

Міністерство освіти і науки України
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
Кафедра фундаментальних дисциплін початкової освіти

«До захисту допускаю»
завідувач кафедри фундаментальних
дисциплін початкової освіти,
доктор педагогічних наук, професор
_____ Володимир КОВАЛЬЧУК
«__» _____ 2025 р.

Формування комунікативної компетентності учнів початкових класів

Спеціальність 013 Початкова освіта
Освітня програма Початкова освіта

Магістерська робота

на здобуття кваліфікації – Магістр з початкової освіти.
Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти

Автор роботи Бутковська Віра Зеновіївна _____

підпис

**Науковий керівник кандидат педагогічних наук,
доцент Луців Світлана Ігорівна**

підпис

Дрогобич, 2025

АНОТАЦІЯ

Бутковська В.З. Формування комунікативної компетентності учнів початкових класів

У роботі розкрито зміст і структуру комунікативної компетентності молодшого школяра. З'ясовано, що сутність поняття «комунікація» є фундаментальною ознакою людської культури, яка полягає в інтенсивному взаємоспілкуванні людей на основі обміну різного виду інформацією.

Визначено, що комунікативна компетентність передбачає не тільки оволодіння необхідною кількістю мовних і мовленнєвих знань, а й формування умінь практичного використання мови в процесі мовленнєвої діяльності.

Здійснено спробу обґрунтування доцільності формування комунікативної компетентності учнів початкової школи, враховуючи, що молодший шкільний вік надзвичайно сприятливий для оволодіння комунікативними вміннями й навичками.

Схарактеризовано дидактико-методичний супровід формування комунікативної компетентності учнів початкової школи в процесі навчання української мови. Узагальнено, що комунікативно спрямоване навчання української мови вимагає урізноманітнення форм організації навчальної діяльності.

Ключові слова: мова, спілкування, комунікація, компетентність, монолог, діалог.

ABSTRACT

Butkovska V.Z. Formation of communicative competence of primary school students

The work reveals the content and structure of the communicative competence of a junior schoolchild. It is found that the essence of the concept of "communication" is a fundamental feature of human culture, which consists in intensive interaction between people based on the exchange of various types of information. It is determined that communicative competence involves not only mastering the necessary amount of language and speech knowledge, but also the formation of skills for practical use of language in the process of speech activity. An attempt is made to substantiate the feasibility of forming communicative competence of primary school students, taking into account that junior school age is extremely favorable for mastering communicative skills and abilities. Didactic and methodological support for the formation of communicative competence of primary school students in the process of teaching the Ukrainian language is characterized. It is generalized that communicatively directed teaching of the Ukrainian language requires a variety of forms of organizing educational activities.

Keywords: language, communication, communication, competence, monologue, dialogue.

ЗМІСТ

| | |
|--|----|
| ВСТУП..... | 5 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... | 9 |
| 1.1 Лінгвістичні засади формування комунікативної компетентності в молодших школярів..... | 9 |
| 1.2. Особливості формування комунікативної особистості молодших школярів на уроках української мови в початковій школі..... | 14 |
| РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА..... | 25 |
| 2.1. Виявлення рівня сформованості комунікативної особистості учнів..... | 25 |
| 2.2. Методика роботи з формування комунікативної особистості учнів початкової школи на уроках української мови..... | 34 |
| 2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи..... | 42 |
| ВИСНОВКИ..... | 46 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 48 |

ВСТУП

Сучасне століття суттєво вирізняється серед інших епох високою динамічністю та технологічною модернізацією в усіх аспектах життя. У науковій літературі його часто описують як еру інформаційних технологій, що безперервно оновлюються і видозмінюються. Формування комунікативної компетентності учнів початкової школи стає особливо важливим.

Молодший шкільний вік є надзвичайно сприятливим для розвитку комунікативних умінь та навичок, адже саме в цей період у дітей легко розвиваються мовленнєвий слух і артикуляція. Вони з радістю засвоюють нові слова й сталі вислови, опановують лінгвістичні конструкції, демонструють інтерес і чутливість до мовних явищ. У цей вік діти активно прагнуть до спілкування та швидко набувають досвіду мовного взаємодії.

У психолого-педагогічній літературі поняття компетентності розглядається як здатність володіти знаннями, які дозволяють обґрунтовано оцінювати певні явища. У контексті педагогічної діяльності компетентність визначається як рівень особистісного розвитку, до якого переходять знання, уміння та навички в процесі навчання.

Проте сама лише наявність у людини певного набору знань, умінь і навичок ще не може свідчити про сформованість компетентності. Для цього необхідні відповідні умови, за яких ці компоненти можуть проявлятися, удосконалюватися та перетворюватися у складніший феномен – персональну компетентність у певній сфері.

Таким чином, цілком обґрунтованою є думка академіка О. Савченко, що в концепції компетентності акцент зміщується на здатність особи до практичних дій у конкретному контексті. Звичний результат навчання, який фокусується на знанні фактів і теорій («знаю що...»), трансформується в орієнтацію на вміння застосовувати знання на практиці («знаю як...»). Це включає суб'єктний підхід до навчання, а також такі аспекти, як цінності, уміння, навички, сталі методи самостійної діяльності, ініціативність і особистісне ставлення.

В контексті компетентностей початкової освіти комунікативна компетентність визначається як здатність особистості ефективно використовувати мову в різних ситуаціях спілкування. До неї належать знання мови, уміння взаємодіяти з оточенням, навички роботи в групі та володіння різними соціальними ролями.

Відповідно до цього, основною метою початкового курсу української мови є формування у молодших школярів здатності успішно використовувати мову (в усіх видах мовленнєвої діяльності) для спілкування, пізнання навколишнього світу та вирішення життєво важливих завдань.

Збагачення словникового запасу учнів є важливою умовою успішного розвитку комунікативної компетентності. Однією з ключових умов ефективного досягнення поставлених цілей є збагачення, уточнення та активізація словника учнів молодших класів. Адже саме слова є фундаментальними будівельними блоками будь-якого висловлювання.

Видатні педагоги та лінгвісти минулого, такі як Ян Амос Коменський, Василь Сухомлинський, Костянтин Ушинський і Стефан Чавдаров, приділяли увагу різним аспектам цієї проблеми.

Дослідження продовжуються й сьогодні. Вчені, зокрема Володимир Бадер, Алла Богуш, Любов Варзацька, Михайло Вашуленко, Наталія Голуб, Михайло Граб, Тетяна Груба, Олена Кучерук, Катерина Климова, Надія Лазаренко, Людмила Марченко, Любов Мацько, Віктор Мельничайка, Михайло Пентилюк, Михайло Плющ, Любов Паламар, Катерина Пономарьова, Наталія Сіранчук, Володимир Усатий і Наталія Янчук підкреслюють необхідність глибокого розуміння властивостей елементів мови на всіх її структурних рівнях, їхніх функцій, специфіки взаємозв'язків та особливостей сполучуваності й реалізації в мовленні.

Актуальність окресленої проблеми, її важливість для теорії і недостатній рівень розробленості щодо освітньої практики зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи: **«Формування комунікативної компетентності учнів початкових класів»**.

Мета дослідження – проаналізувати шляхи формування комунікативної особистості молодшого школяра на уроках української мови в початковій школі.

Для досягнення мети дослідження було необхідно вирішити наступні завдання:

- опрацювати теоретичні засади проблеми розвитку комунікативних навичок молодших школярів на уроках української мови в початковій школі;
- визначити критерії та показники рівня сформованості комунікативної особистості учнів початкових класів на уроках української мови;
- розробити та перевірити на практиці дієвість системи заходів для розвитку комунікативної особистості молодших школярів на уроках української мови.

Об'єкт дослідження – процес формування комунікативної особистості молодшого школяра.

Предмет дослідження – особливості формування комунікативної особистості дітей молодшого шкільного віку на уроках української мови в початковій школі.

Для досягнення поставленої мети та завдань дослідження застосовано такі методи: аналіз філософської, соціологічної, психологічної та педагогічної літератури для визначення об'єкта, предмета, мети дослідження та формулювання його завдань; синтез, порівняння, класифікацію, систематизацію й узагальнення теоретичних і емпіричних даних.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

- опрацьовано теоретичні засади проблеми розвитку комунікативних навичок молодших школярів на уроках української мови в початковій школі;
- визначено критерії та показники рівня сформованості комунікативної особистості учнів початкових класів на уроках української мови;

– розроблено та перевірено на практиці дієвість системи заходів для розвитку комунікативної особистості молодших школярів на уроках української мови.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що отримані матеріали та результати можуть бути використані вчителями початкової школи для покращення процесу формування комунікативної особистості учнів на уроках української мови.

Результати дослідження були представлені та обговорені на засіданні кафедри. За матеріалами дослідження підготовлено статтю до друку.

Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення магістерської роботи були представлені та обговорені на звітній студентській науково-практичній конференції, на науково-методичних семінарах, на засіданні кафедри, а також висвітлено у статті Луців С., Бутковська В. Формування комунікативної компетентності учнів початкових класів. Розвиток науки та освіти в умовах глобалізації : матеріали II Міжнародної науковопрактичної конференції / Міжнародний гуманітарний дослідницький центр (м. Чернігів, 10 жовтня 2025 р.). Research Europe, 2025. 174 с. DOI: <https://doi.org/10.64076/ihrc251010.10>

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

1.1. Лінгвістичні засади формування комунікативної компетентності в молодших школярів

Сучасна освіта характеризується орієнтацією на впровадження компетентнісного підходу у всіх її аспектах. Це спрямування покликане забезпечити реалізацію головної мети освіти — формування особистості, здатної успішно діяти як у професійній сфері, так і в особистому житті. У працях науковців, серед яких Т. Байбара, Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун та О. Савченко, детально розкрито сутність компетентнісного підходу.

Основна його ідея полягає в організації навчального процесу так, щоб забезпечувати формування в учнів ключових і предметних компетентностей. У цих дослідженнях також аналізуються пов'язані поняття, такі як компетенція та компетентність, ключові і предметні компетентності [4, 132].

Окреслено перелік ключових компетентностей, які необхідні для успішної діяльності: уміння навчатися (навчальна компетентність), громадянська, загальнокультурна, цифрова (володіння інформаційними та комунікаційними технологіями), соціальна, підприємницька та здоров'язбережувальна.

Ключову компетентність визначають як структурований набір особистісних якостей, що дозволяє людині ефективно функціонувати в різних сферах діяльності й відображається у змісті освітніх стандартів.

