

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Подановська Галина Володимирівна

УДК 373.3.016:821.161.2:087.5

ДИСЕРТАЦІЯ

**Формування комунікативної компетентності молодших школярів
на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з
дитячою книжкою**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

Г.В.Подановська

Науковий керівник: Стахів Марія Олексіївна, кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського
національного університету імені Івана Франка

Тернопіль – 2021

АНОТАЦІЯ

Подановська Г.В. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Міністерство освіти і науки України. Тернопіль, 2021.

У дисертації подано результати теоретико-експериментального дослідження формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою. Розглянуто сутність та структуру комунікативної компетентності особистості молодшого школяра. Проаналізовано зміст понять «компетентність», «комунікативна компетентність», «читацька компетентність», «комунікативна компетентність молодшого школяра». Визначено, що комунікативна компетентність молодших школярів є інтегрованою якістю особистості, що виявляється у здатності формувати мотиваційно-ціннісну основу спілкування; оволодівати й застосовувати мовні знання, уміння й навички; встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми, використовуючи різні способи взаємодії; ефективно працювати в групах; виконувати різні соціальні ролі. З'ясовано, що комунікативна компетентність містить три складові: мовну, мовленнєву і соціокультурну, має за мету формування культури усного та писемного мовлення як засобу вільного спілкування та самовираження.

Мовленнєвий і літературний розвиток – це компоненти одного процесу – формування творчої особистості школяра. Вони взаємопов'язані: літературні здібності розвиваємо засобами мови, а мовні засоби у процесі читацької діяльності на уроках літературного читання розкривають художньо-естетичну та морально-етичну цінність прочитаного твору. Мовленнєвий розвиток учнів

на уроках читання є засобом і результатом читацької діяльності (прямим чи опосередкованим) на кожному уроці, незалежно від жанрових особливостей творів і теми уроку. Усі види завдань, які застосовуються для розвитку читацької навички, аналізу творів, розвитку інших здібностей чи якостей читача, вимагають певного рівня мовленнєвого розвитку, що передбачає і розвиток мислення.

У дисертаційному дослідженні визначено передумови зародження методики читання та розвитку мовленнєвих умінь і навичок; розкрито роль вітчизняних учених, педагогів, письменників та громадських діячів у становленні методики читання; з'ясовано особливості літературного розвитку як основи формування комунікативної компетентності учнів початкової школи.

У дисертації обґрунтовано психолого-педагогічні чинники формування комунікативної компетентності, проаналізовано дидактичні умови та методичне забезпечення, визначено шляхи вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Аналіз чинних підручників «Літературне читання» (3–4 класи) підтвердив відповідність змісту матеріалу програмовим вимогам мовно-літературної освітньої галузі «Українська мова і літературне читання» та його здатність забезпечити формування і розвиток молодшого школяра як мовної особистості засобами рідного слова на засадах дитиноцентризму особистісно зорієнтованого компетентнісного навчання. Це дало нам підстави і можливість накреслити напрямки діяльності на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою для досягнення результату освітньої діяльності – сформувати у випускників початкової школи стійку мотивацію до самостійного читання текстів різних жанрів і стилів; уміння орієнтуватися у світі дитячої літератури; сприймати, розуміти, інтерпретувати прочитане у контексті навчальних і життєвих ситуацій; будувати свої висловлювання відповідно до комунікативної ситуації, тобто бути компетентним читачем і мовцем.

Доведено, що підвищення ефективності уроків літературного читання прямо сприяє зростанню активної мовленнєвої діяльності, закладає не лише

основи читацької самостійності, а й збагачує мовлення учнів художньо-образними висловами, які вони стараються використовувати вже у своєму практичному мовленні.

Формування у молодших школярів основ читацької самостійності як складової літературного розвитку та комунікативної компетентності учнів початкових класів значною мірою залежить від низки чинників педагогічного й методичного характеру.

Відповідно до цього у дисертації запропоновано модель формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, змістовим центром якої є визначені педагогічні умови, а саме: розвиток читацької компетентності як основи для формування комунікативної компетентності; забезпечення рівномірності всіх видів мовленнєвої діяльності (слухання-розуміння, говоріння, читання, письма); створення комунікативного середовища на уроках літературного читання; міжпредметна та внутрішньогалузева інтеграція; психологічна та дидактична готовність учителів до цілеспрямованого розвитку комунікативної компетентності на уроках літературного читання.

Обґрунтовано дидактично-методичні умови успішного формування комунікативної компетентності учнів початкових класів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою. Серед них ми виокремили: 1) активне використання навчально-методичного комплексу з літературного читання; 2) відбір та організація навчального матеріалу для уроків роботи з дитячою книжкою; 3) застосування технології становлення особистості дитини-читача засобами читання-спілкування; 4) реалізація методу читання-розгляд на уроках літературного читання та роботи з книжкою; 5) моделювання комунікативних ситуацій на уроках літературного читання, роботи з дитячою книжкою, що сприяло формуванню у них основ читацької самостійності як складника літературного розвитку та комунікативної компетентності.

В експериментально-дослідному навчанні шляхом апробації підтверджено дієвість методики формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою. Її ефективність засвідчили дані прикінцевого етапу дослідно-експериментальної роботи. Проведений кількісний та якісний аналіз виявив тенденцію змін за всіма показниками ефективності запровадження системи формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, а саме: 1) сприйняття твору учнями (на 20 %); 2) ознайомлення молодших школярів зі світом дитячих художніх книжок (на 19 %); 3) збагачення словникового запасу учнів (на 19 %); 4) сформованість умінь комунікативної компетентності (на 18 %); 5) розвиток комунікативної діяльності молодших школярів (на 17 %).

Позитивна динаміка рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи підтвердила: формування комунікативної компетентності на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою – процес постійний і довготривалий, але при цілеспрямованій і правильно організованій та методично забезпеченій діяльності вчителя на уроці дає позитивні результати.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше: теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено* методику формування комунікативної компетентності на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, яка базується на положеннях особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, інтегрованого та системного підходів і передбачає три етапи формування відповідної компетентності (пропедевтичний, основний та завершальний); *систематизовано* основні закономірності, яким підпорядкований процес літературного розвитку в єдності з формуванням комунікативно компетентного здобувача початкової освіти; *створено* експериментальну емпірико-динамічну модель формування комунікативної

компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою; *розроблено й упроваджено* в освітній процес початкової школи систему навчально-тренувальних комунікативно зорієнтованих вправ і завдань для уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою; *уточнено* зміст поняття «комунікативна компетентність молодших школярів»; *удосконалено* показники сформованості комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою; *подальшого розвитку набули* положення концепції формування комунікативної компетентності на засадах інтегрованого, особистісно орієнтованого, комунікативно компетентнісного навчання на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Практичне значення роботи полягає в науково осмисленій і обґрунтованій методиці формування комунікативної компетентності на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, яка може бути застосована в практиці початкової школи, зокрема в курсі літературного читання та роботи з дитячою книжкою. Викладені у дисертації наукові положення можуть бути використані і в навчальному процесі вищих педагогічних закладів освіти – під час підготовки лекцій для студентів спеціальності 013 Початкова освіта, проведення практичних занять із навчальних дисциплін «Методика навчання української мови», «Дитяча література з методикою навчання».

Запропонована система комунікативно зорієнтованих вправ і завдань експериментальної методики формування комунікативної компетентності учнів початкової школи може стати частиною спеціальних кейсів, використання яких дасть змогу розв'язувати завдання як мовної, так і літературної освіти у початковій школі.

Ключові слова: компетенція, компетентність, комунікативна компетентність молодших школярів, літературне читання, робота з дитячою

книжкою, молодші школярі, початкова школа, психолого-педагогічні умови, емпірико-динамічна модель, читацька самостійність, літературний розвиток.

ABSTRACT

H. Podanovska. Developing Communicative Competencies in Primary School Pupils Using the Link Between Classes of Literary Reading and Work With Children's Books. – Qualification academic paper as manuscript.

Dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching (Ukrainian Language). Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine. Ternopil, 2021.

The dissertation presents the results of a theoretical experimental study of the development of communicative competencies in primary school pupils using the link between literary reading classes and work with children's books. The paper looks at the essence and structure of communicative competencies of primary school pupils. An analysis is provided of the definitions of such concepts as "competence", "communicative competence", "reader's competence", "communicative competence of primary school pupils". It is established that the communicative competence of younger pupils is an integrated quality of an individual, which is manifested in the ability to create a motivational and axiological foundation of communication; acquire and use linguistic knowledge, skills, and habits; establish and maintain contacts with other people using various modes of interaction; work in groups efficiently; play different social roles. The paper specifies that communicative competence has three components: linguistic, speech, and socio-cultural, and is aimed at creating oral and written speech culture as a way of free communication and expression.

Speech and literary development are elements of the same process – the formation of the creative personality of a pupil. They are interrelated: we develop our literary skills using means of language, while during reading at literary reading classes, language means reveal the artistic and aesthetic, moral, and ethical value of a text. Speech development of pupils during reading classes is a tool and result of

reading activities (direct or indirect) in each lesson, regardless of genre specifics of literary works and topic of the lesson. All the types of tasks used to develop reading skills, text analysis, and other skills and qualities of a reader require a certain level of speech development, which also presupposes the development of thinking.

The dissertation identifies the prerequisites for the creation of a reading methodology and development of speech skills; highlights the role of Ukrainian scholars, teachers, writers, and public figures in the establishment of reading methodology; singles out the specifics of literary development as the foundation for the creation of communicative competence in primary school students.

The research substantiates the psychological and pedagogical factors impacting the development of communicative competence; analyzes the didactic conditions and availability of methodology; identifies ways of speech skills improvement during literary reading classes and work with children's books.

Analysis of current textbooks in *Literary Reading* (grades 3-4) has proven compliance of their content with the requirements of the curriculum for language and literary training in *Ukrainian Language and Literary Reading* and its ability to ensure shaping and development of a primary school pupil as a speech personality using native tongue and the principles of child-oriented individual competence learning. The abovementioned created grounds and possibilities for outlining types of activities for the classes of literary reading and work with children's books necessary to achieve the result of the educational process – generate steady motivation in pupils finishing primary school for independent reading of texts of various genres and styles; help navigate the world of children's literature; be able to perceive, understand, and interpret the texts read within the context of school and everyday situations; express oneself in accordance with the communicative situation, i.e., be a competent reader and speaker.

It has been proven that the enhanced efficiency of literary reading lessons results in more active speech activity and not only lays the foundation for independent reading but also enriches the speech of pupils with artistic figurative language, which can later be used in practice.

Acquiring basic reading skills by primary school pupils as an element of literary development and their communicative competence largely depends on a number of pedagogical and methodological factors.

In this connection, the paper suggests a model for the development of communicative competence in younger pupils based on a link between literary reading classes and work with children's books, which, in terms of content, is centered around specific pedagogical conditions, in particular: development of reading competence as a foundation for acquiring communicative competence; even distribution of all types of speech activities (listening comprehension, speaking, reading, writing); creation of a communicative environment during literary reading classes; inter-disciplinary and intra-disciplinary integration; psychological and didactic readiness of teachers to support constant development of communicative competence during literary reading classes.

Didactic and methodological conditions of the successful development of communicative competencies in primary school pupils using the link between literary reading classes and work with children's books. These include the following: 1) active use of teaching and methodological tools of literary reading; 2) selection and management of teaching materials for the classes of work with children's books; 3) implementation of the technology of shaping the personality of a child-reader using means of reading and speaking; 4) realization of the method of reading-examination during literary reading classes and work with children's books; 5) modelling of communicative situations during literary reading classes and work with children's books which promote mastering the fundamentals of independent reading as an element of literary development and communicative competence.

The efficiency of the methodology of developing communicative competencies in primary school pupils using the link between literary reading classes and work with children's books has been confirmed during practical evaluation. Efficiency scores have been proven by data of the final stage of the research experiment. Qualitative and quantitative analysis revealed positive changes under all efficiency indicators following implementation of a system of development of communicative

competencies in primary school pupils using the link between literary reading classes and work with children's books, namely: 1) perception of a text by pupils (by 20 %); 2) familiarizing younger pupils with the world of children's fiction (by 19 %); 3) enriching the pupils' vocabulary (by 19 %); 4) shaping of communicative competence skills (by 18 %); 5) development of communicative activities of younger pupils (by 17 %).

Positive dynamics of the development of communicative competence in primary school pupils has proven that shaping of communicative competencies in younger pupils using the link between literary reading classes and work with children's books is a continuous and long-term process, yet with targeted, well-organized, and methodologically supported activities of a teacher during classes it leads to positive results.

The academic novelty of the findings lies in the fact that *for the first time*: a methodology for the development of communicative competencies on the basis of link between literary reading classes and work with children's books has been *developed, tested and validated*, which is based on considerations of pupil-centered, competence-based, communicative and practical, integrated and systemic approaches and foresees three stages of gaining relevant competencies (propaedeutic, main and final); fundamental regularities *have been systematized*, which govern literary development of a person along with the development of a communicatively competent primary school pupil; an experimental empirical and dynamic model of the development of communicative competencies in younger pupils *has been developed* based on the link between literary reading classes and work with children's books; a system of educational communication-oriented exercises and assignments *has been developed and introduced* into literary reading classes and work with children's books; the definition of the concept "communicative competence of primary school pupil" *has been specified*; improvements *have been introduced* to the indicators of communicative competences of younger pupils based on the link between literary reading classes and work with children's books; the premises of the concept of developing communicative competences *have been further developed* on the grounds

of integrated, pupil-centered, communicative and competence-based learning during literary reading classes and work with children's books.

Practical implications of the paper lie in a scholarly meaningful and justified methodology for developing communicative competencies using the link between literary reading classes and work with children's books which may be introduced in primary schools, particularly during literary reading classes and work with children's books. Theoretical considerations presented in the dissertation may be used in the academic practice of higher teacher training schools – during preparation for lectures for students majoring in specialty 013 Primary education; when developing practical classes for such courses as Methods of Teaching Ukrainian, Children's Literature with Methods of Learning.

The suggested system of communicatively-oriented exercises and assignments of the experimental methodology of communicative competence development in primary school pupils may become part of special cases, which will help solve both linguistic and literary training tasks in primary school.

Keywords: competence, communicative competence of primary school pupils, literary reading, work with children's books, primary school pupils, primary school, psychological and teaching conditions, didactic and methodological conditions, empirical and dynamic model, independent reading, literary development.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації у фахових наукових виданнях України

1. Подановська Г. Психолого-педагогічні та методичні умови формування основ читацької самостійності молодших школярів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*: науково-методичний журнал. Львів. 2012. №6. С. 96 – 102.
2. Подановська Г. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою. *Вісник Львівського університету*: збірник наукових праць. Серія педагогічна. Львів. 2017. Вип. 32. С. 565 – 572.
3. Подановська Г. Сутність та структура комунікативної компетентності особистості молодшого школяра. *Освітні обрії*: щомісячний науково-педагогічний журнал. Івано-Франківськ. 2019. №2 (49). С. 36 – 40.
4. Подановська Г. Характеристика моделі формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти. *Молодь і ринок*: науково-педагогічний журнал. Дрогобич. 2021. №1 (187). С. 139 – 144.

Статті у наукових періодичних виданнях іноземних держав

5. Подановська Г. Шляхи формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою. *The scientific heritage*. Budapest, Hungary. 2021. Vol 3. №61(61). P. 13 – 16.

Методичні рекомендації

6. Подановська Г. В. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою: методичні рекомендації. Львів: Левада, 2017. 50 с.

Праці, які додатково відображають зміст дисертації

7. Геруля Г. Шляхи літературного розвитку молодших школярів. *Початкова школа*: науково-методичний журнал. Київ. 2008. №5. С. 48 – 50.

8. Геруля Г. Літературознавча компетенція – основа літературного розвитку школярів. *Початкова школа: науково-методичний журнал*. Київ. 2010. №3. С. 7–10.

9. Подановская Г. В. Подготовка студентов педагогических колледжей к работе с детской книгой. *Начальная школа*. 2011. №4. С. 79 – 84.

10. Подановська Г. Підготовка студентів до формування літературознавчої компетенції як основи літературного розвитку молодших школярів. *Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал*. Львів. 2012. №1. С. 123 – 131.

11. Подановська Г. В. Урок читання як основна форма літературного розвитку молодших школярів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, Hungary, 2015. III (34). P. 53 – 56.

12. Подановська Г. Взаємозв'язок уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою як засіб літературного розвитку молодших школярів. *Вісник Львівського університету: збірник наукових праць. Серія педагогічна*. Львів. 2016. Випуск 31. С.264 – 271.

13. Подановська Г. Урок читання як основна форма літературного розвитку молодших школярів. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. ЛНУ імені Івана Франка. Львів, 2016. Випуск 1. С. 9 – 13.

14. Подановська Г. В. Особливості роботи над формуванням комунікативної компетентності учнів початкової школи на уроках літературного читання. *Молодий вчений: науковий журнал*. Херсон. 2017. №2 (42). С. 529 – 532.

15. Подановська Г. В. Модель формування комунікативної компетентності учнів на уроках літературного читання у початковій школі. *Eurasian scientific congress: VIII International scientific and practical conference (9 – 11 August, 2020)*. Barcelona, Spain. 2020. P. 258 – 264.

ЗМІСТ

ВСТУП	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ УРОКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ТА РОБОТИ З КНИЖКОЮ	28
1.1. Комунікативна компетентність молодших школярів як лінгводидактична проблема	28
1.2. Становлення методики формування комунікативно компетентного читача у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених.....	38
1.3. Комунікативна складова у структурі читацької компетентності здобувача початкової освіти.....	53
1.4. Психолого-педагогічні чинники формування комунікативної компетентності у процесі літературного розвитку молодших школярів	59
Висновки до розділу 1	74
 РОЗДІЛ 2. СУЧАСНИЙ СТАН ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ТА РОБОТИ З ДИТЯЧОЮ КНИЖКОЮ	 77
2.1. Зміст і структура навчальних програм та підручників із літературного читання у практиці початкової школи.....	77
2.2. Критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти на констатувальному етапі дослідження.....	87
Висновки до розділу 2	101

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ОСНОВІ ВЗАЄМОЗВ’ЯЗКУ УРОКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ТА РОБОТИ З ДИТЯЧОЮ КНИЖКОЮ	104
3.1. Обґрунтування компонентів методики формування комунікативної компетентності на основі взаємозв’язку уроків літературного читання та роботи з книжкою.....	104
3.1.1. Дидактичні підходи до формування комунікативної компетентності на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою.....	104
3.1.2. Принципи формування комунікативної компетентності на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою.....	111
3.1.3. Дидактично-методичні умови формування комунікативної компетентності на основі взаємозв’язку уроків літературного читання та роботи з книжкою	119
3.2. Система навчально-тренувальних комунікативно зорієнтованих вправ і завдань на уроках літературного читання та роботи з книжкою	135
3.3. Організація, зміст та результати експериментального дослідження	154
Висновки до розділу 3	183
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	186
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	191
ДОДАТКИ	215

ВСТУП

Актуальність теми. На сьогодні освіта в Україні виходить на якісно новий щабель, зумовлений змінами в суспільно-політичному житті, формуванням нових концептуальних засад національної системи освіти, спрямованих, зокрема, і на підвищення мовленнєвої культури та читацької компетентності учнів. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено, що основна мета української системи освіти – «створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатні вчитися впродовж життя» [142, с. 4].

Середня загальна освіта має забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального і фізичного розвитку учнів, виховання громадянина-патріота, а в стратегічній перспективі – закласти базис для формування демократичного суспільства, яке визначає освіченість, вихованість, культуру найвищою цінністю, незамінними чинниками прискореного розвитку України.

У цьому плані досконале знання мови однаковою мірою є необхідною умовою і для здобуття різних знань, і для особистісної самореалізації. Засвоєння елементарних норм мовленнєвої культури та літературного розвитку відбуваються вже в дошкільному віці. Початкова школа закладає основи розуміння мовних законів, особливостей функціонування окремих мовних одиниць у процесі комунікативної діяльності школяра, зокрема на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

У молодших школярів формується розгорнута навчальна діяльність (уміння вчитися) через оволодіння організаційними, логіко-мовленнєвими, пізнавальними, комунікативними й контрольними-оцінними вміннями та навичками. Освітніми результатами цього етапу школи є повноцінні мовно-мовленнєві, читацькі вміння і навички, узагальнені знання про реальний світ у його зв'язках та залежностях, розвинені сенсорні вміння, мислення, уява, пам'ять, здатність до творчого самовираження.

Формування комунікативної компетентності молодших школярів, їх мовно-мовленнєвої культури пізніше полегшить дітям адаптацію в суспільстві, допоможе осягнути поняття взаємодопомоги, співчуття, милосердя, совісті, поваги, що є основою високої моральності. «Мовленнєва особистість – це людина, яку розглядаємо з погляду її готовності виконувати мовленнєві дії... Мовленнєва особистість характеризується не лише тим, що вона знає про мову, а й тим, як вона може її використовувати» [21, с. 11].

Наукові дослідження, близькі до теми нашої дисертаційної розвідки (Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Вашуленко, В. Горецький, Н. Грона, І. Гудзик, О. Джежелей, С. Дубовик, А. Каніщенко, Т. Ладиженська, М. Львов, В. Науменко, М. Наумчук, К. Пономарьова, О. Савченко, В. Собко, Г. Ткачук, О. Хорошковська та ін.), доводять, що провідним принципом вивчення рідної мови є принцип розвитку мовлення, що забезпечує формування комунікативної компетентності не лише на уроках мови, а й на уроках літературного читання, роботи з дитячою книжкою, праці з іншими джерелами інформації.

У процесі формування та розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), що здійснюється на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою, збагачується мовно-мовленнєвий досвід дитини, активізується словниковий запас, розвивається комунікативна компетентність, що забезпечує позитивну мотивацію мовленнєвої діяльності та формує бажання і потребу читати не лише тексти підручників, а й дитячі художні книжки відповідно до віку та особистих інтересів.

Аналіз наукової, психолого-педагогічної та методичної літератури з окресленої нами проблеми дисертаційного дослідження свідчить про зацікавленість учених питаннями формування комунікативної компетентності школярів основної школи на уроках української мови через використання різноманітних форм, засобів та змісту навчання (О. Біляєв, Т. Вільчинська, І. Дроздова, А. Коваль, І. Кочан, М. Крупа, Л. Мацько, В. Мельничайко, Е. Палихата, М. Пентилюк, О. Пономарів, К. Плиско, Л. Рожило, В. Пасинок,

Л. Струганець, А. Токарська та ін.). Однак у наукових розвідках недостатньо висвітлені питання комунікативної (мовленнєвої) компетентності молодших школярів, а саме: не став предметом комплексного дослідження їхній літературний розвиток як складова і засіб формування комунікативної компетентності.

Вивчення досвіду вчителів початкових класів із проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою свідчать, що в реальному навчальному процесі на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою формування комунікативної компетентності часто відбувається фрагментарно, без цілісної системи, з недостатнім урахуванням вікових особливостей та належного ускладнення змісту й характеру навчально-пізнавальної діяльності дітей.

Виокремлення літературного розвитку школярів як однієї з вагомих теоретичних проблем сучасної методичної науки пов'язане з особливим значенням літератури для мовленнєвого і духовного розвитку особистості, її самоствердження та самореалізації. Роль художнього слова в розвитку мовлення школярів розкривали у своїх працях видатні педагоги Я. Коменський, К. Ушинський, Ф. Буслаєв, І. Срезневський, В. Сухомлинський та ін.

Читаючи художній твір, дитина має справу зі спеціально організованим текстом, художнім мовленням, образним змалюванням картин життя, авторською думкою – з особливою естетичною формою пізнання світу. Для його сприйняття необхідні спеціальні читацькі уміння, літературні здібності. Вони визначають зміст літературного розвитку, тобто формування мовного чуття, чуття до звукової краси мови, відчуття образності художнього мовлення, емоційне реагування на поетичне слово, уміння мислити словесно-художніми образами, співпереживати, проявляти креативність.

Як різновиди навчального предмета літературне читання та робота з дитячою книжкою не ізольовані і не відірвані одне від одного. Робота з дитячою книжкою ґрунтується на знаннях і вміннях, здобутих на уроках

літературного читання. Успіх цієї пізнавальної діяльності залежить передусім від сформованості видів, способів і навичок читання. Очевидно, що лише в єдності уроки літературного читання та роботи з дитячою книжкою покликані формувати активних читачів, сприяти їхньому літературному розвитку, удосконалювати комунікативні уміння.

Ставлячи за мету дослідити процес формування комунікативної компетентності молодших школярів та вдосконалення їх мовленнєвих умінь у процесі літературного розвитку, ми прагнемо знайти оптимальний підхід до організації освітнього процесу на основі взаємозв'язку уроків читання та роботи з дитячою книжкою, що забезпечував би одночасне засвоєння літературних знань та вдосконалення мовленнєвих умінь.

Особливо актуально це сьогодні, адже в типовій освітній програмі для 1–4 класів закладів загальної середньої освіти відповідно до концепції Нової української школи «метою початкового курсу мовно-літературної освіти є розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей» [239, с. 6].

У тому й полягає **актуальність** дисертаційної роботи.

Саме недостатня наукова розробленість означеного питання, наявність проблем та усвідомлення можливостей для їх розв'язання у процесі формування комунікативної компетентності молодших школярів і зумовило вибір теми дослідження: «Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконане в руслі наукової теми, над якою працює кафедра української мови та методики її навчання Тернопільського національного

педагогічного університету імені Володимира Гнатюка «Шляхи підвищення ефективності навчання української мови в освітніх закладах різних рівнів» (державний реєстраційний номер 0112U006678). Тему дисертації затверджено вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 6 від 25 лютого 2014 року).

Об'єкт дослідження – процес формування комунікативної компетентності молодших школярів на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Предмет – методика формування комунікативної компетентності на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Мета дисертації – розробити, теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити методику формування комунікативної компетентності учнів початкової школи на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що формування комунікативної компетентності учнів початкової школи на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою може бути ефективним за таких умов:

– дотримання психолого-педагогічних (урахування вікових особливостей розвитку уваги, пам'яті, мислення, мовленнєвої діяльності; розвитку читацької компетентності як основи для формування комунікативної компетентності, забезпечення рівномірності всіх видів мовленнєвої діяльності, створення комунікативного середовища на уроках літературного читання, міжпредметна та внутрішньогалузева інтеграція; психологічна та дидактична готовність учителів до цілеспрямованого розвитку комунікативної компетентності на уроках літературного читання) та дидактично-методичних умов формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти (активне використання навчально-методичного комплексу з літературного читання, традиційних та сучасних методів навчання (реалізація методу «читання-розгляд», метод проєктів, інтерактивні методи «мозковий штурм», «акваріум»,

«гронування», дидактичні ігри тощо) відповідно до розробленої експериментальної методики;

– послідовного і систематичного враховування комунікативного компонента літературного розвитку та читацької компетентності на основі їх взаємозв'язку;

– реалізації комунікативної та діяльнісної змістової лінії початкової мовно-літературної освіти відповідно до розробленої методики формування комунікативної компетентності;

– застосуванні системи тренувальних вправ і завдань, що закріплюють літературознавчі знання й виробляють практичні вміння користуватися мовними засобами відповідно до комунікативної ситуації.

Реалізація поставленої мети і перевірка гіпотези передбачала розв'язання таких **завдань**:

1) уточнити сутність понять «компетентність», «комунікативна компетентність молодших школярів», виокремити комунікативний складник у структурі читацької компетентності;

2) обґрунтувати психолого-педагогічні умови формування комунікативних умінь здобувачів початкової освіти під час вивчення літературних творів;

3) визначити стан розробки досліджуваної проблеми у педагогічній та лінгводидактичній науковій літературі на основі аналізу чинних програм, підручників, методичних рекомендацій і з'ясувати рівень сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи;

4) визначити дидактично-методичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів, виділити етапи її формування, розробити відповідну систему вправ і завдань та сконструювати емпірико-динамічну модель формування означеної компетентності;

5) експериментально перевірити ефективність розробленої методики й укласти методичні рекомендації щодо формування комунікативної компетентності молодших школярів.

Методологічною основою дослідження стали концептуальні положення науковців про діалектичну єдність мислення, мови і мовлення (М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, І. Синиця та ін.), про природу і функції мови (Ф. Бацевич, Л. Виготський, М. Кочерган та ін.), про мову, літературу і культуру як запоруку збереження і розвитку духовних цінностей суспільства (Г. Васянович, О. Вишневський, І. Огієнко, Г. Стельмахович та ін.), про діяльнісну, комунікативно компетентну, творчу суть особистості (З. Бакум, І. Бех, Н. Бібік, Л. Варзацька, М. Вашуленко, А. Зимульдінова та ін.).

На різних етапах наукового пошуку було використано такі **методи**:

– *теоретичні*: аналіз державних документів у галузі мовної освіти, лінгвістичної, лінгводидактичної, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури з досліджуваної проблеми, програм і підручників із літературного читання, навчальних посібників; синтез, класифікація для визначення підходів і принципів, що регулюють процес формування комунікативної компетентності у здобувачів початкової ланки освіти; моделювання навчального процесу із використанням запропонованої методики;

– *емпіричні*: цілеспрямоване педагогічне спостереження за мовленнєвою діяльністю школярів, анкетування, усне та письмове опитування учнів, учителів, батьків; спостереження за особливостями сприймання дітьми творів різних жанрів, типів; аналіз уроків, поурочних планів, учнівських письмових робіт, теоретичне осмислення досвіду вчителів початкових класів для вивчення практики формування комунікативної компетентності молодших школярів та визначення рівнів її сформованості; педагогічний експеримент, у ході якого здійснювалась якісна та кількісна обробка його результатів із метою перевірки ефективності запропонованої методики;

– *методи математичної статистики*: для аналізу, обробки і перевірки достовірності результатів дослідження.

Теоретично-методологічною основою дослідження слугували наукові розвідки вчених у розв'язанні проблеми формування комунікативної компетентності: психолого-педагогічні передумови мовленнєвої діяльності

досліджували І. Бех, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Леонтєв та ін.; І. Зимня, Т. Ладиженська, М. Львов, М. Стельмахович та ін. вивчали основні закономірності розвитку мовлення; сутність та структура комунікативної компетентності були предметом дослідження З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, О. Копусь, О. Кучерук, О. Овчарук, М. Пентилюк, О. Пометун, Дж. Равена, А. Хуторського та ін.

Мовленнєвий розвиток учнів початкової школи досліджували В. Бадер, А. Богущ, М. Бунаков, Ф. Буслаєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, В. Горецький, І. Гудзик, О. Джежелей, А. Каніщенко, Т. Ладиженська, М. Львов, К. Пономарьова, О. Савченко, О. Хорошковська та інші; мовленнєвий розвиток молодших школярів на уроках читання розглянуто у працях О. Вашуленко, С. Дубовик, В. Науменко, О. Савченко, Г. Ткачук; питання літературного розвитку були об'єктом уваги А. Алфєрової, Ц. Балталона, Ф. Буслаєва, В. Вахтерова, В. Водовозова, Є. Грузинського, М. Рибникової та інших; проблеми формування школярів-читачів знайшли своє вирішення в наукових працях вітчизняних учених Н. Волошиної, О. Джежелей, В. Мартиненко, В. Науменко, М. Наумчук, О. Савченко, Н. Скрипченко, Г. Ткачук та ін.; розв'язують проблему вдосконалення шкільних підручників з української мови та літературного читання, впровадження інноваційних технологій навчання, визначають дидактичні умови організації мовленнєвої діяльності молодших школярів сучасні дослідники М. Вашуленко, О. Савченко, Я. Кодлюк, О. Мельничайко, І. Осадченко, М. Пентилюк, М. Стельмахович, Л. Скуратівський, О. Янкович та ін.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*:

теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено методику формування комунікативної компетентності на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, яка базується на положеннях особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, інтегрованого та системного підходів і передбачає три етапи формування відповідної компетентності (пропедевтичний, основний та

завершальний); *систематизовано* основні закономірності, яким підпорядкований процес літературного розвитку в єдності з формуванням комунікативно компетентного здобувача початкової освіти; *створено* експериментальну емпірико-динамічну модель формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою; *розроблено й упроваджено* в освітній процес початкової школи систему навчально-тренувальних комунікативно зорієнтованих вправ і завдань для уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою; *уточнено* зміст поняття «комунікативна компетентність молодших школярів»; *удосконалено* показники сформованості комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою; *подальшого розвитку набули* положення концепції формування комунікативної компетентності на засадах інтегрованого, особистісно орієнтованого, комунікативно компетентнісного навчання на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Практичне значення роботи полягає в науково осмисленій і обґрунтованій методиці формування комунікативної компетентності на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, яка може бути застосована в практиці початкової школи, зокрема в курсі літературного читання та роботи з дитячою книжкою. Викладені у дисертації наукові положення можуть бути використані і в навчальному процесі вищих педагогічних закладів освіти – під час підготовки лекцій для студентів спеціальності 013 Початкова освіта, проведення практичних занять із навчальних дисциплін «Методика навчання української мови», «Дитяча література з методикою навчання».

Запропонована система комунікативно зорієнтованих вправ і завдань експериментальної методики формування комунікативної компетентності учнів початкової школи може стати частиною спеціальних кейсів, використання яких

дасть змогу розв'язувати завдання як мовної, так і літературної освіти у початковій школі.

Організація та етапи дослідження. Педагогічний експеримент здійснювався у процесі вивчення навчальних дисциплін українська мова, літературне читання та робота з дитячою книжкою з 3-го по 4-ий клас початкової школи (відповідно до чинної програми) в умовах природного навчального процесу протягом 2013 – 2020 років із застосуванням розробленої нами методики і відбувався у три етапи:

На I етапі (2013 – 2015 рр.) з'ясовано теоретичні засади, провідні ідеї та методи дослідження, проаналізовано науково-методичну літературу з означеної проблеми, педагогічний досвід учителів початкових класів загальноосвітніх шкіл, обгрунтовано показники комунікативної компетентності молодших школярів, визначено об'єкт, предмет, гіпотезу, завдання дослідження, розроблено модель формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язків уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, конкретизовано області, школи, на базі яких тривало дослідження.

На II етапі (2015 – 2017 рр.) продовжувалося вивчення літератури з досліджуваної проблеми, проведено діагностико-констатувальний експеримент, за показниками якого визначено особливості формувального експерименту, уточнено зміст емпірико-динамічної моделі, у якій відображено компоненти комунікативної компетентності молодших школярів, було апробовано на уроках літературного читання та роботи з книжкою у початковій школі.

На III етапі (2017 – 2020 рр.) проведено експериментальне дослідження ефективності запропонованої моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язків уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, перевірено її ефективність у практиці початкової школи. Проміжні результати дослідження були зафіксовані через діагностування рівнів комунікативної компетентності молодших школярів експериментальних класів наприкінці кожного етапу

навчання; проведена статистична обробка й порівняння отриманих результатів, сформульовано висновки.

Експериментальною базою дослідження були: Львівська середня загальноосвітня школа № 42 (довідка № 32 від 10 березня 2021 року), Львівська середня загальноосвітня школа № 63 (довідка № 20 від 15 березня 2021 року), заклад загальної середньої освіти № 87 Львівської міської ради імені Ірини Калинець (довідка № 01-21/73 від 09 березня 2021 року), Чанизький заклад загальної середньої освіти I–II ступенів Буської міської ради Львівської області (довідка № 18 від 09 березня 2021 року), Пійлівська загальноосвітня школа I–III ступенів Калуської районної ради Івано-Франківської області (довідка № 93 від 11 грудня 2020 року), Івано-Франківський ліцей № 23 імені Романа Гурика (довідка № 76 від 04 березня 2021 року), Рівненська загальноосвітня школа I–III ступенів № 28 Рівненської міської ради (довідка № 206/01-26/20 від 21 грудня 2020 року), Рівненська загальноосвітня школа I–III ступенів № 24 Рівненської міської ради (довідка № 105/01-14/21 від 18 лютого 2021 року), загальноосвітня школа I–III ступенів села Вашківці Сокирянського району Чернівецької області (довідка № 01-17/293 від 28 грудня 2020 року), загальноосвітня школа I–III ступенів № 16 Чернівецької міської ради (довідка № 01-12/131 від 22 березня 2021 року), загальноосвітня школа I–III ступенів №26 Житомирської міської ради (довідка № 175 від 17 березня 2021 року), Житомирський ліцей № 25 (довідка № 104 від 26 березня 2021 року).

Апробація результатів роботи здійснювалась на міжнародних науково-практичних конференціях: «Педагогіка і психологія в епоху глобалізації – 2015» (м. Будапешт, листопад 2015), «Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання у світлі євроінтеграції» (Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, 12–13 травня 2016), «Євразійський науковий конгрес» (м. Барселона, Іспанія, 9–11 серпня 2020), а також Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня практика» (Прикарпатський

національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, 25 листопада 2016).

Публікації. Основні положення і результати дисертації висвітлено в 15 публікаціях, серед яких: 4 – у фахових наукових виданнях України, 1 стаття у закордонному періодичному науковому виданні, 2 статті й одні тези в збірниках міжнародних науково-практичних конференцій, 5 статей і одні тези – в інших періодичних виданнях і збірниках матеріалів конференцій, одні методичні рекомендації.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (278 найменувань, серед них 2 – іноземною мовою) та 19 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 290 сторінок, із них основного тексту – 190 сторінок. Робота містить 15 таблиць, 11 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ УРОКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ТА РОБОТИ З ДИТЯЧОЮ КНИЖКОЮ

1.1. Комунікативна компетентність молодших школярів як лінгводидактична проблема

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

Пріоритетним напрямом розвитку сучасної вітчизняної та світової освіти є перенесення акцентів зі здобуття знань і вмінь на формування в учнів системи компетентностей. Потрібно виробити в школярів уміння навчатися, ефективно використовувати мовні ресурси, працювати в команді, оперативно знаходити необхідну інформацію й використовувати її для розв'язання нагальних проблем [53].

Відтак у контексті модерної для України стратегії освіти в науковий обіг ввійшли поняття «компетенція» і «компетентність», що стали предметом вивчення та аналізу багатьох учених, їх досліджували В. Байденко, Ф. Бацевич, Г. Беліцька, Л. Берестова, Н. Бібік, С. Бондар, Л. Ващенко, В. Введенський, Ф. Вейнерт, С. Вітвіцька, Н. Волкова, І. Галяміна, М. Головань, Н. Грішанова, І. Гудзик, Дж. Гуді, Ж. Делор, О. Дубасенюк, Б. Ельконін, І. Єрмаков, Е. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, Г. Ібрагімов, В. Кальней, Н. Кузьміна, В. Куніцина, Д. Мак Кліланд, А. Маркова, А. Новікова, О. Овчарук, Л. Паращенко, М. Пожарська, О. Пометун, Дж. Равен, Ю. Рубін, О. Савченко, Г. Селевко,

Н. Сидорчук, Ю. Татур, Р. Уайт, Н. Хомський, В. Хутмахер, А. Хуторський, В. Шадріков, Ф. Шаріпов, С. Шишов, І. Якиманська та ін. Питання комунікативної компетентності як інтегральної властивості особистості, що включає розвинені комунікативні здібності та сформовані уміння і навички міжособистісного спілкування, досліджували зарубіжні та вітчизняні учені: Л. Барановська, Ф. Бацевич, О. Божович, С. Гончаренко, М. Девдера, С. Єрмоленко, Г. Дідук-Ступ'як, О. Леонт'єв, Л. Мацько, С. Омельчук, Ю. Пассов, Л. Петровська, Дж. Равена, І. Родигіна, С. Савін'єн, М. Стахів, Д. Хаймз та ін.

Їхні праці становлять основу вивчення цих явищ, проте єдиної наукової думки щодо них ще не сформовано. Виокремлюються два основні підходи до трактування уже зазначених термінів серед науковців: одні їх ототожнюють, інші – розрізняють. Однак навіть у межах спільного бачення пояснення явищ «компетенції» та «компетентності» відрізняється.

Аналіз наукових праць дає змогу визначити, що поняття «компетенція» відносно учасника освітнього процесу в сучасних педагогічних дослідженнях найчастіше розуміється у контексті таких понять:

- добра обізнаність із чим-небудь;
- сукупність знань, навичок, умінь, сформованих у процесі навчання;
- суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень;
- інтегрований результат опанування змістом освіти;
- соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня.

Новий тлумачний словник української мови слово «компетенція» трактує як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [144, с. 874].

Комунікативна компетенція, як вважає Д. Хаймс, є поєднанням інтуїтивно зрозумілих функціональних знань і контролю за принципами використання мови [272].

За результатами проведеного аналізу узагальнимо визначення поняття «компетенція» як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань,

умінь, навичок, способів і досвіду діяльності учня) щодо певного кола предметів і процесів реальної дійсності, необхідних для здійснення якісної особистісної та соціально-значущої продуктивної діяльності.

Водночас нині є актуальним поняття компетентності учнів, що визначається багатьма чинниками. Саме компетентності, як вважає багато науковців, є індикаторами, що дозволяють визначити готовність учнів до конкретної діяльності, особистого розвитку та продуктивної участі в житті суспільства, орієнтуватися в умовах сучасного інформаційного простору, у подальшому здобутті освіти та мінливому ринку праці.

Слово «компетентний» у Новому тлумачному словнику української мови означено так: «1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний» [144, с. 874].

Українські вчені І. Гушлевська [46], Н. Ничкало [146], О. Овчарук [192], І. Родигіна [194] по-різному тлумачать поняття компетентності.

Серед основних бачень виділимо такі:

- готовність до діяльності;
- поінформованість, обізнаність, авторитетність;
- інтегрована (загальна) здатність особистості успішно (кваліфіковано) здійснювати діяльність;
- особистісна якість (сукупність якостей);
- володіння людиною відповідною компетенцією;
- інтегральна властивість особистості;
- поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії;
- результативно-діяльнісна характеристика освіти тощо.

Багатогранно розглядає суть комунікативної компетентності І. Зимня, визначаючи окремі аспекти поняття: прижиттєво сформована на базі вродженої мовної здатності набуття і використання мовних засобів та способів

формування і формулювання думки; етно-соціо-культурно обумовлена особистісна якість людини; актуалізована її рецептивно-продуктивною мовною діяльністю у процесі вербального спілкування; реалізує вищу психічну функцію людини – комунікативну [64].

Цікавий підхід до трактування поняття «комунікативна компетентність» у В. Куніциної. Комунікативну компетентність авторка трактує як володіння складними комунікативними навичками і вміннями, знання і дотримання культурних норм і обмежень, знання звичаїв, традицій, етикету у сфері спілкування, дотримання пристойностей, вихованість [93].

Отже, складовими комунікативної компетентності особистості визначаються знання норм і правил спілкування, належний рівень мовленнєвого розвитку, що ґрунтується на глибоких знаннях мовних норм, уміння налагоджувати контакт із співрозмовником з урахуванням статево-вікових, соціально-культурних характеристик, розуміння невербальних засобів спілкування, здатність об'єктивно оцінювати себе як співрозмовника, вибір відповідної стратегії тощо.

Водночас комунікативна компетентність іноді розуміється науковцями як володіння відповідною комунікативною компетенцією. Названий термін у європейську мовну освіту ввів Д. Хаймс (Dell Hymes) (1966 р.) у відповідь на поняття «лінгвістичної компетенції» Н. Хомського (1965 р.). Як зазначає Д.Хаймс, дитина засвоює знання про мовні одиниці не лише як про граматичні сполуки, а й про те, як вони використовуються залежно від обставин; набуває компетентності щодо того, коли говорити, коли ні, а також про що говорити з ким, коли, де, у який спосіб. Вона «здатна виконувати репертуар мовних актів, брати участь у мовних діях, а також оцінювати їх виконання іншими» [272, с.277]. Дослідник не заперечує важливості мовних знань під час спілкування, але вважає їх лише частиною успішного процесу комунікації, пропонуючи розглядати комунікативну компетенцію як сукупність мовної (лінгвістичної), соціолінгвістичної, дискурсивної і стратегічної компетенцій (рис. 1.1).

<p>Лінгвістична компетенція полягає у знанні мовного коду (граматичних правил, словникового запасу, вимови, правопису тощо)</p>	<p>Соціолінгвістична компетенція – оволодіння соціально-культурним кодом використання мови (доречно застосування словникового запасу, формул ввічливості, мовного стилю у тій чи іншій ситуації)</p>
<p>Дискурсивна компетенція – здатність поєднувати мовні структури в різні типи зв'язних текстів (наприклад, листи, політичні промови, поезія, наукові есе тощо)</p>	<p>Стратегічна компетенція – знання вербальних та невербальних комунікаційних стратегій, які дають змогу подолати труднощі під час спілкування і підвищити його ефективність</p>

Рис. 1.1. Компоненти комунікативної компетентності (за Д. Хаймсом)

У дослідженнях сучасних вітчизняних науковців поняття комунікативної компетентності розглядається переважно в знаннево-діяльнісному аспекті:

– сукупність знань про спілкування, умінь і навичок, потрібних для розуміння чужих і побудови власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування [149, с. 4];

– сукупність знань і умінь учасників міжкультурної комунікації, інтеракції загалом, у спілкуванні в різноманітних умовах (ситуаціях) із різними комунікантами; набір комунікативних стратегій разом із володінням комунікативними правилами, постулатами, максимами і конвенціями спілкування. Включає в себе мовну, культурну, прагматичну, предметну й соціокультурну компетенції [8];

– система знань про правила мовної комунікації; до неї належать знання про національно-ментальну і ритуальну та конвенційну специфіку, соціальну зумовленість мовного спілкування, ситуативно-тематичні вимоги та стилістичні нюанси, комунікативні стратегії й тактики мовленнєвої поведінки, процедурна обізнаність, інтенція, дієвість [118, с. 20].

– комплексне застосування мовних і немовних засобів із метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування [148].

У Державному стандарті початкової загальної освіти подається таке визначення поняття: компетентність – набута у процесі навчання інтегрована

здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізуватися на практиці [49].

Існують різноманітні інтерпретації комунікативної компетентності у різних галузях наук, як наприклад:

Когнітивна лінгвістика розглядає комунікативну компетентність як уміння вибирати оптимальні мовні засоби для передачі повідомлення (лексичне значення, синтаксична структура, стилістична відповідність і послідовність комунікативних кроків).

Соціологія бачить комунікативну компетентність у структурі соціального статусу (спосіб життя, освітні і професійні характеристики індивіда-комуніканта тощо).

Із погляду психології, комунікативна компетентність є складною особистісною характеристикою, що включає комунікативні здібності та уміння, психологічні знання у сфері спілкування, якості особистості, психологічні стани, які супроводжують процес спілкування. Тобто поняття окреслює таку характеристику людини, яка визначає її здатність бути успішно реалізованою у процесі соціальної взаємодії. Наявність у комунікативній компетентності діяльнісного аспекту дозволяє виокремити такі її компоненти: мотиваційний (мотиваційно-ціннісний), когнітивний, особистісний та поведінковий (рис. 1.2).

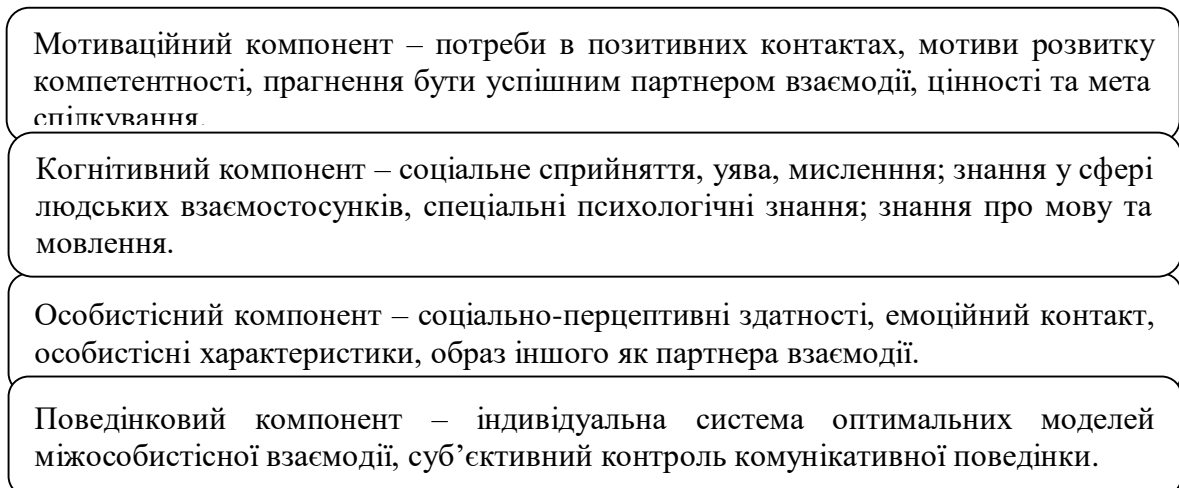


Рис. 1.2. Компоненти комунікативної компетентності

(психологічний аспект)

Розглянуті компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку і передбачають взаємопроникнення та існування кожного в інших, що означає:

- зміст окремого компонента «розкривається» через інші, взаємодіє з ними, виявляється у них;
- усі компоненти (напрями) мають бути задіяні в роботу;
- більш ефективним вважається заняття, що забезпечує розвиток дитини за всіма або більшістю позначених напрямів [100].

Доречно зауважити, що означена структура комунікативної компетентності не є догматичною, вона зазнає змін та уточнень у дослідженнях різних учених. Так, модель поняття, запропонована О. Корніякою, передбачає наявність комунікативно-мовленнєвого, соціально-перцептивного та інтерактивного елементів, що є реалізацією здатностей особистості у процесі спілкування [80, с. 191]. Кожна здатність об'єднує відповідні групи умінь, формування яких веде до оволодіння людиною комунікативною компетентністю.

Комунікативно-мовленнєва здатність: отримання інформації, адекватне розуміння її смислу, формування і висловлення своїх думок в усній і письмовій формі.

Соціально-перцептивна здатність: сприймання образу іншої людини; моральні уявлення (емпатія як усвідомлення почуттів, потреб, інтересів інших людей, повага до партнера зі спілкування, тактовність тощо); рефлексія (самоусвідомлення – розуміння своїх внутрішніх станів, емоцій, ресурсів, уподобань, інтуїція).

Інтерактивна здатність: знання соціально-комунікативних норм, зразків поведінки, соціальних ролей; здатність до соціально-психологічної адаптації; контроль за поведінкою у взаємодії, уміння розв'язувати конфлікти; здатність справляти вплив на партнера зі спілкування: уміння слухати і володіння ефективною тактикою переконання іншої людини.

Рис. 1.3. Компоненти комунікативної компетентності за О. Корніякою

Відповідно до діяльнісного підходу щодо визначення структури поняття «комунікативна компетентність» О. Васильєва виділяє три компоненти: мотиваційний, когнітивний та діяльнісний, підкреслюючи їх тісний взаємозв'язок та визначальну роль у досягненні належного рівня її сформованості [20, с. 9].

Здійснений аналіз термінів «компетенція» і «компетентність» засвідчив, що названі поняття не є тотожними: компетенція пов'язана зі змістом певної діяльності, а компетентність стосується особи, визначає її здатність якісно виконувати роботу. Наявність деяких схожих елементів для обох понять вказує на те, що процес становлення цих термінів ще триває. На нашу думку, їх слід розрізняти, оскільки компетенція, маючи ключові категорії «знання», «уміння», «навички» тощо, передбачає стандартизовану дію, а компетентність має елемент готовності до нестандартної ситуації, зумовлений особистісною характеристикою людини, впливом внутрішніх чинників (досвіду, цінностей), таким чином відбувається перехід від якісних знань до якісної діяльності. Зважаючи на це, поняття «компетентність» видається ширшим від поняття «компетенція».

Компетентності дають змогу усунути суперечливості між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих завдань:

- уміти розрізняти об'єкти, ознаки, властивості;
- аналізувати й пояснювати причини і наслідки подій, вчинків, явищ;
- створювати тексти, вироби, проекти;
- висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших;
- брати участь у колективних справах; у розв'язанні навчальних завдань; оцінювати вчинки, різні моделі поведінки тощо.

Державний стандарт початкової загальної освіти визначає ключові компетентності відповідно до «Рекомендацій Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (18.12.2006) [49]. Серед 10-ти ключових компетентностей чільне місце посідає спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами, тобто комунікативна компетентність:

- 1) вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова,

усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях;

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

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

Рівень розвитку рідної мови відображає рівень духовного розвитку нації, її культури. Рідна мова – «це голос свого народу й чарівний інструмент, на звуки якого відгукуються найтонші струни людської душі» [3]. Тому перед педагогами стоїть важливе завдання – сформувати компетентісно орієнтовану мовну особистість, здатну подолати будь-які кризи. На цьому наголошують провідні вітчизняні лінгводидакти О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, Т. Окуневич, М. Пентилюк, Е. Палихата та ін.

Дослідниця Л. Струганець називає мовною «особистість, виражену в мові (текстах) і через мову реконструйовану в основних своїх рисах на базі мовних засобів, акумулюючи комплекси компонентів (психічний, соціальний, культурний, етичний та інші), переломлені через її мову, її дискурс» [232, с.10].

«Мовна особистість, за визначенням Ф. Бацевича, – індивід, який володіє сукупністю здатностей і характеристик, що зумовлюють створення й сприймання ним текстів, що вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності» [8, 188], акцентуючи увагу на діяльнісному аспекті.

М. Вашуленко підкреслює, що «мовна особистість – це людина, яку розглядаємо з погляду її готовності виконувати мовленнєві дії, той, хто привласнює мову, для кого мова є мовленням. Мовна особистість характеризується не лише тим, що вона знає про мову, а й тим, як вона її може використовувати» [24, с. 128], тобто бути комунікативно компетентною.

У системі початкової освіти поняття комунікативної компетентності школярів набуває деяких особливостей. Державний стандарт початкової загальної освіти визначає комунікативну компетентність як здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями [48].

Питання формування комунікативної компетентності молодших школярів досліджували Л. Варзацька [16], М. Вашуленко [21, 22, 23, 24], С. Дубовик [54], А. Каніщенко [70], І. Мамчур [110], М. Наумчук [138, 139], О. Петрик [164], К. Пономарьова [190], О. Савченко [208], Г. Харченко [255] та ін. Особлива роль у розв'язанні цієї проблеми належить В. Сухомлинському, який вважав, що мовленнєвий розвиток полягає у розвитку правильного комунікативно доцільного зовнішнього мовлення з недосконалого внутрішнього мовлення. Найважливішим засобом пробудження у дітей зовнішнього мовлення він вважав природу. На його думку, «природа – школа розумової праці, найбагатше джерело думки, творчого допитливого розуму» [234].

М. Вашуленко, досліджуючи компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів, важливого значення надає лінгвістичному компоненту комунікативної компетенції. На думку вченого, цей компонент охоплює такі рівні: фонологічний (звуки мовлення, фонемі, склад, наголос, інтонацію); лексичний (слово, лексичне значення слова, групи слів за значенням, відтінки значень, стилістичні особливості слововживання); морфологічний (лексико-граматичні розряди слів, повнозначні і службові частини мови, змінювані й незмінювані граматичні форми); синтаксичний (словосполучення, речення, види речень за метою висловлювання та

інтонацією, головні і другорядні члени речення); текстологічний (функціональні типи текстів та їх стилістичні різновиди, структурні компоненти тексту) [21, с. 16].

Отже, аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців із проблем компетентностей та компетенцій дає змогу визначити поняття комунікативної компетентності молодших школярів як інтегральної якості особистості, що виявляється у здатності формувати мотиваційно-ціннісну основу спілкування; оволодівати й застосовувати мовні знання, уміння та навички; встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми, використовуючи різні способи взаємодії; ефективно працювати в групах; володіти різними соціальними ролями, необхідними для успішної соціалізації в полікультурному суспільстві.

Комунікативна компетентність виробляється на уроках української мови, літературного читання та роботи з дитячою книжкою, що мають широкі можливості для ознайомлення учнів із найважливішими правилами усного й писемного мовлення і спілкування, можливості для повноцінного формування всіх компонентів комунікативної компетентності.

1.2. Становлення методики формування комунікативно компетентного читача у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених

За останні десятиліття розроблені різні підходи до вивчення проблеми читання у школі, що знайшли своє місце в Концепції літературної освіти і навчальній програмі [78]. Як державний документ, що спрямовує уроки читання і пов'язані з ними основні форми позакласної роботи, «Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи», а зокрема її розділ «Літературне читання» визначає для учителя послідовно-систематичне керівництво навчально-виховною роботою учнів, орієнтує вчителя на творчу й цілеспрямовану діяльність, забезпечує єдність навчання і виховання засобами слова і книжки. Відповідаючи вимогам суспільного розвитку, шкільна програма

безперервно вдосконалюється, науково вивіряється, оновлюється. Цей процес відбувається на основі настанови про необхідність реалізувати завдання в галузі освіти – підвищити якість навчання, трудового і морального виховання у школі, зжити формалізм в оцінюванні результатів праці вчителів і учнів [148, с. 39-40].

Курс «Літературне читання» – органічна складова освітньої галузі «Мови і літератури»; він охоплює літературне читання та роботу з дитячою книжкою. Його метою є розвиток дитячої особистості засобами читацької діяльності, формування читацької компетентності молодших школярів, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів із дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі [97].

Читання як вид мовленнєвої діяльності ґрунтується на теоретичних положеннях, розроблених такими науками, як літературознавство, мовознавство, психологія, педагогіка, лінгводидактика. Для правильної організації читацької діяльності, вчителеві треба враховувати специфіку художнього твору, психологічні основи процесу читання на різних етапах навчання, особливості сприйняття і засвоєння змісту художнього твору молодшими школярами. Свого часу вчений Дж. Бернал зазначив, що читання – це найбільший з усіх винаходів, створений руками й інтелектом людини [60].

Проблеми виховання школярів-читачів, вироблення у них самостійних читацьких навичок з'явилися давно. Ретроспективний огляд літератури з теми дослідження дав змогу зробити висновок, що до XIX ст. методика читання (класного і позакласного) як галузь педагогічної науки сформована ще не була.

Книжка й освіта на території сучасної України має довгу історію і давні традиції. Важливу роль у цьому відіграло прийняття християнства в Київській Русі.

Як свідчать джерела, в яких прямо або опосередковано відображено стан школи і процесу навчання читання ще з IX ст., кожна епоха висувала до читача свої вимоги і створювала свій тип самостійної читацької діяльності, який давав змогу учневі користуватися умінням читати за власним бажанням.

Християнство, прийняте князем Володимиром у 988 р., стало ідеологічною основою поширенню грамотності і читанню книжок. При монастирях відкривалися перші школи, створювалися бібліотеки і – майже відразу ж склалися списки для боротьби з неугодною для церкви апокрифічною («зреченою») літературою, досить поширеною на Русі, і з літературою «єретичною». Ці списки містили і вказівки рекомендованих церквою творів, служили тим самим звуженню кола читання людини [50, с. 15].

Громадський стандарт читача того часу – читець, що збирає навколо себе слухачів і впливає на них через читання. Його самостійність виявлялася насамперед у тому, як він організовував подання матеріалу слухачам, наскільки чітко та емоційно читав уголос. Ось чому до кожного типу книжок, залежно від їх призначення та змісту, додавалися спеціальні правила для читача.

Тип читача-читця зберігався на Русі досить довго, майже до XVI–XVII ст. Докази і факти, що підтверджують цю думку, містяться у дослідженнях з історії дитячої літератури, історії давньоруської школи. Педагогічний аналіз ранніх документів писемності (літописів «Ізборники Святослава», «Ізмарада», «Златоуста» тощо) з погляду значущості книжки в давньоруській державі найповніше відображений у праці М. Демкова [172].

Значною подією на етапі зародження методики читання у початкових класах стала поява в Україні першого друкованого букваря: Іван Федоров в «Азбуках» 1574 і 1578 років поєднав філологічну думку з елементами методики початкового навчання грамоти.

Заснування Запорізької Січі, виникнення братських шкіл у містах, діяльність Києво-Могилянської академії стимулювали поширення грамотності серед населення. Іноземні мандрівники неодноразово відзначали, що грамотність у XVII столітті була зовсім звичним явищем, причому грамоту освоювали не лише юнаки, а й дівчата.

У другій половині XVIII ст. увага до питань організації читання учнів із тими ж освітніми та виховними цілями для станових навчальних закладів було явищем досить поширеним. Але книжка, як і раніше, розглядається як

додаткове джерело, супутнє основному навчанню; інтерес до самостійного читання стимулюється в учнів суспільною значущістю освіти; книжки для самостійного читання підбирає учням наставник; для організації самостійної читацької діяльності учням рекомендуються лише окремі прийоми, що збільшують ефективність освітньо-виховного впливу книжки на читача [68, с. 4].

Наприкінці XVIII століття були визначені основні засади літературної освіти школярів, у розробленні яких видатна роль належала І. Вишенському та Г. Сковороді. Суть цих засад полягала в прищепленні любові до книжки, до читання як важливих аспектів навчально-виховної роботи. Твори для читання потребували ретельного відбору; під час спілкування з книжкою слід було дотримуватися певного режиму; важливе значення мало поєднання естетичної та пізнавальної функцій читання; вирішальну роль у процесі читання відіграла керівна діяльність учителя; уміле використання виховного потенціалу літератури сприяло формуванню найкращих рис особистості школярів та розвивало їхню мовленнєву культуру.

