

Кафедра педагогіки і психології
початкової освіти

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ЗАСОБАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ**

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

Студентки 61М2-ПО групи
ННІ Педагогіки і психології
денної форми навчання
напряму підготовки 01 Освіта/Педагогіка
спеціальності 013 Початкова освіта
освітньої програми Початкова освіта
Жанни ЖУЛЬОВОЇ

Керівник: доктор педагогічних наук,
професор **Людмила БІРЮК**

Національна шкала _____
Кількість балів _____ Оцінка ECTS _____

Члени комісії: _____

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ	7
1.1. Лінгвокомунікативні засади навчання спілкування молодших школярів.....	7
1.2. Психологічні аспекти сприймання художніх творів учнями початкових класів.....	13
1.3. Дидактико-методичні основи навчання спілкування дітей молодшого шкільного віку.....	24
1.4. Організація творчої діяльності на основі прочитаного як ефективний засіб формування комунікативної компетентності молодших школярів	31
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ	35
2.1. Особливості сприймання художніх творів на уроках читання учнями четвертих класів.....	35
2.2. Методика використання інтерактивних методів навчання в процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової ланки освіти.....	42
2.3. Типологія вправ та завдань, спрямованих на формування та розвиток комунікативної компетентності учнів четвертих класів.....	85
2.4. Ефективність запропонованої типології вправ та завдань комунікативного характеру, спрямованих на формування комунікативної компетентності четвертокласників засобами художніх творів.....	99
ВИСНОВКИ	109
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	115
ДОДАТКИ	В

ВСТУП

Уміння говорити завжди привертало увагу людства. Яскравим свідченням цього являється народна педагогіка, в якій питання мови й мовної підготовки особистості посіло одне з центральних місць.

Одним із основних завдань, визначених у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, є забезпечення умов формування освіченої людини, творчої особистості, громадянина, реалізації та самореалізації його природних здібностей і можливостей в освітньому процесі [58].

У шкільній програмі акцентовано на тому, що вільне володіння мовою підвищує рівень творчих можливостей учнів у всіх сферах життєдіяльності; на духовному світі дитини, доступі до науки, літератури, мистецтва, культурному розвитку, національній самосвідомості [60].

Із набуттям українською мовою статусу державної надзвичайно актуальною постає проблема формування мовно-мовленнєвої особистості, забезпечення комунікативної компетентності учнів. Отже, формування зазначеної якості учнів є головною метою мовної освіти й набуває важливого значення в освітньому процесі.

Процес удосконалення мовлення школярів лексичними та граматичними формами має носити систематичний та цілеспрямований характер. Така робота проводиться не тільки з метою формування точного та виразного мовлення, але й для виховання в школярів потреби підбору найбільш доцільних для кожної ситуації мовних засобів для забезпечення доцільності мовленнєвого вираження.

Читання - один з основних компонентів розвитку мовленнєвої діяльності школярів, один із важливих засобів формування особистості.

Воно, як навчальний предмет, має в своєму арсеналі сильний засіб дії на особистість - художню літературу, яка несе в собі великий розвивальний та виховний потенціали.

Одним із основних завдань читання, зазначених у програмі, є навчання

сприйняття художнього твору, навчання спілкування на основі прочитаного [60].

К. Ушинський найважливіше завдання школи вбачав у тому, щоб «привчити дитину до розумної бесіди із книгою». Для вирішення даного завдання вчитель має створити необхідні умови для роботи над змістом, розбором і засвоєнням прочитаного чи почутого з використанням різних видів роботи [87.210].

О. Колесникова вважає, що уроки читання в початковій школі забезпечують вирішення проблеми, пов'язані з адекватністю сприймання дітьми творів художньої літератури [43.6].

«Техніці сприйняття потрібно учити», - зазначав О. Леонтьєв - засновник вітчизняної теорії мовленнєвої діяльності [48.101].

Питання формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку не нове, але включає в себе багато аспектів, тому цій проблемі присвячено багато досліджень. Дослідженням цієї проблематики займалися мовознавці (Бабич Н., Булаховський Л, Ганич Д., Головін Б., Жовтобрюх М., Мацько Л., Скворцов Л., Сулима М. й ін.), дидакти та лінгводидакти (Алексюк А., Біляєв О., Голобородько С., Караман С., Мельничайко В., Михайловська Г., Олійник О., Онкович Г., Пентилюк М., Стельмахович М., Хорошковська О. й ін.). Ця проблема досліджувалася у працях багатьох психологів та психолінгвістів (Божович О., Зінченко В., Леонтьєв О., Ломов Б., Лурія О., Петровський А., Потєбня О., Смирнов А. й ін.).

На підставі вище зазначеного стає очевидним **протиріччя** між нагальною потребою системи початкової освіти в отриманні принципово *нових результатів, серед яких важливе місце займає комунікативна компетентність молодших школярів, і відсутністю ефективної методики їх формування.*

Це зумовило обрання теми дослідження: «Формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами

художніх творів».

Мета дослідження - теоретично обґрунтувати та практично перевірити психолого-дидактичні засади використання пропонованої методики комунікативного спрямування під час вивчення художніх творів на уроках читання у четвертому класі.

Для реалізації мети роботи нами окреслено такі **завдання дослідження:**

- 1) проаналізувати педагогічну та методичну літературу з проблеми дослідження;
- 2) обґрунтувати лінгвістичні засади процесу спілкування;
- 3) визначити психологічні аспекти процесу спілкування молодших школярів та виявити рівні сприймання художнього твору в учнів 4 класу;
- 4) вивчити дидактико-методичні особливості формування комунікативних здібностей учнів початкових класів у педагогічній теорії та практиці;
- 5) розглянути творчу діяльність учнів на уроках читання як один із засобів формування комунікативної компетентності учнів початкової ланки освіти;
- 6) проаналізувати сучасний стан сформованості комунікативної компетентності в учнів 4-х класів;
- 7) розробити методику формування комунікативної компетентності молодших школярів та експериментально дослідити її ефективність;

Об'єктом дослідження є процес формування комунікативної компетентності учнів початкових класів на уроках читання.

Предметом дослідження є методика формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку під час сприймання художніх творів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у теоретично обґрунтуванні психолого-дидактичних засад формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі вивчення художніх творів

на уроках читання у четвертому класі.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробленні методики формування досліджуваної якості молодших школярів, зокрема вдосконаленні змісту навчального процесу, створенні типології вправ та завдань і методики їх використання, що можуть використовуватися під час вивчення художніх творів для формування та розвитку комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку.

Методи дослідження включають:

- теоретичний аналіз загальної дидактики та дидактики початкової школи, загальної, вікової та педагогічної психології, теорії та історії педагогіки, наукової літератури та методики викладання української мови та літературного читання;

- аналіз державних стандартів, програм, підручників, навчальних посібників для учнів молодшого шкільного віку в межах теми дослідження;

- експериментальне навчання з використанням запропонованих спеціальних засобів навчання спілкування учнів початкової школи, а також проведення кількісного та якісного аналізу отриманих у ході експерименту результатів;

- методи математичної статистики.

Експериментальна база дослідження: Ворожбянський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів Лебединської міської ради Сумської області

Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури та додатків. Загальний обсяг роботи – 108 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

1.1. Лінгвокомунікативні засади навчання спілкування молодших школярів

Державний стандарт початкової загальної освіти [28] розроблено із урахуванням пізнавальних можливостей та потреб учнів молодшого шкільного віку відповідно до мети початкової школи. У ньому визначено основний зміст початкової освіти, основу якого складають особистісно - зорієнтований та компетентністний підходи, що чітко окреслює результативну складову опанування змістом навчального матеріалу в системі початкової освіти.

Згідно Державного стандарту під час навчання у початковій школі учні повинні оволодіти основними ключовими компетентностями, що передбачають їх особистісний, соціальний та інтелектуальний розвиток, що є результатом предметних та міжпредметних компетентностей.

Метою освітньої галузі «Мови та літератури» передбачено розвиток особистості школяра, формування та розвиток комунікативної компетентності як ключової й предметної, опанування всіма видами мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду.

Ураховуючи мету та завдання мовного компонента освітньої галузі, науковці виділяють мовленнєву, мовну, соціокультурну та діяльнісну змістові лінії. Основною змістовою лінією початкової мовної освіти є мовленнєва, а всі інші змістові лінії спрямовані на її забезпечення [28].