Предметну компетентність розглядають як знання та досвід, здобуті в процесі опанування конкретного навчального предмета, що включають отримання нового знання, його перетворення і практичне застосування. Окрім цього, предметна компетентність описується як сукупність умінь та якостей, що дають змогу самостійно виконувати дії в межах певного предмета для розв'язання навчальних завдань або проблемних ситуацій.

Терміни «компетенція» і «компетентність» у сучасних педагогічних дослідженнях нерідко використовуються як синоніми, без чіткої диференціації.

Водночас більшість науковців дотримуються іншого підходу до їх розмежування. За словами Н. Бібік, одного з провідних експертів у цій галузі, компетенція, на відміну від компетентності, яка характеризує якісний аспект особистості, виступає об'єктивною соціальною нормою освітньої підготовки учнів, вчителів чи інших спеціалістів. Вона є визначеною заздалегідь і необхідною для успішної професійної діяльності [8, 26].

Компетенція охоплює конкретні вимоги до засвоєння учнями знань, способів діяльності та досвіду у певній сфері, що реалізується через Державні стандарти освіти, навчальні програми та критерії оцінювання досягнень. Її ключовими ознаками є специфічний предметний або міжпредметний характер, що визначає пріоритетні напрями формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії).

Компетентність являє собою інтегральну здатність особистості, що формується у процесі навчання. Вона включає знання, досвід, цінності та ставлення до цих знань і досвіду, які можуть бути цілісно застосовані на практиці [13, 118].

Це сукупність взаємопов'язаних характеристик учня, таких як ціннісно-сміслові орієнтації, знання, вміння, навички та здібності, які формуються на основі його досвіду в певній сфері. Також це результат, який відображає здатність учня самостійно здійснювати певну діяльність.

Усе перелічене дозволяє зробити висновок, що в освітній системі сучасної України замість традиційної парадигми засвоєння знань пріоритетною стала компетентнісна парадигма, яка акцентує увагу на розвиток умінь, дій та ставлень, необхідних для того, щоб учасник навчального процесу міг стати висококваліфікованим професіоналом і діяти ефективно в різних професійних, особистісних і суспільних ситуаціях.

Основним результатом цієї парадигми є формування у особистості комплексу компетентностей, що передбачають здатність інтегрувати, адаптувати і застосовувати отримані знання в нових життєвих обставинах.

Компетентнісний підхід має особливий зв'язок з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами, оскільки він спрямований на

особистість того, хто навчається, і реалізується через виконання сукупності дій. Він передбачає зміну змісту освіти, трансформуючи її з моделі «для всіх» у модель «для кожного окремо», де результатом є індивідуальні досягнення конкретної особистості, які можуть бути виміряні.

У цьому контексті слушною є думка О. Савченко про те, що компетентнісна освіта більше акцентує увагу на практичних результатах, особистому досвіді діяльності та формуванні відношень, ніж на накопиченні знань [24, 112].

У кожному типі компетентності можна виділити кілька компонентів:

- знання, які охоплюють визначений обсяг інформації;
- ставлення до цих знань, що може проявлятися у формі прийняття, неприйняття, ігнорування або адаптації;
- виконання, яке передбачає застосування набутих знань у практичній діяльності [24, 46].

Розглядаючи комунікативну компетентність як важливий складник життєвої компетентності, що включає сукупність здатностей, пов'язаних із ефективним спілкуванням, зокрема володіння рідною та іноземними мовами, знаннями, навичками та уміннями, необхідними для використання засобів комунікації, розуміння психологічних аспектів взаємодії, готовність до вирішення конфліктів і здатність до самопрезентації, науковці підкреслюють її інтегративний характер.

До обов'язкових компонентів цієї компетентності лінгвісти та лінгводидакти, серед яких Л. Мацько, М. Вашуленко, О. Вашуленко, К. Пономарьова, О. Прищепа, О. Савченко та інші, відносять мовну і мовленнєву компетентності.

Аналіз літератури з психолого-педагогіки дозволяє виділити три основні групи комунікативних умінь:

Перша група — це комунікативні (мовленнєві) уміння.

До них входять:

- 1) чітко та зрозуміло висловлювати свої думки;
- 2) переконувати інших;

- 3) обґрунтовувати свою позицію;
- 4) доводити свою думку;
- 5) робити висновки;
- 6) аналізувати висловлювання.

Друга група — сприйнятливі (уміння розуміти).

До неї належать:

- 1) слухати та чути інших, правильно розуміти як слова, так і невербальну інформацію (жести, міміку), а також визначати приховане значення;
- 2) розуміти настрій та почуття іншої людини, бути емпатичним, дотримувати такт, проявляти співчуття;
- 3) проводити рефлексію.

Третя група — інтерактивні (уміння взаємодіяти під час комунікації).

До неї відносяться:

- 1) вести розмову, переговори або дискусію;
- 2) висловлювати свої думки спокійно та ввічливо;
- 3) ставити запитання;
- 4) захоплювати іншого;
- 5) сформулювати вимогу;
- 6) ефективно комунікувати у складних ситуаціях;
- 7) керувати власними емоціями та поведінкою [28, 64].

Високий рівень володіння комунікативними навичками допомагає краще спілкуватися з іншими людьми у різних ситуаціях. Важливо починати розвивати ці навички ще в молодшому шкільному віці, бо для дітей цього віку комунікація є однією з основних частин навчання. Якщо в початковій школі не формують комунікативні уміння, це негативно впливає на розвиток дитини, її здатність відчувати себе в навчальному середовищі, з однолітками та у суспільстві.

Отже, розвиток комунікативних умінь у молодших школярів — це дуже важлива задача. Оскільки рівень їх розвитку впливає не тільки на успіх у навчанні, а й на процес соціалізації та загальний розвиток дитини.

Активізація комунікативної діяльності молодших школярів вимагає постійного пригноблення дітей до активного та цілеспрямованого мовлення.

Спілкування є невід'ємною частиною кожного уроку. Тому розвинені комунікативні навички учнів підвищують якість навчального процесу.

Уміння, як відомо, розвиваються під час діяльності. Комунікативні навички також формуються і вдосконалюються у процесі взаємодії.

Провідні педагоги виділяють чотири етапи формування комунікативних умінь у молодших школярів:

1. Мотиваційний — вчитель пояснює учням, як важливо володіти комунікативними навичками для досягнення цілей у спілкуванні.

2. Ознайомлювальний — діти ознайомлюються зі змістом та призначенням комунікативного уміння.

3. Оволодіння умінням — створюються ситуації, у яких діти взаємодіють один з одним, щоб вони могли навчитися використовувати ці навички.

4. Удосконалення уміння — діти самостійно використовують комунікативні навички під час розмов, творчих завдань і в інших ситуаціях [25, 90].

Формування цих умінь також входить у завдання вчителя при початковому навчанні української мови. Оскільки компетентність визначається як обізнаність суб'єкта навчання в певній сфері та здатність застосовувати цю обізнаність на практиці, мовна компетентність трактується як знання мови і вміння використовувати її в різноманітних ситуаціях.

Важливою складовою мовного компонента комунікативної компетентності є знання слів, їхніх значень та взаємозв'язків між ними. Усе це охоплюється поняттям комунікативної компетентності, детальніше про яку йтиметься в наступному підрозділі нашої роботи [11, 160].

Комунікативна компетентність передбачає:

- уміння правильно орієнтуватися у власному психологічному потенціалі, можливостях співрозмовника та в самій ситуації спілкування;
- готовність і здатність налагоджувати контакт з іншими людьми;

- наявність внутрішніх механізмів, які допомагають регулювати комунікативну поведінку;
- володіння знаннями, уміннями й навичками ефективного, конструктивного спілкування;
- внутрішні ресурси, що забезпечують успішне спілкування в різних міжособистісних ситуаціях [18, 115].

Отже, комунікативна компетентність є складним, багаторівневим утворенням, яке включає цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння й навички.

1.2. Особливості формування комунікативної особистості молодших школярів на уроках української мови в початковій школі

Комунікативна компетентність молодшого школяра проявляється у вмінні спілкуватися з людьми різного віку та соціального статусу, розуміти й передавати почуту або прочитану інформацію, чітко та грамотно висловлювати свої думки як усно, так і письмово, а також вільно користуватися мовою в різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях.

Кожен школяр, вивчаючи українську мову, засвоює її правила та систему, що дозволяє йому розуміти оточуючих і бути правильно зрозумілим ними. Мовленнєвий розвиток у молодшому шкільному віці охоплює широкий спектр аспектів.

Ефективність формування комунікативної компетентності значною мірою залежить від урахування психологічного розвитку та розумових здібностей учнів у кожний віковий мікроперіод. Зокрема, у 1-2 класах сприйняття в учнів здебільшого мимовільне та фрагментарне [1, 106].

Діти в цьому віці рідко розрізняють головне серед деталей, часто плутають подібні, але не тотожні предмети чи їхні властивості, акцентуючи увагу на другорядних ознаках. Разом із цим їхнє сприйняття вирізняється яскравістю, чутливістю та готовністю до нових вражень [,].

Під час формування комунікативної компетентності необхідно враховувати, що на цьому етапі розвитку переважає наочно-образна форма

пам'яті. Учні молодшого шкільного віку краще запам'ятовують конкретну інформацію, події, предмети та факти, ніж суто словесний матеріал. Їхня пам'ять краще утримує те, що безпосередньо залучене до активного навчального процесу і пов'язане з їхніми інтересами та потребами.

У період навчання в 3-4 класах, тобто під час другого вікового мікроперіоду, сприйняття учнів зазвичай змінюється: від переважно мимовільного, фрагментарного та слабо диференційованого до більш організованого й цілеспрямованого. Діти починають опановувати навички порівняння схожих об'єктів, визначення їхніх головних і суттєвих характеристик [1, 108].

Відповідно до таких змін у розвитку сприйняття, учні 3-4 класів значно краще, ніж у 1-2 класах, усвідомлюють фактичний зміст текстів, здатні виокремлювати найсуттєвіші характеристики об'єктів, порівнювати й аналізувати їх. Мимовільна увага, основна на нових, яскравих, несподіваних або захопливих об'єктах, поступово поступається місцем довільній увазі. Цей процес стає можливим за умови створення належного середовища для цілеспрямованої діяльності, де учні привчаються керуватися самостійно поставленими цілями.

