допоміжна література.
6. Пакети завдань для здійснення контролю: тестові завдання, контрольні роботи, питання для усних відповідей, теми творчо-пошукових робіт, завдання для ККР, питання до заліку, перелік питань до екзамену, перелік і зразки практичних завдань до екзамену, блок запитань і завдань для самоконтролю за самостійно опрацьованим навчальним матеріалом.

14. Рекомендована література

281.Антоненко Б.Д. Як ми говоримо. - К.: Либідь, 1991.
282.Варзацька Л.О. Інтегровані уроки рідної мови і мовлення в перших класах загальноосвітніх шкіл. Методичний посібник. К.:”Юніверс”, 2000. –143с.
283.Вашуленко М., Прищепа О., Вашуленко О. Навчально-методичне забезпечення процесу навчання грамоти першокласників за новою навчальною програмою // ПШ, 2012.–№9.–С. 29–35.
284.Вашуленко М., Прищепа О., Вашуленко О. Навчально-методичне забезпечення процесу навчання грамоти першокласників за новою навчальною програмою // ПШ, 2012.–№10.–С. 16–20.
285.Вашуленко М.С., Мельничайко О.І. Рідна мова 3-4 кл., - К.: Освіта, 2003.
286.Зимульдінова А., Гірняк С. Мова й мовлення молодших школярів. Наукові засади // ПШ, 2012.–№11.
287.Кирилова О. Про розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності за букварем Вашуленка М.С., Скрипченко Н.Ф. // Початкова школа, 2003. –№6.–С.34–35.
288.Кірик М. Навчання грамоти першокласників: психологічні та лінгвістичні основи // ПШ, 2012.–№7.–С. 45–49.
289.Ковальова В. Інтегрований урок розвитку мовлення та образотворчого мистецтва з елементами інтерактивних технологій у 4 класі // ПШ, 2012.-№9.
290.Козак І. Оригінальні прийоми навчання дітей грамоти за звуковим методом. // Початкова школа, 2003.–№6.–С.44–47.
291.Крайнова Ж. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на заняттях з рідної мови. // Початкова школа, 2003.–№11.–с.24–27.
292.Крикун м. Роль слова в розвитку зв’язного мовлення молодших школярів .//Початкова школа, 2003.– №11.–С.27–35.
293.Луцик Д., Праць М., Савшак А. Вивчення букв першокласниками.–Тернопіль: Астон, 2001
294.Марченко Н. Психолінгвістичні й лінгвометодичні підходи до змісту формування у першокласників мовленнєвих умінь і навичок міркувати. //Початкова школа, 2003.–№6.–С. 11–14.
295.Методика навчання української мови в початкових класах: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред.. М.С.Вашуленка. – К,: Літера ЛТД, 2011.–364с.
296.Павленко Л.П. Сучасний урок в початковій школі. 68 уроків з розвитку зв’язного мовлення у 1–4 класах. –Х.: Вид. к... “Основа”, 2005. –Ч. 1. –112с.; Ч. 2.–112с.
297.Петрик О. Навчання грамоти дітей шестирічного віку. –Запоріжжя: ТОВ “ЛІПС Лтд”, 2001. –96с.
298.Петрук О. Комунікативне спрямування у навчанні української мови у початкових класах // ПШ, 2012.–№10.
299.Пономарьова К. Компетентнісний підхід у навчанні грамоти першокласників // ПШ, 2012.–№9.–С. 35–40.
300.Прищепа О. Проблеми навчання письма дітей, які пишуть лівою рукою // ПШ, 2010.–№5.–С. 10–13.
301.Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К., Початкова школа, 2016.

302.Простота Л. Урок навчання грамоти // ПШ, 2012.–№7.–С. 33–36.
303.Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – 416с.
304.Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: МагістрS, 1997.– 256с.
305.Сухомлинський В.О.Серце віддаю дітям. Вибрані твори: в 5-ти т.–К.: 1977.–Т. 3.
306.Шевченко М. Застосування інтерактивної методики «Крокування картиною» на уроках зв'язного мовлення // ПШ, 2012.–№12.

Курс методики викладання української мови з каліграфією тісно пов'язаний з проведенням педагогічної практики, він націлює студентів на **творчу самостійну роботу**: вивчення й узагальнення кращого досвіду, вироблення власних прийомів здійснення навчального процесу, навичок позакласної роботи з учнями, уміння працювати з батьками, забезпечувати себе дидактичним матеріалом і наочними посібниками.

Методи викладання та самостійної роботи: лекції, практичні заняття, підготовка та написання рефератів, тестування; написання та захист курсових робіт, індивідуальні заняття.

ДОДАТОК Ж

Структура уроку розвитку діалогічного мовлення

Уроки розвитку мовлення зорієнтовані на оволодіння монологічним мовленням (переказ тексту, складання власного монологічного висловлювання), а розвитку діалогічного мовлення відведено час на інших типах уроків української мови. З огляду на це пропонуємо орієнтовну структуру уроку розвитку мовлення (діалог):

I. Організаційний етап.

II. Актуалізація знань учнів (вступна бесіда, обговорення життєвих ситуацій, які дотичні до теми діалогу).

III. Повідомлення теми і мети уроку.

IV. Демонстрування/пригадування зразків діалогічного висловлювання, наближених до теми уроку.

V. Мовно-мовленнєво-комунікативна підготовка (лексико-граматична, орфографічна, орфоепічна, засоби увиразнення мовлення).

VI. Складання зв’язного діалогічного висловлювання за ситуативною карткою (робота в парі).

VII. Розігрування складеного діалогу.

VIII. Підсумок уроку.

Для складання і розігрування діалогів учитель добирає ситуації, які відповідають життєвому досвіду учнів. Це реальні ситуації з дорослими і ровесниками вдома, у школі, у громадському транспорті, серед природи, вигадані ситуації.

ДОДАТОК К

Витяг із програми з української мови для учнів 1-4 класів

1 клас **2. Говоріння (протягом року)**	**Учень/учениця**
Формування вміння регулювати дихання, силу голосу, темп мовлення.	Регулює дихання, силу голосу і темп мовлення у процесі виконання навчальних завдань;
Читання напам’ять віршів, загадування загадок, промовляння скоромовок тощо.	читає напам’ять 3-4 вірші (з Букваря або інших джерел); відтворює за зразком інтонацію речень, різних за метою висловлювання;
Відтворення (за ролями) діалогів із прослуханих казок, розповідей. Побудова запитань і відповідей на них за прослуханим чи прочитаним текстом, малюнком, діафільмом, навчальною ситуацією у класі та ін.	відтворює в особах (з іншим учнем або вчителем) прослуханий діалог; формулює запитання за змістом прослуханого тексту чи іншим джерелом інформації; відповідає на поставлене запитання;
Складання, розігрування діалогів за темами, близькими до життєвого досвіду дітей, після попередньої підготовки (обговорення змісту, робота зі словом, словосполученням, етикетними мовленнєвими формулами, що використовуються у діалогах).	уважно слухає співрозмовника й відповідає на його запитання, самостійно формулює репліки (запитання) до співбесідника за змістом попередньо підготовленої короткої розмови на добре знайому тему;
Читання (протягом року) Правильне інтонування речень, у кінці яких стоять різні розділові знаки.	правильно інтонує речення, різні за метою висловлювання та інтонацією, відповідно до розділових знаків;