Літературне читання спрямоване на формування читацької компетентності молодших школярів, яка є складовою комунікативної компетентності, організація знайомства учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, вироблення навичок систематичного читання та підготовка до вивчення літератури в основній школі. Результатом

літературної освіти в початковій школі має стати становлення особистості читача, спроможного до самостійної, творчої діяльності, його мовленнєвий, інтелектуальний та літературний розвиток, сформованість його естетичних і моральних уявлень та понять, усвідомлена потреба у систематичному читанні та вивченні літератури [29].

Для досягнення зазначеної мети, Державним стандартом передбачено виконання таких завдань [28]:

- формування в учнів навички читання як виду мовленнєвої діяльності;
- ознайомлення учнів з дитячою літературою в авторській, жанровій, тематичній різноманітності;
- формування в учнів соціальних, морально-етичних цінностей за допомогою художніх образів літературних творів;
- формування умінь сприймати, розуміти, аналізувати різні види літературних і навчальних текстів з використанням елементарних літературознавчих понять;
- розвиток мовлення учнів, формування умінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого);
- формування в учнів прийомів самостійної роботи з різними типами і видами дитячих книжок; умінь здійснювати пошук, відбір інформації для виконання навчально-пізнавальних завдань;
- розвиток творчої літературної діяльності школярів;
- виховання потреби у систематичному читанні як засобі пізнання світу, самопізнання та загальнокультурного розвитку.

Можемо констатувати, що в аналізованому документі [28] не зазначено формування комунікативної компетентності молодших школярів.

З урахуванням зазначеної мети і завдань мовного компонента освітньої галузі виділяються такі змістові лінії: коло читання, навичка читання, досвід читацької діяльності й літературна діяльність [29].

Найбільш важливим показником, що відрізняє людину від всіх інших

живих істот є мова. Вона виступає соціальним зв'язком між **членами** суспільства, засіб отримання нових знань та вираження свого внутрішнього світу. Словесна мова притаманна лише людям. Уявлення дитини тільки тоді формуються в повному обсязі, коли вони мають словесне вираження. Не зважаючи на те, що діти народжуються з готовим механізмом для мови, вони не мають її майже до кінця першого року життя, бо мовою не можна вважати лише звукові вияви, повноцінна мова - це процес розумового характеру, який необхідно систематично розвивати у дитини, зважаючи на її інтелектуальний розвиток.

Найбільш вагомим досягненням у дитячому віці є оволодіння мовою як засобом пізнання і особливого людського спілкування. Ізоляція дитини від повноцінного мовленнєвого спілкування має негативні наслідки в подальшому мовному та розумовому розвитку.

Кінцевим результатом вивчення мов у початковому шкільному віці має стати засвоєння літературних норм, видів мовлення, засобів та культури спілкування.

Спілкування - це складний соціально-психологічний процес взаєморозуміння між людьми, що здійснюється за допомогою знакових систем. Знаковою системою вербальної комунікації виступає мова, а невербальної - різні немовні знакові системи [11.215].

Мова виступає знаковою системою вербальної комунікації та є найефективнішим засобом спілкування. Це зумовлено тим, що під час передачі інформації за допомогою мови найбільше зберігається зміст повідомлення. Умовою успішного комунікативного процесу є високий ступінь розуміння ситуації всіма учасниками спілкування.

Мова як знакова система виступає і як джерело інформації, і як спосіб впливу на співрозмовника. Для опису процесу взаємовпливу ми вважаємо за необхідне проаналізувати знакові системи, що задіяні в процесі мовленнєвого спілкування поряд з мовою [11.216]. Дослідження науковців дали змогу зрозуміти, що в щоденному акті комунікації слова

складають 7%, звуки й інтонації - 38%, немовна взаємодія - 53% [11.167].
Говоримо голосом - спілкуємось всім тілом: таким чином комунікативний процес можна вважати неповним, якщо не застосовувати його невербальні засоби [11.173].

Почнемо з *оптико-кінестичної системи* знаків, що включає жести міміку та пантоміміку. Іноді очі, погляд, обличчя людини можуть сказати більше, ніж слова, вимовлені нею. Доведено, що мімічні вираження несуть понад 70% інформації. Відзначимо, що основний пізнавальний зміст в процесі пізнання відчуттів людини здатні передати брови й губи.

Ще однією, не менш важливою системою в процесі спілкування є *паралінгвістична*, що являє собою систему вокалізу, тобто якість голосу, його діапазон, тональність.

Екстралінгвістична система - включення в мовлення пауз, темпу мовлення або плачу, покашлювання, сміху тощо.

Особливою знаковою системою виступає *просторово-часова організація* комунікативного процесу спілкування, що несе змістове навантаження як компонент комунікативної ситуації.

У різних культурах існують норми щодо тимчасових характеристик спілкування, що виступають як доповнення до семантично значущої інформації. *Проксеміка* - це спеціальна галузь, що займається просторовою й тимчасовою організацією спілкування.

Ще однією специфічною знаковою системою, що застосовується в комунікативному процесі є система «контакт-око», що використовується у візуальному спілкуванні.

Говорячи про культуру мовлення, необхідно зазначити: *культура мовлення* - це вміння правильно говорити й писати, добирати мовно - виражальні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування; це система вимог стосовно вживання мови в мовленнєвій діяльності. Це визначення має не тільки соціальне, а й національне значення: воно передбачає високий рівень мовленнєвого спілкування, налагоджує стосунки між

суб'єктами комунікативної ситуації, має великий вплив на підвищення рівня загальної культури особистості, зокрема та суспільства загалом; культура мовлення сприяє культивуванню самої мови, її вдосконалення. Культура мовлення характеризується такими характеристиками: правильність, нормативність, адекватність, логічність, різноманітність, естетичність, чистота, доречність. Формування, розвиток та прояв кожної з названих якостей здійснюється в процесі спілкування в мовленнєвій діяльності. Розвиток у дитини культури мовлення сприяє підвищенню рівня сформованості комунікативної компетентності. Навчання культури мовлення має стати цілеспрямованим та систематичним процесом, що повинен початися з самого дитинства в процесі навчальної мовленнєвої діяльності.

Навчально-мовленнєва діяльність учнів молодшого шкільного віку охоплює різні види говоріння (розповідь, бесіда, діалогізування, міркування, повідомлення тощо) та слухання, що мають формуватися на спеціально організованих уроках з розвитку мовлення та на уроках літературного читання.

Програма з розвитку мовлення учнів початкової ланки освіти передбачає функціональну та змістовну сторони опанування мовою. Мова забезпечує виконання цілого ряду функцій (комунікативна, експресивна, номінативна, гносеологічна, культураносна, мислетворча, естетична, ідентифікаційна, контактовстановлювальна, волюнтативна, демонстраційна, дейктична), що є необхідними для суспільства, окремих соціальних груп та для людини, що бере участь у процесі мовлення [60].

Комунікативна функція - це функція, яка здійснює інформаційний зв'язок між членами суспільства, втамовує потребу людини в іншій людині, утворює нерозривну єдність людини й мовлення. Обслуговування всіх сфер діяльності суспільства забезпечується функціональним літературним мовленням та мовою. Вона виступає мовою державного функціонування нації, спілкування між людьми у виробничій та

культурній сферах, мовою науки та освіти, радіо та телебачення, преси, художньої літератури, засобом вираження народознавства, національної культури та самосвідомості. Комунікативна функція - одна з найголовніших та основних функцій. Уже з перших днів життя дитини вона є учасником процесу спілкування, адже проходить зовнішньо одностороння, але все ж таки розмова між людьми. Із ростом та інтелектуальним розвитком дитини ця розмова стає більш жвавою та красномовнішою, розвивається мовлення та специфіка процесу спілкування. Комунікативний процес прогресує, зростає кількість слів у активному словниковому запасі, розширюється кругозір, зростає досвід, збільшується спілкування з оточуючими людьми.

Розвиток мовлення дитини не повинен мати односторонній характер з боку фахівців, цей процес має розпочинатися в родинному колі. Для щоденного розвитку комунікативної компетентності дитини достатньо обговорювати з нею прочитану книгу, вчинки героїв, побачену картину чи художній фільм, висловити свою думку та заслухати думку дитини, зробити відповідні висновки. Важливо в процесі бесіди слідкувати за мовленням дитини та подавати правильні зразки спілкування у процесі мовлення.

Таким чином, основними завданнями навчання спілкування дітей є гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, формування та розвиток комунікативних умінь комунікативними вправами та завданнями, ознайомлення з функціональними складовими мовної системи, засвоєння літературних норм мови, видів мовлення, засобів та культури спілкування

1.2. Психологічні аспекти сприймання художніх творів
учнями
початкових класів

Для подальшого дослідження необхідно розглянути етапи формування читацької компетентності дітей молодшого шкільного віку та особливості сприймання ними літературних творів.