Наприкінці молодшого шкільного віку, завдяки розвитку логічних і комунікативних функцій мовлення, а також виробленню його довільності та рефлексії, у дітей формується здатність логічно й послідовно будувати власні висловлювання. Одночасно з навичками розповідного та описового мовлення з'являється вміння міркувати, висловлювати та аргументувати власну думку.

На думку М. Вашуленка, у сучасній методиці навчання рідної мови особливу увагу слід приділяти формуванню та вдосконаленню здібностей до висловлювання думок, спілкування і повного володіння мовою у всіх формах і видах мовленнєвої діяльності, які є доступними для учнів початкових класів [6, 117].

Методисти наголошують, що розвиток мовлення у молодших школярів стає можливим за умови засвоєння лексичного та граматичного значення слів, словосполучень, речень. Іншими словами, це відбувається, якщо матеріальна

оболонка мовного знака запам'ятовується і коректно співвідноситься з явищами позамовної дійсності.

Цілком слушним є твердження М. Пентилюк про те, що природне мовне середовище, у якому перебувають діти, рідко буває ідеальним і не завжди сприяє повноцінному оволодінню всіма мовними засобами [21, 4].

Саме тому виникає необхідність створювати під час уроків особливе середовище. У ньому мовлення вчителя, його діяльність, тексти різних стилів, типів і жанрів, а також дитячі висловлювання (як вдалі, так і недосконалі) можуть виступати навчальним матеріалом для спостереження, аналізу та узагальнення.

На думку педагога Л. Лужецької, комунікативно-діяльнісний підхід до навчання української мови в школі передбачає вирішення низки важливих методичних завдань. Серед них: стимулювання мотивації навчальної діяльності школярів; добір змісту навчання відповідно до поставленої мети; розробка способів подачі теоретичних відомостей з мови у шкільних підручниках; створення системи вправ для засвоєння теоретичного матеріалу та формування на цій основі практичних мовленнєвих умінь [14, 245]

Окрім того, підхід включає добір комплексу контрольних-перевірочних завдань, які дадуть змогу оцінити ефективність діяльнісного підходу до навчання мови в початковій школі.

О. Хома зазначає, що формування комунікативної особистості дитини на уроках української мови у початковій школі здійснюється за двома напрямками: розвиток усного мовлення та формування навичок писемного мовлення, які взаємопов'язані між собою [28, 65].

Педагог акцентує, що робота над виражальними засобами мови може здійснюватися у двох напрямках: збагачення словникового запасу учнів порівняннями, метафорами, епітетами без використання спеціальних термінів та розвиток умінь застосовувати ці виражальні засоби у власному мовленні. Підготовка до самостійного побудови зв'язного монологу охоплює такі види діяльності, як словникова робота, читання, перекази, бесіди, складання речень.

Вагомою є думка О. Хоми про те, що оволодіння монологічним мовленням у початковій школі стає основою для успішного засвоєння всіх навчальних дисциплін у майбутньому. У процесі розвитку монологічного мовлення як складової формування комунікативної особистості молодших школярів вчитель навчає дітей слухати усні оповіді, розуміти їхній зміст, переймати позитивні зразки та відтворювати почуте [29, 174].

На думку Т. Торчинської, вправи для розвитку мовленнєвих навичок у молодших школярів повинні мати чітку цільову спрямованість, орієнтуючись на формування конкретних умінь. Мовленнєві вправи допомагають засвоїти мовні знання, вміння та закріпити навички, а тренування у правильному використанні граматичних форм (умовно мовленнєві вправи) передують практичному мовленню. Кожна подальша група вправ має базуватися на вміннях і навичках, сформованих попередніми вправами, і забезпечувати поступовий перехід учня до нового рівня володіння граматичними конструкціями.

Т. Торчинська вважає, що мовленнєві завдання мають спрямовувати учнів на усвідомлене осягнення граматичних форм, категорій та їхніх функцій у мовленні. Виконання граматичних вправ, у свою чергу, повинно стимулювати мовленнєву творчість учнів та сприяти формуванню їхніх комунікативних якостей. Особлива увага також має приділятися збагаченню мовлення виражальними засобами і вдосконаленню як діалогічного, так і монологічного мовлення [26, 129].

Педагоги І. Лапшина та І. Козак пропонують використовувати ігри для закріплення основ культури спілкування та формування комунікативної особистості молодшого школяра. Серед них: «Світлофор», «Ти чи Ви», «Телефонна розмова», «Запитуй – відповідай», «Незвичайний поїзд» та інші [12, 34].

Мета використання ігрових технологій у початковій школі полягає в тому, щоб сформувати в учнів стійкий інтерес до пізнання. Це, у свою чергу, сприяє розвитку їхньої комунікативної компетентності — тобто сукупності знань про особливості спілкування в різних умовах і з різними людьми, а також

умінь ефективно використовувати вербальні й невербальні засоби під час взаємодії як співрозмовника й слухача.

Гра є найулюбленішим і природним видом діяльності для молодших школярів, а в навчальному процесі вона виконує роль ефективного засобу організації навчання. Як особливе явище, гра мотивує дітей не стільки кінцевим результатом, скільки самим процесом, допомагаючи засвоювати знання та розвивати особистісні, пізнавальні, регулятивні й комунікативні уміння [15, 140].

У процесі гри створюються умови, за яких учні можуть проявити свої найкращі риси, підвищити самооцінку та поліпшити взаємини з однолітками. Крім того, гра завжди передбачає вибір, тому вона формує досвід прийняття рішень, відповідальність, уміння співпрацювати в команді та враховувати думку інших.

Застосування лінгвістичних ігор у навчанні молодших школярів є актуальним з кількох причин.

По-перше, гра залишається важливою діяльністю для дітей цього віку, тому використання ігрових форм і прийомів є найефективнішим способом зацікавити учнів у пізнавальному процесі, допомогти їм опанувати мовні норми та правила, що стануть основою формування комунікативної компетентності.

По-друге, лінгвістичні ігри на уроках української мови сприяють розвитку уваги, логічного мислення й підвищенню мовленнєвого рівня школярів.

По-третє, вони поєднують мотивацію та зміст навчання, роблячи освітній процес цілісним і цікавим [19, 163].

Крім того, лінгвістичні ігри допомагають дітям зрозуміти граматичні категорії, значення слова, процес утворення нових слів і засвоїти словотворчі моделі. Завдяки ігровому підходу формується мовленнєва культура, інтуїтивне відчуття мовних норм і розвивається лінгвістичне мислення — важлива складова комунікативної компетентності.

Проаналізувавши психолого-педагогічні та методичні джерела, а також досвід учителів-практиків, з'ясовано, що педагоги використовують ігрові

ситуації на уроках української мови тоді, коли під час засвоєння матеріалу в учнів можуть виникати труднощі. Під час проведення лінгвістичних ігор учитель зазвичай непомітно керує діяльністю дітей — дає підказки, інструкції, допомогу, не порушуючи ігрової атмосфери.

Справжня гра передбачає свободу вибору для учнів, що робить її особливо привабливою. Учитель при цьому має бути готовим змінювати сюжет і реагувати на різні варіанти розвитку подій.

Узагальнення педагогічного досвіду, поданого в методичних матеріалах, статтях і на професійних сайтах, дало змогу визначити найпоширеніші види лінгвістичних ігор, які використовуються на уроках української мови в початковій школі, та поділити їх на групи: фонетичні, лексичні та фразеологічні [20, 170].

Як показують бесіди з учителями-практиками, найчастіше в роботі з молодшими школярами використовуються такі ігри.

Гра «Шифрувальники». Її мета — удосконалити вимову звуків, розвинути фонетико-фонематичне сприйняття та вміння аналізувати й синтезувати мовні одиниці. Гра проводиться в парах: один учень — «шифрувальник» — переставляє літери у словах, а інший відгадує задумане слово. Для ускладнення завдання можна запропонувати знайти «зайве» слово серед поданих (наприклад: *ицяни, войслео, киална, ореогбъц* — тобто *синиця, соловей, калина, горобець*).

Гра «Черговий звук». Мета — навчити дітей визначати місце звука в слові. Учитель оголошує, який звук сьогодні «черговий» (наприклад, [О]) і пропонує називати слова, що починаються з цього звука. Перемагає той, хто придумає найбільше слів.

Отже, використання фонетичних ігор на уроках української мови допомагає формувати комунікативну компетентність учнів, зокрема запобігати помилкам у вимові звуків і слів.

Лексико-фразеологічні ігри мають іншу мету — збагачувати словниковий запас школярів новими словами та фразеологізмами, розвивати

мовне чуття, уміння відчувати виразні можливості мови, а також стимулювати творчість і бажання створювати власні тексти — загадки, казки тощо.

Морфологічні та словотвірні ігри

Ефективне засвоєння учнями морфологічних і словотвірних засобів мови на уроках української мови відбувається через ігрову діяльність, що передбачає утворення граматичних форм слів та правильне звучання різних граматичних категорій.

Гра «Клички тварин»

Мета — навчити дітей змінювати слова, утворювати нові лексеми та пригадати правила правопису власних імен. Учням пропонується створити клички тварин від слів: рижий, хитрий, пух, друг, орел, рябий. Наприклад: Рижуля, Хитрунець, Пушок, Дружок, Орлик, Рябуха.

Таким чином, у навчальному процесі часто використовують ігри, де учні слухають звучання слів, пояснюють їхню етимологію, утворюють спільнокореневі лексеми та засвоюють способи творення слів і словозміни. Це забезпечує формування комунікативної компетентності молодших школярів.

Орфографічні ігри Вони допомагають формувати орфографічну навичку, засвоювати правопис слів і морфем та визначати орфограми.

Гра «Словниковий диктант-змагання»

Мета — тренувати навички роботи зі словником. Учитель називає слова, написання яких не визначається правилами, а учні знаходять їх у словнику та пояснюють правопис. Перемагає той, хто швидше виконає завдання. Наприклад: абрикос, бетон, велосипед, горизонт, кишень, космонавт, президент, секунда, хвилина.

Таким чином, лінгвістичні ігри на уроках української мови допомагають усунути недоліки в орфографічних знаннях і навичках учнів, роблячи вивчення правил більш цікавим і практично корисним.

З огляду на емоційність, активність, фантазійність і прагнення молодших школярів проявити кмітливість та здібності, особливого значення набуває використання лінгвістичних ігор на уроках української мови як ефективного засобу формування комунікативної компетентності.

