

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА
ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
Кафедра початкової освіти

Особливості формування комунікативної компетентності учнів 3-4 класів у
процесі роботи над літературним твором

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
Спеціальність 013 «Початкова освіта»

Виконала:

Пислар (Градинар) Альбіна Олександрівна,
студентка групи ПОм-1-24-1.4з

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
заступник декана з наукової та міжнародної діяльності
Паламар Світлана Павлівна

Допущено до захисту

Протокол № ____ від _____ 2025 р.

Завідувач кафедри
Бондаренко Геннадій Леонідович

Київ - 2025

ВСТУП.....	3
------------	---

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ В ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРНИМ ТВОРОМ

1.1. Сутність понять «комунікація», «комунікативні вміння», «комунікативна компетентність»	7
1.2. Психолого-педагогічні особливості формування комунікативної компетентності учнів початкової школи.....	18
1.3. Літературний твір як засіб формування комунікативної компетентності учнів 3-4 класів.....	32
Висновки до першого розділу	48

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ В ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРНИМ ТВОРОМ

2.1. Ефективні методи та прийоми роботи над літературним твором як засіб формування комунікативної компетентності учнів 3-4 класів.....	51
2.2. Система вправ та завдань для формування комунікативної компетентності учнів 3-4 класів	68
Висновки до другого розділу	85
ВИСНОВКИ.....	88
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	91
ДОДАТКИ.....	96

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасні трансформації в освіті, які відбуваються в Україні, прогнозують виховання особистості, яка проявляє навички активного спілкування, творчої взаємодії та культурного самовираження. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, основним завданням початкової школи є формування умов розвитку в учнів умінь та навичок, які є необхідними для вдалої соціалізації та освіти в майбутньому. Такий контекст надає особливого значення формуванню комунікативної компетентності школярів молодших класів, тому що культура мовлення та вміння вибудовувати ґрунтовний діалог наразі розглядаються як одна з ключових компетентностей Нової української школи.

Проблема становлення комунікативної компетентності в учнів 3-4 класів є актуальною, тому що саме цей період характеризується інтенсивним розвитком мовлення, мислення, емоційно-ціннісної сфери дитини. Значущим елементом такого розвитку виступає літературний твір, який бере участь не тільки у збагаченні словникового запасу учнів, а ще й є основою для формування естетичних смаків, розвитку діалогічного та монологічного мовлення, вчить висловлювати власну позицію, аргументувати думки та розуміти думку іншого. Тому робота з літературним твором є одним з ключових шляхів утворення мовленнєвої культури та розвитку комунікативних умінь молодшого школяра.

Також зазначу, відповідно Державного стандарту початкової освіти, в якому серед обов'язкових результатів навчання зазначено формування комунікативної компетентності як інтегрованої навички учня розуміти, створювати й розрізняти тексти різних типів, брати активну участь у діалогах та висловлюватись згідно з ситуацією спілкування. Орієнтир на вимоги стандарту гарантує практичну значущість дослідження та його узгодженість з сучасними освітніми завданнями.

Окрім цього, підсилюють актуальність теми і сучасні умови. В режимі війни проблема збереження курсу на розвиток української мови та взагалі її існування набула не лише освітнього, а також суспільно-політичного та національно-патріотичного значення. Мова виконує роль чинника єдності та основ духовності й ідентичності української нації. Саме тому виховання поваги до української мови, формування мовленнєвої культури, комунікативної компетентності учнів початкових класів у процесі роботи з літературними творами постає особливо важливим завданням для сучасної школи.

Об'єкт дослідження: процес формування комунікативної компетентності молодших школярів.

Предмет дослідження: особливості формування комунікативної компетентності учнів 3–4 класів у процесі роботи над літературним твором.

Мета дослідження: визначити та обґрунтувати педагогічні умови, методи й прийоми, що забезпечують ефективне формування комунікативної компетентності учнів 3–4 класів у процесі роботи над літературним твором, а також розробити й перевірити методичні рекомендації щодо їх практичного використання.

Для досягнення мети передбачено виконання наступних **завдань**:

1. проаналізувати науково-методичну літературу з проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів;
2. уточнити сутність поняття «комунікативна компетентність» та з'ясувати її структуру в контексті початкової освіти;
3. визначити психолого-педагогічні особливості розвитку комунікативних умінь учнів 3–4 класів;
4. проаналізувати можливості роботи над літературним твором як засобу формування комунікативної компетентності молодших школярів;
5. розробити методичні рекомендації щодо використання видів та прийомів роботи над літературним твором, спрямованих на розвиток

комунікативної компетентності та Експериментально перевірити ефективність у навчальному процесі початкової школи.

Для досягнення поставленої мети та вирішення окреслених завдань, було використано такі **методи дослідження**:

- *теоретичні*: аналіз базових понять, узагальнення наукової, методичної літератури з обраної проблеми, порівняння, систематизація, класифікація наукових положень, узагальнення, моделювання;
- *емпіричні*: усне опитування, педагогічне спостереження, бесіда, узагальнення незалежних характеристик, аналіз продуктів діяльності, вивчення передового педагогічного досліду;
- *методи математичної статистики* – для проведення аналізу отриманих результатів на основі встановлення кількісних показників оцінювання досліджуваного явища та підтвердження їх вірогідності; графічні методи – для унаочнення та порівняння результатів експериментальної роботи (графічні зображення, таблиці).

Наукова новизна роботи полягає у визначенні способів формування комунікативної компетентності молодших школярів під час роботи з літературними творами, а також у розробці комплексу вправ, які зможуть забезпечити ефективність даного процесу.

Практичне значення дослідження закладається в тому, що результати можуть бути у використанні вчителями початкових класів під час уроків літературного читання, у процесі підготовки до інтегрованих уроків, а також під час позакласної роботи задля розвитку культури мовлення й комунікативних умінь учнів.

У такий спосіб, дослідження особливостей формування комунікативної компетентності учнів 3-4 класів у процесі роботи з літературними творами є значущим завданням для сучасної педагогіки, тому що воно узгоджується з часом, освітнім державним пріоритетам,

вимогам Державного стандарту початкової освіти та дійсним потребам учнів молодшого шкільного віку.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Татарбунарського ліцею Татарбунарської міської ради міста Татарбунари Одеської області.

Структура і обсяг магістерської роботи: зміст випускної кваліфікаційної роботи містить вступ, два розділи, висновки до двох розділів, загальні висновки, список використаних джерел (53 найменування), два додатки.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ В ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРНИМ ТВОРОМ

1.1. Сутність понять «комунікація», «комунікативні вміння», «комунікативна компетентність»

Початкова освіта сьогодні переживає системні зміни, спрямовані на формування компетентної, мовленнєво розвиненої, творчої особистості здобувача освіти. У Концепції «Нова українська школа» наголошено, що ключовою компетентністю сучасного учня є вміння ефективно комунікувати, аргументовано висловлювати думки, працювати в групі та брати участь у діалозі. Вимоги Державного стандарту початкової освіти, Типових освітніх програм (редакції О. Савченко, Р. Шияна) і Методичних рекомендацій МОН з організації освітнього процесу підсилюють значення розвитку комунікативної компетентності як провідної у структурі мовно-літературної освіти молодшого школяра.

Комунікативна компетентність у молодшому шкільному віці формується поступово, охоплюючи такі компоненти, як уміння слухати, вести діалог, будувати монологічні висловлювання, працювати в групі, аналізувати та інтерпретувати інформацію. У цей період діти активно розвивають мовленнєві уміння, опановують різні типи текстів, навчаються обговорювати проблемні ситуації, аргументувати власну позицію, що робить розвиток комунікативної компетентності особливо чутливим до педагогічних впливів.

Важливою складовою освітнього процесу, яка має значний потенціал для формування комунікативних умінь, є робота над літературним твором. Художній текст забезпечує природне мовленнєве середовище, в якому дитина пізнає культурні цінності, осмислює позицію автора, інтерпретує вчинки персонажів, висловлює власні емоції та судження. Робота з літературним твором сприяє розвитку критичного мислення, навичок діалогу, здатності до творчої інтерпретації та мовленнєвої взаємодії. Саме тому методичні підходи до опрацювання тексту в 3–4 класах потребують особливої уваги, адже саме в цьому віці діти переходять від елементарного переказу до більш складних видів мовленнєвої діяльності.

У науково-методичній літературі проблема формування комунікативної компетентності молодших школярів знайшла відображення у працях українських учених: О. Савченко, Л. Венгер, Н. Голуб, С. Паламар, М. Пентиліук, Л. Кочина, І. Вашуленко, Г. Токмань. Науковці підкреслюють, що формування комунікативних умінь є міждисциплінарним процесом, який потребує використання інтерактивних технологій, створення умов для діалогу та впровадження діяльнісного підходу. Однак аналіз реальної педагогічної практики свідчить, що потенціал літературного твору в розвитку комунікативної компетентності використовується недостатньо. У багатьох випадках робота над текстом обмежується переказом і репродуктивними завданнями, що не сприяє розвитку діалогічного та творчого мовлення. Для повного та глибокого розуміння процесу формування комунікативної компетентності молодших школярів необхідно визначити та осмислити базові поняття. Йтиметься про такі поняття, які лежатимуть в основі цього феномена: «спілкування», «комунікація», «компетентність», «комунікативна компетентність». Аналіз наукових підходів до тлумачення цих понять дозволить нам окреслити сутність комунікативної компетентності та визначити шляхи її розвитку в учнів початкової школи, а саме 3-4 класів.

Також цінні думки для нашого дослідження ми знаходимо в працях таких науковців: Г. Костюк, О. Савченко, О. Васильєва, Н. Побірченко, Л. Варзацька, Л. Калмикова, С. Паламар, Л. Нежива, С. Максименко, М. Вашуленко, І. Гудзик, С. Дубовик.

У процес формування комунікативної компетентності початківців велике значення має розуміння такого феномену як т. Саме завдяки ньому здійснюється передавання знань, досвіду, цінностей культури та, безперечно, норм поведінки. Можна сказати, що спілкування постає базовою формою взаємодії людей. Спілкування забезпечує соціалізацію дитини, допомагає становленню її особистості, формує базову систему цінностей. Для початкової школи спілкування – не лише засіб навчання, а ще й важливий елемент для емоційного, морального та інтелектуального розвитку дитини.

Молодший шкільний вік визначається тим, що учні прагнуть отримати різноманітні знання, вміння та компетентності. Кожен учень має відчувати себе особливим, цінним та неповторним. Ці свідчення ми простежуємо у положенні В. Сухомлинського, що учні початкової школи «допитливо вдивляються в світ, прагнучи узагальнити численні факти, речі, явища, відчують, переживають своє прилучення до людської мудрості, до нескриваного пориву все знати» [48, с. 103]. Для всебічного розвитку важливе місце в цьому процесі посідає мовленнєва комунікація.

Для української педагогіки поняття «спілкування» розглядається з глибоким осмисленням. За працями В.Сухомлинського ми прослідковуємо думку, що у процесі виховання вирішальне значення належать людському слову та його емоційно-ціннісному забарвленню. «Виховання — це насамперед постійне духовне спілкування вчителя і дитини» [47, с. 142]. Така думка висвітлює те, що спілкування не лежить лише в межах простого обміну інформацією, а включає у свій процес морально-етичні сенси і бере участь у формуванні бази для гуманістичного виховання.

Поняття «спілкування» та «комунікація» мають тісні зв'язки. Спілкування розглядається не як окремий багатогранний процес, а лише як складова комунікації.

У сучасних дослідженнях ми знаходимо, що спілкування у педагогічному колі вважається важливим чинником формування комунікативної компетентності. За напрацюваннями О. Савченко, розвиток учня молодшого віку має пряму залежність від того, наскільки є успішною організація вчителем «діалогічного освітнього середовища», яке має надати можливість учням висловлюватися, задати питання та почути відповідь на нього [43, с. 85]. Також О.Савченко вважає, що спілкування у початковій школі «виконує не лише інформаційну, а й регулятивну та виховну функції, оскільки саме в процесі комунікативної взаємодії в дітей формуються моральні норми, ціннісні орієнтації та емоційна культура» [42, с. 97]. Тобто воно являє собою системоутворювальний компонент освітнього середовища, що визначає його емоційно-психологічний клімат.

Досить важливими є напрацювання і Л. Варзацької. Адже вона характеризує текст як головну одиницю, що формує процес навчання мовлення, а саме спілкування виступає як діяльність, під час якої текст використовується для обміну сенсами [6, с. 33]. Тобто спілкування вчить дитину взаємодіяти через текст та адекватній реакції на чужі думки.

Спілкування є ключовим чинником соціальної компетентності, яка безперечно пов'язана з комунікативною. У середовищі школи спілкування дозволяє засвоювати учням норми взаємодії та вирішувати конфлікти під час такого виду співпраці.

Г. Костюк висловив думку, що «спілкування забезпечує формування в дитини позитивного емоційного досвіду взаємодії, створює умови для розвитку довіри, емпатії та співчуття» [24, с. 189]. С. Максименко також підкреслює, що «спілкування молодших школярів відзначається ситуативністю та емоційною забарвленістю, що вимагає від учителя

створення сприятливого психологічного клімату для ефективної комунікації» [30, с. 203]. Н. Побірченко вважає, що «у початковій школі спілкування має цілеспрямований характер і повинно бути спеціально організованим, щоб сприяти розвитку в дітей мовленнєвої активності та комунікативних умінь» [36, с. 141]. Ці думки наголошують на важливості емоційного аспекту спілкування, особливо для дітей молодшого шкільного віку, коли дитина має потребу у підтримці і визнання з боку дорослих, а також в правильно координованому та організованому процесі самим вчителем. Також Н. Побірченко наголошує і на соціальному аспекті спілкування. «Уміння вступати у діалог, розуміти співрозмовника й адекватно реагувати на його репліки формують основу комунікативної культури школяра» [36, с. 47]. Таке висловлювання аргументує важливість бачення спілкування не як поодинокого процесу, а як частини ширшої комунікації, в якій відбувається одночасне засвоєння соціальних норм та цінностей разом з практикою мовлення. Л. Калмикова розглядає спілкування учнів початкових класів з психологічної точки зору як основний чинник для розвитку уяви та мислення. Учень набуває досвіду співпраці, виробляє здатність до аргументації, засвоює моделі поведінки під час взаємодії з однолітками та вчителем [20, с. 91]. Так спілкування у шкільному колективі сприяє розвитку не лише пізнавальної сфери, але й створює умови для формування соціально активних учнів.

Згідно з твердженням Т. Піроженко, «спілкування молодших школярів має значний потенціал для розвитку їхньої рефлексивності, оскільки у взаємодії з однолітками дитина отримує зворотній зв'язок щодо власної поведінки» [39, с. 112]. Тобто за допомогою спілкування стимулюється самопізнання та самооцінка дитини, формує усвідомлене ставлення до себе як до учасника соціального процесу.

Проаналізувавши погляди стількох науковців на феномен спілкування, можна зазначити, що дане поняття займає важливе місце у психологічній та педагогічній науці, у тому числі в контексті розвитку учнів початкової школи. Важливим є і поняття «комунікація», яке, як я вже згадувала, є близьким, але не тотожним. В сучасній психології та педагогіці воно трактується як самостійне багатогранне явище. Комунікація переважно розглядається як процес для обміну та передавання інформації між учасниками освітнього середовища. Так дослідники виділяють специфічні закономірності розвитку комунікативної діяльності учнів молодшого шкільного віку.

У своїх працях такі дослідники як Ю. Бабанський, І. Зязюн, звертають увагу не на соціально-процесуальному чи емоційному аспектах, які є притаманними для спілкування, а саме інформаційно-процесуальному характері, що і робить її окремим предметом для дослідження.

Л. Виготський зауважив, що «у цьому віці відбувається перехід від зовнішньої (матеріалізованої) до внутрішньої (опосередкованої) форми комунікативної діяльності» [10, с. 57]. Тобто дитина вже починає розуміти, що повідомлення мають не лише зовнішню форму, а й внутрішній зміст, який треба кодувати за допомогою слів. Так комунікація стає процесом усвідомленим обміном смислами, а не просто реакцією на подразники чи емоційними вигуками.

Г. Костюк зазначає, що «саме в молодшому шкільному віці закладається основа знаково-символічної діяльності, без якої неможлива ефективна комунікація» [24, с. 84]. У цьому віці дитина вчиться самостійно створювати власні висловлювання згідно з метою спілкування та з вимогами ситуації, а не просто відтворює чужі повідомлення. Це свідчить про появу складових рефлексії та самоконтролю у комунікації.

Комунікація молодших школярів у навчальному процесі має подвійний характер: з одного боку, вона виступає засобом навчання (через

неї передається навчальний зміст), а з іншого – це об’єкт навчання, адже дитина оволодіває комунікативними нормами, формами мовленнєвої поведінки, культурою висловлювання. Такий подвійний характер ставить перед вчителем завдання цілеспрямовано організовувати комунікативні ситуації, які стимулюватимуть активне залучення дітей до обміну повідомленнями.

Такі дослідники як Т. Піроженко, О. Савченко також звертають увагу соціалізаційний компонент комунікації молодших школярів. Вони вважають, що саме завдяки комунікації дитина засвоює соціальні ролі та норми взаємодії. Але порівняно зі спілкуванням, де на меті є встановлення емоційного контакту, у процесі комунікації домінуюче місце займає змістовно-інформаційна функція, тобто курс на передавання знань, повідомлень, завдань.

В. Сухомлинський наголошував, що ключем до всіх інших навчальних досягнень є опанування мови, адже «немає мислення без слова, немає знань без уміння передавати їх іншому» [47, с. 214]. Тобто комунікація тут розглядається як механізм не лише для обміну інформацією, а й для спільного будування сенсів у процесі навчання.

Враховуючи підходи різних дослідників, можна визначити кілька головних ознак комунікації. До цілеспрямованості та планованості входить передавання повідомлень із конкретною метою. Когнітивний характер комунікації передбачає не просто контакт, а ще й інтелектуальну обробку інформації, її кодування, декодування та синтез. Під опосередкованістю знаковими системи мається на увазі необхідність користування мовою, символами та графічними засобами. Інституційний контекст передбачає, що комунікація здійснюється в умовах чітко організованого освітнього процесу, що і робить її відмінним від вільного міжособистісного спілкування.

Вміння людини вступати у соціальну взаємодію, налагоджувати її продуктивно з оточуючими та дієво здійснювати комунікацію є предметом огляду в психолого-педагогічних дослідженнях як «комунікативність». Науковці наголошують, що комунікативність означає внутрішню готовність особистості до здійснення спілкування та співпраці. Комунікативність розглядаємо як мотивованість будь-якої дії особистості, здійснення її з власної ініціативи, а не під впливом зовнішнього стимулювання. Отже, комунікативність являє собою не лише характеристику поведінки, а ще й стійку якість особистості, яка забезпечує ефективне включення учня в соціальні взаємини.

Невід’ємною умовою для формування комунікативності є розвиток комунікативних умінь, які визначаються сукупністю дій та способів поведінки, які забезпечують ефективну взаємодію з іншими. Дослідники вважають, що «комунікативні уміння» — це здатність встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми, використовуючи власні здібності, необхідні для ефективної комунікативної дії в ситуаціях міжособистісного спілкування. Тобто комунікативні уміння розглядаються як практичний інструментарій для реалізації комунікативної діяльності.

Поняття «компетенції» та «компетентності» є базовими для сучасної педагогіки та визначаються як ключові орієнтири в освітньому процесі. У літературознавчому словнику української мови ми знаходимо термін компетенція, яке тлумачиться як «добра обізнаність із чим-небудь» [29].