У XIX столітті відбувався процес поступового становлення методики читання молодших школярів як галузі педагогічної науки. З огляду на об'єктивні причини, методична думка в Україні розвивалася у тісному зв'язку з розвитком методики читання у школах Росії. Але прогресивні українські педагоги й письменники того часу у складних соціально-економічних та політичних умовах відстоювали «право на створення і розвиток в Україні шкіл, де навчання велося б рідною мовою... дбали про вивчення літератури у школі, про виховання молодих поколінь на найкращих художніх творах» [156].

Становленню методики читання значною мірою сприяло створення перших шкільних підручників для читання. Так, Пантелеймон Куліш, відомий український просвітитель, історик, педагог, фольклорист у 1857 році видав українську «Граматку», у якій уперше спрощено правопис рідної мови і приведено до нормативного вигляду. «Граматка» [92] мала широке визнання у народі й отримала назву «кулішівка». Вона була і букварем, і читанкою, і

підручником з арифметики. Це авторитетне видання стало прикладом для створення шкільних підручників у майбутньому [241, с. 69].

Значний внесок у розвиток методики читання вніс Т. Шевченко. Особливе місце посідає остання його книжка – «Букварь южнорусский» [266] для навчання дітей грамоти українською мовою в недільних школах, складена з найкращих зразків фольклору та частково з власних творів. «Буквар» вийшов відносно великим накладом (10 тис. примірників) на кошти самого автора.

Буквар містив абетку друкованих і рукописних літер, традиційні тексти для читання по складах, поетові переспіви окремих Псалмів Давидових, п'ять щоденних молитов, цифри. Другу половину книжки займали 13 народних прислів'їв, а також думи про Олексія Поповича, Марусю Богуславку, на яких Т. Шевченко прагнув формувати юні душі майбутніх освічених співвітчизників. Буквар Т. Шевченка став помітним явищем у розвитку тогочасної методичної думки щодо читання як першооснови виховання школярів.

Свою історію має розвиток методики читання і на західних теренах України. Визначним представником культурно-просвітницького руху на Закарпатті був О. Духнович, який видав перший у Західній Україні буквар – «Книжку читальну для початківців» (1847 р.) [57]. Велику увагу автор приділяв ідеї народності у вихованні, сприяв розвиткові інтересу до знань та формуванню пізнавальної активності засобами книжки. У виданому 1857 року у Львові першому підручнику з педагогіки О. Духнович виділив самостійну працю учнів з читання в окремий розділ [58].

Методика читання у початкових класах як наука на той час ще не була розроблена. У школах панував метод схоластичного навчання, читання було механічне. Не було й сталих книжок для читання, навчання велося за різними книжками, часто малодоступними за змістом. Однак закладалися передумови для її розвитку. Науково обґрунтована методика читання почала поступово складатися у 50–60 роках ХІХ століття. З'явилися шкільні читанки, що містили природничі статті, уривки з художніх творів, вірші. Робота над текстом

вимагала від учителя пояснення змісту прочитаного, допомоги в засвоєнні його учнями. Так заклались основи методу, який у 60-70-х роках XIX століття одержав назву «пояснювальне читання» [242].

Істотну роль у становленні й розробці методики пояснювального читання відіграв К. Ушинський. Його ідеї прийнятні й сьогодні. Так, залишається актуальним одне з суттєвих положень його вчення, за яким пояснювальне читання – це засіб розвитку мовлення і мислення дітей. Будова створених ним читанок «Родное слово» і «Детский мир» [252] окреслила такі вимоги до добору і розміщення матеріалу для читання дітям молодшого віку: бути цікавим і доступним, сприяти поступовому розвитку дітей, формувати їхні уявлення і почуття. Ці вимоги й сьогодні лежать в основі добору матеріалу сучасних підручників із літературного читання для учнів 2–4 класів. Водночас в існуючих нині підручниках з літературного читання втілена й інша думка видатного педагога: про роль наочності навчання, що знаходить свій прояв у спостереженнях над явищами природи, а також у читанні науково-пізнавальних текстів про предмети, явища, які знайомі дітям. Окрім того, К. Ушинський першим розробив основи методики опрацювання творів різних жанрів [174, с. 64–67].

Педагогічні ідеї К. Ушинського наполегливо захищав і розвивав педагог-демократ, просвітитель В. Водовозов (1825–1886). Головним, уважав педагог, що характеризує художній твір, є змістовність і правдивість, наявність у ньому певного кола загальноосвітніх знань, грамотний, ясний, чіткий і простий виклад. Цим вимогам відповідають написані В. Водовозовим книжки для позакласного читання: «Дитячі оповідання та вірші», «Оповідання з російської історії», «Книга для початкового читання». Остання рекомендувалася і для читання в сім'ї [217, с. 48].

У період 70-х–80-х років XIX століття розвиток педагогічної думки в царині дитячого читання пов'язано з діяльністю учителя-словесника В. Острогорського (1840–1902). У передмові до своєї книжки «Русские писатели как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми и

для чтения народу» він писав про «величезну користь, яку приносить дітям читання художніх творів найкращих письменників рідної літератури для естетичного й морального розвитку дітей, для освіти і знайомства з життям взагалі» [за 174, с. 50]. Педагогічна громадськість того часу високо цінувала заслуги В. Острогорського, вважала його новатором в інтерпретації художньої літератури як освітньо-виховного потенціалу. В. Острогорському належить виняткова роль у розв'язанні проблеми естетичного виховання молодших школярів як читачів. Він обґрунтував теорію і методику літературно-творчого розвитку юних читачів, увів такі поняття, як «мистецтво читати», «формування мовної культури», «осмислення тексту» [217].

Послідовником ідей К. Ушинського та В. Острогорського був В. Шереметьєвський. У своїй праці «Питання сімейного читання вголос матір'ю і самостійного читання» (1886) він відобразив тенденцію включення самостійного дитячого читання в навчальний процес. Учений уперше ввів у методику читання термін «позакласне читання» для позначення діяльності учнів, що відрізняється від читання «класного» [249].

При всій індивідуальній відмінності методичних поглядів учених, найважливішими досягненнями практики стали закладені ними основи методу пояснювального читання та утвердження необхідності аналізу художнього твору як основи навчання й духовного розвитку особистості та активізації читацьких інтересів.

Аналіз науково-методичної, навчальної та художньої літератури кінця XIX – початку XX століття засвідчує, що проблеми виховного впливу художнього слова на особистість школяра-читача набули не лише педагогічного, а й соціального характеру: вони хвилювали не лише вітчизняних учених, методистів, педагогів, а й прогресивних письменників та громадських діячів. Вважаючи читання важливим засобом активізації пізнавальної діяльності учнів та джерелом їх духовного розвитку, І. Франко, Леся Українка, Олена Пчілка, С. Васильченко, Х. Алчевська, М. Драгоманов, С. Русова, Т. Лубенець, І. Огієнко у своїх працях звертали увагу на необхідність

удосконалення змісту підручників для читання; критикували спрощеність методів викладання літератури в тогочасній школі; надавали особливого значення самостійному спілкуванню школярів із книжкою; дбали про видання високохудожніх творів для дітей.

У педагогічній спадщині І. Франка знаходимо багато цінних методичних порад, що нині не втратили своєї актуальності. Письменник наполягав, щоб художній твір аналізувався в єдності форми та змісту і після його уважного прочитання, літературні образи та явища розглядали у зв'язку з життям, із конкретними історичними обставинами, розвивалося самостійне мислення учнів, реалізувалися виховні завдання на уроках. Належну увагу приділяв і позакласному читанню [254].

Великого значення самостійному дитячому читанню надавала геніальна українська поетеса Леся Українка [264], наполегливо відстоюючи необхідність друкування у журналі «Дзвіночок» найкращих творів художньої літератури для дітей. Світоглядні позиції Лесі Українки формувалися у родині, де з глибокою любов'ю ставилися до художнього слова, до книжки. Мати письменниці Олена Пчілка була першою учителькою для неї та інших дітей. Найважливішою метою освіти вона вважала пробудження і «живлення» творчого мислення вихованців. Надійною підмогою мала бути гарна, мудра книжка, написана рідною мовою. Дбаючи про духовний світ не лише власних дітей, а й кожної української дитини, письменниця видає журнал «Молода Україна», що був одним із перших українських дитячих часописів [143].

Опікувався дитячим читанням український письменник, педагог С.Васильченко [126]. У навчанні практикував усні оповідання, написання творів, позакласне читання книжок.

Заслуговують на увагу педагогічні погляди Х. Алчевської. Разом із колективом учителів Харківської недільної школи вона створила методико-біографічний покажчик «Що читати народові?» [1], також написала оповідання для дітей, що публікувалися у журналі «Детское чтение». Розроблені Х. Алчевською, учителями її школи методи і способи позакласного читання,

проведення літературних бесід, складання учнями відгуків на прочитані книжки, практика створення навчальних посібників, організація шкільного музею, влаштування виставок, як і вивчення та узагальнення досвіду вчителів і вдосконалення їхньої педагогічної майстерності, становлять безперечний інтерес і нині, можуть творчо використовуватися у діяльності загальноосвітніх шкіл і позашкільних закладів.

Окремо варто відзначити значну роль Б. Грінченка у створенні підручників з читання на національній основі. Вивчивши самостійно українську мову (батьки не спілкувалися українською), майбутній письменник чітко усвідомлював, що тільки навчання дітей рідною мовою може забезпечити їм належний розвиток. І всі свої зусилля, як наукові, письменницькі та, насамперед, учительські, спрямовував на реалізацію цієї ідеї. Відомо, що на цьому ґрунті спостерігалось деяке відчуження між Б. Грінченком і Х. Алчевською, у приватній школі якої він працював з 1887 до 1893 року. У «Листах з України Наддніпрянської» [44] письменник висловлювався гостро й дошкульно проти тих, хто заперечував необхідність навчання рідною мовою. Він уважав це зрадою інтересів рідного краю, що призводить до деморалізації народу, служіння ідеї пожирання меншого більшим.

За час роботи в Чернігові Б. Грінченко організував книжкове видавництво і за короткий час видав близько 200 тисяч примірників. У 1907 році вийшла його «Українська граматка до науки читання й писання», що стала значним здобутком в українському шкільництві. Апробована часом, «Граматка» перевидавалася навіть у 1921 році. У зверненні автора підручника до вчителів читаємо: «Склав я цю програму ще року 1888-го, будучи на селі вчителем. Тоді невільно було друкувати ніяких українських книжок до науки дітям чи дорослим; через те я сам написав усю «Граматку» друкованими літерами та й учив по їй читання і писання свою дитину та чужих дітей, бажаючи, щоб рідною мовою озивалася до їх наука» [251, с. 61].

Помітний слід у розвитку методики початкового навчання взагалі і читання зокрема залишила С. Русова. У її працях висловлено надзвичайно

багато цікавих, самобутніх думок, ідей, поглядів з актуальних проблем розвитку народної освіти, що не втратили гостроти й донині. С. Русова – співавторка численних наукових і популярних журналів, авторка праць: «Дошкільне виховання», «Перша читанка для дорослих: для вечірніх та недільних шкіл», «Методика колективного читання», «Єдина діяльна (трудова) школа», «Теорія і практика дошкільного виховання», «Дидактика», «Сучасні течії в новій педагогіці», «Роль жінки в дошкільному вихованні», «Моральні завдання сучасної школи». Будучи глибоко переконаною в тому, що відродження духовності українського народу буде дієвим і ефективним, коли його розпочати з найменших, С. Русова у своїй теоретичній і практичній творчості зосередила увагу переважно на розв'язанні проблем освіти, навчання і виховання дошкільнят і молодших школярів [197, 198].

Система освіти, школа, виховання, за С. Русовою, повинні здійснюватися згідно з принципом природовідповідності виховання, який передбачає, що виховання має ґрунтуватися на науковому розумінні природних і соціальних процесів, узгоджуватися з загальними законами розвитку природи і людини, а мова формує думку дитини, керує нею, веде дитину шляхом розвитку загальної культури [198].

Особливу увагу питанням активізації пізнавальної діяльності під час читання приділяв відомий український педагог, послідовник К. Ушинського Т. Лубенець. У його науково-педагогічній діяльності значне місце посідали питання дошкільного виховання, початкового навчання, освіти дорослих. Т. Лубенець написав і видав близько 30-ти підручників, методичних посібників і книг із різних питань навчання і виховання [128]. Звертає на себе увагу «Грамматика. Український буквар з малюнками» Тимофія Лубенця, яка перевидавалася кілька разів у різні роки (1906, 1917 та 1922 рр.) у Києві [101; 102]. Це означає, що професійний рівень підручника достатньо високий. У ньому широко представлені фольклорні твори: вірші, дитячі пісні, прибавлянки, приказки.

Проблеми виховання школярів-читачів, вироблення у них потягу до книги й формування навичок самостійного читання завжди хвилювали І. Огієнка – визначного культурного й наукового діяча, організатора національної освіти в Україні. Серед перших методичних праць І. Огієнка – вчителя були видання, що безпосередньо стосувалися проблем дитячого читання: «Тетрадь для літературного розбору и записывания прочитанных книг. Пособие для домашнего и классного чтения» (Київ, 1914); «Тетрадь для списывания и разбора стихотворений и басен» (Київ, 1915); «Тетрадь для записывания прочитанных книг» (Київ, 1916). Ці праці є надзвичайно цікавими, оскільки в них уміщені «правила виразного читання», рекомендації щодо самостійної роботи з книжкою, аналізу художніх творів тощо. За формою це перші в Україні зошити з друкованою основою [156].

Отже, становлення методики читання розпочалося із середини ХІХ століття, а до початку ХХ зусиллями вчених, педагогів, письменників і громадських діячів були розроблені основні теоретичні засади духовного розвитку школярів засобами українськомовних художніх творів. З того часу методична спадщина творчо розвивалася.

У 50–60 роках ХХ століття після деякого спаду інтересу до проблем дитячого читання, зумовленого об'єктивними причинами (роки війни та післявоєнної розрухи), продовжувався розвиток методичної думки в напрямку визначення шляхів підвищення освітньо-виховного значення класного і позакласного читання в їх взаємозв'язку. Продовжуючи найкращі традиції минулого, відомі вчені та методисти С. Резодубов, М. Каноникін, Н. Щербаков, Є. Адамович, Н. Шепетова, В. Горецький, М. Оморокова та інші у своїх працях наголошували, що читання повинно слугувати засобом виховного впливу на учнів, розширювати і поглиблювати їхній світогляд, збагачувати знання, моральний та емоційний досвід школярів. Серед завдань уроків читання вчені виділяли необхідність розвитку навичок самостійного читання [20, с. 12].

Особливе місце в плеяді вчених, що досліджували і пропагували мовленнєвий розвиток молодших школярів, належить ученому-педагогові

В.Сухомлинському, який написав для дітей 1500 оповідань і казок [235], наголошуючи, що саме вони є живими, мудрими вчителями для морального розвитку дітей, саме вони сприяють розвитку дитячої мови, інтелекту. Перед очима дітей у його казках оживає чудовий світ природи [236]. Погляди В.Сухомлинського на формування комунікативної (мовленнєвої) компетентності учнів сформувалися на кращих традиціях класичної педагогіки, гуманізму й народності. Він навчав учнів монологічного мовлення, формував уміння будувати словосполучення, речення, творити розповіді за малюнком, за серією малюнків, на основі спостережень [236].

У 70–80 роки ХХ ст. особлива увага методистів, педагогів та психологів (Л. Занков, Н. Менчинська, А. Люблінська, Г. Костюк, Б. Ананьєв, А. Сорокін та ін.) була зосереджена на двох аспектах виховання і розвитку дитини: найбільш раціональне використання того, що вже досягнуто у розвитку дитини, і роль виховання в розвитку дитини.

Велике значення у визначенні змісту читання в 1–3 класах, у розвитку методичної думки мають наукові розвідки, присвячені педагогічній і психологічній характеристиці учня початкових класів, з'ясуванню факторів, які визначають становлення духовного обличчя молодшого школяра, психології сприйняття ним художньої літератури (В. Сухомлинський, А. Люблінська, А. Липкіна).

У пошуках шляхів підвищення виховної функції навчання читання методична наука уточнила завдання уроків класного читання у 1–3 класах, удосконалила зміст читання, встановила вимоги до умінь та навичок читання, окреслила шляхи вдосконалення уроку читання, виходячи з особливостей сприйняття дітьми прочитаного твору, показала, що на початковому етапі навчання необхідно приділяти велику увагу розвитку в дітей читацької самостійності та мовленнєвої активності.

Такий зміст класного читання сприяв підвищенню теоретичного рівня методичної майстерності вчителів початкових класів і розвитку їх творчості.

Комплексний підхід учителів до здійснення освітньо-виховних завдань уроків класного читання виявив більші можливості для виховної роботи.

Методика позакласного читання (робота з дитячою книжкою) молодших школярів тривалий час розглядалася лише як складова частина позаурочної виховної роботи. Лише з 70-х років ХХ століття вона стала предметом окремих наукових досліджень. Так, дослідження Н. Светловської (1965–68 н.р.) довели необхідність запровадження спеціальних уроків позакласного читання, які мають свої специфічні завдання, зміст та особливі організаційні форми праці[218].

Методичні рекомендації й тематика занять із позакласного читання були розроблені у відділі початкового навчання НДІ педагогіки УРСР за участю вітчизняних учених Н. Скрипченко та М. Вашуленка. Отже, із 1972 року урок позакласного читання в українській школі став основною формою керування самостійним дитячим читанням.

В останні десятиріччя ХХ століття окремо проблема формування школярів-читачів розглядалася в наукових працях вітчизняних учених Н. Скрипченко, О. Савченко, М. Наумчук, Г. Ткачук, В. Мартиненко, В. Науменко, та ін. У публікаціях Н. Скрипченко окреслено шляхи вдосконалення класного й позакласного читання, подано методичні рекомендації щодо проведення занять із дитячою книжкою в 1 класі, зокрема, з 6-річними першокласниками. На основі експериментальних матеріалів із проблеми читання та розвитку мовлення Н. Скрипченко у співавторстві з О. Савченко підготувала підручники, що будувалися відповідно до нових концептуальних положень про особливості сприймання молодшими школярами художніх текстів: «Читанка для 3 класу» (1987); «Читанка для 4 класу» у співавторстві з О. Я. Савченко й Н. Й. Волошиною (1989) [219]. Підручники доповнювалися методичними посібниками. У 1978 році побачив світ підручник із позакласного читання «Струмочок», «Фонохрестоматія» до підручника з читання (1980-1985), ілюстративні матеріали з методичними рекомендаціями. Пізніше Н. Скрипченко розробляла проблему «Безперервна літературна освіта»

(в початковій ланці). Багато думок, висловлених дослідницею про взаємозв'язок читання і мовлення, актуальні й сьогодні.

Значну увагу розвитку методики читання приділяє відома учена, дійсна членкиня АПН України О. Савченко. Вона порушує актуальні проблеми класного й позакласного читання в їх взаємозв'язку, авторка пропонує систему пізнавально-проблемних завдань, спрямованих на розвиток читацької та мовленнєвої активності активності тощо.

Чимало актуальних питань і проблем, пов'язаних із модернізацією шкільної освіти, висвітлені у першій в Україні «Методиці читання у початковій школі» [212], у книгах, редагованих О. Савченко (наприклад, «Навчання і виховання учнів 1 класу», «Навчання і виховання учнів 2 класу» тощо), та фаховій періодиці. Варто відзначити працю О. Я. Савченко «Від людини освіченої – до людини культури: Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів» [207], що допомогла педагогам у визначенні напрямків літературної освіти в умовах оновлення національної школи. У праці акцентовано увагу на необхідності обґрунтування двох систем цінностей: 1) тих, на які має орієнтуватися освіта нині й надалі; 2) тих, що мають формуватися в самому освітньому процесі. Визначення цих ціннісних орієнтирів сучасної школи, безперечно, стало значним поступом на шляху її розбудови.

Важливим для нашого дослідження є наукові праці М. Наумчук, у яких значна увага приділена взаємозв'язку уроків класного і позакласного читання як засобу формування читацької самостійності молодших школярів. Варто відзначити серію методичних розробок із позакласного читання у 1-3 класах, підготовлених М. Наумчук, де подано календарні плани, конспекти уроків та методичні рекомендації до них [138]. Окрім того, науковцем підготовлені та видані «книжечки-виручалочки» для уроків позакласного читання [141], читацькі щоденники та збірники завдань і текстів для уроків читання [139; 140]. Усі ці видання, на нашу думку, заслуговують особливої уваги вчителів-

практиків, позаяк є одними з найбільш науково обґрунтованих, детально й творчо розроблених.

В. Науменко – відомий фахівець із проблем методики навчання читання у початкових класах, літературного розвитку учнів. Вона є автором підручників «Читанка» (2–4 кл.) [133; 134; 135], співавтором підручника «Післябукварик», читанок «Перші кроки» (1 кл.), «Чарівне слово» (2 кл.), «Веселкова читанка» (3 кл.), «Вікно у світ» (4 кл.), навчального посібника «Риторика» (1–4 кл.), програм з читання та численних публікацій у періодичних виданнях [131; 136]. Нею розроблено «Методичні рекомендації до навчально-методичного комплексу з літературного читання для 3 класу» [132]. Отже, доробок В. Науменко став вагомим внеском у розвиток методики класного та позакласного читання.

Окрім того, теоретичну базу наших подальших досліджень збагатили положення, висвітлені в окремих публікаціях Г. Ткачук, Л. Іванової, Г. Підлужної. Так, Г. Ткачук, окреслюючи основні вимоги до позакласного читання, пропонує вчителям конспекти окремих уроків у 1–2 класах і методичні рекомендації до них [242]. Л. Іванова звертається до проблем збагачення змісту читацьких умінь і формування окремих аспектів читацької самостійності [66; 67]. Г. Підлужна значну увагу приділяє актуальним проблемам позакласного читання в початковій школі, зокрема, розвитку читацької самостійності молодших школярів [167; 168; 169; 170; 173].

Отже, огляд науково-методичної літератури дає змогу визначити основні напрямки літературної освіти молодших школярів, установити вимоги до умінь і навичок учнів початкових класів щодо роботи з книжкою. Варто підкреслити, що на кожному етапі розвитку методики читання можна констатувати той факт, що педагоги, громадські діячі, власне, представники свідомої української інтелігенції не були байдужими до освіти свого народу й розуміли важливість навчання в Україні українською мовою, створюючи підручники, близькі та доступні українській дитині.

1.3. Комунікативна складова у структурі читацької компетентності здобувача початкової освіти

У зв'язку з модернізацією системи освіти України відповідно до інтеграції її в європейський освітній простір набули поширення поняття «компетенція» і «компетентність» узагалі і «комунікативна компетентність» зокрема. Як зазначено раніше, за рекомендаціями Європейського парламенту та Європейської ради «спілкування рідною мовою» визначено однією з ключових компетентностей [193]. Основи формування ключових компетентностей особистості й насамперед – комунікативної компетентності – не лише як засобу сприймання та передання інформації, а як процесу взаємодії, сприйняття та пізнання людьми один одного, закладаються саме в початковій школі.

Надалі процес продовжується, вписуючись у систему, що забезпечує розвиток особистості, її активної життєвої позиції, свідомого ставлення до громадянського обов'язку кожного школяра на всіх етапах навчання. Формування світогляду, розвиток пізнавальної активності й самостійності значною мірою залежить від того, наскільки молодші школярі оволодіють рідною мовою, мовленнєвими вміннями й навичками. Оволодіння багатством рідної мови та мовленнєвими вміннями і навичками – це й оволодіння інтелектуальною та емоційною спадщиною, що містять тексти художньої, науково-пізнавальної та іншої літератури.

Сучасна модернізація початкової освіти в Україні конкретизує проблему мовленнєвого розвитку молодших школярів, яка активізувалася внаслідок змін у соціально-культурному житті суспільства: нові досягнення науки й техніки, широкі можливості для індивідуального розвитку особистості. Водночас виникли негативні тенденції: зниження інтересу до рідної мови і культури, обмеженість безпосереднього спілкування, спрощення мови, використання смайлів, заміна українських слів іншомовними тощо. Назріла потреба знайти шляхи їх подолання. Вагомий внесок у її вирішення зробили В. Бадер, М. Бунаков, Ф. Буслаєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, В. Горецький, І. Гудзик,

О. Джежелей, А. Каніщенко, Т. Ладиженська, М. Львов, К. Пономарьова, О. Савченко, О. Хорошковська та інші, які визначили шляхи, методи, прийоми, способи розвитку мовлення учнів початкової ланки освіти. Але мовленнєвий розвиток здобувачів початкової освіти на уроках читання, хоч і є передбачуваним у цьому контексті, залишається сьогодні малодослідженим.

Формування комунікативної компетентності молодших школярів здійснюється на всіх уроках, але пріоритетними в цьому розумінні є уроки української мови, літературного читання і роботи з дитячою книжкою та іншими джерелами інформації. У 2-му класі учні під керівництвом учителя, а в 3–4 класах уже й самостійно вчаться висловлювати свої думки, аналізувати мову художнього твору. Саме аналіз авторського мовленнєвого зразка розвиває у дітей здатність отримувати відчуття захоплення, задоволення, радості при оцінці вдалого висловлювання у будь-якому стилі (науковому, діловому, художньому тощо) на уроках різних навчальних дисциплін. Так, мовні одиниці на уроках літературного читання і роботи з дитячою книжкою виступають не лише відповідними семантичними чи граматичними категоріями, а й фіксують навколишнє середовище, яке осягнула людина своїм розумом і усвідомила саму себе як його частину.

Мовленнєвий і літературний розвиток – це компоненти одного процесу – формування творчої особистості школяра. Вони взаємопов'язані: мовленнєві складові виступають засобами розвитку літературних здібностей, а літературне читання сприяє збагаченню мовлення учнів художньо-естетичними засобами, поповненню лексичного запасу, розвитку логічного мислення та емоційно насиченого мовлення, адже «збіднене, непослідовне, недоказове мовлення гальмує мислення учня і практично унеможлиблює повноцінну навчальну діяльність» [204, с. 5]. І спосіб оформлення думки, і зміст повідомлення характеризують рівень сформованості вміння учитися. У характеристиці читацької діяльності вчені виокремлюють два підходи: *когнітивний* і *комунікативний*.

Когнітивний напрям роботи з літературним твором передбачає: відтворення учнями послідовності подій у тексті (розкажи, що за чим відбувається в оповіданні); визначення структури твору (знайди в казці зачин, основну частину, кінцівку); перечитування тексту для пошуку відповіді на поставлене запитання (знайди абзац, у якому сказано про час і місце події); усвідомлення взаємозв'язку між заголовком і темою твору (поміркуй, чому так названо оповідання; як по-іншому можна назвати це оповідання) тощо.

Реалізація функцій комунікативної діяльності у взаємодії, за твердженням О. Савченко, сприяє формуванню у молодших школярів умінь зосереджено слухати навчальну інформацію, повно або вибірково відтворювати навчальний матеріал з елементами логічної обробки; запитувати, відповідати, міркувати. У використанні цих умінь відбувається органічний взаємозв'язок мислення і мовлення дитини з усіма складниками ключової компетентності вміння учитися [212].

Загальномовленнєві уміння мають міжпредметний характер і вдосконалюються в учнів упродовж усієї початкової школи і на всіх уроках. Можливості ж літературного читання у мовленнєвому розвитку молодших школярів важко переоцінити. Літературна освіта в початковій школі – це фундамент, на якому ґрунтується вивчення літератури в середній школі. Вчитель не лише навчає молодших школярів читати, а й формує уміння аналізувати літературно-художній твір, осягати його естетичну цінність, що неможливо зробити без сформованого зв'язного мовлення учнів. У процесі вивчення художнього твору реалізуються усі функції мовлення – комунікативна, когнітивна, емоційна, поетична, естетична. У спілкуванні з художнім твором дитина є безпосереднім учасником процесу, «вона висловлює свої емоції, викликані під час читання художнього твору, пізнає закономірності літератури як мистецтва слова, розширює та поглиблює свої уявлення про дійсність» [27, с. 17].

На уроках читання мовленнєвий розвиток учнів є засобом і результатом читацької діяльності (прямим чи опосередкованим) на кожному уроці,

незалежно від жанрових особливостей творів і теми уроку. Усі види завдань, що застосовуються для розвитку читацької навички, аналізу творів, розвитку інших здібностей чи якостей читача, потребують певного рівня мовленнєвого розвитку, що передбачає і розвиток мислення. Усі складові літературного розвитку молодших школярів передбачають формування загальномовленнєвих умінь та навичок, які є ядром ключової компетентності вміння учитися.

Основним змістом поняття літературного розвитку є формування мовного чуття, відчуття образності і краси художнього мовлення, емоційне реагування на поетичне слово, вміння мислити словесно-художніми образами, висловлювати свої думки відповідно до конкретної мовленнєвої ситуації, що й забезпечує формування комунікативної компетентності в молодших школярів.

Варто зауважити, що чим молодша дитина і чим менше накопичила вона безпосередніх знань про навколишній світ, тим непотрібніша їй опосередкована текстом комунікація, якщо вона не отримує її безпосередньо від дорослого, що читає вголос. Зате в 9–10 років, коли повсякденне навколишнє життя стає для неї звичним, грамотна дитина охоче звертається до книжок, що гарантують їй новизну уявлень про світ (до казок, пригод, книжок «про війну» тощо).

На рис. 1.4 показано комунікативне середовище учня, у якому відбувається формування базових комунікативних умінь виконувати різноманітні мовленнєві дії.

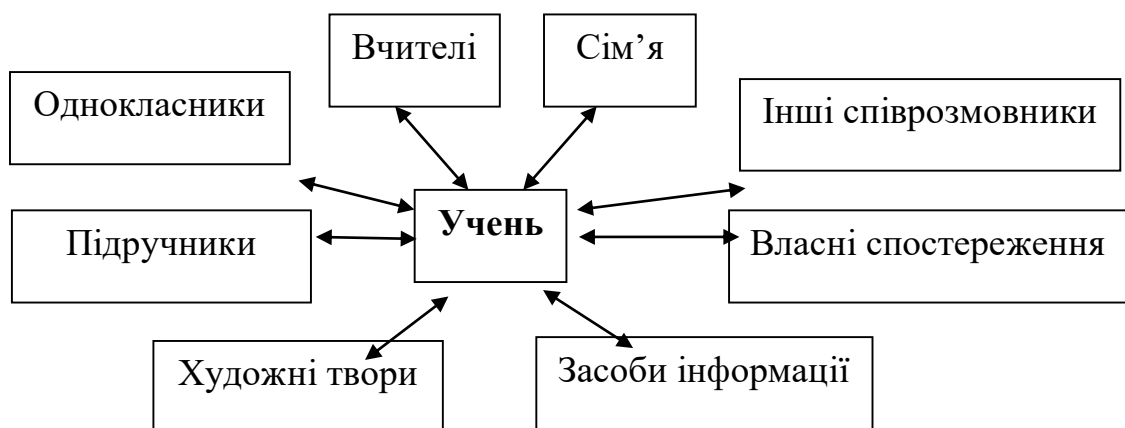


Рис. 1.4. Комунікативне середовище учня

Для молодших школярів можна виділити такі основні мовленнєві дії, пов'язані з культурою мовлення: подякувати, попросити вибачення, пообіцяти щось зробити/виконати, запитати, відповісти, перезапитати для уточнення отриманої інформації, надати інформацію, висловити особисте ставлення до предмета спілкування, погодитися, заперечити, виявити будь-які емоції з якогось приводу, про щось домовитися, оцінити потребу щось виконати, починати/закінчувати/підтримувати комунікацію. Ці вміння є найпростішими універсальними комунікативними діями, якими мають оволодіти учні у своєму комунікативному середовищі, щоб стати комунікативно компетентною особистістю.

Комунікативний процес при тому можна зобразити у вигляді трьох основних компонентів.

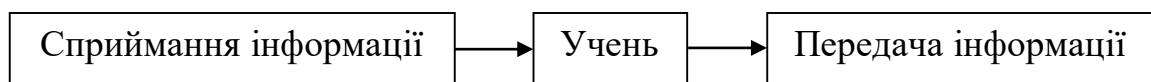


Рис. 1.5. Комунікативний процес

Читацька діяльність із яскраво вираженою комунікативною спрямованістю є провідною для курсу «Літературне читання» у галузі «Мови і літератури». Навчальною програмою з «Літературного читання» [96] передбачено і формування мовленнєвих умінь:

– самостійно знаходити в тексті слова, що мають переносне значення; використовувати у власному мовленні образні засоби (розповідь, переказ); висловлювати оцінні судження морального та естетичного характеру про події, вчинки персонажів, описи в художньому творі, своє ставлення до прочитаного (3 клас) [96, с. 88];

– знаходити в тексті засоби художньої виразності – епітети, метафори (без уживання терміна), порівняння; з'ясовувати з допомогою вчителя їх роль у тексті, у створенні художніх образів, описів; використовувати художні засоби у власному мовленні (в описах, розповідях, творах), виявляти бажання розуміти їх роль у тексті; намагатися висловлювати емоційно-оцінні судження

(морально-етичні та естетичні); обґрунтовувати свою думку; виявляти ставлення автора до зображеного (4 клас) [96, с. 95].

Основним компонентом у програмних вимогах щодо рівня розвитку творчої діяльності учнів на основі прочитаного є такі мовленнєві уміння:

– самостійно і з допомогою вчителя доповнювати і змінювати тексти; самостійно і в співпраці з іншими учнями творчо переказувати, складати твори-мініатюри про казкових героїв, інсценізувати; уміти складати твори-мініатюри про казкових героїв, за власними спостереженнями, малюнками; інсценізувати; уміти з допомогою вчителя і самостійно (із використанням опорних слів, малюнків) складати казки, загадки, лічилки, доповнювати рими; брати участь в інсценізації прочитаних творів (3 клас) [96, с. 90];

– самостійно та з допомогою вчителя виконувати творчі види завдань до прочитаного (доповнення, певні зміни тексту); користуватися прийомами складання казок, загадок, лічилок; створювати римовані рядки; брати участь в інсценізації прочитаних творів (4 клас) [96, с. 97].

Художня література завжди була одним із важливих чинників мовленнєвого розвитку особистості дітей і молоді, особливо, твори, в яких продемонстровано блискуче знання життя дітей, їх уподобань, переконань, світогляду. Мова художніх творів є чудовим взірцем для дітей: на підставі читання, аналізу, заучування творів формується мовлення учнів, розвиваються їхнє мовне чуття та смак. «На уроках читання мовленнєвий розвиток учнів є засобом і результатом читацької діяльності на кожному уроці, незалежно від жанрових особливостей і теми уроку» [212, с. 91].

Очевидним є той факт, що кожна дитяча книжка (твір для дітей) виконує не лише функції носія художнього задуму, а й унікальну функцію каталізатора можливостей художнього сприйняття дітьми закладеного в ній змісту, а також функцію єдиного доступного вчителю в умовах навчання безвідмовного засобу надійного зворотнього зв'язку між ним (учителем) і дітьми. Тільки цей засіб є об'єктивним показником ступеня ефективності навчання учнів довільного їх залучення у процес комунікації та розвитку їхньої творчої уяви.

Чим повніше, багатогранніше життя суспільства, тим гострішою є необхідність формування комунікативної компетентності. Проблема комунікативної компетентності – це проблема соціальна, в її розв’язанні зацікавлені не лише навчально-освітні заклади, а й самі члени суспільства, які постійно відчують потребу в переконливому, яскравому висловлюванні думок про життя суспільства взагалі та їхнього зокрема.

Процес формування комунікативної компетентності школярів складний і довготривалий. Успішність та ефективність його реалізації на уроках літературного читання залежить насамперед від психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку, їхньої готовності до сприймання літературного твору та педагогічних умов і засобів навчання.

1.4. Психолого-педагогічні чинники формування комунікативної компетентності у процесі літературного розвитку молодших школярів

Сучасна методична наука, використовуючи найкращі надбання педагогічної спадщини, визначила основні напрями початкової ланки світи, вимоги до вмінь учнів молодших класів щодо роботи з книжкою, зміст і структуру уроків роботи з дитячою книжкою. Однак вирішення завдання сучасної школи – формування комунікативно компетентної особистості у процесі літературного розвитку молодших школярів потребує використання нових резервів її початкової ланки.

Мовленнєвий та літературознавчий розвиток молодших школярів зумовлений сензитивністю віку учнів. Як засвідчив аналіз спеціальної психолого-педагогічної та методичної літератури, підвищення ефективності уроків роботи з дитячою книжкою, формування в учнів основ читацької самостійності як складової літературного розвитку та комунікативної компетентності значною мірою залежить від багатьох чинників, зокрема психологічних особливостей розвитку дітей 6–10 років та педагогічних умов.

У своїх дослідженнях психологічних засад формування комунікативної компетентності школяра на уроках літературного читання та роботи з книжкою ми спиралися на концептуальні ідеї взаємозв'язку між навчанням та психічним розвитком дитини, висунуті Л. Виготським та представниками його психолінгвістичної школи (І. Гальперін, М. Жинкін, А. Залевська, І. Зимня, О. Леонт'єв, О. Леонт'єв, О. Лурія, О. Кубрякова та ін.), які процес читання розглядають як специфічний вид комунікативно-пізнавальної діяльності людини, а мовленнєву діяльність – як діяльність спілкування, у якій дитина має «правильно і швидко орієнтуватися в умовах міжособистісної взаємодії, правильно спланувати своє мовлення, вибрати зміст спілкування, знайти адекватні мовні засоби для передачі думки і забезпечити зворотній зв'язок» [34, с.33]. Комунікація розглядається ученими як серцевина психічних процесів.

Вихідним методом вивчення психіки, згідно з теорією Е. Берна, є аналіз її перетворень у процесі взаємодії особистості з суб'єктами спілкування. За твердженням Л. Виготського [34], до мовленнєвої діяльності входять такі компоненти: 1) мотив, 2) предмет, 3) засоби і способи реалізації, 4) продукт і 5) результат.

Учні молодшого шкільного віку, за твердженням В. Сухомлинського, «допитливо вдивляються в світ, прагнучи узагальнити численні факти, речі, явища, відчувають, переживають своє прилучення до людської мудрості, до нескоримого пориву все знати» [236]. Важливе місце вчений відводить мовленнєвій комунікації, вважаючи її неодмінною умовою загального розвитку дитини і формування комунікативної компетентності.

Як зазначають українські психологи (Л. Долинська [220], І. Дубровіна [55], Т. Дуткевич [56], Ю. Гільбух [37], М. Варій [17, 18], О. Корніяка [80], Г. Костюк [82], Г. Люблінська [105], О. Малихіна [109], С. Максименко [108], З. Огороднійчук [220], О. Скрипченко [220], О. Степанов [253], І. Тихомирова [240], М. Фіцула [253] на виховання дитини, її загальний, літературний та мовленнєвий розвиток впливає безпосереднє сприйняття світу: вона коментує, інтерпретує, оцінює і закріплює у слові при спілкуванні зі старшими й

досвідченішими людьми відповідні знання і певні уявлення. Дитина добре відчуває необхідність безпосереднього спілкування і всіма засобами (інколи настирливо) його досягає, задовольняючи ту духовну потребу, що в неї виникла. Таке спілкування належить до категорії безпосередньої мовленнєвої діяльності. Задоволення духовних потреб через комунікацію, опосередковану художнім твором, створеним незнайомою людиною, відбувається з допомогою дорослих (батьки, учителі), які забезпечують дитині «зустріч із книжкою», відповідною до вікової категорії і конкретної ситуації, навчають її спілкуватися з нею самостійно.

Неважко помітити, що ненавчена дитина не в змозі розглядати більше 2–3 хвилин сама, без співрозмовників-людей навіть картинки у книжці: їй потрібне спілкування-підтвердження або спростування своїх думок, припущень; їй потрібні запитання, що спонукають до думки і вимагають відповіді; нарешті, їй потрібний надійний спосіб, щоб знайти ту книжку, з якою хочеться спілкуватися, простий і зрозумілий шлях отримання правильної відповіді на свої запитання від того, з ким вона спілкується, у такому разі – від книжки. Тільки тоді світ книжок стане дитині цікавий, а книга бажана як співрозмовник, що розкриває і роз'яснює те, що дитину хвилює [241; 253; 256].

Формуючи комунікативну компетентність здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою, важливо враховувати особливості уваги, пам'яті, інтересу, мотивації, мислення, мовленнєвої діяльності, характеру, темпераменту, сприйняття та розуміння тексту, інтелектуального потенціалу учнів тощо [82].

Увага, за висловлюванням К. Ушинського, – це єдині двері, через які враження зовнішнього світу проникають у свідомість людини [252]. Сконцентрована і стійка увага дає змогу учневі початкових класів ефективно й адекватно сприймати інформацію, творити власні тексти, спілкуватися. Властивість швидко перемикає увагу й зосереджуватися у різних комунікативних ситуаціях забезпечує формування умінь і навичок толерантного спілкування та взаєморозуміння між співрозмовниками.

Значну роль у розвитку літературних здібностей та формуванні комунікативної компетентності відіграє пам'ять – когнітивний процес, суть якого – запам'ятовування, збереження та відновлення інформації. Учні початкових класів частіше і скоріше запам'ятовують мимовільно, ніж довільно, і цю особливість слід ураховувати на уроках літературного читання та роботи з книжкою, розвиваючи зв'язне мовлення.

Комунікативна ситуація визначає мотив (мету) говоріння: потребу щось з'ясувати, бажання мовця повідомити іншій людині щось, до чогось спонукати, щось ствердити, схвалити, порадити. У психології мотив – це причина, що спонукає до діяльності, а мета – те, до чого прагне людина. В учнів початкових класів переважають комунікативна (пізнавально-комунікативна, інформативна, прагматична, встановлення контакту), некомунікативна (інтелектуальне самовираження, емоційне самовираження, емоційно-оцінне самовираження) мета [105]. У цьому суть мотиваційного компонента комунікативної компетентності.

Мовлення і мислення взаємопов'язані: мовлення матеріалізує і виражає мислення через слово і поняття, речення і судження. Будь-які думки не можуть бути оформлені, закріплені і збережені без мовлення, яке розвивається на основі мислення і сприяє формуванню думки, шліфує, удосконалює її, що так важливо на уроках літературного читання під час роботи над художніми творами.

Комунікативна поінформованість, компетенції мовленнєвої діяльності на уроках літературного читання є комунікативно-когнітивним компонентом читацької діяльності та комунікативної компетентності.

Процес сприйняття і розуміння змісту мовлення відбувається на таких рівнях: початковий – тільки розуміння основного предмета висловлювання; другий – розуміння смислу, змісту інформації; найвищий рівень сприйняття – розуміння, за допомогою яких мовних одиниць передано смисл та для чого ця інформація.

Продуктом спілкування є текст. Якщо він цікавий, в учнів розвивається інтерес, позаяк вони прагнуть нових знань. Тому процес спілкування на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою можна розглядати як механізм виникнення та розвитку потреб, інтересів, стимулів. Сформований інтерес до читання забезпечує позитивне ставлення учнів до роботи з художніми творами, продуктивну мовленнєву діяльність як підґрунтя формування комунікативної компетентності.

Літературний та комунікативний розвиток молодших школярів залежить і від особистості учня, його здатності, чути, сприймати, аналізувати змістові та мовленнєві явища. Сучасні психолого-педагогічні дослідження розглядають чотири типи характерів дитини. Це діти-глядачі, діти-слухачі, діти-оратори, діти-діячі. Кожен із цих типів по-різному сприймає навчальний матеріал.

Дитина-глядач засвоює інформацію за допомогою зору: вона із задоволенням розглядає книжки, малюнки, але скоро втомлюється від одноманітності без візуальних вражень і часто «не чує» запитань, якщо вони не підкріплені візуальними засобами.

Дитина-слухач полюбляє слухати казки, має значний словниковий запас і добру пам'ять, вбираючи, як губка, нову інформацію, і потім дивує цікавими міркуваннями. Дитина-слухач, розмовляючи з учителем, ставить запитання і чекає пояснень про все, що відбувається навколо.

Дитина-оратор (промовець) – багато говорити і на будь-яке запитання має свою думку і свою відповідь.

Дитина-діяч любить бути зайнятою важливою, на її погляд, справою, потребує «відповідальних» індивідуальних доручень. Таких дітей варто залучати до розмови про культуру мовлення, до участі у створенні діалогів на різні теми [105].

Учні молодшого шкільного віку не лише прагнуть здобути знання, опанувати різноманітні вміння, набути компетентності, а й відчуті свою цінність і неповторність [234, с. 255]. Це і становить особистісний компонент комунікативної компетентності. Тип, характер, темперамент дитини

безпосередньо впливає на її мовленнєву діяльність і комунікативну поведінку, що лежить в основі поведінкового компонента комунікативної діяльності.

Урахування психологічних особливостей уваги, пам'яті, мислення, темпераменту, характеру щодо процесів сприйняття інформації учнями початкових класів на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою лягли в основу визначення педагогічних умов формування комунікативної компетентності та літературного розвитку у взаємозв'язку.

Розроблення моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою потребує визначення низки педагогічних умов, що сприятимуть систематичній праці для формування і вдосконалення комунікативної компетентності учнів на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

У лексикографічних джерелах «умова» визначається як: 1) середовище, в якому перебувають і без якого не можуть існувати; 2) обставини, у яких щонебудь відбувається [238]; обставини, за яких відбувається чи залежить щонебудь [144]; структурна оболонка педагогічних технологій чи моделей; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології [155].

З погляду філософії, умова тлумачиться як чинник, тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу. У психології «умову» розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовищ, що, ймовірно, впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж, це явище опосередковується активністю особистості, групи людей [222].

Отже, педагогічні умови – категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися, чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [155]. Загальною рисою усіх визначень цього поняття є спрямованість умов на вдосконалення взаємодії учасників педагогічного процесу, вирішення конкретних дидактичних завдань. У дослідженні педагогічні умови визначаємо як сукупність чинників, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію

об'єктів і явищ педагогічного процесу, спрямованого на ефективне формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Започатковуючи експеримент, було визначено педагогічні умови ефективного формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, які ми поділили на два блоки: психолого-педагогічні та дидактично-методичні.

Зокрема, до педагогічних умов належать: розвиток читацької компетентності як основи для формування комунікативної компетентності; забезпечення рівномірності всіх видів мовленнєвої діяльності (слухання-розуміння, говоріння, читання, письма); створення комунікативного середовища на уроках літературного читання; міжпредметна та внутрішньогалузева інтеграція; психологічна та дидактична готовність учителів до цілеспрямованого розвитку комунікативної компетентності на уроках літературного читання.

Основною метою навчального предмета «Літературне читання» є формування у молодших школярів *читацької компетентності*, що має такі складові: мовленнєва; літературознавча; бібліотечно-бібліографічна; літературно-творча; емоційно-ціннісна.

Цілеспрямоване формування читацької компетентності залежить передусім від рівня мовленнєвого розвитку учнів як необхідної передумови засвоєння основ наук, психічного, особистісного та соціального розвитку. Тому формування і розвиток мовленнєвих умінь і навичок, провідною з яких є повноцінна навичка читання, є одним із головних завдань уроків читання у початковій школі. Завдання кожного вчителя – зробити мовлення учнів змістовним, правильним, чітким, виразним і багатим.

Можливості літературного читання у мовленнєвому розвитку молодших школярів важко переоцінити. Література занурює учнів у стихію рідної мови, знайомить їх із творами, які увійшли до золотого фонду літератури, вчить

сприймати художнє мовлення. Усі функції мовлення: комунікативна, когнітивна, емоційна, поетична, естетична – реалізуються у процесі вивчення літератури. Дитина є учасником процесу спілкування з художнім твором, з іншими читачами, вона висловлює свої емоції, викликані під час читання художнього твору, пізнає закономірності літератури як мистецтва слова, розширює та поглиблює свої уявлення про дійсність. Отже, метою мовленнєвого розвитку учнів у процесі навчання є оволодіння мовленням як видом спілкування, засобом пізнання, висловлення почуттів, оволодіння художнім мовленням. Реалізується це завдання через мовленнєву складову читацької компетентності, що передбачає розвиток усіх форм мовлення й усіх видів мовленнєвої діяльності, які забезпечують уміння працювати з творами різних жанрів. У початковій школі розвиваються внутрішнє і зовнішнє мовлення, які є важливим засобом формування особистості.

Внутрішнє мовлення – це внутрішній беззвучний процес, що недоступний для сприйняття іншими людьми і не може бути засобом спілкування[106]. Внутрішнє мовлення розвивається у процесі мовчазного читання, обдумування різного роду планів (подумки), пошуки мовних засобів для зовнішнього мовлення. Внутрішнє мовлення відрізняється від зовнішнього тим, що воно дуже скорочене, уривчасте, у ньому усувається більшість другорядних членів речення. Можливість такого скорочення внутрішнього мовлення пов'язана з тим, що людині, яка міркує подумки, добре відомо, про що йдеться. Тому немає необхідності розгорнуто викладати свої думки для себе [108].

Зовнішнє мовлення – мовлення для інших, тобто мовлення-спілкування, поділяється на чотири види: слухання, говоріння, читання, письмо. Обидві форми мовлення – зовнішнє та внутрішнє – перебувають у тісному взаємозв'язку та постійних взаємопереходах. Легкість і швидкість таких взаємопереходів залежать від багатьох умов, а саме: змісту, складності та новизни розумової діяльності, мовного досвіду та індивідуальних особливостей людини.

Слухання (аудіювання) – вид мовленнєвої діяльності, який має мотиваційну частину (мету), аналітико-синтетичну (сприймання, розуміння) та виконавчу (продовження говоріння, ухвалення рішення на основі одержаної інформації) [153, с. 5]. Сформованість аудіативних умінь у навчальному процесі має особливе значення, позаяк ці вміння є основним засобом одержання усної інформації. Уміти слухати означає розчленовувати потік усного мовлення; виділяти окремі його елементи (словосполучення, речення); подумки фіксувати важливі для розуміння тексту слова і синтезувати їх у смислове ціле; одночасно розуміти й запам'ятовувати інформацію; визначати головне і другорядне; узагальнювати почуте; робити висновки на основі сприйнятих фактів; мати власну думку з приводу почутого.

Отже, навчання молодших школярів слухати передбачає формування й розвиток на уроках літературного читання таких умінь і навичок: уважно слухати; швидко й точно сприймати усне мовлення; розуміти слово, словосполучення, речення, тексти різних жанрів; стежити за розвитком думки, подій у тексті; розуміти й утримувати в пам'яті повідомлення; помічати слова, найбільш важливі для розуміння висловлювання, тексту; ділити повідомлення на логічно-сміслові частини; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; визначати головну думку; прогнозувати тему на основі назви тексту; складати план висловлювання чи тексту, сприйнятого на слух; орієнтуватися в ситуації спілкування; усвідомлювати значення загального тону, тембру, темпу й сили голосу; робити висновки з почутого.

Навчання слухати й розуміти текст на уроках літературного читання має свою специфіку. Сприймання на слух і розуміння художнього тексту потребує від учнів високого рівня умінь аналізу й синтезу, адже розуміння – це «мислительний процес, спрямований на виявлення (з'ясування) істотних рис, властивостей і зв'язків, предметів, явищ і подій дійсності; це складна аналітико-синтетична діяльність мозку» [41, с. 289]. Зрозуміти художній твір означає за мовною формою побачити систему думок і вже на цій основі відтворити картину дійсності.

Розуміння прослуханого тексту школярем є послідовним опануванням таких рівнів:

- правильне сприйняття окремих фактів й подій у їх логічній послідовності;

- усвідомлення зв'язків між фактами, розуміння того, як з окремих фактів постає ціла картина;

- розпізнавання елементів змісту, вміння відрізнити головне від другорядного;

- уміння вловити суть, зрозуміти думку автора, давати власну оцінку подіям, дійовим особам;

- усвідомлення позитивних якостей чи недоліків твору;

- уміння відчутти красу мови художнього твору.

Отже, слухач проходить кілька етапів від загального знайомства з текстом до його осмислення. Образна форма художнього твору зумовлює необхідність цілісного сприймання тексту молодшими школярами. Тому під час первинного ознайомлення з текстом, учні слухають його повністю, від початку до кінця. Лише науково-популярна стаття може бути поділена на логічно закінчені частини.

Під час первинного слухання тексту підручники в учнів мають бути згорнутими. Не можна вимагати від школярів слухати твір і стежити за текстом у підручнику. Це пов'язано з тим, що швидкість сприймання письмового мовлення в учнів початкових класів ще недостатньо висока і вони не встигатимуть за усним мовленням, якщо воно буде виголошуватися в нормальному темпі.

Як різновид мовленнєвої діяльності говоріння забезпечує діалогічне і монологічне мовлення, спрямоване до однієї особи або до необмеженої кількості осіб; має певну мету, мотив. «Говоріння, за визначенням Е. Палихати, – багатоаспектне і складне явище, яке: 1) виконує в житті людини функцію засобу спілкування; 2) є одним із видів людської діяльності; 3)

породжує мовлення» [153, с. 4]. За співвідношенням мовленнєвої активності співрозмовників розрізняють монологічне і діалогічне мовлення.

Для повноцінного сприйняття творів літературного мистецтва читачеві треба здійснювати аналіз тексту, оволодіти спеціальними читацькими вміннями. Аналіз твору будується як діалог, точніше, полілог читачів, що вимагає від учнів роздумів, аргументування своєї думки, підтвердження її цитатами, обміну думками з певної теми, де кожен учасник має власну думку. Отже, на уроках літературного читання школярі оволодівають діалогічним мовленням.

Діалог, за визначенням Е. Палихати, – «це форма мовлення, яка характеризується зміною висловлювань двох або декількох (полілог) мовців (співрозмовників), безпосереднім зв'язком висловлювань із ситуацією» [153, с.7]. Діалогічне мовлення – «це об'єднане ситуативно-тематичною спільністю й комунікативними мотивами сполучення усних висловлювань» [153, с. 7]. Умовою розвитку змістовного діалогічного мовлення молодших школярів є вміння відповідати на запитання і ставити їх самостійно. З формування таких умінь, власне, і починається процес навчання діалогічної мовленнєвої діяльності.

Навчання школярів діалогічного спілкування сприяє також аналіз зразків діалогів, розміщених у художніх творах. Спілкування літературних героїв – приклад для повноцінного використання лексичного багатства української мови, уміння слухати співрозмовника і враховувати його психологічний стан, добирати точні й переконливі аргументи в суперечці тощо.

У процесі діалогу важливе значення для учителя мають чітко поставлені запитання, уміння чути відповідь учнів, швидко реагувати на відповідь, у разі необхідності перебудовувати формулювання запитання, уміння керувати діалогом, не відходити від головної дидактичної мети певного моменту й уроку загалом.

На основі діалогу формується монолог – «усне або письмове висловлювання однієї людини з метою повідомлення інформації, впливу або спонукання до дії, яке переважно обдумується попередньо [153, с. 7].

Підготовка полягає у попередньому відборі змісту, чіткому плануванні та відповідному словесному оформленні. Той, хто говорить, наперед планує увесь монолог подумки або як запис у вигляді плану чи конспекту. Працюючи над розвитком мовлення молодших школярів на уроках літературного читання, учитель має формувати в учнів культуру усного мовлення як засобу вільного спілкування та самовираження.

Культура мовлення залежить від змісту й послідовності, точності й доречності висловлювання, багатства словника, уміння поєднувати слова в реченні, будувати різноманітні структури, активно застосовувати норми літературної мови. Тому найголовнішими ознаками культури мовлення є: змістовність, логічність, точність, правильність, багатство, доречність, виразність, чистота.

Читання є одним із видів мовленнєвої діяльності школяра, дотичної до творчої. Читацька діяльність зумовлена навчальними і суто особистісними потребами людини, має свої завдання і мотиви, засоби і способи, спрямована на певний предмет і результат. Мотивами читацької діяльності є соціальні, зумовлені запитом суспільства, і особистісні – підтвердження своєї компетентності, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення. Очевидно, що читацька діяльність залежить як від специфіки тексту (художнього чи наукового), так і від завдань, які ставить перед собою читач. Перекодування графічної форми слова в звукову – це техніка читання. Методичним аспектом цього поняття є: спосіб читання, правильність, виразність, швидкість у єдності з усвідомленням прочитаного. Тому, працюючи над текстом, учителям необхідно одночасно удосконалювати техніку читання учнів та їхнє вміння розуміти зміст прочитаного [26].

Формування комунікативної компетентності у здобувачів початкової освіти можливе в умовах відповідного *комунікативного середовища на уроках*

літературного читання, максимально наближеного до різнотипних навчальних ситуацій та реальних життєвих комунікацій. Особливе місце серед них посідає імітаційне моделювання ситуацій, завдяки чому учень опиняється в умовах, наближених до реальних, де він має змогу об'єктивно оцінити свої знання, переконатися в необхідності їх збагачення. У цьому випадку навчання здійснюється через різноманітні зразки монологічного й діалогічного мовлення: учні в кожній конкретній ситуації можуть радитися один з одним, погоджуватися, заперечувати, аргументувати власні погляди, слухати співрозмовника тощо. Коли учень захищає власний погляд, висловлює свої припущення, його мовлення набуває монологічного характеру.

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

Одним з улюблених завдань молодших школярів є виконання соціальних ролей: читача бібліотеки, глядача театру чи кінотеатру, покупця книжкового магазину, відвідувача різноманітних культурних заходів, автора книги, критика тощо. З метою вправлення учнів у правильному і доречному вживанні формул мовленнєвого етикету та формування у молодших школярів етики спілкування доцільно пропонувати складати діалоги та монологічні висловлювання за ситуативними малюнками, словесно описаними ситуаціями на теми: «На виставці», «У бібліотеці», «У книгарні» «У дитячому кафе», «На святкуванні дня народження» тощо.

Ще однією педагогічною умовою є *забезпечення міжпредметної інтеграції*. Питання міжпредметних зв'язків у шкільній практиці досліджувало багато вчених. Серед них класики педагогіки: Я. Коменський, К. Ушинський та ін.; сучасні вчені: Л. Варзацька, В. Єрмак, А. Єрьомкін, Н. Захарова,

В. Коротов, В. Максимова, М. Пентилюк, О. Тесленко, В. Федорова та ін. Автори зосереджують увагу здебільшого на проблемах особистісно зорієнтованої моделі мовленнєвого розвитку учня, спираючись на дослідження пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери школярів. У своїх працях вони розкривають сутність, функції та значення міжпредметних зв'язків, шляхи їх реалізації.

В «Українському педагогічному словнику» міжпредметні зв'язки тлумачаться як «взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою» [41, с. 210]. На думку авторів словника, міжпредметні зв'язки відображають комплексний підхід до виховання і навчання, що дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами.

Окрім поняття міжпредметних зв'язків, у сучасній педагогічній науці широко використовують також поняття інтеграції. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» зазначається, що «інтеграція це – доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи» [30]. Інтеграція в навчальному процесі передбачає об'єднання узагальнених знань про предмет, поняття, явище та підпорядкування їх цілому на основі міжпредметних зв'язків.

Метою навчальних занять, побудованих на інтегрованому змісті, є формування в учнів цілісного світогляду про навколишній світ, активізація їх пізнавальної діяльності, підвищення якості засвоєння навчального матеріалу, створення творчої атмосфери в учнівському колективі, виявлення здібностей учнів та їх особливостей, формування навичок самостійної праці школярів.

Під час проведення уроків з елементами інтеграції вчителів доводиться самостійно окреслити зміст навчального матеріалу, види діяльності з предметів, що інтегруються. Однак не можна ототожнювати інтегрований урок та урок із міжпредметними зв'язками, позаяк, як зазначає О. Савченко, «це різні методичні поняття» [208, с. 294]. За твердженням ученої, найбільше можливостей для інтегрування мають уроки читання та української мови. Доцільність інтегрування цих предметів зумовлена тим, що вони ґрунтуються

на спільних дидактичних цілях і в їх основі лежать одні й ті ж види діяльності – слухання, розуміння, читання, мовлення.

На уроках читання учні стикаються зі словами, правопис яких треба запам'ятати. Діти повторюють їх, записують на дошці. Коли на уроці мови учні вивчають власні назви, можна записати імена, по батькові і прізвища відомих їм з уроків читання письменників. Корисно здійснювати і зворотний процес: на уроках мови діти вчаться групувати предмети, давати їм загальні назви, використовуючи знання, уміння і навички з читання.

Інтеграція у роботі над формуванням комунікативної компетентності на уроках літературного читання та роботи з книжкою полягає насамперед у представленні зразків якісного мовлення та стимулювання учнів до власного мовлення, розвиток в учнів мовленнєво-комунікативних умінь під час опрацювання художніх творів (див. Додаток Б).

Однією з умов є *психологічна та дидактична готовність учителів до цілеспрямованого розвитку комунікативної компетентності на уроках літературного читання*. Цей аспект віддзеркалює зміст і особливості досліджуваного феномену у взаємозв'язку комунікативного (спілкування з учнями, вчителем, діалог з автором, літературними героями твору) і когнітивного аспектів (осмислення, розуміння, інтерпретація, аналіз тексту) та спрямовується на те, щоб викликати в молодших школярів бажання складати самостійно зв'язні висловлювання, доречні для конкретної ситуації, певної тематики і з використанням вивчених мовних засобів у діалогічній та монологічній формах. На кожному уроці діти мають змогу спостерігати правильну читацьку діяльність, яку демонструє вчитель, і пробувати себе у всіх аспектах цієї діяльності: в аспекті передбачення змісту мови автора; в аспекті точного, правильного, свідомого і виразного розкодування авторських висловлювань; і, нарешті, в аспекті самостійного впізнавання потрібної книжки, а потім – виявлення і обмірковування укладеного в ній соціально-морального досвіду, спираючись на всі наявні на той час знання і вміння.