Сучасні лінгвістичні ігри базуються на принципах змагальності й добровільності, що дає дітям можливість бути активними, отримувати позитивні емоції, задовольняти потребу в русі, реалізовувати власні інтереси та водночас оволодівати навичками спілкування [4, 128].

Під час таких ігор учні не лише засвоюють мовні норми й правила, а й навчаються взаємодіяти в колективі, приймати рішення, аргументувати свою позицію — усе це сприяє розвитку їхньої комунікативної компетентності.

Реалізації освітніх завдань сприяють також творчі ігрові завдання такого типу:

- промовляти фрази «здрасуйте», «добрий день», «я тебе уважно слухаю» з максимальною доброзичливістю;
- уявляти себе дощиком, який вітається із землею чи квітами через відповідну інтонацію;
- дякувати сонячному промінчику за тепло, звертатися до білої хмаринки із запрошенням у гості;
- звертатися до сусіда по парті з пропозицією обмінятися «добrimi словами»;
- створювати розповідь від імені кошеняти, яке загубилося, демонструючи необхідну інтонацію у проханнях і подяках.

Функціонально всі дидактичні ігри спрямовані на навчання та розвиток молодших школярів через ігровий сюжет. Механізми впливу дидактичних ігор на формування комунікативної компетентності.

Ігрова форма навчання значно підвищує мотивацію учнів, роблячи процес пізнання більш захопливим і емоційно насиченим. Завдяки цьому діти активніше долучаються до комунікації, прагнуть взаємодіяти та співпрацювати. Це особливо важливо для молодших школярів, які відзначаються високим рівнем емоційності та природною потребою в ігровій діяльності.

Ігри на розвиток мовлення – дидактичні забави вимагають активного ужитку мови для висловлювання думок, тлумачень, обґрунтування власних рішень, ведення розмов. Це сприяє збагаченню словникового запасу, поліпшенню граматичної будови мовлення, розвитку зв'язного мовлення [8, 27].

Дидактичні ігри можуть бути спрямовані на відпрацювання конкретних мовленнєвих умінь, наприклад, опису, переказу, міркування, аргументації.

Ігри допомагають формувати соціальні уміння – чимало дидактичних забав передбачають командну працю, що вимагає від учнів взаємодії, узгодження кроків, здатності слухати та чути одне одного, брати до уваги погляди інших. У ході забави діти навчаються співпрацювати, дотримуватись норм, розв'язувати суперечки,

Подібні завдання допомагають молодшим школярам ставати більш відкритими, почуватися впевненіше та природніше. Підтримка й похвала з боку вчителя створюють сприятливу психологічну атмосферу, за якої спілкування сприймається дітьми як цікавий і легкий процес, необхідний кожному.

Позиція К. Хавруняк видається цілком виправданою: розвиток комунікативної особистості молодшого школяра в процесі уроків української мови може забезпечуватися через технології критичного мислення. Такі технології доречні на будь-якому етапі уроку, проте важливо, щоб учні повірили у цінність власних думок. Лише за цієї умови вони нестимуть відповідальність за свої переконання, а їхнє мовлення стане щирим і правильним [27, 210].

Для розвитку комунікативної компетентності вчитель повинен застосовувати методи продуктивного навчання, зокрема:

- удосконалення культури мовлення;
- організацію обговорення актуальних питань;
- формування особистої точки зору учнів;
- розвиток навичок презентувати власні ідеї чи продукти;
- створення можливостей для живого спілкування;
- виховання адекватного ставлення до критичних зауважень;
- заохочення критичного мислення й оцінки власних дій;
- навчання здатності адаптуватися до різних мовних середовищ.

К. Хавруняк також наголошує на важливості застосування на початкових етапах уроку таких прийомів, які активізують базові знання учнів та налаштовують на продуктивну навчальну діяльність: створення асоціацій,

формулювання припущень за малюнками, теоретичне розминання та проведення лексичних хвилинок [27, 211].

На початку уроку, сформулювавши цілі та визначивши проблемні завдання, варто обирати такі підходи, що дозволяють швидко й ефективно досягти максимальних результатів у навчальній діяльності.

Серед найбільш продуктивних методів роботи можна виділити: пошук невідомих рішень, групову роботу, порівняння, маркування ключових аспектів у тексті, встановлення відповідностей і дослідницькі завдання.

На уроках української мови важливо сприяти формуванню у молодших школярів комунікативної особистості через кілька основних шляхів:

1. Інтерактивне навчання, діалог і співпраця: Учні повинні працювати в парах, групах, брати участь у рольових іграх, мати бесіди з учителем і між собою. Це створює середовище, де вони навчаються спілкуватись, висловлювати свою думку, слухати інших.

2. Сміслові читання і творча робота з текстом: Важливо, щоб учні читали не просто слова, а розуміли, осмислювали текст. Потім вони обговорюють, що їм сподобалось або не сподобалось, вигадують альтернативні кінці, переказують із власними висновками. Це стимулює мислення й мовленнєву активність.

3. Ігрові та творчі технології: Метод сторітеллінгу (розповідання історій), рольові ігри, моделювання ситуацій, завдання «скласти діалог між героями» — усе це підвищує мотивацію до спілкування і створює безпечне середовище для практики.

4. Соціокультурне наповнення навчання: Формування комунікативної особистості також відбувається через знайомство з культурою, традиціями, мовними особливостями рідного краю. На уроках використовують матеріали про місцевість, діалекти, обговорення культурно-мовних тем. Таким чином діти не просто вивчають мову, але й учаться комунікувати в контексті своєї ідентичності.

5. Методичне формування вмій слухати, говорити, читати, писати: Комунікативна компетентність передбачає всі види мовленнєвої діяльності:

усне висловлення думки, письмове мовлення, читання з обговоренням, робота в групах чи парах. Учитель повинен створити умови, щоб діти мали можливість висловлюватися, слухати, працювати з іншими [26, 129].

Оцінювання навчальних досягнень учнів може мати мотивуючий характер через застосування творчих способів, наприклад, використання барвистих карток із зображенням тварин. Кожна картка має визначене значення в балах, так само, як і кожне правильно виконане завдання.

Упродовж уроку учні поступово «збирають» свої оцінки за різні види роботи, включаючи теоретичні розминки, групові завдання, вправи на незакінчені речення чи редагування текстів. Завдяки знанню максимально можливого балу за кожний тип завдання учень може прогнозувати свій кінцевий результат.

Процес формування комунікативної особистості в молодших школярів обумовлюється взаємодією вчителя й учнів. Цей процес базується на засвоєнні норм української мови, опануванні мовностилістичних прийомів і розвитку навичок чіткого висловлювання думок як усно, так і письмово. Також важливу роль відіграє здатність підбирати мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування [21, 6].

Таким чином, розвиток комунікативних компетентностей молодших школярів потребує поступового вдосконалення їхньої звуковимови, підвищення мовної культури, збагачення активного словникового запасу та його уточнення для створення більш якісної мовної бази.

РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА

2.1. Виявлення рівня сформованості комунікативної особистості учнів

Експериментальне вивчення методики формування комунікативної особистості учнів молодшого шкільного віку на уроках української мови проводилося на під час проходження педагогічної практики.

Це сприяло спостереженню за учнями, аналізу динаміки їхнього навчання, підбору методом прогнозування відповідної методики, а також внесенню змін у процес формування комунікативної особистості молодших школярів у ході уроків української мови.

Дослідно-експериментальна робота проходила у три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

Метою першого етапу стало вивчення стану сформованості комунікативної особистості учнів четвертих класів. Для досягнення цієї мети визначено такі завдання:

1. Виявлення контрольних та експериментальних класів, проведення педагогічної діагностики загального рівня сформованості комунікативної особистості серед усіх учнів класів.

2. Спостереження за комунікативною активністю учнів на уроках української мови з метою аналізу основних типових мовленнєвих помилок.

3. Відбір ефективних вправ, завдань і прийомів для подальшого використання в програмі формувального експерименту.

4. Визначення ключових комунікативних умінь, розвиток яких потребує більшої уваги у дослідному навчанні із залученням відібраних вправ і завдань. Констатувальний експеримент розпочався у квітні 2025 року.

Під час відвідування занять у фіксувалися види завдань комунікативного спрямування та час, витрачений на проведення такої роботи. У ході спостережень було виявлено два порівняльні підходи: одні педагоги акцентували увагу на завданнях мовленнєвого спрямування під час викладання лінгвістичних тем, тоді як інші лише періодично включали такі вправи. Зібрані

спостереження свідчать про недостатню увагу до комунікативної практики учнів у роботі з граматичним матеріалом.

Педагогічна діагностика охопила 44 учні: 24 школярі з 4-А та 4-Б класів були визначені контрольними групами, а 20 учнів 4-В та 4-Г класів – експериментальними.

Мета завдань констатувального зрізу полягала у визначенні рівня сформованості ключових комунікативних умінь, яких досягли учні на цей етап навчання. Як відомо, залежно від рівня складності, діалоги поділяють на чотири функціональні типи.

Опанування складання діалогу-розпиту (перший функціональний тип) передбачається для учнів 2-3 класів. У четвертому класі учні мають розвинути вміння формувати діалог-домовленість (другий функціональний тип). Сформованість комунікативних навичок учнів оцінювалася на основі виконання ситуативних завдань.

Програма передбачає, що учні отримають базові знання про мовлення: усне і писемне, діалогічне та монологічне, а також про те, як форма висловлювання залежить від комунікативного завдання і ситуації спілкування. Ефективним засобом для удосконалення мовленнєвого спілкування є система спеціальних комунікативних вправ (ситуативні завдання творчого характеру), які формують усі навички, необхідні для продуктивної мовленнєвої діяльності, зокрема й у формі діалогу.

Використання такої системи дає можливість не тільки свідомо засвоювати мовний матеріал, а й, що важливо, мотивувати учнів використовувати відповідні мовні засоби для вираження власної думки. Бо саме відсутність мотивації вдосконалювати мовлення — одна з головних причин недостатньої мовної й комунікативної компетентності школяра.

У педагогіці виділяють два типи особистісно-орієнтованих ситуацій: перший — коли створюється мотиваційна залученість учня в діяльність за допомогою атмосфери самовираження, самопізнання, саморозвитку; другий — коли увага зосереджена на змістовому аспекті пізнання і словесної творчості

через систему ситуативних завдань. Основні ознаки таких ситуацій — контекст живої життєвої ситуації; діалогічність; взаємодія учасників [25, 86].