Текст. Речення. Слово (протягом року) Спостереження за інтонацією розповідних, питальних, спонукальних речень, а також окличних речень (без уживання термінів) і виконання з ними навчальних завдань, що потребують читання й письма. Робота над усвідомленням учнями лексичного значення слова. Поширення речень іншими словами за змістом.	інтонаційно правильно вимовляє (читає) речення, різні за метою висловлювання, і відповідно оформляє їх на письмі; упізнає речення за певною комунікативною ознакою (містить запитання, прохання, побажання та ін.); вибирає з-поміж 2-3 слів те, якому відповідає тлумачення,пропоноване вчителем; доповнює речення 1-2 словами за змістом, добираючи їх самостійно або вибираючи із запропонованих у підручнику, вчителем.
2 клас **Говоріння (протягом року)** Розвиток уміння регулювати дихання, силу голосу, темп мовлення. Відтворення, розігрування діалогів із прослуханих, прочитаних казок, розповідей. Складання діалогічного висловлювання на задану тему за	**Учень /учениця:** регулює дихання, силу голосу, темп мовлення відповідно до вимог навчальної діяльності; створює (спільно з однокласником (однокласницею) з попереднім обдумуванням протягом 2-3 хвилин) діалог на задану тему – 3-4 репліки для двох учасників без урахування

пропонованими вчителем допоміжними матеріалами та без них. Вивчення формул мовленнєвого етикету, правил спілкування.	вступних і прикінцевих етикетних формул; використовує у власному мовленні формули мовленнєвого етикету; дотримується правил спілкування;
Слово	
Спостереження за лексичним значенням слова. Розвиток уявлень про те, що слово служить для назви предмета, якості, дії. Тематичні групи слів. Розподіл слів на тематичні групи за такими ознаками, як колір, матеріал, форма, почуття та ін. Складання рядів слів за певною змістовою ознакою (видовою або родовою). Добір слів для доповнення речення, складання речень зазначеного змісту (скласти речення, яке можна було б використати під час обговорення письмової роботи однокласника, використати слова, потрібні для визначення позитивного в роботі). Слова, близькі за значенням. Слова, протилежні за значенням.	розрізнює слова, що називають предмети, ознаки, дії; добирає самостійно 4-6 слів, які відповідають на різні питання (хто? що? який? яка? яке? які? що робить? що роблять? та ін.); розподіляє ряд слів на 2 групи за смисловою ознакою; доповнює кожну групу 2-3 словами; доповнює речення одним-двома словами за змістом;
Речення	
Зміст і завершене інтонаційне оформлення речення. Речення, у яких є повідомлення, запитання, прохання	характеризує речення за його основними ознаками; розрізнює на слух завершене і

або наказ, спонукання до дії. Спостереження за інтонацією таких речень. Побудова речень.	незавершене речення;
Інтонація речень, різних за метою висловлювання	правильно відтворює інтонацію розповідних питальних і спонукальних речень; речень, у яких виражено сильні почуття (з додатковою окличною інтонацією);
Розуміння змісту речення.	розуміє зміст почутого чи прочитаного речення.
Мова і мовлення	
Уявлення про мову як засіб людського спілкування. Усне і писемне мовлення (говоріння і письмо).	пояснює, для чого людині потрібна мова; пояснює, коли використовується усне та писемне мовлення;
Культура мовлення і культура спілкування. Слова ввічливості.	свідомо вживає у своєму мовленні і спілкуванні слова ввічливості;
Сила голосу і темп мовлення в процесі читання, говоріння, діалогічного спілкування.	володіє у процесі читання монологічних і діалогічних текстів силою голосу і темпом мовлення, наближеними до природного говоріння і спілкування.
3 клас **Говоріння (протягом року)**	**Учень/учениця:**
Регулювання дихання, сили голосу, темпу мовлення.	свідомо регулює дихання, силу голосу та темп мовлення у процесі навчального говоріння;
Складання діалогу за малюнком, описаною ситуацією – з опорою на допоміжні матеріали і без них.	бере участь у складанні діалогу обсягом 4–5 реплік для двох учасників, без урахування етикетних формул

	початку і кінця розмови, (одним із учасників діалогу може бути вчитель);
Розширення уявлень про культуру мовлення і культуру спілкування: етичні норми мовлення, правила культури спілкування.	дотримується етичних норм мовлення, культури спілкування: вживає правильні форми звертань (за зразком), слів, що виражають прохання, пропозицію, побажання, вибачення у процесі спілкування;
Використання виражальних засобів мови (епітетів, порівнянь тощо).	використовує виражальні засоби мови; висловлює своє ставлення до
Орієнтування мовлення на слухача (співрозмовника), врахування ситуації, теми і мети повідомлення (повідомити про щось нове, поділитися радістю, звернутися з проханням, висловити співчуття, підтримати у скруті).	предмета, явища, ситуації;
Оцінювання складеного діалогу або зв’язного висловлювання, відзначення в ньому достоїнств, виявлення того, що потребує доопрацювання.	дає загальну оцінку діалогу, в якому взяв участь, та сприйнятому на слух; зазначає моменти, які потребують удосконалення;
Удосконалення тексту	бере участь у колективному вдосконаленні тексту;
Мова і мовлення	пояснює значення мови в житті людей;
Розширення відомостей про мову як засіб людського спілкування.	знає основні ознаки культури усного і
Культура усного і писемного мовлення.	писемного мовлення;
Слова ввічливості, їх уживання в	володіє словами ввічливості, різними формами звертання до тих, з ким

різних ситуаціях	спілкується;
Речення	
Закріплення й узагальнення вивченого про речення в 1-2 класах.	розрізнює на слух і на письмі розповідні, питальні і спонукальні речення;
Речення, різні за метою висловлювання та інтонацією (розповідні, питальні, спонукальні; окличні та неокличні).	впізнає окличні речення на слух та на письмі за розділовим знаком у кінці;
Інтонування речень під час голосного читання, зв’язних висловлювань та усного діалогу.	правильно інтонує речення, різні за метою висловлювання та вираженням експресії (почуттів);
Використання різних видів речень у висловлюваннях, створених на основі навчальних ситуацій.	складає усно і записує речення,різні за метою висловлювання та вираженням почуттів;
Розділові знаки в кінці речень.	правильно вживає розділові знаки в кінці різних за метою висловлювання речень;
Звертання, розділові знаки при них. Виділення звертань в усному мовленні паузами, а на письмі — розділовими знаками (практично).	виділяє звертання в усній формі інтонацією, а на письмі розділовими знаками – комами, знаком оклику;
Використання у ролі звертань форм кличного відмінка: *друже, Ольго, Василю, Наталко, Наталю, Маріє Петрівно.*	використовує форми кличного відмінка (до вчителя, товаришів по класу, працівників школи, членів родини);
Встановлення смислових і граматичних зв’язків між словами в	встановлює з допомогою і під керівництвом учителя смислові і граматичні зв’язки між словами у простому неускладненому реченні з