У дошкільному віці починають формуватися «основи естетичного сприймання, естетичних відчуттів і емоцій, що створюють фундамент для літературної освіти» [60].

Л. Берегова, Л. Гурович, В. Логинова у процесі розгляду особливостей сприймання художніх творів дійшли висновку, що діти розуміють твір у тісній взаємодії з їх життєвим досвідом. Літературні ситуації, що не мають спільностей з безпосередніми особистими враженнями дітей, можуть неправильно розумітися ними. Щоб запобігти цьому, необхідно широко використовуватися ілюстрації до тексту.

Дослідниками виділено провідну закономірність, що забезпечує включення учнів початкових класів у читання як комунікативну діяльність. Дитяче читання має підпорядковуватися трьом аспектам підготовки дітей до самостійної діяльності в літературному світі - аспект розкодування тексту, аспект розуміння прочитаного та аспект усвідомлення значущості книги для читача, потреби у свідомому виборі та самостійному читанні книг.

Процес розвитку та удосконалення системи вправ, в яких діти-читачі мають змогу вправлятися в естетичних вчинках, ставить перед вчителем проблему зв'язку читання й загального розвитку учня. К. Ушинський у роботі «Людина як предмет виховання» вперше у педагогічній теорії та практиці звернув увагу на цей зв'язок . [87.342]

Відомо, що твори мистецтва мають великий вплив не тільки на окремі сторони людини, а на особистість в цілому. З.Романовська стверджує, що «ніяка інша галузь знання не може розкрити так яскраво й образно

внутрішній світ людини в його динаміці, як художня література» [33.79].

Доведено, що саме процес сприймання забезпечує вплив літератури на розвиток особистості. У психологічній літературі не існує єдиного підходу до визначення *сприймання*. Наприклад, Л.Столяренко вбачає сприймання психологічним процесом віддзеркалення предметів і явищ дійсності в сукупності їх різних властивостей і частин за безпосередньої дії їх на органи чуття [85.143]. Н.Бордовська, А. Реан, С. Розум розуміють сприймання як пізнавальний психічний процес, що полягає в цілісному віддзеркаленні предметів, ситуацій і подій, які виникають за безпосередньої дії фізичних подразників на рецепторні поверхні органів чуття [68.53].

С. Рубінштейн називає сприйманням чуттєве віддзеркалення предмета або явища об'єктивної дійсності, що впливає на наші органи чуття. «Життєва практика примушує людину перейти від ненавмисного сприймання до цілеспрямованої діяльності спостереження, на цій стадії сприймання вже перетворюється на специфічну «теоретичну діяльність», що включає аналіз і синтез, осмислення і тлумачення сприйнятого» - зазначав С. Рубінштейн [73.226].

Сприймання є надзвичайно складним психологічним процесом. М. Львов [54] стверджував, що на відміну від творів образотворчого мистецтва чи музики, що сприймаються безпосередньо органами чуття, читач сприймає надруковані на папері графічні знаки. Ці знаки перетворюються на слова тільки за умови включення психічних операцій мозку. Слова та відтворююча уява, в свою чергу, допомагають створити образи, що спонукають читача емоційно реагувати на твір, співпереживати героям та автору, що веде за собою розуміння прочитаного тексту та власного ставлення до прочитаного.

Отже, наголосимо на деяких особливостях сприймання матеріалу учнями початкових класів:

— модернізація матеріалу - учні часто використовують сучасні

уявлення, характеризуючи події минулого;

— односторонній підхід до оцінки події, явища чи діяча - діти здійснюють розмежування доброго і злого, хорошого й поганого, справедливого й несправедливого;

— узагальнення одиничних фактів - учні цього віку здебільшого будують узагальнення на основі одиничного факту та потребують сторонньої допомоги від учителя;

— схильність до заучування матеріалу — в результаті заучування учні не здобувають досить глибоких та ґрунтовних знань;

— нестійкість уваги, неуважність - дана проблема може виникати як наслідок одноманітного викладу матеріалу, недоцільність використання вчителем методів та прийомів або складністю матеріалу.

У грі діти молодшого шкільного віку здатні персоніфікуватися, тобто виступати в ролі певного героя твору. Ігрова діяльність сприяє виникненню фантазії та емоцій, що допомагають дитині виконувати будь-яку роль та потрапити в країну образів, створених письменником.

Проблема сприймання художнього твору досліджувалася різними дослідниками: М.Вашуленком, Н. Морозовою, О. Никіфоровою, М. Омороковою, О.Савченко, В.Собко та ін.

Так, дослідниця Л. Рожіна зазначала, що «повноцінне сприймання художнього твору не вичерпується його розумінням. Воно є складним процесом неодмінного виникнення того або іншого ставлення як до самого твору, так і до тієї дійсності, яка в ньому зображена» [70.4].

Психологами визначено, що молодші школярі проявляють два типи ставлення до художнього твору. Одним із типів являється *емоційно-образний*, який є безпосередньою емоційною реакцією учня на образи, що являються центральними в творі. Другий — *інтелектуально-оцінний* - являє собою життєвий та читацький досвід дитини, в якому задіяні елементи аналізу.

Отже, ми можемо розглядати вікову динаміку усвідомлення

художнього твору як напрям від співпереживання конкретному персонажу, співчуття йому, до розуміння авторської думки, а потім до узагальненого сприйняття художньої літератури та усвідомлення себе в ньому, до осмислення впливу авторського витвору на власні установки.

Аналіз результатів читацької діяльності дітей дає змогу встановити наявний рівень сприймання літературного твору. Основним критерієм, що дає змогу визначити рівень сприймання художнього твору являється ступінь образної конкретизації та образного узагальнення. За цим критерієм, висунутим Н. Молдавською, враховуються здібності до сприймання художнього образу в єднанні конкретного та абстрактного, індивідуального та типового.

Образна конкретизація розглядається як здібність читача на основі художніх особливостей відродити цілісні образи в своїй уяві. Під *образним узагальненням* розуміють здатність читача побачити узагальнений сенс, проблему, що ставиться в творі у конкретній картині людського існування.

У методиці прийнято говорити не про правильне, а про повноцінне сприймання художнього твору, оскільки допускається варіативність трактувань текстів. М.Воюшина [22.3], говорячи про повноцінне сприймання, робить акцент на здатності учня-читача співпереживати героям та автору твору, бачити зміну емоційного стану, репродукувати в уяві картини життя, представлені письменником, міркувати над вмотивованістю, обставинами та наслідками вчинків героїв, оцінювати персонажів твору, спроможність визначити авторську позицію, освоювати ідею твору, тобто знайти в собі відгук на проблеми, що ставить автор. Високий рівень літературного розвитку можливий тільки за умови повноцінного сприймання твору.

О. Никифорова виділяє такі рівні сприймання художнього твору: розуміння предметної сторони твору; розуміння підтексту та системи художніх образів та засобів; осмислення ідеї та образного змісту творів,

що веде за собою оцінку прочитаного, розкриття мотивів та відносин та усвідомлення головної думки твору.

З.Романовська переконана, що особливим видом діяльності є сприймання художнього твору і його «треба розглядати як тривалий процес, в якому відображаються розвиток, духовне зростання читача, що постійно розширюється та поглиблюється». Праці З.Романовської, спрямовані на дослідження особливостей сприймання і усвідомлення учнями молодшого шкільного віку художніх творів, рівень розуміння та сприймання образної конкретності та образного узагальнення, що розглядаються у творах як єдине ціле та виступають критерієм повноцінності перебігу процесу усвідомлення твору.

На цій основі вчена виділяє чотири рівні сприймання та усвідомлення художньої літератури учнями початкової ланки освіти:

- 1) репродуктивний (фрагментарний та сюжетно-логічний);
- 2) емоційно-сюжетний;
- 3) інтуїтивно-художній;
- 4) елементарний усвідомлено-художній.

Кожен із рівнів має відмінності в якісних змінах у розумінні художніх творів, демонструє динаміку сприймання, що не залежить від віку учнів. Характеризуючи *репродуктивний рівень*, З.Романовська зазначає, що він відображає засвоєння змісту сюжетно-подієвої сторони твору без творчої переробки сприйнятого і без проникнення. Учні усвідомлюють фабулу твору шляхом запам'ятовування послідовності подій в ньому.

Репродуктивний рівень в свою чергу поділяється на підрівні. *фрагментарний* рівень властивий учням, що погано читають, особливо це притаманно першокласникам. Дитина, що слабо володіє технікою читання не може повною мірою засвоїти зміст твору, увага прикута лише до окремих героїв, дитина не спроможна запам'ятати епізоди твору в єдності.