Завдання 1. Інсценувати діалог між вчителем і братом учениці, яка через хворобу тимчасово не відвідує школу. Вчитель запитує про стан здоров'я дитини та цікавиться, коли вона зможе повернутися до навчання. Брат дає відповідь. Метою цього завдання було визначити рівень сформованості вміння складати діалог-розпит.

Завдання 2. Інсценувати телефонну розмову двох друзів-однокласників. Хлопці мешкають у різних частинах міста, але домовляються разом піти на день народження однокласника. В ході розмови вирішують місце і час зустрічі.

Це завдання спрямовувалося на перевірку здатності складати діалог-домовленість. Для визначення загальної сформованості навичок комунікації через діалог на початковому етапі дослідження, учням пропонувалася така послідовність завдань: спочатку складання діалогу-розпиту, а потім – діалогу-домовленості, відповідно до набуття базових умінь. Перейдемо до аналізу зазначених форм діалогів.

Таблиця 1

Кількісні показники рівня сформованості в учнів четвертих класів уміння складати діалог-розпит та діалог-домовленість (констатувальний експеримент)

| Групи | вміння складати діалог-розпит | | | | Середній показник | вміння складати діалог-домовленість | | | | Середній показник |
|------------|-------------------------------|------|------|----|-------------------|-------------------------------------|------|------|----|-------------------|
| | КК | | ЕК | | | КК | | ЕК | | |
| | К-ть | % | К-ть | % | | К-ть | % | К-ть | % | |
| Початковий | 8 | 14,8 | 6 | 12 | 13,01 | 15 | 27,8 | 10 | 20 | 23,9 |
| Середній | 17 | 33,3 | 16 | 32 | 33,13 | 24 | 44,4 | 20 | 40 | 42,2 |
| Достатній | 19 | 35,1 | 18 | 36 | 36,23 | 13 | 24,1 | 16 | 32 | 28,05 |
| Високий | 10 | 16,8 | 10 | 20 | 17,63 | 2 | 3,7 | 4 | 8 | 5,85 |

Як свідчать наші дані, комунікативні вміння складати діалог-розпит сформовані на достатньому рівні у більшості учнів – 36,23%; на середньому освоїли комунікативні вміння діалогу-розпиту 33, 13% школярів, а також на високому – 17,63% учнів 4 класів. Комунікативні вміння зі складання діалогу-розпиту на початковому рівні виявили 13,01% учнів четвертих класів.

Ми встановили, аналізуючи результати констатувального зрізу, що учням четвертих класів ускладнювалися комунікативні завдання, спрямовані на складання діалогу- домовленості. У більшості четвертокласників комунікативна особистість сформована на низькому (23,9 %) рівні. У групі молодших школярів домінував середній рівень — 42,2 %. У невеликій кількості учнів комунікативна особистість сформована на достатньому (28,05 %) і високому (5,85 %) рівнях.

Таблиця 2

Рівні сформованості комунікативної особистості у молодших школярів
(констатувальний етап)

| Рівні | Контрольні класи | | Експериментальні класи | |
|------------|------------------|----------|------------------------|----------|
| | Кількість | Відсоток | Кількість | Відсоток |
| Початковий | 12 | 22,2 % | 8 | 16% |
| Середній | 20 | 38,4 % | 18 | 36% |
| Достатній | 16 | 29,3 % | 17 | 34% |
| Високий | 6 | 10,1% | 7 | 14% |

На нашу думку, невисокий рівень уміння сформованості вести комунікацію через діалог у молодших школярів можна пояснити тим, що вчителями недостатньо проводилася відповідна робота щодо мовленнєво-комунікативного розвитку учнів, адже первинні вміння вести комунікацію через діалог повинні були бути сформовані в учнів ще в 1-3 класах, а у 4 класі – мати певний фундамент.

Ми визначили найбільш типові помилки, які допускали учні 4 класів, складаючи діалоги. Основними мовленнєвими помилками учнів 4-х класів є вживання русизмів та слів-паразитів, рідше трапляються зайві слова та тавтологія, відносно нечастими є порушення лексичної співзвучності слів.

Таблиця 3

Кількісна характеристика типових помилок комунікації молодших школярів через діалог (констатувальний етап)

| Тип помилок | Кількість (%) | | | |
|--|---------------|---|----|-----|
| | ЕК | | КК | |
| | К | % | К | % |
| Вживання русизмів | 1 | 2 | 1 | 25, |
| Вживання слів-паразитів | 8 | 1 | 1 | 18, |
| Вживання зайвих слів | 4 | 8 | 6 | 11, |
| Тавтологія | 4 | 8 | 6 | 11, |
| Порушення лексичної співзвучності слів | 2 | 4 | 4 | 7,4 |
| Паузи при доборі слів | 1 | 3 | 1 | 33, |
| Відсутність відповіді на репліки | 1 | 2 | 1 | 27, |
| Відсутність ввічливих слів | 1 | 2 | 1 | 22, |
| Бідність репертуару реплік | 1 | 2 | 1 | 20, |

Наведемо приклади помилок, яких припускалися учні: робили паузи в пошуках необхідних слів; окремі репліки співрозмовника залишали без відповіді; не завжди користувалися словами ввічливості; їхні репліки були недостатньо змістовними, оскільки діти будували діалог із використанням лише 2-3 фраз.

Спостерігалось також вживання русизмів: «відкриті двері» замість «відчинені двері», «дякуючи чому» замість «завдяки чому», «шахматна гра» замість «гра в шахи» тощо.

Серед інших недоліків виділялися слова-паразити на кшталт: «це», «таки», «е», «типу», «як його», «ну», «от» та подібні. Зайві слова теж

траплялися, наприклад: «минуло три години часу», «у серпні місяці», «вперше познайомилися».

Учні також припускалися тавтології: «дивилася по телевізору телепередачу», «саджав саджанці в саду». Окрім того, були порушення лексичної точності, як-от: «вірна відповідь» (замість «правильна відповідь»), «загубив силу» (замість «втратив силу»).

Таким чином, основними мовленнєвими помилками, які спостерігаються у комунікації учнів 4-х класів, є вживання русизмів та слів-паразитів. Рідше трапляються додаткові слова та тавтологія, а випадки порушення лексичної співзвучності є відносно нечастими.

Результати констатувального етапу експерименту підтверджують доцільність проведення цілеспрямованої роботи з формування комунікативної особистості молодших школярів на уроках української мови в початковій школі. Особливу увагу варто приділити розвитку навичок ведення діалого-домовленості, що є важливою складовою ефективної комунікації.

Констатувальний зріз показав, що рівень сформованості комунікативної особистості учнів як контрольних, так і експериментальних класів залишається майже однаковим. На констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи аналізувався поточний стан розвитку комунікативної особистості молодших школярів.

У цей період було підбрано ситуативні завдання для виявлення рівня сформованості відповідних умінь у дітей на уроках української мови.

Ситуація у бібліотеці

Умова: Учень (А) заходить до шкільної бібліотеки, щоб взяти книгу на тему «Заповідники України». Учень (Б) — бібліотекар.

Завдання: Складіть діалог, де А вітається, запитує про книгу, Б радить, А дякує. Використайте ввічливі слова.

Ситуація в зоомагазині

Умова: Учень (А) бачить папугу і хоче його купити, учень (Б) — продавець зоомагазину.

Завдання: Складіть діалог, де А аргументує, чому хоче папугу, Б ставить запитання, А відповідає ввічливо, Б пояснює правила утримання тварини.

Мовленнєві орієнтири: «папуга», «друг», «навчу говорити», «різнобарвний», «допоможіть».

Ситуація телефонної розмови

Умова: Учень (А) у вихідний день телефонує до однокласника (Б), щоб запропонувати разом пограти чи зустрітись.

Завдання: Складіть діалог – А дзвонить, вітається, запитує чи Б зайнятий, Б відповідає, обидва узгоджують, коли і що робитимуть.

Мовленнєві орієнтири: «дзвінок», «свобідний», «зустрітись», «пограти», ввічливі звертання.

Ситуація допомоги сусідці

Умова: Учень (А) зустрічає бабусю Марію — сусідку, яка виглядає хворою/втомленою. Учень (Б) — сам учень, якого А просить про допомогу.

Завдання: Складіть діалог, де А звертається з пропозицією допомоги, Б реагує, обидва узгоджують, що і коли зроблять.

Також було проведено діагностику учасників дослідження та здійснено аналіз отриманих даних. У процесі опрацювання розділу «Речення» учні закріплюють знання, здобуті у попередніх класах. Вони навчаються диференціювати речення за метою висловлювання (розповідні, питальні, спонукальні), виділяти серед них окличні за змістом (вираження почуттів) і за інтонацією, а також правильно відтворювати інтонацію різних типів речень під час читання. При цьому школярі орієнтуються на загальний зміст висловлювання та наявні розділові знаки.

У четвертому класі учні знайомляться з простими реченнями, що ускладнені однорідними членами (як головними, так і другорядними), а також опановують правила вживання розділових знаків при однорідних членах речення. З метою розвантаження програми з української мови для цього класу, було вилучено матеріал про складні речення. Однак, обмежувати у підручниках, робочих зошитах та зошитах із розвитку мовлення спостереження за мовною реальністю лише простими реченнями не варто.

Дослідження показують, що молодші школярі, особливо на останньому етапі початкового навчання, активно використовують не лише прості, а й складні речення як у письмовій, так і в усній мові. Це зумовлено тим, що складні речення часто зустрічаються в текстах підручників із літературного читання, природознавства та математики, а під час переказу чи пояснення завдань діти вимушені їх відтворювати.

Ефективними є вправи на усне доповнення чи завершення складних речень із різними сполучниками.

Наприклад: «Настали теплі дні, і юннати...» (можливий варіант продовження: "зібралися в похід") або "Перші весняні квіти з'являються там, де..." (наприклад: "сонце добре прогріває землю").

Отримані у третьому класі елементарні знання з лексикології — про пряме та переносне значення слів, синоніми, антоніми, поширені омоніми та багатозначність слів — закріплюються у четвертому класі через роботу з новим лексичним матеріалом, доступним для учнів цього віку.

Ця робота проводиться під час аналізу текстів, а також при вивченні частин мови. Учитель продовжує формувати увагу учнів до лексичних значень слів паралельно з їхніми граматичними характеристиками, а також до правильного поєднання слів у словосполученнях і реченнях.