Зазначимо, що сутність специфіки професійних компетенцій вчителя початкових класів полягає в тому, що, на відміну від учителів-предметників, їхню кваліфікацію визначає не рівень фундаментальних наукових знань з якоїсь галузі об'єктивної дійсності, а вміння користуватися специфічними інструментами, що організовують і спрямовують індивідуальне оволодіння кожною дитиною тією чи іншою життєво важливою діяльністю. Таких специфічно спеціальних професійних інструментів у вчителя початкових класів два, а саме: власне усне мовлення і писемне «чуже» мовлення, тобто літературні тексти, які є основним змістом дитячих книжок [5; 145; 151; 161; 165; 176; 181; 192; 231; 232].

Розглянуті психолого-педагогічні умови забезпечують активну мовленнєву діяльність учнів на уроках літературного читання та роботи з книжкою, сприяють ефективному формуванню комунікативної компетентності здобувачів початкової ланки освіти.

Висновки до розділу 1

Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дав змогу узагальнити зміст понять «компетентність», «комунікативна компетентність», що поглиблює розуміння ключового поняття «комунікативна компетентність молодших школярів», під якою вбачаємо інтегральну якість особистості, що виявляється у здатності формувати мотиваційно-ціннісну основу спілкування; оволодівати й застосовувати мовні знання, уміння й навички; встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми, використовуючи різні способи взаємодії; ефективно працювати в групах; виконувати різні соціальні ролі.

Формування комунікативних умінь здійснюється у нерозривній єдності з читацькими. Читацька компетентність є особистісно-діяльнісним інтегрованим результатом взаємодії знань, умінь, навичок та ціннісних ставлень учнів, що набувається у процесі реалізації усіх змістових ліній предмета «Літературне

читання». Визначальним у мовленнєвому розвитку учнів, у формуванні в них досвіду міжособистісного спілкування є комунікативно-мовленнєвий принцип, пов'язаний із джерелом інформації. Впровадження комунікативно-мовленнєвого принципу здійснюється засобами літературного розвитку молодших школярів, що передбачає формування мовного чуття, сприйняття звукової краси мови, відчуття образності художнього мовлення, емоційне реагування на поетичне слово, вміння мислити словесно-художніми образами, співпереживати, проявляти креативність.

Становлення методики читання у початкових класах розпочалося з появою перших підручників для читання (середина XIX ст.) і тривало до початку XX ст. З того часу методика читання розвивається як галузь педагогічної науки. Робота з дитячою книжкою (позакласне читання) тривалий час розглядалася лише як складова частина позаурочної виховної роботи й утвердилася лише з 70-х років XX ст., коли основною формою керівництва самостійним читанням став урок позакласного читання.

Зусиллями багатьох поколінь учених і педагогів до середини XX ст. були розроблені основні тенденції виховання школярів-читачів, що передбачали:

- читання й аналіз високохудожніх творів, у яких відображаються актуальні проблеми сучасності й виражається світоглядна позиція автора, є важливим чинником духовного розвитку школярів;

- поєднання пізнавальної й естетичної функцій художньої літератури спроможне зробити читання засобом не лише пізнання навколишньої дійсності, розвитку самостійного мислення, а й формування високих естетичних ідеалів, активної життєвої позиції;

- рівень ідейно-естетичного аналізу художніх творів значною мірою впливає на розвиток читацької активності учнів;

- самостійне читання молодших школярів потребує керівництва з боку дорослих: стихійне читання має негативний вплив на дитину;

- розвиток навичок читацької самостійності є важливою передумовою духовного розвитку особистості засобами художньої літератури.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури засвідчив, що мовленнєвий та літературний розвиток молодших школярів зумовлений сензитивністю віку учнів. Під час формування комунікативної компетентності школярів цього віку важливо враховувати особливості уваги, пам'яті, мислення, мовленнєвої діяльності, характеру, темпераменту, сприйняття та розуміння тексту, інтелектуального потенціалу учнів тощо.

Урахування зазначених особливостей лягло в основу визначення педагогічних умов методики формування комунікативної компетентності та літературного розвитку у взаємозв'язку, зокрема: розвиток читацької компетентності як основи для формування комунікативної компетентності; забезпечення рівномірності всіх видів мовленнєвої діяльності (слухання-розуміння, говоріння, читання, письма); створення комунікативного середовища на уроках літературного читання; міжпредметна та внутрішньогалузева інтеграція; психологічна та дидактична готовність учителів до цілеспрямованого розвитку комунікативної компетентності на уроках літературного читання.

Узагальнення напрацювань учених у галузі лінгвістики, лінгводидактики, психології та педагогіки з проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів спонукає до вивчення сучасного стану сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з книжкою та визначення рівня відповідності навчально-методичного комплексу з літературного читання та роботи з книжкою сучасним освітнім викликам та потребам.

РОЗДІЛ 2

СУЧАСНИЙ СТАН ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ТА РОБОТИ З ДИТЯЧОЮ КНИЖКОЮ

2.1. Зміст і структура навчальних програм та підручників з літературного читання у практиці початкової школи

Під час навчання в початковій школі відбувається становлення і розвиток якостей дитини-читача, яка здатна до самостійної читацької діяльності; відбувається її мовленнєвий, інтелектуальний, літературний розвиток; формуються морально-естетичні поняття і уявлення, збагачуються почуття та емоції, виховується любов до мистецтва слова, з'являється потреба систематичного читання.

Змістовою основою реалізації усіх функцій предмета читання є його художній твір. Саме зміст твору розкриває сутність предмета, найкраще відбиває соціальні запити суспільства, нові течії у педагогічній і психологічній науках. Зміст літературного читання визначається на основі таких принципів: тематично-жанрового, естетичного, літературознавчого, комунікативно-мовленнєвого.

Добір творів для дитячого читання, їх жанрово-родових форм відбувається з урахуванням особливостей сприймання літератури в молодшому шкільному віці, що характеризується такими основними рисами:

- емоційна та яскрава реакція на зміст прочитаного або прослуханого, повнота вражень;
- наївно-реалістичний характер сприймання творів словесного мистецтва, ототожнення з реальною дійсністю подій, які відбуваються у творі;
- повнота сприймання на основі конкретно-чуттєвого досвіду школяра;
- усвідомлення сюжетної лінії художнього твору, що відбувається інтенсивніше, ніж розвиток творчої уяви дитини.

Отже, до кола читання треба добирати дитячі художні твори, тематика, зміст, характери героїв, художні образи яких є зрозумілими та близькими дітям, відповідають їхньому досвіду (життєвому, читацькому, емоційно-чуттєвому), рівню розвитку мовлення, мислення, пам'яті, відзначаються жанрово-родовою, тематичною розмаїтістю: народні і літературні казки, легенди, вірші, байки, оповідання, повісті, п'єси; малі фольклорні форми, а також дитяча періодика, науково-пізнавальна література – твори для дітей про Батьківщину, рідний край, природу, сім'ю, дітей, стосунки між людьми, пригоди, фантастика тощо. Велике розмаїття художніх текстів розкриває учням багатство і красу людських взаємин, навколишнього світу, викликає почуття гармонії, навчає бачити прекрасне у житті, формує власне ставлення дитини до дійсності, встановлює загальнолюдські, національні, духовно-моральні цінності, посилює розвиток творчої уяви та чуттєвої сфери дитини як домінантних (визначальних) особливостей під час процесу спілкування з мистецтвом слова. Це кращі зразки дитячих творів відомих письменників-класиків, сучасних українських та зарубіжних письменників.

Визначальними у мовленнєвому розвитку учнів, формуванні в них досвіду міжособистісного спілкування, комунікації з джерелом інформації є комунікативно-мовленнєвий та літературознавчий принципи (див. пункт 3.1.2). Їх упровадження передбачає діалогову взаємодію читача з художнім текстом, автором, персонажами, застосування технологій кооперативного навчання, створення спеціальних навчальних ситуацій (групове обговорення змісту прочитаного або прослуханого, робота в парах та малих групах, участь у рольових літературних іграх, літературній бесіді, драматизація тощо), введення початкових літературознавчих понять до системи підготовки дитини-читача, які засвоюються школярами практично і сприяють формуванню культури спілкування.

Зазначемо, що, як кожний етап розвитку методики читання супроводжувався появою нових підручників, так на сьогоднішній день основним засобом навчання залишається підручник – книжка, в якій викладено

основи знань з певного навчального предмета на рівні сучасних досягнень науки і культури. Важливо, щоб підручник відповідав чинній програмі та віковим особливостям учнів. У початковій школі використовуються підручники з літературного читання багатьох авторів та авторських колективів, зокрема альтернативні читанки О. Савченко [209; 210; 211], Н. Скрипченко [219], В. Науменко [133; 134; 135], А. Каніщенко [70; 71] та ін. Міністерство освіти і науки України подає перелік основних підручників та посібників, рекомендованих для використання у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів [163].

Анкетування, опитування, спілкування з учителями початкових класів (див. Додаток А) показали, що з переліку рекомендованих більшість учителів використовує підручники О. Савченко [209; 210; 211]. Зокрема, відповідаючи на перше запитання анкети «Які підручники з читання Ви знаєте?», вчителі назвали підручники «Літературне читання» О. Савченко і В. Науменко, але перевагу віддають підручнику першого автора, аргументуючи свою думку тим, що він більш відповідає чинній навчальній програмі для загальноосвітніх навчальних закладів 1–4 класи, цікавий за змістом, наявністю у ньому різноманітних та оригінальних завдань. Значна частина учителів (86%) вважає, що інформаційно-методична база підручників із читання не є достатньою для здійснення літературного розвитку дітей як компонента комунікативної компетентності.

Серед пропозицій, що виокремили вчителі щодо вдосконалення інформаційно-методичного компонента підручника, можна назвати такі: відповідність чинній навчальній програмі; врахування попередньої підготовки школярів та їх вікових особливостей; відповідність системи питань, завдань, вправ вимогам державних стандартів загальної середньої освіти; спрямованість на розвиток логічного мислення, мовлення, творчих здібностей, пізнавальної активності учнів; якість та доцільність ілюстративного матеріалу.

У підручнику «Літературне читання» В. Науменко для 3 класу значну увагу приділено формуванню самостійності учнів під час роботи з художніми

творами, формуванню усвідомлення, швидкості читання мовчки [134]. Читання вголос і мовчки характеризується співвідношенням орієнтовно 50% і 50%. Коло читання розширюється новими жанрами: байкою, легендою, п'єсою, п'єсою-казкою.

Зміст підручника «Літературне читання» (3 клас) спрямований на формування в молодших школярів умінь повноцінно сприймати художній твір; визначати та засвоювати морально-естетичні цінності культури українського народу й народів світу; розширення літературних знань, ознайомлення з новими жанрами, оволодіння прийомами розуміння твору. Тексти для читання упорядковані за жанровим принципом, що дає змогу формувати в учнів знання їх жанрових особливостей і вміння аналізувати відповідно до них. Читач вчиться їх розуміти, встановлювати спільне та відмінне у моральному, естетичному змісті художніх творів різноманітних жанрів, письменників, народів.

Новим є те, що в підручнику на форзацах пропонуються сюжетні схеми для переказу змісту казок, доповнення їх початку чи розвитку подій. Цей прийом допомагає залучити дітей до творчого читання казок, поданих скорочено, зацікавлює до їхнього читання у повному обсязі.

Завдання до текстів спрямовані на роботу школярів як під керівництвом педагога, так і самостійно. Зростає увага до навчання дітей в початковій школі різних видів переказу прозових текстів: детального, вибіркового, короткого, творчого; за поданим планом, у тому числі й малюнковим та до формування вмінь складати план.

Для активізації мислення здобувачів початкової освіти під час роботи з художнім твором використовують такі прийоми:

- перед текстом сформульовано завдання для обдумування змісту теми твору до його читання;
- переривання читання значного за обсягом твору запитанням (для стимуляції роботи мислення, пам'яті, уяви у процесі читання).

Підручник містить багатofункціональний ілюстративний матеріал:

1. Репродукції картин видатних художників, у які вкладений співзвучний художнім творам смисл і настрій, вони спрямовані на розширення уявлень про створення і взаємодоповнення засобами літератури й живопису художнього образу, розвиток мовлення, уміння визначати настрій художника та поета, творів мистецтва.

2. Серії малюнків – це малюнкові плани, що призначені для формування уміння ділити текст на частини, підбирати заголовки, з'ясовувати особливості відображення образів та змісту в художньому творі, репродукувати зміст; зіставляти картинами художника з уявлюваними картинами. Одяг, архітектуру, побут та інший народний колорит передають ілюстрації до зарубіжних казок. Для диференціації художніх творів у сприйнятті учнів потрібно звертати на це увагу. На це треба звертати увагу дітей молодшого шкільного віку, щоб вони уміли диференціювати художні твори.

3. Малюнки, що розкривають предметно значення слів.

Аналіз підручника «Літературне читання» В. Науменко для 4 класу [135] показав, що до змісту підручника увійшли різні за жанрами художні, науково-художні твори словесного мистецтва, зміст яких розкриває учням красу і багатство навколишнього світу, людських стосунків, пробуджує почуття гармонії, вчить розуміти прекрасне, формує власне ставлення дитини до дійсності, встановлює загальнолюдські, національні цінності, стимулює розвиток творчої уяви та чуттєвої сфери дитини як провідних якостей у процесі спілкування з мистецтвом слова.

Підручник складено за жанрово-монографічним принципом. Тематика творів цікава й доступна для дітей, має пізнавальний характер. Для читання пропонуються твори визначних майстрів художнього слова, представників класичної та сучасної української літератури. Осмислити прочитане допоможе вступне слово до кожного розділу, що містить мотивацію навчальної діяльності, розкриває мету пропонованих текстів. Запитання, вміщені після текстів, орієнтують в ідейно-художньому змісті творів, завдання з елементами

жанрового аналізу творів готують дітей до систематичного вивчення курсу літератури.

Передбачено різні види індивідуальної та групової праці. Малюнки і репродукції картин, що супроводжують художні тексти, є основою для виконання творчих завдань, сприяють вихованню естетичного смаку, моральних цінностей, покликані демонструвати все розмаїття проявів життя, збагачувати чуттєвий досвід дітей.

Ознайомлення зі змістовим компонентом та методичним апаратом до підручника «Літературне читання» О. Савченко підтвердило, що саме він у повному обсязі забезпечує активність та ефективність формування комунікативної компетентності молодших школярів. Тому ми провели більш ґрунтовний аналіз змісту підручників з читання О. Савченко, рекомендованих для кожного класу.

Так, у «Літературному читанні» (3 клас) [210] представлено змістовий компонент творів для читання. Тематично-жанровий, авторський блок художніх творів у їх кількісно-відсотковому показнику ми показуємо у таблиці (див. Додаток В).

Отже, підручник «Літературне читання» для 3 класу вміщує достатню кількість віршів, оповідань для презентації української та зарубіжної дитячої літератури, у ньому з'являються твори нових жанрів: науково-популярні оповідання, байки, п'єси-казки, уривки з повісті-казки. Аналіз тематично-жанрових характеристики творів показав, що в підручнику для 3 класу кількість прислів'їв – 24 відсотки значно перевищує кількість в читанці для 2 класу – 15 відсотків. Це зумовлено тим, що в підручнику «Літературне читання» для 3 класу наявний розділ «З чистого джерела народної творчості», складовою якого є прислів'я і приказки. Варто зауважити, що в 3 класі коло читання розширюється не лише за жанрами, а й за персоналіями. Зокрема учні знайомляться з такими новими іменами, як Г. Черінь, О. Донченко, А. Коваль, Д. Білоус, Н. Умерова, Л. Повх, В. Бичко, А. Дімаров, О. Буцень, М. Познанська, Л. Забашта, В. Ткаченко, М. Носов, Л. Мовчун та ін.

Аналогічному аналізу підлягав і підручник із літературного читання для 4 класу, результати якого представлені в таблиці (див. Додаток Д).

Коло читання підручника О. Савченко (4 клас) [211] достатньо різноманітне за темами, жанрами і персоналіями [165]. У підручнику представлено такі жанри: малі форми усної народної творчості (41%), вірші (30%), оповідання (13%), казки (7%). Серед малих фольклорних форм простежуються як уже відомі дітям (прислів'я, приказки, загадки, скоромовки, усмішки, народні пісні, байки), так і нові: соціально-побутові казки, міфи, притчі, легенди.

Імена багатьох авторів добре відомі дітям: В. Сухомлинський, М. Сингаївський, Д. Чередниченко, В. Нестайко, Г. Бойко, Леся Українка, О. Пчілка, Т. Шевченко, С. Жупанин та ін. Ознайомилися учні і з новими для них авторами: О. Єфімов, В. Рутківський, Н. Шейко-Медведєва, М. Олійник, Р. Завадович, П. Тичина та ін. Принагідно зазначимо, що читанню кожного нового твору передуює розповідь про особистість автора. А це, відповідно, сприяє літературному розвитку дітей, встановленню взаємозв'язку між автором і темою твору. Звертаємо увагу і на таку особливість, як залучення творів зарубіжних авторів (О. Пушкін, Г. Андерсен, Дж. Родарі), що допомагає підготувати учнів до вивчення зарубіжної літератури у 5 класі.

Зазначимо, що згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 05.08.2016 року №948 «Про затвердження змін до навчальних програм для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів» [274] з 1 вересня 2016 року набрали чинності оновлені програми для початкових класів.

Зазнала змін і програма з літературного читання, у якій основна увага зосереджується на особливостях реалізації компетентнісного підходу на уроках літературного читання. У пояснювальній записці розширено види діяльності учня на уроці: крім читацької та творчої, додано комунікативну, яка реалізується завдяки організації діалогу відповідно до змісту літературного твору.

Водночас, разом із завданням формування навички читання рівноправним ставиться завдання формування навички слухання, що є вагомим складником комунікативних навичок. Вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учня показують результативність комунікативної діяльності (учень висловлює свої міркування щодо прочитаного: що саме вразило, що заставило задуматися, чому цю книжку треба прочитати; називає, які саме теми книг зацікавили; назви улюблених авторів та творів).

В оновленій програмі змінився і виховний потенціал літературних творів. Тепер учні мають оцінювати не самого персонажа – позитивний чи негативний він, а його вчинок. Це спрямовує дітей до розуміння того, що добро може творити кожен, навіть помилившись один раз, завжди можна себе змінити і в кожного є своя позитивна риса.

До кола читання 2–4 класів увійшли твори 125 письменників. У попередні роки їх було 119. Близько 35% з них – це нові імена, яких не було в попередній програмі. Зокрема, у 3 класі – Івана Андрусяка, Василя Голобородька, Валентини Вздольської, Михайла Григоріва, Василя Симоненка, Дмитра Кузьменка, Зірки Мензатюк, Галини Вдовиченко, Катерини Бабкіної, Лариси Денисенко, Оксани Караванської, Леоніда Шияна, Іана Вайброу, Карла Коллоді, Нузета Умерова, Джеремі Стронга та ін.; у 4 класі – Дмитра Білоуса, Любові Забашти, Олесі Мамчич, Анатолія Костецького, Оксани Сенатович, Володимира Лучука, Михайла Чабанівського, Галини Ткачук, Саші Кочубей, Оксани Іваненко, Мар'яни і Тараса Прохаськів, Ірен Роздобудько, Івана Андрусяка, Юлії Смаль, Роальда Дала, Пауля Маара, Марії Парр та ін.

Також скорочено кількість зарубіжних письменників: з 19% до 12% від загальної кількості письменників. Зокрема, зменшилася кількість російських авторів (залишилось 10 з 23-х «іноземних» імен у попередній версії програми). Учням залишили Миколу Носова, автора «Незнайки», та забрали тексти Бориса Заходера, Олександра Пушкіна, Самуїла Маршака, Едуарда Успенського, Михайла Пришвіна та ін. Учні початкової школи і надалі читатимуть Астрід Ліндгрєн, Алана Мілна, братів Грім, Редьярда Кіплінга, Ганса Християна

Андерсена, Льюїса Керолла, Джанні Родарі та Божену Немцову. Разом з тим, запропоновано кілька нових європейських письменників (класиків і сучасників): Роальда Дала, Джеремі Стронга, Марію Парр, Поля Маара, Карло Коллоді, Іана Вайброу. Варто зауважити, що у програмі вказані мена авторів, а не назви творів, адже вибір художніх творів для читання здійснює вчитель.

Ми вважаємо ці зміни позитивними, адже нові твори сучасних авторів повинні додати жанрового, тематичного, стилістичного розмаїття, вони перекладені чи написані сучасною українською мовою, містять теми, проблеми й образи, близькі сучасним школярам. Однак перелік авторів у новій програмі є лише рекомендованим і вчитель може його змінити за власним бажанням. На практиці це означає, що за браком книжок або небажанням учителя заглиблюватися в зміни, школярі й далі читатимуть твори за старою програмою. Підготовлені Міністерством освіти і науки України Хрестоматії сучасної дитячої літератури для 1–4 класів, куди увійшли твори авторів, доданих до програми «Літературного читання», яких немає в чинних підручниках, але випущено той факт, що молодші школярі мають працювати не лише з текстом, а з книжкою загалом, особливо з візуальною складовою, розвиваючи таким чином візуальну грамотність дітей.

Систематизацію літературних творів, що становлять навчальний матеріал, який увійшов до підручників «Літературне читання» О. Савченко, ми узагальнили і представляємо в таблиці (див. Додаток Е).

Отже, залучення дітей молодшого шкільного віку до активної читацької діяльності має підготувати вдумливого читача, який буде емоційно включеним у навчальний процес, спроможним до діалогу з автором художнього твору, до обговорення проблем, що у процесі читання торкнулися його душі, до використання усіх художньо-естетичних засобів у власному мовленні. Тобто дитина навчається читання-спілкування, що, своєю чергою, забезпечує вихід на різноманітні літературні асоціації у процесі думання над змістом твору – це об'єктивна необхідність не лише для повноцінного засвоєння досвіду, що закладений у творі, а й для розвитку загальної здатності будь-якої дитини

думати про себе і світ на підставі життєвого досвіду, яким володіє вона на момент зустрічі з твором (книжкою).

Як різновиди навчального предмета у мовно-літературній галузі початкової освіти літературне читання й робота з дитячою книжкою не ізольовані і не відірвані одне від одного. Урок роботи з дитячою книжкою, роботи з інформацією ґрунтується на знаннях і вміннях, здобутих на уроках літературного читання. Успіх уроків роботи з дитячою книжкою залежить від сформованості видів, способів і навичок читання, без чого виконати програмні вимоги неможливо. Крім того, уроки роботи з дитячою книжкою розвивають у дітей таку якість, як свідомість читання, без чого не уявляється ефективна робота над вихованням активного читача, в якого добре сформовані комунікативні уміння.

Однак уроки роботи з дитячою книжкою мають і особливі навчально-виховні цілі, які полягають у забезпеченні систематичного ознайомлення учнів із широким колом книжок, що відповідають їхнім віковим особливостям; кращому засвоєнню загальних закономірностей, за якими книжки об'єднують у групи та упорядковують відповідно до їх різноманітності; навчанню учнів легко та безпомилково знаходити потрібну книжку, визначати своє коло читання.

Нині українська школа переживає складний етап свого оновлення, позаяк відбулися значні зміни у Державному стандарті, навчальних програмах. Відповідно до нового Державного стандарту початкової загальної освіти навчальний предмет «Літературне читання» є складовою освітньої галузі «Мови і літератури». Саме ця назва, на відміну від попередньої назви «Читання», спрямовує педагога на роботу з літературним твором як зразком мистецтва слова. Вчителеві треба актуалізувати свою внутрішню культуру, начитаність, літературознавчу і методичну підготовку, щоб дивитися на художній твір як на мистецтво, навчати дитину сприймати художній твір повноцінно, щоб пізнавальний, моральний та естетичний потенціал художньої літератури проникав у її внутрішній світ.

Сучасна методична наука, використовуючи найкращі надбання педагогічної спадщини, визначила основні напрями літературної освіти школярів: 1) досягнення жанрової розмаїтості читання і водночас виділення у кожному класі пріоритетних жанрів та авторів, що є основою літературного розвитку молодших школярів; 2) достатня частотність творів одного автора, що сприяє виявленню взаємозв'язку між автором і тематикою його творчості; 3) внесення відомостей про поетів-класиків у зміст підручників для відповідного класу: Т. Шевченка, І. Франка, Лесю Українку, Л. Глібова, П. Тичину, Л. Костенко, М. Коцюбинського; про видатних авторів дитячої літератури: В. Нестайка, Г. Бойко, Н. Забілу, А. Костецького, В. Чухліба, Т. Коломієць, Ю. Ярмиша та ін.; 4) поступове засвоєння основних ознак, що характеризують певні жанри на практичному рівні.

Отже, аналіз програм і підручників із літературного читання по класах дав змогу переконатися у тому, що зміст матеріалу відповідає програмовим вимогам, а також сприяє формуванню і розвитку молодшого школяра як мовної особистості засобами рідного слова на засадах дитиноцентризму, особистісно зорієнтованого компетентнісного навчання, а це дозволило нам накреслити напрямки діяльності на уроках роботи з дитячою книжкою, адже узагальненим результатом має стати сформованість у випускників початкової школи мотивації до самостійного читання текстів різних жанрів, уміння орієнтуватися у світі дитячої літератури, сприймати, розуміти, інтерпретувати прочитане в контексті навчальних і життєвих ситуацій, тобто бути компетентним читачем.

2.2. Критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти на констатувальному етапі дослідження

У дослідженні було удосконалено показники сформованості комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

У визначенні показників сформованості комунікативної компетентності урахувалися програмові вимоги, а також критерії оцінювання знань та вмінь учнів, передбачені цими вимогами.

Було визначено такі показники:

- сприйняття змісту твору учнями;
- обізнаність молодших школярів у світі дитячих художніх книжок;
- рівень словникового запасу учнів;
- рівень сформованості умінь комунікативної компетентності;
- рівень сформованості та розвитку комунікативної діяльності молодших школярів.

Окреслені показники слугували основою визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою: високий, достатній, середній, низький. Пропонуємо якісну характеристику рівнів, відповідно до вимог чинної програми [191].

Високий – переказ твору самостійний, зв'язний, послідовний, яскравий, образний, з виділенням головного та узагальненням змісту. Функціональне використання вивчених засобів художньої виразності. Висловлення власного ставлення до прочитаного з добром переконливих аргументів. Самостійне визначення теми та жанрової специфіки твору. Свідоме користування найпростішими літературознавчими термінами. Учень самостійно орієнтується у колі дитячого читання. Розрізняє, порівнює, наводить приклади книжок за жанровим, тематичним спрямуванням, авторською належністю. Орієнтується у структурі художньої, навчально-художньої, довідкової книжки, самостійно застосовує набуті знання та вміння у практичній діяльності. Вільно обирає книжки за власними інтересами.

Достатній – переказ твору самостійний, зв'язний, повний, з урахуванням жанру твору. Є одиниці мовленнєві помилки. Вдале використання в мовленні авторських засобів без розуміння ролі окремих із них. Визначення теми твору, складання плану. Висловлення та аргументування власного ставлення до подій,

вчинків персонажів з опорою на текст. Визначення авторських засобів художньої виразності, розуміння їхньої функції у творі. Розрізнення творів за жанровими ознаками, знання окремих літературних понять. Учень правильно наводить приклади програмових творів та їх авторів. Орієнтується в структурі дитячої книжки. Має вибірковий інтерес до читання періодичної преси. Знає декілька прийомів вибору книжки в бібліотеці.

Середній – переказ твору зв'язний, загалом плавний, послідовний, без розрізнення основної та другорядної інформації. Мовлення не характеризується багатством словника. Нестійкі вміння виділяти смислові частини тексту, скласти план твору. Розуміння теми твору з частковою допомогою вчителя, висловлення власного ставлення до подій, вчинків персонажів без аргументації. Визначення у тексті окремих яскравих, образних висловів. Практичне розрізнення казки, вірша, оповідання. Учень наводить приклади програмових творів; практично розрізняє книжки за авторською належністю, а з допомогою учителя – книжку-твір, книжку-збірку; визначає окремі структурні елементи дитячої книжки. З допомогою учителя користується довідковою літературою, читає періодичну пресу не систематично.

Низький – переказ прочитаного характеризується непослідовністю, пропуском фрагментів, важливих для цілісного розуміння змісту, наявністю багатьох мовних та мовленнєвих помилок. Невміння визначити тему твору, виражальні засоби. Учень з допомогою учителя може назвати твори, що вивчалися, не вказуючи їх авторську належність; не добирає самостійно книжки для читання; читає, не користуючись самостійно довідковим апаратом книжки, періодичною пресою, довідковою літературою.

Для виявлення рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою до визначених показників було розроблено низку діагностичних завдань. Проілюструємо їх на прикладі третього класу (див. Додаток Ж)

Розглянемо результати виконання школярами завдань за першим показником. На уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою діти цілісно сприймають художній твір під керівництвом учителя. Однак свідоме сприйняття змісту твору відбувається по-різному. Учні, в яких навички читання на високому рівні відповідають програмовим вимогам, цілісно сприймають зміст художнього твору з подальшим емоційно-чуттєвим його аналізом. Учні, в яких на достатньому рівні сформовані навички читання, сприймають зміст художнього твору фрагментарно, вони надають перевагу одній чи кільком його частинам, виявляючи і висловлюючи при цьому оцінні судження. В учнів із середнім рівнем сформованості навичок читання прослідковується поетапне засвоєння змісту прочитаного, і лише під керівництвом учителя такі діти проявляють емоційні почуття щодо загальної характеристики образів, ситуацій, подій тощо. А в учнів із низьким рівнем сформованості навичок читання здебільшого проявляється індиферентне ставлення до прочитаного; в окремих випадках узагалі не проявляється бажання читати. Отримані показники сприйняття змісту твору учнями в кількісно-відсотковому співвідношенні представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Сприйняття змісту твору учнями (у %)

Сприйняття змісту прочитаного літературного твору учнями:	Класи			
	3 клас		4 клас	
	ЕК	КК	ЕК	КК
• цілісно	12	14	20	18
• фрагментарно	18	19	12	15
• емоційно-чуттєво	34	31	35	29
• поетапно	29	30	25	31
• індиферентно	7	6	8	7

Для подальшого визначення рівнів комунікативної компетентності нас цікавило питання обізнаності молодших школярів у світі дитячих книжок. Результати представлено в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

**Обізнаність молодших школярів у світі дитячих художніх книжок
(у %)**

Знання книжок за:	Класи			
	3 клас		4 клас	
	ЕК	КК	ЕК	КК
тематичною спрямованістю:				
• про Батьківщину	18	19	18	20
• про рідний край	20	21	12	12
• про добрі справи дітей	24	23	19	18
• про природу	18	20	23	21
• про героїчне минуле українського народу	20	17	28	29
авторською належністю:	84	65	79	88
жанровою характеристикою:				
• вірші	19	18	20	21
• казки	24	25	24	25
• оповідання	22	24	23	20
• легенди	12	11	15	14
• малі фольклорні жанри	16	17	12	13
• інші жанри	7	5	6	7
уміннями співвіднести і встановити зв'язки:				
автор(и) – тема(и)	32	35	34	33
автор(и) – жанр(и)	30	29	28	31
автор – книжка – тема(и)	22	19	20	19
автор – збірка – тема(и)	16	17	18	17

Аналіз отриманих даних показав, що на різних етапах навчання по-різному проявляється рівень обізнаності учнів у світі книжок. Це апріорі нам відомо. Однак орієнтація у книжковому світі вища у тих дітей, які розглядають книжку

як співрозмовника, предмет духовної культури, засіб збагачення власного життєвого досвіду. На наш погляд, формуванню комунікативної компетентності, сприяють не лише кількісні показники накопичення читацького кругозору дітей, а й їх уміння сприймати будь-яку книжку як активного співрозмовника, який прагне поділитися своїм досвідом, максимально доступним для них. Тому вчителеві не можна обмежувати коло дитячих книжок ні особистими вподобаннями, ні кон'юктурою; треба постійно вводити в уроки літературного читання щораз нові типи і види книжок, видо-жанрові й авторські різновиди творів, книжки, що змальовують різні епохи й країни, щоб учні переконалися у безмежності кола читання і були впевнені в можливості знайти книжки, адресовані ніби персонально кожному з них.

У реалізації взаємозв'язків між уроками літературного читання та роботи з дитячою книжкою на процесуальному і мотиваційному рівнях нас цікавили питання, відображені у змісті таблиці (див. Додаток К). До анкетування й опитування були залучені як учителі, так і учні.

Аналіз проведеного анкетування вчителів спонукав нас до опитування учнів, що уможливило з'ясування питання ставлення дітей до книжок та їх читання.

Результати цієї експериментальної позиції представлені в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Ставлення учнів до книжок та їх читання (мотиваційний тип взаємозв'язку уроків літературного читання з уроками роботи з дитячою книжкою (у %))

Зміст запитань, на які відповідали учні	Класи	
	3 клас	4 клас
1. Які уроки тобі більше до вподоби: – літературне читання; – робота дитячою книжкою.	54 46	15 85
2. Про що (кого) ти любиш читати: – про природу в різні пори року; – про дітей, їхні стосунки, взаємини в сім'ї, школі; – ставлення до природи, людей, праці, сторінки з життя видатних людей; – про любов й шану до рідної землі, Батьківщини, мови, традицій українського	13 19 11 18	10 9 12 24

та інших народів; – гумористичні твори; – науково-художні твори про живу й неживу природу; – пригодницькі твори, фантастику.	14 10 15	15 11 19
3. Твори (книжки) яких авторів тобі запам'яталися?	65	72
4. Чи хочеш, щоб більше було уроків: – літературного читання; (так, ні) – роботи з дитячою книжкою. (так, ні)	85	90
5. Запиши назви книжок, які тобі хочеться переглянути або перечитати.	68	75
6. Як ти вибираєш і читаєш книжки: – самостійно; – за вказівкою вчителя; – за допомогою батьків.	15 65 20	66 32 2

Проаналізувавши відповіді вчителів, учнів, ми констатували факти, що процесуальному типу взаємозв'язків між уроками літературного читання та уроками роботи з дитячою книжкою приділяється не належна увага. Здебільшого вчителі надають перевагу змістовому типу взаємозв'язків. Особливо це яскраво проявляється на рівні 3 класів, де у відсотковому порівняльному співвідношенні із 4 класом явно простежується тенденція не на користь взаємозв'язків процесуального типу.

Ми пояснюємо це тим, що на уроках літературного читання опрацьовується текст із підручника, а на уроках роботи з дитячою книжкою – у 3 класі діти вперше самостійно читають удома книжку за вказаною учителем певною ознакою, яка здебільшого обмежується темою читання. У 4 класі учні, набувши певних знань, оволодівши відповідними вміннями й навичками орієнтування у світі книжок, більш упевнено обирають «свою» книжку, використовуючи при тому вказані орієнтири.

Аналогічно простежується тенденція на мотиваційному рівні взаємозв'язків між уроками літературного читання та уроками по роботі з дитячою книжкою. Учителі не забезпечують природне і мотивоване включення

молодших школярів, які прийшли до школи вчитися читання-спілкування, у справжню читацьку діяльність. Спостерігається явище, яке можна назвати «інформаційним читанням», що навело на думку про те, що не вчать у школі – не вчать комплексно оволодівати читацькими діями. Тому треба вчити дітей вибирати і читати книжки, враховуючи об'єктивні закони і закономірності позитивного впливу книжки на становлення і формування людини як особистості. Лише за цієї умови книжка ввійде в життя кожної дитини як засіб, що допомагатиме вчителю вчасно розбудити в ній і розвивати в процесі читання власні людські духовні запити та особисті інтереси і можливості, а потім усвідомити їх, «засвоюючи» позитивний «чужий» досвід. Аксиомою для вчителя має стати думка про те, що без книжки і книжкового оточення сформувати читача неможливо, а відтак питання про формування комунікативної компетентності не буде актуальним.

Розглянемо результати виконання завдань за третім показником – визначення рівня словникового запасу учнів (таблиця 2.4).

Таблиця 2.4

Визначення рівня словникового запасу учнів (у %)

Зміст лексичних вправ	Класи			
	3 клас		4 клас	
	ЕК	КК	ЕК	КК
Розуміють і вміють пояснити значення слів	89	79	92	83
Уживають слова в прямому і переносному їх значенні	79	62	85	78
Уживають авторські слова з прочитаних творів у власному усному (писемному) мовленні	48	30	53	41
Виконують аналітичні, синтетичні вправи на основі лексики авторського твору: - самостійно; - колективно.	38 43	25 30	41 57	33 42
Надають перевагу вправам: - конструктивним; - творчим.	24 26	15 16	23 43	13 37

Аналіз отриманих результатів показав, що підготовка і розв'язання багатьох різнопланових і різнорівневих комунікативних завдань у сутності становить базову підготовку для повноцінного загального й комунікативного розвитку кожної дитини і відпрацювання у неї звички думати про себе і про світ, залучаючи весь доступний їй активний та пасивний словниковий запас і читацький кругозір.

Спостереження за процесом формування комунікативної компетентності переконали нас у тому, що цей процес є ефективним за умови предметно-діяльнісного підходу, єдино продуктивного в початковому навчанні. Це можна пояснити тим, що літературознавчі поняття у більшій своїй частині, за даними психологів, узагалі є більш складними у формуванні, ніж поняття лінгвістичні, оскільки вони узагальнюють явища не реальної, а художньої дійсності, що створена мовою образів. Однак знання літературних текстів пробуджує у дітей бажання з'ясувати специфіку літературних стилів (на рівні відповідного віку), у світі образних засобів мови, а в когось, можливо, пізніше – і до створення власних художніх творів. Тому уроки літературного читання та роботи з дитячою книжкою у їх взаємозв'язку є найбільш ефективними у формуванні комунікативної компетентності молодших школярів. Саме на цих уроках ми навчаємо повноцінного сприйняття основного елемента художнього твору – слова-образу, тобто від системи роботи зі словом, що гарантує молодшому школяреві стійке формування у нього уваги та інтересу до будь-якого слова, почутого чи прочитаного, здібності до живого відгуку на звучання художнього тексту і його образний зміст. Із погляду завдань нашого дослідження процес формування комунікативної діяльності має складатися з 5 взаємопов'язаних компонентів:

1. Уміння і спроможність молодших школярів побачити в книжці співрозмовника.
2. Почувши його голос, швидко, правильно, виразно і свідомо озвучити текст, тобто «чуже» (його, співрозмовника!) мовлення.
3. Запам'ятати зміст літературно-художнього твору якомога точно.

4. Усвідомити зміст тексту (тобто максимально, адекватно до змісту тексту уявити, зрозуміти, пережити прочитане).

5. Правильно оцінити виявлений під час читання соціально-моральний досвід для себе й уточнити своє ставлення до цього досвіду та його автора.

Ці компоненти формування комунікативної діяльності перевірено на практиці, що знайшло своє відображення у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Формування умінь комунікативної компетентності учнів на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою (у %)

Формування умінь комунікативної компетентності	Класи, групи			
	3 клас		4 клас	
	ЕК	КК	ЕК	КК
Вільно висловлювати думку	61	63	68	70
Ставити запитання до змісту тексту	49	51	58	55
Створювати комунікативні ситуації відповідно до теми і змісту твору	47	42	51	53
Усвідомлювати зміст твору в поєднанні з усвідомленням основної думки	52	49	60	68
Використовувати власний читацький досвід	46	35	59	54

Для визначення рівнів комунікативної компетентності ми використали такі показники, як обсяг висловлювання (підрховували лексеми і речення); кількість підтем (мікротем), їх відповідність темі і задуму висловлювання, ступінь розгорнутості (встановлювали через виділення смислових компонентів висловлювання і визначення їх обсягу); наявність відповідних мовних засобів (наприклад, що виражають причиново-наслідкові відношення, порівняння тощо); розмаїття словника, синтаксичних конструкцій тощо; середню кількість слів у реченні; кількість смислових, лексичних, синтаксичних та інших помилок; темп висловлювання; кількість випадків перерваності усного мовлення, їх характер тощо.

Окрім того, звертали увагу на правильну вимову слів, інтонацію речень, різних за структурою, змістовий поділ речень за допомогою пауз, мелодики тощо. Ці аспекти були у сфері нашої уваги ще й тому, що на уроках літературного читання акценти дуже часто переміщувалися в бік елементарного літературознавчого аналізу.

Результати за показником сформованості та розвитку комунікативної діяльності молодших школярів подано в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Формування та розвиток комунікативної діяльності молодших школярів (у %)

Зміст роботи	Класи			
	3 клас		4 клас	
	ЕК	КК	ЕК	КК
Використання образних висловів із прочитаних творів	63	65	71	68
Застосування засобів художньої виразності у власних висловлюваннях	62	51	63	67
Складання творів за опорною лексикою за прочитаним твором:				
- усно;	65	67	68	70
- письмово.	35	33	32	30
Побудова власного тексту з опорою на модель комунікативного висловлювання:				
- переказ (детальний, вибірковий, стислий);	24	25	23	20
- твір-мініатюра;				
- твір-опис;	25	22	26	21
- твір-розповідь;	16	15	17	18
- твір-розповідь з елементами опису (міркування)	20	27	22	28
	15	11	12	13
Висловлювання оцінних суджень за змістом прочитаного	34	32	58	60

За результатами виконання молодшими школярами завдань показника сформованості та розвитку комунікативної діяльності типовими недоліками усних висловлювань учнів були:

- розширення або звуження теми висловлювання, «відхід» від запропонованої теми; перевантаження висловлювання деталями, що не мають значення для розкриття теми;
- невміння повною мірою розкрити основну думку висловлювання або взагалі її відсутність;
- порушення послідовності у висловленні думки, повтори;
- відсутність зв'язку між частинами висловлювання, порушення співвідношення між його частинами;
- невідповідність меті, адресату висловлювання та умовам спілкування змісту, композиційної форми та відібраних мовних засобів; невиправдане порушення стильової єдності тексту.

Кількісну характеристику рівнів формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою подано в таблиці 2.7.

Умовні скорочення:

- П 1 – сприйняття змісту твору учнями;
- П 2 – освіченість молодших школярів у світі дитячих художніх книжок;
- П 3 – визначення рівня словникового запасу учнів;
- П 4 – рівень сформованості умінь комунікативної компетентності на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою;
- П 5 – рівень сформованості та розвитку комунікативної діяльності молодших школярів;
- χ – середньоарифметичне значення.

Таблиця 2.7

**Результати сформованості рівнів комунікативної компетентності
молодших школярів (3 клас) (констатувальний етап (у %))**

Групи	Рівні	Показники					Х
		П 1	П 2	П 3	П 4	П 5	
ЕК	Високий	4,1	3,6	3,9	3,7	3,8	3,8
	Достатній	11,3	10,8	10,5	11,0	10,3	10,7
	Середній	36,2	36,4	34,0	36,2	35,1	35,5
	Низький	48,4	49,2	51,6	49,1	50,8	49,8
КК	Високий	4,5	4,1	4,5	3,9	3,6	4,1
	Достатній	10,9	10,2	10,9	10,6	11,4	10,8
	Середній	36,4	35,7	36,4	36,2	35,3	36,0
	Низький	48,2	50,0	48,2	49,3	49,7	49,0

Представлена в таблиці кількісна характеристика рівнів комунікативної компетентності молодших школярів на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою свідчить про домінування середнього (35,6 % в ЕК та 36 % в КК) та низького (49,8 % в ЕК та 49 % в КК) рівнів. Високий рівень обізнаності учнів становив лише $\chi = 3,8$ % в ЕК і 4,1 % в КК. Середньостатистичне значення достатнього рівня становило 10,7 % в ЕК та 10,8 % в КК.

Щодо кількісних результатів кожного з показників, то, як відображено в таблиці, найбільший відсоток було одержано за показником сприйняття змісту твору учнями (високий рівень: 4,1 % в ЕК та 4,5 % – у КК; достатній рівень: 11,3% в ЕК та 10,9% в КК). За показником обізнаності молодших школярів у світі дитячих книжок був високий рівень в ЕК – 3,6 та КК – 4,1. При тому переважав низький (49,2 % в ЕК та 50 % у КК) та середній (36,4% – ЕК та 35,7% – КК) рівень. Відповідно до показника – визначення рівня словникового запасу учнів, то отримали такі результати – високий рівень – 3,9 % в ЕК та 4,5 в КК. Переважав середній (34 % в ЕК та 36,4 у КК) та низький рівень (51,6 % – ЕК та 48,2% – КК). Результати, одержані за показниками – рівня сформованості умінь комунікативної компетентності (високий рівень: 3,7 % в ЕК та 3,9 % в КК; достатній рівень: 11 % в ЕК та 10,6 % у КК) та рівня розвитку

комунікативної діяльності (тільки 3,8 % учнів були на високому рівні в ЕК та 3,6% – у КК; достатній рівень в ЕК становив 10,3%, у КК – 11,2 %), також засвідчили низькі результати.

Розглянемо результати, отримані під час виконання аналогічних завдань за всіма показниками учнями 4 класів (таблиця 2.8).

Таблиця 2.8

**Результати сформованості рівнів комунікативної компетентності
молодших школярів (4 клас) (констатувальний етап (у %))**

Групи	Рівні	Показники					Х
		П 1	П 2	П 3	П 4	П 5	
ЕК	Високий	6,1	4,6	5,7	5,5	5,1	5,4
	Достатній	12,6	11,4	12,2	12,0	11,8	12,0
	Середній	33,2	35,2	34,8	35,3	35,1	34,7
	Низький	48,1	48,8	47,3	47,2	48,0	47,8
КК	Високий	5,8	4,9	5,9	5,1	4,7	5,2
	Достатній	13,2	12,0	11,6	12,2	12,1	12,2
	Середній	32,4	34,7	34,3	33,6	34,9	33,9
	Низький	48,6	48,4	48,2	49,1	48,3	48,5

Як свідчать результати таблиці, з-поміж рівнів формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою домінували низький (по 47,8% в ЕК та 48,5% в КК) та середній ($\chi = 34,7\%$ в ЕК та $\chi = 33,9\%$ в КК). Високий рівень був притаманний, у середньому, тільки 5,4% учнів експериментальної та 5,2% контрольної груп, достатній – у середньому 12% учням ЕК та 12,2% – КК.

Рівень сприйняття учнями 4 класів змісту прочитаних творів було виявлено (П 1): 6,1% ЕК та 5,8 % КК високого рівня; 12,6 % ЕК та 13,2% КК достатнього рівня; 33,2 % ЕК та 32,4 % КК середнього рівня; 48,1% ЕК та 48,6% КК низького рівня). Важливо зазначити, що саме стосовно цього

показника високий рівень переважає серед результатів інших показників формування комунікативної компетентності молодших школярів.

За показником орієнтування молодших школярів у світі дитячих книжок було одержано найменші відсотки (П 2) (високий рівень: 4,6% в ЕК та 4,9 % – у КК; достатній рівень: 11,4% в ЕК та 12 % у КК). Результати, одержані за показником визначення рівня словникового запасу учнів, засвідчують про переваги середнього (П3) (34,8% – ЕК та 34,3% – КК) та низького (47,3 % в ЕК та 48,2% в КК) рівнів.

За показниками рівня сформованості умінь комунікативної компетентності (П4) та рівня розвитку комунікативної діяльності (П 5) високий рівень – 5,5 % ЕК та 5,1% – КК (П 4), 5,1% – ЕК та 4,7% – КК (П 5). Достатнього рівня досягли лише 12% – ЕК та 12,2% – КК (П 4), у 11,8% – ЕК та 12,1% – КК (П 5); середнього 35,3% – ЕК та 33,6% – КК (П 4); в 35,1% – ЕК та 34,9% – КК (П 5); переважав низький рівень – 47,2% – ЕК та 49,1% – КК (П 4), 48% – ЕК та 48,3% – КК (П 5).

Отже, одержані результати підтверджують середній рівень сформованості комунікативної компетентності молодших школярів, що й послугувало розробленню експериментальної методики для активізації мовленнєвої діяльності і підвищення рівня сформованості комунікативної компетентності учнів початкових класів.

Висновки до розділу 2

Змістовий та структурний аналіз чинних програм і підручників із літературного читання продемонстрував адаптованість навчально-методичного комплексу до оновлених вимог відповідно до Концепції нової української школи.

Зміни, що внесені до програм із літературного читання та роботи з дитячою книжкою (3–4 класи), поживляють літературний розвиток учнів, розширюють коло читання, відкривають нові можливості для гармонійного

літературно-мовленнєвого розвитку, адже нові тексти сучасних авторів мають додати тематичного, жанрового, стилістичного розмаїття, вони написані чи перекладені сучасною українською мовою, містять теми, проблеми й образи, близькі сучасним дітям.

Позитивним вважаємо і появу нових цікавих хрестоматій із сучасної дитячої літератури, які уможливлють широкий вибір творів різних жанрів і тематичного спрямування.

Наявність розмаїття пропонованих підручників, посібників, методичних рекомендацій, книжок для позакласного читання (робота з дитячою книжкою) дає вчителю право вибору навчального підручника та дитячих книжок для позакласного читання, відповідно до рівня підготовки учнів, їх літературних запитів.

Побудова освітньої діяльності на уроках літературного читання та роботи з книжкою ґрунтуються на комунікативно-діяльнісному та літературознавчому принципах. Сучасна методична наука, використовуючи найкращі надбання педагогічної спадщини, визначила основні напрямки літературної освіти школярів: 1) досягнення жанрової розмаїтості читання і водночас виділення у кожному класі пріоритетних жанрів і авторів, що є основою літературного розвитку молодших школярів; 2) достатня частотність творів одного автора, що сприяє виявленню взаємозв'язку між автором і тематикою його творчості; 3) внесення у зміст підручників для кожного класу відомостей про поетів-класиків: Т. Шевченка, Лесю Українку, І. Франка, Л. Глібова, М. Коцюбинського, П. Тичину, Л. Костенко; про видатних авторів дитячої літератури: В. Нестайка, А. Костецького, Н. Забілу, Т. Коломієць, Г. Бойко, В. Чухліба, Ю. Ярмаши та інших; 4) поетапне засвоєння суттєвих ознак, що характеризують певні жанри, на практичному рівні.

Однак перелік авторів у новій програмі має рекомендований характер і може бути змінений учителем. Тобто на практиці це означає, що у випадку відсутності книжок або небажанням учителя вивчати зміни, школярі і надалі читатимуть твори за старою програмою.

Водночас варто констатувати, що зміст і структура матеріалів із літературного читання та роботи з книжкою сприяють формуванню і розвитку молодшого школяра як мовної особистості засобами рідного слова на засадах особистісно зорієнтованого компетентнісного навчання; забезпечують їх літературознавчий розвиток та формування однаковою мірою читацької і комунікативної компетентності.

Розроблена низка діагностичних завдань дозволила виявити рівні сформованості комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

На констатувальному етапі експерименту було визначено такі показники сформованості комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою: сприйняття змісту твору учнями, обізнаність молодших школярів у світі дитячих художніх книжок, рівень словникового запасу учнів, рівень сформованості умінь комунікативної компетентності, рівень сформованості та розвитку комунікативної діяльності молодших школярів, відповідно до яких було схарактеризовано рівні сформованості комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою: високий, достатній, середній, низький.

Аналіз отриманих результатів показав середній рівень сформованості комунікативної компетентності у більшості учнів як контрольних, так і експериментальних класів. Підготовка і розв'язання багатьох різнопланових і різнорівневих комунікативних завдань у сутності становить базову підготовку для повноцінного загального й комунікативного розвитку кожної дитини.

Пошук шляхів удосконалення комунікативної компетентності на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою спонукав до створення емпірико-динамічної моделі формування комунікативної компетентності на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ОСНОВІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ УРОКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ТА РОБОТИ З КНИЖКОЮ

3.1. Обґрунтування компонентів методики формування комунікативної компетентності на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з книжкою

3.1.1. Дидактичні підходи до формування комунікативної компетентності на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою

Виокремлення літературного розвитку школярів як однієї з вагомих педагогічних проблем сучасної методичної науки пояснюється прагненням реалізувати у практичній діяльності емпірико-динамічну модель формування комунікативної компетентності молодших школярів у системі уроків літературного читання, роботи з дитячою книжкою та особливим значенням літератури для духовного розвитку особистості, її самоствердження та самореалізації.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури [9; 12; 17; 28; 31; 37; 63; 64; 77; 78; 80; 82; 85; 117; 132 тощо] засвідчив складність і багатоаспектність проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів і уможливив виявлення пріоритетних підходів до формування мовної особистості та її комунікативної компетентності: особистісно орієнтований, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, інтегрований, системний.

За результатами наукового пошуку варто зазначити, що розроблення моделі ґрунтувалося на:

- психологічних закономірностях загального розвитку дітей і процесів засвоєння ними понять;
- засадах педагогіки, зокрема дидактики, про основні принципи і методи навчання;
- лінгвістики та літературознавства.

Враховуючи завдання нашого дослідження, пошук та розкодування змісту системоутворювальних елементів комунікативної компетентності потребували спеціального вивчення, позаяк у психолого-педагогічній літературі вони не отримали цілісного розгляду. Тому, маючи на меті виявлення, уточнення необхідних даних для теоретичного узагальнення модельної характеристики підготовки мовленнєво компетентного кваліфікованого читача було використано: а) цілеспрямоване вивчення досвіду роботи вчителів із досліджуваної проблеми; б) вибір дитячої літератури, яка є основним навчальним матеріалом як на уроках літературного читання, так і в роботі з дитячою книжкою; в) вивчення взаємозв'язків між уроками літературного читання та роботою з дитячою книжкою.

Розроблення моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів здійснювалася на основі результатів теоретичних та емпіричних пошуків (див. Додаток Л). Дослідження освітнього процесу в початковій школі показало, що основний недолік традиційної тричленної схеми підготовки молодшого школяра-читача (уроки навчання грамоти, літературного читання, робота з дитячою книжкою) полягає в тому, що дітей вчать одного – розкодувати та озвучувати одиниці писемного мовлення (текст літературного твору), а очікують від них, вимагають іншого – інтересу до читання та вміння читати дитячі книжки. Головним завданням у традиційній методиці визначаються чотири якості читання: швидкість, правильність, виразність, свідомість, і аж ніяк не йдеться про такі обов'язкові для «інтересу до читання» характеристики читацької діяльності, як знання книжок із доступного кола читання, вміння спілкуватися з книжкою-співрозмовником і працювати з книжкою-інструментом.

Це мотивувало створення такої моделі, яка охоплювала б психолого-педагогічні умови, дидактичні підходи, принципи, дидактично-методичні умови, методи, прийоми, засоби та форми навчання, систему комунікативно зорієнтованих вправ і завдань, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності здобувачів освіти, що забезпечують підвищення ефективності формування читацької та комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, формування в молодших школярів основ читацької самостійності як складника їх літературного розвитку та комунікативної компетентності учнів початкових класів. Розглянемо їх (див. Додаток Л).

1. Суть *особистісно орієнтованого* навчання – гуманізація і дитиноцентризм. Мета особистісно орієнтованої освіти полягає в розвитку індивідуальних пізнавальних здібностей кожного учня, створенні сприятливих умов для виявлення і розвитку потенціалу кожного школяра.

У педагогічній теорії і практиці особистісно орієнтоване навчання досліджували: С. Гончаренко, І. Зязюн, Ж. Меншикова, О. Пехота, В. Рибалка, О. Савченко, Г. Сазоненко, В. Серіков, В. Сухомлинський, І. Якиманська та ін. У центрі освітнього процесу вчені бачили дитину, визнаючи унікальність «суб'єктного досвіду самого учня як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності, що проявляється, зокрема, в пізнанні»[270]. Актуальним у цьому контексті є забезпечення педагогічно доцільного впливу вчителя, який, за словами В. Сухомлинського, є «гармонією педагогічних впливів» [233].

Особистісно орієнтований процес формування комунікативної компетентності учнів ґрунтується на діалогічному типі міжособистісного спілкування учителя та учня на всіх етапах уроку, керуючись переконливими аргументами в комунікації, а не психологічним насильством. Роль учителя – підтримувати та розвивати природні якості учня, індивідуальні літературні та мовленнєві здібності у процесі міжособистісного спілкування, допомагати в становленні його мовленнєвої суб'єктивності, соціальності, творчої самореалізації.

Такий тип мовленнєвої діяльності передбачає використання на уроці літературного читання системи комунікативно зорієнтованих вправ, різнотипних комунікативних завдань, спрямовує діяльність учня на самостійне розв'язання поставлених проблем, цілеспрямоване вирішення їх і на цій основі формування комунікативних вмінь і навичок.

На уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою учитель сприяє самостійному читанню школярів, спонукає до освітнього, культурного і творчого розвитку. Своєрідністю таких уроків є те, що література тут розкривається як мистецтво слова. Внутрішній світ людини, тобто її думки, мрії, настрої і бажання відтворюються у дитячій книжці. Література для дітей може надати справжню допомогу дитині, щоб «знайти себе», стати розумною та доброю людиною.

Вчителеві не варто боятися дати дітям волю у виборі книжки для читання, але разом із тим і не пускати цю роботу на самоплив – треба продовжувати вчити їх читати всі книжки вдумливо, осмислено, формуючи культуру творчого читача.

Систематична безпосередня і правильно організована діяльність із широким колом різних дитячих книжок неодмінно пробуджує в дитини особисті духовні потреби, забезпечує кожній «зустріч зі своїм образом» і формує читацькі вміння.

2. *Комунікативно-діяльнісний* підхід є одним з основних у навчанні рідної мови та літературного читання. Процес оволодіння рідним мовленням має здійснюватися під час виконання школярами усних і письмових завдань, розташованих у порядку зростання складності: від теорії до завдань із практичною компетентнісною спрямованістю, що охоплює принцип комунікативності, компетентності, функціональності, індивідуальності. Саме на цьому акцентується увага в чинних документах – Концепції Нової української школи та Державному стандарті початкової освіти. Такий підхід сприятиме вихованню мовної особистості під час процесу мовленнєвої діяльності зокрема

й на уроках літературного читання і роботи з книжкою для формування комунікативних умінь і навичок здобувачів початкової ланки освіти.

Погоджуємося з думкою М. Пентилюк, що комунікативно-діяльнісний підхід «передбачає врахування: потреби у спілкуванні; мотивів акту спілкування; обставин, за яких здійснюється комунікація. Спілкуватися діти вчаться у процесі розв'язання комунікативних завдань, спрямованих на формування умінь визначати потреби спілкування, виступати в ролі мовця і співрозмовника, слухати, читати і сприймати почуте й прочитане, будувати висловлювання відповідно до потреб спілкування» [159, с. 47].

На уроках літературного читання та роботи з книжкою «співрозмовником» для школярів стає книжка. Читання-спілкування з книжкою – це завжди процес творчий (читач відображає в уяві співрозмовника картини світу, створені автором, як співучасника подій, думок, порухів душі і подальших за цим намірів або вчинків) і спонтанний позаяк викликаний для нього не зовнішніми впливами, а внутрішніми причинами.

У цій ситуації вчитель виступає організатором зустрічі учня з книжкою, навчає «слухача» мови, якою з ним спілкується книжка, і привчає його чути книжку. Завдання учителя полягає у створенні комунікативних ситуацій, що потребують осмисленого висловлювання про прочитане чи прослухане.

Для того, щоб методично правильно впливати на процес уведення книжки-співрозмовника в життя молодшого школяра і не підміняти книжку-співрозмовника собою, учителям передусім потрібні хороші і різні книжки, доступні дітям певного віку і рівня підготовки, для навчання дітей спілкування з ними під керівництвом та наглядом учителя, причому це має бути не довільна множина дитячих книжок, а дидактично вивірена система видань, які є обов'язковими для засвоєння навчального матеріалу.

3. Реалізація *компетентнісного підходу* забезпечує формування та розвиток ключових компетентностей учнів початкової школи у процесі виховання і навчання відповідно до Державного стандарту. За цієї умови зміст навчання української мови та літературного читання спрямовується на

формування і розвиток комунікативної компетентності молодших школярів, підґрунтям для якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовленнєвих умінь і навичок. Формування комунікативних умінь і навичок в Україні є провідною проблемою сучасної методики навчання мови і літературного читання [79, с.163].

Сучасний випускник початкової школи має уміло й легко використовувати відповідно до потреб комунікації мовні засоби, орієнтуватися у процесі мовлення, не відчуваючи при цьому дискомфорту. Це доводить, що нині компетентнісне навчання набуває суспільної значущості, і саме тому потребує глибокого осмислення – визначення стратегічних завдань, упровадження його у практику навчання початкової школи. Основна мета мовної освіти, відповідно до чинних державних документів, – забезпечити розвиток комунікативної компетентності особистості молодшого школяра. Формування такої особистості відбувається завдяки якісній реалізації компетентнісного підходу на уроках української мови, літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

4. Реформування та гуманізація освіти неможлива *без інтеграції її* змісту, а інтеграція змісту освіти зумовлює природовідповідність навчання. Процес доповнення та повторення навчального матеріалу на різних дисциплінах забезпечує кращий результат, порівняно з їх традиційним вивченням.