На *сюжетно-логічному* рівні діти здатні повніше сприйняти твір, що

проводжується спробами докладно запам'ятати та детально переказати зміст прочитаного.

Емоційно-сюжетний рівень сприймання особливий. тим, що діти висловлюють особисте ставлення до героїв, співпереживають персонажам твору, особливо емоційно реагують на зміст прочитаного, що дає змогу учневі активно сприймати твір.

Інтуїтивно-художній рівень характеризується повнотою та самостійністю сприймання твору, інтуїтивним вибором у творі епізодів, що подобаються, прагненням осмислити художній зміст та розкрити особисте ставлення до художнього тексту.

Елементарний усвідомлено-художній рівень ще називають цілісно-аналітичним. Цей етап дає змогу учням усвідомити якість художнього ілюстрування, образну сторону твору, бажання оцінити позитивні та негативні сторони твору.

Дослідження М. Львова засвідчують, що існують два рівні сприймання та усвідомлення художнього твору, властиві учням I-IV класів.

Для учнів 1-2 класів не властиве самостійне усвідомлення ідейного змісту твору; учні не спроможні тільки за описом відтворити в своїй уяві образи раніше невідомих предметів, сприймання відбувається лише на емоційному рівні; учні цього вікового періоду не усвідомлюють, що літературний твір зображує не реальні події, а відношення автора до реальних подій, тому дітям важко сприйняти авторську позицію, а, отже, не сприймається форма твору. Нездатність дитини оцінювати відповідність змісту та форми твору спричинена рівнем підготовки на цьому етапі розвитку.

У III-IV класах діти мають певний читацький досвід та значно більший життєвий досвід. У дітей певною мірою уже сформована читацька компетентність: учні спроможні без допомоги з'ясувати та усвідомити ідею твору, за умови відсутності ускладнень у структурі твору. Діти без особливих труднощів можуть відтворити за описом небачений до цього

часу предмет, якщо опис здійснюється уже відомими для дитини мовними засобами. Учні здатні співпереживати автору твору, а отже здатні розмежовувати особисту читацьку позицію та думку автора. Учні самостійно з'ясовують формальні ознаки твору, якщо уже спостерігали такі образотворчо-виразні прийоми. Так, діти отримують задоволення, сприймаючи форму твору, здатні оцінити відповідність змісту та форми.

Цей вік характеризується ще й появою нових тенденцій діяльності: учень не задовольняє потреби в читанні лише чуттєвою чи емоційною реакцією на прочитане, він бажає логічно обґрунтувати прочитаний твір чи почуте.

Окрім уже зазначених рівні сприймання, представимо рівні сприймання художнього твору за Н. Молдавською [62.151]. Ця система представляє чотири рівні сприймання художнього твору дітьми молодшого шкільного віку. Рівні сприймання художнього твору визначені на основі результатів читацької діяльності. У процесі встановлення рівня сприймання твору, враховувались відповіді на поставлені питання та постановка питань до тексту творів. Тому класифікація рівнів сприймання за Н. Молдавською виділяє їх з урахуванням здатності чи не спроможності дітей виконати перелічені види діяльності.

Розгляд рівнів сприймання почнемо з найнижчого.

1. Фрагментарний рівень

Діти, що мають даний рівень сприймання, не можуть цілісно уявити твір, увага учнів зосереджена на поодиноких подіях, відсутня можливість встановити зв'язок між епізодами. Безпосередній емоційний відгук під час читання чи слухання твору може бути яскравим та досить точним, але дітям важко словесно зобразити свої почуття, вони не здатні пов'язати свої переживання з конкретними ситуаціями, описаними автором у творі. У таких дітей слабо розвинута уява. Вони не співставляють мотиви, обставини і наслідки вчинків персонажів. Відповіді на питання вчителя не підкріплені звертаннями до тексту, без ініціативи виконують поставлене

завдання. Сприймання художнього твору можна оцінити як випадковий опис, що мав місце в реальності, діти не намагаються визначити авторську позицію, нездатні узагальнити прочитане. Постановка питань до тексту не супроводжується намаганнями учнів, внаслідок чого вони зовсім не справляються із завданням, чи ставлять одне-два питання, як правило, до початку твору.

2. *Фабульний рівень*

Особливостями сприймання учні даної групи є те, що вони демонструють точну емоційну реакцію, можуть побачити зміну настрою, але натрапляють на труднощі в ситуації, коли треба виразити свої відчуття. Уява все ще розвинена погано, відтворення образу супроводжується докладним переліченням незначних деталей. Увага дітей акцентована на подіях, вони здатні з легкістю відтворити їхню послідовність, але не завжди можуть зрозуміти, як ці події пов'язані між собою. За особливих питань вчителя можуть правильно розпізнати мотиви поведінки героїв, але орієнтуються не стільки на представлення героя автором, скільки на особисте життєве уявлення про мотиви того чи іншого вчинку. Авторська позиція та художня ідея лишаються незасвоєними, узагальнення прочитаного чи почутого замінюється переказом змісту тексту. Замість відповіді на питання твору, учні детально переказують твір, або намагаються відтворити окремі події.

3. *Рівень "героя"*

Читачі, що досягають рівня "героя", здатні точно емоційно реагувати на події, що зображує автор, можуть бачити і передавати в слові динаміку емоцій, співвідносити зміну своїх почуттів з визначеними подіями, описаними в творі. В учнів на достатньому рівні розвинена уява, вони здатні відтворювати образи на основі художніх деталей. У творі перевага надається цікавості до героїв. Учні можуть правильно визначити мотиви, наслідки вчинків персонажів, оцінюють героїв, аргументують свою точку зору, посилаючись на вчинок. За допомогою спеціальних питань вчителя

можуть визначити авторську позицію. Узагальнюють, не виходячи за межі конкретного образу. У процесі постановки питань до твору в дітей даного рівня мають перевагу питання на виявлення мотивів вчинків героїв, на оцінку персонажів і на встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

4. Рівень "ідеї"

Дана група учнів здатна здійснити емоційну реакцію не тільки на події, але і на художню форму твору. Учні мають розвинену уяву, люблять неодноразово читати текст, міркувати над прочитаним. Діти здатні усвідомити призначення того чи іншого елемента в тексті, побачити та сприйняти авторську позицію, їхнє узагальнення виходить за рамки конкретного образу. Самостійне читання та постановка питань до тексту дають змогу читачеві даної групи побачити основний конфлікт твору, їх зацікавлює авторська позиція до персонажів, вони часто звертають увагу на назву твору, на окремі художні деталі.

Отже, аналіз різних класифікацій дав змогу охарактеризувати процес сприймання художнього твору молодшими школярами та визначити чотири рівні сприймання: фрагментарний, фабульний, рівень «героя» та рівень «ідеї».

Повноцінне сприймання розглядається як психологічна основа повноцінного спілкування. Це зумовлює проблему мотиваційного характеру. Розуміння змісту мотивації - основа професійної майстерності вчителя. Він повинен чітко розуміти мотиви вчинків дітей для того, щоб допомогти їм втілити особисті мотиви та запобігти ситуації, коли мотивація може викликати труднощі.

Мотивація - це вид навчальної діяльності, який забезпечує процес спонукання індивіда до діяльності, що спрямована на досягнення індивідуальної мети чи мети навчального процесу.

Мотивація може бути *пізнавальною* (коли учні прагнуть дізнатися більше), *ігровою* (коли виникає ігрова діяльність на основі прочитаного) та *навчальною* (бажання гарно читати, розповідати чи переказувати, з

метою отримання гарних оцінок).

Сприймання пробуджує інтерес, що виступає основою спілкування. Сприймання твору, розуміння його на всіх рівнях викликає в дітей цікавість.

Інтерес - це форма емоційного вияву пізнавальної потреби, що забезпечує скерованість особистості на глибше пізнання дійсності і нових явищ. Задоволення інтересу не зменшує його, а виявляє нові його форми, завдяки яким пізнання явищ досягає вищого рівня розуміння.

У процесі реалізації інтересу, особистістю сприймається не тільки окремих предмет, а й обставини та умови його отримання. Внутрішня сутність дитини, її світогляд та сприймання навколишнього світу, цінності культури виражаються змістом інтересів.

Цікаве та вмотивоване спілкування пробуджує феномен емпатії, що нерозривно пов'язаний з емоційно-пізнавальними та психологічними якостями особистості.

Емпатія (від гр. «*patho*» - глибоке, сильне почуття, близьке до страждання) - стан, пов'язаний зі здатністю емоційно відгукуватися на переживання інших людей. Він допускає суб'єктивне сприйняття іншої людини, проникнення в її внутрішній світ, розуміння її переживань, думок і почуттів. До складу емпатії входить співчуття.