З цією метою вивчення кожної частини мови організовано у двох аспектах. Спочатку учням пропонують засвоїти її лексичні властивості (наприклад, іменники можуть бути багатозначними, вживатися як у прямому, так і в переносному значенні; серед них виділяють синоніми, антоніми та омоніми). Паралельно з цим здійснюється робота над лексико-граматичними й суто граматичними категоріями кожної частини мови. Особлива увага приділяється їх функціональним значенням у реченні та тексті.

Вивчаючи морфологічний матеріал, учні молодших класів освоюють правильне використання слів і їхніх граматичних форм у мовленні. Це відбувається через засвоєння восьми частин мови: іменника, прикметника, дієслова, числівника, займенника, прислівника, прийменника і сполучника.

Основна увага зосереджується на спостереженні за лексичними значеннями цих частин мови та їхніми важливими граматичними особливостями, які виражаються у словосполученнях та реченнях.

Хоча в четвертому класі окремі розділи, такі як «Звуки і букви» чи «Будова слова», не вивчаються, інформація з цих тем, отримана в попередніх класах, стає основою для вдосконалення, узагальнення та закріплення на новому мовному матеріалі.

Завершуючи освоєння української мови на початковому рівні, учні повинні впорядкувати та закріпити свої знання й уміння з фонетики та графіки. Зокрема, вони навчаються розрізняти мовні та немовні звуки, голосні й приголосні, тверді й м'які звуки, дзвінки та глухі. Вони також аналізують смислорозрізнювальну роль звуків, складотворчу функцію голосних, визначають наголоси у словах та усвідомлюють їхнє значення для зміни смислу слів чи граматичних форм.

Учні співвідносять звукові й графічні склади слів та застосовують ці знання для вдосконалення навичок правильного говоріння та письма. Матеріал з таких розділів, як фонетика й графіка, лексика, граматики (морфологія і синтаксис) та правописні правила, що вивчаються в четвертому класі, відкриває широкі можливості для практичної реалізації діяльнісного підходу програми з мовного навчання.

Діяльнісний підхід спрямований на розвиток у дітей навичок аналізу, синтезу, порівняння, класифікації та узагальнення мовних явищ різного рівня, а також формування вміння робити висновки.

Особливу увагу приділено завданням із комунікаційною метою. Через такі види діяльності учнів мотивують створювати короткі монологічні та діалогічні висловлювання, орієнтувати їх на слухача чи читача, а також поповнювати свій мовний запас для ефективної комунікації.

Автори підручників пропонують учням взяти участь у «Хвилинках спілкування» на теми, які є не лише близькими і зрозумілими дітям, але й життєво важливими. Частими рубриками у підручнику є «Слово про слово» та «Так ми говоримо». У них докладно пояснюються значення нових слів і

термінів, надаються приклади нормативного використання слів, граматичних форм, сталих виразів та фразеологізмів.

Таким чином, система мовленнєвих і мовних завдань у підручнику сприяє розвитку як практичних умінь учнів правильно висловлюватись, так і їхньої здатності глибше усвідомлювати мовні явища.

2.2. Методика роботи з формування комунікативної особистості учнів початкової школи на уроках української мови

Мета формувального етапу полягала у впровадженні методики, спрямованої на розвиток комунікативної особистості учнів початкової школи під час уроків української мови.

Робота з цією методикою проводилася у експериментальних класах, тоді як у контрольних класах процес формування комунікативних навичок здійснювався традиційними шляхами. Щоб допомогти учням у створенні власних висловлювань, їх навчали усвідомлювати різновиди навчальних дій, характерних для учасників комунікації.

Розробка базувалася на п'яти типах комунікативних завдань:

I – я і співрозмовник (усний діалог);

II – я та аудиторія (усний монолог);

III – я та адресат графічного тексту (писемний монолог);

IV – автор графічного тексту та я (читання як діалог); V – автор звукового тексту (лектор чи диктор) та я (аудіювання).

Окрім цього, використовувалася ще одна група завдань: я (автор тексту) та я (критик). Такі завдання виконувались під час удосконалення власних письмових чи усних текстів.

На уроках української мови в експериментальних класах, де застосовувався комунікативно-діяльнісний підхід, використовувалися завдання двох основних груп на основі текстів:

I група – докомунікативні вправи. Сюди входили різні види бесід (пропедевтичні, інтелектуальні, евристичні, бесіди-ілюстрації). Ці завдання дозволяли активізувати вже існуючі знання та життєвий досвід учнів,

формували мотив до подальшої роботи, налаштовували механізми очікування і прогнозування.

До докомунікативних вправ також відносилися «логічні хвилинки» — розв'язання кросвордів, криптограм та загадок. Вони створювали позитивний емоційний робочий фон і одночасно розвивали загальнонавчальні вміння.

II група – завдання для комунікативного аналізу тексту (готового або створюваного). Вправи цієї групи були спрямовані на визначення позиції автора та комунікативної установки, аналіз використаних засобів для реалізації задуму автора, а також пошук ключових слів.

У такому процесі слухання або читання тексту використовувалось для перевірки попередніх здогадів щодо змісту. Наприклад, проводилися бесіди, які зосереджували увагу не лише на змісті тексту, а й на позиції його автора, адресата мовлення та визначенні ситуаційної доречності тексту.

Хто, на вашу думку, є адресатом тексту (до кого звертається автор)?

– Що ви можете сказати про автора (який він, освічений чи ні, чим займається)?

– З якою метою він написав текст?

- Про що хотів повідомити читачів (слухачів)?

– Яка сфера використання тексту?

Ми також додавали до запропонованих питань власні, які демонстрували усвідомлене сприйняття інформації або заохочували роботу з тестовими завданнями. Ефективним підходом виявилось залучення учнів до самостійного формулювання запитань за змістом прочитаного, а потім обмін відповідями на запитання, підготовлені однокласниками.

Розглянемо це на прикладі перевірки розуміння тексту на слух. Для цього використовували два способи виконання завдання: прямий та обернений. Учні експериментальних класів самостійно вибирали форму виконання завдання, яка їм підходила найбільше.

Прочитай:

Тополя в Україні уособлює символ самотності, краси та ніжності. Лелеки ж сприймаються як символ родинного затишку, вірності та оберегу. У народі

побуває багато висловів, які підкреслюють їх значущість у культурі. Батьки з любов'ю зберігають рушник, адже він є важливою частиною родинної пам'яті та символом духовності.

Бесіда за змістом тексту:

- Які нові факти ви дізналися про народні символи?
- Як ви вважаєте, до якого стилю та типу мовлення можна віднести цей текст? Обґрунтуйте свою думку.
- Що намагався передати автор цим текстом?
- Чи вдалося йому донести свій задум до читача?
- Яке враження справив на вас текст?
- У яких ситуаціях або сферах життя можна застосувати почуте чи прочитане?

III групу складали посткомунікативні (післятекстові) завдання.

Цей етап застосовувався гнучко, наприклад, в процесі говоріння чи створення письмових висловлювань, орієнтуючись на конкретну ситуацію або задане завдання. Група цих завдань мала текстотворчий характер, оскільки посткомунікативний етап передбачав створення власного тексту, зміст якого узгоджувався з тематикою, що аналізувалася на попередніх етапах. Водночас форма, тип і стиль тексту могли змінюватися залежно від отриманих інструкцій.

Ще одним важливим аспектом у формуванні комунікативної спрямованості уроків української мови ми вважали застосування ситуативних завдань або мовленнєво-комунікативних вправ, які містять чітко визначену ситуацію спілкування.

Проведений нами аналіз завдань, спрямованих на формування комунікативної особистості, показав, що система ситуативних вправ надає можливість ефективно вирішувати ці питання і має низку суттєвих переваг у порівнянні зі звичайними навчальними вправами:

- безпосередня мовленнєва ситуація сприяє учням початкової школи краще засвоювати основні граматичні поняття, а виконання граматичних завдань стимулює їх мовленнєву творчість;

- використання ситуативних вправ не вимагає від учителя початкових класів додаткового часу для реалізації комунікативно-мовленнєвих завдань;
- ці вправи можна застосовувати на будь-якому уроці та його етапі, незалежно від теми чи стадії вивчення матеріалу.

Ми порівняли традиційні та ситуативні вправи з точки зору розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок у молодших школярів.

Завдання традиційних вправ:

- 1. Складіть текст «Моя рідна вулиця». Використовуйте слова з прямим і переносним значенням.*
- 2. опишіть осінній ліс. Використайте речення з однорідними членами.*

Завдання ситуативних вправ.

- 1. Уявіть собі, що після довгої відсутності ви приїхали в рідне місто. Складіть і розіграйте діалог зі своїм другом про те, як змінилося ваше місто за час вашої відсутності. Використайте слова з прямим і переносним значенням.*
- 2. Складіть і розіграйте діалог між двома сестрами, які одного погосого осіннього дня прийшли в ліс. Передайте захоплення дівчаток, зумовлене казковою осінньою природою. Використайте речення з однорідними членами.*

Традиційні вправи мають значні недоліки: вони позбавлені орієнтовності, адресності та не спрямовані на ефективну й активну мовленнєву діяльність. Їх основна мета зводиться до простого висловлювання, що не слугує справжньому спілкуванню.

Згідно з проведеним аналізом, визначено ключові правила організації комунікативно-мовленнєвої діяльності для молодших школярів, зокрема учнів 4-х класів:

1. Для того щоб діалог став ефективним засобом формування комунікативної особистості, необхідно створювати ситуації мовлення.
2. Створені мовленнєві ситуації мають бути доступними та зрозумілими для учнів відповідного віку.

3. Процес розробки таких ситуацій повинен бути регулярним і систематичним, а не обмежуватися окремими епізодами. Застосування ситуативного підходу в навчанні української мови в початковій школі сприятиме формуванню у школярів необхідних комунікативних компетенцій.

Розвинена комунікативна особистість передбачає здатність розуміти реальний контекст спілкування, у якому бере участь співрозмовник. Кожен учасник комунікації повинен заздалегідь обдумати та продумати своє висловлювання. Для цього важливо чітко визначити тему, основну ідею, а також вибрати відповідну форму та стиль висловлювання. Процес формування комунікативної особистості потребує врахування додаткових позамовних чинників, таких як специфіка ситуації, очікуваний результат спілкування, мовні навички співрозмовників та інші аспекти [19, 162].