Інтегроване навчання (адаптовано з «Natural Curiosity: A Resource for Teachers» University of Toronto OISE) – це навчання, що ґрунтується на комплексному підході. Освіта розглядається через призму загальної картини, а не ділиться на окремі дисципліни. Інтегрований підхід сприяє виробленню системи знань, розвиває здібності до їх переносу в інші галузі. У загальнонауковому та дидактичному аспекті інтеграція розглядається як процес взаємопроникнення, ущільнення, ускладнення, зміцнення та уніфікації знань з обов'язковим отриманням глибших знань на основі нових зв'язків.

У вітчизняній педагогіці ще К. Д. Ушинський розробив синтетичний метод навчання письма і читання (мови і літератури) на основі інтеграції.

Яскравим прикладом інтеграції змісту і форм навчання є досвід В. Сухомлинського, зокрема його «уроки мислення в природі».

Видатні педагоги сучасності – О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Т. Донченко, Ю. Колягін, В. Паламарчук, О. Савченко, Н. Светловська та ін. – присвятили свої наукові праці дослідженням дидактичних особливостей інтеграції змісту навчання.

У початковій школі для інтеграції знань, на думку М. Вашуленка, існують об'єктивні причини: необхідність усунути перевантаження школярів; скоротити кількість навчальних годин протягом тижня, а вилучені години віддати для предметів розвивально-виховного циклу [22].

У Концепції Нової української школи інтеграція в освіті розглядається як:

- чинник розвитку освітніх систем;
- різновид наукової інтеграції, що здійснюється в межах педагогічної теорії та практики; найвища форма відображення єдності цілей, принципів, змісту, форм організації процесу навчання та виховання;
- процес і результат взаємодії структурних елементів змісту освіти, що супроводжується зростом системності та спресованості знань учнів;
- цілеспрямоване об'єднання, синтез відповідних навчальних дисциплін у самостійну систему цільового призначення, що спрямована на забезпечення цілісності знань і вмінь.

Успіх роботи з дитячою книжкою забезпечує сформованість навичок читання вголос і мовчки, без яких виконати програмові вимоги позакласного читання (роботи з книжкою) неможливо, як і неможливо розширити коло читацьких інтересів учнів без роботи з дитячою книжкою. Розширення читацького кругозору дає змогу учителеві вводити до класного читання елементи аналізу (порівняння, зіставлення, накладання).

5. В основі *системного підходу* лежить поняття «система», тому для розкриття змісту системного підходу треба уточнити розуміння сутності поняття. У сучасних довідникових джерелах «система» трактується як ціле,

складене з частин; з'єднання; безліч елементів, що перебувають у відношеннях і зв'язках один з одним, які утворюють певну цілісність, єдність.

Системний підхід створює сприятливі умови для всебічного дослідження формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою; дає змогу структурувати цей процес і виділяти в ньому компоненти, їх системоутворювальні зв'язки і відношення; визначати, що в системі є стійким, а що змінним, головним і другорядним. Ефективність і доцільність системного підходу в дослідженні формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою полягає в тому, що він дає змогу схарактеризувати його як самостійну відкриту багатоконпонентну цілісну систему, що постійно розвивається і змінюється під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників.

3.1.2. Принципи формування комунікативної компетентності на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою

Ефективність запропонованої методики залежала від урахування низки принципів формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Вибір загальнодидактичних принципів зумовлюється об'єктом і предметом нашого дослідження. Ставлячи за мету забезпечення системності в розробленні експериментального дослідження формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою і для оптимального вибору методів, прийомів, засобів експериментального навчання, за вихідні ми взяли такі загальнодидактичні принципи: науковості, доступності, наочності, наступності, перспективності, систематичності і послідовності.

Сутність *принципу науковості* полягає у тому, що зміст навчальних предметів має відповідати сучасному стану розвитку науки, тобто учні повинні здобувати науково обґрунтовані знання. Він вимагає від учнів умінь проникати в сутність зображених у творі подій і явищ, вчинків героїв, умінь установлювати причинно-наслідкові зв'язки, здобувати й критично оцінювати отриману інформацію та належним чином використовувати її як на уроках, так і в щоденній діяльності. Забезпечує реалізацію принципу науковості метод евристичного читання, що сприяє розвитку критичного мислення, належному аналізу сутності зображених подій та явищ, формуванню умінь порівнювати й критично аналізувати вчинки героїв, оволодівати вміннями зіставляти й порівнювати отриману інформацію, робити відповідні висновки. Завдяки евристичному методу реалізується одне із завдань Нової української школи – вміння отримувати інформацію та належним чином використовувати її.

Важливим є дотримання на уроках *принципу доступності*, який полягає у виборі і реалізації змісту та методів навчання відповідно до вікових і індивідуальних особливостей молодших школярів. Реалізація цього принципу зумовлює потребу вчителя у виборі навчального матеріалу, найкращого за обсягом, складністю та важкістю відповідно до здібностей, зацікавлень та нахилів дітей. Доступність навчання жодною мірою не означає зниження його наукового рівня.

Сфера доступності навчання може розширюватися чи звужуватися залежно від рівня навчальної підготовки молодших школярів. Для забезпечення доступності навчання вагоме значення відіграють логічність та чіткість викладу навчального матеріалу, ясність мислення, мовна правильність та емоційне забарвлення, вживання цікавих фактів, книжок, ілюстративного матеріалу, розкриття зв'язку теоретичних знань з практичною діяльністю.

Принцип наочності раціоналізує працю вчителя, поживляє процес викладання, економить час, допомагає зосередити увагу учнів на найважливішому, найсуттєвішому, підносить інтерес до виучуваного матеріалу, активізує процес навчання, полегшує засвоєння учнями навчального матеріалу.

Для уроків літературного читання та роботи з книжкою це досить актуально, адже художня література відображає дійсність у живих картинах, і, можна сказати, сама є наочним її відтворенням.

Музика, образотворче мистецтво, кіно, телебачення сприяють засвоєнню літературного тексту. Такі види мистецтва стають новим осередком інформації на уроці, стимулюють формування почуттів, естетичних смаків, допомагають повнішому та більш чіткому оформленню у свідомості школярів тих образів, які зобразив письменник.

Принципом наступності та перспективності забезпечує неперервний процес навчання української мови і літературного розвитку та формування читацької компетентності і на цій основі – комунікативної компетентності.

Якщо одержані знання і уміння засвоюються у *системі*, то школярі зможуть поєднувати їх із раніше здобутими знаннями й уміннями для отримання нових, позаяк безсистемне їх засвоєння учнями початкової школи не дає бажаних результатів. Репродуктивний метод навчання читання забезпечує реалізацію принципу систематичності й послідовності навчання, оскільки він ґрунтується на застосуванні різних прийомів навчання: слово або розповідь учителя, запитання і завдання, складання плану та розповідь за складеним планом, написання переказів і творів-мініатюр, що забезпечують оволодіння учнями змістом твору та усвідомлення його смислу. Працюючи з літературними творами, учні вчаться робити відповідні висновки з прочитаного, узагальнювати й використовувати отриману інформацію.

Окрім загальнодидактичних принципів, учені виокремлюють спеціальні лінгводидактичні: принцип уваги до матерії мови, розуміння семантики мовних одиниць, розвитку чуття мови; здатність засвоювати норми літературної мови та оцінювати її виражальні можливості; координації усного і писемного мовлення [125, с.7].

Оновлений зміст літературного читання ґрунтується на основі таких принципів: тематично-жанрового, художньо-естетичного, літературознавчого, комунікативно-мовленнєвого.

Зміст творів для дитячого читання, їх *жанрово-родові* форми добираються з урахуванням особливостей сприймання літератури у молодшому шкільному віці, що характеризується такими основними ознаками:

- живе, яскраве, емоційне реагування на зміст прочитаного (прослуханого), цілісність вражень;
- перевага наївно-реалістичного характеру сприймання творів мистецтва, ототожнення подій, що відбуваються у творі, з реальною дійсністю;
- повнота сприймання на основі конкретно-чуттєвого досвіду школяра;
- засвоєння сюжетної лінії художнього твору, що відбувається інтенсивніше, ніж розвиток творчої уяви дитини.

Отже, до кола читання необхідно добирати дитячі твори, зміст, тематика, художні образи, характери героїв яких є близькими і зрозумілими дітям, відповідають їхньому життєвому, читацькому, емоційно-чуттєвому досвіду, рівню розвитку мислення, мовлення, пам'яті, відзначаються жанрово-родовим, тематичним розмаїттям: народні і літературні казки, легенди, вірші, байки, оповідання, повісті, п'єси; малі фольклорні форми, а також науково-пізнавальна література, дитяча періодика – твори для дітей про рідний край, Батьківщину, природу, дітей, сім'ю, взаємини між людьми, навчання, пригоди, фантастика тощо.

Така різноманітність текстів розкриває школярам багатство і красу навколишнього світу, людських взаємин, пробуджує почуття гармонії, вчить розуміти прекрасне у житті, формує у дитини власне ставлення до дійсності, утверджує загальнолюдські духовно-моральні, національні цінності, сприяє розвитку чуттєвої сфери, творчої уяви дитини як домінантних (провідних) у процесі спілкування з мистецтвом слова. Це найкращі зразки творів для дітей видатних вітчизняних письменників-класиків, сучасних письменників України; зарубіжних письменників.

Принцип художньо-естетичної цінності твору спрямовує на виховання здатності естетично сприймати художні твори, формувати загальнолюдські цінності, передбачає добір творів словесного мистецтва за критеріями

естетичної цінності, а саме: художньо досконалі за змістом і формою (визнаних майстрів слова); морально-етичного й патріотичного спрямування; такі, що сприяють естетичному й мовленнєвому розвитку учнів.

Літературознавчий принцип передбачає введення до системи підготовки дитини-читача початкових літературознавчих понять, які засвоюються учнями практично, на рівні уявлень. Він реалізується у процесі практичного елементарного аналізу літературного тексту. Об'єктом уваги читача стає слово, що осмислюється ним як засіб створення словесно-художнього образу, за допомогою якого автор виражає свої почуття, ідеї, ставлення до світу. Впровадження цього принципу передбачає усвідомлення учнями на практичному рівні таких понять, як тема, жанрові особливості твору, автор твору, герой (персонаж), засоби художньої виразності.

Визначальним у мовленнєвому розвитку учнів, формуванні в них досвіду міжособистісного спілкування, комунікації з джерелом інформації є *комунікативно-мовленнєвий принцип*.

Упровадження комунікативно-мовленнєвого принципу передбачає діалогову взаємодію читача з текстом, автором, героями його твору, застосування технологій кооперативного навчання, створення спеціальних навчальних ситуацій (робота в парах, малих групах, колективне обговорення змісту прочитаного, прослуханого, участь у літературній бесіді, рольових літературних іграх, декламація, драматизація тощо), у процесі яких формується культура спілкування.

Урахування означених підходів, принципів і закономірностей уможливорює ефективне формування мовної особистості молодшого школяра.

Тому педагогічний експеримент передбачав практичну реалізацію описаних у попередньому розділі (див. пункт 1.4) педагогічних умов як компонентів моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою (див. Додаток Л).

Призначення такого взаємозв'язку, а особливо його змістового компонента – забезпечити учнів міцними літературно-читацькими знаннями та мовленнєвими вміннями й навичками:

1) про визначене коло дитячих художніх та науково-пізнавальних книжок і їх класифікації за тематичною, жанровою, авторською приналежністю;

2) про призначення структурних елементів книжки з погляду їх значення для проникнення в її зміст: малюнок (ілюстрація), обкладинка, підписи (назва книжки, твору, прізвище автора; сторінки, корінець, заголовок, титульний аркуш, передмова, зміст (перелік творів чи розділів);

3) про види бібліотечно-бібліографічної допомоги: книжкова виставка, рекомендаційний плакат, картотека обкладинок, рекомендаційний список, тематична картотека;

4) про мовно-стилістичні особливості різножанрових літературних творів.

Такий взаємозв'язок якраз і сприяє явищу породження висловлювання учня початкової школи (див. рис. 3.1). У центрі уваги має бути не компетенція загалом або якийсь її вид (чи види), а комунікативна компетентність, тобто здатність до спілкування.



Рис. 3.1. Модель породження висловлювання.

Процес комунікації реалізується через безпосередній контакт між суб'єктами спілкування – мовцем і адресатом (див. рис. 3.2).

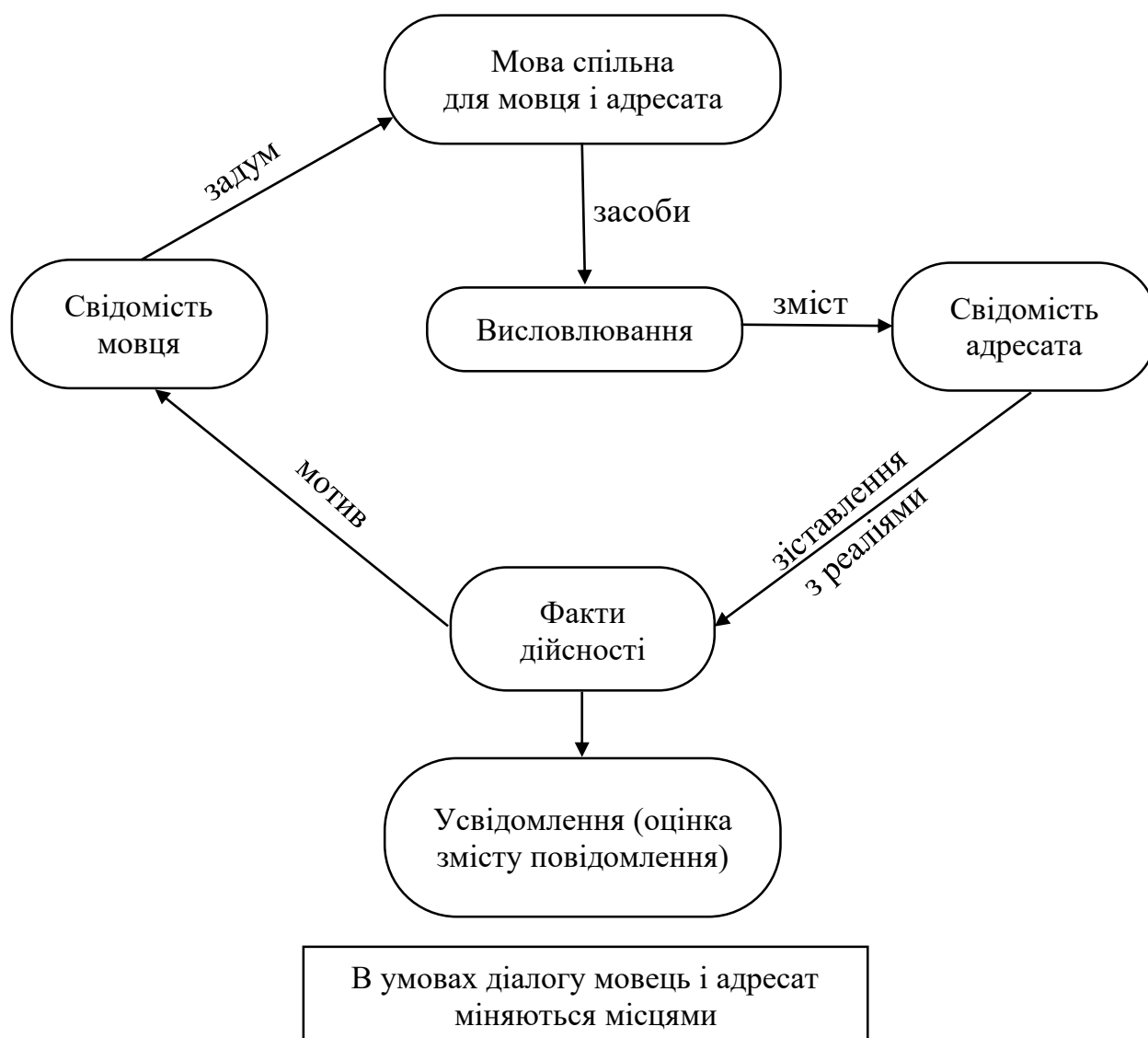


Рис. 3.2. Чинники процесу спілкування.

Для такої комунікації є характерними одночасне двостороннє повідомлення та тісний зворотній зв'язок, що здійснює вплив на хід спілкування, крім того, психологічний аспект спілкування значно збагачує процес комунікації.

Адже з професійного погляду навчання читання – це колективне навчання і самонавчання учнів індивідуальної творчої діяльності, спеціально спрямованої на розвиток у них прагнення і здатності творити самих себе, спілкуючись мовою книжок спочатку з якомога ширшим, а потім з обраним колом

однодумців та «привласнюючи» у процесі навчання вже накопичений ними досвід. А оскільки читання – діяльність мовно-мовленнєва, то в ній завжди беруть участь двоє: той, хто передає свій досвід (говорить), і той, хто слухає. Цю просту істину треба неодмінно зрозуміти і прийняти, адже нехтування нею (неуважність, незнання тощо) загрожує учителеві нездатністю навчати будь-кого читання, а учням – байдужістю або явним небажанням навчатися читати – мислити, відчувати, жити.

Змістовий тип взаємозв'язків між літературним читанням та роботою з дитячою книжкою зумовлюється навчальними програмами, змістом підручників із літературного читання та роботи з дитячою книжкою, наявного книжкового фонду, придатного за своїми функціональними властивостями для використання як навчального матеріалу.

Реалізація загальнодидактичних, лінгводидактичних та власне методичних принципів літературного читання у системі формування комунікативної компетентності молодших школярів була забезпечена використанням *методів навчання* на основі спостереження за мовленням учителя, персонажів твору, роботи з підручником, наочністю; словесних методів (розповідь-пояснення, евристична бесіда, пояснювально-ілюстративна бесіда); практичних методів (вправи, творчі завдання, метод проєктів та ін.); ігрових та інтерактивних методів навчання («мозковий штурм», «акваріум», «мікрофон», «сенкан» та ін.), що сприяють виробленню комунікативних умінь і навичок. Серед *прийомів формування комунікативної компетентності молодших школярів* виділяємо: 1) аналіз (аналіз речень тексту, внаслідок чого визначають невідомі слова); 2) синтез (доповнення характеристики персонажа прикметниками, синонімами, словами, ужитими в переносному значенні); 3) порівняння (наприклад, порівняння розповідного неокличного з розповідним окличним реченням, питальних і спонукальних та розповідних конструкцій); 4) прийоми ігрової діяльності (гра «Пригадай заголовок», «Знайди героя», «Розмова з автором», «Діалог з персонажем», «Відчуй настрій автора» тощо); 5) спостереження (за способами розрізнення реплік та слів автора тощо).

3.1.3. Дидактично-методичні умови формування комунікативної компетентності на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з книжкою

Серед дидактично-методичних умов формування комунікативної та читацької компетентності учнів початкових класів: активне використання навчально-методичного комплексу з літературного читання; відбір та організація навчального матеріалу для уроків роботи з дитячою книжкою; застосування технології становлення особистості дитини-читача засобами читання-спілкування; реалізація методу читання-розгляд на уроках літературного читання та роботи з книжкою; моделювання комунікативних ситуацій на уроках літературного читання, роботи з дитячою книжкою; система комунікативно зорієнтованих навчально-тренувальних завдань і вправ; використання можливостей позаурочної мовленнєвої діяльності школярів.

А. Навчально-методичний комплекс з української мови та літературного читання – це система дидактичних засобів навчання, що має за мету повну реалізацію освітніх і виховних завдань, сформульованих навчальною програмою з рідної мови чи літературного читання.

До навчально-методичного комплексу входять ті засоби навчання, які спеціально створені або пристосовані для розв'язання навчальних завдань предмета. Це підручники, книжки для дітей та хрестоматії з позакласного читання, навчальні посібники та дидактичні матеріали для учнів: таблиці, картини, роздавальний та демонстраційний матеріал, методичні посібники для учителя, ІКЗ.

Шкільний підручник рідної мови чи літературного читання, як зазначає Я.Кодлюк, – це вид навчальної літератури, що репрезентує знання і види діяльності з предмета «українська мова», «літературне читання» відповідно до Державного стандарту та вимог навчальної програми з урахуванням вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку і будується на засадах предметної концепції навчання [75]. Хоча сучасні процеси демократизації в

освіті сприяють появі нових альтернативних видів навчальної літератури, однак підручник залишається основним засобом навчання молодших школярів.

Підручник – явище поліфункціональне. Він повинен забезпечувати реалізацію інформаційних, розвивальних, виховних, мотиваційних завдань. Інформаційна функція сучасного підручника «Рідна мова» передбачає подання у книжці не лише предметного змісту освіти (знань), а й видів діяльності, спрямованих на його засвоєння.

Важливо, щоб сучасний підручник освітньої галузі «Мова і література» спрямовував молодших школярів не лише до репродуктивних, а й творчих видів навчальної діяльності. Підвищують інформаційну культуру підручника завдання на формування досвіду творчої діяльності:

- формулювання припущень щодо розвитку сюжету художнього твору (читання з прогнозуванням);
- вправи на розвиток зорової та слухової пам'яті;
- завдання, спрямовані на пошук додаткових відомостей із різних довідникових джерел;
- завдання на розвиток поетичної творчості тощо.

Формуючи загальнонавчальні вміння і навички, досвід творчої діяльності, підручник водночас розв'язує важливі розвивальні та виховні завдання. Реалізація розвивальної функції у підручниках «Рідна мова» передбачає:

- забезпечення формування способів розумової діяльності;
- проєктування у текстах розгорнутого процесу самоосвіти;
- розвиток мовлення і мислення молодших школярів;
- формування умінь аналізувати, узагальнювати, виділяти головне, а також планувати, здійснювати самоконтроль.

Виховна функція підручника реалізується в змісті навчального матеріалу та його вдалому поліграфічному оформленні. Зважаючи на антропологічну спрямованість змісту шкільної освіти, автори сучасних підручників освітньої галузі «Мова і література» зосереджують свою увагу на формуванні загальнолюдських та національних цінностей школярів: добра, гуманізму,

толерантності, любові до рідного краю, своєї держави, відповідальності за її майбутнє.

Практика свідчить, що учнів захоплюють: цікаві, доступні, насичені живими образами тексти; яскрава, емоційно виразна мова підручника; глибока і послідовна логіка викладу; емоціогенний чинник дизайну навчальної книги. Отже, підручники «Рідна мова» та «Літературне читання» – важливий компонент навчально-методичного комплексу в реалізації завдань освітньої галузі «Мова і література».

Методичні посібники різного призначення і змісту (методичні розробки курсів «Українська мова» і «Літературне читання», посібники для уроків роботи з дитячою книжкою, посібники для організації позакласної навчальної діяльності: проведення гуртків мовного циклу тощо) також входять до складу навчально-методичного комплексу. Це та навчальна література, що необхідна для реалізації навчальних програм освітньої галузі «Мова і література» і яка спрямовує діяльність учителя, працівників освіти на методично виважене, послідовне керівництво навчально-виховною діяльністю учнів.

Дидактичний матеріал, представлений у методичних посібниках до проведення уроків українська мова, літературне читання та робота з дитячою книжкою, доповнює своїм змістом сторінки відповідного підручника.

Урахування вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку у сприйманні навчального матеріалу потребує широкого впровадження додаткових дидактичних засобів: роздавальних та демонстраційних матеріалів. Зміст і спосіб представлення дидактичних матеріалів можуть доповнювати, урізноманітнювати сторінки підручника, можуть мати внутрішньопредметний характер або виконувати міжпредметну інтеграцію. За способом представлення навчального матеріалу дидактичні матеріали бувають статичними або динамічними.

Важливого значення в інтенсифікації освітнього процесу методисти та вчителі-практики надають тематичним опорним плакатам, узагальнювальним таблицям, опорним схемам. Такі засоби навчання містять основні мовознавчі й

літературознавчі відомості та факти, об'єднують у систему розрізнені поняття і явища, подають їх учням у сконцентрованому вигляді, активізуючи зорову пам'ять.

Опорні схеми — це висновки, що використовуються під час пояснення й оформлені у вигляді таблиць, карток, креслень, малюнків тощо.

Необхідний навчальний матеріал збирається, групується, зосереджується у спеціальному навчальному виданні – підручнику або хрестоматії, наприклад, у підручнику з літературного читання [275].

Дитяча книжка є спеціальним навчальним матеріалом, за допомогою якого відбувається формування основ читацької самостійності в молодших школярів. Однак дитячі книжки – особливий навчальний матеріал, специфіка якого полягає в тому, що це не просто спеціально відібрані з дидактичною метою факти, а реальні об'єкти навколишньої дійсності, що використовуються для навчальних потреб створення освітнього середовища [29].

Для дитини молодшого шкільного віку книжка є об'єктом реальної дійсності, що має значний освітній потенціал, широкі комунікативні можливості. Постійне спілкування з книжкою забезпечує для дитини великий розвивальний ефект. Нарешті, не можна забувати про те, що в умовах широкого застосування електронних засобів зберігання і розповсюдження інформації, які часом негативно впливають на дитину, дитяча книжка набуває винятково важливого виховного значення. Не можна ігнорувати також книжку як культурний феномен в освітньому просторі сучасного молодшого школяра.

Саме звернення до книжок, формування особистісних смислів читання, тобто постановка його мети завжди (й неодмінно) є наслідок знань учнів [208]. У зв'язку із цим доцільно розглядати дитячу книжку як особливий предмет, пристосований для збереження і передавання дитині накопиченого людством досвіду. Учитель початкової школи повинен мати професійний погляд на дитячу книжку як інструмент для читання, спеціально розрахований на читача молодшого шкільного віку.

Змістовна і формальна сторони книжки є двома її складовими -

текстовою та позатекстовою. Провідна роль у книжці належить, безперечно, змісту, але для молодшого школяра важливе значення мають зовнішній вигляд, вага, обсяг, розмір книжки – ті параметри, які визначають м'язові й тактильні відчуття від спілкування дитини з нею. Щоб допомогти дитині вступити у спілкування з книжкою, а також максимально полегшити це спілкування, видання оформляють відповідним чином.

Роль ілюстрації в дитячій книжці. До ілюстративного матеріалу пред'являються жорсткі вимоги. Чим молодша дитина, тим важливіше місце в засвоєнні змісту книжки займає саме ілюстрація, що належить до служби наочної інформації та допомагає передати читачеві досвід, закладений у книжці. У дитячому виданні ілюстрація виконує такі функції: пояснює текст за допомогою демонстрації відповідного зорового образу, доповнює текст наочними образами, нарешті, тлумачить текст. Класифікація дитячих книг подається в додатках (див. Додаток Ф).

Добираючи літературу для дітей-читачів 6–9 років, особливу увагу слід звернути на гігієнічні вимоги до книжок, бо за Наказом МОЗ від 18.01.2007 р. № 13 затверджено Державні санітарні норми і правила «Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей» [276].

Набори дитячих книжок під назвою «Барвисте коромисло» [189], «Вчимося любити книжки», «Вчимося читати книжки», «Книжечка-виручалочка» М. Наумчук [141] пройшли практичну перевірку в навчально-виховному процесі упродовж десяти років і не піддавалися критиці з боку вчителів. Однак з огляду на сьогоднішній день треба вносити зміни, адже спостереження за новинками дитячої художньої літератури потребує професійного підходу до грамотного її впровадження в освітній процес, що цілеспрямовано впливає на особистісне становлення молодшого школяра.

Отже, основними принципами добору книжок для читання є: органічність зв'язку форми і змісту, хоча б за трьома параметрами: якість тексту як «авторська» мова, у котру дитині треба буде вникнути і яка повинна розвинути її в загальному, мовному і в літературному розвитку; якість ілюстративного,

наочного матеріалу, що супроводжує текст і, нарешті, власне видавничі характеристики книжки й тексту.

Вивчення досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній та методичній літературі, бесіди з учителями, учнями, власний досвід дали підставу для визначення узагальненого підходу *до відбору навчального матеріалу* для уроків роботи з дитячою книжкою (позакласного читання), що ґрунтується на запропонованих Т. Котик принципах: «доступності твору (за змістом, формою, мовою); високохудожності твору (відповідає вимогам мистецтва, естетичного смаку); моральності й виховної значущості твору; пізнавальної цінності; жанрового й тематичного різноманіття; динамічності змісту твору» [83, с. 58].

Різноманітна тематика навчальних матеріалів («В рідній школі – рідне слово», «Нема без кореня рослини, а нас, людей, без Батьківщини», «Казка вчить, як на світі жить», «Зимонько, снігуронько, наша білогрудочко ...», «Тарас Григорович Шевченко – великий народний поет і художник», «Твори українських письменників», «Ой, весна, весна, днем красна», «Я хочу сказати своє слово!» тощо) сприяє становленню читацьких інтересів учнів початкової школи і засвоєнню ними правил та прийомів самостійної читацької діяльності. Розкриттю кожної теми присвячується від 4 («Тарас Григорович Шевченко – великий народний поет і художник») до 50 («В рідній школі рідне слово») творів, які відкривають важливий у навчально-виховному процесі сторону дійсності, що оточує дитину та вводить її у тематику, традиційну для художньої та науково-пізнавальної літератури. Саме завдяки тому простежується зв'язок змістового компонента літературного читання зі змістовою частиною уроків роботи з дитячою книжкою за тематичною приналежністю навчальних матеріалів.

Б. *Добір навчальних матеріалів для літературного читання* з урахуванням таких параметрів, як соціальне спрямування, пізнавальна цілісність, виховне значення, художня досконалість, відповідність віковим особливостям дітей визначили другу лінію зв'язку у змістовому компоненті

уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою – взаємозв’язок за авторською приналежністю творів.

Аналіз навчального матеріалу літературного читання для учнів 3–4 класів переконав, що особливістю використання змістового типу взаємозв’язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою у моделі експериментальної методики має бути такий підхід до його методичної організації, за якого:

а) змістовий компонент у своєму розвитку будуватиметься на поступовому накопиченні дітьми знань, що становитимуть елементи літературної освіти й водночас будуть необхідні для підготовки кваліфікованого читача і компетентного мовця;

б) інтеграція навчальних матеріалів уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою здійснюється за трьома лініями зв’язку: тематичною, авторською та жанровою приналежністю творів;

в) забезпечується дотримання принципу цілісності, безперервності в навчанні за умови взаємозв’язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою;

г) здійснюється системний підхід до розвитку комунікативних здібностей.

У своєму дослідженні під час добору навчального матеріалу для уроків роботи з дитячою книжкою ми керувалися положеннями програми, чітко дотримувалися методичних рекомендацій та вказівок під час оцінки змістових і функціональних властивостей книжок, розроблених В. Мартиненко [115] та О. Джежелей [51].

Крім того, будь-яка запропонована книжка для учнів 3–4 класів оцінювалася нами всебічно: за змістом, обсягом, структурою, оформленням. Звернено увагу на книжки, які містили різні жанри (казки, вірші, загадки, оповідання), охоплювали основні теми дитячого читання (про Батьківщину, дітей, пригоди, природу); на відносну маловідомість та новизну творів; їх доступність за змістом; обсяг книжки і творів для читання; розмаїття

структури книжок; естетичну вираженість; гігієнічні вимоги до книжок, призначених для самостійного читання учнями (див. пункт 1.3).

Із дотриманням раніше зазначених вимог, змістовий компонент уроків роботи з дитячою книжкою корелюється відповідно до змістового компонента уроків літературного читання, що за умови збереження двох сторін єдиного процесу дає змогу успішно вирішити питання підготовки кваліфікованого читача та комунікативно компетентного співрозмовника. Водночас методисти не рекомендують постійно поєднувати тематику позакласного читання з тематикою класного. Для такого взаємозв'язку мають бути умови і дидактична необхідність. Це залежить також від віку учнів, від їх підготовки самостійно працювати з книжкою, від умов роботи школи (наявність бібліотечного фонду, читального залу). Але завжди здійснюється мовленнєвий розвиток особистості, формується її комунікативна компетентність.

Відповідно до запропонованої нами моделі процесуальний тип взаємозв'язку спрямований на формування в учнів однаковою мірою предметних, узагальнювальних умінь: навчальних, розумових, мовленнєво-творчих; вироблення в дітей умінь порівнювати, зіставляти, доводити та використовувати ці уміння у процесі засвоєння суспільного досвіду.

Позаяк реалізація процесуального типу взаємозв'язку відбувається за допомогою узагальнення ідей, понять, що пронизують весь зміст уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою на різних етапах і рівнях навчання дітей для проникнення в його сутність. Опіраючись на положення про те, що механізм внутрішньо-предметних зв'язків полягає у виявленні та приведенні в дію на рівні загальнонавчальних умінь і навичок, поставлені завдання розв'язуються у такій послідовності:

а) виявити уміння і навички учнів 2–4 класів, які формуються на уроках літературного читання і піддаються переносу на уроки роботи з дитячою книжкою;

б) визначити динаміку розвитку в дітей виявлених умінь, навичок, які використовувались для взаємозв'язку в межах уроків літературного читання;

в) довести до системного розміщення загальні, інваріантні вміння, навички літературного читання та роботи з дитячою книжкою на рівні процесуального типу взаємозв'язку;

г) показати функціонування процесуального типу взаємозв'язків уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, роботи з інформацією у процесі формування комунікативної компетентності молодших школярів.

Аналіз процесуального компонента уроків літературного читання у 3–4 класах дав змогу окреслити вміння і навички, що беруть безпосередню участь у комунікативній діяльності або активно виконують додаткову роль обслуговування. До процесу формування групи інваріантних умінь, навичок належать такі:

- 1) читати і розуміти прочитане;
- 2) сприймати, розуміти, аналізувати й інтерпретувати художні тексти різних видів із використанням початкових літературознавчих понять;
- 3) створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого);
- 4) здійснювати пошук, добір інформації для вирішення навчально-пізнавальних завдань.
- 5) використовувати власний читацький досвід.

Підручники «Літературне читання» О. Савченко достатньо насичені завданнями, що сприяють формуванню і розвитку перелічених навичок та умінь. Аналогічно можна відзначити коло умінь, якими за чинною програмою мають оволодіти учні на уроках роботи з дитячою книжкою: вибирати потрібне видання з групи книжок за окресленими педагогом параметрами, знаходити потрібний твір за змістом (переліком творів), добирати дитячі книжки на певну задану тему (наприклад, казки про тварин; вірші про природу тощо), практично розрізняти дитячі книжки за типом видання: книжка-твір; книжка-збірка (на основі розглядання та зіставлення елементів позатекстової інформації: написів на обкладинці, титульному аркуші, ілюстрацій), а також знаходити потрібну

книжку, користуючись рекомендаційним списком, інформацією з книжкової виставки тощо [115; 141].

Зазначений блок предметних умінь і навичок, що їх засвоюють молодші школярі на уроках літературного читання і роботи з дитячою книжкою та іншими джерелами інформації, є підґрунтям для формування комунікативної компетентності молодших школярів. Цим полегшується їхнє перенесення з уроків літературного читання на уроки роботи з дитячою книжкою та з інформацією і навпаки.

Оскільки процесуальний тип взаємозв'язку охоплює низку умінь і навичок, що формуються в умовах активної практичної діяльності вчителя та учнів, ми у своєму дослідженні орієнтуємося на реалізацію зв'язків на рівні уроку. Це дає змогу простежити за функціональними властивостями методів, методичних прийомів і засобів навчання в умовах внутрішньопредметних зв'язків. Для розв'язання поставленого завдання ми наводимо фрагменти окремих уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, а своєрідний підсумок представляємо сценарієм свята «Похвала книжкам» (див. Додаток М, Н).

У забезпеченні тісних внутрішньопредметних зв'язків між уроками літературного читання та роботи з дитячою книжкою поряд зі змістовим та процесуальним типами важлива роль належить взаємозв'язкам мотиваційного типу. «Не маючи змоги заглянути у внутрішній зміст дій і вчинків дитини, – зазначав С. Рубінштейн, – у мотиви її дій і внутрішнє ставлення до завдань, які перед нею ставляться, вихователь, зазвичай, працює наосліп» [196]. Важливість цього положення проявляється в освітньому процесі у ставленні учнів до навчальної діяльності загалом, а також до книжки як джерела знань, досвіду, написаному і кинутому в загальне користування, у результаті використання якого виховуються життєві ідеали дітей. Це викликає необхідність встановлення такої взаємодії, співпраці вчителя та учнів, на основі якої забезпечується творча продуктивна навчальна діяльність, формуються читацька самостійність і комунікативна компетентність.

В. В основі *технології становлення особистості дитини-читача засобами читання-спілкування* лежить теорія формування особистості засобами творчого читання, розроблена професором Н. Светловською. Автор цієї теорії наголошує на творчому характері спілкування, окремим аспектом якого є читання. Дослідниця бачить у читанні-спілкуванні надійний засіб захистити дитину 6–9 років від потоку здебільшого непотрібної інформації, яку продукують Інтернет та інші ЗМІ, з якими сучасна дитина знайомиться скоріше, ніж із книжкою, а також дати учневі початкової школи «шукати і знайти себе в цьому світі, стаючи при цьому корисною і значущою для оточуючих його людей особистістю» [216].

Перш ніж познайомитися з іншими «можливими світами», читач молодшого шкільного віку повинен зрозуміти світ, в якому живе. Це важливе уточнення, що відображає специфіку навчання читання у початковій школі, спрямовуючи педагогів на пізнавальний потенціал читання при збереженні його естетичної функції.

Сучасна технологія формування дитини-читача – це доцільна організація практики навчання читання-спілкування; це науково обґрунтована допомога вчителя дітям, які повинні захотіти і навчитися самих себе вчити читати, звикнути занурюватися у світ книжок, полюбити «ритися у книжках», щоб вибрати потрібного співрозмовника і самостійно, але повноцінно (на межі особистих можливостей у відповідний момент) розмовляти з книжкою, коли є час або коли це читачеві потрібно.

Читання здатне відкрити читачеві багатство і красу мови, тим самим збагатити його комунікативний потенціал: дитина отримує більше можливостей для самовираження, стає комунікативно успішною – у тому полягають ціннісні чинники читання-спілкування. Зрештою, читання формує у свідомості учня певні соціальні моделі людських характерів, зразків поведінки, поведінкових реакцій на різноманітні ситуаційні виклики тощо. Часто ці моделі мають для читача не тимчасове, а універсальне значення. Читання сприяє поширенню

цінностей, важливих для суспільства: допомога, співчуття, підтримка, увага до людини, яка потрапила у важку ситуацію.

Також варто виділити і соціальні чинники читання: сучасна людина значну частину своїх знань отримує через безперервну освіту і за допомогою читання книжок, тобто є очевидним зв'язок читання і пізнавальних процесів. Потреба в читанні виникає в умовах дефіциту інформації, у пошуках оптимізації шляхів досягнення визначеної мети, вона здатна задовольняти культурні та ціннісні інтереси читачів і є засобом самореалізації особистості.

Підготовка комунікативно компетентного, літературно освіченого читача, формування його ідейно-естетичних смаків передбачає оволодіння певним колом теоретико-літературних знань. Про це свідчить національна доктрина розвитку освіти [142] та концепція безперервної літературної освіти, що має за мету залучення школярів до мистецтва читання, ознайомлення з видатними творами національної та світової літератури, формування літературознавчих й естетичних знань.

Програмою 1–4-х класів передбачено впровадження літературознавчої пропедевтики, практичне ознайомлення школярів (на початковому рівні практично) з окремими *літературознавчими поняттями*, необхідними їм під час аналізу та інтерпретації твору. У результаті в учнів формуються найпростіші уявлення про сюжет і композицію твору (без уживання термінів), про художній образ-персонаж в епічному творі та художній образ – у ліричному, про деякі особливості жанрів художніх творів, засоби художньої виразності, авторську позицію (ставлення автора до зображуваних подій, персонажів), тему та основну думку твору [191].

Змістом літературознавчої пропедевтики є коло літературознавчих понять (визначених Державним освітнім стандартом), необхідних для повноцінного сприймання літературного твору (див. Додаток П).

Г. Ефективною умовою комунікативної компетентності молодших школярів є реалізація на уроках роботи з дитячою книжкою *методу читання-розгляд*.

Метод читання-розгляд є провідним на уроках роботи з дитячою книжками. Він найповніше відповідає природі навчального матеріалу й віковим особливостям учнів. Метод читання-розгляд – це шлях до змісту книжки через виділення, усвідомлення і зіставлення її зовнішніх ознак ще до читання. З практичного погляду, метод читання-розгляд є низкою послідовних розумових і практичних дій читача, спрямованих на виділення ним зовнішніх показників вмісту книжки, взаємного їх зіставлення, для того, щоб зробити висновок про тематику, характер, кількість і специфіку творів у книжці. Використання методу читання-розгляд відбувається на уроках із дитячою книжкою спочатку під керівництвом вчителя, а на завершальних етапах формування основ читацької самостійності учні користуються ним самостійно в позаурочний час.

Метод читання-розгляд, що вводить читача у світ співрозмовників-книжок, з погляду змісту становить процес реального виділення читачем конкретних ілюстрацій, які супроводжують художній твір, та їхнього осмислення; а потім роздуми над основними написами, що вводяться в цей літературний твір (назва книжки і – часто – вказівка на рід, вид і жанр літературного твору; назви розділів змісту книжки, зміст книжки; написи під картинками тощо) і, зрештою, ретельне зіставлення усвідомленої ілюстраційної низки написів. Третя, остання складова змісту методу читання-розгляд синтезує в собі дві попередні та поступово з уміння перетворюється в читацьку навичку.

Цей метод «працює» і в процесі читання, і після того як книжка згорнута, він допомагає читачеві контролювати себе (чи уявляю, чи зрозумів, чи немає потреби звернутися до якогось іншого джерела, щоб уточнити свої уявлення). Якщо читач не бачить за словами тексту реальних об'єктів і (або) художніх образів, це для нього сигнал, що вказує припинити читання, щоб усіма іншими доступними засобами отримати знання та уявлення, яких йому бракує спочатку для репродуктивної роботи – а потім для творчого уявлення під час сприйняття тексту, а вже потім продовжити читання.

Уміння, а згодом навичка користуватися методом читання-розгляду при особистісно-орієнтованому виборі і читанні книжок дає читачеві змогу не тільки передбачати тип відображення дійсності письменником (художній чи науково-художній цей літературний твір), тему майбутньої розповіді, послідовно коригувати своє сприйняття літературного твору в процесі його прочитання і після того, як книжка згорнута, але й цілеспрямовано збагачує його потрібними кожній людині для її розвитку думками, образами, почуттями. І чим більше читач просувається у своєму загальному і літературному розвитку, тим менше йому для самоперевірки потрібні реальні малюнки, якими ілюструється дитяча книжка, оскільки уявлення про факти, явища, картини тощо, що містяться в «чужому» мовленні, накопичені ним раніше, мимоволі виникають в його свідомості при читанні нового літературного тексту. Отже, метод читання-розгляду готує молодшого школяра до читання великих за обсягом літературних творів і вивчення курсу літератури в середній школі.

Структура застосування методу читання-розгляду може бути такою:

1. Протягом кількох хвилин проводиться вступна бесіда, спрямована на те, щоб актуалізувати в пам'яті дітей реальні уявлення або сформувати їх, скласти основу сприйняття художніх образів твору, що будуть слухати.

2. Виразне читання вголос (і перечитування, якщо буде потрібно) учителем тексту художнього твору протягом 7–9 хвилин. Дуже добре, якщо вчитель на цьому етапі демонструє виразне читання напам'ять (за можливості).

3. Фронтальна бесіда про прочитане, спрямована на відтворення почутого, на його осмислення, що триває до 15 хвилин.

4. Колективне розглядання дитячої книжки, у якій вміщено прочитаний твір, – центральний момент уроку. Учитель не розповідає сам про книжку, він тільки ставить перед дітьми запитання («Це та книжка, яку я читала?»; «Ця ілюстрація належить до нашої казки?» тощо). Спільними діями він допомагає дітям побачити у книжці зміст, учить їх правильно діяти з книжкою: уважно розглядати обкладинку, виділяючи написи й ілюстрації, співвідносити ілюстрації. Колективне розглядання дітьми книжки організовується для

підготовки відповіді на запитання, чи є саме в цій книжці прочитаний твір. Позитивна або негативна відповідь (такий варіант теж можливий) як результат розгляду неодмінно аргументується юними читачами: упізнали автора, прочитали заголовок тексту, ілюстрації на обкладинці і в тексті відповідають змісту та інші аргументи.

5. Наприкінці уроку учні отримують рекомендації для можливого (але не обов'язкового!) прочитання.

За певний період часу після приблизно 20-25 таких уроків читацький кругозір молодшого школяра збагачується значною кількістю дитячих книжок, творами, які він слухав, а також прізвищами дитячих письменників, жанрами творів, темами дитячого читання: про Батьківщину, дітей, героїв, подвиги, пригоди, тварин і рослини. Книжки дитина молодшого шкільного віку розглядає разом з однокласниками, а потім й індивідуально, у неї формується мимовільний інтерес до будь-якої незнайомої книжки, з'являється бажання взяти її в руки, розглянути, причому розглянути повністю й детально.

Д. Уроки літературного читання та роботи з дитячою книжкою найбільш сприятливі для створення *моделей комунікативних ситуацій*. Сам процес вивчення мови, її лексико-семантичних, граматичних та художньо-образних засобів має бути своєрідною моделлю процесу спілкування. Ми бачимо це як створення комунікативних ситуацій, в основі яких лежить моделювання в навчальному процесі і з навчальною метою типових ситуацій реального спілкування. Більшість таких ситуацій ґрунтується на драматизації (театралізації), що відтворює модель спілкування. Один з основних прийомів – імітація ситуацій реального життя, але надзвичайно важливо, щоб теми були цікавими і доступними учням відповідного віку.

У повсякденному житті учні спілкуються «власною» мовою відповідно до ролі, яку вони виконують: дочка/син, брат/сестра, внук/внучка, слухняний учень або непосида та ін. І кожного разу вони поведуться по-різному. У рольовій грі поведінка учнів трохи відрізняється від поведінки в реальній ситуації. Зберігаються основні аспекти, а саме, формальність вживання мовних

засобів, стандартність, відповідно, хоч основні аспекти поведінки ті ж самі. Насамперед – це формальність уживання мовних засобів відповідно до відомої ситуації (привітання, прощання, подяка, зустріч...) і залежно від того, з ким ми спілкуємося. На функціональному етапі моделювання здійснюється вибір мовних засобів, що буде залежати і від ставлення до співрозмовника. Моделюючи комунікативні ситуації, ми враховували також різницю в соціокультурній поведінці. У процесі реалізації моделі учень-слухач має зрозуміти ситуацію, показати розуміння почутого, вчасно відповісти, помітити реагування співбесідника, подати сигнал на продовження або припинення комунікативного акту.

Комунікативні моделі можуть бути різного змісту: побутового, казкового, пізнавального – з позитивною атмосферою і не зовсім (відповідно до прочитаного твору, аналізу його персонажів, оцінювання їхніх вчинків тощо). Ефективним прийомом моделювання ситуації є різноманітні рольові ігри на основі художніх творів: «Поспілкуймося з Котигорошком» – уявна зустріч із казковим персонажем – що ми хотіли б у нього запитати, якби зустрілися? «Порадьмо Колобку», «Поділімося приємними новинами з лисичкою» та інші.

Концептуальні положення формування комунікативної компетентності на уроках літературного читання та роботи з книжкою забезпечують системний, поступальний розвиток мовлення, використання позаурочної мовленнєвої діяльності школярів, але з непомітним для учнів керівництвом учителя, особливо під час виконання проєктів художньо-естетичного та комунікативного спрямування.

Аналіз відвіданих уроків літературного читання, роботи з дитячою книжкою, педагогічного досвіду вчителів початкових класів дає підстави стверджувати, що формування комунікативної компетентності на основі взаємозв'язку уроків літературного читання і роботи з книжкою потрібно здійснювати на основі спеціально розробленої системи вправ і завдань, зокрема: членування речень і тексту, встановлення смислових і структурних

зв'язків у творі, побудова власного висловлювання з опорою на модель комунікативного висловлювання, прояв вербальної реакції на комунікативну ситуацію, висловлення оцінних суджень тощо. Особливе місце мають посідати вправи аналітико-конструктивного характеру, які, на наш погляд, дають змогу враховувати позицію читача. Відповідно до методичних завдань текст, з одного боку, розглядається як предмет вивчення, а з іншого – використовується як засіб, за допомогою якого формується комунікативна компетентність молодших школярів.

Окреслена у моделі логіка формування комунікативної компетентності на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою успішно пройшла апробацію під час експериментального дослідження, ще раз підтвердивши ефективність використання можливостей міжпредметних та внутрішньогалузевих взаємозв'язків у досягненні кінцевого результату – формування комунікативно компетентної особистості, здатної розв'язувати не лише комунікативні завдання, а й бути соціально адекватною в життєвих ситуаціях.

3.2. Система навчально-тренувальних комунікативно зорієнтованих вправ і завдань на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою

Важливе місце в експериментальній методиці відводиться системі навчально-тренувальних вправ і завдань. Спираючись на принцип активної мовленнєвої діяльності та враховуючи думку Я. Коменського про те, що «жоден посібник із граматики не вчить творити комунікативний акт, а тільки забезпечує його граматичну основу» [76, с. 137], ми передбачили в системі вправ такі види роботи, які забезпечували б засвоєння літературознавчого матеріалу та сприяли б успішному розв'язанню комунікативних завдань.

Досягти позитивних результатів у формуванні комунікативної компетентності учнів сприяє залучення їх до співпраці у вирішенні змодельованих життєвих ситуацій, збільшення кількості запитань, вправ і завдань дослідного і проблемного характеру, мотивація молодших школярів до навчального діалогу. Розробляючи систему вправ і завдань, ми зважали на психологічну підготовку до навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку.

Ураховуючи рівень літературознавчих знань та читацької компетентності учнів 3–4 класів, характер розумової діяльності на уроці відповідно до дидактичної мети, ми запропонували систему комунікативно зорієнтованих вправ і завдань для уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, що репрезентували: спонукально-пошуковий характер (аналітичні – виявлення певних мовних засобів у текстах, різних за стилем та жанром, підбір мовних засобів для створення власних текстів, призначених для конкретних комунікативних ситуацій, тлумачення слів із різними значеннями (синонімів, антонімів); спонукально-репродуктивний (конструктивні – переказати художню інформацію, отриману на уроці літературного читання чи роботи з книжкою, відтворити діалог/монолог персонажів, перенести окремі слова, репліки, речення з одного тексту в інший, відповідно до ситуації, передати хід уроку української мови) та спонукально-продуктивний (творчі – створення власних текстів (описів, есе, розповідей за тематикою творів для літературного читання, діалогів і монологів із різними завданнями). Відповідно до характеру розумової діяльності та дидактичної мети ми класифікували вправи на аналітичні, репродуктивно-конструктивні і творчо-комунікативні.

Виконання таких завдань допомагало визначити рівні комунікативної компетенції:

1) рівень сприймання – відчувати і сприймати всі мовленнєві нюанси твору (рецептивна мовна компетенція – аналітичні вправи);

2) рівень відтворення – відтворювати текст відповідно до комунікативних завдань (репродуктивна мовна компетенція – вправи конструктивного характеру);

3) рівень творчої діяльності – створювати тексти на основі прочитаного у відповідному комунікативному просторі – творчі вправи. Наше завдання полягало в тому, щоб максимально активізувати усі види мовленнєвої діяльності у процесі роботи над літературним твором: читання, слухання, говоріння (усне монологічне і діалогічне мовлення).

У «процесі усвідомлення особливостей усіх мовних одиниць, їх можливостей щодо вираження думок і почуттів мовця, їх значення для досягнення комунікативних якостей висловлювань – правильності, точності, логічності, емоційності – важливу роль відіграють аналітичні вправи» [120, с. 3]. Ці вправи стали своєрідним підготовчим етапом до виконання конструктивних та комунікативних вправ. Вправи аналітичного характеру сприяли виявленню в текстах для літературного читання та роботи з книжкою мовних засобів характеристики персонажів, їх мовлення, для опису природи чи дій тощо. Предметом аналізу були твори різних жанрів і художньо-тематичного спрямування, представлені у підручниках із літературного читання та для роботи з книжкою (позакласне читання). Аналізуючи тексти, учні усвідомлювали не лише їхнє змістове наповнення, а й виокремлювали художні засоби, знаходили певні мовні одиниці (синоніми, антоніми, слова, вжиті в переносному значенні тощо) та зважали на їхнє комунікативне навантаження у конкретному тексті, щоб пізніше використовувати їх у власних висловлюваннях.

У групу аналітичних вправ ми зарахували: словникові вправи (вибрати та пояснити значення слів (багатозначні слова, синоніми, антоніми, застарілі слова, фразеологізми, нові слова, слова із прямим і переносним значенням); структурно-змістові (визначити початок, основну частину, кінцівку, розповідь, опис, міркування); граматичні вправи (виявити розташування головних і другорядних членів речення, роль однорідних членів речення, проаналізувати

будову поширених і непоширених речень, вибрати питальні, спонукальні, розповідні речення, окличні, діалог, монолог, звертання); художньо-естетичні вправи (визначити стиль та жанр творів – художній, науковий, розмовний, діловий та мету їх використання в кожному конкретному творі). Одночасний аналіз змісту художнього твору та його мовних особливостей забезпечував комунікативно-діяльнісний підхід на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою у формуванні читацької та комунікативної компетентності.

Наприклад:

Прочитавши казку Г. Андерсена «Гидке каченя» (4 клас), учні виконували такі завдання:

Аналітичного характеру:

– Знайдіть у тексті слова лагідного змісту та поясніть мету їх використання у творі;

– Якими словами охарактеризувала «гидке каченя» мама-качка?

– Знайдіть і прочитайте з відповідною інтонацією питальні речення;

– Чи є у тексті окличні речення? Якщо є, то для чого вони служать.

Прочитайте їх з відповідною інтонацією;

– Які слова і вчинки дійових осіб свідчать про їхню обмеженість, зарозумілість, жорстокість?

– Які слова з тексту ви хотіли б використовувати у своєму мовленні? У якій саме ситуації?

– У якій частині твору йдеться про те, що лебідь «засоромився і сховав голову під крило, не знаючи, що робити»?

– Які слова або речення тексту ви вважаєте ключовими? (Не біда з'явитися на світ у качиному гнізді, якщо ти вилупився з лебединого яйця);

– Прочитайте перший абзац твору і визначте, слова якої частини мови вживаються найчастіше. Характер якого жанру вони передають (розповіді, опису, міркуванню)?

Конструктивні:

– Замініть слова «скубали», «зневажали» антонімами і простежте, як зміниться зміст твору. Чи доречна така заміна?

– Які були крила у лебедів (розкішні, білі)? Що ще так можна описати? (розкішне біле плаття, розкішні білі троянди);

– Як описано сад у творі? За зразком опишіть знайомий вам сад чи гай.

Творчі:

– Доповніть зустріч каченят на пташиному подвір'ї формулами мовленнєвого етикету;

– Сформулюйте своє бачення життя «гідкого каченяти», тепер уже лебедя, у подальшому;

– Перекажіть улюблений вами епізод із твору товаришеві (сестрі/братові, мамі/татові, друзям);

– Про яких тварин і їх чудове перетворення ви читали на уроках позакласного читання?

Прикладом комплексної організації роботи на на уроках літературного читання та роботи з книжкою може бути робота над твором Г. Тютюнника «Ласочка» (4 клас, I семестр; див. Додаток Р) на уроці літературного читання (класне читання) і казкою Зірки Мензатюк «Пригоди кози Дерезовської» (Моя домашня читальня, 4 клас, с. 32–36) на уроці роботи з книжкою (позакласне читання). Продемонструємо це фрагментарно.

Після опрацювання оповідання «Ласочка» Г. Тютюнника учні на уроці роботи з дитячою книжкою читали казку Зірки Мензатюк «Пригоди кізоньки Дерезовської». Для закріплення літературознавчих знань і розвитку зв'язного мовлення вони виконували запропоновані завдання.

Аналітичні: До якої тематичної групи можна віднести ці твори? Підтвердіть свою думку рядками з творів.

До якого літературного жанру належить кожен із творів? Аргументуйте свою думку рядками з твору.

Хто із відомих вам письменників писав про тварин?

Конструктивні:

Які слова з твору «Ласочка» Г. Тютюнника можна використати для висловлення поради кізоньці з казки Зірки Мензатюк «Пригоди кози Дерезовської»?

Дотримуючись правил побудови діалогу, складіть уявний діалог між Ласочкою і козою Дерезовською.

Творчі:

Придумайте своє завершення твору і порівняйте його з кінцівкою оповідання «Ласочка».

Відтворіть уявну зустріч Ласочки і кізоньки Дерезовської. Про що вони могли б говорити? Які слова доречно використовувати у репліках Ласочки (лагідні, спокійні) і кізоньки (задерикуваті, зарозумілі)?

Запросіть цих літературних персонажів на зустріч (урок, виховний захід тощо).

Такий порівняльний аналіз і системна робота на уроці літературного читання та роботи з дитячою книжкою дають змогу розвивати аналітичні здібності, логічне мислення і зв'язне мовлення учнів, формувати в них навички грамотної побудови висловлювань, доречного вживання слів, відтворення настрою персонажів і твору загалом, тобто формувати комунікативний рівень сприймання.

Вправи і завдання конструктивного характеру.

Після ґрунтовного смислового та граматичного аналізу літературного твору учні виконували *конструктивні вправи*, що сприяли виробленню практичних умінь і навичок користуватися певними мовними засобами в кожній мовленнєвій ситуації. Найбільш продуктивними були завдання такого характеру:

- поширити речення однорідними присудками;
- доповнити характеристику персонажа прикметниками;
- замінити іменники відповідними займенниками;
- замінити слова у тексті синонімами (антонімами);
- за зразком опису річки описати ліс, озеро, дерева;

– використовуючи подані слова, уточнити зміст висловлювання, розширити його, конкретизувати.

Виконання таких вправ забезпечило вироблення уміння використовувати готовий літературний матеріал під час створення самостійних висловлювань. Методисти таким вправам надають особливого значення, оскільки вони сприяють розвитку логічного мислення, аналізу ситуації, свідомому вибору мовних засобів.

Цікавими для учнів виявилися вправи на порівняння текстів літературних творів та створених на їх основі власних висловлювань (за підручником О.Савченко «Літературне читання»):

– з'ясувати, як змінилося емоційне навантаження висловлювання після вилучення з нього прикметників? (А. Волкова «Перший подих осені», 3 кл.)

– переказати уривок і простежити, чи змінилася (якщо так, то як) структура речень в усному мовленні, порівняно з писемним (В. Сухомлинський «Красиві слова і красиве діло», 3 кл.);

– змінити стиль мовлення, вносячи зміни у лексичну структуру тексту (О.Савченко «Привчайтеся працювати зі словниками!», 3 кл.);

– визначити можливість/неможливість заміни окремих слів, фраз, речень (за матеріалами Національної бібліотеки України для дітей «Бібліотека – затишний дім для зустрічі читача з книжкою», 3 кл.);

– поміняти місцями слова в реченні і визначити зміну комунікативного навантаження (А. Ліндгрєн «Про Карлсона, що живе на даху», 3 кл.);

– перебудувати діалоги в авторську розповідь і проаналізувати зміну характеру висловлювання (В. Чухліб «Деснячки», 4 кл., І. Січовик «Мова», 3 кл.);

– перетворити авторську розповідь на діалог (О. Донченко «Лісовою стежкою», 3 кл.);

– визначити характер тексту (розповідь, опис, міркування, есе) та якими мовними засобами це досягається (М. Сингаївський, «Осішня гра», 3 кл.).

Така робота допомагає учням усвідомлювати структуру речень, особливість їх побудови відповідно до стилю мовлення, типу, характеру мовлення. У ході виконання вправ загострюється увага учнів не лише до змістового наповнення тексту, а й до його мовної структури. Формується комунікативний рівень відтворення.

Творчі вправи.

Зважаючи на те, що основним завданням комунікативно-діяльнісного підходу є навчання спілкуватися в усіх видах мовленнєвої діяльності, пропонуємо виконання *творчих* комунікативних вправ, які ми поділили на три групи: 1) створення висловлювань із різним комунікативним завданням (повідомити, запитати, оцінити, описати); 2) створення висловлювань різних жанрів; 3) створення висловлювань із різним емоційно-експресивним навантаженням (висловитися позитивно про героя твору; дати негативну оцінку вчинку літературного персонажа; висловити захоплення красою природи, вчинком героя твору тощо).

Серед найбільш продуктивних визначилися такі завдання:

- подати свій зачин, свою кінцівку твору З. Мізантюк «Пригоди кізоньки Дерезовської», 4 кл.;
- скласти невеликий твір із уживанням синонімів (на основі твору Б. Комара «Як співає соловейко?», 3 кл.);
- створити інформацію про свою сім'ю;
- до поданого у тексті фразеологізму написати невеличке роз'яснення;
- створити уявний діалог із літературним персонажем (Сергійком з оповідання В. Сухомлинського «Сергійкова квітка», 3 кл.);
- поставити запитання літературному персонажу (Арсенові з оповідання «Ласочка» Г. Тютюнника, 4 кл.);
- скласти загадки про пори року (М. Носов «Як Незнайко складав вірші», 3 кл.).