Це явище досліджували дослідники К. Роджерс, К. Рудестам, Є.Мелибрда, Г. Андреєва, Г. Перепечина й ін. Аналіз їхніх досліджень засвідчує, що емпатія проявляється насамперед у спілкуванні.

Г. Перепечина виділяє чотири дефініції емпетії: 1) розуміння почуттів, потреб інших; 2) глибоко чутливе сприйняття події, природи, мистецтва; 3) афективний зв'язок з іншими: відчуття стану іншої особи чи групи людей; 4) властивість психотерапевта. Виділяють *когнітивну* та *емоційну* емпатію.

Когнітивна - інтелектуальна, емоційна емпатія характеризується співчуттям та співпереживанням, що може зумовлювати суб'єктивний

підхід до розуміння теми. Зміст інформації зумовлює певні емоції, внаслідок чого формується відношення до мовця. Це свідчить про те, що літературні твори мають специфічний емоційний вплив на особистість учня.

Важливим елементом у під час процесу самоаналізу та аналізу інших відіграє механізм *рефлексії*. Звертаючись до соціально-психологічного тлумачення цієї дефініції, визначаємо, що *рефлексія* - це усвідомлення індивідом того, як його сприймають й оцінюють співрозмовники, як він розуміє інших шляхом роздумів над собою, а також самопізнання внутрішніх актів і психічних станів. Сучасна психологія досліджує рефлексію в теоретичному та експериментальному аспектах, проводяться аналізи ролі рефлексії у спілкуванні, науковому пізнанні, навчанні та вихованні, у саморозвитку свідомості. Результатом такого пізнання стає те, що діти вчать аналізувати твори, героїв твору, події тощо [48. 340].

Отже, психологічне підґрунтя процесу спілкування на основі прочитаного виражене урахуванням мотиваційної діяльності, інтересу, що виникає в процесі сприймання, феномену емпатії та рефлексії. Урахування усіх різновидів психічної діяльності відіграє важливу роль у формуванні комунікативної компетентності молодших школярів.

1.3. Дидактико-методичні основи навчання спілкування дітей молодшого шкільного віку

Спілкування - специфічна взаємодія людей як членів суспільства, представників певних соціальних груп, що здійснюється на основі відображення соціальної дійсності. Спілкування - це процес взаємодії та взаємин суб'єктів (особистостей, соціальних груп), у якому відбувається взаємообмін діяльністю, інформацією, емоціями, навичками, вміннями, а також вольовий контакт [63;156].

Окреслимо основні напрямки роботи з навчання спілкування молодших школярів:

- ознайомлення учнів з теоретичними аспектами мови та мовлення; знання про текст, будову текстів, види текстів, стилі, тему, основну думку, тощо;
- систематичне збагачення, уточнення, закріплення та активізація словникового запасу учнів;
- цілеспрямоване засвоєння граматичного ладу мовлення;
- організація роботи над зв'язним мовленням (побудова текстів, різних типів висловлювань тощо).

У кожному класі та на кожному уроці повинна проводитись робота з різних напрямків.

Важливим компонентом у процесі засвоєння мови є *комунікативний підхід*. Особливо важливим питанням для нашого дослідження є навчання дітей спілкуванню за допомогою художніх творів.

Один з провідних принципів розвитку мовлення молодших школярів та навчання їх спілкуванню є *принцип комунікативної спрямованості навчання*. Він базується на ідеї навчання дітей рідної мови на основі оволодіння рідною мовою як засобом спілкування; на засвоєння учнями молодшого шкільного віку навичок розмовної літературної української мови та умінь їх використання на практиці відповідно до ситуації

спілкування.

Мовне навчання та мовленнєвий розвиток дітей не повинен зводитися лише до комунікативної діяльності, до використання мовної моделі. Під час мовленнєвого спілкування відбувається взаємозв'язок усіх видів діяльності та інтерактивна взаємодія суб'єктів спілкування. Це зумовлено тим, що мова та мовлення здійснюють вплив на всі види діяльності дитини.

Інтерактивна діяльність неможлива без наявності певного обсягу знань, умінь та навичок, що виступає як одна із базових характеристик особистості та її компетентності.

Компетентність - це комплексна характеристика індивіда, що бере на озброєння результати уже існуючого психологічного розвитку: знання, уміння, навички, досвід, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль. Окрім іншого, компетентність має вікові л характеристики, що розглядаються як орієнтири розвитку особистості на кожному з вікових етапів і виступає базовими характеристиками кожного виду діяльності: аудіювання, мовлення, читання, письмо.

Комунікативна діяльність містить в собі мовну (лексичну, фонетичну, граматичну) та мовленнєву складові.

Мовленнєва компетентність - вміння доречно практично користуватися мовою в певних ситуаціях (висловити думку, намір, бажання, прохання тощо), використовуючи мовні, немовні та інтонаційні засоби виразності мовлення.

Комунікативна компетентність трактується нами як застосування мовних та немовних засобів в комплексі з метою комунікації в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування.

Уже з раннього віку дітей потрібно навчати комунікативної компетентності. Ще до періоду вступу до школи дитина повинна оволодіти відповідними мовленнєвими знаннями, вміннями та

навичками, необхідними для спілкування. З цією метою необхідно добирати ефективні методи та прийоми розвитку мовлення та навчання дітей української мови. Кожен день дитина буде стикатися з ситуаціями спілкування чи з соціально-побутовими ситуаціями. Тому потрібно постійно розвивати в дитини культуру спілкування з оточуючими в щоденному житті.

Формування комунікативної компетентності в початковій школі спрямоване на розвиток культури мовленнєвого спілкування, засвоєння мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування. Результатом роботи з розвитку мовлення має стати сформована культура спілкування, тому нами визначено такі завдання формування комунікативної компетентності в учнів початкових класів:

- 1) розвивати комунікативні здібності дітей відповідно до вікових періодів;
- 2) організувати роботу із засвоєння ввічливих форм спілкування, розвивати мовленнєвий етикет;
- 3) формувати культуру мовлення;
- 4) формувати культуру спілкування.

Уже з першого року життя спілкування з дитиною повинно відбуватися рідною мовою з використанням у щоденному спілкуванні ввічливих форм звертання, приємних та лагідних виразів. Це сприяє підвищенню у дитини засвоєння ввічливих форм спілкування в щоденному житті та на практиці.

Ефективне формування культури мовлення можливе тільки в рамках *особистісно-орієнтованого підходу*, який зважає на рівень мовленнєвого розвитку та мовні здібності, бажання, наміри, індивідуальні особливості кожного учня, стимулює та мотивує творчі прагнення особистості, орієнтуючись на індивідуальність кожної дитини. Модель шкільної організації передачі знань, умінь та навичок замінюється самостійною можливістю набуття знань та практичне мовленнєве спілкування. Програма у цьому випадку виступає як показник базового рівня

оволодіння комунікативною компетентністю на кожному віковому етапі. Навчання дітей рідної мови та розвитку мовлення відбувається на уроках різних типів.

Уроки читання активізують розумову діяльність дітей та когнітивні процеси: протягом уроку учні слухають, відповідають на поставлені запитання, читають, розповідають, спілкуються, створюють різноманітні реальні життєві ситуації, думають, порівнюють, установлюють причинно-наслідкові зв'язки та залежності, узагальнюють, роблять висновки. Засобом впливу на дитину виступає слово, яке іноді підкріплюється наочністю. Мізерна частина уроку приділяється руховій активності, а це спричинює розумове напруження, швидку стомлюваність дитини. Щоб запобігти цьому, вчитель повинен організовувати урок в цікавій формі, із використанням ігрових технологій на добре знайомому дітям матеріалі.

Ще однією формою організації навчання дітей рідної мови та розвитку мовлення, тобто формуванню комунікативної компетентності є *індивідуальна робота*. Метою індивідуальної роботи є закріплення комунікативних умінь та навичок, якими діти оволоділи на уроці.

Результатом комплексного застосування різних форм роботи з усіх мовних розділів програм має стати формування мовленнєвої компетентності дітей.

Ураховуючи, що до складу компетентності включено сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують результативність комунікативного процесу, дослідниками виділено стратегію застосування системи діагностування: інвентаризація компонентів компетентності (знань, умінь та навичок), а також створення для оцінки кожного з виділених компонентів відповідної психологічної процедури. Стрімке розширення та поглиблення досліджень комунікації, зростання числа компонентів, що виявляються, перевищують темпи створення засобів діагностики, що могли б відповідати критеріям надійності.