Також науковці розглядають компетенцію як «сукупність знань, умінь і навичок, досвіду, які є характерними і необхідними для ефективної продуктивної діяльності у певній галузі». Тобто, компетентність – це вже результат оволодіння учнем належної компетенції, яка охоплює не лише сформовані знання та вміння, але й особистісне ставлення до предмету діяльності. Тому компетентність можна розглядати як інтеграцію знань,

умінь, досвіду та навичок, які забезпечують результативне розв'язання характерних завдань та проблем.

Науковці звертають увагу на те, що компетенція у сфері освіти має неоднозначний характер. З одного боку, вона є певною суспільною нормою, вимогою до охоплення учнями сукупністю знань, досвіду та ціннісних ставлень, а з іншого боку вона розглядається як дійсно сформовані особистісні якості учня, які мають свій прояв у діяльності.

У працях українських учених знаходимо різні визначення поняття компетентності. О. Савченко формулює компетентність як «інтегровану здатність особистості, набуту в процесі навчання, що охоплює «знання, уміння, навички, досвід, цінності, ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці» [45, с. 15].

Зважаючи на відсутність єдиного визначення цих понять у науковому дискусі доцільним в межах даного дослідження спиратися на такі терміни, за якими компетенція – це норма, вимога, яка об'єднує знання, уміння, способи діяльності та досвід, а компетентність – це спроможність людини використовувати набуте за реальних життєвих ситуацій для розв'язання значущих завдань. Вона утворюється під час активної та самостійної діяльності і має вияв у поведінці, взаємодії з іншими, у бажанні діяти ефективно.

З огляду на тему мого дослідження «Особливості формування комунікативної компетентності учнів 3-4 класів у процесі роботи над літературним твором», важливо окреслити саме зміст поняття «комунікативної компетентності». Сучасна педагогіка має різні підходи до його визначення. Частина дослідників визначає комунікативну компетентність як здатність вільно брати участь у спілкуванні, маючи опору на лінгвістичні знання, дотримання соціальних норм та традицій культури, які були засвоєні у процесі соціалізації.

За тлумаченням деяких джерел комунікативна компетентність це «здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з оточуючими людьми, певну сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне спілкування, взаєморозуміння між його учасниками». І. Гудзик вважає, що комунікативна компетентність проявляється у здатності «успішно користуватися мовою (усіма видами мовленнєвої діяльності) для пізнання, комунікації» [13, с. 47]. Саме тому процес навчання має на меті формувати в учнів уміння розуміти не лише зміст, але й основну думку усних та письмових текстів, створюючи цілісні висловлювання, які передають знання, думки, почуття, наміри та одночасно гарантують ефективну взаємодію.

Наступний аналіз наукових підходів доводить, що комунікативна компетентність являє собою багатогранне утворення. До такого процесу входять мовленнєвий, когнітивний, емоційно-ціннісний та соціокультурний компоненти, які пов'язані між собою. Наприклад, С. Максименко окреслює комунікативну компетентність як інтегровану ознаку особистості, що «виявляється у здатності людини до ефективної взаємодії в різних соціальних контекстах, умілій адаптації до нових умов спілкування» [30, с. 102]. Це акцентує увагу на тому, що компетентність не знаходиться лише в межах мовних знань, але ще й потребує здатності використовувати їх під час конкретних життєвих та навчальних ситуацій.

О. Савченко вважає, що однією з ключових цілей навчання є саме формування комунікативної компетентності. Адже вона гарантує уміння учня початкових класів «виражати власну думку, слухати співрозмовника, адекватно реагувати на висловлене» [46, с. 67]. Тобто ми знову знаходимо підтвердження думки, що під час роботи з текстом дитина не лише засвоює знання з мови, але й набуває того цінного діалогічного досвіду, який допомагає формуванню її комунікативної культури.

Як вважає Л. Варзацька, «комунікативна компетентність виявляється через уміння учнів працювати з текстами різних жанрів, розуміти їхній зміст і художню ідею, висловлювати власні враження» [6, с. 41]. Таке положення є також істотно значущим для нашої роботи, тому що знову таки наголошує не лише на мовних знаннях, але й на умінні вести діалог з однокласниками так, щоб він виступав відображенням власних емоційних реакцій.

Цінним для нашої теми роботи є і підхід Л. Неживої, яка окреслює комунікативну компетентність як «здатність особистості реалізовувати свої мовленнєві уміння відповідно до ситуації спілкування, враховуючи комунікативне завдання, статус співрозмовника та умови мовленнєвої взаємодії» [31, с. 59]. Таке визначення акцентує увагу саме на ситуаційності мовленнєвої поведінки учня. Це є особливо важливим для молодшого шкільного віку, під час якого діти починають опановувати норми і правила процесу комунікації.

Узагальнюючи проведений аналіз, можна зробити висновки, що поняття «комунікація», «комунікативні вміння» та «комунікативна компетентність» неодмінно мають тісний взаємозв'язок та відбивають різні етапи розвитку здатності учня до мовленнєвої взаємодії.

«Комунікація» для сучасної педагогіки окреслюється як процес обміну інформацією між учасниками освітнього середовища, який має на меті не лише передачу будь-яких знань, але й створення атмосфери взаєморозуміння та співпраці. Підкреслю, що процес спілкування є складовою комунікації, оскільки за допомогою нього відбувається забезпечення живого діалогу і взаємодії з учнями та вчителем.

«Комунікативні уміння» розглядаються як первинні елементи комунікативного процесу, тому що включають уміння слухати, ставити питання та формувати відповіді, формувати монологічні висловлювання

та вести діалог. Вони представляють собою практичний інструментарій, без наявності якого унеможлиблюється ефективне спілкування.

У свою чергу, «комунікативна компетентність» розглядається як більш комплексне утворення. Вона об'єднує знання, вміння та навички, соціально-культурні та ціннісні орієнтації, які здатні забезпечити учня ефективною взаємодією як в усній так і в письмовій формах. Ми розглянули думки сучасних українських дослідників, які підкреслюють, що такі якості виступають фундаментальною метою навчання молодших школярів, тому що беруть участь не лише в розвитку мовлення, але й у формуванні особистості, яка здатна до діалога та співпраці, а також до емоційно-ціннісного сприйняття світу.

Отже, розгляд даних понять дає підстави зробити висновки, що формування комунікативної компетентності школярів 3-4 класів відбувається за такої умови як систематична робота над розвитком комунікативних умінь в процесі впорядкованої педагогом комунікації, включаючи і роботу з літературним твором. Це дає підстави для створення міцної бази для майбутнього успішного навчання та соціалізації здобувачів початкової освіти.

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

Дослідники вважають молодший шкільний вік дуже важливим етапом для становлення дитини соціально. Цей період несе в собі базу соціальної поведінки, здійснюється активний розвиток комунікативних умінь і навичок орієнтуватися в соціальних ситуаціях, виникають перші

моделі взаємодії з однолітками та дорослими. Лев Виготський зауважує, що молодший шкільний вік – це «період інтенсивного входження дитини в соціальне життя, коли її діяльність починає набувати суспільного змісту» [10, с. 124]. Тому цей вік визначається як оптимальний для цілеспрямованого формування комунікативної компетентності, що є головною передумовою вдалої соціалізації.

З початком навчання в життя дитини приходять істотні зміни. Її соціальний простір змінюється, адже коло учасників для цієї взаємодії розширюється, а форми спілкування ускладнюються. Разом з цим з'являються нові ролі та обов'язки, які неодмінно пов'язані з навчальною діяльністю. О. Леонтьєв зазначає, що саме в цей період «формується здатність підпорядковувати власну поведінку свідомо поставленій меті» [27, с. 89]. Це є необхідною умовою для розвитку комунікативних дій.

Шкільне середовище ставить нові вимоги до мовленнєвої діяльності дитини. Під час відповідей на уроці мовлення має бути чітким, зрозумілим для інших, логічно послідовним та граматично правильним. Також обов'язковим є дотримання мовленнєвого етикету, тобто використання форм звертання, ввічливих слів, вміння слухати не перебиваючи. Як підкреслював В. Сухомлинський, «слово — це головний інструмент мислення і водночас місток до сердець інших людей» [47, с. 47], отже, володіння культурою мовлення і спілкування є невід'ємною умовою розвитку особистості учня початкової школи.

Враховуючи все це, організація формування мовленнєвої поведінки учнів 3-4 класів часто викликає ряд труднощів. Пояснення криється в тому, що з початком шкільного навчання соціально-комунікативні навички ще не мають відповідного рівня сформованості. Д. Ельконін у своїх спостереженнях виділив характер мовлення дітей молодшого шкільного віку як ситуативний та емоційно-забарвлений, який «спирається більше на наочну ситуацію, ніж на абстрактну думку» [19, с. 112]. Саме тому школярі

початкової школи мають труднощі у формуванні розгорнутих монологів, лаконічності думок та передачі емоцій за допомогою вербальних засобів.

Чимало досліджень показують, що мовлення дітей 6-10 років має характерну безпосередність, уривчастість думки, повторення конструкцій, переважання назв предметів і дій над повним реченням. У процес спілкування діти активно залучають жести, міміку, інтонації, які незначним чином компенсують недостатньо розвинений вербальний компонент. О. Савченко зазначає, що «повноцінне засвоєння знань і розвиток мислення можливі лише за умови опанування дитиною багатства мовленнєвих засобів» [42, с. 156]. Отже, для формування комунікативної компетентності має бути включена необхідність поступового зміщення фокусу з ситуативного, емоційного мовлення до контекстного та логічно організованого висловлювання.

Окрім цього, школярі ще не в повній мірі володіють навичками самоконтролю, а це має негативний вплив на якість комунікативної поведінки. Тобто дитина може перебивати співрозмовника, не брати до уваги його емоційний стан, не добирати слів та говорити надто імпульсивно. Виникає потреба в цілеспрямованому педагогічному керівництві процесу розвитку комунікативних умінь та формуванні особистісних якостей, таких як емпатія, уважність, тактовність, уміння слухати та брати участь у взаємодії.

Учні сучасної початкової школи є поколінням, яке формується в обставинах швидкого розвитку цифрових технологій та вільного доступу до інформації. Їх народження та зростання відбувається в добу інформації, що несе суттєвий вплив на їх когнітивний, та комунікативний розвиток. Л. Кондратенко вказує, що «раннє залучення дітей до електронного інформаційного простору зумовлює появу специфічних труднощів у навчанні, зокрема у сфері розвитку мовлення та комунікації» [23, с. 45].

Дослідниці Л. Кондратенко та Л. Манілова наголошують на декількох змінах, притаманних когнітивному розвитку дітей саме «електронної ери»:

- нахил до кліпового мислення, через яке дітям складно будувати зв'язні висловлювання;
- труднощі із зосередженістю уваги та здатністю виділяти смислові деталі;
- зниження об'ємів слухової пам'яті, що стає причиною ускладнення запам'ятовування віршів та переказування почутого тексту;
- втрата вміння сприймати великих за обсягом текстів і одночасно необхідність у швидкій зміні вражень;
- зниження аналітико-синтетичної активності мислення, що має негативний вплив на здатності осмислювати інформацію;
- мультизадачність, яка приводить до поверхневого сприймання навчального матеріалу [23, с. 98].

Такі особливості впливають на розвиток комунікативних умінь. Учням складно зосередити увагу на діалозі, часто відбувається втрата суті розмови або її частини. Перевага надається коротким висловлюванням, емоційним реакціям замість послідовного та логічного змісту. Окрім цього, надмірне заглиблення у віртуальний світ та спілкування призводить до обмеження реального соціального досвіду. О. Савченко звертає увагу «дитина, яка не має достатнього досвіду живого міжособистісного спілкування, виявляється менш готовою до співпраці, домовленостей, вирішення конфліктів словами» [45, с. 63].

Поруч з недоліками формуються і нові сильні сторони інформаційного середовища для молодших школярів. Серед таких є краще оперування об'єктами у двовимірному середовищі. Діти швидше здатні знаходити потрібну інформацію. Розвивається високий рівень наочного

сприйняття. Але ці нові здібності не завжди можуть узгодитись із завданнями традиційного шкільного навчання, наприклад, з вимогами до усного і писемного мовлення, довільної уваги та логічного мислення.

Тому одним з ключових та головних завдань учителя початкової школи є допомогти учням навчитися керуванню власних психічних процесів: опановувати своє емоційне та імпульсивне «хочу» згідно вимог навчальної діяльності осмисленому «треба», переборювати звичку поверхнево засвоювати інформацію, утворювати здатність бути зосередженим протягом тривалої комунікативної взаємодії. Саме розвиток безперешкодного вміння вступати в комунікацію стає важливим пунктом не лише для успішного навчання, а ще й для вироблення комунікативної компетентності. Ефективне спілкування висуває вимоги як уміння слухати та чути співрозмовника, дотримуватися логіки висловлювання, використовувати відповідні мовні засоби. Ці дії потребують контрольованої та свідомої регуляції поведінки.

У формуванні комунікативної компетентності молодших школярів обов'язкову роль відіграє врахування особливостей вікового розвитку, тому що саме психологічні новоутворення окреслюють можливості дитини для мовленнєвої діяльності та міжособистісної взаємодії. Нас цікавить саме віковий період 8-10 років (3-4 класи). У психолого-педагогічній літературі ми знаходимо визначення йому як другий мікроперіод молодшого шкільного віку [40, с. 100].

Цей час присвячує поступовому переходу від мимовільних до довільних форм пізнавальної діяльності. На початкових етапах навчання спостерігається фрагментарне, залежне від яскравості подразників, мало диференційоване сприймання дитиною, то для учнів 3-4 класів воно відзначається свідомим зосередженням на важливих ознаках явищ та предметів. Учні вже здатні проводити порівняння, зіставлення, класифікацію.

Беручи це до уваги, ми можемо сказати, що учні 3-4 класів працюють з навчальними текстами більш усвідомлено. Тобто вони вміють виділити основну інформацію, узагальнювати та робити власні висновки. Процес формування комунікативної компетентності являє собою особливість для відкриття нових можливостей – діти починають краще захоплювати сенс повідомлень, логіку тексту та його структурні компоненти, тому це дає своєрідний поштовх до побудови власних висловлювань згідно з визначеною метою.

Для молодшого шкільного віку вдосконалення пам'яті також є одним із основних напрямів психічного розвитку. Поступово відбувається зростання її довільності. Тобто діти поступово навчаються свідомому керуванню процесами запам'ятовування та відтворення. Цей віковий період характеризується все більшим розвитком словесно-логічної пам'яті, яка починає бути домінантною над образною. Л. Божович зазначає, що «пам'ять школяра збагачується завдяки новому змісту навчальної діяльності, що потребує осмислення та цілеспрямованого опрацювання інформації» [4, с. 114].

Учні 3-4 класів вже мають здатність вирізняти опорні думки з усього матеріалу, проводити логічні зв'язки між ними, що допомагає процесу запам'ятовування стати продуктивнішим. Але це не ознака ослаблення мимовільної пам'яті, тому що вона набуває нових характеристик. Учні набагато краще запам'ятовують зміст саме того матеріалу, який має зв'язок з їх активною діяльністю або якщо це викликає емоційний відгук. саме тому навчання під час цього періоду повинно мати опору на емоційно-значущий і практично ціннісний зміст. Логічна пам'ять у дітей формується під впливом систематичного навчання. Це допомагає зміні співвідношення між конкретно-образним і словесно-логічним типами запам'ятовування.

Процес розвитку пам'яті неодмінно пов'язаний з формуванням мислення. У 3-4 класах учні проходять процес переходу від наочно-

образного до понятійного та науково-теоретичного мислення. Вони вчаться виокремленню головних ознак предметів та явищ, будуючи разом з цим узагальнення та здійснюючи дедуктивні та індуктивні умозаключення.

Інтерес також відіграє важливу роль у становленні комунікативної компетентності учнів 3-4 класів. Психологи багаторазово наголошували, що саме інтерес являє собою рушійну силу для уваги та пізнавальної активності. Тому для того, щоб формування комунікативної компетентності у цьому віці було ефективним, треба залучати такі методи, які спонукають зацікавлення: Сюди можна віднести яскраву наочність, рольові ігри, інтерактивні технології та проблемні запитання. В. Сухомлинський зауважував, «там, де немає інтересу, немає й справжнього пізнання, а отже — немає й розвитку мовлення» [47, с. 214].

З метою системного аналізу доцільно виокремити три взаємопов'язані складники комунікативних умінь, що забезпечують її цілісність та розвиток у процесі навчання літературного читання (рис. 1.1).

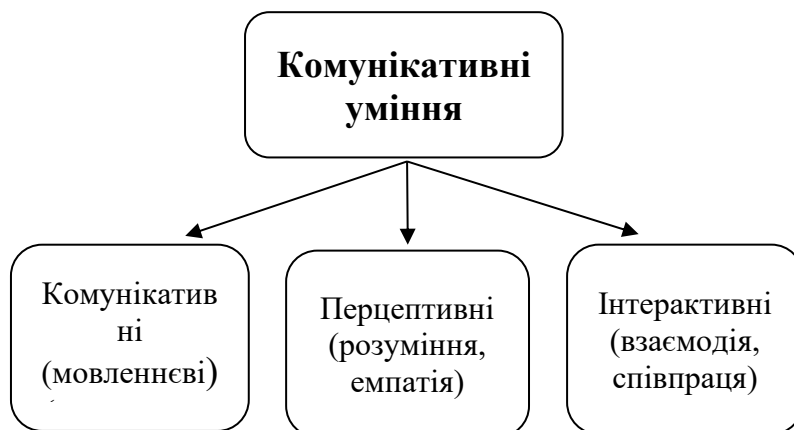


Рис.1.1. Структурні компоненти комунікативних умінь молодших школярів

До першої групи відносяться «комунікативні або мовленнєві уміння». Вони є провідним складником у структурі комунікативної компетентності, адже безпосередньо визначає здатність учня до мовленнєвої діяльності, а саме: уміння створювати висловлювання,

вступати в діалог, адекватно реагувати на репліки співрозмовника, дотримуватися норм мовленнєвого етикету. Саме цей компонент є відображенням рівня володіння мовою як основним засобом спілкування та мислення, тобто здатність дитини ефективно передавати й сприймати інформації під час різних комунікативних ситуацій.

До змісту комунікативного компонента входять наступні вміння: формулювання власних думок у логічній, зв'язній та граматично правильній формі; уміння ставити запитання, давати відповіді на них, уточнювати позицію; добирати мовні засоби згідно мети спілкування, адресата та контексту; застосовувати інтонаційні, невербальні та емоційні засоби вираження. Комунікативний компонент також охоплює розвиток мовного чуття, словникового запасу, уміння інтерпретувати прочитане на власний мовленнєвий досвід у формі переказу, діалогу, висловлення оцінних суджень.

Для початкової школи цей компонент характеризується поступовим формуванням, а саме від відтворюваного мовлення до творчого, від ситуативних висловлювань до контекстних. Учні 3-4 класів вчать будувати висловлювання, враховуючи логічну послідовність, добирати аргументи, виражати емоційне ставлення до прочитаного. Важливу роль у розвитку комунікативного компонента відіграє навчальний діалог на уроці літературного читання. Саме в ньому учні вчать вислуховувати інших, уточнювати, доповнювати або ж спростовувати думку співрозмовника, що формує ставлення справжньої мовленнєвої взаємодії.

Таким чином, розвинений комунікативний компонент є показником здатності учня ефективно використовувати мову для самовираження, пізнання, впливу та співпраці, що будує основу формування комунікативної компетентності у цілому.