У розробленій нами експериментальній методиці, було враховано, що ситуативне формування комунікативної особистості на уроках української мови можна ефективно забезпечити за допомогою спеціально підібраних завдань і вправ.

У рамках організації навчального процесу з формування комунікативної особистості на уроках української мови в експериментальних класах були створені спеціальні мовні завдання, які подавалися на картках. На цих картках представлено різноманітні ситуації, які учні мали відтворювати у формі діалогів.

В процесі виконання завдань ми спонукали школярів правильно звертатися до співрозмовника, використовувати ввічливі слова та дотримуватися етикету спілкування, що є важливими рисами комунікативної особистості. З дітьми розігрували широкий спектр життєвих ситуацій, мотивуючи їх вести усвідомлені діалоги.

Для підтримки навчального процесу було розроблено пам'ятки, наприклад: «Основні правила ведення діалогу».

Основні правила ведення діалогу спрямовані на забезпечення ефективного, доброзичливого та результативного спілкування. До них належать:

1. Уважно слухай співрозмовника. Не перебивай, не відволікайся, виявляй зацікавленість (поглядом, кивком, уточненнями).
2. Говори чітко й зрозуміло. Формулюй думки лаконічно, добирай слова відповідно до ситуації та рівня співрозмовника.
3. Дотримуйся черговості реплік. Дай можливість іншому висловитися, не монополізуй розмову.
4. Підтримуй тему розмови. Не відхиляйся від суті діалогу, плавно переходь до нових тем.
5. Будь доброзичливим і толерантним. Поважай думку співрозмовника, навіть якщо вона відрізняється від твоєї.
6. Уважай на невербальні засоби спілкування. Слідкуй за інтонацією, мімікою, жестами, позою — вони мають відповідати змісту слів.
7. Уточнюй і перефразовуй, щоб уникнути непорозумінь. Якщо щось незрозуміло — перепитай або повтори своїми словами.
8. Контролюй емоції. Не допускай роздратування, агресії чи образ; підтримуй спокійну, конструктивну атмосферу.
9. Підсумовуй результати розмови. Наприкінці коротко уточни висновки або домовленості.

Такі мовленнєві завдання спрямовували учнів до аналізу, пошуку переконливих рішень для незвичних ситуацій і вдосконалення навичок мовленнєвого етикету, що сприяло розвитку їхніх комунікативних здібностей.

Наприклад, на одному з уроків української мови учням запропонували створити діалогічну взаємодію за темою «Вітання з днем народження – вдячність». Кожен учень отримав індивідуальне завдання, яке вимагало творчого підходу до побудови діалогу.

Учень 1. Привітай Василька з днем народження, звертайся до нього при цьому по імені.

Учень 2. Подякуй за привітання.

Передбачений діалог:

- Васильку, вітаю тебе з днем народження!

- Дякую.

У експериментальному класі учням пропонувалося ще раз побудувати комунікацію за цією ж моделлю, тільки сердечніше поздоровляти і щиріше дякувати. Був передбачений діалог:

- *Васильку, сердечно вітаю тебе з днем народження!*

- *Щиро дякую.*

Після цього учням експериментального класу пропонували згадати відомі їм привітання з днем народження. Діти називали такі варіанти:

– Від усього серця вітаю

– Від душі поздоровляю

– Щиросердно віншую.

Також школярі згадували формулювання для висловлення вдячності, серед яких були: Дуже дякую! Спасибі! Велике спасибі! Від усієї душі вдячний (-а)! Я вам (тобі) дуже (щиро, сердечно) дякую! Щиро дякую! Дякую вам (тобі) від усієї душі (від усього серця)! та інші. Потім ми запитали учнів, які слова вони використовують, коли висловлюють повагу або любов у звертаннях. Відповіді включали такі варіанти: дорогий, шановний, рідний, вельмишановний і подібні.

Дотримуючись нашої поради, діти знову створили діалог за зразком, використовуючи названі форми звертання, привітання та подяки, які їм сподобалися найбільше.

Надано діалог:

— Любий Васильку, мої найщиріші вітання з днем народження!

— Я щиро вдячний за це.

В експериментальному класі ми також задали додаткові вправи, завдання та доручення за сценарієм, описаним у програмі комунікації, наприклад, створення розмови між відвідувачем міста та місцевим жителем. Коли останній запитує, як дістатися до вулиці Франка, перший відповідає поясненням.

Передбачуваний діалог:

- Добрий день.

- Добрий день!

Будь ласка, повідомте мені, як дістатися до вулиці Франка.

Рухайтесь прямо; потрібна вам вулиця — це другий поворот ліворуч.
Щиро дякую!

Потім учнів експериментального класу попросили додати до розмови ввічливі фрази на кшталт «будьте люб'язні», «раді допомогти», «вибачте», «щиро дякую» та «удачі».

Передбачуваний діалог:

«Доброго дня».

— Доброго дня.

Скажіть, будь ласка, як дістатися до вулиці Франка.

Вам потрібна вулиця, це другий поворот ліворуч, тож продовжуйте рухатися прямо.

Перепрошую, що забрав ваш час, але дуже дякую.

Я радий, що був корисним.

Ми застосовували практичні завдання, реалізовані через інтерактивні методи. Одним із таких методів був «Акваріум». Це практичне завдання було розроблено на основі притчі «А чим віддячити?»

Селянин вів до млина віслюка з мішком зерна. Мішок зісковзнув і впав на землю. Селянин був не дуже сильний і задумався, що робити.

В цей час проїжджав багатий чоловік, але селянин не наважився просити про допомогу. Проте, чоловік виявився доброю людиною, вийшов з екіпажу і запропонував свою допомогу. Коли мішок знову був на віслюку, селянин подякував йому з повагою і спитав:

— Як я можу вам віддячити?

— Це зовсім не важко, — відповів чоловік.

Коли побачите когось, хто потребує допомоги, згадайте, що це я міг би бути на його місці, і допоможіть. Це буде найкраща подяка.

У експериментальному класі кожна група отримала фрагмент притчі, який закінчувався в різних місцях.

I група розглядала питання: Як вчинити чоловікові, якщо він не має фізичної сили?

II група: Якою була бесіда між чоловіком та доброю людиною?

У процесі роботи з експериментальним класом ми також застосовували метод «Генерація ідей». Дітям було запропоновано наступне завдання.

Дівчинка йшла по вулиці. В одній руці в неї була шкільна сумка, а в іншій – важкий пакет з покупками та невеликий букет квітів. Їй зустрівся знайомий хлопчик з її класу. Він тримав руки в кишенях і безтурботно наспівував. Поздоровавшись з дівчинкою, він запитав з цікавістю:

- Чому ти така обтяжена?
- Мама нездужає, потрібно їй допомагати, – сказала дівчинка.
- А, зрозуміло! – відповів хлопчик і продовжив свій шлях.

Завдання для групової дискусії (брейнштормінгу):

Учням пропонувалося згенерувати якомога більше різних думок за короткий проміжок часу, без будь-якої критики – приймаються будь-які ідеї, навіть найнезвичайніші.

- Що б ви відповіли, опинившись на місці персонажа?
- Які ще альтернативні дії або слова можна було б використати?
- Як би ви роз'яснили ситуацію дитині, яка повелася неправильно?

Спробуйте це зробити на практиці.

На початковому етапі дослідження діти в парах відтворювали розмову, маючи попереднє завдання підготувати сценарій діалогу.

Отже, було встановлено, що школярі ефективно взаємодіяли в діалозі лише за умови чіткого розуміння контексту спілкування. Варто також відзначити, що учні початкових класів схильні звертати увагу на настанови педагога, тому вчителю необхідно враховувати, що його власна манера спілкування слугує зразком для наслідування.

2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Для оцінки результативності впровадженої методики дослідного навчання, що передбачала використання уроків української мови для розвитку комунікативних навичок учнів четвертих класів, нами було проведено заключний етап. Він включав в себе повторне визначення, аналіз і співставлення початкових та підсумкових результатів експерименту.

Під час констатувального етапу експерименту, було виявлено загальний рівень розвитку в учнів навичок діалогічного спілкування, а також виділено типові помилки, які при цьому виникають.

У цьому розділі нашого дослідження проаналізуємо результати експериментальної перевірки ефективності запропонованої нами методики формування комунікативної компетентності молодших школярів на заняттях з української мови в початкових класах.

Підсумковий зріз експерименту продемонстрував позитивну динаміку у розвитку комунікативних навичок учнів четвертих класів, зокрема, вмінні створювати діалог-розпитування, серед школярів експериментальних груп. Зафіксовано зменшення на 8,9 % кількості дітей з низьким рівнем розвитку цього аспекту комунікативної особистості та на 14% зниження кількості учнів із середнім рівнем.

Водночас, спостерігалось збільшення на 6% учасників експериментальних класів з задовільним рівнем та на 18% зростання кількості дітей з високим рівнем розвитку досліджуваного вміння.

Ми провели повторний аналіз ступеня розвитку в учнів здатності до побудови діалогу-домовленості як одного з ключових аспектів комунікативної компетентності. Ця здатність проявляється, коли співрозмовники спільно обговорюють та узгоджують свої наміри, плани та інші важливі питання.

На заключному етапі дослідження, більшість учнів експериментальної групи (ЕГ) продемонстрували задовільний рівень сформованості навичок і вмінь у створенні діалогу-домовленості – 44%, в той час, як у контрольній групі (КГ) цей показник склав 25,9%.

Значна частина учнів ЕГ продемонструвала високий рівень у створенні діалогу-домовленості, а в КГ лише 5,6% дітей досягли такого результату. Середній рівень розвитку навичок побудови діалогу-домовленості показали 22% учасників ЕГ та 44,4% учасників КГ. Початковий рівень спостерігався у 24,1% учнів КГ та у 4% учнів з ЕГ.

Таким чином, результати оцінювання рівнів розвитку навичок діалогічного спілкування в учнів експериментальної групи є кращими, ніж у

контрольній групі. При цьому, згідно з даними початкового дослідження, на початку навчального процесу за розробленою методикою показники обох груп були практично ідентичними.

На завершальному етапі експерименту, 18,5% школярів з контрольної групи та 4% з експериментальної демонстрували труднощі у веденні діалогу: робили значні перерви, звертали увагу лише на окремі частини мови співрозмовника, переривали його, не завжди були чемними у висловлюваннях, допускали більше трьох мовних помилок та обмежувалися 1-2 репліками у діалозі. Таким чином, ці учні показали низький рівень розвитку комунікативних навичок наприкінці дослідження.