Отже, практично такий підхід не може бути доцільний та ефективно

реалізований. Діагностика компетентності, переважно, обмежується лише оцінкою її окремих елементів [63.98]. Діагностична система, спрямована на всебічну оцінку компетентності - це досить складний та трудомісткий процес, тому варто окреслювати критерії відбору основних компонентів. Основною відбору виступають два критерії, що формуються як принципи діагностичного процесу:

- 1) жодної оцінки індивіда без оцінки актуального чи потенційного оточення;
- 2) жодної оцінки без розвитку.

Урахування цих принципів дасть можливість значно знизити кількість претендентів в елементи процесу діагностики. Діагностика набуває свої характеристики, розглядаючи зміст комунікативної компетентності. Але змістовий аналіз неможливий без урахування теоретичних основ формування досліджуваної якості [63.118].

Теоретичною базою змістового аналізу комунікативної компетентності слід вважати уявлення про структуру діяльності.

Комунікативну компетентність розглядають як систему внутрішніх ресурсів, що необхідні для побудови результативної комунікативної дії в певних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Як і будь-яка дія, комунікативний процес включає аналіз та оцінку ситуації, формування мети та дій, здійснення плану або внесення корективів, оцінку ефективності. Надзвичайно важливим завданням діагностики компетентності є аналіз засобів, використаних у процесі орієнтування в комунікативних ситуаціях. Першочерговим завданням діагностики комунікативної компетентності являється оцінка когнітивних ресурсів, що забезпечують адекватний аналіз та інтерпретацію ситуації [63.168].

Велика кількість методик орієнтована на аналіз «вільних описів» різних комунікативних ситуацій, що задаються вербально або за допомогою образотворчих засобів. За таких умов можливе узгодження ситуацій обстеження з контекстом реальної або потенційно можливої

сфери життєдіяльності.

За допомогою методичних підходів можливо виявити ті складові когнітивних процесів, що використовуються під час орієнтування в комунікативних ситуаціях. Результати діагностування дають змогу обрати надійні прийоми корекції розвитку пізнавальної сфери. Важливо зазначити, що, окрім діагностичної функції, зазначені групи методик можуть служити елементами процесу розвитку компетентності.

Під час діагностики рівнів сформованості комунікативної компетентності також використовуються методики, засновані на «методі аналізу конкретних ситуацій». Але цей підхід не дозволяє безпосередньо оцінювати когнітивні процеси, що використовуються у процесі орієнтування комунікативної дії. Натомість він дає змогу визначити ступінь ефективності їх використання [63.167].

Цілісна діагностика комунікативної компетентності припускає аналіз внутрішніх засобів, що забезпечують планування дій. Оцінка комунікативної компетентності орієнтується на різні кількісно-якісні характеристики рішення, наприклад, число різних видів конструктивних рішень.

Аналіз операційного складу дії, що є важливим етапом діагностики виконавчої частини комунікативного процесу, проводиться за допомогою методу спостереження або в природних умовах, або в спеціально організованих ситуаціях. Перший етап аналізу передбачає інвентаризацію використовуваної комунікативної техніки (володіння темпом мовлення, інтонацією, паузами, лексичною різноманітністю, навичками недирективного й активізуючого слухання, невербальними техніками: міміка й пантоміміка, фіксація погляду, організація комунікативного простору тощо). Одним із критеріїв оцінки є кількість використовуваної комунікативної техніки, іншим - доцільність використовуваного технічного прийому. Суть діагностики компетентності в тому, щоб організувати процес діагностування, під час якого учасники отримують

інформацію для самостійного внесення необхідних корективів.

Аналітичне спостереження комунікативної взаємодії дає можливість «тренування» набутих пізнавальних засобів та оволодінню засобами регуляції власної комунікативної поведінки. Спостереження за комунікативною поведінкою інших рекомендується як ефективний спосіб підвищення особистої компетентності. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на уроках читання неможливе без організації процесу сприймання художнього твору. У процесі формування комунікативних навичок важлива роль відводиться уявному програванню власної поведінки в різних ситуаціях. Планування дій «подумки» є складною частиною комунікативної дії.

Комунікативну компетентність слід розглядати як систему внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій, що мають організувальну та виконувальну складові. Діагностика насамперед виступає як процес самоаналізу, а розвиток - процесом самовдосконалення засобів організації комунікативної компетентності.

Таким чином, основними дидактичними основами формування досліджуваної якості є використання загальнодидактичних принципів, основним з яких можна вважати принцип комунікативної спрямованості навчання, різноманітних форм, провідними з яких є уроки різних типів та індивідуальна робота, основних та допоміжних методів, що об'єднуються між собою в блоки методик з формування комунікативної компетентності учнів початкових класів. Методичними основами формування комунікативної компетентності слід вважати використання ігрової, театральної, музичної, образотворчої видів діяльностей.

1.4. Організація творчої діяльності учнів на основі прочитаного як ефективний засіб формування комунікативної компетентності молодших школярів

Спілкування з літературою як мистецтвом слова задовольняє природну потребу дитини в емоційних переживаннях, створює передумови для самовираження особистості. Молодші школярі беруть участь у посильній творчій діяльності, яка організовується вчителем на уроках класного і позакласного читання та в позаурочний час. Для стимулювання творчих здібностей використовуються такі види завдань: словесне малювання, графічне ілюстрування, творчий переказ, читання за ролями, інсценізація, колективне та індивідуальне складання з допомогою учителя казок, лічилок, загадок тощо.

Програма передбачає такі напрямки роботи з розвитку творчої діяльності учнів на основі прочитаного [61]:

- ілюстрування художніх образів твору;
- придумування словесних картин, розповідей за малюнками;
- створення ігрових ситуацій, де діти виступають в ролі авторів, акторів, глядачів;
- завдання на розвиток репродуктивної та творчої уяви;
- обговорення творчих робіт учнів (малюнків, розповідей) учнів за сюжетами прочитаних творів;
- індивідуальне та колективне створення варіантів кінцівок до відомих казок, оповідань;
- складання творів-мініатюр про казкових персонажів;
- складання усних оповідань від імені дійових осіб;
- заповнення пропусків у художньому описі предмета;
- придумування загадок, лічилок, небилиць за прочитаним;
- доповнення пропущених рим в уривках віршів.

У 3 класі продовжується залучення учнів до перелічених видів завдань з деяким ускладненням: колективне та індивідуальне складання

варіантів кінцівок до літературних казок, творів-мініатюр про казкових героїв за власними спостереженнями; складання розповідей від імені одного з героїв твору; заповнення пропусків у прозових і віршованих творах; інсценування прочитаного; ознайомлення та практичне використання у співпраці з учителем прийомів складання казок, загадок, лічилок за аналогією, зразком та самостійно; виконання творчих завдань на основі сприймання різних видів мистецтва: творів письменників, художників, композиторів.

У 4 класі, як і в попередніх, з метою самовираження дітей через творчу діяльність у зв'язку з прочитаним рекомендується [76]: словесне малювання та ілюстрування прочитаного; творчий переказ; читання за ролями, інсценізація; доповнення віршованих та прозових творів, зміни текстів; складання з допомогою вчителя казок, небилиць, творів-мініатюр, віршів, лічилок, загадок тощо.

В організації комунікативної діяльності використовується комплексний вплив різних видів мистецтв: художнє слово, живопис, музика.

М. Воюшина переконує, що *словесне малювання* ефективно використовувати під час вивчення розповідей, основу яких складає одна подія, що розкриває життєві позиції героїв. Така творча діяльність дає змогу відтворити в уяві картину життя, що описав автор, емоційно сприйняти твір, зрозуміти кожного героя. Прийом словесного малювання несе в собі великий розвивальний та виховний вплив [22. 93].

Стилістичний експеримент є ще одним дієвим прийомом, що допомагає глибше пізнати твір. М. Воюшина зазначає, що стилістичний експеримент — це навмисне змінення авторського твору для того, щоб надати учням матеріал для порівняння, звернути увагу на авторський вибір слова.

Найцікавішим та найскладнішим прийомом організації творчої діяльності на основі прочитаного виступає *драматизація*. Не слід плутати

драматизацію з читанням в особах. Ці прийоми відрізняються тим, що драматизація не передбачає зачитування слів автора (у діалогах), текст читається учнями не за книгою, а напам'ять та слова доповнюються грою жести, міміка). На початковому етапі драматизація має суто колективний характер, але згодом надається перевага самостійним завданням.

Приєм драматизації докладно розроблений та описаний у статтях І». Кубасової та Л. Малі [47. 62].