Такі завдання допомагають досягти *творчого рівня* комунікативної компетентності.

Ефективним засобом формування літературознавчої та комунікативної компетенцій виступають літературні ігри [88; 89; 103; 262; 263] як своєрідні творчі вправи, що значно полегшують засвоєння літературознавчих понять та сприяють виробленню комунікативних умінь і навичок. У грі, на думку психологів, діти мають змогу усвідомити свої початкові здобутки та їхню суспільну вартість [224].

Під час використання на уроках літературного читання ігор доцільно дотримуватися таких вимог:

- тотожність змісту ігрового завдання і навчальної мети (ігровою є тільки форма його організації);
- посиленість для кожної дитини;
- простота дидактичного матеріалу за способом виготовлення і використання;
- чіткість формулювання правил;
- участь у грі всіх дітей;
- підсумок гри чіткий, справедливий.

Засвоєння молодшими школярами початкових елементів літературознавства та аналіз літературного твору ґрунтуються на особливостях сприймання дітьми 6–9-тирічного віку літератури, що визначається як трирівневий процес.

Перший рівень – сюжетно-логічний (фабульний). На цьому рівні сприймання школярі під час переказу користуються в основному дієсловами. Для ефективного засвоєння учнями понять *тема, головна думка, сюжет, дійова особа*, ми запропонували схему, за якою можна провести низку бесід, як наприклад: про що розповів письменник (про тварин, рослини, людей); як побудував твір (використав епітети, порівняння); який жанр створив (казку, вірш, оповідання); що хотів сказати (що думав, кого любив чи ненавидів) тощо. Ефективним виявилось використання лінгвістичних ігор.

Наводимо приклад літературної гри для формування понять «тема», «сюжет», «головна думка».

Пригадай заголовок

Дидактична мета: формувати вміння визначати за заголовком тему твору; розширювати коло читання, удосконалювати вміння будувати монологічне мовлення.

Зміст. Учитель пропонує назвати твори художньої літератури, у назвах яких є різні розділові знаки.

Наприклад:

- кома («Колискова пісня, колискова...» Миколи Сингаївського);
- три крапки («Світає...» Тараса Шевченка);
- тире («Бачити – не бачить» Леоніда Глібова);
- знак питання («Хто сьогодні зірка в класі?» Марії Чумарної);
- знак оклику («Красо України, Подолля!» Лесі Українки).

Завдання після гри.

Учень має сказати, що розкриває заголовок: про що автор розповідає своїм твором (основна думка).

Сприяли активізації розумової діяльності та розвитку мовленнєвих умінь і проведення літературних ігор: «Що спочатку – що в кінці», «Що було перед тим? Що сталося після того?», «Дитячий театр», «Чарівна торбина» тощо (див. Додаток С).

Результати навчання свідчать, що ігрові дії на уроках літературного читання сприяють вихованню уваги до художнього слова, допомагають помічати та розпізнавати художні засоби виразності, визначати жанрові особливості твору, бачити компоненти твору (персонаж, вчинок), відтворювати у своїй уяві прочитане; вчать розуміти авторський задум і визначати свою позицію, тобто формують вміння повноцінно сприймати художній твір; сприяють подальшому літературному розвитку молодших школярів.

За першим рівнем читацького сприймання йде другий, складніший – смисловий (порівняльний), пов'язаний з умінням читача ототожнювати себе з персонажем, порівнювати його долю з власною. Переповідаючи зміст книжки,

учень передає не тільки дію (*пішов, зробив, став*), а й стан героя (*любить, хвилюється, турбується*).

У початковій школі аналіз художніх мовних засобів здійснюється лише в тому обсязі, в якому він допомагає дітям відчутти цілісність художнього образу, зрозуміти зміст художнього твору.

Для підвищення ефективності опрацювання літературознавчого матеріалу ми розробили й апробували алгоритм характеристики літературного персонажа на смисловому рівні. Персонаж (ім'я) → зовнішність → вчинки (поведінка) → характер → мова персонажа → стосунки з іншими персонажами → авторське ставлення до персонажа → власні судження та оцінка. Такий алгоритм подаємо у схемі-опорі (рис. 3.3):

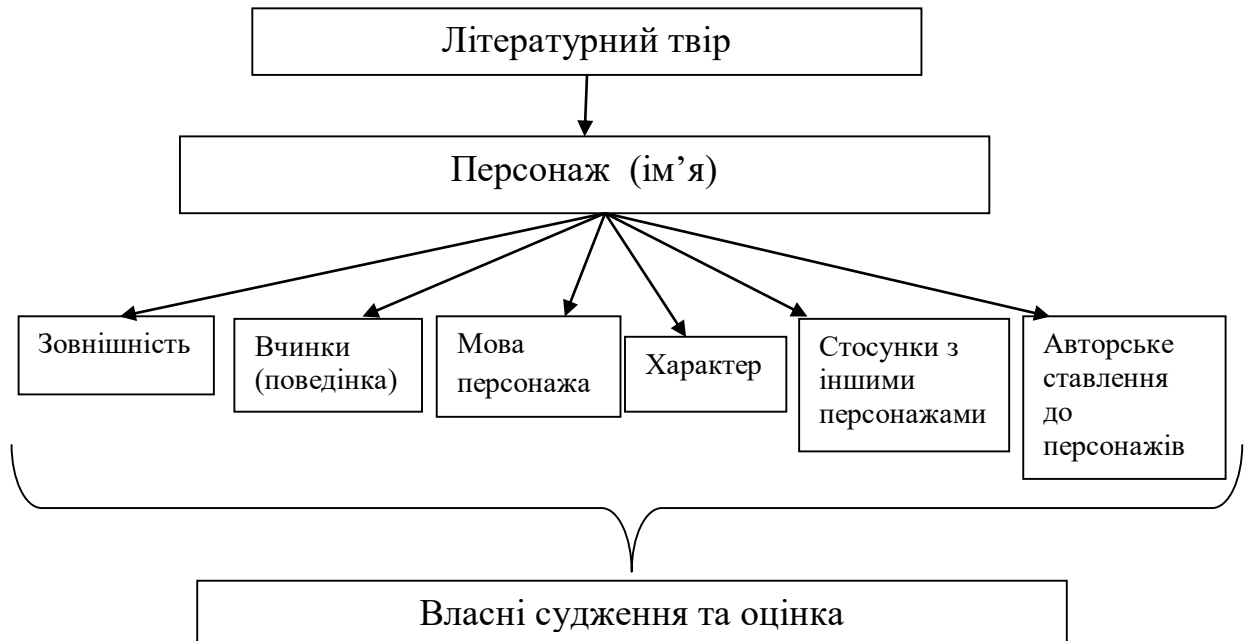


Рис. 3.3. Алгоритм ефективності характеристики літературного персонажа

Розпочинати роботу над засвоєнням літературного поняття «герой твору» варто за простішим алгоритмом: Персонаж → Хто він? → Який він? → Чим подобається мені, чому? Перш ніж учні досягнуть високого рівня розуміння літературно-художнього твору, їх треба вчити бачити у творі конкретну особу, її характер, мотиви вчинків, складність внутрішнього світу. У виконанні цих завдань учням допоможуть схеми, які діти складають разом із учителями у

певній послідовності. Наводимо варіанти алгоритмів, за якими здійснювалося ознайомлення, закріплення знань про літературних героїв.

1) Твір → Ім'я героя. → Який він? → Як висловлюється? → Що про нього розповідається? → Чи подобається він мені? → З ким він дружить? → Кого не любить?

2) Твір → Ім'я героя. → Зовнішність. → Мовлення персонажа. → Вчинки. → Взаємини з іншими персонажами. → Моє ставлення до нього.

Для формування поняття персонаж можна також використовувати завдання ігрового характеру: Наприклад:

Хто зайвий?

Дидактична мета: вчити запам'ятовувати елементи сюжету, імена літературних персонажів.

Зміст: грати можуть як окремі учні, так і команди. Учитель готує тексти на картках та конверти. Учень, прочитавши текст на картці, виконує завдання з конверта. На картці: – візьми той конверт, на якому зображені звірі. Розмісти їх за порядком, у якому вони з'являються в тексті (див. Додаток С).

Третій, найскладніший, рівень читацького сприймання – художній, або поетичний, можливий за наявності образно-просторового мислення читача. Він полягає в умінні знаходити і встановлювати асоціативні зв'язки між реальним життям і твором мистецтва, авторським і читацьким світоглядом. Третій рівень сприймання твору передбачає засвоєння понять та уявлень про автора, художній образ твору. Ці знання є необхідними для осмислення ідейного задуму твору, визначення власної позиції школяра щодо зображуваного. Пропедевтична робота літературознавчого спрямування свідчить, що ефективність сприймання твору значно зростає, коли літературні знання подаються в процесі засвоєння ідейно-тематичного змісту художніх творів під час їх аналізу. Водночас учні вчаться відбирати необхідний художньо-лінгвістичний матеріал для створення власних висловлювань.

Варто зазначити, що одержання нових знань не завжди можна забезпечити у процесі організації ігрової діяльності. Тому ігри можна

поєднувати з деякими формами проблемного навчання. На етапі ж поглиблення, розширення знань змісту літературного поняття доцільно використовувати спеціально розроблені для цього ігри: «Що ти про мене думаєш?», «Письменник – не письменник», «Відчуй настрій автора», «Правда-небилиця» (див. Додаток С).

Крім запропонованих ігор можна використати певні орієнтовні завдання для формування літературознавчої та комунікативної компетенції як на уроках літературного читання так і на уроках роботи з дитячою книжкою (див. Додаток З).

На нашу думку, саме використання гри на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою сприяє вихованню уваги до художнього слова, допомагає помічати і розпізнавати художні засоби виразності та використовувати їх у власному мовленні, визначати жанрові особливості твору, бачити компоненти твору (персонаж, вчинок), відтворювати у своїй уяві прочитане; вчить розуміти авторський задум і визначати свою позицію, тобто формує вміння повноцінно сприймати художній твір; сприяє подальшому літературному розвитку молодших школярів, що є основою їх комунікативної компетентності. «Завдання педагога – привертати увагу дітей не просто до слова, а до слова етичного, сказаного в конкретній мовленнєвій ситуації відповідно до норм і правил культури спілкування» [224, с. 188]. Прикладом такої рольової гри може бути ситуація «У бібліотеці» після прочитання вірша Л.Повх «У бібліотеці» (О. Савченко, 3 кл.)

Безперечно, розвитку літературознавчої та комунікативної компетентності сприяє і використання проєктної технології. Учні виконували проєкти: «Казки Івана Франка», «Я читаю В.О. Сухомлинського» (3 клас), «На шляху до Тараса Шевченка» (3 кл.); «Книжка, яку я хотів би прочитати», «Письменники мого краю» (4 клас), «Львів ввічливий», «Якою я бачу свою вулицю», «Хто такий волонтер?» тощо. Усі ці проєкти були тривалими і виконувалися колективно, цілим класом (кожен із учнів мав своє конкретне

завдання). Після завершення кожного проєкту відбувалася його презентація перед учнями інших (паралельних) класів.

Не менш дієвим і ефективним є використання ІКТ. Важливим аргументом «на користь використання ІКТ в освітньому процесі є і той факт, що в сучасну школу приходять діти, які живуть у звичному для них інформаційному суспільстві, за визначенням психологів, – «екранне покоління», або «покоління Z» [145, с. 169.]. Але позаяк не всі школи, у яких проводилось експериментальне навчання, були забезпечені інформаційно-комунікаційними засобами належним чином, ми не вводили цю форму роботи в експериментальну методику, хоча вважаємо її ефективною і дієвою як для розвитку літературознавчої компетенції, так і для формування комунікативно компетентної особистості.

Літературознавча компетенція як основа літературного розвитку молодших школярів акумулює читацький досвід учнів, стимулює усвідомлення жанрової специфіки твору і таких понять, як *тема, основна думка, жанрова специфіка, сюжет, композиція, автор, система персонажів*. Важливе місце у цьому переліку належить мові твору. Володіння літературними поняттями дає змогу дитині глибоко осмислити художній твір, а розвинене мовне чуття відтворити систему художніх образів різножанрових творів української та зарубіжної літератури.

Знайомство з твором – це свого роду внутрішня розмова, рівноправний діалог двох індивідів – письменника і читача. Компетентнісний підхід включає і діалог учня з текстом, й оцінку, яка є передусім виявленням активного ставлення читача до тексту, що сприймається. Читач може приймати авторський задум, входити в уявну суперечку з автором твору або бути просто байдужим до зображуваного. Тому формування літературознавчої компетенції може бути успішним за умови активізації життєвого досвіду, творчої уяви, емоційно-образної пам'яті.

Уроки роботи з дитячою книжкою відзначаються певною специфікою.

За два тижні до такого уроку вчитель знайомить учнів із наявним бібліотечним фондом книжок за темою, щоби перший бібліотечно-бібліографічний посібник для учнів викликав довіру, містив реальні умови для підготовки до уроку. Змістом того є список рекомендованої літератури та завдання для самостійної читацької діяльності. Зразки таких завдань подаємо у Додатку Ж.

Методика проведення уроків *роботи з дитячою книжкою* на початковому етапі стає складнішою за своєю структурою і має служити основною підготовкою до самостійного читання. Гармонійне поєднання двох центральних частин уроку роботи з дитячою книжкою на початковому етапі може проходити за такою структурою та орієнтовним часом:

1. Робота з книжковою виставкою – до 5 хв.
2. Читання учителем літературного твору вголос – 5 хв.
3. Колективне відтворення почутого – 8 хв.
4. Самостійне знайомство з новою книгою – до 5 хв.
5. Читання учнями названого вчителем твору мовчки – 7-10 хв.
7. Виявлення й оцінка якості самостійного читання книжки – 7-10 хв.
8. Рекомендації до позаурочної роботи з книжками – 1-2 хв.

Для формування умінь орієнтуватися в книжках (перший етап уроку) розв'язуємо такі завдання: визначення змісту книжки за зовнішніми ознаками; теми – за заголовками; розпізнавання одного й того ж твору в різних виданнях; формування вміння з багатьох книжок вибрати одну на певну тему.

На другому етапі уроку вчитель читає твір із книжки, вміщеної серед інших на книжковій виставці, на сприймання якої діти вже зорієнтувалися завдяки її розгляду.

Бесіда-роздум на третьому етапі проводиться з використанням активних методик. Головною метою запитань і завдань учителя є отримання інформації про вміння адекватно відтворювати сюжет та робити власні висновки з приводу прочитаного, користуючись лексемами з тексту, фразеологічними зворотами з метою передачі інтонаційно-змістового навантаження тексту. Саме на цьому

етапі найбільш активно здійснюється мовленнєва діяльність і під ненав'язливим, але уважним керівництвом учителя формуються навички комунікативної компетентності учнів.

Самостійне читання – центральна частина уроку – займає 10-12 хвилин (четвертий та п'ятий етапи). Учитель пропонує учням незнайому книжку для читання-розгляду. Щоб усі без винятку учні отримали задоволення від спілкування з книжкою, дає диференційовані завдання: одним – прочитати частину, іншим – увесь текст. Завданням учителя є будувати роботу так, щоб учні самі привчалися без його допомоги налаштовуватися на читання та самостійно читали і розглядали нову книжку, не відволікалися під час читання, вдумувалися у зміст, звертали увагу на мову твору, щоб взяти участь у колективній бесіді (шостий етап). Метою бесіди є перевірка готовності учнів до самостійного читання вголос. Учні, відповідаючи на посильні запитання вчителя, вголос перечитують рядки, у процесі бесіди доводять свою думку, підтверджуючи її авторським текстом. Якщо дітям сподобався твір, то допускається виразне читання і перечитування тексту. Результатом шостого етапу була повна поінформованість вчителя про рівень читацької самостійності учнів класу, наявності емоційної насолоди, задоволення від роботи з книжкою на уроці. І при цьому відбувається процес активізації комунікативних здібностей.

Саме така структура уроку забезпечує долучення дитини в активну мовленнєву діяльність. Учні, розглядаючи виставку книжок, представлених на уроці, висловлюють у процесі монологічного мовлення свої судження щодо необхідності розгляду тієї чи іншої книжки, її відповідності темі уроку, а розглянувши ту чи іншу книжку, переконуються у правильності чи хибності своїх думок. Колективне відтворення прослуханого твору (книжки), виявлення й оцінка якості самостійного читання-розгляду книжки (твору) спонукає учнів відтворювати послідовність подій і відображених у тексті явищ, дій, використовуючи при цьому лексику тексту. За допомогою вчителя учні вчать ставити запитання до окремих речень, уривків тексту, демонструючи при цьому

власний словниковий запас і вміння вживати важливі за змістом слова, використані автором твору.

Окрім цього, діти намагаються виконувати елементарні творчі завдання щодо самостійно прочитаного твору: доповнювати, перетворювати, змінювати, описувати малюнки тощо з обов'язковим використанням нових слів, запозичених у тексті. Учитель контролює мовлення дітей, створює умови для їх активної комунікації, тобто вчить умінню «розмовляти з книжкою» і знайти своє коло творів, книжок-співрозмовників. Тому кожна дитина неодмінно пишається (або є незадоволеною) своїми судженнями, оскільки вчитель спрямовує її думку на те, щоб вона замислилася, що зроблено нею для себе, щоб стати корисною для всіх.

До наступного уроку вчитель дає рекомендації для самостійного читання книжок (сьомий етап). Проте доцільно потурбуватися, щоб удома в дитини були цікаві книжки, до яких вона могла б звертатися за бажанням. Доцільно рекомендувати батькам читати ввечері вголос (сімейне читання), знайомити дітей із книгами, що сприяють цікавому й корисному проведенню дозвілля: «Зроби сам», «Книжка-театр», «Книжка-іграшка» тощо [63].

Варто зауважити, що процес самостійного читання і на цьому етапі продовжує бути складним, особливо для тих учнів, у яких низька техніка читання. Водночас цей процес приваблює їх, бо долання перешкод, нехай і незначних, веде до задоволення, відганяє страх перед труднощами під час читання незнайомої книжки.

Учитель за допомогою доступних запитань, аналогій, зіставлень прагне заохотити до читання, щоб навчити дітей роздумувати над прочитаним після того, як книжка згорнута. Так забезпечуватиметься загальний, інтелектуальний та літературний розвиток молодшого школяра. Фрагмент уроку роботи з дитячою книжкою на підготовчому етапі подається у додатках (див. Додаток Г).

На основному етапі (3–4 класи) – формуємо уміння добирати і читати книжки без допомоги вчителя; розвиваємо читацькі інтереси та нахили: з

обмеженням кола читання (3 клас) – формуємо уміння думати над книжкою, культура читання; без обмеження (4 клас) – розвиваємо літературний кругозір, індивідуальні літературні смаки і уподобання.

Реалізація методики формування дитини-читача буде ефективною, якщо дотримуватися відповідної дидактичної структури уроку:

1. Робота з прочитаними книгами до уроку – 5–7 хв.
2. Обговорення прочитаних до уроку книжок – до 25 хв.
3. Доповнення, уточнення читацького досвіду дітей учителем – до 10 хв.
4. Завдання додому – 3–5 хв.

Метою першого етапу уроку є перевірка готовності дітей; з'ясування того, де брали книги для читання; якими бібліотечно-бібліографічними прийомами користувалися, чи не помилилися у виборі книги. На уроці ефективними є такі види контролю учителя за результатами самостійної читацької діяльності учнів упродовж двох тижнів: почергове називання прочитаної книги; аналіз виставки прочитаних книг (вдало підібраних до уроку); облік учителем самостійного читання учнів у своєму зошиті (журналі) тощо.

Особливістю другого етапу уроку є те, що за короткий проміжок часу (25 хв.) вчителю потрібно забезпечити максимум участі кожного учня в колективній роботі; обговорювати такі питання, які спонукали б усіх дітей шукати відповіді у прочитаних книжках, викликали бажання відповідати на запитання з опорою на зміст книжки. Найефективнішими формами роботи на цьому етапі є: фронтальна бесіда, індивідуальні звіти, групові виступи, бібліотечно-бібліографічні діалоги, представлення книг, читацький залік, захист читацького формуляра тощо. Специфіка бесіди полягає в тому, щоб розвивати у школярів звичку вслухатися в запитання вчителя і відповіді учнів, доповнювати їх враженнями від прочитаних книг. Центральне завдання бесіди – роздуми над прочитаним; формування умінь ставити такі запитання, за якими з'ясовуються деталі сюжету, риси характеру персонажів, час, події, усвідомлюються тема, художні засоби, якими користується письменник.

Третій етап. Діти за два тижні прочитують різні книжки, що можуть вибрати вдало і невдало, читання може бути осмисленим і формальним. Саме тому важливим є слово вчителя, яке повинно займати не більше 5 хвилин; ілюструватися показом нових книжок, малюнків, залученням довідкової літератури. Учитель у своєму монолозі доповнює, уточнює літературний досвід учнів, коригує дитячі судження з прочитаного, розширює кругозір учнів новими літературними іменами, назвами книжок тощо, тобто сприяє читацькому становленню школяра і формуванню його комунікативної компетентності.

На етапі пояснення домашнього завдання (четвертий етап) учитель чітко формулює тему уроку, визначає коло книжок, які діти зможуть розглядати і читати, або одну із них, що самостійно виберуть.

Виконання учнями таких домашніх завдань дасть змогу учителеві на наступному уроці організувати цікаву творчу роботу за темою уроку роботи з дитячою книжкою.

Запропонована система вправ і завдань для розвитку комунікативних умінь і навичок загалом відповідала вимогам, що наводять методичні підручники та посібники щодо мовленнєвого розвитку на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою, але підбір вправ і завдань для кожного уроку здійснювався відповідно до його змісту, дидактичної та виховної мети. Такий підхід дав змогу забезпечити всебічний літературознавчий аспект уроків, сприяв удосконаленню мовленнєвого розвитку і на цій основі – формуванню комунікативної компетентності.

Цілеспрямована робота на розвиток літературознавчих та мовленнєвих умінь привчала учнів точно висловлювати думки, відбираючи з мовного арсеналу найдоцільніші мовні засоби. Завдяки реалізації системних зв'язків: мовні засоби – літературний твір – літературознавча пропедевтика (на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою) – впроваджена система вправ забезпечила роботу над усіма сторонами комунікативного акту (мовленнєвої ситуації).

У ході експериментального навчання використовувалися можливості взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з книжкою для раціонального використання часу, відведеного на опрацювання тієї чи іншої теми (побутові казки, народні легенди, історичні оповідання, ліричні та прозові твори про красу рідного краю, його людей тощо).

Наведені приклади використання поданої системи комунікативно зорієнтованих завдань і вправ є частиною навчально-методичного комплексу забезпечення розвитку комунікативної компетентності на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою, розробленого автором експериментального дослідження. Позитивні прикінцеві результати експериментального дослідження свідчать про дієвість і ефективність застосування поданої системи вправ зокрема і розробленої моделі формування комунікативної компетентності на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою загалом.

3.3. Організація, зміст та результати експериментального дослідження

Експериментальне дослідження проходило в три етапи.

На I етапі (2013 – 2015 рр.) з'ясовано теоретичні засади, провідні ідеї та методи дослідження, проаналізовано науково-методичну літературу з означеної проблеми, педагогічний досвід учителів початкових класів загальноосвітніх шкіл, обґрунтовано показники комунікативної компетентності молодших школярів, визначено об'єкт, предмет, гіпотезу, завдання дослідження, розроблено модель формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язків уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, конкретизовано області, школи, на базі яких тривало дослідження.

На II етапі (2015 – 2017 рр.) продовжувалося вивчення літератури з досліджуваної проблеми, проведено діагностико-констатувальний експеримент,

за показниками якого визначено особливості формувального експерименту, уточнено зміст емпірико-динамічної моделі, у якій відображено компоненти комунікативної компетентності молодших школярів, було апробовано на уроках літературного читання та роботи з книжкою у початковій школі.

Результати наукового пошуку, методичні розробки автора дослідження щодо формування комунікативної компетентності молодших школярів використовувалися в роботі методичного об'єднання вчителів початкових класів загальноосвітніх шкіл №63, №42, №87 м. Львова, Чанизького ЗЗСО І-ІІ ст. Буської міської ради Львівської області, Івано-Франківського ліцею №23 імені Романа Гурика, Пійлівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Калуської районної ради Івано-Франківської області, Чернівецької загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. №16, загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. села Вашківці Сокирянського району Чернівецької області, Житомирського ліцею №25, загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. №26 м. Житомира, Рівненської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №24, №28 Рівненської міської ради, міського об'єднання вчителів початкових класів м.Львова, Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, школах молодого вчителя м. Львова, міжнародних (м. Будапешт – 2015 р., м. Львів – 2016 р., м. Барселона – 2020 р.) та Всеукраїнській (м. Івано-Франківськ – 2016) науково-практичних конференціях.

На ІІІ етапі (2017 – 2020 рр.) проведено експериментальне дослідження ефективності запропонованої моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язків уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, перевірено її ефективність у практиці початкової школи. Проміжні результати дослідження були зафіксовані через діагностування рівнів комунікативної компетентності молодших школярів експериментальних класів наприкінці кожного етапу навчання; проведена статистична обробка й порівняння отриманих результатів, сформульовано висновки.

Експериментальною роботою було охоплено школи Львівської, Івано-Франківської, Чернівецької, Житомирської та Рівненської областей. Усього в експерименті взяло участь 454 учні.

Для експерименту обрано учнів третіх та четвертих класів, оскільки програмові вимоги співпадають, у цієї категорії дітей слід формувати спеціальні читацькі уміння, читацькі позиції, уміння збагнути узагальнювальний смисл словесно-художніх образів (образне узагальнення), уміння творчо діяти з текстом, розвивати мовлення, мислення.

Взявши до уваги висновки констатувального експерименту, описані рівні комунікативної компетентності та врахувавши особливості розробленої моделі формування комунікативної компетентності як головної складової експериментального навчання і впровадивши розроблену систему навчально-тренувальних вправ комунікативно-розвивального характеру, ми провели формувальний експеримент.

У дослідженні ми виходили з припущення: що формування комунікативної компетентності учнів початкової школи на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою може бути ефективним за таких умов: дотримання психолого-педагогічних (урахування вікових особливостей розвитку уваги, пам'яті, мислення, мовленнєвої діяльності; розвитку читацької компетентності як основи для формування комунікативної компетентності, забезпечення рівномірності всіх видів мовленнєвої діяльності, створення комунікативного середовища на уроках літературного читання, міжпредметна та внутрішньогалузева інтеграція; психологічна та дидактична готовність учителів до цілеспрямованого розвитку комунікативної компетентності на уроках літературного читання) та дидактично-методичних умов формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти (активне використання навчально-методичного комплексу з літературного читання, традиційних та сучасних методів навчання (реалізація методу «читання-розгляд», метод проєктів, інтерактивні методи «мозковий штурм», «акваріум», «гронування», дидактичні ігри тощо)

відповідно до розробленої експериментальної методики; послідовного і систематичного враховування комунікативного компоненту літературного розвитку та читацької компетентності на основі їх взаємозв'язку; реалізації комунікативної та діяльнісної змістової лінії початкової мовно-літературної освіти відповідно до розробленої методики формування комунікативної компетентності; застосуванні системи тренувальних вправ і завдань, що закріплюють літературознавчі знання й виробляють практичні вміння користуватися мовними засобами відповідно до комунікативної ситуації.

Відповідно до поставлених завдань у процесі організації та проведення формувального експерименту передбачалося: уточнити сутність понять «компетентність», «комунікативна компетентність молодших школярів», виокремити комунікативний складник у структурі читацької компетентності; обґрунтувати психолого-педагогічні умови формування комунікативних умінь здобувачів початкової освіти під час вивчення літературних творів; визначити стан розробки досліджуваної проблеми у педагогічній та лінгводидактичній науковій літературі на основі аналізу чинних програм, підручників, методичних рекомендацій і з'ясувати рівень сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи; визначити дидактично-методичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів, виділити етапи її формування, розробити відповідну систему вправ і завдань та сконструювати емпірико-динамічну модель формування означеної компетентності; експериментально перевірити ефективність розробленої методики й укласти методичні рекомендації щодо формування комунікативної компетентності молодших школярів.

Запропонована експериментальна методика була апробована в загальноосвітніх навчальних закладах м. Львова, м. Рівне, м. Івано-Франківськ, м. Чернівці, м. Житомир, Львівської, Чернівецької, Івано-Франківської областей. Базовою була загальноосвітня школа №63 м. Львова, де навчально-виховний процес в експериментальних класах здійснювали М. Хамар, Г. Стадник, А. Стобожик, О. Іванець упродовж трьох етапів навчання (з 2013

по 2020 н.рр.). Крім того, формувальний експеримент проводився іншими вчителями на базі загальноосвітніх шкіл I–III ступеню №42, №87 м. Львова, Чанизького ЗЗСО I–II ст. Буської міської ради Львівської області, Івано-Франківського ліцею №23 імені Романа Гурика, Пійлівської загальноосвітньої школи I–III ступенів Калуської районної ради Івано-Франківської області, Чернівецької загальноосвітньої школи I–III ст. №16, загальноосвітньої школи I–III ст. села Вашківці Сокирянського району Чернівецької області, Житомирського ліцею №25, загальноосвітньої школи I–III ст. №26 м. Житомира, Рівненської загальноосвітньої школи I–III ступенів №28 Рівненської міської ради. У переважній більшості шкіл, що брали участь у формувальному експерименті є достатньою матеріальною базою (міські, сільські, районні, шкільні бібліотеки), послугами якої користувалися учні й учителі. У школах без відповідної матеріальної бази вчителям, які погодилися працювати за експериментальною методикою, були надані необхідні наочні (ілюстрації, таблиці, слайди, дитячі художні книжки тощо) та методичні матеріали для становлення і розвитку якостей дитини-читача, здатної до самостійної читацької та творчої діяльності. Складніше було із ІКЗ навчання, позаяк не всі школи, які брали участь в експериментальному навчанні, були забезпечені ТЗН та ІКЗ.

Всього у формувальному експерименті взяло участь 454 молодших школярів – 234 учні експериментальних класів 220 учнів контрольних класів. Зауважимо, що кількісний склад експериментальних та контрольних класів дещо змінювався (окремі учні вибували, інші прибували в класи з різних причин, що є відомим фактором у кожній школі), тому кількість молодших школярів, яка означена нами, є середньою за період навчання у початковій школі протягом кожного етапу експериментального навчання. Робота з учнями експериментальних класів велася на основі запропонованої нами методики, а з учнями контрольних класів здійснювалася вчителями за традиційною методикою.

Формувальний експеримент тривав три роки, проводився за розробленою методикою, яка передбачала III етапи формування комунікативної компетентності: пропедевтичний, основний, завершальний. Варто зазначити, що розроблена система комунікативно зорієнтованих навчально-тренувальних вправ і завдань (див. пункт 3.2) співвідноситься з виділеними етапами і забезпечує роботу над усіма сторонами комунікативного акту (комунікативної ситуації).

Наприкінці кожного етапу в експериментальних і контрольних класах відбувалося діагностування рівнів комунікативної компетентності учнів, вивчалися результати роботи через проведення контрольних зрізів, що дало змогу порівняти сформовані вміння і навички літературознавчо-мовленнєвого характеру в учнів експериментальних і контрольних класів.

Продемонструємо на конкретних прикладах, як поетапно відбувалося формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою. Протягом I-го етапу, пропедевтичного, проводилися індивідуальні заняття за напрямками «коло читання», «жанрова специфіка твору», «тип дитячої книжки», на що зверталася особлива увага як на уроках літературного читання, так і на уроках роботи з дитячою книжкою (один раз на два тижні) з тими учнями, які потребували додаткової уваги з метою удосконалення і розвитку навички читання та вміння «спілкуватися» з книжкою як співрозмовником. Наприклад, знайомство з книжкою: Я тебе знаю? Давай познайомимся. Про що (кого) ти мені можеш розповісти? Як ти це зробиш? Розгляну малюнки, прочитаю заголовки, перегляну зміст і зроблю висновок.

На I етапі експериментального навчання учнів ознайомлювали з колом читання, основу якого складала твори дитячої літератури, доступної і цікавої школярам цієї вікової групи та окресленої змістом навчального матеріалу підручників «Літературне читання» О. Савченко. На уроках роботи з дитячою книжкою ми розширювали уявлення учнів про коло читання творами, вказаними у Програмі для загальноосвітніх навчальних закладів 2–4 класи

«Літературне читання». На цих уроках навчальним матеріалом для ознайомлення та опрацювання виступав твір того чи іншого письменника чи твір усної народної творчості і дитяча книжка, до якої він увійшов. Наприклад, Анатолій Камінчук «Наша столиця» із книжки-збірки «Моя Україна»; Сергій Пантюк «Серйозна розмова про звірів» із книжки-збірки «Неслухняники»; Наталка Поклад «Наша хата» із книжки-збірки «На веселій вулиці»; Тамара Коломієць «Цар Горох» із книжки-збірки «Починаються дива»; Ліна Костенко «Ліс на світанку» із книжки-збірки «Бузиновий цар»; Віктор Терен «Рідна мова» із книжки-збірки «Мальовані рибки».

На кінець 3-го класу учні експериментальних класів ознайомилися з новими творами, книжками письменників, тексти яких увійшли до підручників «Літературне читання» і які вони вивчали на уроках роботи з дитячою книжкою. На практичному рівні здійснювався взаємозв'язок обох видів уроків читання за змістовим напрямком. Принагідно використовувалися будь-які можливості для реалізації процесуального та мотиваційного напрямків. Оскільки, за твердженням психологів, інтерес виникає тоді, коли потреба зустрічається з предметом, то на уроках читання таким предметом виступав не лише літературний твір, а й книжка із цим твором або іншими творами письменника. Наприклад, Оксана Сенатович «Веселий сніг» (підручник «Літературне читання») та дитяча художня книжка «Малий віз»; Іван Світличний «Безконечник» (підручник «Літературне читання») та дитяча художня книжка «Побрехеньки для Яремки»; Олександр Олесь «Ялинка» (підручник «Літературне читання») та дитяча художня книжка «Все навколо зеленіє»; Марійка Підгірянка «Безконечні казочки» (підручник «Літературне читання») та дитяча художня книжка «Розповім вам казку, байку».

Такий підхід дав змогу кілька разів у семестр проводити інтегровані уроки літературного читання та роботи з дитячою книжкою, що сприяло влучному оцінюванню вчинків, рис характеру, особливостей поведінки того чи іншого персонажа, формувати об'єктивну думку у дітей по відношенню до себе й у стосунках з іншими людьми. До кожної теми уроку продумувалася ситуація,

добиралися народні вислови, відбувалося налаштування дітей на розмову і здійснювалося непомітне керівництво початками дискусії (див. Додаток У).

Зважаючи на особливості дитячої пам'яті (як довільної, так і мимовільної), на цьому етапі дослідження особлива увага зверталася саме на її розвиток через заучування напам'ять малих форм дитячого фольклору (лічилок, скоромовок, потішок, мирилок, загадок та ін.), на формування і розвиток навички читання, на відтворення фактологічного ланцюжка подій, описаних у творі, на визначення теми та основної думки твору, на розрізнення найпростіших жанрових особливостей малих фольклорних форм (співаночки, дитячі народні ігри, скоромовки), а також літературних форм (казки, оповідання, вірші). Не залишилися поза увагою й питання емоційно-оцінного ставлення читача до змісту твору та засобів його художньої виразності. Окрім цього, здійснювалося й практичне ознайомлення учнів із книгознавчими поняттями: обкладинка, титульний аркуш, передмова, зміст, збірка тематична тощо. Формування уміння орієнтуватися в групі книжок та вибір тієї чи іншої книжки за вказаною вчителем ознакою. Розвиток творчої діяльності учнів на основі прочитаного здійснювався постійно, оскільки однією з провідних вправ була вправа «Я – співавтор твору», «Я – ілюстратор твору (книжки)».

На цьому етапі виконувалися вправи аналітичного характеру, що в комплексі з іншими видами роботи сприяли формуванню в учнів початкової школи комунікативної компетентності.

На II етапі експериментального дослідження основна увага приділялася забезпеченню мотиваційного компонента при роботі над твором або книжкою.

На уроках читання зверталася увага на самостійність, пошукову роботу (відбір навчальних матеріалів(книжок) до уроків роботи з дитячою книжкою знаходження у творах слів із переносним значенням, порівнянь, епітетів метафор (без вживання терміна), пояснення їх ролі в тексті і т.ін.

Завдання на II етапі дослідження ускладнювалися, на зміну аналітичних вправ приходять вправи репродуктивно-конструктивного характеру. Часто виконувалися вправи для розвитку аперцепції. Дітям пропонувалися прислів'я,

приказки, де окремі слова записані скорочено. Діти здогадувалися, що це за слово, наприклад: «Кн. – джерело зн.» («Книга - джерело знань»); «Мудр. ніхто не врод., а навч.» («Мудрим ніхто не вродився, а навчився»); «Хто баг. чит., той баг. зн.» («Хто багато читає, той багато знає»); «До учін.я треба роз. і терп.» («До учіння треба розум і терпіння»); А Камінчук «Дят..к шк.л. в.дкр.в.є» («Дятлик школу відкриває»); О. Іваненко «Тар. шл. хи» («Тарасові шляхи»); М. Підгірянка «Р.нк.ві зу..річі» («Ранкові зустрічі»); М. Чумарна «Нев..нуч. пл.ди» («Нев'янучі плоди»).

Цікавими для школярів були завдання, пов'язані з ігровою діяльністю. Наприклад, гра «Літературний музей». Вказується заголовок твору, до нього добирається прізвище письменника. Інший варіант: демонструються аксесуари того чи іншого образу, а учні визначають, кому вони належать і називають твір. Великий інтерес учні проявляли до творчої літературної гри «Уяви себе ...». На одному з уроків діти уявляли себе співавтором твору. Вони доповнювали зміст новими образами, змінювали кінцівку твору, вводили новий персонаж тощо. На іншому уроці учні уявляли себе літературними критиками. Вони висловлювали свої думки щодо тих епізодів, образів, які їм не сподобалися. При цьому критик обов'язково вносив свої пропозиції щодо покращення того чи іншого моменту. Діти уявляли себе кореспондентом ЗМІ, учителем класу, продавцем у магазині. Кожного разу перед ними стало конкретне завдання (взяти інтерв'ю у автора книги, допомогти познайомитися з твором (книжкою), зробити рекламу книзі, щоб її охоче розкупили...).

Позитивні емоції у дітей викликала літературна гра «Машина часу». Учням потрібно було уявити, як герої відомих творів діють у сучасних умовах, і скласти новий твір за власним сюжетом («Уявіть собі, що події твору та герої переносяться в інший час...», «Що у творі має змінитися?», «Що може залишитися таким самим?», «Яких героїв може не стати?», «Які події стануть неможливими?»). Часто проводилась літературна гра «Коли я так почувався». Учням пропонується вибрати з твору, слово (речення), про одне з почуттів героя; розповісти історію про те, коли сам відчував себе так. Вигравав той, хто

найбільш достовірно та емоційно передавав свої почуття, порівнював їх із почуттями героя твору. Інший варіант: проілюструвати зміну настрою головного героя з опорою на зображені смайлики, відповідно змінюючи гучність, темп, виразність читання.

Учням було запропоновано завдання на ілюстрування прочитаних творів, які вони виконували з великим задоволенням, а також малювання словесних картин (керівництво діями учнів: перечитай уривок; визнач, що саме хочеш зобразити; знайди слова, які передають кольори; спробуй уявити, якою буде картина; ще раз переглянь текст, перевір правильність і повноту зображення, виключи зайве; подумки підготуйся розповісти, що і як буде розміщено на картині). У роботі над казками, творами-п'єсами широко застосовувалися прийоми інсценізації й драматизації.

На III етапі, завершальному, відбувалося вдосконалення знань та умінь усвідомлювати сюжет, відзначати смислові частини, встановлювати зв'язки між ними, визначити основну думку, переказувати зміст, прогнозувати орієнтовний зміст книжки за її зовнішніми показниками, будувати зв'язні висловлювання за змістом твору (ів), здійснювати пошук потрібної книжки у відкритому фонді бібліотеки і т. ін.

Основною формою процесу формування комунікативної компетентності залишалися уроки літературного читання та уроки роботи з дитячою книжкою. Окрім цього, постійно проводилася позакласна робота, зміст якої спрямовувався на розвиток літературних творчих здібностей молодших школярів та усвідомлення взаємозв'язків: письменники – теми; письменник – жанр. Тому сприяли такі види роботи, як оформлення книжкових виставок, зустрічі з письменниками рідного краю (О. Думанська, Г. Вдовиченко, І. Калинець, Х. Лукашук, М. Людкевич, К. Міхаліцина, М. Петренко, М. Савка, Р. Скиба, Б. Стельмах, З. Филипчук, М. Чумарна та ін.), подорожі літературними місцями, створення саморобних книжок-збірок «Поетична скарбничка», «Авторське слово надихає», випуск літературних альманахів, газет, радіо- і телеповідомлень про книжки, письменників, організація і

проведення виставок «Ми – ілюстратори творів М. Вінграновського» (О.Сенатович, В.Нестайко, В.Чухліба, Є.Шморгуна та ін.). Частину завдань і матеріалів ми використовували з методичних збірок, а частину розробляли самі.

Такі різноманітні форми роботи та створення ситуації успіху для кожної дитини сприяли літературному розвитку молодших школярів, активізації їхнього словника, пізнавальних інтересів, мислення, збагаченню читацького досвіду. Наприклад, у 3 класі, працюючи над розвитком літературних творчих здібностей, нами були запропоновані такі завдання:

Завдання 1. На дошці записується слово. Учні почергово мають додати своє слово так, щоб поширити речення, не порушуючи змісту. Наприклад:

Сонечко

Світило сонечко

У небі світило сонечко

У небі яскраво світило сонечко

У небі яскраво світило золоте сонечко...

Завдання 2. Дітям пропонується назвати два предмети, які б мали одразу три ознаки:

гладенький, чорний, тихий — ..., ...;

темний, важкий, гамірливий — ..., ...;

світлий, легкий, блискучий — ..., ...;

білий, м'який, їстівний — ...,

Завдання 3. Діти мають закінчити рядок, дібравши необхідну риму: У деяких казках її звать сестриця,

А в наших лісах вона просто... .

* * *

На городі у бабусі

Всю капусту з'їла

* * *

Довга шия в гусака,

А голки — у

* * *

Хвіст пухнастий у лисички,

Дзьоб маленький у

Завдання 4. Ведучий визначає для кожного гравця роль казкового персонажа. Гравці мають уявити себе на місці казкового персонажа і довести, що їхній герой найкращий. Наприклад: «Я — Лисичка. Я така гарна, чепурна, така розумна, спритна», «Я — Пан Коцький. Я — найголовніший! Мене всі звірі бояться, я такий сердитий» тощо.

Завдання 5. Уявіть, що Зайчик після зустрічі з Вовком зустрів у лісі Ведмедя, який теж не вмів читати. Якою була б їхня розмова? (Літературне читання. 2 кл. Ю. Ярмиш «Зайчаткова казочка»).

У 4 класі ми запропонували таке завдання. До редакції шкільної газети надійшов лист із розповіддю хлопчика Василька про похід до зоопарку, де йому сподобались веселі мавпочки. Уявіть себе на місці редактора. Як би ви відредагували текст? «Там я побачив мавпу. Вона взяла цукерку, а потім пішла і сіла на гілку, розгорнула її. А друга мавпа пішла і стала просити собі ласощів. Ми теж її пригостили. Тоді вона, хитра, пішла до тієї і відібрала ту цукерку. А та мавпа пішла в куточок і образилася. А друга пішла і пожаліла її. І вони обнялися і разом пішли гойдатися».

Як приклад використання цікавих, творчих завдань для розширення читацького досвіду, наводимо у додатках фрагменти інтегрованих уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою (див. Додаток У).

Варто наголосити, що серед різноманітних вправ, які використовувалися вчителем із метою піднесення мовленнєвої культури школярів, помітне місце посідали словникові вправи. Такі вправи спрямовані на розширення словника учнів, а також на вироблення у них уміння вибирати із свого словникового запасу для висловлення думки ті слова, які найбільше відповідають змісту висловлювання. У процесі виконання словникових вправ перед дітьми, з одного

боку, розкривається багатство рідної мови, а з другого — діти вчаться вживати ці слова у своєму мовленні.

Словникові вправи ми класифікували за такими критеріями:

I. За дидактичною метою. Вправи, які використовував вчитель під час роботи над словом, були спрямовані на усвідомлення школярами функції слова у мовленні. З огляду на це ми розрізняли:

а) вправи, розраховані на пояснення значення слів:

— пояснити значення слова клас у такому тексті:

...Класи знають футболісти, і пілоти, й хокеїсти.

Клас каюти визначають, і у класи діти грають.

Значень слова клас багато:

Перше — це шкільна кімната,

Друге — група школярів, підлітків чи малюків.

Клас об'єднує людей...

— визначити спочатку слова, вжиті в прямому, а потім у переносному значенні:

Ще сонно диха тихий сад,

ще сплять навколо квіти.

Ще не прокинулась роса,

спить чоловік, і діти.

(А. Костецький)

— відгадати загадку, пояснити, які предмети названі словом-відгадкою:

Зрізаю я траву, колосся; в дівчат я сплетена з волосся;

А ще я суші довга стрічка, що забігає в море, річку.

б) вправи, розраховані на формування навичок уживання слів у власному мовленні.

- скласти речення з різними значеннями багатозначного слова (наприклад, машина, голка);

- скласти речення з кількома словосполученнями (наприклад, срібний голос, срібний іній, срібні ложки);

- описати два предмети, використовуючи, зокрема, антоніми (великий, новий і маленький, старий будинки).

II. За характером розумових операцій, які здійснюють учні під час роботи зі словом, ми розрізняли:

а) аналітичні вправи (аналіз текстів: визначення невідомих слів, уточнення відтінків значення слів, з'ясування мети вживання того чи іншого слова тощо). Наприклад: прочитати вірш Г. Бойка. Користуючись довідкою, пояснити значення виділених слів:

Хто кричав?

Йшов з лікарні Гнат селом, а друзки й спитали:

Що, брат, боляче було, коли зуби рвали?

Ні,— хлопчина їм сказав,— Не дуже боліло...

А чого ж то ти **горлав** в лікаря щосили?

Так тож: лікар **заволав**, бо я став брикаться,

Йому щипці поламав, і... вкусив за пальця.

Довідка: голосно кричати, голосно покликати, звертатися до когось із запитанням, передавати словами думки.

б) синтетичні вправи (складання речень із словом, вжитим у певному значенні, дописування речень, виконання різних творчих вправ). Наприклад:

—дібрати синоніми до слова нероба, виправити речення, використовуючи синоніми: Ледар усе життя ледарює. Тільки нероба нічого не робить;

— до виділених слів дібрати антоніми і поставити їх у тексті замість крапок: У великої річки був брат —... струмок. Близькі родичі, вони були зовсім різними. Струмок вузький, а річка... Струмок швидко мчав з гори, а річка... несла свої води. Та все ж мілководий струмок і... річка були вірними друзями.

3. Вправи на порівняння текстів чи речень, у яких відбувалася заміна одних слів на інші (усунення недоречних повторювань, уживання емоційно забарвленої й образної лексики тощо).

III. За ступенем самостійності у виконанні ми розрізняли вправи:

а) розраховані на спостереження за вживанням і значенням окремих слів у готових реченнях чи текстах:

- з казки «Рукавичка» виписати синоніми до слова прийти;
- пояснити значення прислів'їв або відгадати загадку і виписати антоніми парами, зокрема в прислів'ї: Не хвались, як починаєш, а хвались, як кінчаєш або в загадці Г.Бойка про віск: У вогні я розмокаю, у воді висихаю.

б) конструктивні вправи (складання словосполучень із поданих слів, введення в речення антонімів, заміна одних слів іншими тощо) Наприклад:

— прочитати текст, замінити підкреслені слова антонімами. Яку пору року буде тепер описано?

Прийшла весна. Зазеленіли дерева. Дні стали довгими, а ночі короткими. Прилетіли перелітні птахи. У полях починається гаряча пора.

- скласти можливі словосполучення зі словами багрянний, багровий (прапор, рубець);
- доповнити речення порівняннями (наприклад, Усе було вкрите білим снігом, мов...).

в) творчі вправи (складання словосполучень, речень із потрібним словом, розповідей за опорними словами тощо). Наприклад:

- скласти кілька словосполучень із багатозначними словами (за вибором учнів);
- скласти текст, використовуючи дані вчителем слова чи словосполучення: Київ, столиця України, місто-герой.

За формою виконання словникові вправи були усні і письмові.

Указані критерії розпізнавання словникових вправ дали змогу охарактеризувати не різні вправи, а кожну. Зокрема, вправа «Прочитати твір. Назвати в ньому слова, вжиті в переносному значенні», є за дидактичною метою вправою на пояснення значення слів; за характером розумових операцій — аналітичною; за ступенем самостійності — на спостереження за вживанням і значенням слова в тексті; за формою виконання - усною.

Отже, словникова робота на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою стала одним з ефективних засобів розвитку мовлення, збагачення, уточнення й активізації словникового запасу школярів, підвищення їхньої лексичної грамотності та комунікативної компетентності. Конспект інтегрованого уроку з використанням окремих завдань та вправ на формування комунікативної компетентності подається у додатках (див. Додаток Ж).

Проведення масових форм позакласної літературознавчої роботи («Стежками літературних героїв», «Письменники рідного краю», «Книга – міст у світ знань», «Наші улюблені книжки» тощо) було найбільш успішним та результативним щодо позитивного емоційного впливу на школярів, на створення сприятливих ситуацій для розвитку комунікативно-літературних здібностей. Зокрема, організовуючи літературний захід «Стежками літературних героїв», учні заздалегідь готувалися представляти літературного героя. Вони підготували для себе відповідні костюми і перечитали книги про свого героя настільки якісно, що змогли б розповісти характерний епізод і відповісти на будь-яке запитання про свого героя. Було декілька претендентів, охочих представляти одного й того самого персонажа, що дало змогу улаштувати захопливе змагання героїв. Слухачі виступали суддями й учасниками дії, вони мали право ставити запитання літературним героям. Однак ми враховували, що основна частина запитань повинна бути підготовлена вчителем, який знає, які герої будуть брати участь у заході. Змагання починалися з того, що всі учасники, довільно вишикувавшись у колону, проходили по залі. Кожний намагався ходою, жестами, манерою поведження представити свого героя якомога виразніше. Учасники, які представляли одного героя, об'єднувалися в групу. Глядачі впізнавали героїв, гучно їм аплодуючи. Ведучий послідовно викликав героя чи групу героїв на сцену, і вони захищали своє право представляти героїв. Мама Олени Т. із задоволенням розповідала, що наступного вечора після такого заходу її дитина влаштувала родині справжню виставу, граючи різні ролі, навчила і рідних, адже знала весь сценарій шкільного свята напам'ять. Це дивувало і радувало батьків.

Із цього конкретного випадку можемо стверджувати, що яскраве, емоційне дійство, перечитування улюблених, цікавих творів сприяє не лише мимовільному запам'ятовуванню, а й збагачує читацький досвід учнів, формує комунікативні уміння.

З метою виявлення і виховання потреби висловлювати свої думки, враження та почуття щодо прочитаного твору у ході формувального експерименту на різних етапах в експериментальних класах пропонувалися хвилини обміну враженнями «Я хочу сказати...» Діти мали можливість висловити все, що їх хвилювало, бентежило, розсмішило. Наводимо приклади вражень, записані на III етапі дослідження (4 кл.) після свята «Літературний вернісаж»: «Я переживала, бо забула слова, та коли Матвій передав мені мікрофон, я все згадала і мені стало радісно» (Уляна С.); «Я злякалась, що забула всіх письменників та їхні твори. Але я помилялась. Як тільки почула запитання, зразу захотіла відповідати!» (Софія К.); «Моя мама аж розплакалась і вдома мені сказала, що я дуже добре виступала, і вона навіть подумала: невже це її дитина так багато знає про книги? Мені було радісно і приємно» (Ірина Т.). Такі «хвилинки-монологи» як на уроках, так і в позакласній роботі, за нашими переконаннями, стають фундаментом для формування монологічного мовлення, умінь робити висновки, висловлювати міркування за власними переживаннями та емоціями. До хвилинних монологів долучалися інші діти та відбувався природний діалог, полілог, суперечка, тобто легко і невимушено проходив обмін думками, враженнями, таким чином формувалася і культура спілкування. Для прикладу наводимо продовження поданих вражень. Сергій Б.: «Уляно, а я так і подумав, що ти, напевно, слова забула, бо коли передавав тобі мікрофон, то помітив, що у тебе рука тремтіла» (сміх у класі – доброзичливий); Юля Л.: «Софіє, ти думаєш, я не злякалась? Я ще більше переживала, що нічого не згадаю, бо багато хворіла. Але все вдалося».

На III етапі дослідження в 3-ому експериментальному класі, плануючи екскурсію до бібліотеки «Читай – місто і зустрічі в ньому», ми намагалися створити ситуацію захоплення великою кількістю книжок, замилювання

ілюстративними матеріалами бібліотеки та різних книжкових видань, працею бібліотекарів, виступами запрошених активних книгочитачів і т. ін. І, безперечно, знаходження тієї чи іншої книжки у відкритому фонді, зустріч з якою неодмінно принесе дитині радість.

На одній із таких екскурсій до бібліотеки на учнів чекав приємний сюрприз: одне з найкращих українських дитячих видавництв — «Видавництво Старого Лева» — організувало літературний калейдоскоп. Представник «Лева» Вікторія Лупенко презентувала книжкові новинки, які тішать читацьке око своєю яскравістю та художнім оформленням. Говорили про шлях книжок від Гутенберга до сьогодення, про людей, які беруть участь у процесі створення друкованого видання, про співіснування паперової та електронної книжок, особливі книжки, форму та зміст видань, про читацькі смаки тощо. Після екскурсії учні із захопленням обмінювалися враженнями. Найчастіше звучало: «Було цікаво і захопливо!»

Вважаємо, що завдяки позакласним літературознавчим заходам активніше здійснюється зв'язок з іншими навчальними дисциплінами і через ситуацію успіху, яка створюється на всіх заходах, ефективніше відбувається засвоєння літературознавчого матеріалу, розвивається логічне мислення, творча уява, збагачується словниковий запас емоційно-оцінною лексикою і як результат – формується комунікативна компетентність, здатність учнів користуватися здобутими знаннями, виробленими вміннями і навичками в реальних життєвих ситуаціях.

Для підтвердження результативності проведеної роботи та висловлених нами припущень-міркувань у кінці кожного етапу дослідження за розробленою методикою були проведені контрольні заміри, результати яких подаємо нижче.

На прикінцевому етапі експерименту перевірялась ефективність дослідження розробленої методики. Із цією метою було проведено підсумкові зрізи для визначення рівнів комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою. Учням контрольної та експериментальної груп було запропоновано

завдання за кожним із виділених показників, які є аналогічними до тих, що використовувалися на констатувальному етапі. Опишемо отримані результати. Насамперед було з'ясовано кількісні та якісні зміни рівнів сформованості сприйняття змісту твору учнями 3–4 класів (див. таблицю 3.1).

Таблиця 3.1

Рівні сформованості сприйняття твору учнями на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

Етапи експерименту	Групи	Класи							
		3 клас				4 клас			
		Рівні				Рівні			
		В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Констату- вальний	ЕК	4,1	11,3	36,2	48,4	6,1	12,6	33,2	48,1
	КК	4,5	10,9	36,4	48,2	5,8	13,2	32,4	48,6
Прикінце- вий	ЕК	22,8	30,1	26,8	20,3	26,5	32,4	21,0	20,1
	КК	10,4	23,5	30,1	36,0	11,4	25,1	27,2	36,3

Як видно з таблиці, значно підвищився рівень сприйняття твору учнями в експериментальному класі. В 3 класі високого рівня досягли 22,8% учнів (до навчання високий рівень становив 4,1%), у 4 класі відповідно 26,5% - високий рівень, що значно перевищує попередній показник – 6,1%; на достатньому рівні до навчання було 11,3%(3 кл.), 12, 6% (4 кл.), після навчання – 30,1% (3 кл.), 32,4% (4 кл.). У 3 класі на середньому рівні залишилось 26,8% (до навчання було 36,4%), в 4 класі 33,2% було до навчання, після навчання – 21%. За даними таблиці, низький рівень був властивий тільки 20,3% учням (до навчання 48,4%), у 4 класі відповідно 20,1% (до навчання 48,1%) . У контрольній групі на прикінцевому етапі відбулися незначні позитивні зміни. 10,4% учнів досягли високого рівня (проти 4,5%) достатнього – 23,5% (проти 10,9).

Більшість учнів виявила середній рівень – 30,1% (проти 36,4 %) та низький – 36% (проти 48,2%). Що стосується 4 класу, то слід зазначити, що також переважав середній рівень – 27,2% (проти 32,4%) та низький – 36,3% (проти 48,6 %).

Можна зробити висновок, що рівень сформованості сприйняття твору учнями щодо слухання, розуміння і відтворення усного мовлення в експериментальних класах значно вищий, ніж у контрольних. Основою для його формування мають бути аудіативні вміння і паралельно суто комунікативні.

Значні позитивні зрушення було зафіксовано під час дослідження рівнів обізнаності молодших школярів у світі дитячих художніх книжок (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Рівні обізнаності молодших школярів у світі дитячих художніх книжок на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

Етапи експерименту	Групи	Класи							
		3 клас				4 клас			
		Рівні				Рівні			
		В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Констату- вальний	ЕК	3,6	10,8	36,4	49,2	4,6	11,4	35,2	48,8
	КК	4,1	10,2	35,7	50,0	4,9	12,0	34,7	48,4
Прикінце- вий	ЕК	21,5	24,0	27,7	26,8	23,5	25,5	26,7	24,3
	КК	8,3	20,1	31,2	40,4	9,1	21,0	32,7	37,2

Результати таблиці засвідчили, що значно збільшився відсоток учнів ЕК, у яких підвищився рівень обізнаності у світі дитячих книжок. Так як ця тенденція спостерігається і в 4 класі, то покажемо на прикладі одного класу, а саме 3. Високого рівня досягли: 21,5 % учнів (проти 3,6 %); достатнього рівня – 24 %

(проти 10,8 %). На середньому рівні залишилось 27,7 % дітей (проти 36,4 %). Зменшилась кількість учнів, що залишилась на низькому рівні – 26,8 % (проти 49,2%).

Учні контрольної групи високого рівня досягли 8,3 % (проти 4,1 %), достатнього – 20,1 % (проти 10,2 %); середнього – 31,2 % (проти 35,7 %); низького – 40,4 % (проти 50 %).

З наведених цифрових даних можемо зробити висновок, що в КК недостатньо акцентувалася увага на роботі з дитячою книжкою, не реалізувалися взаємозв'язки між уроками літературного читання та роботи з дитячою книжкою за змістовим, процесуальним та мотиваційним типами.

Порівняльні результати рівнів словникового запасу учнів на констатувальному та прикінцевому етапах розкрито нами в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Рівні словникового запасу учнів на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

Етапи експерименту	Групи	Класи							
		3 клас				4 клас			
		Рівні				Рівні			
		В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Констатувальний	ЕК	3,9	10,5	34,0	51,6	5,7	12,2	34,8	47,3
	КК	4,5	10,9	36,4	48,2	5,9	11,6	34,3	48,2
Прикінцевий	ЕК	22,0	28,1	21,4	28,5	24,6	28,3	21,7	25,4
	КК	9,2	23,7	31,8	35,3	11,2	24,3	31,0	33,5

Прикінцевий етап засвідчив, що високий рівень словникового запасу учнів в ЕК експериментальній групі становив 22 % (проти 3,9 %). Значно збільшився відсоток учнів на достатньому рівні – 28,1 % (проти 10,5 %).

На середньому рівні залишилось 21,4% учнів (проти 34%), на низькому – 28,5% (до навчання ця кількість становила 51,6%).

У контрольній групі відбулися незначні зміни. Так, високого рівня досягли 9,2 % школярів (проти 4,5 %), достатнього – 23,7% (проти 10,9%). Середнього рівня досягли 31,8% учнів, (проти 36,4%). Що стосується низького рівня, то тут результати змінилися таким чином: до навчання – 48,2 %, після навчання – 35,3 %.

У 4 класі показники високого та достатнього рівнів учнів КК є значно нижчими, ніж в ЕК. На середньому рівні в експериментальній групі залишились 21,3% (проти 34,8 %) та низькому – 25,4% (проти 47,3%).