Друга група визначає «перцептивні (тобто здатність сприймати) вміння», які передбачають спроможність уважно чути і слухати

співрозмовника, правильно тлумачити вербальні та невербальні повідомлення (жести, міміку, інтонацію), усвідомлювати підтекст висловлювання, проявляти емпатію, слідувати такту та співчуттю, рефлексувати. Дані вміння надають перевагу учневі у налагодженні довірливих стосунків з однолітками та старшими. Поняття соціальної перцепції введено у психологічну науку як характеристику спроможності розрізняти наміри, емоційний стан і мотиви іншого суб'єкта комунікації. Над цим питанням працював Дж. Брунер [5].

У педагогічному підґрунті виділяють два рівні перцепції:

- перший рівень або сенсорний полягає у сприйнятті саме зовнішніх проявів, тобто міміку, жести, інтонацію. Це забезпечує швидке включення в емоційний стан співрозмовника. Такий рівень молодші школярі здобувають за допомогою роботи з театралізаціями, читанням з дотриманням інтонації та спостережним завданням;
- другий рівень або когнітивно-оцінний характеризується осмисленням мотивів, намірів та прогнозування реакцій співрозмовника. Такий рівень вимагає більш розвиненого мислення. Для його становлення слід проводити аналіз поведінки персонажів тексту та обговорювати мотиви їх вчинків.

Підґрунтя психічних якостей, які забезпечують перцептивні вміння, є спостережливість, увага та уява.

Спостережливість являє собою одну з головних складових перцептивної якості комунікативних умінь педагога та учня. Вона надає здатність не лише уважно захоплювати зміст висловлювання, але й невербальні сигнали. Г. Костюк визначає, що спостережливість – це «спрямованість і вибірковість сприймання, пов'язана з умінням виділяти суттєві ознаки предметів і явищ» [24, с. 142]. У процесі роботи з художніми творами спостережливість формується природно. Тобто учні вчаться висловлювати свої думки щодо стану героїв, їх поведінки. Така робота

гарантує вміння «читати між рядками». В. Сухомлинський вказує, що «увага до найменших відтінків людських почуттів — це перша сходинка до розуміння серця іншої людини» [47, с. 214]. Тому спостережливість означає не лише якість сприймання, а як базу для психолого-комунікативного інструменту, що надає змогу розуміти співрозмовника та ґрунтовно оволодівати літературним матеріалом. У сфері комунікативної компетентності учнів початкових класів вона виступає фундаментом розвитку уважності, точності та емпатії у процесі мовлення.

Особливе місце посідає розвиток уваги. Вона є неодмінною умовою будь-якої комунікативної діяльності. Г. Костюк вказував, що «увага — це форма організації свідомості, яка полягає у спрямованості й зосередженості психічної діяльності на певному об'єкті» [24, с. 165]. Якщо для учнів 1-2 класів характерна мимовільна увага, яка фіксується на яскравому та несподіваному, то для учнів 3-4 класів відбувається поступове зміщення в бік довільної уваги. Учні починають послуговуватися не тільки зовнішніми, а ще й внутрішніми цілями.

Процес спілкування передбачає вміння не тільки чути, але й слухати, розуміти зміст того, про що говорять, бути спостережливим за логікою висловлювання співрозмовника. Мовленнєва практика передбачає реалізацію уваги в умінні бути сконцентрованим на темі розмови, виділяти логічні зв'язки та помічати основні аспекти у почутому або прописаному варіантах тексту. Увага також активізується природним шляхом під час роботи над літературним твором через зацікавленість учнями сюжетом, співпереживання учасникам твору та відстеження послідовності подій. Або ж учитель може цілеспрямовано розвивати увагу, використовуючи різного роду завдання і враховуючи способи її активізації. Це допомагає підтриманню активності та зв'язності мовлення.

Важливою складовою є і розвиток уяви. Під цим поняттям розуміється здатність створювати уявні образи, дії та ситуації, яких людина

безпосередньо не сприймає. Для школярів 1-2 класів вона в основному має емоційний та мимовільний характер, але для учнів 3-4 класів процес уяви стає більш керованим. Проявляються вміння створювати нові образи, використовуючи досвід навчальної діяльності, а також намагання логічно обґрунтувати власні фантазії. Це тісно пов'язане з формуванням мовленнєвої творчості. Тобто учні починаються виявляти здатність до будування текстів за сюжетом та вигадування власних історій. О. Леонт'єв вказує, що «уява є тією внутрішньою лабораторією, де формується здатність до словесного моделювання дійсності» [27, с. 92].

Для комунікації уява грає моделюючу функцію. Вона надає змогу школяреві уявити себе на місці співрозмовника, розуміти його мотиви та передбачити наслідки власних слів. Саме така здатність виступає передумовою для розвитку емпатії. С. Паламар вважає, що «уява допомагає дитині виявити внутрішній світ іншої людини, відчуті її емоції, що є необхідним для гуманістичного типу спілкування» [34, с. 52].

Методична практика передбачає розвиток уяви шляхом творчих переказів, формування альтернативних фіналів, власне продовження сюжету твору та інсценізацію. Під час таких видів діяльності поєднуються декілька компонентів: когнітивний, емоційний та мовленнєвий. Їх комплекс сприяє не тільки збагаченню словникового запасу, але й формуванню здатності до мовленнєвого прогнозування, тобто вміння завбачити реакцію співрозмовника та вибудовувати логічно завершені висловлювання.

«Інтерактивні вміння» комунікативної компетентності, тобто третя група, включають ті уміння і якості, які забезпечують взаємодію суб'єктів у процесі спілкування. Тут комунікація здобуває своєї найвищої форми, яка має назву співдія, що означає взаєморозуміння і взаємовплив між учасниками. Ця складова комунікації проявляється через уміння співпрацювати, налагоджувати контакт, координувати дії, узгоджувати позиції та досягати згоди.

Педагогічна діяльність передбачає виявлення цих процесів в умінні вчителя підтримувати діалог з класом, стимулювати активність здобувачів освіти, забезпечити створення атмосфери довіри та взаємоповаги. В. Рибалка визначає, що «інтерактивна взаємодія — це форма соціальної активності, у якій спілкування перетворюється на спільну діяльність, що веде до взаємного розвитку її учасників» [41, с. 78].

Для школярів молодшого шкільного віку інтерактивна комунікація виявляється у навчанні співпраці. Це можна забезпечити шляхом виконання колективних завдань, беручи участь у дискусіях, мовленнєвих іграх. Таким чином відбувається формування толерантності, готовності до партнерства, уміння слухати та бути почутим. Для цього вчителю слід частіше створювати ситуації діалогічного спілкування, використовувати ігрові та проєктні методи навчання.

Також дана складова включає соціально-емоційні якості, без наявності яких процес спілкування втрачає гуманістичний зміст. Серед таких розрізняємо доброту, чуйність, альтруїзм, тактовність. Такі якості становлять морально-етичну основу комунікації, центром якої є людина, її гідність та внутрішній світ. О. Савченко зазначає, «справжнє навчання виникає там, де є спільне пізнання, діалог і співробітництво; тільки тоді слово стає інструментом взаєморозуміння, а не формальним носієм знань» [42, с. 121]. Саме тому розвиток інтерактивного складника комунікативної компетентності є значущим не тільки для мовленнєвого, але й для соціального становлення особистості учня молодшого шкільного віку.

Високий рівень розвитку даних складників визначає ефективну комунікацію учнів під час різних видів діяльності. Це є дуже важливим для молодшого школяра, адже на даному етапі комунікативна активність є однією з ключових форм дитячої діяльності. «Відсутність цілеспрямованого формування комунікативних умінь у початковій школі

негативно впливає на розкриття внутрішнього потенціалу дитини та її самореалізацію в навчанні, серед однолітків, у соціумі» [15, с. 112].

Науковці встановили необхідність поетапного формування комунікативних умінь. За Н. Полукетовою виокремлюють чотири етапи розвитку комунікативних умінь молодших школярів:

- мотиваційний, який включає розкриття важливості комунікативного вміння для досягнення мети спілкування;
- ознайомлювальний – власне ознайомлення зі змістом уміння;
- оволодіння умінням включає створення суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час навчального процесу;
- удосконалення уміння – це самостійне застосування комунікативних умінь під час спілкування та творчої діяльності [37, с. 57].

У сумі комунікативні уміння дають основу для важливої інтегративної характеристики особистості, яка має назву комунікативна компетентність. Вона поєднує когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти.

На основі аналізу наукових джерел можна виділити декілька ключових складових процесу формування комунікативної компетентності:

- опанування знань про способи міжособистісної взаємодії;
- засвоєння умінь і навичок використання мовних засобів під час різних видів мовленнєвої діяльності;
- удосконалення монологічного та діалогічного мовлення;
- вироблення культури усного і писемного мовлення;
- вміння працювати у групах, брати на себе різні соціальні ролі, налаштовувати співпрацю;
- додержання норм мовленнєвого етикету;

- спроможність незалежно оцінювати висловлювання та дії інших учасників спілкування.

Тобто комунікативна компетентність включає рівень майстерності під час міжособистісної взаємодії, ґрунтується на психологічних знаннях про себе та інших, а також враховує вміння добирати доцільні стратегії спілкування та вживати комплекс комунікативних умінь.

Отже, становлення комунікативної компетентності молодших школярів є складним психолого-педагогічним процесом, який включає насамперед одночасний гармонійний розвиток комунікативної, перцептивної, та інтерактивної складників. Комунікативний складник включає володіння мовними засобами та обмін думок; перцептивна надає можливість розвивати здатність до розуміння стану співрозмовника, спостережливість та уяву; інтерактивна бере участь у формуванні вміння співпрацювати, досягати взаєморозуміння та конструктивізму.

Основа розвитку комунікативної компетентності спирається на соціальну природу спілкування, яку підкреслювали у своїх працях В. Сухомлинський, Г. Костюк, О. Савченко та ін. Засвоєння мовних норм, культурних традицій, моральних цінностей, регуляція власної поведінки відбуваються завдяки міжособистісній взаємодії. Особливо важливим для даного процесу є педагогічне керівництво, яке має створювати середовище підтримки, довіри та діалогу.

Психолого-педагогічна особливість учнів початкових класів полягає у емоційності, наслідуванні та бажанні до визнання. Тому це стає підставою для введення діяльнісно-ігрових форм навчання, які мають на меті активізувати комунікацію та стимулювати соціальну взаємодію. Успіх у формуванні комунікативної компетентності особливим чином залежить саме від того, наскільки навчальний процес орієнтований для досягнення співпраці, діалогу, розвитку емпатії та соціальної відповідальності.

Можемо зробити узагальнення, що комунікативну компетентність учнів початкових класів ми розглядаємо не лише як результат мовленнєвого розвитку, але й як інтегральну характеристику особистості, яка вміщує когнітивні, емоційні, поведінкові та моральні чинники. Її становлення для молодшого школяра будує основу в подальшому особистісному рості, успішної соціалізації та ефективного залучення учня в культурно-освітнє суспільне різноманіття.

Встановлено, що кожен з трьох компонентів - комунікативний, перцептивний та інтерактивний - відіграє важливу роль у процесі формування цілісної комунікативної компетентності молодших школярів. Комунікативний компонент забезпечує мовленнєву діяльність та вміння швидко, логічно, послідовно висловлювати свої думки; перцептивний спрямований на формування здатності до розуміння, співпереживання, емоційного відгуку на прочитане; інтерактивний розвиває соціальну взаємодію, вміння співпрацювати, слухати та домовлятися з партнерами у спілкуванні. Поєднання цих складників створює основу для розвитку гармонійної мовленнєвої особистості молодшого школяра, що здатна до ефективного спілкування в освітньому та соціокультурному середовищі.

1.3. Літературний твір як засіб формування комунікативної компетентності учнів 3-4 класів

Текст є одним із фундаментальних понять для сучасної лінгвістики та методики навчання мови, тому що саме завдяки тексту реалізується головна функція мови, а саме комунікативна. Текст розглядається як основа мовленнєвої діяльності, адже він вміщує не лише мовні засоби, а ще й

мисленнєві процеси людини. У такому контексті робота з текстом у початковій школі має особливе значення, а саме: забезпечення розвитку мовлення, мислення, уяви, формування вмінь спілкуватися й аргументовано висловлювати свою думку.

Поняття «текст» є основою не лише у лінгвістиці, а й у навчанні молодших школярів. Мовознавство має чимало підходів щодо тлумачення цього поняття. І. Гальперін трактував текст як «витвір мовлення, об'єднаний смисловою єдністю, граматично організований і завершений за змістом» [14, с. 14]. Таке визначення висвітлює дві основні властивості тексту, а саме смислову цілісність та граматичну організацію.

Методична точка зору розглядає текст як навчальну одиницю, яка слугує підґрунтям для вироблення мовленнєвих навичок школярів. О. Савченко підкреслювала, що «Саме текст є тим засобом, через який дитина не тільки засвоює мовні закономірності, а й вчиться думати, уявляти, співпереживати» [42, с. 212].

Таким чином, у науковій літературі текст розглядається як багатовимірне явище: об'єкт структурно-семантичного аналізу для лінгвістики, як форма мислення для психології та у методиці як інструмент навчання та виховання.

Для початкової школи робота з текстами має різнобічний вплив. Відбувається мовленнєвий розвиток, адже учні збагачують словниковий запас, засвоюють мовні конструкції, запам'ятовують норми побудови речень для зв'язного висловлювання. Також текст вимагає аналізу інформації та уміння робити висновки, що впливає на формування мислення. Відбувається активний розвиток уяви, особливо в роботі з художніми текстами, адже діти вчать творити власні образи та співпереживати героям. Текст сприяє і розвитку соціалізації, яка проявляється під час обговорення змісту та власних думок, створюючи умови для діалогу, як на уроці, так і на перервах. «Саме через систематичну

роботу з текстами відбувається становлення мовної особистості молодшого школяра» [9, с. 73].

Тобто, текст у початковій школі являє собою універсальний засіб навчання, а також виступає важливим інструментом формування комунікативної компетентності.

Для розкриття нашої теми роботи необхідно вказати особливість понять «текст» та «літературний твір». Текст за широким розумінням виступає будь-яким зв'язним висловлюванням, яке має завершену думку та певну структуру [22, с. 53]. Натомість, літературний твір є особливим різновидом тексту, якому притаманна художня форма, він створений з естетичною метою та має на меті впливати не лише на інтелект, а й на уяву читача та його почуття. Розглянемо сутність літературного твору більш детально [28].

У літературному творі наявна художня образність, стилістичне різноманіття та емоційно-естетичний вплив. Літературний твір повністю спрямований на всебічний розвиток особистості. О. Потебня наголошує, «художній твір не тільки повідомляє думку, але й формує її, збуджує почуття, породжує уявлення» [38, с. 142]. Тобто, літературний твір поєднує в собі когнітивний, естетичний, емоційний компоненти, що роблять його унікальним інструментом розвитку молодших школярів.

Для молодших школярів 3-4 класів літературний твір несе особливе значення, адже саме цей віковий період надає дитині здатність виходити за межі прямого та буквального змісту тексту, надає можливість розуміти підтекст, мотиви вчинків героїв, оцінювати їх моральні сторони. Отже, літературний твір являє собою не просто навчальний матеріал, а ще й своєрідну модель життя, де дитина навчається співпереживанню, аналізу та здатності робити висновки.

Художній літературний твір має свої відмінності від інформаційних, наукових чи публіцистичних. Насамперед він відрізняється образністю, що

включає формування нової художньої реальності з допомогою слова; емоційністю, тобто має вплив на почуття читача в ході розгортання сюжету та розкриття характерів персонажів; ціннісною насиченістю, що втілює моральні, духовні та культурні бачення; поліфонічністю, що враховує наявність декількох точок зору та можливість їх різних інтерпретацій.

І. Франко зазначає, «поезія і проза художня вчать людину не тільки пізнавати, але й відчувати, мислити образами» [52, с. 45]. Для дітей початкової школи така особливість має велике значення, тому що утворює емоційний інтелект, розвиває чутливість до слова та уяву.

У 3-4 класах літературний твір виконує ряд важливих функцій, необхідних для формування комунікативної функції, а саме: естетичну, пізнавальну, виховну та комунікативну.

Першою розглянемо пізнавальну функцію. Літературні тексти сприяють передачу знань дітям про навколишній світ, народні та культурні традиції, історичні події, взаємини людей. Художнє слово виступає своєрідним посередником між індивідуальним досвідом дитини та різноманітним соціально-культурною реальністю. «література є своєрідною енциклопедією життя, яка відкриває дитині нові горизонти пізнання» [2, с. 67].

Естетична функція полягає в знайомстві дитини з красою художнього слова, вихованні смаку, почуття ритму, образності та гармонії за допомогою художнього твору. «естетичне виховання засобами літератури полягає не тільки у сприйнятті краси твору, а й у формуванні здатності відчувати й виражати власні переживання» [21, с. 94].

Виховна функція передбачає вплив на утворення ціннісних орієнтирів учнів за допомогою змалювання героїв, їх вчинків та морального вибору. Молодші школярі, часто ототожнюючи себе героями творів, починають осмислювати власну поведінку та дії. В. Сухомлинський вважає,

«через художнє слово дитина входить у духовний світ людини, вчиться співчуття й доброти» [47, с. 212].

Комунікативна функція проявляється в організації спілкування у класі на основі прочитаного. Літературний твір може бути основою комунікативної ситуації, під час яких учні вчать розуміти, слухати, ставити питання і висловлювати власну точку зору.

Таким чином, літературний твір має багатогранний вплив на особистість учнів початкової школи. Відмінність від інших текстів полягає у художній природі, яка сполучає знання з емоційними переживаннями і ціннісним осмисленням.

Літературний твір загалом розглядається як універсальний дидактичний засіб для поєднання когнітивних, емоційних та мовленнєвих елементів навчання. Учні беруть участь не лише в отриманні інформації, але й в активному її осмисленні, інтерпретуванні та використанні у власних висловлюваннях. Саме такий підхід відображає сучасні концепції компетентнісного навчання, для яких в пріоритеті утворення здатності застосовувати набуті знання під час практичних комунікативних ситуацій.

З метою визначення стану сформованості всіх трьох компонентів комунікативної компетентності учнів у процесі роботи з літературним твором та з'ясувати, на які труднощі наштовхуються учні у процесі мовленнєвої взаємодії, нами було проведено констатувальний етап педагогічного експерименту у 3-х класах.

Базу дослідження склав заклад загальної середньої освіти Татарбунарського ліцей Татарбунарської міської ради, а саме паралелі третіх класів. У дослідженні взяли участь 37 учнів: 3-А клас(кл. керівник Колотенко Ж.Д.) - 15 учнів; 3-Б клас (кл. керівник Барбанягра Н.В.) - 10 учнів; 3-В клас (кл. керівник Секова Х.О.) - 12 учнів. Для констатувального етапу нами використано метод анкетування за допомогою додатку Google Form.

Основна увага в опитуванні приділялась тому як:

- учні розуміють зміст прочитаного тексту,
- вміють означувати та описувати емоційне ставлення до персонажів та їх вчинків,
- беруть участь у діалогах з висловленням власної думки,
- застосовують виражальні засоби мови під час усних і письмових висловлювань.

Дослідження враховувало вікові особливості учнів третіх класів, їх рівня емоційності, потреби у спілкуванні та пізнавальної активності. Анкета вміщувала 10 запитань, розподілених за трьома компонентами комунікативної компетентності:

- комунікативний компонент - уміння висловлювати власні думки та судження, аргументувати, слухати співрозмовника;
- перцептивний компонент - здатність до розпізнавання емоційних станів героїв, співпереживати, розуміти підтекст;
- інтерактивний компонент - уміння співпрацювати, домовлятися та брати участь у спільній діяльності.

Інтерпретація результатів відбуватиметься за трьома вказаними компонентами. Так ми можемо детально розглянути сформованість кожного з даних компонентів у учнів третіх класів. Питання анкети для учнів третього класу подані у Додатку 1.