реченнях.	підметом-іменником і присудком-дієсловом за допомогою питань від головного слова до залежного (практично, без термінів);
Слово. Значення слова Значення слів, пряме і переносне значення, випадки багатозначності, найуживаніші омоніми (без терміна). Синоніми та антоніми, добір синонімів з метою увиразнення висловленої думки та уникнення невиправданих повторів того самого слова. Роль синонімів у тексті. Ознайомлення з деякими найпоширенішими фразеологізмами. Розвиток умінь помічати в тексті незнайомі слова, з'ясовувати їх значення. Добір слів для якнайточнішого вираження думки під час усного та	виявляє в тексті слова з прямим і переносним значенням, багатозначні слова, найуживаніші омоніми (омофони – коса (дівчини і знаряддя праці); омоформи – моя мати – мати книжку; омóграфи (книжкú і кни́жки) – практично, у процесі навчальної роботи, без уживання термінів; добирає синоніми й антоніми до загальновживаних слів; використовує їх в усному і писемному мовленні (навчальних творчих роботах); пояснює і вживає у власному мовленні опрацьовані за підручниками фразеологізми, зокрема, прислів'я; пояснює значення слів, опрацьованих у попередній навчальній діяльності; користується прийомами тлумачення слів (добір синонімів, опора на морфемну будову тощо) та тлумачним словником; добирає слова для точного вираження думки в усному і писемному мовленні; виявляє у навчальних текстах, у

писемного мовлення. Культура мовленого слова: розрізнення літературної лексичної норми та ненормативної лексики (діалектизмів, суржику, русизмів тощо) на прикладах спостережень за мовленням учнів.	мовленні товаришів по класу, у власному мовленні хибні, примітивні слова; замінює їх літературними, нормативними.
Іменник Формування поняття предметності на прикладах іменників, які означають опредмечені якості, дії.	Відносить до іменників за поставленим питанням що? опредмечені якості, дії (*зелень*, *добро*, *плавання*, *напис*).
Вживання іменників у прямому і переносному значеннях.	розрізнює і пояснює в процесі навчальної роботи іменники в прямому і переносному значеннях;
Практичне ознайомлення з відмінками іменника (назви відмінків, відмінкові питання).	знає назви відмінків і відмінкові питання; має уявлення про відмінювання іменників;
Спостереження за змінюванням (у таблиці) іменників за відмінками. Форма слова.	пояснює на конкретних прикладах значення терміну *форма слова*;
Спостереження за влучним уживанням іменників-синонімів, іменників-антонімів у тексті, розмірковування про їх роль. Вибір з даних слів тих, що найбільше відповідають меті й типу висловлювання. Вправи на заміну в тексті недоречних лексичних повторів.	добирає найуживаніші (1-3) синоніми та антонім до кожного із заданих іменників; вживає синоніми й антоніми в усних і письмових висловлюваннях; бере участь в удосконаленні навчальних і власних текстів за допомогою синонімів;

Прикметник Вживання прикметників у прямому і переносному значеннях.	пояснює пряме і переносне значення прикметників у процесі виконання навчальних вправ;
Прикметники-синоніми, прикметники-антоніми. Використання їх у зв’язних висловлюваннях.	добирає до поданих прикметників 1-3 синоніми та антонім; використовує їх в усному і писемному мовленні, зокрема в описах;
Спостереження за влучним уживанням прикметників у тексті, зокрема в описах, розмірковування над тим, з якою метою вони дібрані автором.	бере участь у колективних навчальних вправах з удосконалення речень, текстів шляхом додавання (добору) прикметників до іменників;
Спостереження за вживанням прикметників у загадках.	складає прості загадки про предмети за
Вибір з-поміж поданих прикметників тих, що найточніше характеризують персонажів, події, явища.	допомогою прикметників, що характеризують предмети-відгадки;
Дієслово	впізнає дієслова в реченні, тексті,
Дієслова-синоніми, дієслова-антоніми.	ставить до них питання; пояснює їх значення у мові і мовленні; зв’язує з
Вживання дієслів у переносному значенні.	іменниками;
Спостереження за влучним добором дієслів автором тексту для змалювання подій, явищ. Вибір із даних дієслів тих, що найвиразніше передають думку, відповідають меті й типу висловлювання.	добирає до поданого дієслова 1-3 синоніми, антонім; пояснює в навчальній роботі дієслова, вжиті у переносному значенні;
Удосконалення висловлювань шляхом	бере участь у колективних навчальних вправах з удосконалення текстів

добору дієслівних синонімів.	шляхом добору дієслів-синонімів.
4 клас **Говоріння (протягом року)** Регулювання дихання, сили голосу, темпу мовлення. Складання діалогу за малюнком, описаною ситуацією — з опорою на допоміжні матеріали і без них. Дотримання правил мовленнєвого етикету, культури спілкування. Оцінювання (з допомогою вчителя) сприйнятого діалогу або зв’язного висловлювання, відзначення в ньому достоїнств, пропозиції щодо доопрацювання, удосконалення. **Мова і мовлення** Мова – жива скарбниця історії народу. Неперервне поповнення словникового складу мови. Старі й нові слова в мові. Культура мовлення і спілкування в різних мовленнєвих ситуаціях	**Учень/учениця:** регулює дихання, силу голосу, темп мовлення залежно від ситуації мовлення і спілкування; бере участь у створенні діалогу на задану тему, за ілюстрацією (з 5–6 реплік для двох учасників без урахування етикетних реплік початку і завершення діалогу) – одним із учасників діалогу може бути вчитель; дотримується правил етикету, культури спілкування; дає загальну оцінку почутому діалогу або розповіді, опису чи міркуванню; пропонує, як можна його вдосконалити або доповнити; пояснює значення мови в житті народу; упізнає старі й нові слова в наукових і художніх текстах; знає основні ознаки культури усного і писемного мовлення; володіє лексичними засобами її вираження з огляду на ситуацію та учасників спілкування