У ході дослідження спостерігалася позитивна тенденція у розвитку навичок ведення діалогу та досягнення домовленостей в експериментальній групі. Зафіксовано значне покращення: зменшилася кількість дітей із низьким (на 16%) та середнім (на 18%) рівнями, водночас збільшилася кількість дітей із задовільним (на 12%) та високим (на 22%) рівнями.

На початку дослідження, 38,9% учнів контрольної групи та 20% учнів експериментальної групи досить швидко вступали в діалог, хоча іноді робили паузи, підбираючи необхідні слова, пропускали деякі репліки співрозмовника та не завжди були ввічливими. Ці учні робили до трьох помилок у мовленні та будували діалог з 2-3 реплік, що свідчить про середній рівень розвитку діалогічного мовлення.

Після завершення експерименту 29,6% учнів контрольної групи та 42% учнів експериментальної групи досить швидко залучалися до діалогу, оперативно знаходили потрібні слова та правильно їх використовували, демонструючи адекватну культуру спілкування. Вони допускали 1-2 помилки у мовному оформленні реплік, які відразу ж виправляли самостійно, що показує сформованість навичок самокорекції у діалогічному мовленні. Спостереження підтвердили, що ці учні будували свій діалог з достатньою кількістю реплік, що вказує на задовільний рівень розвитку діалогічного мовлення.

Підсумковий контроль виявив, що 12,9% учнів контрольних класів та 34% учнів експериментальних класів швидко вступали в діалог, виявляючи при

цьому високий рівень культури спілкування, ввічливість та уважність. Обсяг та мовне оформлення їхнього діалогу відповідали віковим нормам. Таким чином, 12,9% учнів контрольної групи та 34% учнів експериментальної групи продемонстрували високий рівень розвитку діалогічного мовлення.

Після проведення експериментального навчання спостерігається позитивна тенденція у розвитку комунікативних навичок особистості учасників експериментальної групи.

Зокрема, під час контрольного експерименту було зафіксовано зменшення на 12% кількості дітей з низьким рівнем розвитку комунікативних навичок та зниження на 16% кількості учнів четвертих класів експериментальної групи з посереднім рівнем. Разом з тим, відзначено збільшення на 8% кількості дітей з задовільним рівнем та на 20% з високим рівнем розвитку комунікативної особистості. У контрольних класах зміни були незначними, порівняно з експериментальними.

На основі аналізу контрольного зрізу, ми здійснили кількісну оцінку типових помилок у спілкуванні дітей експериментальної та контрольної груп після дослідного навчання, що базувалося на ситуативному підході.

У типових помилках спілкування, що виникали під час діалогів, в експериментальній групі (ЕГ) та контрольній групі (КГ) часто спостерігалися затримки у мовленні при виборі слів (ЕГ – 20%, КГ – 24,07%) та ігнорування реплік партнера (ЕГ – 12%, КГ – 22,2%).

Після впровадження вправ учні ЕГ значно рідше допускали мовленнєві недоліки. У їхніх діалогах зникли повтори та порушення лексичної гармонії. Натомість, учні КГ продовжували робити ті ж самі помилки, що були зафіксовані на початку дослідження.

Таким чином, результати контрольного експерименту чітко показують, що запропонована методика формування комунікативних навичок у четвертокласників на уроках української мови є дієвою. Це підтверджує її ефективність, актуальність та позитивний вплив на розвиток комунікативних умінь завдяки використанню ситуативних вправ і завдань.

ВИСНОВКИ

Аналіз і узагальнення матеріалів магістерського дослідження дозволили дійти висновків щодо розвитку комунікативної особистості молодших школярів на заняттях з української мови в початковій школі.

Комунікативна особистість розглядається дослідниками як складне особистісне утворення, що проявляється у здатності учня формувати власні мотиваційні основи спілкування та цінності, у можливості освоєння мовних компетентностей та їх активного використання в навчальній діяльності і повсякденному житті, у здатності налагоджувати й підтримувати зв'язки з іншими, в умінні ефективно співпрацювати в групах.

Таким чином, розвиток комунікативної особистості в початковій школі ставить перед учителем завдання створити на уроці умови, що мотивуватимуть дітей до спілкування, висловлювання думок, формують вміння доводити й обґрунтовувати свої міркування, впливати на інших учасників комунікативного процесу.

Розвиток комунікативної особистості молодших школярів найефективніше відбувається в процесі навчання діалогічного та монологічного мовлення на уроках української мови, що забезпечує у дітей досвід правильного і доречного використання мовних засобів під час побудови зв'язних висловлювань.

З метою вивчення рівня сформованості учнів 4 класу як комунікативної особистості, було проведено педагогічний експеримент. На початковому етапі проводилося вивчення стану сформованості комунікативної особистості учнів 4 класів.

Було визначено критерії та чотири рівні комунікативної особистості (високий, достатній, середній, початковий) молодших школярів. Найбільша кількість учнів продемонструвала середній рівень сформованості комунікативної особистості – в ЕК 36% та в КК 38,9%. На початковому рівні було 22% учнів з КК та 16% з ЕК, достатній рівень – у 29,6% дітей з КК та 34% з ЕК, а високий лише у 11,1% дітей КК та 14% дітей з ЕК.

Щодо типових помилок при комунікації в діалозі, було зафіксовано використання русизмів – у 25% всіх дітей, вживання слів-паразитів – 17%, використання зайвих слів – 10%, тавтологію – 10%, порушення лексичної сполучуваності слів – 6%, паузи при виборі слів – 34%, відсутність відповіді на репліки співрозмовника – 28%, відсутність ввічливих слів – 23%, обмежений набір реплік – 25%.

Експериментальна перевірка дієвості запропонованої методики розвитку комунікативної особистості молодших школярів на уроках української мови в початковій школі показала, що 18,5% учнів КК та 4% учнів ЕК мали початковий рівень сформованості комунікативної особистості.

Середній рівень сформованості комунікативної особистості продемонстрували 38,9% учасників КК та 20% учасників ЕК. Достатнім рівнем володіли 29,6% учнів з КК та 42% учнів з ЕК. Високий рівень сформованості комунікативної особистості показали 12,9% учасників контрольних класів та 34% учасників експериментальних класів.

Після завершення експериментального навчання, серед найбільш поширених помилок комунікації в учасників ЕК та КК були паузи при виборі слів (ЕК – 20%, КК – 24,07%) та відсутність відповіді на репліки співрозмовника (ЕК – 12%, КК – 22,2%).

Учасники ЕК стали значно рідше робити мовленнєві помилки в процесі комунікації, у їхніх діалогах не було тавтологій, не виявлено порушень лексичної сполучуваності слів. На відміну від ЕК, учні з КК допускали ті самі типові помилки, що й на початку експерименту.

Таким чином, ми підтвердили ефективність запропонованої методики розвитку комунікативної особистості молодших школярів на уроках української мови в початковій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк Н.В. Роль слова в розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 4. С. 105–107.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Академія, 2004. 342 с.
3. Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови: Навчально-методичний посібник. Київ: Генеза. 2005. 180 с.
4. Варзацька Л.О. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. Кам'янець-Подільський: Абетка. 2001. 202 с.
5. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів ВНЗ. Київ: Літера ЛТД, 2010. 364 с.
6. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: методичний посібник. Київ: Освіта. 2006. 268 с.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь : Перун, 2009. 1736 с.
8. Галаєвська Л. В. Розвиток діалогічного мовлення на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 8. С. 26–30.
9. Гуменюк І. Комунікативно-ситуативні завдання як засіб формування діалогічного мовлення учнів гірських шкіл. *Гірська школа Українських Карпат*. 2017. № 16. С. 177–181.
10. Жуковський В.М. Роль учителя у процесі формуванні комунікативної компетентності молодших школярів на основі структурного підходу до особистості. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2017. № 12. С. 48–54.
11. Козар О.О. Комунікативна спрямованість уроків розвитку мовлення в початкових класах. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 1. С. 159–166.
12. Лапшина І.М. Порівняльні аспекти формування мовної особистості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Психолінгвістика*. 2015. Вип. 18(2). С. 33–42.

13. Лещенко Г. Компетентнісний підхід до проведення уроків розвитку мовлення в початкових класах. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 2. С. 116–120.
14. Лужецька Л. Комунікативно-діяльнісний підхід у становленні мовної особистості молодшого школяра. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2017. С. 424–433.
15. Мандрик Н.В. До проблеми сучасного уроку української мови. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2014. Вип. 8. С. 139–142.
16. Маренич І. І., Тесленко О. В., Черничко В. В. Формування комунікативних навичок у молодших школярів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 35. С. 121–126.
17. Марущак В.С. Про деякі особливості розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2015. № 4. С. 111–115.
18. Мордовцева Н.В. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості молодшого школяра. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 13(3). С. 114–119.
19. Наконечна Л. Формування комунікативної компетентності учнів початкової школи в умовах діалектного середовища. *Гірська школа Українських Карпат*. 2014. № 11. С. 162–164.
20. Островка А.І. Формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти. *Наука майбутнього: зб. наук. пр.* [гол. ред. В.В. Гоблик, І.І. Алмашій]. Мукачево: МДУ, 2018. Вип.1(1). С.169–174.
21. Пентилюк М. І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості у євроінтеграційному контексті. *Українська мова та література в школі*. 2010. № 2. С. 2–8.
22. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.

23. Петрик О.В. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів. *Початкова школа*. 2005. №11. С. 8–11.
24. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для вузів. Київ: Генеза, 2002. 368 с.
25. Ткаченко Л.В. Формування комунікативної культури молодших школярів. *Соціум. Документ. Комунікація. Серія: Філологічні науки*. 2018. Вип. 5. С. 85–95.
26. Торчинська Т. Формування мовленнєвих умінь молодших школярів під час засвоєння граматичного матеріалу на засадах функціонально-комунікативного підходу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2017. Вип. 57. С. 128–137.
27. Хавруняк К.А. Формування комунікативної компетентності учнів за допомогою технології розвитку критичного мислення. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 1. С. 210–213.
28. Хома О.М. Сучасні підходи до розвитку зв'язного мовлення молодших школярів на уроках української мови в початковій школі. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. № 25. Т. 49. С. 63–66.
29. Хома О. Поняття «мови», «мовлення» та «культури мовлення» у науково-лінгвістичній літературі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2011. Вип. 20. С. 173–175.