Для визначення рівня сформованості комунікативного компоненту учнів третіх класів було проаналізовано відповіді школярів на питання №2, №4 та №8 анкети. Отримані результати подано в *таблицях 1.1., 1.2. та 1.3.*

Таблиця 1.1.

Розподіл відповідей учнів на питання №2 «Що подобається робити найбільше під час уроків читання?»

№	Запитання	Варіанти відповідей	Кількість учнів
---	-----------	---------------------	-----------------

1	2	3	4
2.	Що подобається робити найбільше під час уроків читання? (кілька варіантів)	Читати вголос	22
		Обговорювати твір	20
		Відповідати на запитання вчителя	25
		Слухати читання інших	18
		Малювати та виконувати творчі завдання до твору	12

Отримані результати показують, що найбільш цікавою та привабливою для учнів є комунікативна взаємодія, тобто участь у запитаннях, обговореннях та слуханні однокласників. Тобто більше половини опитаних зацікавлені у таких формах роботи, які мають на меті словесну активність, обмін думками та висловлення власних думок.

В цей час близько у третини учнів переважає схильність до невербальних видів діяльності, а саме: малювання та творчі завдання. Це підтверджує те, що на уроках читання слід використовувати диференційовані види роботи, адже така значна частина школярів мають потребу в опосередкованому способі висловлення думок та вражень, тобто завдяки образотворчості та творчості. Це неодмінно слід враховувати під час організації комунікативної діяльності на уроках.

Можна зробити проміжний висновок, що дітям притаманний достатній рівень внутрішньої мотивації до комунікації, адже більше кількість школярів має позитивне ставлення до усного спілкування на уроках читання.

Таблиця 1.2.

Розподіл відповідей учнів на питання №4 «Чи легко тобі висловлювати свою думку про твір?»

№	Запитання	Варіанти відповідей	Кількість учнів
1	2	3	4
4.	Чи легко тобі висловлювати свою думку про твір?	Так, завжди ділюся думками	12
		Іноді важко підібрати слова	10
		Я соромлюсь	15

За результатами відповідей на це питання ми можемо простежити емоційно-психологічний аспект комунікації. Лише третина учнів наділені впевненістю під час власного висловлювання, приблизно чверть учнів мають труднощі у добиранні мовних засобів, водночас більше третини дітей відчувають сором'язливість та страх перед публічним висловлюванням.

Тобто ми простежуємо наявність комунікативних бар'єрів, особливо емоційно-вольових та мовленнєвих. Для частини учнів невпевненість, страх помилки, яка може впливати на оцінку, є типовими. Тому навіть за наявності достатньої мотивації, яку ми простежили у відповідях в питанні №2, не всі школярі можуть реалізувати власні комунікативні задатки через психологічні обмеження. Саме тому простежується дисбаланс між бажанням до спілкування та реальними комунікативними вміннями, що наголошує на необхідності формування позитивного мовленнєвого середовища, за допомогою якого школярі почуватимуть безпеку своїх висловлювань та матимуть змогу озвучувати думки без сумніву та без страху бути осміяними чи неправильно зрозумілими.

Таблиця 1.3.

Розподіл відповідей учнів на питання №8 «Коли вчитель запитує щось стосовно твору, чи легко тобі відповісти коротко і чітко?»

№	Запитання	Варіанти відповідей	Кількість учнів
1	2	3	4

8.	Коли вчитель запитує щось стосовно твору, чи легко тобі відповісти коротко і чітко?	Так, я завжди готовий/готова	14
		Іноді не знаю, що сказати	13
		Мені важко швидко сформулювати думку	10

Зазвичай таке опитування стосовно змісту твору вчитель проводить за допомогою гри «Мікрофон», вона є типовою для розвитку вміння коротко і логічно висловлюватися. Тому результати даного питання свідчать про операційний складник комунікативного компоненту, тобто сформованість вміння лаконічно формулювати думку.

Приблизно третина учнів проявляє високий рівень сформованості даної навички, вони можуть легко реагувати у завданнях швидкого мовленнєвого обміну. Але більша частина учнів не завжди впевнена у своїх думках та відповідях або ж потребує більше часу на осмислення. Це підкреслює те, такі характеристики, як швидкість, чіткість і логічність, ще не становлять стійкого ґрунту комунікативної поведінки школярів. Серед причин цього можуть бути як недостатній словниковий запас та дефіцит мовленнєвих шаблонів щодо формування лаконічних висловлювань так і нестача досвідченості під час усної побудови власних думок. Беручи це до уваги, можна впевнено свідчити, що важливим курсом подальшої роботи є вироблення навичок спонтанного мовлення, тобто діалогічних реплік, коротких відповідей, коментарів тощо.

Можна зробити висновки, що учні володіють середнім рівнем сформованості комунікативного компоненту. В цілому школярі активно спілкуються, прагнуть до вираження власної думки, але значна їх частина не володіє достатнім досвідом в аргументації та структурованості мовлення. Для багатьох дітей, комунікативна активність наділена ситуативністю, а не стійкою ознакою власного стилю сприймання текстів.

Наступним розглянемо сформованість перцептивного компоненту комунікативної компетентності третьокласників. Для виявлення рівня сформованості даного компоненту було проаналізовано відповіді на такі запитання анкети: №3, №6, №9. Отримані результати подано в *таблицях 1.4., 1.5. та 1.6.*

Таблиця 1.4.

Розподіл відповідей учнів на питання №3 «Що для тебе є найцікавішим під час читання твору?»

№	Запитання	Варіанти відповідей	Кількість учнів
1	2	3	4
3.	Що для тебе є найцікавішим під час читання твору?	Уявляти події	11
		Зрозуміти, чого навчає твір	9
		Відчути настрій автора	5
		Дізнатися, що сталося з персонажами	12

Результати опитування свідчать, що більшість учнів під час читання літературного тексту опираються переважно на зовнішній сюжетний рівень твору, тобто їм цікаво, що станеться з героями. Такій же частині школярів цікаво саме уявляти події, описані у творі, тобто вони активно застосовують образне мислення. Тобто ми маємо дві групи учнів, які осягають текст за допомогою візуально-образного мислення або подієвого апарату, а це є притаманним для вікової психології третьокласників, у яких домінуючим виступає конкретно-образне мислення.

Лише невелика частина учнів бере орієнтир на смисловий рівень, а ще менша - на емоційно-авторське сприйняття. Тобто, глибина літературно-естетичного розуміння твору в учнів ще не сформована достатньо. Вони

більш схильні до поверхневого змісту, а не до морально-етичних цінностей, які може нести з собою твір.

Таблиця 1.5.

Розподіл відповідей учнів на питання №3 «Чи береш ти участь в обговоренні вчинків героїв на уроках?»

№	Запитання	Варіанти відповідей	Кількість учнів
1	2	3	4
6.	Чи береш ти участь в обговоренні вчинків героїв на уроках?	Активно висловлююсь	13
		Слухаю інших і висловлюю згоду або незгоду	16
		Мовчу, боюсь помилитися	8

Аналіз цього питання надає можливість оцінити схильність школярів до сприймання, аналізування й оцінювання поведінки героїв та співпереживання їм. Можна чітко сказати, що учні володіють базовими навичками емпатійного слухання та сприйняття чужої точки зору, адже більша частина висловлює погодження чи непогодження лише після висловлення інших своєї позиції. Але це є достатнім, щоб зазначити про сформованість перцептивної сторони комунікації базового рівня.

Водночас менша частина учнів все таки бере активну участь у демонстрації власних думок, не чекаючи їх підтвердження у висловлюваннях однокласників. Така група учнів демонструє вищий рівень розвитку морально-оцінних суджень і самостійного мислення.

Невелика частина учнів все ж має труднощі з участю в обговореннях, адже мають страх зробити помилку. Це може свідчити про невпевненість, недостатній рівень підготовки до заняття або ж високу чутливість. Тому, хоч більшість учнів і залучені до усвідомлення морально-психологічного

аспекту твору, рівень емоційно-оцінного розуміння все ж потребує становлення.

Таблиця 1.6.

Розподіл відповідей учнів на питання №9 «Що допомагає тобі краще зрозуміти зміст твору?»

№	Запитання	Варіанти відповідей	Кількість учнів
1	2	3	4
9.	Що допомагає тобі краще зрозуміти зміст твору? (кілька варіантів)	Пояснення вчителя	28
		Обговорення з однокласниками	19
		Власна уява	16
		Ілюстрації або відео до твору	15

Типовим показником для початкової школи є залежність від педагогічного керівництва, тому основним витокom розуміння художнього твору залишається пояснення вчителя. Це підтверджує обрання даного варіанту більшою частиною школярів.

Приблизно для половини учнів обговорення з однокласниками полегшує сприйняття змісту твору, що свідчить про формування соціально-перцептивних навичок, які полягають в умінні слухати, приймати і порівнювати висловлювання інших. Позитивним аспектом є і те, що значна частина опитуваних зсилаються на власну уяву, що свідчить про здатність до внутрішньої візуалізації й співпереживання в художньому контексті.

Лише невеликій частині дітей необхідно повторне читання твору для кращого його розуміння, а це може означати недовільне осмислення і необхідність у становленні метакогнітивних навичок, тобто вміння читати з метою.

Отже, приблизно половина учнів володіє середнім рівнем сформованості перцептивного компоненту, тобто сприймають зміст твору на сюжетному рівні та не завжди здатні досягнути його глибокий моральний та естетичний сенс. Приблизно однакова частина учнів мають високий та низький рівні сформованості перцептивного компоненту. Високий рівень свідчить про здатність учнів до розвиненої уяви, уміння «бачити між рядків» та виявляти авторську позицію, в цей час як низький рівень характеризує учнів, які або не зовсім розуміють основну думку, або не мають бажання брати участь в обговоренні, причиною якого може виступати сором'язливість чи труднощі у висловленні власних думок.

Перейдімо до аналізу дослідження інтерактивного компонента формування комунікативної компетентності учнів третіх класів. Такий компонент реалізується в рольових іграх, інтерпретаціях та інтерактивних форм роботи на уроках літературного читання. Метою стало виявлення рівня залученості школярів до інтерактивних видів діяльності та визначення особливостей їх освоєння взаємодії під час навчального процесу. Розглянемо на основі аналізу питань №5, №7, №10. Отримані результати подано в *таблицях 1.7., 1.8. та 1.9.*

Таблиця 1.7.

Розподіл відповідей учнів на питання №5 «Чи подобається брати участь в діалогах на уроці?»

№	Запитання	Варіанти відповідей	Кількість учнів
1	2	3	4
5.	Чи подобається брати участь в діалогах на уроці?	Так, дуже	18
		Іноді	12
		Ні, я соромлюсь	7

Значна кількість третьокласників проявляють готовність до усної взаємодії, це засвідчує про сформовану мотиваційну базу в розвитку комунікативних умінь. Учні відчують задоволення від процесу спілкування, готові поділитися власними думками та слухати думки інших. Але п'ята частина учнів все ж уникає комунікативної активності або через страх помилитися, або через сором'язливий тип характеру.

Така ситуація притаманна молодшому шкільному віку, коли ще відбувається становлення впевненості у мовленнєвих можливостях. Виникає потреба у організації психологічно безпечного інтерактивного середовища, в якому дитина має право зробити помилку і при цьому відчувати підтримку з боку вчителя.

Таблиця 1.8.

Розподіл відповідей учнів на питання №7 «Чи подобаються тобі рольові інсценізації?»

№	Запитання	Варіанти відповідей	Кількість учнів
1	2	3	4
7.	Чи подобаються тобі рольові інсценізації?	Так, це цікаво	20
		Іноді, залежить від твору	10
		Ні, я не люблю перевтілюватися у героїв	7

Більше половини дітей сприймають рольові форми роботи із захопленням. Це надає підтвердження тому, що театралізація в межах педагогічного прийому є ефективною, адже вона надає змогу учням висловитися, розвивати емоційний інтелект, вміння розуміти мотиви поведінки інших. Приблизно третина учнів вибірково беруть участь у таких завданнях, що може бути пов'язаним зі змістом самого тексту або особистою сором'язливістю та замкнутістю. Невелика група учнів не

проявляють інтересу до такого виду роботи. Тому таким учням слід пропонувати менш емоційно насичені інтерактивні методи, які зменшать напруження але збережуть активність в мисленні та мовленні.

Таблиця 1.9.

Розподіл відповідей учнів на питання №10 «На твою думку, навіщо ми читаємо художні твори в школі?»

№	Запитання	Варіанти відповідей	Кількість учнів
1	2	3	4
10.	На твою думку, навіщо ми читаємо художні твори в школі?	Щоб навчитися правильно говорити	8
		Щоб розуміти вчинки інших людей	13
		Щоб розвивати мислення та уяву	14
		Просто, щоб отримати оцінку	2

Більшість учнів мають усвідомлення щодо навчально-виховної цінності художньої літератури як засобу розвитку мовлення, мислення та емоційної чуйності. Це підкреслює сформований базовий рівень ціннісно-сміслового ставлення до літературного слова, яке виступає важливим складником інтерактивної компетентності. Учні розпізнають не лише зразок мови, але й витoki розуміння людських взаємин та почуттів. Лише двоє учнів з усієї кількості вважають читання формальною вимогою вчителя та батьків.

В цілому, можна констатувати, що у більшості школярів переважає внутрішня мотивація до участі в інтерактивних способах сприйняття та пізнання літературних творів.

З результатами відповідей учнів щодо їх загального ставлення до уроків літературного читання можна ознайомитись на *рис.1.2.*

1. Чи подобаються тобі уроки літературного читання?

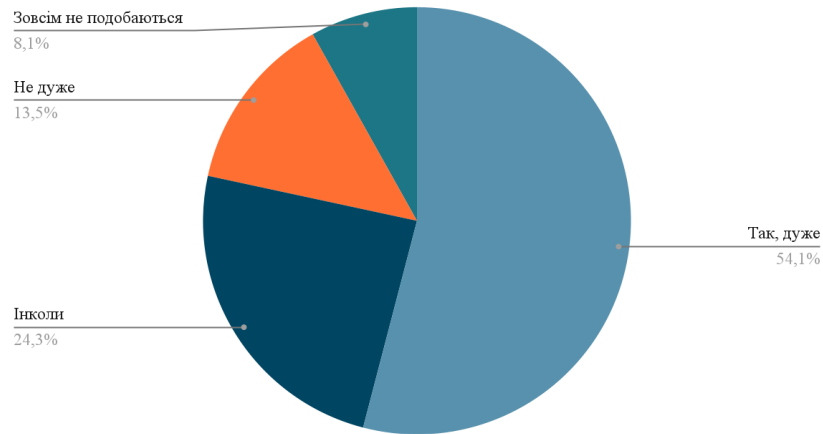


Рис.1.2. Ставлення учнів до уроків літературного читання

Отримані результати свідчать, що переважна кількість учнів виявляють позитивне ставлення до уроків літературного читання. Дев'ятеро відповіли, що уроки «інколи подобаються», що може свідчити про ситуативну зацікавленість, яка пов'язана зазвичай з темою чи формою проведення занять. П'ятеро учнів вислови байдужість, а трьом учням притаманне відверто негативне ставлення. За результатами можна стверджувати, що загальний емоційний фон сприймання предмета є переважно позитивним, проте для частини учнів мотивації не вистачає. Це дає підстави констатувати, що необхідним є подальший пошук інтерактивних, ігрових, та творчих методів роботи, що здатні підвищувати пізнавальний інтерес і залучення учнів до активного спілкування на уроці.

Підсумовуючи вищезазначене, у процесі теоретичного та емпіричного аналізу було з'ясовано, що літературний твір у межах початкової освіти виступає не лише навчальним матеріалом, який бере участь у формуванні техніки читання, але основним чином він являється засобом становлення комунікативної компетентності учнів. Його художня форма, зміст, емоційна насиченість та моральні орієнтири надають

можливості для розвитку мовлення, мислення, емоційного інтелекту та взаємодії у соціумі дітей здобувачів початкової освіти.

Результати констатувального експерименту свідчать, що значна частина учнів третьокласників володіють середнім ступенем сформованості комунікативних та перцептивних складників комунікативної компетентності, та трохи кращим рівнем інтерактивного складника. Тобто учні проявляють інтерес до обговорення прочитаного, прагнуть до висловлення власних думок, брати участь у діалогах, рольових завданнях, показують вміння слухати та розуміти висловлювання інших. Але поруч з цим наявно і достатньо труднощів, адже частина школярів, хоч і менша, але відчують сором'язливість, невпевненість під час оголошення власних суджень, володіють недостатнім словниковим запасом або ж не повністю усвідомлюють сенс прочитаного тексту.

Тому, літературний твір розглядається як комплексний дидактичний засіб, що має на меті розвиток не тільки мовленнєвої, але й соціальної сфери дитини, формування вмінь взаємодіяти з іншими, висловлювати емоції, аналізувати мотиви вчинків героїв та проектувати такий досвід у реальні життєві обставини. Методика роботи з літературними творами має бути вдосконалена шляхом активізації учнів завдяки інтерактивним формам навчання, взаємодію в діалогах та формування емоційно безпечного навчального середовища.

Висновки до розділу 1

У першому розділі магістерської роботи було розглянуто теоретичні аспекти формування комунікативної компетентності учнів 3-4 класів у

процесі роботи з літературним твором. На основі опрацьованої психолого-педагогічної, методичної та лінгводидактичної літератури було уточнено сутністність ключових понять дослідження, а саме: комунікація, комунікативні вміння, компетентність, комунікативна компетентність. З'ясовано, що комунікація являє собою ширше поняття та охоплює процес і результат взаємодії, у свою чергу спілкування виступає безпосередньою формою обміну інформацією. Для здобувачів початкової освіти цей перехід від ситуативного до усвідомленого спілкування має особливе значення, адже саме в цей період будується підґрунтя мовленнєвої культури та комунікативної активності.

У ході аналізу наукових підходів з'ясовано, що комунікативна компетентність молодшого школяра розглядається як інтегрована якість особистості, що забезпечує ефективну взаємодію з іншими людьми, використовуючи засоби мовлення. Вона передбачає сформованість не лише мовленнєвих умінь, але й соціально-психологічних механізмів. До таких відносять: емпатію, здатність до співпраці, вміння адекватно реагувати на комунікативну ситуацію.

Виявлено психолого-педагогічні умови становлення комунікативної компетентності у молодших школярів: розвиток внутрішнього мовлення, перехід від егоцентричного до соціалізованого мовлення, формування логічного мислення, здатності до аналізу, узагальнення та побудови зв'язних висловлювань. Саме такий період розглядається як один з найбільш сприятливих для розвитку діалогічності мовлення, умінь висловлюватися та аргументувати власну позицію.

Особлива увага приділена структурі комунікативної компетентності, яка включає три взаємопов'язані компоненти: комунікативний, що відображає мовленнєві вміння, здатність будувати логічне та виразне висловлювання; перцептивний, що пов'язаний з розумінням підтексту, емоцій, мотивів поведінки героїв та умінням співпереживати;

інтерактивний, який охоплює вміння взаємодіяти, домовлятися, підтримувати діалог в процесі роботи в команді.

На основі зазначених теоретичних засад було проведено констатувальний етап дослідження, що дало можливість оцінити рівень сформованості зазначених компонентів у школярів третіх класів. За результатами анкетування, більшість учнів мають посередній рівень розвитку трьох складових комунікативної компетентності, що бере свій прояв у ситуативній комунікативній активності, недостатній аргументованості висловлювань та епізодичності ініціативи у спілкуванні. Це підтверджує необхідність подальшої цілеспрямованої роботи з удосконалення кожного з компонентів у процесі літературного читання.