Текст	
Знаходження та інтонаційне виділення у реченнях тексту (монологічного і діалогічного) слів, найважливіших для висловлення думки.	виявляє в тексті слова, які містять важливі відомості тексту;
Спостереження над засобами зв’язку речень у тексті. Лексичні засоби для зв’язку речень у тексті.	зв’язує два речення за допомогою особових займенників (*він, цей, такий* у різних родах і числах), слів *тоді, спочатку, потім, по-перше, по-друге, нарешті* тощо;
Іменник	
Розширення уявлень про лексичне значення іменника (слова з абстрактним значенням: *радість, сум, сміливість* тощо).	відносить до іменників слова з абстрактним значенням, які відповідають на питання що?;
Іменники-синоніми, іменники-антоніми, багатозначність окремих іменників. Вживання іменників у прямому і переносному значеннях. Спостереження за точним і влучним вживанням з ряду синонімів тих слів, які найбільше відповідають змістові.	добирає до поданого іменника 2-3 синоніми, антонім; розкриває значення (2-3) багатозначного іменника, вводить його в словосполучення, речення (у процесі виконання навчальних вправ);
Прикметник	
Розвиток умінь упізнавати прикметники в тексті, спостереження за їх роллю у мовленні. Прикметники-синоніми та прикметники-антоніми.	відносить до прикметників слова, що означають різні ознаки предметів; добирає до поданого прикметника 2-3 синоніми, антонім;
Уживання прикметників у прямому та переносному значеннях.	пояснює і вживає у мовленні прикметники у прямому і переносному

Спостереження за вживанням прикметників у текстах різних стилів: художньому і науковому (без термінів).	значеннях у художніх і науково-популярних текстах;
Займенник	
Вправи на використання займенників для зв’язку речень у текстах. Удосконалення текстів, шляхом використання займенників замість лексичних повторів.	використовує займенники для зв’язку речень у тексті, з метою уникнення лексичних повторів.
Дієслово	
Узагальнення і розширення уявлень про лексичне значення дієслів.	пояснює лексичні значення дієслів;
Спостереження за дієсловами різних семантичних груп.	добирає дієслова до груп з різними лексичними значеннями (руху, праці, спілкування, сприймання, явищ природи тощо);
Дієслова-синоніми, дієслова-антоніми, багатозначні дієслова.	добирає до поданого дієслова 2-3 синоніми, антонім;
Вживання дієслів у прямому і переносному значеннях.	пояснює пряме і переносне значення дієслів, 2-3 значення багатозначного дієслова, вводячи їх у словосполучення, речення, зв’язні висловлювання;
Спостереження за роллю дієслів у текстах розповідного та описового характеру.	
Розвиток умінь вибирати з ряду дієслів те дієслово, яке найбільш відповідає мовній ситуації, уникати одноманітності у використанні дієслів в усних і письмових навчальних	використовує дієслова в навчальних вправах, у текстах розповідного та описового типу; добирає з-поміж поданих дієслів те, що найбільш відповідає мовленнєвій

висловлюваннях різних типів.	ситуації; уникає одноманітності у використанні дієслів із значенням руху, мовлення та ін.; зв’язує їх із дієсловами в словосполучення, вводить у речення;
Прислівник Спостереження за роллю прислівників у тексті. Вибір із поданих прислівників тих, які найбільше відповідають меті та типу висловлювання. Уживання прислівників під час побудови текстів.	поширює речення найуживанішими прислівниками; добирає до поданого прислівника синоніми й антонім; пояснює значення прислівників у тексті.

ДОДАТОК Л

Список публікацій

1. Ростикус Н. Особливості структури уроків української мови в початкових класах. Актуальні проблеми педагогічної освіти: соціокультурний вимір: монографія. М. І. Олійник, Н. І. Мачинська, А. Ю. Войтович. Львів: ФОП Кепещук П. М., 2018. С. 294–311.

2. Лущинська О. В., Ростикус Н. П. Використання мовленнєвих ситуацій та інтерактивної дошки на уроках розвитку зв'язного мовлення. *Вісник Львівського університету. Сер. педагогічна.* Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2016. Вип. 31. С. 272–278.

3. Ростикус Н. Мовленнєво-комунікативна готовність дітей до навчання української (рідної) мови в початковій школі. *Гірська школа Українських Карпат.* 2016. № 15. С. 198–202.

4. Ростикус Н. П. Аналіз компонентів ситуаційної діалогічної діяльності учнів на уроках української мови в початкових класах [Електронний ресурс]. *Науковий вісник Донбасу*. 2018. № 1 – 2. – URL: http://nvd.luguniv.edu.ua/.PDF

5. Ростикус Н. П. Проблеми наукового підходу щодо реформування початкової мовної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*: зб. наук. праць / ред. кол.: О. І. Курок (відп. ред.) та ін. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка. 2017. Вип. 33. С. 267–279.

6. Rostykus N. Działalność werbalnie-komunikacyjna uczniów młodszego wieku szkolnego w środowisku edukacyjnym i społecznym. *Całożyciowe uczenie i stawanie się: perspektywa teoretczno–praktyczna* / redakcja naukowa: Chabior A., Krawczyk-Blicharska M., Kowalski S. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, 2018. S. 357–364.

7. Ростикус Н. Засоби формування діалогічного мовлення на уроках української мови в початкових класах. *Матеріали IV Міжнародної інтернет-*

конференції молодих учених і студентів 27–29 вересня 2016 року. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2016. С. 29–32.

8. Ростикус Н. П. Мовленнєво-комунікативна готовність до навчання української мови в контексті наступності дошкільної та початкової освіти *Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності*: матеріали теоретико-практичного семінару 20 січня 2017 р. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2017. С. 161–163.

9. Ростикус Н. П. Навчально-мовленнєва комунікативна діяльність учнів початкових класів на уроках української мови. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти.* Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2017. Вип. 2. С. 39–40.

10. Ростикус Н. П. Розвиток зв'язного мовлення учнів початкових класів засобами ситуативних вправ. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2016. Вип. 1. С. 30–33.

11. Ростикус Н. П. Ситуативні вправи як засіб формування діалогічного мовлення молодших школярів. *Глухівські наукові читання – 2015. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук*: зб. матеріалів V Міжнародної інтернет-конференції молодих учених і студентів 25-27 листопада 2015 року. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2016. С. 40–44.

12. Ростикус Н. П. Ситуаційні вправи в умовах реалізації концепції Нової української школи. *Збірник тез ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2018. С. 85-87.

13. Ростикус Н. П. Тенденції становлення мовленнєво-комунікативної особистості молодшого школяра. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2018. Вип. 3. С. 57–59.

14. Ростикус Н. П. Як навчати діалоги складати? Методика формування діалогічного мовлення молодших школярів. *Учитель початкової школи*. 2018. № 1. С. 16–19.

15. Ростикус Н. Система вправ із розвитку зв’язного діалогічного мовлення молодших школярів. *Початкова школа*. 2018. № 6. С. 20-25.

16. Ростикус Н. Система вправ із розвитку зв’язного діалогічного мовлення молодших школярів. *Початкова школа*. 2018. № 7. С. 23–28.