Результати виконання завдань учнями експериментальних та контрольних груп за показником сформованості умінь комунікативної компетентності подаються у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості умінь комунікативної компетентності на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

Етапи експерименту	Групи	Класи							
		3 клас				4 клас			
		Рівні				Рівні			
		В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Констатувальний	ЕК	3,7	11,0	36,2	49,1	5,5	12,0	35,3	47,2
	КК	3,9	10,6	36,2	49,3	5,1	12,2	33,6	49,1
Прикінцевий	ЕК	21,2	28,5	24,1	26,2	23,5	25,4	41,1	10
	КК	8,5	23,2	31,6	36,7	10,3	24,6	30,8	34,3

Результати підтверджують перевагу в оволодінні учнями ЕК уміньми комунікативної компетентності, оскільки значно збільшився відсоток учнів, які досягли високого рівня: 21,2 % (проти 3,7 %), в 4 класі – 23,5% (проти 5,5%);

достатнього рівня – 28,5 % (проти 11 %), в 4 класі – 25,4% (проти 12 %) . На середньому рівні залишилось 24,1 % дітей (проти 36,2 %), відповідно у 4 класі – 41,1% (проти 35,3 %) . Зменшилась кількість учнів, що залишились на низькому рівні – 26,2 % (проти 49,1%), у 4 класі – 10% (проти 47,2 %).

Учні контрольної групи 3 класу високого рівня досягли 8,5 % (проти 3,9 %), достатнього – 23,2 % (проти 10,6 %); середнього – 31,6 % (проти 36,2 %); низького – 36,7 % (проти 49,3 %).

Позитивні зміни було зафіксовано під час дослідження рівнів сформованості та розвитку комунікативної діяльності молодших школярів (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Рівні сформованості та розвитку комунікативної діяльності
молодших школярів на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)**

Етапи експерименту	Групи	Класи							
		3 клас				4 клас			
		Рівні				Рівні			
		В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Констатувальний	ЕК	3,8	10,3	35,1	50,8	5,1	11,8	35,1	48
	КК	3,6	11,4	35,3	49,7	4,7	12,1	34,9	48,3
Прикінцевий	ЕК	21,7	30,4	20,3	27,6	22,4	31,3	21,1	25,2
	КК	10,3	24,6	28,4	36,7	11,6	25,3	27,8	35,3

Отримані результати свідчать, що високий рівень сформованості комунікативної діяльності учнів в ЕК експериментальній групі становив 21,7 % (проти 3,8%). Значно збільшився відсоток учнів на достатньому рівні – 30,4 % (проти 10,3 %).

На середньому рівні залишилось 20,3% учнів (проти 35,1%), на низькому – 27,6% (до навчання ця кількість становила 50,8%).

У контрольній групі відбулися незначні зміни. Так, високого рівня досягли 10,3 % школярів (проти 3,6 %), достатнього – 24,6% (проти 11,4%). Середнього рівня досягли 28,4% учнів, (проти 35,3%). Що стосується низького рівня, то тут результати змінилися таким чином: до навчання – 49,7 %, після навчання – 36,7 %.

У результаті перевірки творчої діяльності четвертокласників на основі прочитаного діти ЕК краще розуміють поставлені перед ними завдання, демонструють власне самовираження через творчу діяльність у зв'язку із прочитаним, вміють користуватися прийомами складання загадок, казок, лічилок – дотримуються норм культури спілкування. Творчі роботи учнів ЕК вирізнялися цікавими думками, багатством лексики, власними міркуваннями і підтвердили значний рівень літературознавчої підготовки та комунікативної компетентності молодших школярів ЕК.

Порівняльні дані загальних рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою розкрито в табл. 3.6

Таблиця 3.6

Порівняльні результати рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою (у %)

Період експериментального навчання	Групи	Класи							
		3 клас				4 клас			
		Рівні				Рівні			
		В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
до	ЕК	3,8	10,7	35,5	49,8	5,4	12,0	34,7	47,8
	КК	3,6	11,4	35,3	49,7	4,7	12,1	34,9	48,3
після	ЕК	21,8	28,2	24,0	25,8	24,1	28,5	26,7	21,0
	КК	9,3	23,0	30,6	37,0	10,7	24,0	29,9	35,3

Результати таблиці засвідчують, що учні експериментального класу досягли значних позитивних зрушень у рівнях сформованості комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Так, значно підвищилися рівні сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою в експериментальній групі: кількість учнів з високим рівнем зросла з 3,8% до 21,8%, на достатньому рівні – з 10,7% до 28,2%.

На середньому залишилось 24% учнів (проти 35,5%), на низькому рівні – 25,8% (проти 49,8%).

У контрольній групі 9,3 % учнів досягли високого рівня (на констатувальному етапі він становив 3,6 %); достатнього – 23 % (проти 11,4%) У більшості учнів було зафіксовано середній (36 % до навчання і 30,6 % після навчання) та низький (49,7 % до навчання і 37% після навчання) рівні.

Результати досліджень мають позитивну динаміку показників ЕК у порівнянні з КК і в 4 класі, що дозволяє стверджувати про доцільність запропонованої експериментальної методики формування комунікативної компетентності молодших школярів на уроках літературного читання та роботи з дитячою книгою.

Для виявлення наявності відмінностей кількісних та якісних показників рівнів формування комунікативної компетентності молодших школярів на уроках літературного читання та роботи з дитячою книгою в експериментальних та контрольних групах до і після застосування експериментальної методики ми скористалися критерієм Стьюдента.

Припустимо, що учні експериментальної та контрольної груп будуть відрізнятися за такими показниками комунікативної компетентності: сприйняттям змісту твору учнями, обізнаністю молодших школярів у світі дитячих художніх книжок, рівнем словникового запасу учнів, рівнем сформованості умінь комунікативної компетентності, рівнем сформованості та

розвитку комунікативної діяльності молодших школярів та загальною комунікативною компетентністю після проведення експериментального навчання.

Для підтвердження припущення використано параметричний метод статистичного опрацювання Т критерій Стьюдента для порівняння двох незалежних груп: контрольної та експериментальної. Групи досліджуваних осіб (контрольна у кількості 220 учнів, експериментальна у кількості 234 учні) та шкала вимірювання (12-ти бальна шкала оцінювання знань та умінь) дозволяють застосувати саме параметричні критерії для перевірки поставленої вище гіпотези. Обробку результатів дослідження здійснено за допомогою спеціалізованої програми для статистичної обробки спостережень – програмної оболонки SPSS 20.0.

Виявлено статистично значимі відмінності у показниках сприйняття змісту твору, що були вищими для експериментальної групи учнів ($M=8,31$; $SD=1,94$) у порівнянні із нижчими показниками досліджуваних, які належали до контрольної групи ($M=6,26$; $SD=2,21$) при $t=-4,64$; $p=0,001$. Рівень обізнаності молодших школярів у світі дитячих художніх книжок статистично достовірно відрізнявся у контрольній та експериментальній групах (ЕК: $M=9,75$; $SD=1,94$; КК: $M=7,78$; $SD=1,57$ при $t=-4,21$; $p=0,001$). Учні з експериментальної групи були у більшій мірі обізнаними із світом дитячих художніх книг. Рівень словникового запасу переважав в учнів, які навчалися в експериментальних класах ($M=9,44$; $SD=2,35$) у порівнянні із контрольними класами ($M=7,19$; $SD=2,36$). Ці відмінності були статистично значимими при $t=-4,32$; $p=0,001$. Уміння комунікативної компетентності відрізнялися у експериментальній та контрольній групах на статистично значимому рівні (ЕК: $M=8,94$; $SD=1,53$; КК: $M=6,09$; $SD=2,13$ при $t=-4,5$; $p=0,001$). Учні, у навчанні яких застосовувалася експериментальна методика, мали вищі показники умінь комунікативної компетентності у порівнянні із учнями із контрольних класів. Рівень сформованості та розвитку комунікативної діяльності молодших школярів був на статистично-достовірно вищому рівні у експериментальних

класах ($M=9,4$; $SD=0,94$) у порівнянні із контрольними класами ($M=7,09$; $SD=1,36$) при $t=-4,14$; $p=0,001$. Також, закономірно, комунікативна компетентність була відмінною для учнів з експериментальних та контрольних класів (ЕК: $M=8,08$; $SD=1,49$; КК: $M=5,83$; $SD=1,30$ при $t=-4,11$; $p=0,001$). У молодших школярів, які займалися за експериментальною методикою, був вищим рівень сформованості загальної комунікативної компетентності. Детальний аналіз описаних порівнянь розміщено у таблиці 3.7 та на рис. 3.4.

Умовні скорочення:

M (Mean) – середні значення;

SD (Standart Dviation) – стандартне відхилення (міра у якій коливаються середні значення);

t – числове значення T критерію Стьюдента;

p – значимість критерію (ймовірність помилки дослідника).

Таблиця 3.7

Порівняльна характеристика рівнів сформованості комунікативної компетентності школярів

Показники сформованості комунікативної компетентності молодших школярів	Група	N	M	SD	t	p
Сприйняття змісту твору учнями	КК	220	6,26	2,12	-4,64	0,001
	ЕК	234	8,31	1,94		
Обізнаність молодших школярів у світі дитячих художніх книжок	КК	220	7,78	1,57	-4,21	0,001
	ЕК	234	9,75	2,03		
Рівень словникового запасу учнів	КК	220	7,19	2,36	-4,32	0,001
	ЕК	234	9,44	2,35		
Рівень сформованості умінь комунікативної компетентності	КК	220	6,09	2,13	-4,50	0,001
	ЕК	234	8,94	1,53		
Рівень сформованості та розвитку комунікативної діяльності молодших школярів	КК	220	7,09	1,36	-4,14	0,001
	ЕК	234	9,47	0,94		
Загальна комунікативна компетентність	КК	220	5,83	1,49	-4,11	0,001
	ЕК	234	8,08	1,30		

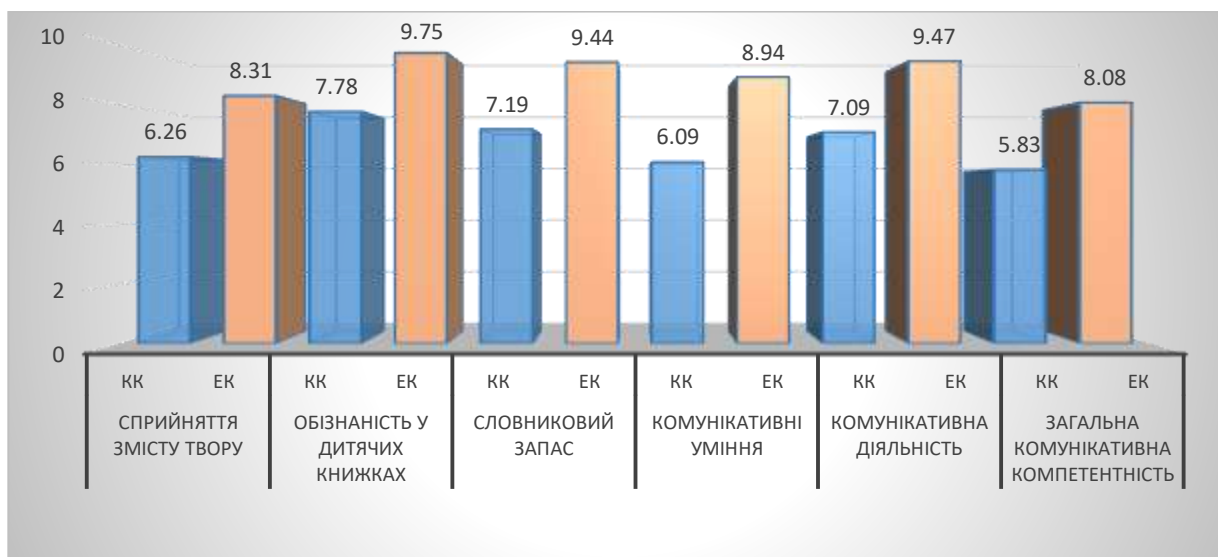


Рис. 3.4. Середні показники різних рівнів та аспектів комунікативної компетентності у експериментальній та контрольній групах

Отже, на основі здійсненого аналізу можемо констатувати статистичну значущість різниці медіан кількісних показників рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів у контрольній та експериментальних групах на прикінцевому етапі.

Ми також здійснили порівняльний аналіз середніх результатів рівнів комунікативної компетентності учнів ЕК і КК на кінець формувального експерименту, який наводимо у рис. 3.5, 3.6.

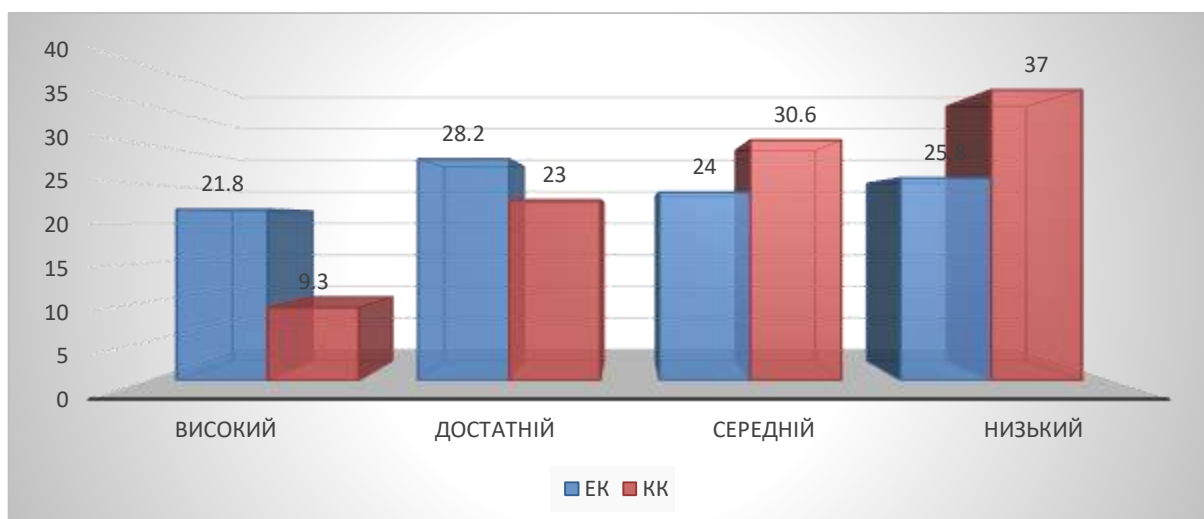


Рис. 3.5. Діаграма середніх показників (у %) рівнів комунікативної компетентності учнів 3 класів за результатами контрольних зрізів на прикінцевому етапі

На кінець експериментального навчання різниця між показниками високого та достатнього рівнів ЕК та КК становить відповідно 12,5% та 5,2%.

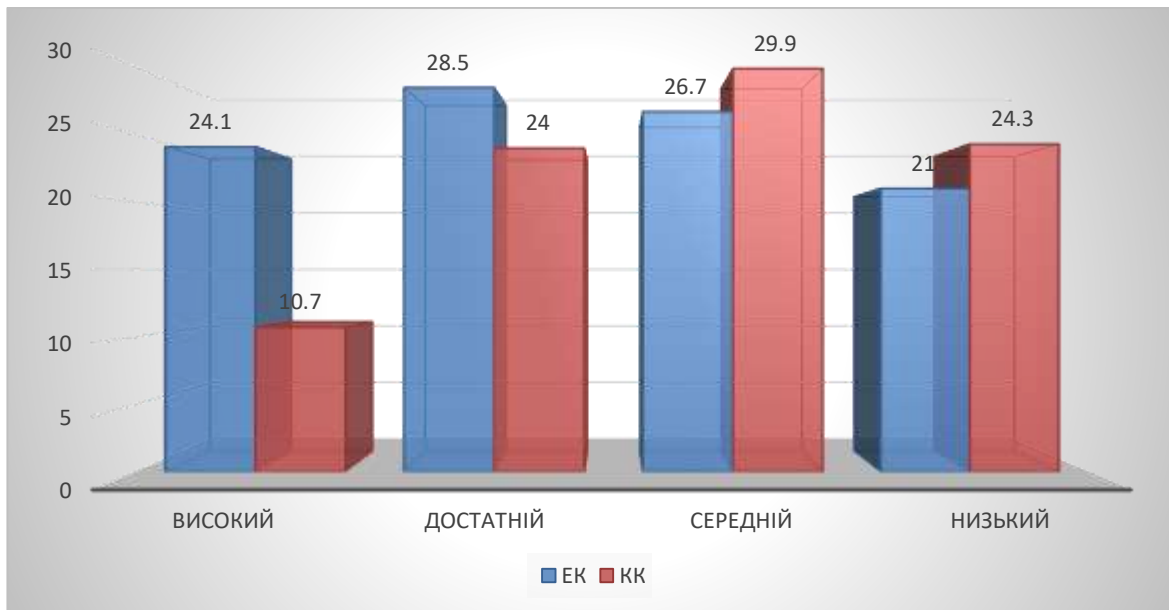


Рис. 3.6. Діаграма середніх показників (у %) рівнів комунікативної компетентності учнів 4 класів за результатами контрольних зрізів на прикінцевому етапі

На кінець експериментального навчання різниця між показниками високого і достатнього рівнів становить 13,4% та 4,5% відповідно.

Отже, на кінець експериментального навчання відзначаємо значно вищі показники високого і достатнього рівнів ЕК і можемо стверджувати, що отримані дані контрольного заміру дослідно-експериментальної роботи дають підстави для позитивної оцінки впровадженої експериментальної методики формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою. Результати обчислення показали, що розходження між виявами всіх показників є статистично достовірні, що теж підтверджує ефективність проведеного педагогічного експерименту. За нашими спостереженнями, у процесі експериментального навчання сильніші учні виявили високу активність, слабші, хоч і помилялися під час виконання комунікативних завдань, але в них

з'явився інтерес до читання художніх і наукових текстів, прагнення краще знати рідну мову, бути грамотними, комунікативно компетентними.

Можемо зробити висновок, що в результаті експериментального навчання відбулася позитивна динаміка рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

За результатами експерименту укладено методичні рекомендації для студентів-практикантів та учителів початкових класів щодо формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Висновки до розділу 3

Розроблення та впровадження в освітній процес емпірико-динамічної моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою здійснювалися на експериментальній основі і спонукали до активізації мовленнєвої діяльності учнів на всіх етапах її апробації.

Емпірико-динамічна модель формування комунікативної компетентності молодших школярів охоплює такі компоненти: психолого-педагогічні умови, дидактичні підходи, принципи, дидактично-методичні умови, методи, прийоми, засоби та форми навчання, систему комунікативно зорієнтованих вправ і завдань, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності молодших школярів, що забезпечують підвищення ефективності формування читацької та комунікативної компетентності молодших школярів на основі уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Урахування дидактично-методичних умов та дидактичних підходів дало змогу визначити ефективні методи, прийоми та засоби навчальної діяльності на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Центральне місце в експериментальній методиці відведено системі комунікативно зорієнтованих вправ і завдань для уроків літературного читання

та роботи з дитячою книжкою, що мають: *спонукально-пошуковий* (аналітичні), *спонукально-репродуктивний* (конструктивні) та *спонукально-продуктивний* характер (творчі). Виконання усіх видів вправ здійснювалося у взаємозв'язку уроків літературного читання та уроків роботи з дитячою книжкою. Попри різні методичні та змістові завдання ці уроки однаково сприяли розвитку комунікативних умінь і навичок.

Експериментальна методика навчання здійснювалася в три етапи: (пропедевтичний, основний, завершальний), що співвідносилися із розробленою системою комунікативно зорієнтованих навчально-тренувальних вправ і завдань. На першому етапі, пропедевтичному, було проведено дослідження за напрямками «коло читання», «жанрова специфіка твору», «тип дитячої книжки». Насамперед зверталася увага на мовленнєву діяльність учнів як на уроках літературного читання, так і на уроках роботи з дитячою книжкою. На цьому етапі виконувалися вправи аналітичного характеру. Другий етап, основний, був спрямований на забезпечення мотиваційного компонента під час роботи над твором або книжкою. Це сприяло усвідомленню необхідності доцільного та доречного використання мовних засобів, удосконаленню умінь будувати діалоги, працювати в групі. Забезпечували формування цих умінь вправи репродуктивно-конструктивного характеру. Метою третього, завершального, етапу було вдосконалення знань та умінь усвідомлювати сюжет, визначати основну думку, переказувати зміст, прогнозувати орієнтовний зміст книжки за її зовнішніми показниками, будувати зв'язні висловлювання за змістом твору (ів) тощо. Широко використовувалися завдання на ілюстрування прочитаних творів, малювання словесних картин; застосовувалися прийоми інсценізації й драматизації для розуміння учнями комунікативної ситуації, виконувалися вправи комунікативно-творчого характеру.

Результати кінцевого заміру знань підтвердили ефективність запропонованої експериментальної методики формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків

літературного читання та роботи з дитячою книжкою. Так, якщо на констатувальному етапі на високому рівні сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи було виявлено тільки 3,8% учнів в ЕК та 3,6% – у КК, то на кінцевому етапі високого рівня досягли 21,8% дітей (у КК – 9,3%), на достатньому рівні в ЕК – 28,2% (було 10,7%), у КК – 23 (було 11,4%); на середньому рівні залишилося в ЕК 24% учнів (було 35,5%), у КК – 30,6% (було 35,3%) і на низькому рівні ще перебувало 25,8% школярів ЕК (було 49,8%) і 37% у КК (було 49,7%).

Результати досліджень мають позитивну динаміку показників ЕК у порівнянні з КК і в 4 класі, що дозволяє стверджувати про доцільність запропонованої експериментальної методики формування комунікативної компетентності молодших школярів на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Отже, проведене експериментальне дослідження доводить, що розроблена нами емпірико-динамічна модель формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою є дієвою та ефективною.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Дослідження особливостей формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою дозволило зробити такі висновки:

1. Сучасний етап розвитку суспільства вимагає вдосконалення освітньої системи України. Вагоме місце у цьому реформуванні посідає початкова ланка, де закладаються основи загальноосвітньої підготовки людини. Із запровадженням положень Концепції Нової української школи та Державного стандарту початкової освіти значна увага педагогічних працівників акцентується на важливості формування комунікативної компетентності учнів.

Аналіз лінгвістичної та науково-методичної літератури із проблеми дослідження дав змогу уточнити зміст поняття «компетентність» під яким вбачаємо сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів і досвіду діяльності учня) відносно певного кола предметів і процесів реальної дійсності, необхідних для здійснення якісної особистісної та соціально-значущої продуктивної діяльності. Визначення поняття компетентності поглиблює розуміння ключового поняття «комунікативна компетентність молодших школярів» як інтегральної якості особистості, що виявляється у здатності формувати мотиваційно-ціннісну основу спілкування; оволодівати й застосовувати мовні знання, уміння й навички; встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми, використовуючи різні способи взаємодії; ефективно працювати в групах; виконувати різні соціальні ролі.

Формування комунікативних умінь здійснюється у нерозривній єдності з читацькими. Читацька компетентність є особистісно-діяльнісним інтегрованим результатом взаємодії знань, умінь, навичок та ціннісних ставлень учнів, що набувається у процесі реалізації усіх змістових ліній предмета «Літературне читання». Визначальним у мовленнєвому розвитку учнів, у формуванні в них досвіду міжособистісного спілкування є комунікативно-мовленнєвий принцип, пов'язаний із джерелом інформації. Упровадження комунікативно-

мовленнєвого принципу здійснюється засобами літературного розвитку молодших школярів, що передбачає формування мовного чуття, сприйняття звукової краси мови, відчуття образності художнього мовлення, емоційне реагування на поетичне слово, вміння мислити словесно-художніми образами, співпереживати, проявляти креативність.

2. Обґрунтовано психолого-педагогічні умови формування комунікативних умінь здобувачів початкової освіти під час вивчення літературних творів. Виявлено, що в учнів 3–4 класів спостерігаються істотні вікові та індивідуальні особливості розумової діяльності, виражені в рівнях розвитку операцій аналізу і синтезу, абстрагування й узагальнення, у співвідношеннях конкретно-образних і абстрактно-словесних компонентів, гнучкості мислення. На завершення молодшого шкільного віку з розвитком логічної і комунікативної функцій мовлення, з виробленням його довільності і рефлексії формується вміння логічно і зв'язно будувати власні висловлення. Паралельно з розповідним та описовим типами мовлення з'являється розмірковування з висловлюванням і доведенням власної думки. Виокремлено педагогічні умови (розвиток читацької компетентності як основи для формування комунікативної компетентності; забезпечення рівномірності всіх видів мовленнєвої діяльності; створення комунікативного середовища на уроках літературного читання; міжпредметна та внутрішньогалузева інтеграція; психологічна та дидактична готовність учителів до цілеспрямованого розвитку комунікативної компетентності на уроках літературного читання), що забезпечило формування належного рівня сформованості комунікативної компетентності учнів початкових класів.

3. Аналіз чинних підручників з літературного читання (3-4 класи) та творів для роботи з дитячою книжкою підтвердив відповідність змісту матеріалу програмовим вимогам мовно-літературної освітньої галузі «Українська мова і літературне читання». Жанрово-тематичне та художньо-естетичне наповнення підручників із літературного читання та творів для роботи з дитячою книжкою уможливорює формування точного в лексичному плані, доцільного в

комунікативному аспекті та влучного в емоційно-оцінному судженні мовлення молодших школярів.

Результати констатувального зрізу засвідчили переважання в учнів початкових класів середнього і низького рівнів сформованості комунікативної компетентності, що підтвердило доцільність застосування дослідного навчання в початковій школі; результати проведеного анкетування вчителів, вивчення їхнього педагогічного досвіду дали підстави стверджувати, що для забезпечення реалізації взаємозв'язків між уроками літературного читання та роботи з дитячою книжкою педагоги потребують глибшої теоретичної і практичної підготовки.

4. Визначено дидактично-методичні умови формування комунікативної компетентності на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, зокрема активне використання навчально-методичного комплексу з літературного читання; відбір та організація навчального матеріалу для уроків роботи з дитячою книжкою; застосування технології становлення особистості дитини-читача засобами читання-спілкування; реалізація методу читання-розгляд на уроках літературного читання та роботи з книжкою; моделювання комунікативних ситуацій на уроках літературного читання, роботи з дитячою книжкою, що сприяло формуванню у них основ читацької самостійності як складника літературного розвитку та комунікативної компетентності.

Виділено три етапи методики формування комунікативної компетентності молодших школярів: пропедевтичний, основний, завершальний, кожен із яких мав свою мету і завдання. Пропедевтичний – дослідження за напрямками «коло читання», «жанрова специфіка твору», «тип дитячої книжки»; основний – забезпечення мотиваційного компонента під час роботи над твором або книжкою; завершальний – вдосконалення знань та умінь усвідомлювати сюжет, визначати основну думку, прогнозувати орієнтовний зміст книжки за її зовнішніми показниками, будувати зв'язні висловлювання тощо. Завдяки реалізації системних зв'язків – мовні засоби – літературний твір –

літературознавча пропедевтика – розроблено систему комунікативно зорієнтованих навчально-тренувальних вправ і завдань (аналітичні, репродуктивно-конструктивні та творчо-комунікативні), яка співвідноситься з виділеними етапами і забезпечує роботу над усіма сторонами комунікативного акту (комунікативної ситуації).

Сконструйовано експериментальну емпірико-динамічну модель формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, що забезпечило цілеспрямованість, послідовність і змістову наповненість у роботі над розвитком літературознавчих та мовленнєвих умінь точно висловлювати думки, відбираючи з мовного арсеналу найдоцільніші мовні засоби.

5. Із метою перевірки ефективності запропонованої методики формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою протягом 2013–2020 навчальних років у процесі вивчення навчальних дисциплін літературне читання та робота з дитячою книжкою проведено педагогічний експеримент (учасники – 454 молодші школярі, 24 – вчителі). Експериментальне навчання здійснювалось за експериментальною методикою. Її ефективність засвідчили дані прикінцевого етапу дослідно-експериментальної роботи. Проведений кількісний та якісний аналіз виявив тенденцію змін за всіма показниками ефективності запровадження системи формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, а саме: 1) сприйняття твору учнями (на 20 %); 2) ознайомлення молодших школярів зі світом дитячих художніх книжок (на 19 %); 3) збагачення словникового запасу учнів (на 19 %); 4) сформованість умінь комунікативної компетентності (на 18 %); 5) розвиток комунікативної діяльності молодших школярів (на 17 %). За даними доекспериментального та післяекспериментального оцінювання за період експериментального навчання здійснювався обрахунок статистичної значущості різниці двох незалежних вибірок по медіані (Т критерій

Стьюдента), порівняння медіан відсоткового приросту балів у експериментальних та контрольних групах. Після завершення експериментального навчання виявлено статистично значимі відмінності у показниках сформованості комунікативної компетентності молодших школярів.

Сформульовано методичні рекомендації щодо формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективу вбачаємо в удосконаленні методики формування готовності студентів першого (бакалаврського) рівня спеціальності «Початкова освіта» до формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алчевская Х. Что читать народу? Критич. указ. кн. для нар. и дет. чтения. Санкт-Петербург, 1888. Т. 1 ; 1889. Т. 2 ; 1906. Т. 3.
2. Алчевська Х. Д. Твори. Київ : Дніпро, 1990. 558 с.
3. Антоненко-Давидович Б. Д. Як ми говоримо / уклад. Я.Б. Тимошенко. Київ : Либідь, 1991. 256 с.
4. Бадер В. Розвиток зв'язного мовлення школярів. *Рідна школа*. 1999. № 11. С. 60–62.
5. Барановська Л. В. Комунікативна компетентність викладача вузу. *Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики* : зб. наук. праць / ред. кол. Гузій Н. В. та ін. Київ : НПУ, 1999. С. 146–149.
6. Барановська Л. Сутність основних знань, умінь і навичок вербального спілкування. *Дивослово*. 2000. № 5. С. 22.
7. Барановська Л.В. До теоретичних засад формування культури мовлення. *Педагогика і психологія*. 2007. № 3. С.33–37.
8. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручн. Київ : Академія, 2004. 344 с.
9. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003.
10. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : навч.-метод. пос. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
11. Беляєва І. Форми та засоби розвитку читацьких інтересів дітей молодшого шкільного віку. *Шкільна бібліотека*. 2002. № 2. С. 57–70.
12. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 1–4.
13. Біляєв О. Спостереження над мовою як метод навчання. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 3. С. 2–5.
14. Бовсунівська Г., Варзацька Л. Трохименко Т., Федорчук В. Інноваційні аспекти особистісно-орієнтованого, розвивального навчання. *Українська мова і література в школі*. 2002. № 3. С. 30–31.

15. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності у дошкільних навчальних закладах : підручн. для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. Київ : Слово, 2006. 304 с.
16. Варзацька Л.О. Формування загальнонавчальних умінь як засіб досягнення цілей компетентнісної мовної освіти. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. Луцьк, 2014. № 6. С. 4–12.
17. Варій М. Й. Загальна психологія : навч. пос. 2-ге вид., випр. і доповн. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
18. Варій М. Й. Психологія : підручн. 3-є вид., випр. і доповн. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.
19. Васильєва О. В. Роль гуманістичних ідей В. О. Сухомлинського в процесі формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Педагогічна спадщина А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського: історія та сучасність: матеріали обласних педагогічних читань (15 березня 2013 року, м. Херсон) / за ред.: В. В. Кузьменка, Н. В. Слюсаренко, І. В. Воскової*. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. С. 5–8.
20. Васильєва О. В. Формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами міжпредметних зв'язків : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль : Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, 2015. 18 с.
21. Вашуленко М. Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів. *Початкова школа*. 2009. № 1. С. 16–20.
22. Вашуленко М. С. Інтегрування знань з рідної мови й читання. *Початкова школа*. 1994. № 6. С. 13–16.
23. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа*. 2001. № 1. С. 14.

24. Вашуленко М. С. Навчання рідної мови/ // Навчання і виховання учнів 2 класу: метод. посіб. Для вчителів / упоряд. О. Я. Савченко. Київ : Початкова школа, 2003. С. 126–169.
25. Вашуленко О. Емоційно-ціннісна складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра. *Початкова школа*. 2013. № 1. С. 13–18.
26. Вашуленко О. Мовленнєва складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра. *Початкова школа*. 2011. № 12. С. 16–21.
27. Вашуленко О. Оцінювання читацьких компетентностей молодших школярів. *Початкова школа*. 2007. № 12. С. 16–20.
28. Вашуленко О. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2017. № 8. С. 20–24.
29. Вашуленко О. Читацька компетентність молодших школярів: теоретичний аспект. *Початкова школа*. 2011. № 1. С. 48–50.
30. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. Т. В. Бусел. К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2009. 1736 с.
31. Волошина Г. П. Особливості уроків читання та літературознавча пропедевтика у початковій школі : посібн. для студентів та вчителів початкової школи. URL: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/325/1/Osoblyvosti_urokiv_chytannya.pdf. Назва з екрана.
32. Волошина Г. П., Роєнко Л. М. Типи та особливості уроків української мови і літературного читання у початкових класах : навч. пос. Умань : Видавець «Сочінський», 2013. 203 с.
33. Волошина Н. Й., Пасічник Є. А., Скрипченко Н. Ф., Хропко П. П. Концепція літературної освіти. *Початкова школа*. 1994. № 3. С. 25–27.
34. Выготский Л. С. Избранные педагогические исследования. Москва : АПН РСФСР, 1956. 380 с.
35. Геруля Г. Літературознавча компетенція – основа літературного розвитку школярів. *Початкова школа*. 2010. № 3. С. 7–10.

36. Геруля Г. Шляхи літературного розвитку молодших школярів. *Початкова школа*. 2008. № 5. С. 48–50.
37. Гільбух Ю. З., Пенькова О. І. Психологічні аспекти словникового розвитку молодших школярів. *Початкова школа*. 2009. № 12. С. 66–69.
38. Глазова О. Навчання діалогічного мовлення. *Дивослово*. 2003. № 1. С. 31–33.
39. Головата Л. Мовленнєвий розвиток учнів на аспектних уроках. *Дивослово*. 2003. № 3. С. 39–41.
40. Голуб Н. Б. Комунікативна компетентність сучасного учня старших класів : суть проблеми і шляхи її розв'язання. *Наукові записки. Серія філологічна*. Острог : Острозька академія, 2012. Вип.22. С. 182–191.
41. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
42. Горошкіна О. Розвиток рецептивних видів мовленнєвої діяльності. *Українська мова та література*. 2006. № 5. С. 12–17.
43. Григорчук А., Уманець К. Сучасні методи та прийоми проведення занять з позакласного читання (2-4 класи). *Початкова школа*. 2012. № 5. С. 17–21.
44. Грінченко Б. Листи з України Наддніпрянської. URL: <http://litopys.org.ua/drag/drag204.htm>
45. Грінченко Б. Українська граматка до науки читання й писання / зложив Б. Грінченко. Київ : Видавн. т-во «Криниця», 1917. Друк. т-ва«Криниця». 64 с. URL: <https://museum.lib.kherson.ua/ukrainska-gramatka-borisa-grinchenka.htm>.
46. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 22–24.
47. Девдера М. Розвиток мовлення чи мовної здатності? *Українська мова і література в школі*. 1999. № 2. С. 49–51.
48. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <http://mon.gov.ua/content%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%20derj-standart-pochatk-new.pdf>

49. Державний стандарт початкової загальної освіти: освітня галузь «Мови і літератури». URL: <httpwww.mon.gov.ua>
50. Джежелей О. В. Літературна освіта школярів у системі рідної мови. *Початкова школа*. 1994. № 1. С. 25–28.
51. Джежелей О. В., Ємець А. А., Коваленко О. М. Читаємо в класі та вдома. 3 клас : хрестоматія для позакласного читання. Харків : Ранок, 2018. 144 с.
52. Дідук-Ступ'як Г. Контент-аналіз категорії «мовнокомунікативна особистість» крізь призму інтеракції різнотипових підходів до вивчення української мови в основній школі. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III (19), Issue 38. P. 23–27. URL: http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/diduk-stupyak_g.i.content-analysis_of_the_category_linguistic_and_communicative_personality_in_the_light_of_interaction_of_different_types_of_approaches_to_the_study_of_the_ukrainian_language_in_the_basic_school.pdf
53. Дмитренко К. А., Коновалова М. В., Семиволос О. П., Бекетова С. В. Звичайні форми роботи – новий підхід: розвиваємо ключові компетентності : метод. пос. Харків : Основа, 2018. 119 [1] с.
54. Дубовик С. Г. Організація навчальної мовленнєво-творчої діяльності молодших школярів на уроках української мови. *Початкова школа* , 2016. № 7. С. 5-11. ISSN 0131-5358
55. Дубровіна І. В., Рузька А. Г. Психологічний розвиток вихованців дитячих будинків. Київ : Наукова думка, 1990. 120 с.
56. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. пос. для студентів вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с. URL: http://pidruchniki.com/psihologiya/dityacha_psihologiya.
57. Духнович А. Книжниця читальная для начинающихъ, видання 1847, 1850, 1852 рр. А. Духнович. Твори : у 4 т. Пряшів, 1967. Т. 2. С.95–272.
58. Духнович А. Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских. Ч. 1 : Педагогия общая. Львов : Типом Ин-та Ставропигиянского, 1857. 92 с.
59. Ельконін Д. Б. Психологія гри. Київ, 1978. 304 с.

60. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. Москва : Просвещение, 1995. 183 с
61. Ємець А. А. Сучасна література в колі читання молодших школярів. *Теорія і методика навчання: проблеми та пошуки* : збірник наукових праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. Вип. 5. С. 22–33.
62. Єрмоленко С. Формування комунікативної компетенції у лінгводидактиці. *Українська мова і література*. 2007. № 40. С. 3–7.
63. Жабицкая Л. Г. О литературном развитии на уроках чтения. Москва, 1999. 198 с.
64. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. URL: http://www.rusreadorg.ru/skeditor_assetsattachments63i_a_zymnaya_competency_and_competence.pdf
65. Іван Франко в школі : збірник науково-методичних праць / ред. кол.: М. Гуняк (гол. ред.), Л. Гулевич, О. Баган та ін. Дрогобич : Коло, 2003. Вип. 1. 260 с.
66. Іванова Л. Літературознавча компетентність молодшого школяра. *Початкова освіта*. 2005. № 38. С. 2–3.
67. Іванова Л. Уроки літературного читання у початкових класах. *Початкова освіта*. 2001. № 37. С. 2–3.
68. Іванова Я., Петух О. Літературні ігри. *Початкова освіта* 2006. № 8. С. 4–6.
69. Каніщенко А. П. Літературне читання: розвиток творчих здібностей учнів. 3–4 класи : навч.-метод. пос. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2017. 120 с.
70. Каніщенко А. П. Навчаємо дітей діалогового мовлення (3–4 класи). Київ : НПУ, 2016. 119 с.
71. Каніщенко А. П. У світі чарівного та загадкового. Хрестоматія для позакласного читання. 1–4 класи. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2014. 229 с.

72. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії : навч. пос. для студентів вищих навчальних закладів освіти. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с.
73. Коваль В. Є. Виховання читацьких інтересів у молодших школярів. Київ, 2010. 288 с.
74. Коваль Г. П., Іванова Л. І., Суржук Т. Б. Методика читання : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2010. 280 с.
75. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій школі : підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів. Київ : Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. 368 с.
76. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Москва : Педагогика, 2013. Т. 2 : Отдельные произведения. 354 с.
77. Коменський Я. А. Велика дидактика. *Вибрані педагогічні твори*. Київ : Рад. школа, 1940. Т. 1. 248 с.
78. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
79. Копелюк С. Формування комунікативної компетентності учнів початкової школи на уроках літературного читання. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 163–165.
80. Корніяк О. М. Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред.: С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома. 2009. Вип. 3. С. 180–194.
81. Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении чтению. Москва: Ось-89, 2006. 240 с.
82. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. М. Проколієнко. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.

83. Котик Т. М. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів : опорні конспекти лекцій для студентів заочної форми навчання спеціальності «Початкова освіта». Івано-Франківськ, 2013. 71 с.
84. Кошно Т. Літературне читання у 3-4 класах. *Початкова школа*. 2012. № 5. С. 39–42.
85. Кошно Т. Н. Формування читацьких навичок на уроках літературного читання у 3-му класі : методичні рекомендації. Київ : Педагогічна думка, 2014. 52 с.
86. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник з методики викладання української мови. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2005. 340 с.
87. Коченгіна М. В., Дяченко Л. М. Літературна творчість як засіб особистісно орієнтованого виховання молодших школярів. URL: http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnuk_17/V17_119_124.pdf
88. Коченгіна М. В., Коваль О. А. Літературне читання : підручн. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків : Ранок, 2015. 208 с.
89. Кудикіна Н. В. Внесок вітчизняних психологів у формування педагогічної теорії ігрової діяльності дітей. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 1. С. 7–9.
90. Кудикіна Н. Ігрова діяльність у початковій освіті. *Відкритий урок*. 2006. № 5–6. С. 27–32.
91. Кузьменко В. І. Словник літературознавчих термінів : навч. пос. Київ : Український письменник, 1997. 230 с.
92. Куліш П. Граматка. СПб : Типографія П. А. Кулиша, 1857. 149 с. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/dlib/item/0000435>(08.05. 2021).
93. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.: ил. (Серия «Учебник нового века»).
94. Левківський М. В., Микитюк О. М. Просвітницько-педагогічна діяльність Х. Алчевської. *Історія педагогіки* : навч. пос. / за ред. М. Левківського. Харків : ОВС, 2002. С. 166–167.

95. Леонтьев А. А. Психолінгвістическіє єдніці і порождєніє речєвєгє вьсказыванія. Москва, 1969. 307 с.
96. Літературнє читаннє : програма для 2-4-х класів загальноосвітніх закладів. Затверджєна Колєгією Міністерства освіти і науки 4 сєрпня 2016 року. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-1-4/57055/>
97. Літературнє читаннє : програма для загальноосвітніх навчальних закладів, 2–4 класи. *Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчаннєм українською мовою*. Київ : Освіта, 2012. С. 71–95.
98. Літературні ігри на уроках читаннє. URL: <http://posnayko.com.ua/teacher/useful/lit-igry.html>.
99. Літературознавчий словник-довідник / ред. кол.: Гром'як Р. Т., Ковалів Ю. І. та ін. Київ : Академія, 1997. 752 с.
100. Логвинова Р. П. Розвиток комунікативної компетентності учнів. URL: http://osvita.uaschoollessons_summary upbringing 41712
101. Лубєнець Т. Граматка (український буквар) з малюнками. Київ : Друкар, 1922. 48 с.
102. Лубєнець Т. Читанка. Перша книга після Граматки, з малюнками. Київ : Друкар, 1922. 102 с.
103. Луців С. Літературна гра як засіб розвитку читацького кругозору молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 2014. Вип. 10. С. 248–252.
104. Луців С. Особливості розвитку літературно-творчих здібностей молодших школярів. URL: [www.irbis-nbu.gov.ua > cgi-bin > irbis_nbu > cgiirbis_64 > rsev_2012_...](http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64/rsev_2012_...)
105. Люблінська Г. О. Дитяча психологія. Київ : Вища школа, 1974. 320 с.
106. Львов М.Р. Основи теорії речі: Учеб. Пособіє для студ висш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. 248 с.
107. Максименко Н. Б., Качак Т.Б. Технології вивчєння галузі «Мови і літератури» в початковій школі : навч.-метод. пос. Івано-Франківськ, 2012. 96 с.

108. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. пос. 3-тє вид., доп. і переробл. Київ : ЦУЛ, 2008. 271 с.
109. Малихіна О. Є. Структура літературних здібностей особистості як проблема педагогічної психології *Вісник Харківського державного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків : ХДПУ, 1998. Вип. 1. С. 39–42.
110. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : автореф. дис. ... доктора педагогічних наук : 13.00.02. Херсон, 2012. 46 с.
111. Мартиненко В. О. Оновлення змісту літературного читання у контексті компетентнісного підходу. *Початкова школа*. 2012. № 10. С. 20–24.
112. Мартиненко В. О. Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. № 15. С. 145–151.
113. Мартиненко В. О. Труднощі сприймання художніх творів молодшими школярами. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 6. С. 16–20.
114. Мартиненко В. Особливості літературного розвитку молодших школярів. *Українська мова і література в школі*. 2000. № 6. С. 74–75.
115. Мартиненко В. Позакласне читання. Читаю залюбки. 2 клас. Київ, 2019. 144 с. (НУШ).
116. Мартиненко В. Сутнісні характеристики читацької компетентності молодших школярів. *Початкова школа*. 2013. № 12. С. 3–7.
117. Мартиненко В. Сучасні тенденції розвитку читацької діяльності молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України ; гол. ред. Лабунець В. М. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 23 (2-2017), ч. 2. С. 189–196.
118. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика : навч. пос. Київ : Вища школа, 2003. 311 с.
119. Мельник Т. Система вправ з розвитку образного мовлення учнів. URL: <http://www.refs.in.uasistema-vprav-z-rozvitku-obraznogo-movlennya-uchniv.html>

120. Мельничайко В.Я. Види мовного розбору. Українська мова : довідник. Тернопіль : Богдан, 1997. 120 с.
121. Мельничайко О. І. Наступність між початковими і середніми класами у вивченні синтаксичних тем. *Українська мова і література в школі*. 1978. № 8. С. 68–72.
122. Мельничайко О. І. Творчі роботи на основі неповного тексту. 4–6 класи : посібник для вчителя та учня. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2000. 48 с.
123. Мельничайко, В. Я. Шляхи підвищення ефективності навчання рідної мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогіка* / голов. ред. Г. Терещук ; редкол.: Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон та ін. Тернопіль : ТНПУ, 2012. № 1. С. 3–10.
124. Методика викладання української мови : навч. пос. / С. І. Дорошенко та ін. ; за ред. С. І. Дорошенка. Київ : Вища школа, 1992. 398 с.
125. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. пос. для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
126. Мешко Г. М., Мешко О. І., Янкович О. І. Короткий виклад курсу «Історія української школи і педагогіки» : навч.-метод. пос. Тернопіль, 1999. 95 с.
127. Мініна О.Л. Критерії і норми оцінки комунікативно-мовленнєвих умінь школярів. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Херсон : Атлант, 2007. № 9. 355 с.
128. Міхно О. «Вірую в силу духа і твердість освіти». URL: <https://m.facebook.com/OsvitaUkrainy/photos/a.674667035951056/2961270040624066/?type=3&source=57>
129. Мовчун А. Запрошуємо у світ літературних термінів. *Початкова школа*. 2003. № 10. С. 35–38.
130. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. Київ : Освіта, 2012. С. 71–97.

131. Науменко В. Літературний розвиток молодших школярів. *Початкова освіта*. № 11 березень, 2009. С. 6–8.
132. Науменко В. Методичні рекомендації до навчально-методичного комплексу з літературного читання для 3 класу (авт. В. О. Науменко). *Літературне читання (українська, інша мова навчання)*. URL: <http://www.pochatkova-shkola.net/journal.htm>. Назва з екрана.
133. Науменко В. О. Літературне читання : підручн. для 2-го кл. Київ : Генеза, 2012. 160 с.
134. Науменко В. О. Літературне читання : підручн. для 3-го кл. Київ : Генеза, 2013. 176 с.
135. Науменко В. О. Літературне читання : підручн. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2015. 175 с.
136. Науменко В. О. Художній твір як мистецтво слова. Робота над текстом у 3-му класі. *Учитель початкової школи*. 2014. № 4. С. 8–12.
137. Науменко В. О., Рибалко Н. О. Алгоритм підготовки вчителя початкових класів до уроку читання. URL: <http://www.psyh.kiev.ua>. Назва з екрана.
138. Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі (методика і технологія навчання). Вид. 2-ге, доповн. Тернопіль : Астон, 2005. 256 с.
139. Наумчук М. М., Наумчук І. І. Творчий підхід до роботи з текстом. *Початкова школа*. 1996. № 4. С. 15–18.
140. Наумчук М. М., Романюк Н. З. Літературне читання : підручн. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль : Астон, 2015. 192 с.
141. Наумчук М.М., Наумчук І.І. Книжечка-виручалочка. 3 клас. Позакласне читання. Тернопіль, Підручники & посібники, 1998. 96 с.
142. Національна доктрина розвитку освіти. Київ, 2002. URL: <https://osvita.ua/legislation/other/2827/>
143. Новаківська Л. В. «Молода Україна» Олени Пчілки та її погляди на проблеми дитячого читання. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=25603> (08.05.2021)

144. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ, АКОНІТ, 2006. Том 1 : А –К. 926 с.
145. Нос Л. С., & Стахів М. О. (2021). Використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2021, 82(2). С. 166-181. <https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.3167>
146. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти. *Стратегія реформування освіти України*. Київ : К.І.С., 2003. 295 с.
147. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. Репринтне відтворення видання 1918 року. Київ : Абрис, 1991. 272 с.
148. Окуневич Т. Формування комунікативної компетентності учнів засобами рідної мови. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 2 (53). С. 123–127.
149. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису. *Дивослово*. 2006. № 9. С. 2–5.
150. Опис ключових змін в оновлених програмах початкової школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/pochatkova/opys-klyuchovyh-zmin.pdf>
151. Острогорский В. П., Роткович Я. А. Вопросы преподавания литературы : историко-методические очерки. Москва, 2013. 324 с.
152. Палихата Е. Я. Короткий словник термінів з діалогічного мовлення. Тернопіль : Вектор, 2016. 52 с.
153. Палихата Е.Я. Культура діалогічного мовленнєвого спілкування. 5-9 класи : навч. пос. для учнів. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан. 2003. 104 с.
154. Педагогіка : підручн. для пед. ін-тів та ун-тів / редкол.: М. Д. Ярмаченко та ін. Київ : Вища школа, 1986. 54 с.
155. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.

156. Педагогічні ідеї Івана Огієнка і сучасні концепції національного виховання. URL: <https://mala.storinka.org> ›
157. Педагогічні ідеї О.В. Духновича. *Історія педагогіки* / за ред. М. С. Гриценка. Київ, 1973. С. 184–187.
158. Педагогічні технології навчання української мови та літературного читання в початковій школі : навч.-метод. пос. / за ред. Чабайовської М. І. Тернопіль : Мальва-ОСО, 2015. 188 с.
159. Пентилюк М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. Київ, 2012. 256 с.
160. Пентилюк М. І. Текст як основа формування риторичних умінь і навичок учнів. *Українська мова та література в школі*. 2008. № 1. С.4–6.
161. Пентилюк М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 2. С. 2–5.
162. Пентилюк М. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 1999. № 3. С. 8–10.
163. Перелік основних підручників та посібників, рекомендований Міністерством освіти і науки України для використання у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання на 2009–2010 рр., 2010–2011 рр. URL: <http://www.mon.gov.ua>
164. Петрик О. В. Розвиток і удосконалення мовленнєвої діяльності молодших школярів. Запоріжжя : Дике поле, 2003. 320 с.
165. Петришина О. І. Лінгвоаналіз художнього тексту : нормативна програма для підготовки магістра. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. 17 с.
166. Петровська Т. Система роботи над образними засобами художнього твору на уроках літературного читання (порівняння). *Початкова школа*. 2013. № 11. С. 5–7.
167. Підлужна Г. В. Використання народознавчого матеріалу на уроках позакласного читання в початковій школі. *Сучасна початкова школа*:

- проблеми, пошуки, знахідки* : матеріали міжнарод. науково-практ. конф. Тернопіль, 1996. С. 34–35.
168. Підлужна Г. В. Малі фольклорні жанри на уроках позакласного читання в початковій школі. *Управління процесом відродження і розвитку національної самосвідомості* : зб. метод. реком. / за ред. В. С. Саприкіна. Сімферополь, 1997. С. 57–59.
169. Підлужна Г. В. Позакласне читання молодших школярів: проблеми, пошуки, знахідки. *Рідна школа*. 2001. № 2. С. 22–23.
170. Підлужна Г. В. Позакласне читання молодших школярів: реалії та перспективи. *Початкова школа*. 2004. № 6. С. 56–59.
171. Підлужна Г. В. Психолого-педагогічні умови активізації читацької самостійності молодших школярів. *Початкова школа*. 2012. № 5. С. 64–67.
172. Підлужна Г. В. Розвиток читацької самостійності молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1999. 20 с.
173. Підлужна Г. В., Шашко Л. П. Актуальні проблеми позакласного читання молодших школярів. *Актуальні проблеми розбудови національної освіти* : зб. наук.-метод. праць / Ю. Беляєв та ін.. Київ ; Херсон : Пілотні школи, 1997. С. 174–176.
174. Підлужна Г. Становлення методики читання в українській школі (XIX – поч. XX століття). *Початкова школа*. 2012. № 5. С. 64–67.
175. Підлужна Г. В. Позакласне читання молодших школярів як педагогічна проблема. *Початкова школа*. 1998. № 7. С. 18–22.
176. Подановская Г. В. Подготовка студентов педагогических колледжей к работе с детской книгой. *Начальная школа*. 2011. № 4. С. 79–84.
177. Подановська Г. В. Модель формування комунікативної компетентності учнів на уроках літературного читання у початковій школі. *Eurasian scientific congress : VIII International scientific and practical conference (9-11 August, 2020)*. Barcelona, Spain, 2020. P. 258–264.

178. Подановська Г. В. Урок читання як основна форма літературного розвитку молодших школярів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III (34), Issue 69. P. 53–56.
179. Подановська Г. В. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2017. Вип. 32. С. 565–572.
180. Подановська Г. Взаємозв'язок уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою як засіб літературного розвитку молодших школярів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна : зб. наукових праць..* Львів, 2016. Вип. 31. С.264 – 271.
181. Подановська Г. Підготовка студентів до формування літературознавчої компетенції як основи літературного розвитку молодших школярів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 1. С. 123–131.
182. Подановська Г. Психолого-педагогічні та методичні умови формування основ читацької самостійності молодших школярів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 6. С. 96–102.
183. Подановська Г. Сутність та структура комунікативної компетентності особистості молодшого школяра. *Освітні обрії*. 2019. № 2 (49). С. 36–40.
184. Подановська Г. Урок читання як основна форма літературного розвитку молодших школярів. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти ЛНУ імені Івана Франка*. Львів, 2016. Вип. 1. С. 9-13.
185. Подановська Г. Характеристика моделі формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти. *Молодь і ринок*. 2021. № 1 (187). С. 139–144.
186. Подановська Г. Шляхи формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою. *The scientific heritage*. Budapest, Hungary, 2021. Vol. 3, № 61. P. 13–16.

187. Подановська Г.В. Особливості роботи над формуванням комунікативної компетентності учнів початкової школи на уроках літературного читання. *Молодий вчений*. 2017. № 2 (42). С. 529–532.
188. Подановська Г.В. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою : методичні рекомендації. Львів, 2017. 19 с.
189. Позакласне читання. Барвисте коромисло. Хрестоматія із щоденником читача : 4 кл. / упоряд. Л.П. Вашків, О.П. Онишків. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2017. 288 с.
190. Пономарьова К. Збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засіб увиразнення мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 203 с.
191. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2–4 класи. URL: <http://yakistosviti.com.ua/uk/pochatkova-shkola> (10.05. 2021).
192. Професійна освіта: Словник : навч. пос. / уклад.: С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. С. 149.
193. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text
194. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків : Основа, 2005. 96 с. (Б-ка журн. «Управління школою»; вип. 8).
195. Рославлева О. Зарубіжний досвід формування інтересу до читання у молодших школярів. *Школа першого ступеня: теорія і практика* : збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького держ. пед. університету ім. Г. Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2003. Випуск 8. 200 с.
196. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учебн. пос. Санкт-Петербург : Питер-пресс, 2009. 720 с.
197. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим.: Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. Київ : Либідь, 1997. Кн. 1. 272 с.

198. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим.: Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. Київ : Либідь, 1997. Кн. 2. 320 с. URL: https://library.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/02/2_Rusova.jpg (08.05. 2021).
199. Русова С. Український буквар. Полтава : Електр. Тип. М. Г. Амчиславскаго, 1917. 32 с.
200. Русова С. Український букварь. По підручнику А. Потебні. Вид. 3-тє. Київ Всеукраїнське вчительське видавниче товариство «ВСЕУВИТО», 1918. 35 с.
201. Савченко О. Етапи опрацювання художніх творів на уроках читання. *Початкова школа*. 2005. № 9. С. 22–27.
202. Савченко О. Концепція нового підручника «Літературне читання» для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць / наук. ред. О. М. Топузов. Київ : Педагогічна думка, 2012. Вип. 12. С. 207–213.
203. Савченко О. Методика роботи з ілюстративним матеріалом на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2016. № 12. С. 4–10.
204. Савченко О. Методичний аналіз підручника «Літературне читання» для 2-го класу: зміст, структура, методичні настанови. *Початкова школа*. 2013. № 5. С. 1–5.
205. Савченко О. Розвиток творчої діяльності учнів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2016. № 8. С. 10–15.
206. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. Київ : СПД «Цудзинович». 2007. Т. 1. 204 с.
207. Савченко О. Я. Від людини освіченої – до людини культури. Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів. *Рідна школа*. 1996. № 5–6. С. 2–4.
208. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Генеза, 1999. 368 с.
209. Савченко О. Я. Літературне читання : підручн. для 2-го кл. Київ : Освіта, 2012. 160 с.

210. Савченко О. Я. Літературне читання : підручн. для 3-го кл. Київ : Освіта, 2013. 176 с.
211. Савченко О. Я. Літературне читання: підруч. Для 4 кл. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2015 р. 192 с.
212. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах : пос. для вчителя. Київ : Освіта, 2007. 334 с.
213. Савченко О. Я. Розуміння молодшими школярами літературних творів: сутність процесу і засоби формування. *Початкова школа*. 2017. № 8. С. 5–8.
214. Савченко О. Я. Моя домашня читальня. Посібник для позакласного читання в 4 класі. Київ, видавничий дім «Освіта», 2015. 176 с.
215. Сафонова Н. Інноваційна науково-педагогічна думка Т. Г. Лубенця. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету*: збірник наукових праць. Одеса, 2006. С. 82–88.
216. Светловкая Н. Н. Методика внеклассного чтения. Москва : Просвещение, 2011. 207 с.
217. Светловская Н. Н. Обучение детей чтению. Москва : Академия, 2001. 280 с.
218. Светловская Н. Н. Самостоятельное чтение младших школьников: теоретико-экспериментальное исследование. Москва : Педагогика, 1980. 160 с.
219. Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я., Волошина Н. Й. Читання в 4 класі чотирирічної початкової школи: посіб. для вчителя. К., Рад. шкла, 1989. 128 с.
220. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Загальна психологія : підруч. для студ. вищих навчальних закладів. Київ: Либідь, 2005. 464 с.
221. Скуратівський Л. До питання про значення поняття «Мовленнєвий розвиток» та інші близькі за змістом поняття. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 3. С. 2–4.
222. Словник-довідник з української лінгводидактики : [навч. посібн.] / кол. авторів за ред. М. Пентиліук. К. : Ленвіт, 2003. 149 с.

223. Соняк Н. Л. Дидактичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2018. 247 с.
224. Стахів М. Український комунікативний етикет : навч.-метод. пос. Київ : Знання, 2008. 245 с.
225. Стахів М., Ковальська О., Марко Г. Засоби формування ключових компетентностей в учнів початкової школи. *Молодий вчений*. 2019. № 9 (73). С. 99–104.
226. Стахів М., Пітик О. Засоби формування мовленнєвого етикету в умовах наступності дошкільної та початкової освіти. *Молодий вчений*. 2019. № 6 (70). С. 90–95.
227. Стельмахович М. Г. Педагогічні погляди І. Я. Франка *Любар О. О, Стельмахович М. Г, Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки* : навч. пос. Київ : Знання, 2003. С. 249–264.
228. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка: Навч. посібник. К. : ІСДО, 1996. 288 с.
229. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. Київ : К.І.С., 2003. 296 с.
230. Струганець Л. В. Культура мови в сучасній науковій парадигмі. *Лінгвістичні студії* / за ред.: Л. А. Лисиченко, О. А. Олексенко. Харків, 2014. С. 253–259.
231. Струганець Л. Культуромовна діяльність учителя (Соціолінгвістичний аспект). *Дивослово*. 1997. № 11. С. 15–17.
232. Струганець Л.В. Теоретичні основи культури мови: Навч. посіб. для студентів філол. фак.-тів вузів України [Текст] Тернопіль, 1997. 96с.
233. Сухомлинська О.В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі. *Шлях освіти*. 2001. №4. С. 10-15.
234. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ: Радянська школа, 1976–1977. Т. 1. 654 с.

235. Сухомлинський В. О. Чиста криниця : казки, оповідання, етюди : для сімейного читання / упоряд. О. В. Сухомлинська. Київ : Веселка, 1993. 287 с.
236. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1974. 257 с.
237. Сучасний словник іншомовних слів : близько 20 тис. слів і словосполучень / уклали: О. І.Скопненко, Т. В. Цимбалюк. Київ : Дніпро, 2006. 789 с.
238. Сучасний тлумачний словник української мови : 50 000 слів / заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків : ШКОЛА, 2006. 832 с.
239. Типова освітня програма. 3–4 клас / розроблена під кер-вом Савченко О. Я. Київ, 2019. С. 15–27.
240. Тихомирова И. И. Психология детского чтения от А до Я : методический словарь-справочник для библиотекарей. Москва : Школьная библиотека, 2014. 248 с.
241. Ткачук Г. П. Дитяча книжка і проблеми становлення читацької самостійності у молодших школярів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна*. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О.В., 2007. Вип. 13. С. 66–70.
242. Ткачук Г. П. Методика позакласного читання у початкових класах : навч.-метод. пос. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О.В., 2001. 264 с.
243. Ткачук Г. П. Робота з дитячою книжкою на уроках позакласного читання (1–4 кл.) : пос. для вчителя. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2000. 120 с.
244. Ткачук Г. Уроки зустрічі з книжкою. *Початкова школа*. 2000. № 2. С. 15–18.
245. Ткачук Г., Оксанюк А. Науково-пізнавальна книжка і розвиток читацьких інтересів. *Початкова школа*. 2000. № 5. С. 156–159.
246. Трунова В. Види уроків позакласного читання в 3–4 класах і методика їх проведення. *Початкова школа*. 2013. № 12. С. 7–10.
247. Трунова В. Методика позакласного читання в основний період. *Початкова школа*. 2012. № 7. С. 49–51.