Тому, теоретичний аналіз та результати констатувального експерименту підтвердили доцільність системного підходу до формування комунікативної компетентності учнів 3-4 класів за допомогою роботи з літературним твором. Означені структурні компоненти стали підґрунтям для розроблення методики формування експерименту, результати якого представлено та розглянуто у другому розділі магістерської роботи.

РОЗДІЛ 2.

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ В ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРНИМ ТВОРОМ

2.1. Ефективні методи та прийоми роботи над літературним твором як засіб формування комунікативної компетентності учнів 3-4 класів

Важливою складовою сучасної початкової освіти, як вже з'ясувалось, є формування комунікативної компетентності молодших школярів. Даний процес направлений на розвиток мовленнєвих умінь, емоційного інтелекту та критичного мислення учнів. Саме тому уроки літературного читання в 3-4 класах повинні виступати не лише в якості засобу засвоєння змісту художніх текстів, а ще й платформою, яка сприятиме розвитку особистісних якостей та здатності вільно, творчо й грамотно висловлювати власні думки.

Головна роль даного процесу належить вчителю, адже саме він виступає не просто передавачем готових знань, а й фасилітатором та організатором комунікативно-навчальної взаємодії. О. Савченко зазначає «основне завдання вчителя – створити умови для активної читацької діяльності, що передбачає діалог із текстом, автором, учителем і однокласниками» [Савченко, Дидактика початкової школи, с. 242]. Тобто від вчителя залежить, чи зможе він облаштувати навчальне середовище, яке буде сприяти вмінню в учневі вести активний діалог, а не бути пасивним слухачем.

Комунікативно-орієнтоване середовище завбачує навчальний процес, у якому головна роль належить мовленнєвій взаємодії, адже учень постійно слухає, проводить аналіз, висловлюється, ставить уточнювальні запитання. Успіх таких аспектів напряду залежить від вміння вчителя організовувати навчальне спілкування у якості процесу партнерської взаємодії. Учитель неодмінно має спомагати ініціативі здобувачів початкової освіти, забезпечувати атмосферу довіри та позитивний емоційний фон, що блокує страх помилки.

С. Паламар вважає, що ефективна педагогічна робота «формує мовленнєве середовище, у якому дитина почувається рівноправним учасником спілкування, здатним мислити, аргументувати, порівнювати та самостійно оцінювати мовленнєві явища» [35, с. 93]. Тобто активне становлення комунікативних умінь забезпечується завдяки діалогічній взаємодії, керованій педагогом.

Для формування такого середовища вчитель користується різними прийомами. До таких можна віднести моделювання комунікативних ситуацій, навчальні ігри, парну та групову роботу, метод «Мікрофон», дискусії, творчі інтерпретації та діалоги з персонажами, тощо. Кожен з них надає можливість дитині розвинути здатність не лише до відтворення змісту, але й осмислювати його, висловлюючи власні думки, які пов'язані з досвідом, моральними цінностями та почуттями.

Робота над літературним твором у 3-4 класах має ґрунтуватися на сучасних методичних принципах, що включають комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований та компетентнісний підходи.

Принцип діалогічності або комунікативний, передбачає процес навчання, основою якого є постійний діалог між учителем та учнем, між учнями, між читачем та текстом.

Діяльнісний підхід характеризується практично активним аспектом, а саме: аналіз змісту, створення власних висловлювань, виконання творчих

завдань та інсценізацій. Тобто учні не лише беруть участь в читання і слуханні, а ще й діють активно, застосовуючи власні знання в мовленнєвій діяльності.

Особистісно орієнтований підхід становить основу для формування індивідуального читацького досвіду, коли кожна дитина має право на власне сприйняття змісту, емоційне ставлення та будування асоціацій. Педагог, у свою чергу, не нав'язує свої судження, а настановлює учнів до усвідомлення та розуміння власної позиції.

Компетентнісний підхід характеризує основну мету навчання – не просто передати знання, а сформувати вміння застосовувати їх в реальному спілкуванні, аналізі змісту текстів та міжособистісних ситуацій. Н. Бібік зазначає, що компетентнісний підхід сучасної школи «орієнтує навчання на розвиток здатності застосовувати знання, досвід, цінності для розв'язання життєвих проблем» [1, с. 17].

Сучасна методична база уроків літературного читання в початковій школі ґрунтується на ідеї активної участі дитини у процесі сприйняття, осмислення художнього тексту та його обговорення. Це є причиною переорієнтації з традиційних репродуктивних методів, тобто читання, переказ, відповіді на питання підручника) на інтерактивні методи навчання, які вбачають взаємодію, діалог, спільний пошук сенсів та співтворчість.

Інтерактивне навчання, як визначають О. Пошетун та Л. Пироженко, - це «співнавчання, взаємонавчання, де учень і вчитель є рівноправними суб'єктами освітнього процесу, спільно вирішують навчальні завдання через діалог» [39, с. 13]. Такий підхід задовольняє компетентнісну парадигму Нової української школи, адже спрямований на розвиток комунікативних, соціальних та емоційно-ціннісних умінь, а не лише знання.

Найефективнішими формами інтерактивної роботи вважаються групові, фронтальні, дискусійні та ігрові методи, які можна поєднувати між собою, залежно від мети уроку та жанру літературного твору [6, с. 64].

До групових та фронтальних ефективних методів відносять: роботу в малих групах, експертні групи та ротаційні трійки.

Робота в малих групах сприяє зародженню партнерських відносин між учнями. Вона має на меті не лише спільне виконання завдань, серед яких обговорення змісту, визначення головної думки чи створення колективного творчого продукту. Ця діяльність становить основу формування навичок узгодження позицій, розподілу ролей, вміння домовлятися та лаконічно висловлюватися.

Експертні групи використовуються саме для глибшого аналізу змісту. Кожна група має своє завдання та опрацьовує окремий аспект твору, тобто характери героїв, моральну проблему чи художні засоби. Після цього групи презентують свої висновки, виступаючи перед класом у ролі «експерта». Поданий метод сприяє активізації пізнавальної діяльності і формуванню відповідальності за колективний результат.

Ротаційні трійки надають можливість учням змінювати партнерів у межах завдання та брати на себе різні ролі: читача, слухача або ж коментатора. Це сприяє розвитку вмінь слухати та коректно реагувати на висловлювання інших, підвищує увагу та мовленнєву активність навіть менш впевнених у собі дітей.

До ефективних фронтальних методів відносять «Карусель», «Мозковий штурм» та «Мікрофон».

Метод «Карусель» надає можливість учням висловитися на тему різних питань, переміщуючись між партнерами, формуючи таким чином навичку короткої та чіткої комунікації. «Мозковий штурм» працює над розвитком творчого мислення, тобто на початковому етапі обговорення учні вільно надають свої ідеї без оцінювання, що формує атмосферу свободи думок та заохочує до пошуку нестандартних рішень. Прийом «Мікрофон» акцентує вміння учнів на формулюванні власної позиції та уважному слуханню інших. Тобто, учень, отримавши право «уявного

мікрофону» (в початковій школі вчитель може застосовувати іграшковий для більшого залучення учнів до завдання), висловлює власну позицію, після чого «передає мікрофон» наступному однокласнику. Метод «Коло ідей» має схожість з попереднім, але має більше спрямування на те, щоб зібрати якнайбільше варіантів відповідей учнів та тлумачень. Такий формат дозволяє кожному відчувати важливість власної думки та сприяє становленню культури спілкування в колективі.

Наступною групою для розгляду є дискусійні методи. Дискусія на уроці літературного читання являє собою форму інтелектуально-комунікативної діяльності, процес якої спрямований на охоплення учнями вмінь порівнювати позиції, аргументувати власні судження та ставитися з повагою до висловлювань і думок інших. Дискусія може знайти своє виявлення у форматі «Займи позицію», під час якої діти фізично або ж умовно займають місце відповідно своєї думки, після чого пояснюють свій вибір.

Метод «Пресу» доцільно застосовувати для навчання побудови логічних висловлювань, що передбачає наступний порядок: твердження - пояснення - приклад - висновок. Це сприяє логічності мовлення і вчить короткої та переконливої аргументації.

Останньою групою методів до розгляду представлені ігрові та технологічні методи. Особливе місце в методиці читання займають рольові ігри, за допомогою яких учні «приміряють» художній образ, висловлюються від імені персонажів, розігрують ключові сцени або ж альтернативні фінали. Такі методи наділені потужним емоційним та комунікативним ефектами, адже діти не лише глибше аналізують та розуміють характери героїв, але й оволодівають інтонаційним забарвленням мовлення, невербальними засобами вираження та емпатійного слухання.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій достатньо розширює можливості інтерактивного навчання. Мультимедійні презентації, інтерактивні дошки, електронні листи, інтерактивні вправи та онлайн-платформи (наприклад, найпопулярніші «LearningApps», та «Kahoot») підтримують різноманіття процесу читання, роблячи його візуально привабливим та практично орієнтованим. Учні мають змогу створювати ментальні карти, опираючись на зміст твору, добирати ілюстрації, відповідати на різного роду питання в інтерактивному форматі чи навіть брати участь у віртуальних подорожах за сюжетом.

Поширюється наразі метод «Шпаргалки», спрямований на розвиток навичок запам'ятовування й узагальнення. Він полягає у створенні коротких схем, асоціативних малюнків та символів до сюжету твору. Такий прийом активізує образне мислення та допомагає дітям самостійно відтворювати зміст прочитаного.

Узагальнюючи, можна зазначити, що інтерактивні методи виступають не лише в якості засобу урізноманітнення уроку, але й стратегія побудови реальної комунікації між усіма учасниками освітнього процесу. За системного використання на уроках літературного читання вони сприяють розвитку мовленнєвої культури, критичного мислення, вміння співпрацювати та емоційно взаємодіяти.

Загалом робота з художнім твором у початковій школі має свої етапи і включає такі: до читання, під час читання та після читання. Завдяки такій структурі учень поступово має змогу зануритися у зміст, розвивати читацьку самостійність та мовленнєву активність.

Етап до читання спрямований на зародження мотивації до сприйняття тексту, виклик інтересу та певне передбачення змісту. Під час цього етапу буде доцільним застосовувати інтерактивні методи, які направлені на пробудження емоційного відгуку та передбачення. За допомогою «Мозкового штурму» учні мають змогу висловити свої

припущення щодо змісту твору, опираючись на його назву, можливі ілюстрації або ж ключові слова. Така вправа розвиває мовленнєву гнучкість, навчає дослухатися до думок інших та стимулює уяву. «Мікрофон» спрямований на формування короткої відповіді на запитання типу: «Що ви очікуєте дізнатися з цього твору?», «Як ви вважаєте, чому автор обрав саме таку назву?», тощо. Так активізується усне мовлення та формуються вміння до стислих висловлювань. За допомогою методу «Коло ідей» учням надається змога зібрати слумачення теми майбутнього твору. Учні в цей час відчують свою значущість і залученість до спільної діяльності.

Такими ж ефективними є вправи-прогнозування, а саме: таблиця «Передбачення», розробка ментальних карт або ж асоціативних рядів щодо ключових понять твору. За допомогою даних методів розвиваються не лише перцептивні вміння, але й закладаються основи аналітичного читання.

Підготовчий етап можна завершити міні-дискусією або ж короткою грою-загадкою, які також створюють позитивний емоційний фон.

Етап під час читання передбачає здійснення учнями емоційно-сислового осмислення тексту. Вчитель налаштовує дітей до співпереживання, до постановки запитань згідно змісту, з'ясовує значення нових та незрозумілих слів, аналізує мовні засоби, використані автором. Під час читання учні переходять від пасивного слухача до співтворця змісту.

Саме під час цього етапу мають бути реалізовані більшість інтерактивних методів та прийомів, які прямо таки розвивають комунікативний компонент. До таких методів можна віднести: «Читання з передбаченням», «Ротаційні трійки», «Карусель» та ігрові прийоми. «Читання з передбаченням» передбачає дії вчителя, які спрямовані на переривання читання в ключовому моменті та пропонування учням здогадатися послідуєчий сюжет, що сприяє розвитку логічного мислення, навичок прогнозування та аргументації. Робота в «ротаційних трійках»

характеризується роботою учнів, які по черзі беруть на себе різні ролі: читача, слухача та коментатора. Така організація сприяє формуванню навичок діалогічного мовлення, вмінню слухати та реагувати на висловлювання однокласників. «Карусель» використовується під час обговорення запитань за змістом твору. Учні в цей час коротко висловлюються та переходять до іншого партнера. Це формує швидкість мислення та здатність до лаконічного вираження.

Не менш значущими є й ігрові прийоми, що включають: рольове читання, інсценізації уривків, створення «живих картин» за змістом. Вони спрямовані на емоційне занурення у текст, ховання емпатії та беруть участь у розвитку мовленнєвої виразності і артистичності.

Важливим прийомом вважається діалог з персонажем, під час якого учні від імені героя або ж у форматі запитань до нього формують власне ставлення до подій тексту. Цей прийом є досить ефективним для розвитку перцептивного компоненту.

Також доречним на даному етапі є застосування інформаційно-комунікаційних технологій, а саме: інтерактивних вправ, коротких відеофрагментів, аудіозаписів читання твору. За допомогою них можна підвищити інтерес та залучення учнів до процесу читання.

Етап після читання є заключним та охоплює узагальнення змісту, інтерпретацію та творчі завдання. Після прочитання учням надається змога вільно висловитись та обмінятися враженнями, зіставити позиції та дійти висновків.

Особливо доцільними до даного етапу будуть такі методи: «Займи позицію», «Прес-метод», «Творчі завдання», «Діамант», «Мозковий штурм». Під час дискусії «Займи позицію» учні обирають відповідну думку та аргументують її, враховуючи поведінку героїв, ідею та мораль твору. Така діяльність спрямована на розвиток інтерактивного компоненту комунікації, навичок аргументації та толерантності. «Прес-метод» надає

можливість учням висловити свою думку, використовуючи схему: «Я вважаю, що... - тому що... - наприклад... - отже...», що формує логічність мовлення та вміння узагальнювати. Творчі завдання спрямовані на такі види діяльності як: написання листа герою, складання альтернативного фіналу, створення ілюстрацій або колажів до сюжету. Така діяльність забезпечує розвиток монологічного мовлення та креативності. За методом «Діамант» учні створюють короткий поетичний підсумок, який спрямований на передавання емоційно-сміислової суті твору в художній формі. На завершення уроку може бути використаний метод «Мозковий штурм» для колективного пошуку ідей за запитаннями вчителя.

Також невід'ємним підсумковим етапом є етап рефлексії, адже вчитель спонукає дітей до оцінювання власної участі у спільному обговоренні, визначити чого нового вони дізналися та навчилися. Саме тут відбувається формування вміння рефлексувати власну комунікативну діяльність, що виступає як один з показників сформованості комунікативної компетентності.

Також треба зазначити, що вчителю слід добирати методи та прийоми, враховуючи і жанрову специфіку твору. За допомогою казок, байок, оповідань та інших жанрів учні знайомляться зі словами та виразами, які віддзеркалюють різні аспекти мовного розвитку, а саме з архаїзмами, неологізмами, діалектизмами, метафорами, епітетами, фразеологізмами. До того ж, така нова лексика, яка засвоюється дитиною у роботі з художніми текстами, набуває емоційного забарвлення, а це допомагає кращому запам'ятовуванню.

Як відомо, літературні твори для учнів 3-4 класів вирізняються жанровим різноманіттям. Кожен жанр наділений власною структурою, художніми засобами, виховним потенціалом та бере унікальну участь у формуванні комунікативної компетентності учнів. Таке розмаїття надає дитині можливість зустрітися і познайомитися з різними типами текстів, які

також стимулюють розвиток техніки читання, вміння аналізувати та висловлюватися. О. Савченко зазначає, «різножанрові тексти створюють умови для багатопланового розвитку особистості учня, зокрема його мовленнєвої, пізнавальної й емоційно-ціннісної сфер» [Савченко, Дидактика початкової школи, с. 229].

Перед тим, як ми розглянемо кожен з жанрів окремо, слід окреслити загальний список літературних жанрів, які найчастіше зустрічаються і використовуються у курсі літературного читання для учнів 3-4 класів. Зазвичай до такого набору відносяться: казка, оповідання, байка, вірш, легенда/переказ, драматичні уривки або фрагменти п'єс, іноді листи або оголошення.

Одним із найдавніших, найчарівніших та найулюбленіших жанрів для дитячого читання звичайно є казка. Наукова література надає їй визначення, як «фольклорний або літературний твір із вигаданим сюжетом, у якому відображені уявлення народу про добро і зло, справедливість, перемогу позитивних сил над негативними» [16, с. 17]. До основних особливостей казки належать фантастичність, яскраві персонажі, які часто протилежні один одному, наявність магічних елементів та настанова на моральний урок.

Казка займає особливе місце для комунікативного розвитку. Шляхом насиченості діалогів між персонажами, повторюваним конструкціям, наприклад, «їхав, їхав...», «ледве-ледве» і т.д., та експресивним описам казка сприяє формуванню як діалогічного мовлення, так і монологічним висловлюванням. Переказуючи казку, учні вчаться логічному передаванню сюжету, відтворюючи багатство інтонацій та використовуючи художні засоби.

Казка бере участь у формуванні моральних принципів, збагаченні уяви та розвитку фантазії. К. Ушинський підкреслював, що «казка, народжена з глибин народного духу, є першим і наймогутнішим засобом

морального виховання дитини» [51, с. 314]. Можна сказати, що казка виступає своєрідним тренажером для ціннісного розвитку школяра та укріплення комунікативності.

Для аналізу змісту творів жанру казки учитель може використати такі методи як:

- бесіда за змістом з використанням відкритих запитань, які заохочують до діалогу (наприклад, «Як ти вважаєш, чому герой так вчинив?»);
- інсценізації діалогічних фрагментів в групах або парах;
- творче переказування;
- метод «казкове коло», під час якого діти по черзі розказують власну кінцівку;
- робота з прислів'ями та народними приказками, які розкривають суть.

З ефективних прийомів можна виділити «діалог з персонажем», «мікрофон», «доповни речення», «якщо б я був на місці героя...». А також такі засоби для сприймання змісту: настільний театр, фланелеграф, цифрові казки та інтерактивні презентації. Саме таке методичне підґрунтя формує емоційний інтелект, здатність до співпереживання та морального обмірковування ситуацій, тобто формування комунікативно-перцептивного компоненту.

Другим важливим жанром за програмою 3-4 класів є оповідання. Порівняно з казкою, в основі оповідання зазвичай лежать реалістичні ситуації, які є близькими до життєвого досвіду дітей. Оповідання визначають як «невеликий за обсягом прозовий твір із чітко окресленим сюжетом та однією або кількома подіями, зосередженими навколо головного героя» [29, с. 278].

Реалістичність сюжету дає змогу дитині усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки, формулювати висновки та узагальнення. Вчитель може

спрямувати роботу над оповіданням включивши обговорення запитань, наприклад: чому вчинок героя був таким?, до яких наслідків це призвело?, що ми можемо виокремити з цього для себе? і т.д. Такого роду запитання дають поштовх для розвитку аналітичного мислення та вміння робити власні висновки.

У мовленнєвій сфері оповідання допомагає розвинути здатність до зв'язного монологу. Адже вчаться чітко транслювати події, давати опис персонажам, висловлювати аргументовано свої думки щодо вчинків персонажів. В. Сухомлинський зазначав, «оповідання стає вікном, крізь яке дитина дивиться на життя і вчиться бачити його сенс» [47, с. 198].