Комунікативний потенціал учнів можна розвивати під час організації переказу тексту. Переказ тексту, являючись репродуктивним видом діяльності, є досить продуктивною справою, що дає змогу дитині осмислити власне ставлення до прочитаного. У процесі переказу тексту розвивається логічне та образне мислення. Основна функція навчальних переказів - навчити учнів правильно (лексично та граматично), без відхилень передавати чужі думки. Перш ніж запропонувати дітям переказати текст, вчитель повинен ретельно подумати над метою такого виду діяльності. Для того, щоб учням легше було встановити послідовність подій, доречно скласти план. М.Львов переконує, що навчати складати план до тексту необхідно з урахуванням поетапності [54. 67]: визначити, на скільки частин можна поділити текст; подумати, скільки малюнків можна намалювати до твору; сказати, про що буде йти мова в кожній частині; запропонувати дати заголовок кожній частині; обговорити запропоновані варіанти і обрати найкращий заголовок.

У методиці визначено декілька типів переказу: детальний, близький до тексту, вибіркового, стислий, творчий.

Детальний переказ найбільш доступний дітям вид переказу. У процесі такого переказу діти вчаться логічно роздумувати, створювати зв'язні висловлювання, розвивають власне мовлення, удосконалюють пам'ять, привчаються зосереджувати увагу на фактах твору. *Переказ близький до тексту* використовується у роботі над художніми описами. Під час переказу в мовлення учнів включаються слова та словосполучення з

твору, використовуються синтаксичні конструкції з тексту. *Репродуктивний переказ* не є досить ефективним, оскільки проявляється низький рівень інтересу дітей до тексту та до самого переказу як виду діяльності, невисокий ступінь активності, самостійності та ініціативності учнів до даного виду роботи, відсутність власного досвіду, низький рівень сприймання та розуміння прочитаного.

Навчання дітей *продуктивному* та *творчому переказу* передбачає вільне володіння учнями логічним, синтаксичним, текстовим матеріалом прочитаного та використання цих елементів у власному мовленні. На думку Л. Ні, *творчий переказ* - це відтворення готового матеріалу, здійсненого на основі його творчої переробки з метою побудови моделі викладу та «наповнення» її змістом [59. 61]. Модель викладу розглядається як логічна структура тексту твору, яка будується на основі аналітико-синтетичної діяльності та спрямована на виділення смислових орієнтирів у творі на рівні абзацу, речення, тексту загалом. Для організації творчого переказу слід підбирати такі твори, які дадуть змогу читачу стати на місце літературного героя, зрозуміти його психологію та оцінити ситуацію та події твору «зсередини».

Таким чином, творча робота є одним із основних видів розвитку комунікативної компетентності молодших школярів у процесі вивчення художніх творів у початковій школі. Формування комунікативної компетентності засобами художніх творів є одним із завдань вчителя початкових класів. Але цього можливо досягти тільки за організації цілеспрямованого використання прийомів аналізу творів та використання творчих завдань під час аналізу художнього твору сприятиме формуванню та розвитку комунікативної компетентності молодших школярів.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

2.1. Особливості сприймання художніх творів на уроках читання учнями четвертих класів

З метою виявлення рівня сприймання творів молодшими школярами були проведені діагностувальні роботи у 4 класі Ворожбянському ЗЗСО. У класі навчається 15 здобувачів освіти, їх навчає учитель Ісакова Олена Олексіївна.

Констатувальний зріз мав на меті розв'язання таких завдань:

1. Виявлення в учнів четвертого класу вміння відповідати поширено на поставлені питання до тексту твору.
2. Виявлення у четвертокласників вміння ставити питання до тексту твору.
3. Уміння створювати чи переказувати тексти.

На основі отриманих результатів зробити висновок про рівні комунікативних умінь четвертокласників.

Для вирішення першого завдання було використане оповідання В. Сухомлинського «Не загубив, а знайшов». Учням пропонувалося "исьмово відповісти на питання, подані нижче:

1. Що доручив батько сину?
2. Чи легко було синові копати ділянку?
3. Охарактеризуйте стан хлопчика на початку та наприкінці роботи. Чим були викликані ці зміни?
4. У яких реченнях висловлено головну думу твору?
5. За що сину було соромно перед батьком?
6. Поміркуйте, з якою метою батько дав сину таке нелегке завдання.
7. Про що хотів сказати автор у творі?

Як було зазначено раніше, формування комунікативної компетентності засобами художніх творів не можливе без повноцінного сприймання творів. У свою чергу повноцінне сприймання художнього твору потребує оволодіння рядом умінь: уміння оцінювати героїв твору, уміння міркувати над мотивами, обставинами, наслідками вчинків персонажі, уміння бачити динаміку емоцій, освоювати ідею твору. Відповіді учнів на кожне з питань дозволяють виявити ступінь розвитку конкретного уміння.

Для оцінки відповідей учнів на питання до оповідання В. Сухомлинського «Не загубив, а знайшов» було виділено ряд критеріїв. Кожний критерій було оцінено певним балом з урахуванням складності питання. Нижче приводиться список критеріїв оцінки відповідей на питання з балами.

Таблиця 2.1.

Критерії оцінки відповідей на питання

1.	Уміння оцінювати героя	1 бал
2.	Розуміння причини вчинків героїв	
	• з опорою на життєве уявлення	1 бал
	• з опорою на твір	2 бали
3.	Уміння визначити наслідки вчинків персонажів	2 бали
4.	Уміння побачити зміну ставлення	1 бал
5.	Посилання на твір	2 бали
6.	Розуміння головної думки	3 бали

Перше питання мало на меті виявити настільки в учнів розвинена здатність оцінювати героїв твору. За уміння оцінювати героїв твору учень одержував 1 бал. Аналіз відповідей показав, що всі учні класу дали правильну оцінку героїв оповідання. 80% учнів класу привели по два найбільш характерних прикметники, зокрема «розумний»,

«працьовитий», «справедливий», «добрий». Одержані дані свідчать про достатньо розвинене в учнів уміння давати оцінку героям твору, висловлювати думки про персонажів.

Важливим при сприйманні художнього твору, а значить і при формуванні комунікативної компетентності, є вміння визначати наслідки вчинків персонажів. Воно оцінювалося в 2 бали. Проведений зріз показав, що 80% учнів класу володіють умінням бачити вказані наслідки. Вони зазначили, що «хлопчик пішов в поле, тому що йому сказав батько». Здатність правильно визначати наслідки вчинків персонажів є показником того, що дитина знаходиться на фабульному рівні сприймання художнього твору.

Уміння спостерігати за зміною ставлення до героїв протягом читання оцінювалось в 1 бал, але якщо учень обґрунтовував зміну ставлення до героя посиланням на твір, він одержував 2 бали. Результати зрізу показали, що 30% учнів класу не спостерігають динаміку ставлення, їх ставлення до героя оповідання не змінювалося по ходу читання. Решта учнів здатні відчутти зміну ставлення, але виразити свої відчуття їм ще важко. Проте четвертокласники намагаються міркувати, обґрунтовувати свої відповіді. Наприклад, учні вказали, що «їх ставлення до батька спочатку було погане, бо подумали, що він дав занадто сурове завдання сину, а потім воно змінилось, тому що батько хотів виховати працелюбність у сина».

Четверте питання було спрямоване на виявлення уміння визначати мотиви вчинків героїв. Якщо при визначенні мотивів вчинків героїв учні спиралися на життєві уявлення про причини того або іншого вчинку, то вони одержували 1 бал. Якщо ж визначення мотивів відбувалося на основі художнього твору, то учні отримували 2 бали. У результаті обробки одержаних відповідей було встановлено, що 25% учнів не вміють міркувати над мотивами вчинків героїв твору. 55% учнів класу визначають мотиви поведінки персонажів, орієнтуючись не стільки на

зображення героя автором, стільки на життєве уявлення про причини того або іншого вчинку. Вони казали, що «син розповів батьку про зламану лопату, тому що батько все одно дізнався б», «тому що хлопчик боявся покарання». Таке уявлення про причини вчинків героя характерне для учнів, що знаходяться на фабульному півні сприймання художнього твору. Лише 20% учнів вказали, що «син розповів батьку про зламану лопату, тому що йому було соромно», «тому що хлопчик був чесним».

П'яте та шосте питання носили узагальнюючий характер. Вони припускали узагальнення з виходом за рамки конкретної ситуації. Розуміння головної думки твору оцінювалося в 3 бали. Обробка відповідей учнів показала, що узагальнення 55% учнів класу носило характер передачі змісту твору. Здебільшого учні зазначали, що автор говорив про «бажання трудитися». 30% учнів не змогли дати відповідь на поставлене запитання. Результати свідчать про те, що в більшості учнів не в повній мірі сформовані навички узагальнення змісту прочитаного. Але намагання учнів робити висновки та узагальнення є свідченням того, що розвиток сприйняття художнього твору знаходиться не на фрагментарному, а на фабулярному рівні. Узагальнення 15% учнів класу не виходило за рівень реальної ситуації. Ці учні вбачали головну ідею, яку хотів передати читачу автор в тому, що «бажання трудитися не виникає на пустому місці, а його треба виховувати». Узагальнення, що не виходить за межі реальної ситуації, є характерною особливістю для рівня «героя».