248. Трунова В. Методика позакласного читання в підготовчій і початковий періоди. *Початкова школа*. 2011. № 10. С. 20–22.
249. Трунова В. Методика проведення уроків позакласного літературного читання в загальноосвітній школі: інноваційний підхід. 3–4 класи. Харків : Ранок, 2016. 128 с.
250. Трунова В. Основні положення щодо позакласного читання в початкових класах. *Початкова школа*. 2011. № 9. С. 21–23.
251. Українська граматка до науки читання й писання / зложив Б. Грінченко. Київ : Криниця, 1917. Друк. т-ва «Криниця». 64 с. : іл. URL: <https://museum.lib.kherson.ua/ukrainska-gramatka-borisa-grinchenka.htm>
252. Ушинський, К. Д. Рідне слово. *К. Д. Ушинський. Вибрані педагогічні твори* : у 2 т. Київ. : Радянська школа, 1983. Т. 1 : Теоретичні проблеми педагогіки. С. 121–133.
253. Фіцула М. М., Степанов О. М. Основи психології та педагогіки : посібн. Київ : Академвидав, 2003. С. 365–366.
254. Франко І. Педагогічні статті і висловлювання / упорядник та автор передмови О. Дзевєрін. Київ, 1976. 299 с.
255. Харченко Г. І. Формування комунікативних умінь школярів в умовах компетентнісної мовної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 3. С. 148–151.
256. Хоменко Л. Читацькі інтереси та читацька активність школярів: психологічні аспекти проблеми. *Психолог*. 2005. № 3. С. 5–6.
257. Хрестоматія сучасної української дитячої літератури для читання в 1–2 класах серії «Шкільна бібліотека». Львів, 2016. 160 с.
258. Хрестоматія сучасної української дитячої літератури для читання в 3–4 класах серії «Шкільна бібліотека». Львів, 2016. 192 с.
259. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
260. Цимбалюк Л. Проблеми введення літературознавчої пропедевтики в початкових класах. *Початкова школа*. 2000. № 11. С. 21–24.

261. Цимбалюк Л. Проблеми літературного розвитку молодших школярів. *Початкова школа*. 2000. № 12. С. 104–110.
262. Чемоніна Л. В. Роль дидактичної гри у формуванні мовно-мовленнєвої компетентності учнів початкової школи. *Перспективи розвитку наукових досліджень у 21 столітті* : матеріали міжнар. науково-практ. конф. (Краків (Польща), 28–30 січня 2013 р.). Краків, 2013. Т. 2. С. 45–48.
263. Чемоніна Л. В. Сучасні технології навчання мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі : електронний навч. посібн. Бердянськ, 2019.
264. Черненко В. О. Педагогічні ідеї Лесі Українки та сучасне національне виховання. *Витоки педагогічної майстерності. Педагогічні науки* : зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка ; редкол.: М. І. Степаненко (гол. ред.) та ін. Полтава, 2011. Вип. 8, ч. 2. С. 290–294.
265. Чумарна М. І. Літературне читання : підручн. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2015. 208 с.
266. Шевченко Тарас Григорович. Букварь южнорусский / составил Т. Г. Шевченко. Санкт-Петербург : Печат. Гогенфельдена и Ко, 1861. 24 с. URL: ил.<http://irbis-nbuv.gov.ua/dlib/item/0000108>(08.05. 2021)
267. Явоненко М. В. Методика підготовки школярів до літературно-творчої діяльності. *Початкова школа*. 2005. № 5. С. 15–18.
268. Янкович О. І. [Формування компетентностей ХХІ ст. в учнів початкових шкіл Фінляндії та Сінгапуру](#). *Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах освітніх трансформацій: виховний, психологічний, інклюзивний виміри* : матеріали ІІ всеукраїнської наук.-практ. конференції (19-21 червня 2019 року, м. Скадовськ). Херсон : КВНЗ Херсонська академія неперервної освіти, 2019. С. 315–318.
269. Янкович О. І., Кузьма І. І. Освітні технології у початковій школі : навч.-метод. пос. для вчителів, вихователів та студентів закладів вищої педагогічної освіти. 2-е вид., перероб. і доповн. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 290 с.

270. Яценко С.Л. Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти. *Проблеми освіти* : наук-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. Вип. 85. С. 231–237.

271. Neuner G. Vermittlungskonzepte: Historischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen ; Basel, 2003. 184 p.

272. Hymes D. H. On Communicative Competence. *Sociolinguistics: selected readings*. In J. B. Pride and J. Holmes (eds) Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–290.

Інтернет-ресурси

273. <https://naurok.com.ua/rozvitok-komunikativnih-umin-i-navichok-uchniv-u-procesi-vivchennya-angliysko-movi-101910.html> (дата звернення: 22.05.2021).

274. <http://www.nmc.org.ua/metodicni-rekomendacii/nakazmonukraienivid05082016rokuno948prozatverdzenazmindonavcalnihprogramdlal-4klasivzagalnoosvitnihnavcalnihzakladiv> (22.05. 2021).

275. <https://naurok.com.ua/tematichniy-integrovanij-den-galushki-134626.html> (13.04.2021).

276. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0077-07#Text> (13.04.2021).

277. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (13.04.2021).

278. http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508/ (22.05.2021)

ДОДАТКИ
ДОДАТОК А

Анкета

опитування вчителів початкових класів

П.І.П. (за бажанням) _____

Вік _____ Стаж _____ Освіта _____

Місце роботи _____

1. Які підручники з читання Ви знаєте? Назвіть їх.

2. За якими підручниками з читання навчаються учні Вашої школи?

3. Якому підручнику з читання, Ви надаєте перевагу? Чому?

4. Чи достатньою є інформаційно-методична база підручників з читання, за якими Ви навчаєте учнів, для здійснення літературного розвитку дітей?

5. Ваші пропозиції щодо удосконалення інформаційно-методичного компонента підручника.

Додаток Б

Інтегрований урок з української мови та роботи з дитячою книжкою 4 клас

Тема: Із любов'ю до рідної землі!

Українська мова. Вправи на встановлення зв'язку прикметників з іменниками.

Робота з дитячою книжкою. Продовжувати ознайомлення з творчістю Марійки Підгірянки. М. Підгірянка «Що я люблю», «Співанка про місяці».

Мета: формувати інтерес до поетичної творчості Марійки Підгірянки, удосконалювати навички читання віршованих творів, вчити визначати головну думку вірша; розширювати знання учнів про прикметник, удосконалювати уміння розрізняти прикметник серед інших частин мови (на матеріалі поетичних творів), вчити дітей встановлювати зв'язок прикметників з іменниками за допомогою питань, виробляти уміння доповнювати текст прикметниками; виховувати любов до рідної землі, вчити дітей помічати красу рідного краю.

Обладнання: портрет Марійки Підгірянки, ілюстрації «Українське Прикарпаття», ілюстрації на тему «Пори року», виставка книг поетеси.

Хід уроку

I. Організація учнів до уроку

II. Повідомлення теми і мети уроку. Мотивація навчальної діяльності

1. Розповідь вчителя

Ви вже багато дізнались про свою рідну мову. Сподіваюсь, що ці знання ми сьогодні розширимо й доповнимо. А допоможуть нам це зробити поетичні твори про дивосвіт рідної природи. Адже показати красу рідної землі, цього чудового світу неможливо без прикметників – слів, які забезпечують нашу мову, надають їй образності, яскравості, допомагають точно охарактеризувати предмети і явища.

- А розширювати свої знання про прикметник будемо на основі поетичної творчості української письменниці Марійки Підгірянки.

2. Хвилинка каліграфії

- Запишемо каліграфічно тему нашого уроку: «З любов'ю до рідної землі».

III. Ознайомлення з творчістю Марійки Підгірянки

1. Читання вірша Л.Забашти «Дивосвіт».

Дивосвіт, дивосвіт...

Хто придумав оцей світ?

Землю красну отаку

У зеленому вінку?

Всі ці квіти і ліси,

Пташині голоси?

Ліс, і річка, і поля –
 Це ж усе моя земля.

2. Розгляд ілюстрацій «Прикарпатський край».

- Погляньте, діти, на ці ілюстрації. На них зображено чудовий Прикарпатський край, у якому народилась майбутня поетеса. У цій мальовничій місцевості вона зростала, пізнавала цей дивосвіт з його таємницями, вчилася розуміти мову природи. Ця краса так глибоко запала їй в душу, так глибоко, що згодом Марійка Підгірянкa передала її у своїх віршах. Любити свій рідний край вона навчала не тільки рідних дітей, а й усіх, котрих вчила. Більше про Марійку Підгірянку розкаже нам група біографів, які дізнавались про життя і творчість поетеси.

3. Виступ біографів

1-й учень. Народилась поетеса на Івано-Франківщині. Марійка була першою дитиною в сім'ї лісничого Омеляна Ленерта. Підгірянкa – це літературний псевдонім, який поетеса обрала собі в юності, коли почала писати вірші. Справжнє прізвище її Ленерт.

2-й учень. У дитинстві Марійка дуже любила слухати легенди рідного краю, коломийки, приказки з уст мами, земляків, любила співати народні пісні.

3-й учень. У її батька було 6 дітей. Дати вищу освіту усім не під силу було бідному лісничому, Марійка закінчила тільки двокласну школу. Оскільки була допитливою і розумною, то такої освіти їй було замало. Дівчина зайнялася самоосвітою і згодом склала іспити у 8-класну школу.

4-ий учень. Марія мріяла стати вчителькою. Навчалася 4 роки у Львівській вчительській семінарії. 40 років свого життя присвятила дітям. Саме для них вона й складала свої вірші.

4. Гра «Розсипанка»

- Раніше, у 1-2 класах, ми вже читали вірші Марійки Підгірянки. Які саме, ви пригадаєте, склавши з розсипанки рядки цих віршів (запис розсипаних слів на дошці).

Ходить	мати	де йде	казку
Скажи мені	діти	зима	сонце спати
Скажу	ходить	вам	гаєм

Діти утворюють рядки віршів зі слів.

«Ходить, ходить, зима гаєм...» (однойменний вірш).

«Скажи мені, мати, де йде сонце спати?» («Розмова про сонце»).

«Скажу, діти, вам казку...» («Безконечні казочки»)

IV. Опрацювання вірша Марійки Підгірянки «Що я люблю»

1. Виразне читання вірша вчителем

- Заплющіть очі. Спробуйте уявити те, що почуєте. Які картини виникли у вашій уяві?

2. Повторне читання вірша учнями вголос.

3. Бесіда за питаннями.

- Від чийого імені ведеться мова?

- Якого віку ця дитина?

4. Аналіз змісту вірша.

- Кого дитина любить вдома?

- Кого ще любить поза домівкою?

- Чому вона все це любить? Прочитайте.

- Як ви розумієте вислів «повні добра й краси»?

- Що ви любите в своєму житті? Розкажіть.

5. Розширення знань про прикметник на основі прочитаного вірша (робота в парах).

- Діти, вам потрібно знайти в тексті вірша усі прикметники, виписати їх на аркушах паперу, що є на кожній парті. Працюватимемо парами, це полегшить ваше завдання. Кращі пошуковці отримають винагороду – високі бали.

6. Встановлення зв'язку прикметників з іменниками.

- Які прикметники ви знайшли? (Рідну, любя, блакитну, білі).

- Скільки разів у тексті нам зустрічався прикметник «рідна»? (3).

- Чи можемо ми, сказавши лише прикметник, знати, про що йдеться? (Ні).

- А що нам потрібно для цього? (Слово - іменник).

- Отже, прикметники в реченні завжди зв'язані з іменниками, бо вказують на ознаку предмета.

- Випишіть із тексту вірша в зошит прикметники з іменниками. У дужках поставте питання до прикметників.

Хатину (яку?) рідну; школу (яку?) рідну; земля (яка?) рідна; глиб (яку?) блакитну; вівці (які?) білі.

7. Доповнення тексту прикметниками.

- Прочитайте другу строфу вірша.

- Скажіть, що ще любить поетеса в рідному селі? (Лан, садок, горбок).

- Доберіть і запишіть прикметники до цих іменників.

Лан (який?) широкий, безмежний; садок (який?) зелений, яблуневий; горбок (який?) високий, крутий.

- Отже, прикметники вживаються в мовленні для точної характеристики певних об'єктів.

Фізкультхвилинка

V. Опрацювання вірша Марійки Підгірянки «Співанка про місяці»

1. Відгадування загадки

Стоїть дуб, а на ньому 12 гілок, на кожній гілці по 4 гілочки, а на них – по 7 жолудів. (Рік, місяць, тиждень, день).

2. Бесіда за питаннями

- Із скількох періодів складається рік?

- Які характерні ознаки кожної пори року?

- Розгляньте малюнки різних пір року. Який із них зображає зиму? Осінь? Літо? Весну?

- Чи можемо ми сказати, що якась пора року найкраща?

- Діти, у кожної пори року своя краса. І цю красу чудово передала у вірші «Співанка про місяці» Марійка Підгірянка.

3. Самостійне читання вірша учнями. Бесіда.

- Про що розповідається у вірші?

- Що вам у ньому сподобалось?

4. Читання вірша вголос (про кожен місяць читає окремий учень). Аналіз змісту.

- Які характерні ознаки кожного місяця описала поетеса у вірші?

- Опис якого місяця сподобався вам найбільше? Чому?

- Яким тоном потрібно читати рядки про зимові місяці? (Злим, сердитим, бо вони холодні, суворі).

- А про весняні місяці? (Радісно, ніжно)

- Літні? (Захоплено, радісно)

- А про осінні? (Бадьоро, жваво).

5. Робота в групах

- Для виконання певних завдань будемо працювати групами. Поділимося на групи таким чином:

1 група – ті, хто любить зиму;

2 група - ті, хто любить весну;

3 група - ті, кому подобається літо;

4 група - ті, хто любить осінь;

- Отже кожній групі потрібно знайти і прочитати рядки, де описано місяці їх улюбленої пори року.

- Знайдіть прикметники, що вжиті у тексті. Поставте запитання від іменників до прикметників, запишіть дані слова за зразком: Соком (яким?) червоним.

VI. Підсумок уроку.

ТЕМАТИЧНИЙ ІНТЕГРОВАННИЙ ДЕНЬ ГАЛУШКИ, 3 клас

Навчальний предмет	Тема	Завдання дня	
		Ключові компетентності	Цілі уроку:
Математика	Повторення таблиць множення числа 9 і ділення на 9. Розв'язування задач з буквеними даними	Формувати в учнів систему загальнолюдських цінностей. Розширювати уявлення дітей про народні традиції харчування Сприяти формуванню ключових компетентностей:	Закріплювати навички табличного множення і ділення, виконання дій у числових виразах; розв'язання задач на знаходження четвертого пропорційного, обернених до них, та задач з буквеними даними
Образотворче мистецтво	Натюрморт як жанр образотворчого мистецтва. Особливості	- любов до читання,	Формувати уявлення про натюрморт як основний жанр образотворчого мистецтва; Вчити передавати об'єкти у просторі шляхом

	виділення головного в композиції. «Натюрморт за уявою»	відчуття краси слова, - пізнання навколишнього світу шляхом спостережень,	загороджування
Літературне читання	Полтавська галушка <i>За М. Ганжею</i>	- організація власного навчального середовища, - співпраця з іншими особами для досягнення спільної мети,	Удосконалювати читацькі навички; формувати вміння сприймати, розуміти, аналізувати й інтерпретувати літературні тексти.
Українська мова	Повторення вивченого матеріалу про значення слова	- залучення мистецької творчості для творчого вираження особистості.	Розвивати вміння висловлювати власну думку про предмети, явища, події будувати і записувати 2-3 запитання за змістом на задану тему; удосконалювати навички користування словниками

Супровід: мультимедійні презентації, аудіо записи, таблиці, роздатковий матеріал (додатки)

Примітка: учитель самостійно визначає межі уроків, добирає фізкультхвилинки. Передбачити можливість сюрпризу від батьків – пригощання галушками

1. Ранкова зустріч

А) Вітання.

Б) Щоденні новини

- Який сьогодні день?
- А яке число?
- Який день тижня?
- З яким настроєм ви прийшли до школи?

Гра «Чарівна скринька»

У скриньці лежить аркуш із написаним словом. Відгадайте слово, ставлячи запитання, на які я відповідатиму «так-ні». (ГАЛУШКА)

В) Обмін інформацією. Метод «Знаю – хочу дізнатись – вивчив»

(Що я знаю про галушки? Про що хотів би дізнатися?)

Г) Групове заняття

Робота в групах . Робота зі словниками (тлумачним та орфографічним)

1-2гр. – значення слова галушка

3-4гр. – наголос у слові

2. Гра «Шифрувальники». Розв’язування прикладів

- Чи знаєте, що у галушки є родичі? Щоб дізнатися їх назви, потрібно розв’язати приклади і розшифрувати слова

$76-7*8=$	20	П	$45:9*2=$	10	З
$(27:9):3=$	1	А	$8*7-55=$	1	А
$(40-36)*4=$	16	Л	$15+32:4=$	23	Т
$41-9*1=$	32	Ю	$40:5+4=$	12	І
$72:9+21=$	29	Ш	$28:4*3=$	21	Р
$24:8*5=$	15	К	$6+(31-22)$	15	К
$60-7*7=$	11	И	$82-9*9$	1	А

Палюшки (пальчики, лінівi вареники, котики) — страва української кухні із тіста у вигляді невеликих валиків, відварених в підсоленому окропі, приготованих з борошна, відвареної картоплі та сирих яєць.

Затірка або затерка – ще один різновид галушок чи точніше – варіація їх приготування. Щоб приготувати її, підсолене пшеничне тісто розтирали з борошном до утворення маленьких кульок. Їх відварювали у м'ясному бульйоні або у молоці доти, поки кульки не спливали на поверхню. Страву подавали разом з рідиною, у якій вона варилася.

Фронтальна бесіда. Робота з приказками

Про популярність галушок в Україні свідчить і велика кількість приказок, де згадується страва.

- Чотири горшки та все галушки.
- Прирівняла божий дар до галушок
- Наварила галушки, та нікому їсти
- З попелу галушки не вдаються до юшки

3. Щоденні 5. Письмо для себе

Якщо знайдеться збирач рецептів, який побажає проїхатися по селах України, то він буде трохи здивований, зіткнувшись з тим, що в кожному населеному пункті існує свій неповторний та унікальний спосіб того, як готувати галушки по-українськи. Такий рецепт передається з покоління в покоління.

- Чи готують галушки у вашій родині? Які саме?

4. Перегляд фотоальбому «Абазівські галушки»

Декілька тижнів підряд у кожній родині класу готували галушки. Це було наше таємне завдання нашим мамам і бабусям. Подивіться, які різні і, я впевнена, смачні галушки вийшли у господинь.

СЮРПРИЗ ВІД БАТЬКІВ – ПРИГОЦАННЯ ГАЛУШКАМИ

5. Робота в парах. Складання запитань для інтерв'ю

Ви – журналісти, працюєте на телеканалі. Отримали завдання розказати глядачам, як готувати галушки.

Складіть запитання, які б ви поставили досвідченому кухарю.

(із запропонованих запитань колективно обираються 5-7 для інтерв'ю)

6. Робота над задачами

Галушки – страва давня, проте дуже популярна. У багатьох ресторанах і кафе вона є в меню. Уявіть, що ви прийшли до кафе.

Задача 1. Порція із 4 галушок коштує 36грн. Чи вистачить 65грн на порцію із 7 галушок?

*складіть обернену задачу.

- В яких випадках слово галушки в середині речення буде писатися з великої літери? (власна назва).

Прізвисьце Галушка є досить популярним в Україні.

➤ **Галушка Віра Вікторівна** — українська співачка, відоміша як **Віра Брежнєва**.

Галушкі — село в Україні, в Лебединському районі Сумської області. Населення становить 51 особа.

Задача 2. Від Абазівки до села Галушки велосипедом можна доїхати за X год, машиною – у 2 рази швидше, а пішки – на 38год довше, ніж машиною. За який час можна подолати відстань Абазівка – Галушки пішки?

7. Розповідь учителя (Легенда про полтавську галушку).

8. Робота над текстом

- Прочитайте текст мовчки («Полтавська галушка» за М. Ганжею). Поставте запитання за змістом однокласникам.

9. Гра «Математичні сходинки». (Індивідуальні картки)

Ви вже знаєте, що у Полтаві проводиться фестиваль галушки. На ньому встановлено декілька рекордів.

- Студент Геннадій Чіпко встановив рекорд з поїдання галушок.

Полтавець з'їв свою порцію з 12-ти галушок за 52,3 секунди. Цей кумедний конкурс тривав півтори години.

Всього в Чемпіонаті взяли участь 36 осіб, кожному з них видали однакові порції галушок зі сметаною і по пляшці води, результат кожного учасника фіксувався за допомогою секундоміра.

- Найбільшу у світі галушку (вагою 10 кг) приготували кухарі ресторану «Іванова гора» в Полтаві. Її презентували на святі галушки.

10. Створення колажу «Натюрморт»

На жаль, я не знайшла жодної картини із зображенням галушок. Пропоную виправити цю ситуацію і створити натюрморт у техніці колажу.

11. Рефлексія

А) Метод «Знаю – хочу дізнатись – вивчив».

Б) Підсумкове коло.

Додаток В
Тематично-жанровий, авторський блок художніх творів
у читанці О. Савченко. 2013 р., 3 клас

<i>№ з/п</i>	<i>Тема художніх творів</i>	<i>Жанр</i>	<i>Автор</i>	<i>Частотність використання жанрів до кожного розділу</i>	<i>% показник до загальної кількості худ. творів</i>
1.	Цікава книга природи	Вірші	К. Перелісна, Л. Костенко, Г. Черінь	4	45%
		Оповідання	В. Сухомлинський, О. Донченко	2	22%
		Порівняння	-	3	33%
2.	Від слова – до книги	Вірші	Д. Білоус, Н. Умерова, Д. Павличко, Л. Повх	5	62,5%
		Оповідання	А. Коваль	1	12,5%
		Казки	І. Січовик	1	12,5%
		Прислів'я	-	1	12,5%
3.	З чистого джерела народної творчості	Казки	-	2	6%
		Пісні	-	3	9%
		Скоромовки	-	7	20%
		Прислів'я	-	16	47%
		Загадки	-	6	18%
4.	Літературні казки й п'єса-казка	Вірші	В. Бичко, Н. Забіла	2	29%
		Казки	А. Дімаров, В. Скомаровський, Ю. Ярмиш, В. Нестайко, О. Олесь	5	71%
5.	Байки	Байки	Л. Глібов	3	100%
6.	Світ дитинства у поезії і прозі	Вірші	Л. Українка, О. Олесь, Д. Павличко, Г. Бойко, А. Качан, С. Жупанин	12	50%
		Оповідання	В. Сухомлинський, О. Буцень, Я. Стельмах	4	17%
		Прислів'я	-	4	17%
		Скоромовки	Г. Бойко	2	8%
		Веселинки	Г. Бойко	2	8%
7.	Тарас Шевченко: сторінки життя і творчості	Вірші	Т. Шевченко	4	80%
		Оповідання	В. Сухомлинський	1	20%
8.	Із скарбниці казкарів світу	Казки	Брати Грімм, К. Коллоді, А. Ліндгрєн	3	100%

9.	Прийди, весно, з радістю!	Вірші	Л. Українка, А. М'ястківський, М. Познанська, Л. Забашта, Т. Коломієць, В. Ткаченко, М. Сингаївський	8	50%
		Оповідання	М. Стельмах	1	6%
		Прислів'я	-	6	38%
		Загадки	В. Струтинський	1	6%
10.	Візьму перо і спробую	Вірші	А. Костецький, І. Світличний, А. М'ястківський, Т. Коломієць, Г. Кирпа	6	50%
		Оповідання	В. Сухомлинський	1	8%
		Казки	М. Носов	1	8%
		Загадки	Л. Мовчун	2	17%
		Прислів'я	-	2	17%
Всього		Вірші		41	34%
		Оповідання		10	8%
		Казки		12	10%
		Байки		3	3%
		Прислів'я		29	24%
		Пісні		3	3%
		Скоромовки		9	7%
		Порівняння		3	3%
		Загадки		9	7%
Веселинки		2	1%		

Додаток Д
Тематично-жанровий, авторський блок художніх творів
у читанці О. Савченко. 2015 р., 4 клас

<i>№ з/п</i>	<i>Тема художніх творів</i>	<i>Жанр</i>	<i>Автор</i>	<i>Частотність використання жанрів до кожного розділу</i>	<i>% показник до загальної кількості худ. творів</i>
1.	Із скарбниці усної народної творчості	Вірші	Г. Кирпа	1	2%
		Казки	-	1	2%
		Притчі	-	2	4%
		Легенди	-	2	4%
		Пісні	-	2	4%
		Усмішки	-	2	4%
		Прислів'я	-	25	51%
		Скоромовки	-	4	8%
2.	Що було на початку світу...	Міфи	-	4	80%
		Пісні	-	1	20%
3.	Сторінками історії України	Вірші	О. Олесь, Д. Білоус, М. Хоросницька, В. Сосюра, І. Гнатюк, Д. Павличко, Н. Поклад	8	57%
		Оповідання	А. Коваль, М. Пригара, І. Боднарчук, Т. Коломієць	4	29%
		Прислів'я	-	2	14%
4.	Як не любить той край...	Вірші	В. Сосюра, Л. Костенко, О. Олесь, В. Лучук, А. Качан	6	32%
		Оповідання	В. Сухомлинський, М. Вовчок, Н. Кир'ян, М. Коцюбинський, Г. Тютюнник, Т. Кара-Васильєва,	7	37%
		Загадки	С. Жупанин	1	5%
		Прислів'я	-	5	26%
5.	Видатні українські письменники	Вірші	Т. Шевченко, Р. Завадович, І. Франко, Л. Українка, П. Тичина, М. Рильський	13	76%
		Оповідання	Т. Шевченко, М. Олійник	2	12%
		Казки	І. Франко, Л. Українка	2	12%
6.	Розповіді про нас самих	Байки	Езоп, Л. Глібов, О. Пчілка	3	75%
		П'єса-казка	Н. Шейко-Медведєва	1	25%
7.	Літературні казки	Вірші	Л. Костенко	1	25%
		Казки	О. Пушкін, Г. Андерсен,	3	75%

	зарубіжних письменників		Дж. Родарі		
8.	Світ дитинства в літературі	Вірші	Л. Забашта, А. Костецький, Г. Малик, Г. Бойко, М. Сингаївський, Г. Чубач, С. Жупанин, Л. Костенко	10	62,5%
		Оповідання	В. Сухомлинський, В. Нестайко, О. Єфімов, В. Рутківський	4	25%
		Казки	М. Чумарна, В. Сухомлинський	2	12,5%
Всього		Вірші		39	30%
		Оповідання		17	13%
		Казки		9	7%
		Притчі		2	2%
		Легенди		2	2%
		Міфи		4	3%
		Байки		3	2%
		Пісні		3	2%
		Усмішки		2	2%
		Скоромовки		4	3%
		Прислів'я		32	25%
	Загадки		11	9%	

Додаток Е
Систематизація літературних творів підручників
«Літературне читання» О. Савченко

№ п/п	Підстава для систематизації	Сегменти
1.	За фактором часу	ІХ-ХVІІ ст.; ХVІІІ ст.; І половина ХІХ ст.; ІІ половина ХІХ – початок ХХ ст.; 30-і – 80-і рр. ХХ ст.; кінець ХХ – початок ХХІ ст.
2.	За фактором місця	Українська – зарубіжна
3.	Специфіка адаптації зарубіжної літератури	Переклад – переказ – оригінальний текст за мотивами твору
4.	За формою словесного викладу досвіду	Вірші – проза
5.	За пріоритетом образності або понятійності	Художні – науково-пізнавальні – довідкова
6.	За ступенем єдності форми і змісту	Класичний твір – сучасний твір – повчальний твір
7.	За обсягом твору	Великооб’ємні – середнього і малого об’єму
8.	За родами	Епос – лірика – драма
9.	За видо-жанровими особливостями	Оповідання – казки – легенди – притчі – пісні – загадки – байки – нариси – скоромовки – веселики – усмішки – міфи – прислів’я – п’єси
10.	За темами	Про Батьківщину, про чарівні речі, про рослин і тварин, про дітей, про видатних постатей України
11.	За переважаючим пафосом	Героїчний, трагічний, драматичний, сентиментальний, сатиричний, іронічний, гумористичний

Додаток Ж

Діагностичні завдання для виявлення рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою

Показник: сприйняття змісту твору учнями.

Завдання 1. Відповіді на запитання за прослуханим твором.

Мета: визначення рівня сприйняття змісту прочитаного літературного твору учнями.

Матеріал: літературний текст: В. Сухомлинський «Як Сергійко навчився жаліти».

Процедура виконання: учневі пропонувалося прослухати оповідання.

Завдання після прослуховування: дати відповіді на запитання. Наприклад:

З ким зустрівся Сергійко на березі?

Що здивувало хлопчика?

Чому хлопчикові стало страшно?

Показник: обізнаність молодших школярів у світі дитячих художніх книжок.

Завдання 1. Письмові завдання.

Мета: визначити рівень обізнаності молодших школярів у світі дитячих художніх книжок.

Процедура виконання:

1. Запиши теми прочитаних тобою книжок.
2. Запиши імена авторів прочитаних тобою книжок (творів).
3. Які жанри тобі відомі? Запиши їх перелік.
4. Пригадай і відтвори зв'язки:
 - автор(и) – тема(и)
 - автор(и) – жанр(и)
 - автор – книжка - тема(и)
 - автор – збірка – тема(и)

Показник: визначення рівня словникового запасу учнів.

Завдання 1. Пояснення значення слів.

Мета: визначення рівня розуміння і вміння пояснити значення слова.

Матеріал: байка Л. Глібова «Коник-стрибунець».

Процедура виконання: дитина читає твір.

1. Читання мовчки.

2. Пояснення значення таких слів: вдатний, неборак, непереливки (зазначення способу пояснення слова).

3. Робота у групах: згрупуйте слова: а) епітети б) слова, вжиті в переносному значенні г) синоніми.

Використовувалися також вправи конструктивного та творчого характеру.

Показник: рівень сформованості умінь комунікативної компетентності на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Завдання 1. Вільно висловлювати думку.

Мета: уміння висловлювати власну думку.

Матеріал: казка В. Лабунець «Неслухняна дівчинка».

Процедура виконання: Учням дається початок казки і пропонується її закінчити.

Завдання 2. Ставити запитання до змісту тексту.

Мета: уміння ставити запитання до змісту тексту.

Матеріал: казка В. Лабунець «Неслухняна дівчинка».

Процедура виконання: постав і запиши два запитання за змістом тексту «Ловись, рибко!» Я. Стельмаха.

Завдання 5. Використовувати власний читацький досвід.

Мета: визначення умінь учнів застосовувати власні знання та читацький досвід на практиці.

Процедура виконання: письмові завдання.

1. Поєднай імена та прізвища письменників.

Павло	Шоголів
Михайло	Коломієць
Олександр	Слабошпицький
Яків	Олесь
Тамара	Тичина

2. Відшукай у тексті Янки Купала «У вирій» засоби художньої виразності. Поясни їх роль у тексті. Заповни таблицю.

Який він? Яка вона? Яке воно? (епітети)	Неістоти – наче живі (метафори)	Ще, ще, ще ... (повтори)

3. Визнач настрій вірша. Поміркуй, який настрій був в автора. Доведи це поетичними рядками.

Показник: рівень сформованості та розвитку комунікативної діяльності молодших школярів.

Завдання 1. Використання образних висловів із прочитаних творів.

Мета: визначення вміння використовувати образні вислови у власному мовленні.

Матеріал: вірш В.Сосюри «Зима».

Процедура виконання: дитина читає твір.

1. Читання мовчки.

2. Діти відповідають на запитання вчителя:

– Поясни значення висловів «заснуло зерно», «очі закриють поля», «земля одягне шубу».

– Ти вважаєш, що вони вжиті у прямому значенні чи переносному?

– Як гадаєш, для чого автор вживає їх у тексті вірша?

3. Склади коротку розповідь, уживаючи ці образні вислови.

Завдання 2. Використати засоби художньої виразності у власних висловлюваннях.

Мета: визначення уміння використовувати засоби художньої виразності у власних висловлюваннях.

Матеріал: вірш А. Малишка «Бабуня трава».

Процедура виконання: дитина читає твір.

1. Учень спочатку читає твір про себе.

2. Відповіді на запитання вчителя:

– Чому твір називається «Бабуня трава»?

– Визнач жанр цього твору.

– Назви основні ознаки, за якими ти це зробив, із запропонованих: рима, ритм, поділ на строфи.

– Назви дійових осіб вірша.

3. Охарактеризуй дійових осіб, використовуючи засоби художньої виразності з твору «Бабуня трава».

Додаток 3

Система навчально-тренувальних комунікативно зорієнтованих вправ і завдань для формування комунікативної та літературознавчої компетенції

1. Прочитай уривок, до якого можна дібрати прислів'я.
2. Прочитай прислів'я. Вибери серед них те, яке найповніше розкриває основну думку прочитаного.
3. Порівняй головну думку твору зі змістом прислів'їв, приказок, які їй відповідають.
4. Згадай твори, у яких описано подібну ситуацію. Знайди спільне й відмінне. Зроби узагальнений висновок.
5. Поділи твір на частини, склади план.
6. Прочитай готовий план, відповідно до нього поділи твір на частини.
7. Знайди речення чи уривок, які виражають головну думку оповідання.
8. Прочитай назву оповідання. Порівняй її з головною думкою твору.
9. Робота із заголовком: а) добери інший заголовок; б) вибери заголовок із запропонованих прислів'їв (інших заголовків); в) поясни заголовок тексту.
10. Знайди слова з найбільшим смисловим навантаженням в окремих уривках та в цілому тексті.
11. Вияви зв'язок між головною думкою і темою твору.
12. Знайди в тексті епітети, порівняння, метафори (без уживання термінів). Поясни їх використання.
13. Знайди в тексті слова, вжиті в переносному значенні. Поясни необхідність використання даного слова в прочитаному уривку.
14. Заміни подані вислови словами тексту.
15. Добери слова, близькі за значенням до поданих. Чому саме таке слово використав автор?

Для перевірки сформованості літературознавчої компетенції можна запропонувати такі завдання:

1. Вибери жанри, що належать до усної народної творчості.

1. Загадки. 4. Байки.
 2. Прислів'я. 5. Народні казки.
 3. Дразнилки. 6. Вірші.

Назви жанрові особливості (секрети) байки.

II. Вибери правильну відповідь і впиши відповідну букву (3-4 кл.).

• Притча – це:

- а) влучний народний вислів з повчальним змістом;
- б) алегоричне оповідання з повчальним змістом;
- в) драматичний твір, призначений для постановки на сцені.

• Легенда відрізняється від оповідання:

- а) дійовими особами;
- б) змістом;
- в) елементами фантастики.

• Стаття – це:

а) народне оповідання про якісь події чи життя людей з елементами фантастики;

б) розповідь з повчальним змістом;

в) невеликий розповідний твір на дуже важливі теми з життя народу, країни.

• Казка – це:

а) невеликий прозовий художній твір про одну чи кілька подій, що мають важливу роль у житті дійової особи;

б) дуже стислий твір про одну якусь незвичайну подію з незвичайним кінцем;

в) розповідний твір про вигадані події з елементами фантастичного.

III. Склади словничок літературних термінів (з трьох слів).

IV. Визнач тему та основну думку оповідання (на розсуд учителя).

Склади план та перекажи за ним.

Завдання для самостійної читацької діяльності

1. Доповніть список прізвищ письменників, які пишуть на тему краси рідного краю (природи, людських стосунків тощо): Д. Павличко, С. Жупанин, Леся Українка тощо.

2. Доповніть список творів письменника назвами інших його творів: О. Сенатович «Червоні лелеки», «Два проліски», «Листопад»....

3. Створіть ілюстрації до твору, розмістіть їх за порядком розвитку подій.

4. Випишіть яскраві образні вислови (прислів'я, загадки, літературні портрети, пейзажі тощо).

5. Вивчіть напам'ять вірш (рядки з твору, слова персонажа тощо).

6. Придумайте літературну гру на основі прочитаного.

7. Складіть запитання до учнів класу за прочитаним.

8. Розмістіть імена дійових осіб за тим порядком, в якому вони з'являються у творі.

Варто вміщувати до рекомендаційного плаката творчі завдання на розвиток усного і писемного мовлення:

1. Розкажіть про свої думки, почуття, що виникли на основі прочитаного.

2. Напишіть твір-мініатюру за опорними словами.

3. Складіть твір «Про що можуть розмовляти між собою предмети» (з прочитаного).

4. Створіть біографію предмета (з прочитаного).

5. Придумайте якомога більше варіантів використання предмета поза його прямими функціями (наприклад, гребінець).

6. Придумайте ситуацію, у якій можна зустріти героїв з різних творів.

7. Складіть «павутинку» до головного слова (теми читання) – доберіть слова, які асоціюються з ним:

Школа		Письменник	Папір
Художник	Книга	Друкарня	Відпочинок
Твір		П'єса	Знання

8. Проведіть гру «Газетний репортер» за запитаннями респондента: Що робить тебе сумним (щасливим, збентеженим тощо)? Що потрібно, щоб стати добрим приятелем?

9. За допомогою міміки покажіть одного з героїв так, щоб відгадати його ім'я.

10. За допомогою міміки покажіть обраний вами епізод твору, щоб інші відгадали його зміст.

11. Створіть власну книгу за творчістю... (наприклад, Лесі Українки).

Доцільно запропонувати учням скласти свої списки літератури, на уроці провести конкурс на одну з них за оформленням і змістом.

Враховуючи особистісно орієнтований підхід до навчання, ми застосовували на уроках різні моделі співпраці учнів (парна, групова робота, ігрові прийоми, інсценізація, зміна ролей), завдання різної складності, залучення учнів до літературної творчості та самооцінки тощо.

Словникові вправи:

І. За дидактичною метою. Вправи, які використовував вчитель під час роботи над словом, були спрямовані на усвідомлення школярами функції слова у мовленні. З огляду на це ми розрізняли:

а) Вправи, розраховані на пояснення значення слів:

— пояснити значення слова клас у такому тексті:

...Класи знають футболісти, і пілоти, й хокеїсти.

Клас каюти визначають, і у класи діти грають.

Значень слова клас багато:

Перше — це шкільна кімната,

Друге — група школярів, підлітків чи малюків.

Клас об'єднує людей...

— визначити спочатку слова, вжиті в прямому, а потім у переносному значенні:

Ще сонно диха тихий сад,

ще сплять навколо квіти.

Ще не прокинулась роса,
спить чоловік, і діти.

(А. Костецький)

—відгадати загадку, пояснити, які предмети названі словом-відгадкою:

Зрізаю я траву, колосся; в дівчат я сплетена з волосся;

А ще я суші довга стрічка, що забігає в море, річку.

б) Вправи, розраховані на формування навичок уживання слів у власному мовленні.

- скласти речення з різними значеннями багатозначного слова (наприклад, машина, голка);

- скласти речення з кількома словосполученнями (наприклад, срібний голос, срібний іній, срібні ложки);

- описати два предмети, використовуючи, зокрема, антоніми (великий, новий і маленький, старий будинки).

II. За характером розумових операцій, які здійснюють учні під час роботи зі словом, ми розрізняли:

а) *Аналітичні вправи* (аналіз текстів: визначення невідомих слів, уточнення відтінків значення слів, з'ясування мети вживання того чи іншого слова тощо). Наприклад: прочитати вірш Г. Бойка. Користуючись довідкою, пояснити значення виділених слів:

Хто кричав?

Йшов з лікарні Гнат селом, а дружки й спитали:

Що, брат, боляче було, коли зуби рвали?

Ні,— хлопчина їм сказав,— Не дуже боліло...

А чого ж то ти **горлав** в лікаря щосили?

Так тож: лікар **заволав**, бо я став брикаться,

Йому щипці поламав, і... вкусив за пальця.

Довідка: голосно кричати, голосно покликати, звертатися до когось із запитанням, передавати словами думки.

б) *конструктивні вправи* (синтетичні: складання речень із словом, вжитим у певному значенні, дописування речень, виконання різних творчих вправ). Наприклад:

— дібрати синоніми до слова *нероба*, виправити речення, використовуючи синоніми: *Ледар усе життя ледарює. Тільки нероба нічого не робить;*

— до виділених слів дібрати антоніми і поставити їх у тексті замість крапок: *У великої річки був брат —... струмок. Близькі родичі, вони були зовсім різними. Струмок вузький, а річка... Струмок швидко мчав з гори, а річка... несла свої води. Та все ж мілководий струмок і... річка були вірними друзями.*

в) *вправи на порівняння* текстів чи речень, у яких відбувалася заміна одних слів на інші (усунення недоречних повторювань, уживання емоційно забарвленої і образної лексики тощо).

III. За ступенем самостійності у виконанні ми розрізняли вправи:

а) Розраховані на спостереження за вживанням і значенням окремих слів у готових реченнях чи текстах:

- з казки «Рукавичка» виписати синоніми до слова *прийти*;
- пояснити значення прислів'їв або відгадати загадку і виписати антоніми парами, зокрема у прислів'ї *Не хвались, як починаєш, а хвались, як кінчаєш* або в загадці Г.Бойка про віск: *У вогні я розмокаю, у воді висихаю.*

б) *Конструктивні вправи* (складання словосполучень із поданих слів, введення в речення антонімів, заміна одних слів іншими тощо) Наприклад:

— прочитати текст, замінити підкреслені слова антонімами. Яку пору року буде тепер описано?

Прийшла весна. Зазеленіли дерева. Дні стали довгими, а ночі короткими. Прилетіли перелітні птахи. У полях починається гаряча пора.

- скласти можливі словосполучення з словами *багрянний, багровий* (прапор, рубець);
- доповнити речення порівняннями (наприклад. *Усе було вкрите білим снігом, мов...*).

в)Творчі вправи (складання словосполучень, речень із потрібним словом, розповідей за опорними словами тощо). Наприклад:

- скласти кілька словосполучень з багатозначними словами (за вибором учнів);

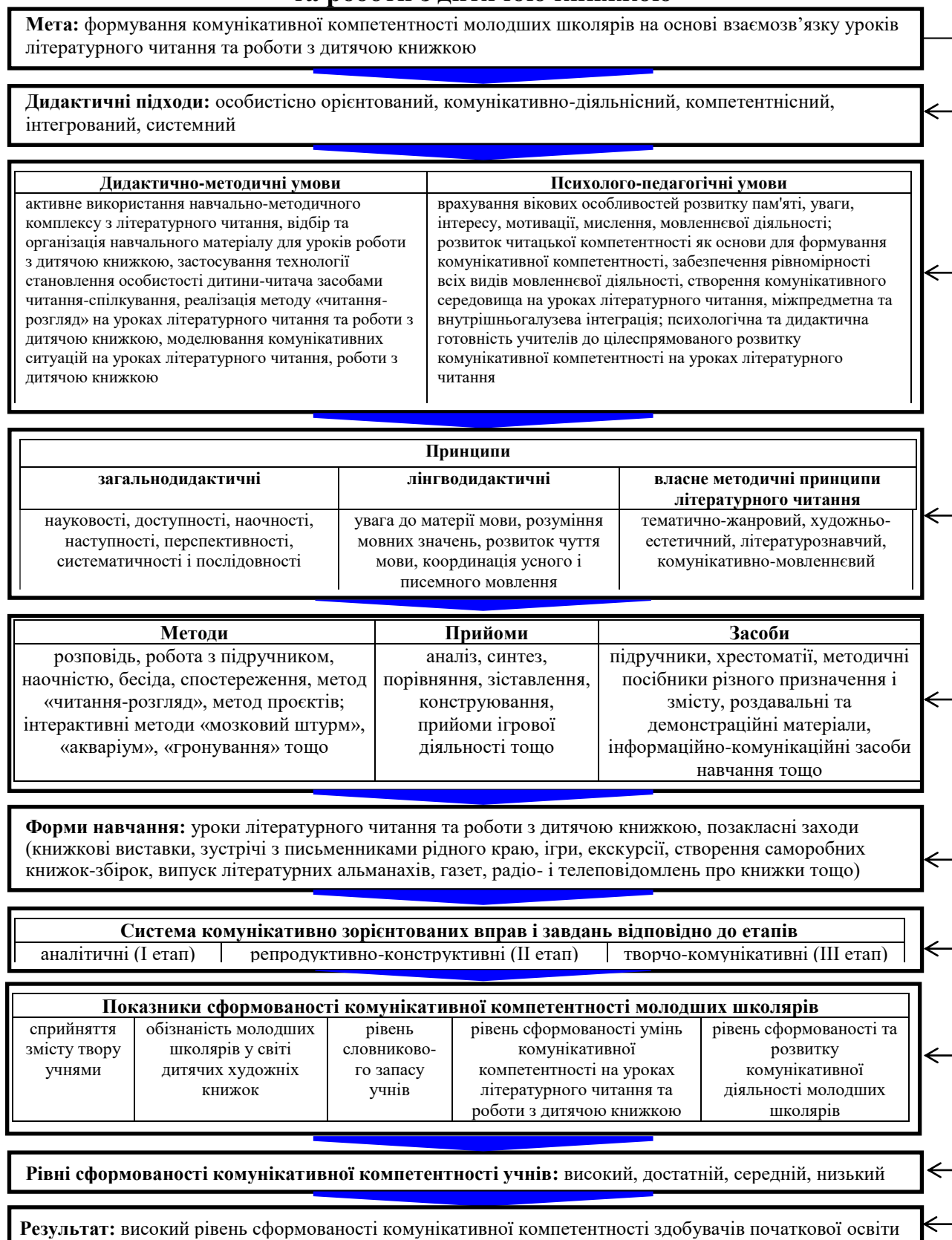
- скласти текст, використовуючи дані вчителем слова чи словосполучення: Київ, столиця України, місто-герой.

Додаток К
Анкета для вчителів
Реалізація взаємозв'язків між уроками літературного читання і уроками роботи з дитячою книжкою (у %)

Питання, які поставлені вчителям щодо реалізації взаємозв'язків між уроками літературного читання і уроками роботи з дитячою книжкою; роботи з інформацією з метою літературного розвитку молодших школярів	Класи	
	3 клас	4 клас
Чи реалізуються взаємозв'язки між уроками літературного читання і уроками роботи з дитячою книжкою? (на змістовому, процесуальному та мотиваційному рівнях)	34	56
Якими вміннями й навичками оволодівають діти при роботі з текстом на уроках літературного читання?	55	45
Якими вміннями й навичками оволодівають діти при роботі з текстом на уроках роботи з дитячою книжкою; роботи з інформацією?	44	45
Чи забезпечуються дітям умови для переносу знань, умінь і навичок з уроків літературного читання на уроки роботи з дитячою книжкою; роботи з інформацією?		
• Уміння визначати (передбачати) тему твору (книжки);	65	50
• Уміння співвідносити твір з його автором;	67	69
• Уміння встановлювати зв'язки: тема – автор, теми – автори;	62	65
Книжка – твір;	55	52
Книжка – збірка – тема(и);	25	30
Книжка – автор – жанр;	29	26
Жанр(и) – автор(и) – книжка;	21	28
Чи варто збільшувати кількість годин на уроки: літературне читання;	57	60
уроки роботи з дитячою книжкою; роботи з інформацією.	43	40

Додаток Л

Структурна модель формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою



Додаток М

Фрагмент інтегрованого уроку з літературного читання та роботи з дитячою книжкою

Тема: Казки народів Європи.

Мета: Ознайомити з казками інших народів; розвивати навички читання, переказу, вміння спілкуватися; виховувати любов, повагу й турботу про ближніх, уміння цінувати своє життя, чесність, почуття добра та справедливості.

IV. Ознайомлення з творами під час їх читання в класі.

1. Робота над латиською народною казкою «Добрі брати».

– Прочитайте казку.

– Про кого йдеться у творі? (Про двох братів).

– Як склалося життя кожного з братів? (Молодший був одружений, мав семеро дітей; старший був неодружений, жив самотньо).

– Яку ситуацію змальовано у творі? (Брати скошили жито й поділили урожай навпіл).

– Над чим замислилися брати після поділу врожаю? (Чи справедливо вони поділили снопи).

– Як вони вчинили зі своїми частками? (Кожен із братів переніс частину своїх снопів до іншого).

– Що викликало здивування братів? (Те, що їх копи не змінилися: не збільшилися і не зменшилися).

– Як вони дізналися правду? (Вони стерегли свої копи й зустрілися).

– Як можна схарактеризувати кожного з братів? (Вони любили, поважали, берегли один одного).

– Що спричинило таке ставлення братів один до одного? (Вони весь вік прожили щасливо, не знаючи горя).

– Як би склалося життя кожного з братів, якби вони не допомагали один одному?

– Як могли вчинити брати із ворожам? (Кожен міг забрати собі більшу частину).

– До чого це могло б призвести? (До сварки, відчуження, самотності).

– Чого вчить ця казка? (Що щастя – в руках кожного з нас, у нашому ставленні до близьких, рідних людей і просто добрих знайомих).

Додаток Н

Сценарій позакласного заходу «Похвала книгам»

Мета. Перевірити рівень засвоєння учнями знань змісту вивчених творів; закріпити знання про бібліотеку; розкрити значення окремих бібліотечно-бібліографічних понять; удосконалювати читацькі вміння та навички, навички виразного читання; збагачувати активний словниковий запас третьокласників.

Розвивати пізнавальний інтерес, мислення, увагу, пам'ять, зв'язне мовлення.

Виховувати любов до книжок, інтерес до читання й навчання.

Обладнання: індивідуальні таблиці складів, слова на картках-блискавках, прислів'я «Складовиці», виставка книг (художні книги, словники, енциклопедії, довідники), анаграми, пірамідки слів на листках для роботи в парах; кросворд для роботи в групах, казковий герой – Мудра Сова, ілюстрації, таблиця «Зашифрований вислів», сигнальні картки, завдання до гри «Чи є такі речення?», тестові завдання, «Читанка. І частина. 3 клас» (О.Я.Савченко), збірка пісень, віршів «Нам без книг ніяк не обійтись».

Хід заходу

(Парти в бібліотеці розставлені в три ряди. Біля першої парти кожного ряду — капітани команд. На дошці розміщено роздруковані вислови про книги. На лавах — батьки, вчителі, бібліотекар.)

I. Організаційна частина.

1. Привітання вчителя.

— Дорогі учні, гості, мами й тата!
 В нас сьогодні книги свято.
 Будем разом відзначати,
 Книгу-друга шанувати.
 Дружба з книгою – це свято,
 Не було б його у нас,
 Ми б не знали так багато
 Про новий і давній час.
 Книги дружать з дітворою,
 Полюби їх у житті –
 І улюблені герої
 Будуть друзями в путі.

II. Сюрпризний момент.

1. Прихід казкового героя – Мудрої Сови, яка принесла цікаві ігрові завдання для учнів.

2. Слово вчителя.

— Дітки, сьогодні буде незвичайна виховна година. І присвятимо ми її тому, що заховано в загадці, яку принесла нам мудра Сова.

Не кущ, а з листочками,
 Не сорока, а зшита,
 Не людина, а навчає. (Книга)

— Про книгу написано багато чудових віршів. Поетеса Т.Волгіна запевняє, що інколи «Буває книгам лячно». Хто ж у цьому винен? Послухайте. Учасники театрального гуртка «Барви слова» приготувала для невеличкий поетичний дарунок.

1-й учень.

Скільки книг в твоїй книгарні.
 Книги різні, дуже гарні,
 От краса, якби ти зміг
 Прочитати, друже, їх!

2-й учень.

Покупці стоять юрбою,
 Шарудять по сторінках...
 Мила книго, що з тобою?
 Чом ти дивишся з журбою
 І тріпочеш у руках?

3-й учень.

Лячно книгам: хто їх купить.
 Раптом купить, хто не любить.

4-й учень.

Той у книжку, — от порода! —
 Запахає бутерброда...
 Той, — чи є бруднулі гірші,
 Залива чорнилом вірші...
 Бідні ви, прозаїки,
 Будні ви, поети!
 Невідомо, у які
 Попадеш лабети...

5-й учень.

Недарма на продажі
 Книги ледь зажурені:
 Хоч би не потрапити
 В руки мацапурині.

6-й учень.

Благословен той день і та година,
 Коли найперше додумалась людина
 Огонь душі і мисль свою крилату
 Сховати в книгу для нащадків.

7-й учень.

Живи в віках, премудра книго!
 Ти світло сонця для людей!
 Орла могутнього ти крила

Для звершень мислі і ідей.

8-й учень.

Ти є найвищеє творіння
Людського розуму й душі,
Ти промінь серця негасимий,
Джерело знань для всіх віків.

9-й учень.

Іван Франко —
України мудрий каменярь —
Про книгу вічну так сказав:
«Книги — морська глибина,
Хто в них пірне аж до дна,
Той, хоч і труда мав досить,
Дивнії перли виносить»

10-й учень.

Зникають царства й племена,
Вмирають люди і народи.
Та невмируща книга лиш одна.
О, мудра книго! Ти ж є чисте
Проміння наше золоте,
Ти освіщаєш розум й серця,
Життя ти твориш весняне.

— Для вас сьогодні починає працювати Клуб веселих і Кмітливих.
Бажаю всім успіхів у цій грі! Будьте уважні й кмітливі, веселі і старанні.

III. Гра КВК

I тур

Привітання команд

(Кожна команда від Мудрої сови отримала завдання скласти своє привітання.)

I команда – «Читайлики».

Ми команда дуже сильна.
Знаєм все про книгу ми.
Перемогу в боротьбі
Завоюємо собі.

II команда – «Книголюби».

Хто книги шанує свої –
Хай той переможе в цій грі.

III команда – «Всезнайки».

Ми команда ще сильніша,
Книга – друг наш найщиріший.

— Мудра Сова задоволена виконанням цього завдання і пропонує інший конкурс.

II тур

Конкурс «Хто краще?»

1. Розчитування за індивідуальними складовими таблицями (за схемою П – ПР – Ш – СК). (*Додаток 1*)

2. *Мовна розминка: «Книга». «Книга!» «Книга?»*

(Мудра Сова пропонує кожній команді повправлятися в інтонуванні непоширеного речення, зважаючи на розділові знаки в ньому. (Книга. – серйозно, спокійно. Книга! – із захопленням, енергійно, бадьоро. Книга? – із здивуванням, сумнівом.) Мудра Сова визначає, яка команда виконала завдання найкраще.)

III тур

1. *Гра «Пірамідки». Робота в парах.*

се		рце	го		сті
кра		їни	ці		кава
лю		бив	чи		тали
че		кала	по		лиці
обе		режно	бо		гатир

— З якого твору ці слова? («Спляча книга» В.Сухомлинського) – I команді.

— Про кого розповідалося в Книзі? (Про богатиря.) – II команді.

— На вашу думку, що треба зробити, щоб пробудити могутнього богатиря і Книга знову стала Вогненною? – III команді.

— Отже, книга корисна, коли її... (читають).

2. *Гра «Чи є в оповіданні такі речення?» Вправа «Метод «ПРЕС».*

(Учні відповідають за допомогою сигнальних карток. Якщо команда помиляється, тоді інші команди швидко піднімають свої сигнальні картки.)

I к. – У ній розповідалося про сильного велетня. (Ні.)

II к. – Але минув уже не один рік, як Книгу читали. (Так.)

III к. – Часто до Книги приходили гості. (Ні.)

I к. – Стали вогненні букви тьмяніти. (Так.)

II к. – На полиці лежала Спляча Книга. (Ні.)

III к. – Тепер уже на полиці стояла не Вогненна, а Спляча Книга. (Так.)

(Мудра Сова підводить підсумок.)

3. *Гра «Блискавка»*

(Учитель швидко показує слова на картках-блискавках: бібліотека, абонемент, каталог, читальний зал. Учні миттєво сприймають зміст написаного і відтворюють.)

— З якого твору ці слова? («Бібліотека – затишний дім...»)

— Хто заснував першу бібліотеку в Київській Русі? (Ярослав Мудрий).

(Учитель розміщує на дошці фотоілюстрації з зображення бібліотек, портрет Ярослава Мудрого.)

4. Вибіркове читання.

— Знайдіть і прочитайте речення («Читанка. 3 клас. Частина 1» О.Я.Савченко, стаття підручника «Бібліотека – затишний дім для зустрічі читача з книгою.» с.30) про походження і значення слів із карток-блискавок:

I команда – бібліотека,

II команда – абонемент,

III команда – каталог.

5. Гра «Прочитайте, роз'єднуючи слова». Мовно-логічне завдання.

(З кожної команди по черзі виходять учні до дошки й роз'єднують слова. Потім усі разом читають вислів.)

Дані/про/видані/читачу/книги/записують/у/формуляр./Це/невелика/книжечка,/заведена/на/всіх/відвідувачів/бібліотеки.

— Подумайте, куди в тексті статті підручника «Бібліотека – затишний дім для зустрічі читача з книгою» можна вставити ці речення? (У II абзаці після 1-го речення.)

IV тур

1. Тест-гра «Що з двох правильне?»

Тестування для перевірки правильного розуміння значення слів. Учитель слідує, яка команда не допустила жодної помилки.

ТЕСТ

1. Бібліотека – це...

а) установа, де збираються і зберігаються книги, журнали, газети тощо;

б) це зал, де читають книги.

2. Абонемент – це...

а) відділ, де зберігаються книги;

б) відділ, де видаються книги додому.

3. Читальний зал – це...

а) приміщення в бібліотеці, де читають книги, журнали та інше, що є в одному примірнику;

б) приміщення, де читачі чекають бібліотекаря.

4. «Книжкова лікарня» – це...

а) місце в бібліотеці, де лагодять книги;

б) книги для лікарів чи лікарні.

— Книга — твій товариш, порадник, джерело багатьох добрих думок, почуттів, знань. Її інколи важко сказати, яку книгу і за що любиш більше. Читайте, хай не буде жодного дня, коли б ви не прочитали хоч однієї сторінки з нової книги. Читайте і бережіть книги.

2. ПІСНЯ «НАМ БЕЗ КНИГ НІЯК НЕ МОЖНА» (Сл. З.Бичкової Муз. В.Шаповаленко). Діти співають разом з Мудрою Совою.

Розтають сніги холодні,
Чуть пташині скрізь пісні.
Очі в нас цвітуть сьогодні,
Наче квіти весняні. *Двічі*

Приспів:

Це до книги йдуть на свято
І дівчата, і хлоп'ята.
Книга — вірний,
Книга — наш найкращий друг.
«Дорога нам книга кожна,
Нам без книг ніяк не можна,
Нам без книг ніяк не можна!» —
Голоси дзвенять навкруг. *Двічі.*
А як часом книжка хвора —
Значить, наша в тім вина.
Ми її підклеїм скоро —
Враз одужає вона! *Двічі*

Приспів.

(Слова й ноти до пісні в збірці пісень, віршів і оповідань «Нам без книг ніяк не можна». — Київ: Музична Україна, 1981).

V тур

1. Вправа «Мозковий штурм». Гра «Асоціативний ряд»

— Діти, Мудра Сова здивована й розгублена. Вона запитує, чи потрібні бібліотеки, якщо є інтернет?

(Кожна команда добирає по 3-4 приклади до слова «бібліотека»).

— Як ще можна назвати бібліотеку, з чим порівняти? (Наприклад, бібліотека – Місто знань, місто друзів, Книжкове місто, книгозбірня, книгосховище, Світ цікавого, Книжкове розмаїття, Ключі до знань, Криниця з водою тощо.)

(Відповіді: I команда – книгосховище, джерело знань, відкриття, перлини;

II команда – захоплюючий світ, цікаві таємниці, розум, відповіді;

III команда – подорож до незвіданого, думка, мудрість віків, багатство, скарб.)

2. Гра «Назви одним словом». (Робота з виставкою книг. По рядах розміщено книги, які систематизовано за жанрами. Завдання командам - назвати одним словом перелік, запропонованих книг.)

I к. – перший ряд книг, «Художні книжки»;

II к. – другий, «Енциклопедії»;

III к. – третій, «Словники»;

IV ряд – всі разом, «Довідники».

3. Хвилинка-цікавинка.

(Команди отримали завдання заздалегідь підготувати цікаве повідомлення за матеріалом оповідання А.Глухова «Компас у книжковому морі»).

I команда. Скільки книг є на світі і чи можна їх прочитати? Людина в середньому читає 2 слова за 1 секунду. Уявимо, що вона нічого не робить, а лише читає по 12 годин на добу, тобто зранку до вечора. За рік людина зможе прочитати приблизно 400 книжок по 270 сторінок. Тобто протягом 50 років вона зможе прочитати майже 20 тисяч книг.

II команда. Даремно шукати такого книголюбця, який читає 12 годин на добу. А якщо читати 6 годин у день, то за все життя можна подолати 10 тисяч книжок. А в світі з часів книгодрукування вийшло 50 мільйонів книг, журналів та ін.