Оповідання містить в собі пізнавальну та виховну функції, тому що вчить учнів бути уважними до навколишнього світу, дослухатися до себе та до інших, визначати зв'язок між словами, думками, вчинками.

Для осмислення змісту жанру оповідання доцільно використати наступні методи:

- аналітико-діалогічне читання, під час якого школярі проводять аналіз дій персонажів та мотиви їх поведінки;
- обговорення морального змісту та порівняння вчинків персонажів;
- метод проблемного запитання за типом «Чи правильно вчинив герой?»;
- робота в парах та мікрогрупах з обговоренням епізоду й представлення спільного висновку.

Прийоми, які можна застосувати: «Три позиції» (погляд з боку героя, автора та читача); «снігова куля» (поступове доповнення учнями однієї думки); сенкан за змістом оповідання. А також засоби: ілюстрації, невеликі відео або ж фрагменти, таблиці «Хто? Де? Коли? Чому?». Завдяки таким видам діяльності відбувається формування культури мовлення, логіки висловлювань та соціально-комунікативних умінь.

Наступними важливими жанрами, які активно застосовуються під час навчання літературного читання учнів 3-4 класів, є байка та вірш. Кожен з них наділений своєю специфікою, художніми засобами, що при поєднанні сприяє рівномірному розвитку мовлення та мислення учнів, становленню їх комунікативної компетентності.

За науковими визначеннями ми знаходимо, що байка – це невеликий за обсягом твір, алегоричного характеру, який передає глибокий життєвий зміст через зображення поведінки тварин, рослин і предметів [50, с. 152]. Головними ознаками байки є стислість, яскраво виражена алегорія та чітка мораль. Українською класикою цього жанру є байки Григорія Сковороди та Леоніда Глібова, які досі є актуальними для шкільного вивчення.

Учні 3-4 класів відносяться до байки як до цікавої історії, але в цей час починають поступово вчитися розуміти підтекст і узагальнені висновки. Саме завдяки алегорії учні виховують уміння аналізувати прихований зміст, співвідносити ці події зі своєю поведінкою та робити відповідні висновки. Важливим є те, щоб байка підштовхувала школярів до розвитку саме логічного мислення та до вміння аргументовано пояснювати свою точку зору. Саме під час обговорення змісту байки, учні мають пояснити, чому поведінка того чи іншого персонажу є правильною або ж неправильною.

З дидактичної точки зору байка також бере участь у формуванні монологічного, через переказ змісту та висловлення власних суджень, та діалогічного мовлення, через обговорення з однокласниками та колективну інтерпретацію моралі твору. Н. Волошина зазначає, «байка — це жанр, що поєднує художність і дидактизм, відкриваючи для школяра шлях до свідомого оволодіння нормами поведінки» [11, с. 112].

Методи, доречні для обговорення змісту байки:

- порівняльний аналіз образів та зіставлення ситуації байки з реальними життєвими ситуаціями;
- колективне формулювання моралі та головної думки;

- визначення алегорій (наприклад, «Кого нагадує Бджола?», «Чому люди можуть бути схожі на даних персонажів?»);
- творче перетворення тексту, тобто складання власної байки за аналогією.

Серед прийомів: «Коло дискусій», «Мораль однією фразою», «Порівняй байки». Серед засобів: мультимедійні ілюстрації, картки з персонажами, аудіозаписи виразного відтворення байки. Дані види діяльності становлять основу для формування здатності аргументувати власну позицію, використовувати відповідні приклади, логічно доводити думку, що є підґрунтям для комунікативної компетентності.

Вірш – це художній твір, який написаний у ритмічній формі, зазвичай з використанням рими, а також метафоричності та образності [29, с. 100]. Початкова школа знайомить учнів з поезією Тараса Шевченка, Лесі Українки, Івана Франка, Василя Симоненка та інших. Сприйняття вірша є особливим, адже він насичений емоційно, тобто діти можуть відчутти повноцінну красу мови, виразність інтонацій та ритму.

Для дітей поезія виступає не лише як спосіб тренування пам'яті під час її вивчення, а ще й вчить виразному декламуванню, добираючи під час цього відповідну інтонацію, темп та наголоси. Це сприяє формуванню культури мовлення, розвитку слухової пам'яті та художнього смаку. Крім цього, вірш сприяє зростанню емоційної сфери, де учні можуть відчувати і ділитися власними переживаннями за допомогою слів, що є необхідною умовою для формування комунікативної компетентності.

З погляду педагогіки вивчення поезії, знову ж таки, забезпечує розвиток монологічного мовлення під час декламування та висловлення своїх почуттів та діалогічного мовлення під час колективного обговорення змісту та ідеї або з вчителем. О. Савченко вважає, що «поезія у початковій школі — це не лише предмет для вивчення, а й засіб формування духовного світу дитини, розвитку її мовленнєвої та емоційної культури» [44, с. 87].

Для цього жанру учитель може використати наступні методи:

- виразне читання з обговоренням інтонації та настрою;
- слухання поезії для подальшої емоційної рефлексії («Що я відчув»);
- творче римування, що включає добір власних рим та складання «ланцюжка рим»;
- словесне малювання, тобто опис того, що «малює» уява в процесі читання.

Серед прийомів: «Живі рядки» (тобто учні по черзі декламують рядки в рими), «Відчуй мелодію вірша», «Порівняй слова автора зі своїми думками». Серед можливих засобів: музичний супровід, інтерактивні плакати та візуальні образи. Такий підхід має на меті не лише активізацію емоційно-естетичної сфери, але й сприяє формуванню чіткому усному мовленню та комунікативну гнучкість.

Драматичний твір – це літературний твір, написаний для сценічного виконання, дія якого розгортається за допомогою діалогів та вчинків персонажів, а сам автор не бере участі у вигляді коментарів чи розгорнутих описів [29, с. 185]. До основних драматичних жанрів належать трагедія, комедія, драма, але для початкової школи для ознайомлення зазвичай вводять невеликі п'єси, рольові діалоги, які адаптовані для сприймання учнями початкової школи.

Особливість драматичних творів виражається в діалогічній природі. Саме діалоги надають дітям можливість почути іншого, відповідати співрозмовнику та будувати чіткі, логічні репліки. Інсценізація уривків п'єс або діалогів для учнів 3-4 класів стає ефективним способом становлення культури діалогу та вміння взаємодіяти в колективі.

Важливим є і те, що драматичні твори формують умови для рольового навчання. Учні вживаються у персонажів та за допомогою цього краще починають розуміти мотиви та вчинки героїв, вчать

співпереживанню, аргументуванню позиції та доходять власних висновків. Тобто драматичний жанр призначений не лише для урізноманітнення навчального процесу, а ще й виконує виховну функцію.

До методів опрацювання змісту драматичних творів можна виділити наступні:

- рольова гра та інсценізації, створення «Театру мініатюр»;
- метод «Діалог за межами тексту», що передбачає створення продовження діалогів героїв;
- колективна творча вправа, наприклад, підготовка невеликих вистав чи «живої картини»;
- читання за ролями та обговорення вчинків героїв після демонстрування сценки.

До прийомів можна виділити: «Мікрофон героя», «Гаряче крісло» (задавання питань герою від учнів класу), «Інтерв'ю з героєм». Серед засобів можуть бути наступні: театральні атрибути, лялькові фігури, фрагменти відеозаписів інсценізацій. Робота з жанром драматичного твору являється одним з найбільш ефективних способів розвитку інтерактивного компоненту комунікативної компетентності, тому що тут відбувається поєднання мови, дій, емоцій та взаємодій.

З огляду на викладене, аналіз методичних засад формування комунікативної компетентності учнів 3-4 класів у процесі роботи над літературним твором дозволяє стверджувати, що саме читання є ефективним засобом у процесі розвитку мовленнєвих, соціальних та пізнавальних умінь учнів молодших класів. Літературний твір розглядається не лише в якості об'єкту пізнання, але й дієвим засобом формування особистісного досвіду дитини, її здатності до комунікації, співчуття та критичного мислення.

Становлення комунікативної компетентності має спиратися на сучасні методичні принципи, до яких належать діалогічність, особистісна

орієнтованість, діяльнісний та компетентнісний підходи. Їх реалізація можлива за умови створення комунікативно-активного середовища, в якому учень розглядається не як пасивний споживач інформації, а як повноцінний часник освітнього діалогу.

Методична база включає інтерактивні методи, які сприяють розвитку ключових умінь, передбачених Державним стандартом початкової освіти, а саме: вміння слухати, висловлювати власну позицію, аргументувати думку та взаємодіяти в команді.

Робота з текстом має відбуватися поетапно: до читання, під час читання та після читання. Кожен етап наділений власними дидактичними завданнями й реалізується за допомогою відповідних інтерактивних методів, а системне їх поєднання створює умови для формування всіх складників комунікативної компетентності: комунікативного, перцептивного, інтерактивного. Також підбір методів залежить і від жанрової специфіки та має бути диференційованим. Робота з казкою передбачає елементи драматизації та рольову ігри, оповідання - евристичні бесіди, байка - аналітичні прийоми та моральні узагальнення, поезія - роботу над ритмом та виразністю, а драматичний твір - інсценізацію та діалоги.

Таким чином методика формування комунікативної компетентності засобами літературного твору є складною та багаторівневою системою, центром якого є активний читач, мисляча й мовленнєво розвинена особистість. Її ефективність забезпечується поєднанням інтерактивних технологій, творчих вправ та глибокої уваги до емоційно-ціннісного змісту художнього слова.

2.2. Система вправ та завдань для формування комунікативної компетентності учнів 3-4 класів

Формування комунікативної компетентності молодших школярів є безперервним процесом, що передбачає систематичне використання спеціально підібраних методів, прийомів, вправ і завдань, які спрямовані на розвиток мовленнєвих, соціальних та когнітивних умінь.

Логічним та послідовним етапом, після проведення нами та аналізу констатувальної частини дослідження, став формувальний етап, на меті якого є перевірка ефективності системи вправ та завдань, які побудовані на засадах інтерактивної, діяльнісної та особистісно орієнтованої методики, і які сприятимуть підвищенню рівня сформованості комунікативної компетентності учнів 3-4 класів у процесі роботи над літературним твором.

За результатами констатувального етапу дослідження було з'ясовано, що рівень сформованості комунікативної компетентності учнів 3-4 класів загалом можна визначити як вищий середнього. Отримані дані засвідчують у потребі системної роботи з розвитку комунікативних, перцептивних та інтерактивних умінь, що забезпечать повноцінну залученість молодших школярів у навчально-мовленнєвий процес.

Завданнями формувального етапу є:

1. Розроблення системи вправ та завдань, які будуть спрямовані на вдосконалення методик формування комунікативної компетентності молодших школярів.
2. Реалізування розробленої системи у навчальному процесі паралелей 3-х класів під час уроків читання.
3. Перевірити динаміку рівнів сформованості прояву комунікативних, перцептивних та інтерактивних умінь.

Формування комунікативної компетентності ґрунтувалось на таких методичних принципах:

- діалогічність у навчанні, що допомагає активній взаємодії між вчителем та учнями, а також між школярами;
- комунікативно-діяльний підхід, згідно з яким мова окреслюється не лише як об'єкт вивчення, але й як засіб пізнання та спілкування;
- особистісно-орієнтований підхід, що забезпечує розвиток індивідуальних мовленнєвих здібностей учня;
- інтерактивний, на меті якого спільна діяльність, що спрямована на досягнення конкретного навчального результату.

Формувальний етап експерименту був проведений в умовах буденного освітнього процесу на уроках літературного читання в третіх класах Татарбунарського ліцею Татарбунарської міської ради. У процесі експериментальної роботи були використані вправи, які спрямовані на поступовий розвиток мовленнєвої ініціативи учнів, тобто від простих репродуктивних завдань до творчих комунікативних ситуацій, у процесі яких учні виступали як рівноправні учасники спілкування.

Створена система вправ враховує результати констатувального етапу та структурована за трьома напрямками, а саме розвиток комунікативного, перцептивного та інтерактивного компонентів. А також вони інтегрувалися у структуру уроку на різних етапах:

- до читання, де вправи розраховані на мотивацію та прогнозування;
- під час читання - емоційно-сміслові осягнення змісту;
- після читання - рефлексивні та творчі завдання.

Вправи добиралися та розроблялися таким чином, щоб вони допомагали не лише у активізації мовленнєвої діяльності, але й сприяли атмосфері взаємоповаги, партнерства, довіри та відкритості під час процесу

спілкування. Також вони спрямовані на підвищення рівня сформованості комунікативної компетентності учнів третіх класів.

Комплекс містив три групи завдань, які являють собою умовне відображення етапів формування окремих компонентів комунікативної компетентності.

Перша група вправ була спрямована на вдосконалення комунікативного компоненту. Основні типи вправ:

- «Мікрофон думок» передбачав короткі відповіді на запитання за сюжетом з використанням іграшкового мікрофону, що створює ефект публічності та залученості;
- «Діалог з героєм», під час якого будується діалог між учнем та персонажем твору з використанням театральних елементів чи предметів-символів героя;
- «Займи позицію - кольорові думки», в ході якої учні обирають позицію за допомогою карток відповідного кольору, після цього аргументуючи свої думки.

Друга група мала на меті формування перцептивного компоненту. Основні типи вправ:

- «Обличчя героя», де учні, отримавши шаблон контуру обличчя персонажа, доповнювали відповідними рисами, що відображали стан героя, та аргументували свій вибір;
- «Слідопит у тексті» передбачав пошук фрагментів або слів, що характеризують названих учителем персонажів або ж ситуації. Під час виконання вправи учням надавалися картонні лупи та елементи костюмів детективів (вуса та капелюшки), що створювали ігрову розслаблену атмосферу;
- «Думки між рядків» - учитель зачитує фрагменти діалогів, а учні піднімають відповідну картку з відповіддю до сенсу прочитаного та коротко пояснюють свій вибір.

Для розвитку інтерактивного компоненту були використані наступні вправи:

- «Живі герої», під час якої учні обирали та готували невелику інсценізацію;
- «Командний пазл», де учні в групах, отримавши уривки тексту, мали скласти правильну послідовність, узгодивши рішення між собою;
- «Сторітелінг. Моя версія» - учні в групах створювали продовження альтернативного фіналу до прочитаного тексту за заданою тематикою вчителем;
- «Редактори», під час якої учні в групах формували уривки тексту з помилками, зберігаючи свою роль у «редакції».

Докладний опис ходу вправ, необхідних матеріалів, ролей учасників та очікуваних результатів подано в Додатку 2.

З метою перевірки ефективності розробленої системи вправ та завдань було проведене повторне анкетування серед тих самих 37 учнів. Опитування здійснювалось за такими ж питаннями, які використовувались у процесі констатувального етапу, що дало змогу здійснити об'єктивне порівняння динаміки результатів.

Задля виявлення динаміки рівнів сформованості комунікативного компоненту комунікативної компетентності було проаналізовано відповіді учнів на запитання №2, №4, №8. Отримані результати подано у *таблицях 2.1., 2.2. та 2.3.*

Таблиця 2.1.

Динаміка відповідей учнів на питання №2 «Що тобі подобається робити найбільше під час уроків читання?»

№	Запитання	Варіанти відповідей	До експериме	Після експериме	Динаміка (зміна)

			нту (кількість учнів)	нту (кількість учнів)	
1	2	3	4	5	6
2.	Що тобі подобається робити найбільше під час уроків читання? (кілька варіантів)	Читати вголос	22	28	+6
		Обговорювати твір	20	30	+10
		Відповідати на запитання вчителя	25	31	+6
		Слухати читання інших	18	15	-3
		Малювати та виконувати творчі завдання до твору	12	18	+6

Порівняльний аналіз засвідчив, що після проведення системи вправ та інтерактивних завдань кількість учнів, що надають перевагу активним комунікативним видам діяльності, а саме читанню вголос, обговорення твору, участь у діалогах, зросла майже вдвічі. Це стверджує про підвищення мовленнєвої активності, зацікавленості до процесу спілкування та розвиток комунікативної ініціативи.

Таблиця 2.2.

Динаміка відповідей учнів на питання №4 «Чи легко тобі висловлювати свою думку про твір?»

№	Запитання	Варіанти відповідей	До експериме нту (кількість учнів)	Після експериме нту (кількість учнів)	Динаміка (зміна)

1	2	3	4	5	6
4.	Чи легко тобі висловлювати свою думку про твір?	Так, завжди ділюся думками	12	21	+9
		Іноді важко підібрати слова	10	9	-1
		Я соромлюсь	15	7	-8

За отриманими даними спостерігаємо позитивну динаміку у здатності школярів до висловлювання власних суджень, адже значно збільшилася кількість учнів, у яких це не викликає труднощів. В цей час на половину зменшилась кількість тих, хто соромиться брати участь в такій діяльності. Це свідчить про зростання впевненості у власних силах, покращення навичок побудови логічного висловлення та позитивний вплив інтерактивних форм навчання на розвиток усного мовлення.

Таблиця 2.3.

Динаміка відповідей учнів на питання №8 «Коли вчитель запитує щось стосовно твору, чи легко тобі дати чітку і коротку відповідь?»

№	Запитання	Варіанти відповідей	До експерименту (кількість учнів)	Після експерименту (кількість учнів)	Динаміка (зміна)
1	2	3	4	5	6
8.	Коли вчитель запитує щось стосовно твору, чи легко тобі	Так, я завжди готовий/готова	14	23	+9
		Іноді не знаю, що сказати	13	10	-3

	дати чітку і коротку відповідь?	Мені важко швидко сформулювати думку	10	4	-6
--	---------------------------------	--------------------------------------	----	---	----

Виявилось помітне зростання кількості учнів, які здатні активно та чітко формулювати думку. Це підтверджує ефективність застосування вправ типу «Мікрофон думок», «Коло співрозмовників», «Діалог із героєм в гостях», що сприяють розвитку вмінь лаконічно, логічно висловлюватися, реагувати на запитання та підтримувати комунікацію.

Отже, після серії вправ, які спрямовані на розвиток діалогічного мовлення, уміння ставити запитання та аргументувати думку, тобто основ комунікативного компоненту, значно зросла кількість учнів, що вільно висловлюють власну позицію. Якщо на констатувальному етапі більшість школярів лише відтворювали почуті думки та потребували допомоги та підказки вчителя, то після формувального етапу понад половини школярів-учасників експерименту почали ініціювати самостійні висловлювання. Учні почали активніше вступати в діалог, користуватися словами-зв'язками, наводити приклади та виражати емоційно забарвлені логічні судження.

Для оцінювання рівня розвитку перцептивного компонента комунікативної компетентності учнів було проаналізовано відповіді на запитання №3, №6, №9 анкети. Ці питання були спрямовані на виявлення умінь розуміти внутрішній світ персонажів, емоційно реагувати на прочитане, усвідомлювати мотиви поведінки героїв та власне ставлення до них. Отримані результати подано у *таблицях 2.4., 2.5. та 2.6.*

Таблиця 2.4.

Динаміка відповідей учнів на питання №3 «Що для тебе є найцікавішим під час читання твору?»

№	Запитання	Варіанти відповідей	До експериме	Після експериме	Динаміка (змiна)
---	-----------	---------------------	--------------	-----------------	------------------

			нту (кількість учнів)	нту (кількість учнів)	
1	2	3	4	5	6
3.	Що для тебе є найцікавішим під час читання твору?	Уявляти події	11	13	+2
		Зрозуміти, чого навчає твір	9	11	+2
		Відчути настрій автора	5	3	-2
		Дізнатися, що сталося з персонажами	12	10	-2

За результатами до і після формувального етапу кількість учнів, які звертають увагу не лише на сюжет, але й на ідею, моральний зміст, поведінку героїв, авторську позицію, зросла. Тобто, зміщення акцентів у відповідях може свідчити про перехід від поверхневого сприймання до глибокого осмислення змісту. А розвиток здатності «уявляти події» сприяє формуванню внутрішнього бачення, образного мислення та творчої активності, що є ознаками зростання перцептивного компоненту комунікативної компетентності.