17. Ростикус Н. Ситуативні вправи на основі спостережень серед природи. *Початкова школа*. 2017. № 6. С. 5–9.

18. Rostykus N. P. L'apprentissage discursive et communicative de la langue ukrainienne maternelle par les élèves de la première classe. *The 21st Century Callenges in Education and Science*: зб. матеріалів Науково-педагогічних читань молодих учених, магістрантів, студентів іноземними мовами / за заг. ред. Ткаченко Н. М. Суми: ФОП Ткачов О. О., 2016. Вип. 3. С. 142–144.

19. Rostykus N. P. *Le dévelappement de la lanowe contarte dans le conteste social de la personalité d'écolier cadet. The 21st Century Callenges in Education and Science*: зб. матеріалів V Науково-педагогічних читань молодих учених, магістрантів, студентів іноземними мовами / за заг. ред. Лавриченко Н. М. Суми: Вінніченко М. Д., 2017. Вип. 4. С. 99–101.

ДОДАТОК М

Відомості про апробацію результатів дисертації

Масові науково-практичні заходи міжнародного рівня

1. V Міжнародна інтернет-конференція молодих учених і студентів «Глухівські наукові читання – 2015», м. Глухів, 25-27 листопада 2015 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «Ситуативні вправи як засіб формування діалогічного мовлення молодших школярів».

2. II Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти», м. Кам'янець-Подільський, 14 – 15 квітня 2016 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «Мовленнєва готовність дітей дошкільного віку до навчання рідної мови в школі».

3. II Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання у світлі євроінтеграції», м. Львів, 12 – 13 травня 2016 року, очна форма участі. Тема доповіді: «Мовленнєві ситуації як спосіб визначення рівня мовленнєвої готовності учнів до навчання в першому класі».

4. VI Міжнародна інтернет-конференція молодих учених і студентів «Глухівські наукові читання – 2016», м. Глухів, 27 – 29 вересня 2016 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «Засоби формування діалогічного мовлення на уроках української мови в початкових класах».

5. I międzynarodową konferencję naukową «Całożyciowe uczenie się -obszary, nurty, tendencje» m. Kielce, 4 – 5 kwietnia 2017 r., очна форма участі. Тема доповіді: «Językowo-komunikacyjna aktywność studentów w środowisku szkolnym. Aspekt praktyczny».

6. III Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти», м. Кам'янець-Подільський, 6 – 7 квітня 2017 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «До проблеми усвідомлення

вчителем змісту і характеру інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку і учнів 1 класу».

7. Міжнародна науково-практична конференція «Якісна освіта в Україні: тенденції, проблеми, перспективи», м. Чернівці, 26 – 28 жовтня 2017 року, очна форма участі.

8. II Міжнародна інтернет-конференція молодих учених і студентів «Глухівські наукові читання – 2017. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук», м. Глухів, 4 – 6 грудня 2017 року, заочна форма участі Тема доповіді: «Етапи розвитку діалогічного мовлення молодших школярів».

9. II Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Використання медіа-технологій у підготовці вчителів: європейський та вітчизняний досвід», м. Глухів, 22 лютого 2018 року, очна форма участі. Тема доповіді: «Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на розвиток зв’язного діалогічного мовлення молодших школярів».

10. III Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання», м. Львів 3 – 4 травня 2018 року, очна форма участі. Тема доповіді: «Ситуаційні вправи в умовах реалізації концепції Нової української школи».

11. Міжнародний науковий конґрес «Іван Франко: Я єсть пролог...» (до 160-річчя від дня народження), м. Львів, 22 – 24 вересня 2016 року, очна форма участі. Тема доповіді: «Розвиток мовлення молодших школярів засобом дитячих прозових творів Івана Франка».

12. IV Всеукраїнські науково-педагогічні читання молодих учених, магістрантів, студентів іноземними мовами «The 21st Century Challenges in Education and Science», м. Глухів 14 квітня 2016 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «L'apprentissage discursive et communicative de la langue ukrainienne maternelle par les élèves de la première classe».

13. I Всеукраїнська науково-практична велоконференція «Сіверщина. Від столиці до столиці», м. Глухів-Батурин 20 – 23 травня 2016 року, заочна форма

участі. Тема доповіді: «Моделювання комунікативних ситуацій краєзнавчого змісту для розвитку діалогічного мовлення».

14. Всеукраїнська науково-практична конференція «Формування соціокультурної компетентності вчителя: зміст, традиції, інновації», м. Глухів 29 – 30 вересня 2016 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «Модернізація змісту програм 1-4 их класів: науковий підхід до проблеми вивчення української мови».

15. V Всеукраїнські науково-педагогічні читання молодих учених, магістрантів, студентів іноземними мовами «The 21st Century Challenges in Education and Science», м. Глухів 20 квітня 2017 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «Le dévelappement de la lanowe contarte dans le conteste social de la personalité d'écolier cadet».

16. Всеукраїнська науково-практична конференція «Дошкільна і початкова освіта: реалії та перспективи», м. Суми 27 – 28 квітня 2017 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «Ситуативні вправи для розвитку діалогічного мовлення як один із ефективних способів соціалізації молодших школярів».

17. Всеукраїнська науково-практична конференція «Формування громадянськості як якості особистості засобами освітньої діяльності: реалії, проблеми та перспективи», м. Глухів 28 – 29 вересня 2017 року, очна форма участі. Тема доповіді: «Майстерність створення словесного образу як засіб формування громадянськості у молодших школярів».

18. Звітна наукова конференція університету за 2015 рік, м. Львів 4 – 5 лютого 2016 року, очна форма участі. Тема доповіді: «Розвиток зв’язного мовлення учнів початкових класів засобами ситуативних вправ».

19. Звітна науково-практична конференція викладачів та аспірантів університету «Реалізація євроінтеграційної стратегії у наукових дослідженнях», м. Глухів 17 – 19 лютого 2016 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «Засоби формування діалогічного мовлення у молодших школярів».

20. Звітна наукова конференція університету за 2016 рік, м. Львів 2 – 3 лютого 2017 року, очна форма участі. Тема доповіді: «Навчально-мовленнєва комунікативна діяльність учнів початкових класів на уроках української мови».

21. Звітна науково-практична конференція викладачів та аспірантів університету «Інтеграція науки і освіти: компетентнісний підхід», м. Глухів 27 – 28 лютого 2017 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «Підготовчі вправи у системі розвитку діалогічного мовлення молодших школярів».

22. Звітна наукова конференція університету за 2017 рік, м. Львів 22 – 23 лютого 2018 року, очна форма участі. Тема доповіді: «Тенденції становлення мовленнєво-комунікативної особистості молодшого школяра».

23. Звітна науково-практична конференція студентів, аспірантів університету «Молодіжна наука в контексті нової української школи», м. Глухів 13 – 15 березня 2018 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «Пропедевтична робота із вживання звертань учнями 1-2 класів під час складання і розігрування діалогів».