III команда. Якщо порівняти два названих числа – 10 тисяч і 50 мільйонів, стає зрозуміло, як не прагни, всі книги прочитати неможливо. Бо на це треба витратити 25 тисяч років!

Учитель. Але всі книги читати не обов'язково. Головне, щоб ми змогли вибрати ті, які справді необхідні для навчання чи роботи й цікаві нам у хвилини дозвілля.

VI тур

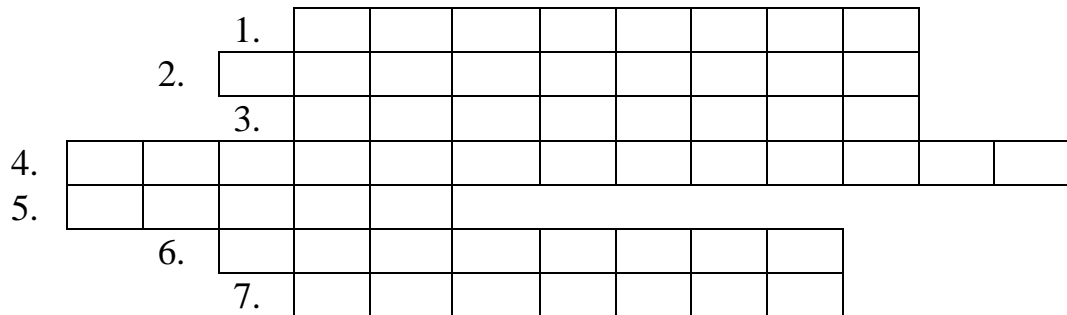
Конкурс «Анаграми» – знайди пару.

I команда	викбу (букви)	світисяли (світилися)
	нумив (минув)	йшов про (пройшов)
	ялирі (яріли)	теліри (літери)
II команда	ледаік (далекі)	звичайнені (незвичайні)
	гутмойні (могутній)	близьнекі (неблизькі)
	банечені (небачені)	ниміцї (міцний)
III команда	кнутимер (меркнути)	турпаліка (палітурка)
	обклакадин (обкладинка)	газиман (магазин)
	гаркниня (книгарня)	нутигас (гаснути)

VII тур

1. Конкурс «Кросворд». Робота в групах-командах.

— Кожна отримує кросворд з метою перевірки вашої уважності під час читання всіх творів, які ми читали на останніх уроках українського читання. Ви читаете запитання, вписуєте відповіді, та команда зможе прочитати у виділеному стовпчику слово. (У разі потреби діти можуть користуватися «Читанкою».)



1. Як називається невеличка книжечка, яка заводиться на всіх читачів бібліотеки і в яку записують дані про взяті книги? (Формуляр)
2. Спеціально оброблена шкіра молодих тварин, яку колись використовували для письма замість паперу. (Пергамент)
3. Майстерня, фабрика, де виготовляють книги. (Друкарня)
4. Автор оповідання про Сплячу Книгу. (В.Сухомлинський)
5. Хто заснував першу бібліотеку в Київській Русі? (Ярослав Мудрий)
6. У якому вірші «Сонце перегортає сторінки й світло виливає в літери та слова?» («Соняшник»)
7. Який князь створив на русі перші школи? (Великий Володимир)
 - Яке слово вийшло у виділеному вертикальному стовпчику? (І.Федоров) (Учитель показує портрет.)
 - У якому творі розповідається про Івана Федорова? («Друкар книг, перед тим не бачених»)
 - Що ви знаєте про нього? (Є автором першого слов'янського «Букваря», українських книг «Граматика» й «Острозька Біблія». Крім пам'ятника у Львові, є ще пам'ятник І.Федорову в Москві.)

VIII тур

Конкурс капітанів

1. *Конкурс «Кращий читач».*
 - Мудра Сова хоче почути, як ви вмієте виразно й гарно читати. (Читання вірша (в особах) «Соняшник» Д.Павличка, («Читанка. 3 клас. Частина 1» О.Я.Савченко с. 31-32). Мудра Сова підводить підсумки.)
 2. *Гра «Складовиця».* (Скласти прислів'я про книгу). (Додаток 2)
 - Капітани складають прислів'я і пояснюють. Їхні колеги-капітани можуть доповнювати відповіді один одного. Мудра Сова визначає переможця.
- Капітану I команди:

Без	весна	квітів.	Життя	книжок –	без
-----	-------	---------	-------	----------	-----

(Життя без книжок – весна без квітів.)

Капітану II команди:

ключ	і наук.	Книга –	до	знань
------	---------	---------	----	-------

(Книга – ключ до знань і наук.)

Капітану III команди:

Книга	як на	жить.	вчить,	світі
-------	-------	-------	--------	-------

(Книга вчить, як на світі жить.)

IX тур

Гра «Весела вікторина»

— Мудра Сова хоче перевірити, які ви, дітки, кмітливі і винахідливі.

Гостя приготувала для вас головоломки.

I к. 1. Чи можна з кози зробити козака? (Коза + к.)

II к. 2. В який горщик не можна налити води? (В розбитий.)

III к. 3. Яким гребінцем голову не розчешеш? (Півнячим.)

I к. 4. Якого каміння немає в морі? (Сухого.)

II к. 5. Якою косою не можна косити? (Дівочою.)

III к. 6. Як записати чотирма буквами «суха трава»? (Сіно.)

(Мудра Сова підводить підсумки.)

IV. Підведення підсумків. Визначення переможців.

1. *Результати конкурсів, визначення переможців.* (Учитель разом з Мудрою Совою узагальнює результати всіх конкурсів.)

2. *Розгадування зашифрованого вислову.*

Лю ваш і во ре кни
 Друг біть На бе гу – жість

(Любіть і бережіть книгу – вона ваш друг.)

3. *Слово вчителя.*

— Книжка це наш порадник, джерело багатьох добрих думок. І хай не буде у вас жодного дня, аби ви не прочитали хоча б однієї сторінки з нової книжки. І тоді ви будете освіченими, вихованими й цікавими людьми. Читайте і бережіть книжки! Усім дякую за роботу! Молодці! Всі завдання Мудрої Сови виконали!

Прислів'я про книгу

1. Книжки — міст у світ знань.
2. Хороша книжка — яскравіше зірки сяє.
3. Хороша книжка — яскравіша сонця.
4. Золото добувають із землі, а знання — з книжки.
5. З глибин моря дістають перлини, а з глибин книг — знання.
6. Знання — сонце, книжка — вікно.
7. Книжка для розуму — теплий дощик для сходів.
8. Прочитав добру книжку — зустрівся з другом.

9. У книжці шукай не букви, а думки.
10. Хто багато читає, той багато знає.
11. В домі без книжки, як без вікон, темно.
12. Книжки — ключ до знань.
13. З ручаїв — ріки, а з книжок — знання.
14. Розум без книжки, як без вікон, темінь.
15. Книжка вчить, як на світі жить.
16. З книжкою подружишся, розуму наберешся.
17. Книжки читати — усе знати.
18. Одна книжка тисячі людей навчає.
19. Книжка для дітей, що волога для полів.
20. Книжка не пряник, а дітей до себе манить.
21. Книжку читають не очима, а розумом.
22. Книжка корисна, коли її читають.
23. Без хліба легше прожити, ніж без книжки.
24. Книжка — світ, книжка — серцю привіт.
25. Дім без книжки — день без сонця.
26. Книжку читай, розуму набирайся.
27. З книжкою жити — з добром дружити.
28. Кому книжка — розвага, а кому — навчання.
29. Нема розумного сусіда — з книжкою поговори.
30. Книжка — твій друг, без неї, як без рук.
31. У землі супутник — місяць, у людини — книжка.
32. Книжка добру навчить, від дурного відверне.
33. Хороша книжка — свято.
34. Весела книжка — твоя радість.
35. День без книжки, що обід без хліба.
36. Книжка — дзеркало життя.
37. Книжка мала, та серцю люба.
38. Книжка подібна воді — дорогу проб'є усюди.
39. Молодому книжка — крила, а старому — кийок.
40. Книжку прочитав — на крилах політав.
41. Письменному книжка в руки.
42. Одна мудра книжка краща від найбільшого багатства.
43. Книжка — ключ наук і знань.
44. Життя без книжок — весна без квітів.
45. Життя без книжок — небо без зірок.

Додаток П

Коло літературознавчих понять

Змістом літературознавчої пропедевтики є коло літературознавчих понять (визначених Державним освітнім стандартом), необхідних для повноцінного сприймання літературного твору:

- тема та основна думка – про кого, про що йдеться у творі;
- сюжет і композиція – випадок, епізод, система та послідовність подій, їх причиново-наслідкові зв'язки;
- літературний персонаж (характер) – персонаж, герой, вчинок, портрет, мова; мова художнього твору – насиченість, образність мови, ставлення автора до персонажів та подій;
- літературний пейзаж;
- загальний емоційний тон художнього твору;
- автор твору – взаємозв'язки: автор – твори – книжка, автор – теми; письменник/письменниця – тема; письменник/письменниця – жанр; письменник/письменниця – талановита людина; епізоди з життя письменника, розказані ним самим або його друзями;
- біографії, автобіографії письменників для молодших школярів;
- жанр – жанрові ознаки творів: правильно називає та розрізняє практично жанри творів, з якими ознайомлювався під час навчання, а саме діти мають розуміти казку як фольклорний художній твір, у якому є вигадка, елементи чудесного та фантастичного, герої українських народних казок, літературна казка;
- вміти орієнтуватися у малих фольклорних жанрах (прислів'я, приказки, загадки, скоромовки, лічилки);
- сприймати оповідання як невеликий розповідний художній твір про якийсь випадок, епізод із життя героя; герої (персонажі) оповідання й автор;
- усвідомлювати вірш як жанр, якому притаманні рима, ритм, настрій;

- визначати байку та її жанрові особливості (герої, повчальний смисл);
- розуміти п'єсу та її відмінність від інших жанрів (на прикладі п'єси-казки);
- називати особливості дитячих творів науково-пізнавального змісту.

Додаток Р

Опрацювання оповідання Григора Тютюнника «Ласочка»

(4 клас, I семестр).

Савченко О.Я. Літературне читання: підруч. для 4 класу загальноосвіт. навч. закл. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2019. – 192 с.

Увагу звертаємо саме на мовленнєвий розвиток учнів на уроці читання.

Мета уроку: робити мовлення учнів змістовним, правильним, чітким, виразним, багатим; розвивати логічне мислення та образне мовлення; виховувати чуття слова та вміння доцільно ним користуватися у конкретній мовленнєвій ситуації.

Основні методи, які забезпечують формування комунікативної компетентності: вправляння, пояснювально-ілюстративний, продуктивний, частково-пошуковий, дослідницький.

Види завдань: аналітичні, конструктивні, творчі.

Система роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкової школи включає у себе:

–Самостійне виконання завдань у підручнику з розвитку мовлення.

–Збагачення словника учнів – складання речень з поданими словами і створення коротенького тексту.

◆ *Розкрийте значення слів: припутень, дзяволить, вухами пряде. З цією метою Використовуйте різні способи (словесне малювання, підбір синонімів.*

«Припутень» – лісовий голуб (Складіть речення із цим словосполученням – Під нашу стріху завітав припутень). Перебуваючи на прогулянці у лісі, ми почули як туркотить лісовий голуб – припутень).

Дзяволить (Маленьке собача дзяволіло у кущах, загубившись від матері).

Вухами пряде (Заєць з переляку заховався під лопух і тільки вухами пряде).

–Завдання з правильного наголошування й вимови слів.

◆ *Особливу увагу зверніть на наголошування слів: підзолочений, туркотили, скімлення, дзяволить, вудочці, дрібушить-витанцьовує.*

– **Стимулювання інтересу через систему текстів у підручниках.**

◆ Виконайте роботу з деформованим текстом. Роз'єднайте слова і прочитайте уривок тексту (с. 76) **(аналітичні завдання)**

◆ *Прослідкуйте за текстом і визначте, які почуття переживав Арсен під час спілкування з ласочкою.*

◆ *Створіть свій варіант зв'язного тексту з поданими словами.*

У лісі живе багато мешканців (початок).

Серед них і лисиці, і зайчики, і припутні. Вдень чути туркотіння припутнів.

На полювання виходять лисиці, хитрі і розумні, яких бояться маленькі лісові мешканці, такі як зайчик, що сховався під кущом і лиш вухами пряде.

– **Опрацювання образних засобів творів.**

◆ *Описуючи які тваринки, дорослі чи малята, ви будете використовувати слова – дрібушить-витанцьовує?*

◆ *Чи можна цю фразу використати для характеристики, наприклад, вовка?*

◆ *Підберіть синоніми до фрази: велика пухнаста лисиця.*

◆ *Як вирозумієте фразу «довга-довга зима»?*

– **Розвиток зв'язного мовлення (аналітико-синтетичні)**

◆-знаходження відповідей на запитання й формулювання власних запитань:

– Як Арсен упізнав Ласочку у дорослій лисиці?

– З чого видно, що Ласочка була розумною, терплячою, спостережливою?

– Які фарби і звуки сповіщали про прихід ранку?

– Коли вперше Арсен зустрівся з лисицею?

– Чому, на вашу думку, Арсен назвав лисеня «Ласочкою»?

– Знайдіть опис зовнішності лисеняти, його рухів, голосу. Доповніть опис.

– **Організація діалогу й полілогу за прочитаним:**

◆– Уявний діалог за ілюстрацією до оповідання «Ласочка». Наприклад:

– Яка пора року зображена на малюнку?

– *Можна з упевненістю стверджувати, що це весна, адже усе навколо яскраво зелене, свіже. А так буває тільки весною.*

– Як ти думаєш, яка зустріч проілюстрована на малюнку?

- *Я вважаю, що це уже друга зустріч Арсена з Ласочкою.*
- Чим ти можеш підтвердити свої слова?
- *Бачиш, на малюнку зображена доросла лисиця та її маленьке лисеня.*
- І як поводитьься мама-лисиця?
- *На мою думку, вона спокійнодивиться, як справляється з рибкою її лисеня.*

А що робить у цей час Арсен?

А Арсен з цікавістю спостерігає за поведінкою Ласочки і лисенятка.

– **Переказування прочитаного (конструктивні завдання)**

◆-різні види переказу прочитаного (згадайте, які знаєте види переказів).

- Визначте у творі зачин і перекажіть його.
- Стисло перекажіть основну частину оповідання.
- Детально опишіть кінцівку твору.
- Про що думав старий Арсен взимку? Знайдіть відповідь у тексті.
- Стисло перекажіть зустріч Арсена з лисячою сімейкою.
- Детально опишіть ранок на річці.
- Перекажіть перші чотири абзаци від першої особи.

Усні твори у зв'язку з прочитаним (творчі завдання)

- Як би ви продовжили цю історію?
- Доповніть опис Ласочки та її лисенятка.
- Опишіть весняний ранок, як ви його бачите.
- Змініть початок оповідання.
- Розкажіть, як би поводитися ви, якби зустріли лисеня?
- Розкажіть про зустріч Арсена з Ласочкою своїй мамі (бабусі, сестричці, братикові, однокласникові, який захворів).
- Висловіть свої враження від прочитаного (що зрозуміли, чого навчилися, над чим задумалися).

Такі завдання забезпечують свідоме сприйняття основної думки твору, розумінню його структури, жанрової приналежності та забезпечують розвиток зв'язного мовлення, а отже і формування комунікативної компетентності.

Додаток С

Літературні ігри комунікативного спрямування

Доцільно у початкових класах для формування поняття персонаж також використовувати літературні ігри.

Знайди героя

Дидактична мета – вчити знаходити та запам'ятовувати головних дійових осіб твору.

Зміст: вчитель читає казку (наприклад, «Зайчаткова казочка» Ю. Ярмиш), пропонує учням варіанти відповідей на запитання: хто є героями казки? Діти вибирають одну правильну відповідь і показують числовим сигналізатором. Наприклад: 1. Вовк, коза. 2. Вовк, коза, їжачок. 3. Зайчик, лисиця, вовк. 4. Вовк, зайчик, ведмідь.

Хто зайвий?

Дидактична мета: вчити запам'ятовувати елементи сюжету, імена літературних героїв.

Зміст: грати можуть як окремі учні, так я команди. Учитель готує тексти на кратках та конверти. Учень, прочитавши текст на картці, виконує завдання з конверта. На картці: – візьми той конверт, на якому зображені звірі. Розмісти їх за порядком, у якому вони з'являються у тексті.

Хто ми і звідки

Дидактична мета: розвивати уміння зосереджуватися на головному, відновлювати в пам'яті прочитане, запам'ятовувати висловлювання літературних персонажів.

Зміст. Діти або вчитель зачитують висловлювання відомих літературних героїв. Учні називають твір і героя, якому належать слова. Переможцем стає той, хто назвав найбільше героїв.

Хто це?

Дидактична мета: формувати уміння характеризувати казкових персонажів, підвести до розуміння поняття літературний герой; розвивати комунікативні вміння користуватися образними засобами мови.

Зміст: після ознайомлення з українською народною казкою «Лисиця та їжак» учитель проводить гру-конкурс: 1. Відбери. Учитель ділить клас на дві команди. Пропонує з написаних на дошці слів відібрати ті, які характерні для лисиці, для їжачка: сердитий, ніжний, добрий, справедливий, брехливий, лагідний, улесливий, розумний. 2. Покажи. Учитель ділить клас на декілька груп. Необхідно мімікою, жестами показати образи лисички, їжачка. 3. Розкажи. Два учні самостійно складають літературний опис казкового персонажа, решта впізнає, хто це може бути.

2. Що спочатку – що в кінці

Дидактична мета: розвивати пам'ять, уміння аналізувати; вчити запам'ятовувати послідовність подій у творі (сюжет); будувати зв'язні висловлювання.

Зміст. Учитель читає уривок твору з певною подією, а діти називають, які події передували прочитаному, що було після цього.

Виграє команда або учень, що точніше назве порядок подій.

Наприклад: «Потім сорока принесла прутиків, ще грязюки і поклала на млинець.

- Я вже знаю, як його робити, – сказала сова і полетіла геть. Ось чому сови не навчилися робити кращих гнізд».

(Англійська народна казка «Сорочаче гніздо».)

3. Що було перед тим? Що сталося після того?

Дидактична мета: формувати уявлення про композицію; розвивати творчу уяву; формувати навички писемного мовлення.

Зміст. Діти мають придумати та записати, що могло трапитися з героями після закінчення твору, скласти кінцівку або придумати, які події могли передувати подіям, викладеним у творі. Завдання може бути, наприклад,

написати свій твір про те, як Журавель помстився Лисичці за оповіданням І. Франка «Лисичка і Журавель».

4. Дитячий театр

Дидактична мета: вчити дітей виокремлювати основні події в творі, проявляти свої враження.

Зміст. Учитель ознайомлює дітей із твором, наприклад, «Рукавичка» і дає завдання показати, зіграти почуте без слів, за допомогою жестів та міміки, імітуючи рухи головних героїв.

5. Чарівна торбина

Дидактична мета: розвивати вміння запам'ятовувати деталі сюжету, увагу до жанрових особливостей казки.

Зміст: учитель або учень показує предмет, учні відгадують, кому він належить і з якої казки цей герой. Наприклад, торбина, колосок, рукавиця тощо. Предмет віддається тому, хто дав правильну відповідь. Перемагає той, у кого найбільше предметів.

Що ти про мене думаєш

Дидактична мета: виявити вміння співвідносити форму слова з його лексичним значенням, вчити розуміти авторське ставлення залежно від емоційного забарвлення слова в художньому творі.

Зміст: учитель пропонує дітям, зазирнувши в кінець підручника, переглянути його зміст та записати заголовки художніх творів, із яких можна здогадатися, як автор ставиться до своїх героїв. Переможцем стає той, хто вибрав найбільше таких заголовків та обґрунтував свою думку. Після гри діти пригадують заголовки інших літературних творів, з яких можна одразу дізнатися, що автор думає про зображених ним персонажів.

Письменник – не письменник

Дидактична мета: сприяти збагаченню читацького досвіду учнів, поповненню запасу знань про дитячих письменників.

Зміст: заздалегідь готується список прізвищ дитячих письменників, які чергуються з прізвищами видатних наукових громадських діячів, художників,

музикантів, але таких, що відомі учасникам гри. У ході гри ведучий вимовляє прізвище письменника – учні підносять руку. Якщо звучить прізвище іншого митця – не підносять. Ті, хто не підніс руку, коли вимовлялося прізвище письменника, і ті, хто підніс, коли воно не звучало, вибувають із гри. Наприклад, діти повинні вибрати прізвища письменників з такого списку: Марійка Підгірянка, В. Сухомлинський, М. Лисенко, К. Білокур та інші. Після гри діти одержують додаткове завдання: пригадати твори письменників, прізвища яких були в списку, самостійно продовжити цей список.

Відчуй настрій автора

Дидактична мета: вчити відчувати ліричний настрій автора, розуміти поетичний задум, удосконалювати мовленнєві уміння передавати словом свої емоції та почуття.

Зміст. Учитель читає вірш, пропонує учням продемонструвати його настрій кольоровими сигналами, мімікою, словом.

Крім того, діти визначають чи збігається настрій автора з їхнім? Від чого виникає їхній настрій? З чим він пов'язаний?

Правда-небилиця

Дидактична мета: зосереджувати увагу на жанрових особливостях творів, розвивати вміння відрізнити у літературних творах вигадані (фантастичні) події від реальних, розвивати комунікативні уміння будувати висловлювання відповідно до теми і жанру твору.

Зміст. Після прочитання твору учні якнайшвидше відшукують у тексті реальну подію і підкреслюють рядки, в яких про неї йдеться. Після цього вигадують фантастичну подію, протилежну тій, про яку йдеться у творі.

Завдання після гри: у творах яких жанрів можна прочитати про фантастичні події? (Казка, байка, легенда.)

Додаток Т

Структурний план уроку роботи з дитячою книжкою на підготовчому етапі

Тема: Оповідання про дітей

Мета: познайомити учнів з новим оповіданням, розвивати монологічне мовлення дітей, виховувати почуття відповідальності та слухняність.

Матеріал до уроку: книга С. Васильченка «Неслухняний глечик», малюнки чашки, глечика.

Хід уроку

1. Підготовка до сприймання тексту оповідання.

– Діти, кому знайомі ці предмети? Як вони називаються? Для чого служить ключка? Що тримає бабуся в глечику? Сьогодні ви прослухаєте оповідання Васильченка «Неслухняний глечик». Подумайте, чому автор так назвав своє оповідання.

2. Виразне читання оповідання вчителем.

3. Колективне відтворення прослуханого.

– Яке оповідання ви, діти, прослухали? Як ви думаєте, чому так назвав його автор? А який би ви склали заголовок до оповідання?

– Як грався хлопчик з глечиком? Чи сварилася мама з сином? До кого відносилось її зауваження? Що трапилось з глечиком? Які думки охопили хлопчика? Як покарала мама свого сина? Чи зрозумів хлопчик свою помилку? Якими словами автор передає думки хлопчика? (Діти відтворюють потрібні рядки; при необхідності вчитель перечитує рядки).

– Чого вчить нас оповідання? Чи можна гратися речами, які не придатні для ігор?

4. Розгляд книжки.

– Подивіться на обкладинку. Кого ви бачите на малюнку? Чому ви вирішили, що це той саме хлопчик, про якого ми читали? Прочитайте надписи на обкладинці. Хто автор книги? Яка назва книги? Знайдіть зміст книги. Скільки оповідань в цій книжці? Яким йде прослухане оповідання? А яке наступне оповідання? (Далі книга розглядається посторінково, перечитуються заголовки. Ілюстрації до оповідання аналізуються детально). А ці малюнки будуть відноситися до прослуханого оповідання? Чому ви так думаєте? (Діти аргументують свої думки).

5. Рекомендації до самостійної діяльності вдома: принести в клас книжки з оповіданнями про дітей.

Додаток У

Фрагменти інтегрованих уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою

Фрагмент 1

Тема: Казка маленька, а розуму у ній багато

I. Робота над темою уроку.

1) *Огляд виставки книжок.*

- Розгляньте книжкову виставку. Ви бачите на ній розмаїття різних книжок.
- Які книжки вам сподобалися ?
- Які з них ви вже читали ?
- Ці книжки принесли діти нашого класу, є вони і в нашій шкільній бібліотеці, якщо ви побажаєте їх прочитати, то можете звернутись до своїх однокласників або шкільного бібліотекаря.
- Як одним словом можна назвати твори, які містять ці книжки ? (Казки)
- А тому:

В казку вирушаєм разом,
Перешкоди всі пройдем,
А хто буде сумувати
Із собою не візьмем.

2) *Розповідь вчителя*

- Не за горами високими, не за морями глибокими, не за пісками сипучими, а у шкільній бібліотеці стояли в шафі на полицях книжки. Вечорами, коли читачі розходилися по домівках, герої творів оживали й починали веселитися, ділитися враженнями, розповідати про свої пригоди.

Якось увечері мешканці однієї з полиць розпочали суперечку, з'ясовуючи, кого з них більше люблять діти. Сперечались, сперечались, аж до бійки дійшли. Не витримала цього неподобства шафа, нахилилася, й усі книжки попадали на підлогу. Їхні герої розлетілися, хто куди. Що тут сталося! Дід Андрушка тягне з городу не ріпку, а щуку за хвоста. Омеля впіймав лисичку в ополонці та повісив

сушити на сонці! Три поросятка сховалися під ріпкою, а вовк золоту рибку тягне сіткою.

- Що ж робити ? Як допомогти героям повернутися до своїх казок?
- Треба негайно провести їх до країни Читанії – запропонував Знайко(Вивіщуємо портрет Знайки).
- Там королева Казка неодмінно розставить кожного по своїх місцях!
- Тож вирушаймо у мандрівку і ми з вами, діти.

Фрагмент 2

Тема: Матусенько рідна, це про тебе слова

1.Робота з виставкою книг

- Які з книжок, представлених на виставці, вам знайомі? Хто їх автори? Твори яких жанрів містять ці книжки?
- Який твір вам сподобався найбільше? Який твір запропонуєте прочитати своїм товаришам? Чому?

2. Читання та обговорення творів

(Учні виходять до дошки, презентують ті твори, які прочитали до уроку, дають відповіді на запитання товаришів).

- За що автор величає маму? Чого вчить нас мати? Як ставляться діти до матері? З ким порівнюється мама, її погляд, дотик? і т.д.

Вправа «Мікрофон»

- Як ви думаєте, чому різні автори у своїх творах з такою любов'ю і ніжністю висловлюються про маму?

(Передаючи символічний мікрофон, учні висловлюються швидко, чітко, не обговорюючи інші повідомлення і не перебиваючи один одного.)

- Отже, мама – найрідніша людина у світі. І скільки б вам не було років – п'ять чи п'ятдесят, - вам завжди потрібна мама, її ласка, погляд, турбота.

3. Прислів'я про маму.

Технологія «Два – чотири – всі разом»

(Пари отримують завдання: з окремих частин скласти прислів'я. Пари об'єднуються в четвірки. Завдання: порівняти результати попередньої роботи, дійти згоди. Кожна четвірка зачитує, які склали прислів'я).

Шануй батька й неньку, буде тобі скрізь гладенько.

На сонці добре сидіти, а коло мами добре жити.

Лагідна, як мати рідна.

Материне серце, як літнє сонце.

У дитини заболить пальчик, а у матері – серце.

Нема кращого друженька, як матінка рідненька.

Нема цвіту кращого, як маківочка, нема нікого ріднішого, як матіночка.

4. Твір «Моя мама».

(Учні зачитують твори, які вони написали вдома про своїх мам.)

Додаток Ф

Класифікація дитячих книжок

З функціональної сторони виділяються такі *типи дитячих книг*: книжки-картинки, книжки-оповідки, книжки-іграшки. Класифікація побудована з урахуванням того, наскільки зовнішнє оформлення книги допомагає дитині, яка поки що не є кваліфікованим читачем, освоїти її зміст.

У книжці-картинці мінімум тексту і максимум ілюстративного матеріалу: підпис під картинкою у вигляді слова або короткої пропозиції, кілька пропозицій поруч з ілюстрацією. Такі книжки спрямовані на збагачення життєвого досвіду дитини уявленнями і образами, які повинні виникати у неї під час сприйняття письмової мови, а оскільки досвід сприйняття такої мови в дитини малий, отже, багатий ілюстративний ряд наповнює його, допомагає їй.

Книжку-розмальовку слід вважати різновидом цієї групи книг, вона теж призначена для усвідомлення образів і уявлень, заданих письмовим текстом, прочитавши який потрібно уважно розглянути ілюстрацію і розфарбувати її відповідним чином.

Функція книжки-оповідки дещо інша: прочитати текст, запам'ятати і відтворити його зміст, дивлячись на ілюстративний ряд. Текст в такій книзі друкується або повністю на початку книжки, або у вигляді підписів під кожною картинкою. І установка у дитини при спілкуванні з такою книгою складається цілком певна: вслухатися в текст, постаратися запам'ятати його, щоб потім переказати з опорою на ілюстрації, для яких цілком підходить методичний термін «ілюстративний план».

Книжки-іграшки поєднують в собі додаткові функції перших двох типів книг, дають дитині можливість включитися у зміст таких книг. Якщо книжка-іграшка має фігурну форму, наприклад у вигляді фігурки звірка, ляльки, про які розповідається в цій книжці, то з ними можна грати, як зі звичайними іграшками.

Об'ємно-панорамні книжки спонукають юних читачів інсценувати або драматизувати її зміст.

Різноманітність книг допомагає вчителю професійно керувати формуванням дитини-читача молодшого шкільного віку а учням допомагає у подоланні негативних емоцій щодо книги, читання та навчання в цілому.

Дитячі книги класифікують також на: *книгу-твір* і *книгу-збірник* (авторський, колективний). Без спеціальної підготовки школяр не помічає цих відмінностей, проте вчитель не повинен пропонувати, наприклад, другокласникам для самостійного читання (навіть під керівництвом вчителя) на уроці, наприклад, книгу-твір. Тут більше придатні книги-збірки, як авторські, так і колективні, що складаються з коротких оповідань, казок, віршів.

Типове оформлення дитячої книги – важлива частина оцінки та професійної кваліфікації дитячої книги як навчального матеріалу. Наприклад, для першого року навчання придатні дитячі книги тільки в типовому оформленні, які відповідають певним вимогам. Всі написи на обкладинці і титульному аркуші книжки знаходяться на звичних місцях (прізвище автора вгорі, заголовки трохи нижче), виконані розбірливим, легким у прочитанні шрифтом; зміст заголовку відповідає ілюстрації на обкладинці і т. д. У міру накопичення досвіду в практику читацької діяльності молодших школярів поступово вводяться книги з відхиленнями в типовому оформленні.

Дитяча книга в нетиповому оформленні. Відхилення від типового оформлення різноманітні. Серед них: відсутність на першій сторінці обкладинки деяких написів (прізвища автора або заголовка); виконання написів ускладненим шрифтом; вказівка на обкладинці прізвищ кількох авторів; незвичне розташування написів; наявність на обкладинці і на титульному аркуші додаткових написів (прізвища художника); вказується серія книжки («Мої перші книжки», «Книга за книгою» та ін.).

Додаток X

Аналіз текстів оповідань у підручниках для 3 і 4 класів.

Жанрово-тематична характеристика

Ефективної можна визнати методику, яка співвідноситься з сутністю оповідання як предмета читання. З цією метою ми вивчали літературознавчу сутність оповідань у підручниках з літературного читання та оповідань, які виступали навчальним матеріалом на уроках роботи з дитячою книжкою, що допомогло класифікувати твори за спрямованістю у виборі письменником мети і засобів зображення дійсності, що посприяло уточненню завдання читання. Зокрема, нами виділена група науково-пізнавальних розповідей (О. Єфімов «Як жила книга за часів Київської Русі»; 3 клас; Іван Крип'якевич «Книги за княжих часів», 4 клас). У них підсилений пізнавальний елемент зображеного, відносно послаблена сюжетна лінія, значне місце посідають описи, термінологічна лексика. Ці тексти близькі до нарисів, містять документальний матеріал. У них або відсутні образи людей, або подаються вони узагальнено.

У центрі уваги художніх оповідань є людина у всій повноті її діяльності і духовного життя. За ведучим напрямком у змалюванні характерів і подій серед них можна виділити:

- соціально-побутові оповідання (О. Донченко «Лісовою стежкою», 3 клас; О. Буцень «Наше відкриття», 3 клас; Г. Тютюнник «Ласочка», 4 клас; В. Сухомлинський «Не загубив, а знайшов», 4 клас; О. Єфімов «Тут усе є...», 4 клас; В. Рутківський «Як складають вірші», 4 клас), які не містять принципових часових і просторових меж описуваних подій. Їх основне призначення – збагачення дітей досвідом дорослих поколінь, досвідом різноманітних життєвих ситуацій;

- історичні, історико-біографічні та історико-героїчні оповідання (О. Єфімов «Друкар книг, перед тим не бачених», 3 клас; А. Лотоцький «Малий Тарас чумакує», 3 клас; О. Іваненко «Тарас у наймах», 3 клас; І. Крип'якевич «Книги за княжих часів», 4 клас; М. Пригара «Козак Голота», 4 клас; Т. Шевченко «Про себе», 4 клас; М. Олійник «Леся», 4 клас), які різняться

конкретними часовими рамками. Окремі з них не містять пояснювальної експозиції, тому необхідне вступне слово вчителя з метою введення учнів-читачів у обставини подій.

Велике значення для цих видів оповідань має типізація характерів. Більшу частину художніх оповідань у підручниках з літературного читання складають моральноописові твори. Вони групуються між собою у психологічні (І. Боднарчук «На новій землі», 4 клас; Г. Тютюнник «Ласочка», 4 клас;), гумористичні (О. Буцень «Наше відкриття», 3 клас) і драматичні (В. Сухомлинський «Кінь утік», 3 клас; Т. Коломієць «Ялинка мого дитинства», 4 клас; В. Сухомлинський «Не забувай про джерело», 4 клас).

Морально описові оповідання мають різні підходи до розкриття дитячих характерів і вчинків дорослих, показують особливості характеру, поведінки індивідуалізованого типу. Нечисленна пояснювальна мотивація поведінки героїв в оповіданнях В. Сухомлинського, М. Чумарної та ін. дає можливість висловлювати різні думки, точки зору, обговорювати вчинки героїв. Таким оповіданням притаманний динамічний сюжет, пряма мова, у тому числі розмовне дитяче мовлення. Моральна проблематика цього виду оповідань є близькою і знайомою дітям, якщо тільки ідея твору не подається відразу, а розкривається самими дітьми через художній образ.

Додаток Ц

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації у фахових наукових виданнях України

1. Подановська Г. Психолого-педагогічні та методичні умови формування основ читацької самостійності молодших школярів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*: науково-методичний журнал. Львів. 2012. №6. С. 96 – 102.
2. Подановська Г. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою. *Вісник Львівського університету*: збірник наукових праць. Серія педагогічна. Львів. 2017. Вип. 32. С. 565 – 572.
3. Подановська Г. Сутність та структура комунікативної компетентності особистості молодшого школяра. *Освітні обрії*: щомісячний науково-педагогічний журнал. Івано-Франківськ. 2019. №2 (49). С. 36 – 40.
4. Подановська Г. Характеристика моделі формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти. *Молодь і ринок*: науково-педагогічний журнал. Дрогобич. 2021. №1 (187). С. 139 – 144.

Статті у наукових періодичних виданнях іноземних держав

5. Подановська Г. Шляхи формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою. *The scientific heritage*. Budapest, Hungary. 2021. Vol 3. №61(61). P. 13 – 16.

Методичні рекомендації

6. Подановська Г. В. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою: методичні рекомендації. Львів: Левада, 2017. 50 с.

Праці, які додатково відображають зміст дисертації

7. Геруля Г. Шляхи літературного розвитку молодших школярів. *Початкова школа*: науково-методичний журнал. Київ. 2008. №5. С. 48 – 50.

8. Геруля Г. Літературознавча компетенція – основа літературного розвитку школярів. *Початкова школа: науково-методичний журнал*. Київ. 2010. №3. С. 7–10.
9. Подановская Г. В. Подготовка студентов педагогических колледжей к работе с детской книгой. *Начальная школа*. 2011. №4. С. 79 – 84.
10. Подановська Г. Підготовка студентів до формування літературознавчої компетенції як основи літературного розвитку молодших школярів. *Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал*. Львів. 2012. №1. С. 123 – 131.
11. Подановська Г. В. Урок читання як основна форма літературного розвитку молодших школярів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, Hungary, 2015. III (34). P. 53 – 56.
12. Подановська Г. Взаємозв'язок уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою як засіб літературного розвитку молодших школярів. *Вісник Львівського університету: збірник наукових праць. Серія педагогічна*. Львів. 2016. Випуск 31. С.264 – 271.
13. Подановська Г. Урок читання як основна форма літературного розвитку молодших школярів. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. ЛНУ імені Івана Франка. Львів, 2016. Випуск 1. С. 9 – 13.
14. Подановська Г. В. Особливості роботи над формуванням комунікативної компетентності учнів початкової школи на уроках літературного читання. *Молодий вчений: науковий журнал*. Херсон. 2017. №2 (42). С. 529 – 532.
15. Подановська Г. В. Модель формування комунікативної компетентності учнів на уроках літературного читання у початковій школі. *Eurasian scientific congress: VIII International scientific and practical conference (9 – 11 August, 2020)*. Barcelona, Spain. 2020. P. 258 – 264.



Львівська міська рада
 Департамент гуманітарної політики
 Управління освіти
 Відділ освіти Сихівського та Личаківського районів
 Середня загальноосвітня школа № 42 м. Львова
 м. Львів, вул. Каштанова, 9, тел./факс (032) 271-22-26; 251-45-57

№ 032 від 10.03.21 р.

ДОВІДКА

*про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Подановської Галини Володимирівни*

на тему

**«Формування комунікативної компетентності молодших школярів
 на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою
 книжкою»**

*на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
 за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)*

На базі середньої загальноосвітньої школи №42 м. Львова протягом 2013-2020 н.рр здійснювалась апробація та впровадження результатів наукового дослідження Г.В. Подановської з проблеми **«Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою»**.

У навчально-педагогічному експерименті брали участь учні чотирьох класів: 3-А, 3-Б, 4-А, 4-Б. До практичної реалізації моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою було залучено 91 школяр.

Педагогічному колективу навчального закладу були представлені теоретико-методичні матеріали з формування у молодших школярів комунікативної компетентності, комплекс завдань експериментальної методики для впровадження в освітній процес початкової школи.

Навчально-методичні матеріали та публікації у фахових журналах із зазначеної проблеми Подановської Г.В. (Сутність та структура комунікативної компетентності особистості молодшого школяра. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою) обговорювалися вчителями початкових класів на теоретико-методичних семінарах і були апробовані на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою і надалі використовуються вчителями початкових класів в аспекті комунікативного спрямування їхнього змісту.

Остаточні висновки щодо доцільності подальшого впровадження науково-методичних матеріалів Г. Подановської в навчально-виховний процес затверджені на методичному засіданні вчителів початкових класів (протокол №4 від 26.01.2021 р.), дають можливість стверджувати, що в результаті експериментального дослідження перевірено і підтверджено ефективність обгрунтованої моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, а розроблений навчально-методичний комплекс може використовуватися вчителями в освітньому процесі початкової школи та студентами-практикантами у відповідних умовах.

Директор СЗШ №42 м. Львова



A handwritten signature in black ink, which appears to be "M.O. Koroly". The signature is fluid and cursive.

М.О. Король



**ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ №87
ЛЬВІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ІМЕНІ ІРИНИ КАЛИНЕЦЬ**

79019, Львів, вул. Замарстинівська, 11, тел. (032)235-85-35, school87@ukr.net

09.03.2021 р. № 01-21/73

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Подановської Галини Володимирівни

на тему

«Формування комунікативної компетентності молодших школярів

на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою»

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Результати наукового пошуку Подановської Г.В. з теми «Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою» було впроваджено на базі ЗЗСО № 87 м.Львова протягом 2013-2020 рр. До експериментального дослідження були задіяні учні 3-4 класів.

Важливим складником змісту окресленого дослідження була модель формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Практична реалізація педагогічних умов як складових моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів здійснювалась на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою. Учителям були надані необхідні наочні (ілюстрації, таблиці, слайди, дитячі художні книжки тощо) та методичні матеріали для становлення і розвитку якостей дитини-читача, здатної до самостійної читацької, мовленнєвої та творчої діяльності. З метою вивчення динаміки сформованості рівнів комунікативної компетентності молодших школярів було запропоновано систему діагностичних завдань.

Систематизовану Подановською Г.В. психолого-педагогічну та методичну літературу із зазначеної теми було використано вчителями для поглиблення теоретичних знань та удосконалення професійних умінь і навичок щодо формування комунікативної компетентності учнів початкових класів, оновлення навчально-методичного забезпечення уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Результати дисертаційного дослідження обговорено і схвалено на засіданні методичного об'єднання учителів початкових класів (протокол № 2 від 26.02.2021)

Директор ЗЗСО № 87 м. Львова



97

Петринка П.З.



Львівська міська рада
 Департамент гуманітарної політики
 Управління освіти
 Відділ освіти Сихівського та Личаківського районів
 Середня загальноосвітня школа № 63
 79 014, Львів, вул. Личаківська, 171 ,
 тел.: (032) 275 60 30 school_63@ukr.net

№ 20 від 15.03.2021 р.

ДОВІДКА

*про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Подановської Галини Володимирівни
 на тему*

**«Формування комунікативної компетентності молодших школярів
 на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою
 книжкою»**

*на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
 за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)*

Апробація дисертаційного дослідження Подановської Галини Володимирівни «Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою», яка відбулась на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою в середній загальноосвітній школі №63 м. Львова впродовж 2013-2020 н.рр.

Автором було продемонстровано основні положення методики, запропоновано модель формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою та методичні рекомендації до її впровадження в навчально-виховний процес. З метою вивчення динаміки сформованості рівнів комунікативної компетентності учнів початкової школи було запропоновано систему діагностичних завдань.

Теоретичні та практичні матеріали авторської методики зумовили позитивну динаміку формування комунікативної компетентності молодших школярів і можуть бути використані вчителями початкових класів при підготовці та проведенні уроків літературного читання, роботи з дитячою книжкою, в позаурочній діяльності учнів з дитячою книжкою, у навчально-виховному процесі з молодшими школярами.

Результати дисертаційного дослідження обговорено і схвалено на засіданні методичного об'єднання учителів початкових класів (протокол №1 від 11.03.2021 р.)

Директор СЗШ №63 м. Львова



Свинчук С.А.



УКРАЇНА

БУСЬКА МІСЬКА РАДА

ВІДДІЛ ОСВІТИ, КУЛЬТУРИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ

ЧАНИЗЬКИЙ ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ І-ІІ СТУПЕНІВ

80522, с. Чаниж, тел. 4-77-85, e-mail: chanyzhschool@ukr.net

№ 18 від 09.03.2021р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Подановської Галини Володимирівни

на тему

**«Формування комунікативної компетентності молодших школярів
на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою
книжкою»**

*на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)*

Результати кандидатського дисертаційного дослідження Подановської Г.В. на тему «Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою» (спеціальність 13.00.02 - теорія і методика навчання (українська мова)) впроваджено у навчально-виховний процес Чанизького ЗЗСО І-ІІ ст. упродовж 2013-2020 н. рр.

Апробація розроблених дисертанткою матеріалів і використання їх обґрунтовані психолого-педагогічною літературою, рекомендовані автором зазначеного дослідження методичні підходи до організації мовленнєвої діяльності учнів, практика впровадження експериментальної методики формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, підтвердили їхню наукову значущість і доцільність уведення їх у зміст мовленнєвої підготовки учнів початкових класів.

Систематизовану Подановською Г.В. психолого-педагогічну та методичну літературу із зазначеної теми було використано вчителями для поглиблення теоретичних знань та удосконалення професійних умінь і навичок щодо формування комунікативної компетентності учнів початкових класів, оновлення навчально-методичного забезпечення уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Результати дисертаційного дослідження обговорено і схвалено на засіданні методичного об'єднання учителів початкових класів (протокол № 3 від 25.01.2021 р.).

Директор Чанизького ЗЗСО I-II ст.  М. В. Зарудний





Україна
Ліцей № 23 ім. Романа Гурика
Івано-Франківської міської ради
код 20559040

вул. Г. Мазепи, 90, м.Івано-Франківськ, 76018
тел. (034) 75-09-8,53-24-95; ел.адреса: nvk_school23@ukr.net

від 04.03.2021р. № 76

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Подановської Галини Володимирівни
на тему «Формування комунікативної компетентності молодших
школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та
роботи з дитячою книжкою» на здобуття наукового ступеня кандидата
педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)**

Упровадження матеріалів дослідження Г.В. Подановської на тему
**«Формування комунікативної компетентності молодших школярів на
основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою
книжкою»** здійснювалося на базі Ліцей № 23 ім. Романа Гурика
Івано-Франківської міської ради протягом 2013-2020 рр.
До експериментального дослідження були задіяні учні 3-4 класів.

Значущим складником змісту окресленого дослідження була модель
формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі
взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою.
Практична реалізація педагогічних умов як складових моделі формування
комунікативної компетентності молодших школярів здійснювалась на уроках
української мови, літературного читання та роботи з дитячою книжкою.
Учителям були надані необхідні наочні (ілюстрації, таблиці, слайди, дитячі
художні книжки тощо) та методичні матеріали для становлення і розвитку
якостей дитини-читача, здатної до самостійної читацької та творчої
діяльності. З метою вивчення динаміки сформованості рівнів комунікативної
компетентності молодших школярів було запропоновано систему
діагностичних завдань.

Систематизовану Подановською Г.В. психолого-педагогічну та
методичну літературу із зазначеної теми було використано вчителями для
поглиблення теоретичних знань та удосконалення професійних умінь і
навичок щодо формування комунікативної компетентності учнів початкових

класів, оновлення навчально-методичного забезпечення уроків української мови, літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Отримані результати засвідчили ефективність запропонованої автором експериментальної методики формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Результати дослідження Г.В. Подановської обговорено і схвалено на засіданні методичного об'єднання учителів початкових класів.
(протокол № Звід 25 січня 2021р)

Директор ліцею №23



М.Д.Василик

ЖИТОМИРСЬКА МІСЬКА РАДА
ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ № 26 м. ЖИТОМИРА
 Ідентифікаційний код 20427433
 10004, м. Житомир, Проспект Миру, 59, тел.: 416-400, E-Mail: ZOSH_26@ukr.net
<http://school26.edukit.zt.ua/>

17.03.2021 року № 175
 на _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Подановської Галини Володимирівни
на тему
«Формування комунікативної компетентності молодших школярів
на основі взаємозв'язку уроків літературного читання
та роботи з дитячою книжкою»

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Протягом 2013–2020 н. рр. на базі загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №26 м. Житомира здійснювалась експериментальна апробація результатів дисертаційної роботи Подановської Галини Володимирівни **«Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою»** шляхом використання запропонованої автором експериментальної методики для учнів 3-4 класів початкової школи.

Представлена Подановською Г.В. модель формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою в умовах сьогодення позитивно впливає на збагачення мовно-мовленнєвого досвіду дитини, активізацію словникового запасу, розвитку комунікативної компетентності, що в свою чергу забезпечує позитивну мотивацію мовленнєвої діяльності та формує бажання і потребу читати не лише тексти підручників, але й дитячі художні книжки відповідно до віку та особистих інтересів.

Систематизовану автором психолого-педагогічну та методичну літературу із зазначеної теми було використано вчителями для поглиблення теоретичних знань та удосконалення професійних умінь і навичок щодо формування комунікативної компетентності учнів початкових класів, оновлення навчально-методичного забезпечення уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Результати дослідження Г.В. Подановської обговорено і схвалено на засіданні методичного об'єднання учителів початкових класів протокол.

Директор школи



І. М. Янчук

ЖИТОМИРСЬКА МІСЬКА РАДА
Лицей № 25 м. Житомира
 Ідентифікаційний код 22059152
 10014, м. Житомир, вул. Мала Бердичівська, 18, тел. 22-72-96

З.В.ОЗ Держ № 104

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Подановської Галини Володимирівни
на тему
«Формування комунікативної компетентності молодших школярів
на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою
книжкою»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Результати дисертаційного дослідження Г. В. Подановської з проблеми «Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою» упроваджувалися в навчальний процес Ліцею №25 м. Житомира протягом 2013-2020 н. рр. В експериментальному дослідженні взяли участь учні 3-4 класів початкової школи (учителі – Цибуля Оксана Володимирівна, Лісовська Галина Анатоліївна, Рудківська Катерина Анатоліївна та ін.).

Значним складником змісту окресленого дослідження була модель формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Практична реалізація педагогічних умов формування основ читацької самостійності молодших школярів, які лежать в основі моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів здійснювались на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою. З метою вивчення динаміки сформованості рівнів комунікативної компетентності учнів початкової школи було запропоновано систему діагностичних завдань.

Особливості упровадження навчально-методичного комплексу з формування комунікативної компетентності молодших школярів, запропонованого Г. Подановською, було проаналізовано на засіданнях методичного об'єднання вчителів початкових класів.

Основні результати впровадження затверджені на засіданні методичної комісії учителів початкових класів ліцею (протокол № 3 від 16.12. 2020 р.), дають можливість стверджувати, що обгрунтована Г. Подановською модель формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, сприяє забезпеченню ефективного вирішення досліджуваної проблеми, а розроблений навчально-методичний комплекс може бути використаний вчителями початкових класів при підготовці та проведенні уроків літературного читання, роботи з дитячою книжкою, в позаурочній діяльності учнів з дитячою книжкою, у навчально-виховному процесі з молодшими школярами, на курсах підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, викладачами вищої школи, у системі роботи бібліотекарів, а також для вдосконалення змісту шкільної програми, підручників, методичних посібників, створення програми спецкурсу відповідного змісту.

Директор ліцею



П.М. Позняков



УКРАЇНА
Міністерство освіти і науки України
Чернівецька міська рада
Чернівецька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 16
Чернівецької міської ради

58021, м. Чернівці, Білоруська, 77, тел. 58-28-37, e-mail: cvzns-16@mca.ua
Код ЄДРПОУ 21431158

від 22.03.2021
№ 01-12/131

Львівський державний
університет ім. І. Я. Франка

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Подановської Галини Володимирівни
на тему
«Формування комунікативної компетентності молодших школярів
на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою
книжкою»

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Упродовж 2013-2020 р.р. на базі Чернівецької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №16 було здійснено апробацію практичної частини (упровадження спеціально розробленої експериментальної методики в освітній процес початкової школи з метою формування комунікативної компетентності учнів початкової школи) дисертаційної роботи Подановської Г.В. на тему: **«Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою»**.

Зазначений педагогічний експеримент дійсно було проведено в 3-А – контрольний клас, учитель Бойчук Анжела Денисівна, 3-Б – експериментальний клас, учитель Кісліnger Ореся Гаврилівна та відповідно в 4-А – контрольний клас, учитель Мигалатюк Тетяна Суримівна, 4-Б – експериментальний клас, учитель Капша Наталія Дмитрівна. Педагогічному колективу школи, зокрема вчителям початкових класів, були представлені методичні рекомендації щодо проведення уроків літературного читання та роботи з книжкою відповідно до розробленої моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів та комплекс завдань експериментальної методики для впровадження в освітній процес початкової школи. З метою вивчення динаміки сформованості основних показників

комунікативної компетентності учнів початкової школи було запропоновано систему діагностичних завдань.

Систематизовану Подановською Г.В. психолого-педагогічну та методичну літературу із зазначеної теми було використано вчителями для поглиблення теоретичних знань та удосконалення професійних умінь і навичок щодо формування комунікативної компетентності учнів початкових класів, оновлення навчально-методичного забезпечення уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою.

Хід упровадження навчально-методичного комплексу з розвитку комунікативної компетентності, запропонованого Г.Подановською, було проаналізовано на засіданнях методичного об'єднання вчителів початкових класів.

Основні результати впровадження затверджені на засіданні методоб'єднання (протокол №4 від 19 березня 2021 р.), дають можливість стверджувати, що обгрунтовані Г. Подановською педагогічні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів, сприяють забезпеченню ефективного вирішення досліджуваної проблеми, а розроблений навчально-методичний комплекс може бути використаний вчителями початкових класів при підготовці та проведенні уроків літературного читання, роботи з дитячою книжкою, в позаурочній діяльності учнів з дитячою книжкою, у навчально-виховному процесі з молодшими школярами, на курсах підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, викладачами вищої школи, у системі роботи бібліотекарів, а також для вдосконалення змісту шкільної програми, підручників, методичних посібників, створення програми спецкурсу відповідного змісту.

Директор Чернівецької
загальноосвітньої
школи I-III ступенів №16



В.Я.Гайсенюк



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ВОМС ВИКОНАВЧОГО КОМПІТЕТУ ВАШКОВЕЦЬКОЇ СІЛЬСЬКОЇ РАДИ
 ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І–ІІІ СТУПЕНІВ СЕЛА ВАШКІВЦІ
 СОКИРЯНСЬКОГО РАЙОНУ ЧЕРНІВЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ

Код ЄДРПОУ: 22853128, вул. Грушевського, буд. 29, село Вашківці, Сокирянський район, Чернівецька область,
 Інд. 60222, тел. +380373945081, Email: washkole@ukr.net

28 грудня 2020 року
 №01-17/293

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Подановської Галини Володимирівни

на тему

«Формування комунікативної компетентності молодших школярів

на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою

книжкою»

*на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
 за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)*

Результати дослідження Подановської Галини Володимирівни з проблеми **«Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою»** упродовж 2013-2020 н. рр впроваджено у загальноосвітній школі І-ІІІ ступенів села Вашківці Сокирянського району, Чернівецької області.

Апробація розроблених дисертанткою матеріалів і використання їх обґрунтовані психолого-педагогічною літературою, рекомендовані автором зазначеного дослідження методичні підходи до організації мовленнєвої діяльності учнів, практика впровадження експериментальної методики формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, підтвердили їхню наукову значущість і доцільність уведення їх у зміст мовленнєвої підготовки учнів початкових класів.

Результати проведеного дисертаційного дослідження, були розглянуті вчителями початкових класів на методичних засіданнях учителів.

Остаточні висновки щодо доцільності подальшого впровадження науково-методичних матеріалів Подановської Галини Володимирівни в освітній процес затверджені на засіданні шкільного методичного об'єднання вчителів початкових класів (протокол №2 від 25.11.2020, рішення 7/2), сприяють ефективному вирішенню проблеми розвитку комунікативної компетентності учнів, а розроблений навчально-методичний комплекс із використання комунікативних завдань на уроках літературного читання та

роботи з дитячою книжкою підвищують мотивацію навчальної діяльності учнів і удосконалюють їхні мовленнєво-комунікативні уміння.

Директор загальноосвітньої
школи І-ІІІ ступенів с.Вашківці



О.М. Вакарчук



КАЛУСЬКА РАЙОННА РАДА ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ
ПІЙЛІВСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ

77344 вул. Грушевського, 75 с. Пійло
E-mail: piylo@ukr.net код ЄДРПОУ 20565336

від 11.12.2020 № 93

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Подановської Галини Володимирівни

на тему «Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою»

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

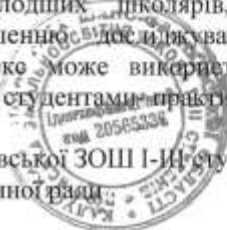
Експериментальне дослідження Подановської Г.В. на тему «Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою» актуальне і перспективне, оскільки автор вказує шляхи та засоби розвитку комунікативної компетентності, що в свою чергу забезпечує позитивну мотивацію мовленнєвої діяльності та формує бажання і потребу читати не лише тексти підручників, але й дитячі художні книжки відповідно до віку та особистих інтересів.

Матеріали навчально-методичного забезпечення щодо впровадження моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою (алгоритм впровадження, методичні рекомендації вчителям і система діагностичних завдань) були опрацьовані вчителями 3-4 класів Пійлівської ЗОШ І-ІІІ ступенів Калуської районної ради. Практична частина дослідження апробована упродовж 2013-2020 р.р. На початковому етапі впровадження виникали труднощі, пов'язані з відсутністю чіткої розробленої методики застосування системи навчально-тренувальних ситуаційних вправ на уроках розвитку зв'язного мовлення, не визначених програмою спеціально. Врахувавши це, автор дослідження розробила чіткий алгоритм поетапного впровадження мовленнєво-комунікативних ситуаційних вправ на уроках української мови під час вивчення лексико-граматичних тем, що дало можливість організувати освітній процес у контрольних і експериментальних класах і отримати адекватні результати.

Хід експериментального дослідження та його результати аналізувалися вчителями на засіданнях методичного об'єднання вчителів початкових класів.

Основні результати впровадження, затверджені на засіданні методичного об'єднання (протокол №2 від 10.12.2020р.), дають можливість стверджувати, що застосування експериментальної методики з метою формування комунікативної компетентності молодших школярів, обгрунтоване Г. Подановською, сприяє ефективному вирішенню досліджуваної проблеми, а розроблений навчально-методичний комплекс може використовуватися вчителями в освітньому процесі початкової школи та студентами-практикантами у відповідних умовах.

Директор Пійлівської ЗОШ І-ІІІ ступенів
Калуської районної ради



[Handwritten signature]
Качак І. І.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Рівненська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №24 Рівненської міської ради
33003, м. Рівне, вул. Струтинської 15

Код ЄДРПОУ 21090711 тел. (0362)24-55-20 e-mail: rzosh24@gmail.com Інтернет сайт школи: zosh24-rivne@ut.ua

Від _____ № _____ - вих.
На № 105/01-14/21 від 18.02.2021

ДОВІДКА

*про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Подановської Галини Володимирівни
на тему*

**«Формування комунікативної компетентності молодших школярів
на основі взаємозв'язку уроків літературного читання
та роботи з дитячою книжкою»**

*на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)*

Матеріали дослідження Подановської Галини Володимирівни за темою «Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою» зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова) впроваджувалися у педагогічний процес Рівненської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №24 Рівненської міської ради упродовж 2013-2020 р.р.

Педагогічному колективу навчального закладу були представлені теоретико-методичні матеріали з формування у молодших школярів комунікативної компетентності, комплекс завдань експериментальної методики для впровадження в освітній процес початкової школи.

Навчально-методичні матеріали та публікації у фахових журналах із зазначеної проблеми Подановської Г.В. (Сутність та структура комунікативної компетентності особистості молодшого школяра. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою) обговорювалися вчителями початкових класів на теоретико-методичних семінарах і були апробовані на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою і надалі використовуються вчителями початкових класів в аспекті комунікативного спрямування їхнього змісту.

Результати впровадження неодноразово розглядалися на засіданнях методичного об'єднання вчителів початкових класів. Остаточні показники,

затверджені на засіданні методоб'єднання (протокол №3 від 17.02. 2021 року), дають можливість стверджувати про доцільність обґрунтованих Г.Подановською педагогічних умов застосування моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою, що можуть забезпечити ефективне вирішення досліджуваної проблеми, а розроблений навчально-методичний комплекс експериментальної методики сприяє формуванню активних читачів, удосконаленню їх комунікативних умінь.

Директор



[Handwritten signature]

Цюцюра Г.П.



**Виконавчий комітет Рівненської міської ради
Управління освіти**

Рівненська загальноосвітня школа I-III ступенів №28

вул. Є. Коновальця, 19, м. Рівне, 33016, тел. (0362) 62-64-62, факс(0362) 62-36-11

від « 21 » грудня 2020 р. № 206/01-26/20

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Подановської Галини Володимирівни

на тему

«Формування комунікативної компетентності молодших школярів

на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою

книжкою»

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

У 2013–2020 н. рр. в освітній процес Рівненської загальноосвітньої школи I–III ступенів №28 Рівненської міської ради впроваджувалися результати дослідження Подановської Галини Володимирівни з проблеми «Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою».

Матеріали навчально-методичного забезпечення реалізації моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів (алгоритм впровадження, методичні рекомендації вчителям і система діагностичних завдань) були опрацьовані вчителями 3–4 класів. На базі Рівненської ЗОШ №28 здійснювалася апробація практичної частини дослідження (впровадження системи форм, методів, різного виду завдань у навчальних процес початкової школи з метою формування комунікативної компетентності молодших школярів).

Автор дослідження Г.В. Подановська розробила чіткий алгоритм поступного впровадження експериментальної методики на уроках літературного читання, роботи з дитячою книжкою. Це дало можливість відповідно організувати навчальний процес у контрольних й експериментальних класах і отримати адекватні результати.

Хід експериментального дослідження та його результати аналізувалися учителями на засіданнях методичного об'єднання вчителів початкових класів.

Основні результати впровадження, затверджені на засіданні педагогічної ради (протокол № 7 від 21.12.2020 р.) дозволяють стверджувати: обґрунтована Г. Подановською модель формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою здатна забезпечити ефективне вирішення досліджуваної проблеми, а розроблений навчально-методичний комплекс може використовуватися у навчально-виховному процесі початкової школи вчителями та студентами-практикантами під час проходження педагогічної практики.

Директор Рівненської загальноосвітньої
школи I–III ступенів №28

Віднічук І. С.