Таблиця 2.5.

Динаміка відповідей учнів на питання №6 «Чи береш ти участь в обговоренні вчинків героїв на уроках?»

№	Запитання	Варіанти відповідей	До експериме нту (кількість учнів)	Після експериме нту (кількість учнів)	Динаміка (зміна)
1	2	3	4	5	6

6.	Чи береш ти участь в обговоренні вчинків героїв на уроках?	Активно висловлююся	13	20	+7
		Слухаю інших і висловлюю згоду або незгоду	16	14	-2
		Мовчу, боюся помилитися	8	3	-5

Отримані результати демонструють зменшення кількості учнів, які залишаються пасивними слухачами, і зростання тих, хто активно висловлює свою думку стосовно аналізу персонажів, навіть якщо вона відрізняється від думок більшості. Це свідчить про підвищення рівня самостійності мислення, розвиток аналітичних умінь та формування здатності оцінювати вчинки персонажів на основі власних моральних засад.

Таблиця 2.6.

Динаміка відповідей учнів на питання №9 «Що допомагає тобі краще зрозуміти зміст твору?»

№	Запитання	Варіанти відповідей	До експерименту (кількість учнів)	Після експерименту (кількість учнів)	Динаміка (зміна)
1	2	3	4	5	6
9.	Що допомагає тобі краще зрозуміти зміст твору? (кілька варіантів)	Пояснення вчителя	28	30	+2
		Обговорення з однокласниками	19	27	+8
		Власна уява	16	22	+6
		Ілюстрації або відео до	15	20	+5

		твору			
		Повторне читання	10	14	+4

Спостерігаємо збільшення кількості відповідей учнів за усіма варіантами. Це означає, що в учнів загалом розширився арсенал прийомів розуміння тексту. Якщо до початку формувального експерименту більшість школярів покладалися на роз'яснення вчителя, то після проведення системи інтерактивних та аналітичних вправ цей показник трохи виріс, що свідчить про зацікавленість у роботі з учителем. Позитивна тенденція простежується і у кількості обраних варіантів відповідей «обговорення з однокласниками» та «власна уява», що підтверджує самостійність мислення та здатність до емоційного співпереживання. Зросли і показники відповідей «ілюстрації або відео» та «повторне читання», що свідчить про активніше користування учнями різними джерелами інформації та повернення до тексту для самостійного глибшого розуміння.

Отже, можна дійти висновку, що значні зміни спостерігаються і у сфері емоційно-ціннісного сприйняття тексту, тобто розвитку перцептивного компоненту. Вправи «Слідопит у тексті», «Обличчя героя» та «Думки між рядків» служили учням для уважного прослідковування внутрішнього світу персонажів впродовж твору, виявляти співпереживання та пояснювати мотиви їх учинків. Якщо за результатами до експерименту простежувалась реакція дітей лише на зовнішні події сюжету, то наразі спостерігається усвідомлення морально-психологічного змісту твору. Учні більш чітко розрізняють емоції, співвідносять поведінку героїв з власним досвідом та проявляють значну ініціативну в побудові елементарних висновків стосовно рис характеру персонажів.

Інтерактивний компонент відображає уміння учнів взаємодіяти з іншими учасниками навчального процесу у парах, групах. Він окреслює готовність до співпраці, активність у обговореннях та вміння домовлятися.

Для виявлення динаміки розвитку цього складника були проаналізовані відповіді учнів на запитання №5, №7, №10 анкети. Отримані результати представлені у *таблицях 2.7, 2.8. та 2.9.*

Таблиця 2.7.

Динаміка відповідей учнів на питання №5 «Чи подобається брати участь в діалогах на уроці?»

№	Запитання	Варіанти відповідей	До експерименту (кількість учнів)	Після експерименту (кількість учнів)	Динаміка (зміна)
1	2	3	4	5	6
5.	Чи подобається брати участь в діалогах на уроці?	Так, дуже	18	26	+8
		Іноді	12	8	-4
		Ні, я соромлюсь	7	3	-4

Встановлено, що до формувального етапу значна кількість учнів відчувала страх або хвилювання під час діалогічних виступів. Після застосування системи вправ ситуація помітно змінилась у кращу сторону, адже кількість учнів, які почуваються впевнено під час спілкування, значно збільшилась. Лише для кількох учнів залишилися страх помилки та невпевненість у собі.

Таблиця 2.8.

Динаміка відповідей учнів на питання №7 «Чи подобаються тобі ролі в інсценізації?»

№	Запитання	Варіанти відповідей	До експерименту	Після експерименту	Динаміка (зміна)
---	-----------	---------------------	-----------------	--------------------	------------------

			(кількість учнів)	(кількість учнів)	
1	2	3	4	5	6
7.	Чи подобаються тобі рольові інсценізації?	Так, це цікаво	20	28	+8
		Іноді, залежить від твору	10	7	-3
		Ні, я не люблю перевтілюватися у героїв	7	2	-5

За результатами простежується позитивна динаміка. суттєво збільшилась кількість учнів, яким подобаються рольові інсценізації, що свідчить про підвищення рівня їх активності та зацікавленості у спільній творчій діяльності. Скоротилась кількість учнів до двох, яким взагалі не подобаються інсценізації. Такі результати засвідчують формування позитивного емоційного досвіду взаємодії в колективі, розвиток уміння працювати в команді та брати на себе відповідальність.

Таблиця 2.9.

Динаміка відповідей учнів на питання №10 «На твою думку, навіщо ми читаємо художні твори в школі?»

№	Запитання	Варіанти відповідей	До експерименту (кількість учнів)	Після експерименту (кількість учнів)	Динаміка (зміна)
1	2	3	4	5	6
10.	На твою думку, навіщо	Щоб навчитися правильно говорити	8	5	-3

	ми читаємо художні твори в школі?	Щоб розуміти вчинки інших людей	13	15	+2
		Щоб розвивати мислення та уяву	14	17	+3
		Просто, щоб отримати оцінку	2	0	-2

Визначено, що на початку дослідження були учні, які закладали лише формальний характер проведення уроків читання, тобто, щоб отримати оцінку. Після проведення формувального етапу експерименту не залишилось учня, який би обрав такий варіант. Переважна більшість дітей вбачає у читання можливість розуміти почуття людей, навчитися спілкуватися, розвивати своє мислення. Це свідчить про глибшу мотивацію до літературного читання та усвідомлення його цінності як засобу пізнання й комунікації.

Підсумовуючи, можна зазначити, що робота в групах, рольові інсценізації, колективні творчі завдання, обговорення, що стосуються інтерактивного компоненту, сприяли формуванню умінь співпрацювати, вислуховувати партнерів, домовлятися та досягати спільної мети. Якщо минулі результати свідчили про пасивне ставлення більшої частини учнів до обговорення, то після проведення системи інтерактивних вправ школярі демонстрували ініціативність, самостійність і готовність до участі у спільному прийнятті рішень. Учні почали розуміти значення взаємопідтримки, спільної мети й поваги до думки інших. Тобто це підтверджує ефективність інтерактивних методів «Живі герої», «Командний пазл», «Сторітелінг, моя версія» та «Літературна редакція».

Також слід звернути увагу на позитивну динаміку у загальному ставленні учнів до уроків літературного читання. Під час констатувального етапу частина школярів виявляла помірний та низький рівень

зацікавленості, але після формувального етапу кількість тих, кому дуже подобаються ці уроки значно зросла, а дорівнювати нулю став варіант «не подобається». Це свідчить про підвищення мотивації до самого процесу читання, емоційної залученості та позитивного ставлення до навчального процесу в цілому. На *рис. 2.1* зображено динаміку змін у ставленні учнів до уроків літературного читання до і після формувального етапу експерименту.

Чи подобаються тобі уроки літературного читання?

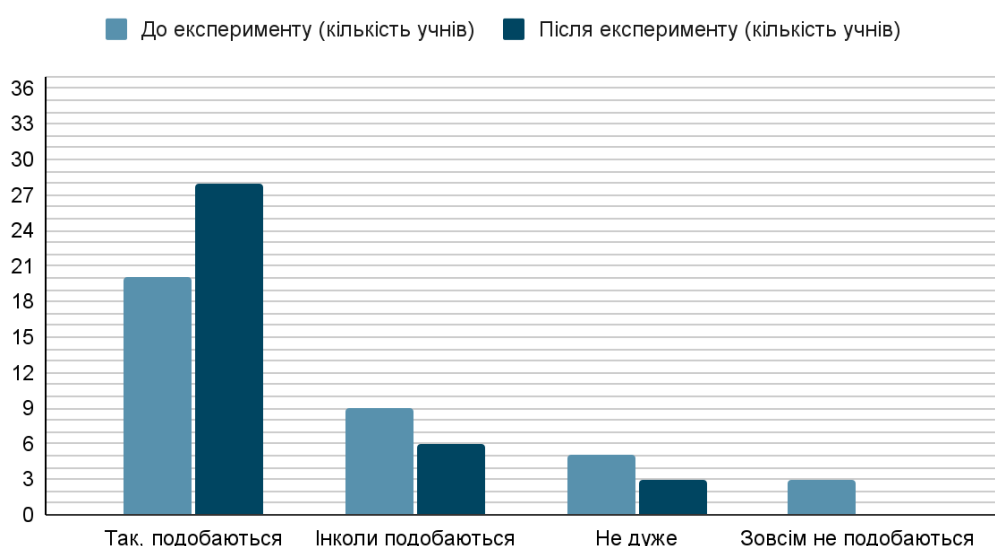


Рис. 2.1. Динаміка ставлення учнів до уроків літературного читання до і після формувального етапу експерименту

Таким чином, результати опитування свідчать про ефективність запропонованої системи вправ та завдань. Це підтверджує доцільність використання інтерактивних, ігрових та діяльнісних методів у процесі становлення комунікативної компетентності учнів початкової школи. Отримані дані дозволили визначити низку практичних рекомендацій для вчителів початкових класів, що сприятиме цілеспрямованому формуванню в молодших школярів умінь спілкуватися, розуміти співрозмовника та продуктивно взаємодіяти у навчально-мовленнєвих ситуаціях.

1.Забезпечення комунікативно-орієнтованого освітнього середовища.

Комунікативна компетентність формується лише в умовах живої мовленнєвої взаємодії, тому під час уроків літературного читання доцільним буде створення атмосфери партнерства, відкритості та довіри. Учитель має виступати в ролі фасилітатора процесу, а не лише джерелом знань.

Рекомендується:

- організовувати систематичну роботу в парах та малих групах, щоб кожен з учнів мав можливість висловити свої судження;
- надавати учням можливість обирати роль чи форму участі (наприклад, читач, коментатор, автор і т.д.), в залежності від суті завдання;
- формувати мовленнєву ініціативу, яка проявляється у постановці запитань відкритого типу, що стимулюють діалог, а не репродукцію;
- активно застосовувати вербальне та невербальне підкріплення (схвалення, жести підтримки, усмішку).

Важливим є відчуття учнів у ролі суб'єктів спілкування, а не лише пасивними слухачами учителя. Такий підхід знімає страх помилки, сприяє розвитку впевненості у власних висловлюваннях.

2. Поєднання різних типів вправ на всіх етапах роботи з літературним твором.

Роботу над текстом доцільно будувати за трьома чіткими етапами, а саме: до читання, під час читання та після читання. Це відповідає логіці сприйняття художнього твору.

- На етапі до читання слід використовувати завдання, що будуть слугувати основою для пробудження інтересу прогнозування: евристичну бесіду, асоціації, передбачення за ілюстрацією. Це надає

можливість активізувати словниковий запас, наштовхувати учнів до висунення гіпотез та формулювання очікувань.

- Під час етапу читання слід застосовувати прийоми емоційного залучення, а саме: мікрофон або коло думок, «Обличчя героя». Методи такого типу сприяють формуванню перцептивного компоненту, розвивають уміння розуміти підтекст, мотиви поведінки персонажів та емоційні стани.

- Після читання варто зробити перехід до аналітичних та творчих завдань: «Сторітелінг» «Літературна редакція», «Живі герої», тощо. Вони сприяють інтерактивній взаємодії, творчому осягненню змісту, розвитку зв'язного мовлення та критичного мислення.

3. Впровадження інтерактивних методів в якості засобу розвитку комунікації.

Як показала практика, найбільш результативно впливають на зростання комунікативної активності молодших школярів саме інтерактивні методи. Доцільними в регулярному використанні є такі:

- «Мікрофон» - для коротких рефлексій після читання;
- «Займи позицію» - для формування вмінь аргументованого висловлювання думки;
- дискусії та коло ідей - для протиставлення позицій та виховання толерантності;
- рольові ігри та інсценізації - для глибшого занурення в образи персонажів та ситуацій, описаних в тексті.

Поєднання зазначених прийомів дає змогу охопити всі три складові комунікативної компетентності - комунікативний, перцептивний та інтерактивний, задовольняючи цілісність розвитку мовленнєвої діяльності.

4. Диференціація завдань за рівнем підготовленості учнів.

Учитель має враховувати, що у класі наявні діти, які мають різні рівні розвитку мовлення та емоційної відкритості. Тому слід вводити в практику диференційовані завдання:

- для невпевнених - невеликі висловлювання, участь у діалогах, роль слухача або ж коментатора;
- для активних - роль героя, редактора, автора, ведення обговорень;
- для всіх - колективні форми роботи, які створюють відчуття залучення та успіху.

Така інтеграція знімає психологічні бар'єри, сприяє розвитку самоповаги та внутрішню мотивацію до висловлювання.

5. Інтеграція художнього тексту з іншими видами мистецтва та ІКТ.

Висока ефективність простежується у використанні візуальних і цифрових ресурсів. До таких відносяться: мультимедійні презентації, інтерактивні вправи, створення коміксів чи електронних плакатів за мотивами змісту твору. Це сприяє емоційному залученню дітей і розвитку мовленнєвої активності у тих, хто зазвичай не проявляє активності під час обговорень.

Інтеграція з музикою, малюванням, театралізацією - також є вдалими прийомами, що допомагають учням глибше усвідомлювати настрій твору та передавати його за допомогою слова, звуку та руху.

6. Розвиток рефлексивних умінь.

Становлення комунікативної компетентності має на увазі не лише розвиток мовлення, але й усвідомлення власних комунікативних дій. Тому доцільним є застосування коротких рефлексивних вправ наприкінці уроку, наприклад:

- «Одним реченням про головне»;
- «Що нового я дізнався про персонажа/про себе»;
- «Мій настрій після уроку».

Такі прийоми виховують здатність оцінювати свої дії, коригувати власне мовлення та сприяти виробленню його культури.

Можемо зробити узагальнення, що у ході проведення формувального етапу експерименту було підтверджено ефективність розробленої системи вправ і завдань, які спрямовані на розвиток комунікативної компетентності учнів 3-4 класів у процесі роботи над літературним твором. Реалізація комплексу вправ, що базується на засадах інтерактивного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, сприяла активізації мовленнєвої діяльності школярів, підвищенню їх пізнавальної мотивації та зацікавлення уроками літературного читання.

Порівнюючи результати констатувального та формувального етапів, засвідчуються позитивні зміни у сформованості усіх компонентів комунікативної активності, більш усвідомлене ставлення до власних висловлювань, здатність аргументувати думку та проявляти емоційно-оцінне ставлення до прочитаного. Також підвищився рівень співпраці в парах та групах, уміння слухати співрозмовника, підтримувати діалог та шукати спільні рішення.

Запропоновані методичні рекомендації для вчителів початкових класів підтвердили практичну значущість дослідження, адже їх можна використовувати в процесі навчання у якості інструменту ефективного розвитку комунікативних, перцептивних та інтерактивних умінь молодших школярів за допомогою засобів літературного читання. За отриманими результатами, системне використання інтерактивних та творчих вправ підвищує рівень сформованості комунікативної компетентності учнів та створює позитивну емоційно-мовленнєву атмосферу в ході уроку.

Висновки до розділу 2

У другому розділі магістерської роботи здійснено комплексний аналіз методів та прийомів, які є ефективними у роботі над літературним твором у якості засобу формування комунікативної компетентності учнів 3-4 класів. З'ясовано, що розвиток комунікативної компетентності молодших школярів у процесі літературного читання є результатом цілеспрямованої методичної діяльності вчителя, яка має опору на комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований та компетентнісний підходи. Визначено, що ефективність цього процесу забезпечується поєднанням різних методів, з яких виділяють: групові, фронтальні, дискусійні, ігрові та інформаційно-комунікаційні. Вони, у свою чергу, сприяють розвитку діалогічного мовлення, мислення, творчої активності та вміння працювати в команді.

Уточнено роль етапів роботи над художнім твором, а саме: до читання, під час читання та після читання. Саме вони складають основу формування ключових мовленнєвих умінь, а також визначено доцільні інтерактивні методи та прийоми до кожного з етапів. Окрема увага приділена жанровій специфіці творів, що вивчаються у 3-4 класах, та вибору методів, які є відповідними природі оповідання, казки, байки, поезії та драматичних текстів. Встановлено, що казка вимагає творчого осмислення сюжету, оповідання спирається на аналіз реальних життєвих ситуацій, байка ґрунтується на усвідомленні морального аспекту, а поетичні твори сприяють розвитку інтонаційної виразності. Драматичні твори, у свою чергу, знаходять найкраще сприйняття свого змісту через інсценізації, рольові ігри, які теж беруть неабияку участь у навичках діалогу та співпраці.

В ході формувального етапу експерименту перевірено ефективність запропонованої системи вправ та завдань, які спрямовані на розвиток

комунікативного, перцептивного та інтерактивного компонентів комунікативної компетентності. Отримані результати довели позитивну динаміку показників за всіма компонентами, що засвідчує доцільність використання інтерактивних, ігрових та діяльнісних методів у роботі з літературним твором. На основі проведеного експерименту сформульовано методичні рекомендації для вчителів, які допомагають вдосконаленню педагогічної практики становлення комунікативної компетентності учнів початкової школи.

Таким чином, реалізація інтерактивних методів, система вправ та творчих завдань, розроблена у межах дослідження, підтвердила свою ефективність та може бути використана у якості практичного інструменту підвищення якості літературної освіти учнів початкової школи.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі здійснено комплексне теоретико-експериментальне дослідження, проблеми формування комунікативної компетентності учнів 3-4 класів у процесі роботи над літературним твором. Поставленою метою було визначення процесу формування комунікативної компетентності учнів початкових класів та вдосконалення їх мовленнєвих умінь на основі сприйняття художнього твору; обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність системи вправ, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності молодших школярів. Мета реалізована, усі визначені завдання виконані послідовно, що дозволяє зробити узагальнені висновки.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної, лінгводидактичної та методичної літератури дав змогу уточнити сутність ключових понять дослідження: «комунікація», «комунікативні вміння», «комунікативна компетентність». Встановлено, що комунікативна компетентність являє собою інтегративну якість особистості молодшого школяра, яка поєднує мовленнєві, пізнавальні, соціальні та емоційні вміння, що є необхідними для ефективної взаємодії у навчальній та життєвій діяльності.

Визначено три структурні компоненти комунікативної компетентності:

- комунікативні вміння, що характеризують сформованість мовленнєвих умінь, здатність висловлювати власну думку та вести діалог;
- перцептивні вміння, які відображаються в рівні розуміння тексту, емоційного стану персонажів, здатності до співпереживання;

- інтерактивні вміння, що виявляються у змозі взаємодіяти, домовлятися, брати участь у спільному обговоренні та колективному прийнятті рішень.