24. Регіональний теоретико-практичний семінар «Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності», м. Львів 20 січня 2017 року, очна форма участі. Тема доповіді: «Мовленнєво-комунікативна готовність до навчання української мови в контексті наступності дошкільної та початкової освіти».

25. Науково-практичний семінар «Міжпредметні зв’язки в початковій та дошкільній освіті: проблеми, пошуки, інновації» м. Львів, 2 грудня 2015 року, очна форма участі. Тема доповіді: «Міжпредметні зв’язки у початковій та дошкільній освіті через освітню лінію «Мови і літератури».

26. Семінар-тренінг «Розвиток громадянських компетентностей в Україні – DOCCU» (м. Ірпінь, лютий – квітень 2018 року).

ДОДАТОК Н

Міністерство освіти і науки України
Відділ освіти Буської районної державної адміністрації
Навчально-виховний комплекс «Буська загальноосвітня школа І ступеня – гімназія-інтернат імені Євгена Петрушевича при Львівському національному університеті імені Івана Франка»

80500 м.Буськ, вул. Є.Петрушевича, 4 тел. факс.+380-3264 2-12-01 **E-mail:** gimnasium.busk@gmail.com

Вих. № 22 від 02 березня 2018 г.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ростикус Надії Петрівни

на тему

Система ситуаційних вправ як засіб формування діалогічного мовлення молодших школярів

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Експериментальне дослідження Ростикус Н. П. на тему **«Система ситуаційних вправ як засіб формування діалогічного мовлення молодших школярів»** актуальне і перспективне, оскільки автор вказує шляхи та засоби реалізації соціокультурного компонента комунікативно орієнтованого навчання учнів початкових класів.

Матеріали навчально-методичного забезпечення щодо використання ситуаційних вправ у системі розвитку діалогічного мовлення (алгоритм впровадження, навчально-тренувальні вправи, методичні рекомендації вчителям і система діагностичних завдань) були опрацьовані вчителями 1-4 класів НВК «Буська ЗОШ І ступеня – гімназія-інтернат ім. Є. Петрушевича при ЛНУ ім. І. Франка». Практична частина дослідження апробована упродовж 2013-2017 р.р.

У навчально-педагогічному експерименті брали участь учні шести класів: 1 класу (дві підгрупи), 2 класу (дві підгрупи), 3-А, 3-Б, 4-А, 4-Б). До практичної реалізації системи ситуаційних вправ з метою розвитку діалогічного мовлення було залучено 118 школярів.

На початковому етапі впровадження виникали труднощі, пов'язані з відсутністю чітко розробленої методики застосування системи навчально-тренувальних ситуаційних вправ на уроках розвитку зв'язного мовлення, не визначених програмою спеціально. Врахувавши це, автор дослідження

Н. П. Ростикус розробила чіткий алгоритм поетапного впровадження мовленнєво-комунікативних ситуаційних вправ на уроках української мови під час вивчення лексико-граматичних тем, що дало можливість організувати освітній процес у контрольних і експериментальних класах і отримати адекватні результати.

Хід експериментального дослідження та його результати аналізувалися вчителями на засіданнях методичного об'єднання вчителів початкових класів.

Основні результати впровадження, затверджені на засіданні методичного об'єднання (протокол № 3 від 28.12.2017 р.), дають можливість стверджувати, що психолого-педагогічні умови використання ситуаційних вправ з метою формування навичок діалогічного мовлення молодших школярів на уроках української мови, обґрунтовані Н. Ростикус, сприяють ефективному вирішенню досліджуваної проблеми, а розроблений навчально-методичний комплекс може використовуватися вчителями в освітньому процесі початкової школи та студентами-практикантами у відповідних умовах.

Директор НВК О. С. Антонишин

Україна
Івано-Франківський
навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня
школа –ліцей №23 Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника»
Івано-Франківської міської ради
Івано-Франківської області

вул. Г.Мазепи, 90, м.Івано-Франківськ. 76018,тел. 75-09-81,3-24-95
ел.адреса: nvk_school23@ukr.net

від 28.02.2018 р № 101

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ростикус Надії Петрівни
на тему: **«Система ситуаційних вправ як засіб формування діалогічного мовлення молодших школярів»**
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Матеріали дослідження Ростикус Н. П. упродовж 2015-2017 р.р. були предметом впроваджувалися у педагогічному процесі Навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа-ліцей № 23 Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

На базі початкової школи НВК «Загальноосвітня школа-ліцей № 23 Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника» упродовж 2013–2017 н. р.р. проводився педагогічний експеримент за темою «Система ситуаційних вправ як засіб формування діалогічного мовлення молодших школярів» зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова).

Педагогічному колективу навчального закладу були представлені теоретико-методичні матеріали з формування у молодших школярів діалогічного мовлення, комплекс навчально-тренувальних ситуаційних вправ для впровадження в освітній процес початкової школи та вивчення динаміки сформованості основних компонентів діалогічного мовлення як складника мовленнєво-комунікативної компетентності учнів. До навчально-методичного комплексу увійшли: алгоритм використання ситуаційних вправ, система вправ відповідно до навчальної теми і мети, орієнтовні завдання творчого характеру та система діагностичних завдань.

Навчально-методичні матеріали та публікації у фахових журналах із зазначеної проблеми Ростикус Н. П. (Мовленнєво-комунікативна готовність дітей до навчання української (рідної) мови в початковій школі. Ситуативні вправи на основі спостережень серед природи) обговорювалися вчителями початкових класів на теоретико-методичних семінарах і були апробовані на уроках української мови в 1-4 класах і надалі використовуються вчителями початкових класів в аспекті комунікативно-діалогічного спрямування їхнього змісту).

Результати впровадження неодноразово розглядалися на засіданнях методичного об'єднання вчителів початкових класів. Остаточні показники, затверджені на засіданні методоб'єднання (протокол 01/18 від 17 січня 2018 року), дають можливість стверджувати про доцільність обґрунтованих Н. Ростикус психолого-педагогічних умов використання ситуаційних вправ з метою формування навичок діалогічного мовлення молодших школярів, що можуть забезпечити ефективне вирішення досліджуваної проблеми, а розроблений навчально-методичний комплекс із використання ситуаційних вправ на уроках української мови сприяють підвищенню рівня лексико-граматичних знань і мовленнєво-комунікативної компетентності учнів початкових класів.