З'ясовано, що формування комунікативної компетентності учнів початкових класів є складним динамічним процесом, що передбачає поєднання інтелектуального, мовленнєвого та емоційно-соціального розвитку. Важливою педагогічною умовою такого процесу є цілеспрямована робота з текстом літературного твору, що дозволяє поєднати пізнавальні та естетичні аспекти навчання.

Констатувальний етап експерименту засвідчив, що рівень сформованості комунікативної компетентності більшості учнів 3-4 класів перебуває на середньому рівні. Труднощі спостерігалися у таких видах діяльності як участь у діалогах, аргументації власної думки, доведення власних суджень, виступах перед класом. Це зумовило потребу у впровадженні соціальної системи вправ, спрямованої на вдосконалення зазначених компонентів.

На формувальному етапі дослідження було апробовано авторську систему інтерактивних та творчих вправ, побудовану на засадах діяльнісного, комунікативного та особистісно орієнтованого підходів. Впровадження комплексу завдань таких як «Діалог з героєм», «Мікрофон думок», «Обличчя героя», «Слідопит у тексті», «Літературна редакція» сприяло підвищенню мовленнєвої активності, розвитку емпатії, вдосконаленню навичок взаємодії між учнями. Практична реалізація вправ здійснювалась в умовах звичайного освітнього процесу на уроках літературного читання, що забезпечило природність і достовірність результатів експерименту.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту підтвердив позитивну динаміку у розвитку комунікативної компетентності молодших школярів. Кількість

учнів із високим рівнем розвитку комунікативних умінь зростає, значно покращилися показники перцептивного та інтерактивного аспектів. Учні стали проявляти більшу активність у висловлюванні власних думок, виявляти ініціативу у діалозі, уважніше слухати співрозмовників, демонструвати вищий рівень розуміння емоційного змісту художнього тексту. Це свідчить про ефективність запропонованої системи вправ та її доцільність для впровадження в освітню практику.

На основі проведеного формувального експерименту розроблено методичні рекомендації для вчителів початкових класів, які передбачають застосування інтерактивних, ігрових та діяльнісних методів роботи з текстом. Вони направлені на розвиток не лише мовленнєвої, а й соціально-емоційної компетентності школярів, створення атмосфери співпраці, партнерства та взаємоповаги на уроці. Практична цінність отриманих результатів полягає у можливості використання системи вправ під час уроків літературного читання.

Отже, результати дослідження підтвердили гіпотезу про те, що формування комунікативної компетентності учнів 3-4 класів буде ефективним за умови використання інтерактивних методів навчання, цілеспрямованої роботи з художнім текстом та залучення школярів до творчої мовленнєвої діяльності.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробленні дидактичного забезпечення для системного розвитку комунікативної компетентності на різних вікових етапах навчання, а також у вивченні можливостей використання цифрових освітніх ресурсів задля підвищення мовленнєвої активності молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік, Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : монографія / Н. М. Бібік. — Київ : Логос, 2014. — 192 с.
2. Білецький, О. І. Літературознавчі студії / О. І. Білецький. — Київ : Дніпро, 1988. — 254 с.
3. Богданець-Білокаленко, Н. І. Методика літературного читання у початковій школі / Н. І. Богданець-Білокаленко. — Київ : Слово, 2014. — 208 с.
4. Божович, Л. І. Проблеми формування особистості школяра / Л. І. Божович. — Москва : Педагогіка, 1979. — 224 с.
5. Bruner, J. S. On perceptual readiness // Psychological Review. — 1957. — Vol. 64. — P. 123–152.
6. Варзацька, Л. О. Українська мова. Навчання мови та мовлення на основі тексту. 2–4 класи : навч.-метод. посіб. / Л. О. Варзацька. — Тернопіль : Богдан, 2011. — 112 с.
7. Варзацька, Л., Кратасюк, Л. Інтерактивні технології в системі особистісно-зорієнтованої освіти // Дивослово. — 2006. — № 4. — С. 64.
8. Вашуленко, М. С. Літературне читання у 3–4 класах : методичний посібник / М. С. Вашуленко. — Київ : Освіта, 2016. — 144 с.
9. Вашуленко, М. С. Українська мова в початковій школі / М. С. Вашуленко. — Київ : Освіта, 2006. — 256 с.
10. Виготський, Л. С. Психологія розвитку дитини / Л. С. Виготський. — Київ : Вища школа, 1997. — 383 с.
11. Волошина, Н. Й. Методика викладання української літератури / Н. Й. Волошина. — Київ : ВЦ Академія, 2015. — 240 с.

12. Волошина, Н. Й. Теорія і методика навчання літератури в початковій школі / Н. Й. Волошина. — Київ : ВЦ Академія, 2012. — 240 с.
13. Гудзик, І. П. Літературне читання в початковій школі: психолого-дидактичні аспекти / І. П. Гудзик // Початкова школа. — 2014. — № 10. — С. 12–17.
14. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. — Наука, 1981. — 140 с.
15. Гончаренко, Т. О. Комунікативна культура молодшого школяра / Т. О. Гончаренко. — Київ : Педагогічна думка, 2013. — 152 с.
16. Гуменецька, Л. В. Українська народна казка / Л. В. Гуменецька. — Київ : Вища школа, 1985. — 184 с.
17. Державний стандарт початкової освіти. — Київ : Кабінет Міністрів України, 2018. — 35 с.
18. Дубовик, С. О. Розвиток комунікативної компетентності молодших школярів засобами художнього тексту / С. О. Дубовик // Початкове навчання та виховання. — 2019. — № 5. — С. 18–22.
19. Ельконін, Д. Б. Психологія навчання молодшого школяра / Д. Б. Ельконін. — Москва : Просвещение, 1974. — 144 с.
20. Калмикова, Л. А. Психолого-педагогічні засади розвитку мовлення молодших школярів / Л. А. Калмикова. — Київ : Педагогічна думка, 2012. — 156 с.
21. Кан-Калик, В. А. Педагогіка спілкування / В. А. Кан-Калик. — Просвещение, 1987. — 255 с.
22. Касьяненко, В. Д. Текст як поняття лінгвістики // Магістерські студії : альманах. — Херсон : ХДУ, 2021. — Вип. 21. — С. 52–55.
23. Кондратенко, Л. О. Психологічні аспекти дитинства в інформаційному суспільстві // Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів :

- монографія / за ред. С. А. Гончаренка, Л. О. Кондратенко. — Київ—
Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. — 228 с.
- 24.Костюк, Г. С. Психологія / Г. С. Костюк. — Київ : Рад. школа, 1969.
— 350 с.
- 25.Кравченко, Т. Ю. Формування мовленнєвої компетентності
молодших школярів засобами художнього твору / Т. Ю. Кравченко.
— Харків : Освіта, 2017. — 120 с.
- 26.Кравцова, Т. В. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших
школярів / Т. В. Кравцова. — Київ : Генеза, 2013. — 128 с.
- 27.Леонтьєв, А. Н. Діяльність. Свідомість. Особистість / А. Н. Леонтьєв.
— Москва : Политиздат, 1977. — 304 с.
- 28.Літературний твір // UkrLit.net : освітній портал. — Режим доступу:
<https://ukrlit.net/item/1685.html> (дата звернення: 15.11.2025).
- 29.Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І.
Коваліва, В. І. Теремка. — Київ : Академія, 1997. — 752 с.
- 30.Максименко, С. Д. Загальна психологія / С. Д. Максименко. — Київ :
KM Academia, 2004. — 608 с.
- 31.Нежива, Л. І. Методика розвитку мовлення молодших школярів / Л. І.
Нежива. — Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. — 256 с.
- 32.Нова українська школа: Концепція. — Київ : МОН України, 2016. —
34 с.
- 33.Павленко, В. О. Формування читацької компетентності молодших
школярів у процесі роботи з художнім твором / В. О. Павленко. —
Київ : Педагогічна думка, 2015. — 180 с.
- 34.Паламар, С. П. Комунікативна культура молодшого школяра / С. П.
Паламар. — Київ : Генеза, 2010. — 128 с.
- 35.Паламар, С. П. Формування мовленнєвої особистості молодшого
школяра в умовах компетентнісного підходу / С. П. Паламар. — Київ
: Педагогічна думка, 2015. — 168 с.

- 36.Побірченко, Н. С. Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів у контексті НУШ / Н. С. Побірченко // Початкова освіта. — 2020. — № 4. — С. 3–9.
- 37.Полуэктова, Н. М., Яковлева, Н. В. Психодиагностика и формирование коммуникативных качеств личности. — СПб. : Речь, 2012. — 97 с.
- 38.Потебня, О. О. Мислення і мова / О. О. Потебня. — Київ : Обереги, 1993. — 188 с.
- 39.Пометун, О. І., Пироженко, Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. — Київ : АСК, 2004. — 192 с.
- 40.Початкова школа в умовах реформування освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Л. В. Пономарьової. — Київ : УНДІП, 2021. — 120 с. — Режим доступу: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/posibnyk-ponomarova.pdf> (дата звернення: 12.09.2025).
- 41.Рибалка, В. В. Психологія спілкування і міжособистісної взаємодії / В. В. Рибалка. — Київ : Освіта України, 2008. — 168 с.
- 42.Савченко, О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. — Київ : Абрис, 1997. — 416 с.
- 43.Савченко, О. Я. Діяльнісно-результативний підхід як чинник системної модернізації початкової освіти // Модернізація освітнього середовища : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. — Умань : Візаві, 2019. — С. 216–219.
- 44.Савченко, О. Я. Початкова освіта: методичні орієнтири нового змісту / О. Я. Савченко. — Київ : Педагогічна думка, 2019. — 220 с.
- 45.Савченко, О. Я. Сучасна початкова школа: виклики і перспективи // Початкова школа в умовах реформування освіти. — Київ : УНДІП, 2021. — С. 12–23.

46. Савченко, О. Я. Сучасний урок у початковій школі / О. Я. Савченко.
— Київ : Освіта, 2005. — 144 с.
47. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. — Київ : Рад. школа, 1977.
— Т. 3.
48. Сухомлинський, В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський. — Київ : Рад. школа, 1976. — Т. 2. — С. 147–416.
49. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти: 3–4 класи / під кер. О. Я. Савченко. — Київ : МОН України, 2018. — 102 с.
50. Українська літературна енциклопедія : у 5 т. — Київ : УРЕ ім. М. П. Бажана, 1988. — Т. 1. — 672 с.
51. Ушинський, К. Д. Людина як предмет виховання / К. Д. Ушинський.
— Київ : Радянська школа, 1983. — 415 с.
52. Франко, І. Я. Зібрання творів : у 50 т. — Київ : Наукова думка, 1976.
— Т. 26 : Літературно-критичні праці. — 583 с.
53. Васильєва, О. Л. Розвиток комунікативних умінь молодших школярів на уроках української мови / О. Л. Васильєва // Початкова школа. — 2017. — № 6. — С. 22–26.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК 1

Назва: «Як ми працюємо з літературним твором на уроках читання?».

Вступ для учнів: «Привіт, дорогий друже! Це невелике опитування допоможе дізнатися про те, як ти працюєш на уроках літературного читання, що тобі найбільше подобається робити, а що не дуже. Правильних або неправильних відповідей немає. Сподіваюсь на твої щирі відповіді».

Питання перше: Чи подобаються тобі уроки літературного читання?
(обери одну відповідь)

- Так, дуже
- Інколи
- Не дуже подобаються
- Зовсім не подобаються

Питання друге: Що тобі найбільше подобається робити на уроці літературного читання? (обери одну або кілька варіантів відповідей)

- Читати вголос
- Обговорювати твір
- Відповідати на запитання вчителя
- Слухати читання інших
- Малювати та виконувати творчі завдання до твору

Питання третє: Що для тебе є найцікавішим під час читання твору?
(обери одну відповідь)

- Уявляти, як все відбувається
- Зрозуміти, чого навчає твір

- Відчути настрій автора
- Дізнатися, що сталося з персонажами

Питання четверте: Чи легко тобі висловлювати свою думку про твір? (обери одну відповідь)

- Так, легко, я завжди ділюся своїми думками
- Іноді мені важко підібрати підходящі слова
- Я соромлюсь висловлюватися перед усім класом

Питання п'яте: Чи подобається тобі брати участь в діалогах з однокласниками або вчителем на уроці? (обери одну відповідь)

- Так, дуже подобається
- Іноді
- Ні, я соромлюсь

Питання шосте: На уроках літературного читання часто обговорюєте вчинки героїв. Як ти зазвичай береш участь у таких бесідах? (обери одну відповідь)

- Активно висловлюю свою думку
- Слухаю інших і висловлюю погодження або непогодження
- Мовчу, бо боюся помилитися

Питання сьоме: Чи подобається тобі висловлюватися від «імені героя», наприклад, під час рольової гри? (обери одну відповідь)

- Так, мені це цікаво
- Іноді, залежить від самого твору
- Ні, я не люблю перевтілення у героїв

Питання восьме: Коли вчитель запитує щось стосовно твору, чи легко тобі відповісти коротко і чітко?

- Так, я завжди готовий/готова
- Іноді не знаю, що сказати
- Мені важко швидко сформулювати свою думку

Питання дев'яте: Що допомагає тобі краще зрозуміти літературний твір? (обери одну або кілька відповідей)

- Пояснення вчителя
- Обговорення з однокласниками
- Власна уява
- Ілюстрації або відео до твору
- Читання твору кілька разів

Питання десяте: На твою думку, навіщо ми читаємо художні твори в школі? (обери одну відповідь)

- Щоб навчитися говорити правильно
- Щоб розуміти вчинки інших людей
- Щоб розвивати мислення та уяву
- Просто, щоб отримати оцінку

ДОДАТОК 2

I. Вправи для розвитку комунікативних умінь.

1. Вправа «Мікрофон думок»

- Мета: удосконалювати вміння коротко формулювати власну думку.

- Хід: учні в колі під музику передають один одному іграшковий мікрофон. Той, кого він залишився у руках після зупинення музики, висловлює одну власну думку про твір або героя та передає мікрофон далі після поновлення музичного супроводу.

- Варіація: в якості мікрофону може бути капелюх, квітка, свічка та інше.

- Результат: сформована швидкість мовленнєвої реакції, уваги та лаконічність висловлювання.

2. Вправа «Діалог з героєм»

- Мета: формування вміння ставити запитання, будувати репліку-реакцію, аргументувати власну думку.

- Хід: у класі організовується «гостина героїв». Один учень або вчитель у ролі персонажа з мінімальними його атрибутами сідає в «крісло героя». Інші учні ставлять відповідні запитання, утворюючи короткий діалог. Потім ролі змінюються.

- Варіація: для зацікавлення всіх учнів можна передавати «чарівну свічку» - хто її тримає, той має право ставити запитання.

- Результат: розвинені навички діалогічного мовлення, спонтанності, логічного мислення, вміння слухати співрозмовника.

3. Вправа «Займи позицію - кольорові думки»

Мета: навчити учнів аргументовано висловлювати свою позицію.

Хід: учитель пропонує учням суперечливе запитання до змісту тексту. Учні отримують кольорові картки, де кожен колір - це варіант відповіді на запитання. За сигналом вчителя учні піднімають картку-відповідь та мають пояснити свій вибір.

Варіація: можна створити «станцію думок» у різних частинах класу, куди діти будуть фізично переходити, обираючи таким чином свою відповідь.

Результат: сформовані вміння мислити, висловлюватись, аргументувати позицію, виявляти толерантність до думок інших.

II. Вправи для розвитку перцептивних умінь.

1. Вправа «Обличчя героя»

- Мета: навчити розпізнавати емоційний стан персонажа, формувати емпатію.

- Хід: кожен учень отримує шаблон обличчя без деталей. учитель читає або нагадує епізод з твору. Кожен учень домальовує риси (очі, брови, рот), які, на його думку, відповідають емоціям героя, після цього коротко пояснюють свій вибір.

- Варіація: створені «обличчя» можуть бути розміщені на «емоційній дошці твору» і порівняти, яким чином змінюється емоційний стан персонажа протягом розгортання змісту твору.

- Результат: становлення емоційного інтелекту, уміння співпереживати.

2. Вправа «Слідопит у тексті»

- Мета: формувати уважність та здатність знаходити смислові деталі.

● Хід: учні отримують вирізані картонки у вигляді лупи. Завдання - знайти в тексті фразу або речення, яке підтверджує певну характеристику героя чи настрої твору.

- Варіація: дитина, яка першою знаходить потрібне речення отримує символічні вуса або капелюх детектива.

- Результат: активізована пошукова діяльність, увага, аналітичне мислення.

3. Вправа «Думки між рядків»

Мета: розвивати здатність бачити підтекст і приховані мотиви персонажів.

Хід: учитель читає діалоги, перед цим роздавши учням картки з написами, наприклад: *«говорить правду»*, *«приховує»*, *«сумує»*, *«радіє»* тощо. Після кожної зачитаної вчителем репліки учні піднімають картку, що відповідає їх розумінню змісту і коротко пояснюють свій вибір.

Варіація: діти створюють хмаринки з написами (як у коміксах), у які записують приховані думки персонажів, і прикріплюють їх до ілюстрації.

Результат: розвиток інтерпретаційних вмінь, емоційного мислення, уваги та підтексту.

III. Вправи для розвитку інтерактивних умінь.

1. Вправа «Живі герої»

- Мета: навчити учнів працювати в команді, слухати та домовлятися.

- Хід: учні з допомогою вчителя діляться на пари або трійки та розігрують обрану сценку з твору.

- Варіація: доречними будуть використання атрибутів, притаманних героям, для занурення в атмосферу театру.

- Результат: становлення вмінь узгоджувати ролі, слухати партнера, виражати емоції.

2. Вправа «Командний пазл»

- Мета: розвивати логічне мислення, уміння співпрацювати й відновлювати послідовність подій.

- Хід: учні працюють у парах, отримують картки з уривками тексту, які потрібно розташувати в правильному порядку. Після цього презентують результат і коротко аргументують свій вибір.

- Результат: формування аналітичного мислення, узгодженості дій, колективної відповідальності.

3. Вправа «Сторітелінг. Моя версія»

- Мета: розвивати креативність, мовленнєву гнучкість, уміння узгоджувати спільні ідеї.

- Хід: учні працюють у групах, створюючи власний варіант продовження фіналу за заданою тематикою вчителем, наприклад: щасливий фінал, фантастичне продовження тощо. Кожен учень в групі додає власне речення пов'язане за змістом з попереднім, утворюючи спільний текст, який потім група презентує класу.

- Варіація: створення коміксу або ілюстрації до власного фіналу, театралізоване представлення історії.

- Результат: розвиток зв'язного мовлення, уяви, навичок групової взаємодії, формування комунікативної активності.

4. Вправа «Літературна редакція»

- Мета: формувати навички аналізу тексту, удосконалювати зв'язне мовлення, розвивати вміння аргументовано висловлювати зауваження, пропозиції та колективно ухвалювати рішення.

- Хід: клас з допомогою учителя ділиться на кілька редакційних груп. Кожна група отримує уривок з літературного твору (з помилками, пропущеними або зміненим порядком речень) та список ролей з обов'язками, наприклад: головний редактор - стежить за логікою тексту, коректор - шукає мовленнєві помилки, ілюстратор - створює невелике зображення до уривку. Ролі учні обирають самостійно. В кінці кожна група представляє свої напрацювання та роботу кожного учасника.

- Варіація: ролі можуть бути різноманітними, а кожна група працювати з індивідуальним завданням. Результати можна подати у вигляді газети на невеликому плакаті.

- Результат: розвиток критичного мислення, комунікативної взаємодії, вміння аргументувати свої пропозиції та поважати думку інших.