Директор Навчально-виховного комплексу
«Загальноосвітня школа-ліцей № 23
Прикрпатського національного університету
ім. В. Стефаника» М. Д. Василик

Львівська міська рада
Департамент гуманітарної політики
Управління освіти
Відділ освіти Галицького та Франківського районів
Середня загальноосвітня школа № 87
79019,Львів,вул.Замарстинівська,11,тел.(032)235-85-35,school87@ukr.net

23.02. 2018р. № 01-21/54

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ростикус Надії Петрівни

на тему

Система ситуаційних вправ як засіб формування

діалогічного мовлення молодших школярів

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Упродовж 2013-2017 р.р. на базі середньої загальноосвітньої школи № 87 м. Львова було здійснено апробацію практичної частини (упровадження системи ситуаційних вправ в освітній процес початкової школи з метою формування діалогічного мовлення молодших школярів) дисертаційної роботи Ростикус Н. П. на тему: **«Система ситуаційних вправ як засіб формування діалогічного мовлення молодших школярів».**

Зазначений педагогічний експеримент дійсно було проведено в 1-А – контрольний клас, учитель О.О. Ковалевська, 1-Б – експериментальний клас, учитель І. Я. Ковалів із 2013-2014 н.р. і відповідно до класів у наступних навчальних роках. Педагогічному колективу школи, зокрема вчителям початкових класів, були представлені теоретичні розробки з проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування у молодших школярів діалогічного мовлення та комплекс навчально-тренувальних ситуаційних вправ для впровадження в освітній процес початкової школи. З метою вивчення динаміки сформованості основних компонентів діалогічного мовлення як складник комунікативної

компетентності молодших школярів було запропоновано систему діагностичних завдань.

Отже, у навчально-методичний комплекс увійшли: алгоритм використання ситуаційних вправ, система вправ відповідно до навчальної теми і мети, орієнтовні завдання творчого характеру та система діагностичних завдань.

Систематизовану Ростикус Н. П. психолого-педагогічну та методичну літературу із зазначеної теми було використано вчителями для поглиблення теоретичних знань та удосконалення професійних умінь і навичок щодо формування діалогічного мовлення учнів початкових класів, оновлення навчально-методичного забезпечення уроків української мови.

Хід упровадження навчально-методичного комплексу з розвитку діалогічного мовлення, запропонованого Н. Ростикус, було проаналізовано на засіданнях методичного об'єднання вчителів початкових класів.

Основні результати впровадження затверджені на засіданні методоб'єднання (протокол № 3 від 01.03. 2018 р.), дають можливість стверджувати, що обґрунтовані Н. Ростикус психолого-педагогічні умови використання ситуаційних вправ з метою формування навичок діалогічного мовлення молодших школярів, сприяють забезпеченню ефективного вирішення досліджуваної проблеми, а розроблений навчально-методичний комплекс із використання ситуаційних вправ на уроках української мови сприяють мотивації навчальної діяльності учнів та удосконаленню їхніх мовленнєво-комунікативних умінь.

Директор СЗШ № 87 м. Львова П. З. Петринка

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ * ВИКОНАВЧИЙ КОМІТЕТ ЛЬВІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ * СЕРЕДНЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА №87 * ідентифікаційний код №23888672

ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ ТА НАУКИ
ВИКОНАВЧОГО КОМІТЕТУ
ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ІВАНО-ФРАНКІВСЬКА
ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І СТУПЕНЯ № 26
Ідентифікаційний код 26264191

76014, Україна, м. Івано-Франківськ, в.Шухевичів,27 а, тел. (03422) 53-15-13

від 06.03.2018 р. № 23

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ростикус Надії Петрівни
на тему
«Система ситуаційних вправ як засіб формування діалогічного мовлення молодших школярів»

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Упровадження матеріалів дослідження Н. П. Ростикус на тему «Система ситуаційних вправ як засіб формування діалогічного мовлення молодших школярів» здійснювалося на базі Івано-Франківської загальноосвітньої школи І ступеня № 26 протягом 2015-2017 рр. До експериментального дослідження були задіяні учні 1-4 класів (учителі –І. В. Журавська, Р. М. Мельник, А. Г. Павлюк, В. Р. Букачевська та ін.).

Значущим складником змісту окресленого дослідження була система навчально-тренувальних ситуаційних вправ для формування у молодших школярів навичок діалогічного мовлення.

Методика використання системи тренувальних ситуаційних вправ, розроблена автором дослідження «Система ситуаційних вправ як засіб формування діалогічного мовлення молодших школярів» апробувалася на уроках української мови. Учителям був запропонований навчально-методичний комплекс, який включав у себе систему ситуаційних вправ, методичні рекомендації щодо застосування їх, інші ілюстративні матеріали, які використовувалися під час навчання на уроках української мови.

Практика підтвердила доцільність використання запропонованих Ростикус Н. П. ситуаційних вправ для формування діалогічного мовлення не лише на уроках розвитку зв'язного мовлення, а й під час вивчення окремих лексико-граматичних тем із морфології та синтаксису.

Крім того, розроблені дисертанткою матеріали було використано педагогічними працівниками для оновлення та інтегрування змісту навчальних дисциплін «Українська мова», «Літературне читання», «Природознавство» та інші. Окремі положення наукового дослідження були апробовані на уроках образотворчого мистецтва та художньої праці (4-А та 4-В класи, класні керівники – І. В. Журавська, Р. М. Мельник).

Отже, алгоритм використання ситуаційних мовленнєво-комунікативних вправ і завдань, обґрунтований психолого-педагогічною літературою, і рекомендовані автором зазначеного дослідження методичні підходи до організації мовленнєвої діяльності учнів, практика впровадження комплексу тематичних ситуаційних вправ, підтвердили їхню наукову значущість і доцільність введення їх у зміст мовленнєвої підготовки учнів молодших класів.

Результати апробації були обговоренні та схвалені на засіданні методичного об'єднання учителів початкових класів, а система ситуаційних вправ рекомендована до використання в освітньому процесі початкової школи (протокол № 1 від 10 січня 2018 року).

Директор Івано-Франківської
загальноосвітньої школи І ступеня № 26,
вчитель-методист
Ільчишин Н. Є.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ШОСТКИНСЬКА МІСЬКА РАДА

УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ

КОМУНАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ (УСТАНОВА, ЗАКЛАД)
«ШОСТКИНСЬКА СПЕЦІАЛІЗОВАНА ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ №1
ШОСТКИНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ СУМСЬКОЇ ОБЛАСТІ»

приймальня 2-13-31
41100, м. Шостка, Сумської обл., вул. Чернігівська, 10 код 22978580 e-mail: sh1admin70@ukr.net

"22" 03 2018 № 100

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ростикус Надії Петрівни
на тему
«Система ситуативних вправ як засіб формування діалогічного мовлення молодших школярів»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Результати дослідження Ростикус Надії Петрівни з проблеми «Система ситуативних вправ як засіб розвитку діалогічного мовлення молодших школярів» упродовж 2016–2017 н. р. впроваджено у Шосткинській спеціалізованій школі І–ІІІ ступенів № 1 Сумської області.

Апробація розроблених дисертанткою матеріалів засвідчила, що рекомендовані автором означеного дослідження методичні підходи до організації мовленнєвої діяльності учнів, практика впровадження комплексу тематичних ситуативних вправ підтвердили їхню наукову значущість і доцільність уведення їх у зміст мовленнєвої підготовки учнів початкових класів.

Розроблені матеріали сприяють ефективному вирішенню проблеми розвитку діалогічного мовлення, а навчально-методичний комплекс із використання ситуативних вправ на уроках української мови підвищує мотивацію навчальної діяльності учнів, забезпечує удосконалення їхніх мовленнєво-комунікативних умінь.

Остаточні висновки щодо доцільності подальшого впровадження науково-методичних матеріалів Ростикус Надії Петрівни в навчально-виховний процес затверджені на методичному засіданні вчителів (протокол №3 від 22.03.2018).

Директор школи А.Г.Кобилякова
Заступник директора з навчально-виховної роботи Л.О.Чеховей
Учитель-методист О.А.Бондаренко

Середня загальноосвітня школа № 54

79059, Львів, вул. Хвильового, 16, тел./факс.: (032) 294 33 33

08.06.2018 р. № 274 На № ___від ___ ___2018 р.

ДОВІДКА

Видана Ростикус Надії Петрівні в тому, що на базі Львівської середньої загальноосвітньої школи № 54 ім. Квітки Цісик вона проводила апробацію експериментальної методики з теми дисертаційної роботи «Система ситуаційних вправ як засіб формування діалогічного мовлення молодших школярів» (на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова) протягом 2015-2017 років.

Директор школи Р.М. Пелещишин

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівська загальноосвітня
школа І-ІІІ ступенів № 6
Глухівської міської ради Сумської області
Ідентифікаційний код 21129117
13 06 2018р
№ 371

ГЛУХІВСЬКА МІСЬКА РАДА СУМСЬКОЇ ОБЛАСТІ
ГЛУХІВСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ №6

вул. Героїв Крут, 5, м. Глухів, Сумська обл., 41400, тел. (05444) 7-20-09
E-mail: shkolan6@ukr.net код ЄДРПОУ 21129117

№371 від 13.06.2018 р.

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ростикус Надії Петрівни
на тему
«Система ситуативних вправ як засіб формування діалогічного мовлення молодших школярів»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Експериментальне дослідження Ростикус Н.П. актуальне і перспективне, оскільки автор визначає шляхи та засоби реалізації соціокультурного компонента комунікативно орієнтованого навчання учнів початкових класів.

На базі Глухівської ЗОШ І– ІІІ ступенів № 6 упродовж 2016–2017 н.р. здійснювалася апробація практичної частини дослідження (впровадження системи ситуативних вправ у навчальний процес початкової школи з метою формування діалогічного мовлення молодших школярів) .

Автор дослідження Н.П. Ростикус розробила чіткий алгоритм поетапного впровадження комунікативних ситуативних вправ на уроках української мови під час вивчення будь-якої лексико-граматичної, синтаксичної теми.

Матеріали навчально-методичного забезпечення використання ситуативних вправ у системі розвитку діалогічного мовлення (алгоритм впровадження, навчально-тренувальні вправи, метод рекомендації вчителям і система діагностичних завдань) були опрацьовані вчителями 1–4 класів.

Основні результати впровадження, затверджені на засіданні методоб'єднання (протокол № 3 від 15.12.2017 р.), дають можливість стверджувати: обґрунтовані Н. Ростикус психолого-педагогічні умови використання ситуативних вправ із метою формування навичок

діалогічного мовлення молодших школярів здатні забезпечити ефективне вирішення досліджуваної проблеми, а розроблений навчально-методичний комплекс і рекомендації з використання ситуативних вправ на уроках української мови можуть використовуватися у навчально-виховному процесі початкової школи вчителями та студентами-практикантами під час проходження педагогічної практики.

Директор Глухівської ЗОШ І– ІІІ ступенів №6 І.М. Калиновська

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, Україна
тел./факс (032) 261-60-48, тел. 260-34-02
http://www.lnu.edu.ua, e-mail:lnu@lnu.edu.ua
Код ЗКПО 02070987 Державна Казначейська служба України
МФО 820172, р.р. 35225230001061
№ свідоцтва 17701483, ін. под. № 020709813029
Валютний рахунок № 26005000028567, 26009000028110
в Укрексімбанку
м. Львова МФО 322313
№ 1077-Н від 12.03.2018

1, UniversytetskaStr.,Lviv, 79000, Ukraine
Phone/Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02
http://www.lnu.edu.ua, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
Code ZKPO 02070987 State Treasury Service of Ukraine
MFO 820172, SettlementAcc. 35225230001061
Certificate No. 17701483,Tax IN020709813029
Foreign Currency Acc.No. 26005000028567, 26009000028110
in Lviv Branch of Ukreximbank
MFO 322313
на № _____ від _____

"ЗАТВЕРДЖУЮ"
Проректор з наукової роботи
Львівського національного університету
імені Івана Франка,
чл.-кор. НАН України, проф. Гладишевський Р.Є.
_____ "15" березня 2018 р.

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
РОСТИКУС НАДІЇ ПЕТРІВНИ
на тему
Система ситуаційних вправ як засіб формування діалогічного мовлення молодших школярів
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Впровадження результатів дослідження Н. П. Ростикус на тему «Система ситуаційних вправ як засіб формування діалогічного мовлення молодших школярів» здійснювалося на базі факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка.

В експериментальному дослідженні, яке тривало протягом 2015-2017 р.р., брали участь студенти II-III курсів підготовки бакалавра спеціальності 013 «Початкова освіта».

Методика використання системи тренувальних ситуаційних вправ, розроблена автором дослідження, апробувалася на заняттях із методики навчання української мови в початкових класах. Для теоретичного опрацювання студентам було запропоновано алгоритм створення і виконання ситуаційних вправ і методичні рекомендації щодо впровадження їх у практику навчальної діяльності початкової школи. Під час проходження педагогічної практики (листопад 2015 р., березень, листопад 2016 р., березень, листопад 2017 р.) студенти використовували мовленнєво-комунікативні ситуаційні вправи на уроках української мови та літературного читання. Результати практики підтвердили актуальність використання запропонованих Ростикус Н. П. ситуаційних вправ для формування діалогічного мовлення не лише на уроках розвитку зв'язного мовлення, а й під час вивчення окремих лексико-граматичних тем з морфології та синтаксису. Науково обґрунтовані й апробовані автором теоретичні та методичні положення констатували їхню наукову і практичну значущість і доцільність уведення у зміст професійної підготовки фахівців початкової освіти.

Хід і результати дослідження Ростикус Н. П. обговорювалися і були схвалені на засіданні кафедри початкової та дошкільної освіти (протокол № 7 від 17.01.2018 р.).

Завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти
доктор педагогічних наук, професор Н.І. Мачинська