Отримані дані допомогли нам обчислити суму балів кожного учня, : держаних за всі відповіді на питання, та визначити рівень сприйняття художнього твору, а разом з тим рівень комунікативних умінь кожного учня класу (Додаток А). Зазначений рівень визначався відповідно до такої шкали оцінювання:

- ✓ 8-10 балів - рівень «ідеї»;
- ✓ 6-7 балів - рівень «героя»;

- ✓ 3-5 балів - фабульний рівень;
- ✓ менше 3 балів - фрагментарний рівень.

Результати відповідей на запитання констатувального етапу дослідження були проаналізовані та представлені у відсотковому співвідношенні в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Результати відповідей на питання учнів четвертого класу

Кількість учнів, що володіють умінням				
правильно та неоднозначно оцінювати героя	визначати наслідки вчинків	спостерігати динаміку ставлення	визначати мотиви вчинків	узагальнення прочитаного
80%	80%	70%	75%	70%

Як було зазначено вище, визначення рівня комунікативності включає не тільки уміння не тільки відповідати на поставлені питання, але і здатність учнів самим виступати в ролі вчителя і ставити питання до тексту. Тому, перш ніж зробити остаточні висновки, необхідно встановити, наскільки успішно учні справляються з даним завданням.

Щоб з'ясувати настільки учні четвертого класу здатні самі ставити питання до тексту, була використана байка Езопа «Двоє приятелів та ведмідь». Після дворазового читання тексту вчителем, учням було запропоновано поставити п'ять питань до байки. Питання на відтворення подієвої сторони твору оцінювались в 1 бал, питання на оцінку героя і встановлення причинно-наслідкових зв'язків - в 2 бали, питання узагальнюючого характеру - в 3 бали.

Аналіз результатів показав, що у 20% учнів переважають питання на виявлення мотивів поведінки персонажів, на оцінку героїв, на встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Кожне з таких питань оцінювалося в 2 бали. Наведемо приклади питань, поставлених дітьми:

1. Якими представив автор двох друзів?

2. Чому один з друзів прикинувся мертвим?
3. Чому ведмідь не став чіпати чоловіка?
4. Чий вчинок був неправильний?
5. Чи правильно, що один із чоловіків видерся на дерево?

Проте 80% учнів під час постановки питання до байки прагнули якомога докладніше відтворити події розповіді, що характерне для читачів, що знаходяться на фабульному рівні. Наведемо приклади питань цих учнів:

1. Звідки йшли приятелі?
2. Кого побачили друзі?
3. Куди видерся перший чоловік?
4. Що трапилося з другим товаришем?
5. Як чоловік обдурив ведмедя?

Помітно, що дана група питань носить репродуктивний характер і не вимагає роздумів. Кожне з питань було оцінено в 1 бал. Отримані дані допомогли нам обчислити суму балів кожного учня, одержаних за всі поставлені питання та розподілити учнів на відповідні рівні і Додаток А), за наступною шкалою:

- ✓ 12-15 балів - рівень «ідеї»;
- ✓ 9-11 балів - рівень «героя»;
- ✓ 5-8 балів - фабульний рівень;
- ✓ менше 5 балів - фрагментарний рівень.

Відповідно до результатів відповідей на запитання та за самостійно | складені запитання, ми визначили загальну суму балів, остаточний рівень комунікативних умінь та встановили рівень за наступною шкалою:

- ✓ 20-26 балів - рівень «ідеї»;
- ✓ 15-18 балів - рівень «героя»;
- ✓ 8-13 балів - фабульний рівень;
- ✓ менше 8 балів - фрагментарний рівень (Додаток А).

Отже, в результаті проведеного констатувального зрізу й

оброблення одержаних результатів можна зробити висновок про те, що 16 учнів, що: складає 80% класу, знаходиться на фабульному рівні сприймання художнього твору. Четверо учнів четвертого класу, що складає 20%, досягли рівня розвитку «герой». Ці учні дають глибші й повніші відповіді на питання, правильно оцінюють героїв твору, визначають мотиви, наслідки вчинків персонажів, орієнтуючись не на життєві уявлення, а на зображення героїв автором. Під час постановки запитань діти неодноразово зверталися до тексту твору. Запитання школярів спрямовані на розгляд проблеми розповіді й свідчать про ретельний розгляд тексту твору. Наочно результати констатувального зрізу представлені на рис. 2.1.



Рис. 2.1. Розподіл рівнів комунікативних умінь учнів четвертого класу на етапі констатувального експерименту

Таким чином, нами встановлено, що більшість учнів четвертого класу знаходяться на фабульному рівні сприймання художнього твору. Це дає підстави стверджувати, що діти не здатні комунікативно доцільно самостійно реалізувати свій потенціал. Щоб підвищити рівень сприймання учнів художнього тексту та рівень комунікативної компетентності, необхідна систематична цілеспрямована робота. Навчання життєвої комунікації засобами художніх творів на основі шкільної програми вимагає розроблення особливих форм роботи, спрямованих на формування комунікативної компетентності учнів

четвертого класу. Цю роботу ми реалізовували на формувальному етапі нашого дослідження.

2.2. Методика використання інтерактивних методів навчання в процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової ланки освіти

У науковій літературі нам не вдалося знайти єдиної класифікації інтерактивних технологій, тому ми наводимо їх умовну робочу класифікацію за формами навчання, які реалізують в собі інтерактивні технології. Залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів:

- ✓ інтерактивні технології кооперативного навчання;
- ✓ інтерактивні технології колективно-групового навчання;
- ✓ технології ситуативного моделювання;
- ✓ технології опрацювання дискусійних питань.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ

Парна і групова робота організовується на різних циклах уроків. Вчитель може застосовувати інтерактивні технології відразу після викладу матеріалу, під час актуалізації опорних знань, на уроках застосування знань, умінь та навичок або бути частиною узагальнюючого уроку.

Не слід під час уроку застосовувати слово «розподіляйтесь», тобто «розподіляти» дітей на пари, на трійки, на групи тощо. Дітей під час уроку краще ОБ'ЄДНУВАТИ, тому що протягом уроку дітям буде допомагати саме спільна діяльність та взаємодопомога.

На уроці повинна панувати свобода слова і кожна думка обов'язково має бути заслухана та обговорена. Не слід обмежувати відповіді дітей термінами «правильно» чи «неправильно». Учитель виконує консультативну функцію і лише допомагає опрацювати інформацію і прийняти власні рішення. Недопустимо, щоб відповідь дитини була проігнорована або не обговорена.

Розвиток навичок критичного мислення буде ефективним тільки тоді, коли

думка кожної дитини буде сприйнята серйозно.

Групова робота буде ефективною тільки за умови правильної її організації та реалізації. Максимальна кількість учасників у групі не повинна перевищувати п'ять осіб.

РОБОТА В ПАРАХ

Цю технологію доцільно використовувати на початковому етапі організації групової роботи у малих групах. Вона може бути використана на різних етапах уроку для досягнення дидактичної мети. На відміну від традиційної системи, за умов організації парної роботи діти мають можливість висловлюватися, обговорити ряд питань, стати повноправним суб'єктом навчального процесу, що є досить цінним для розвитку комунікативної компетентності учнів. Робота в парах не вимагає негайного оголошення відповіді на поставлене питання, а дає можливість обговорити з партнером варіанти та обрати найбільш вдалий. Це є досить цінним, адже задовольняє потребу у спілкуванні, удосконалює вміння висловлюватися, критично мислити, вміння аргументувати свою думку та вступати в дискусію.

Такий вид організації співпраці дітей цінний ще й тим, що всі учні задіяні у виконанні поставленого завдання. Робота в парах дозволяє заощадити час на вправах там, де за інших умов це є неможливим. Серед них можна назвати такі:

- обговорити текст чи окреме питання;
- взяти інтерв'ю у партнера по групі і визначити його ставлення до певного виду навчальної діяльності;
- зробити критичний аналіз чи редагування роботи один одного;
- сформулювати підсумок уроку чи серії уроків з теми;
- розробити разом питання до вчителя або до інших учнів;
- проаналізувати разом проблему, вправу чи завдання;
- протестувати та оцінити один одного;
- дати відповіді на запитання вчителя.

Рекомендації щодо організації роботи

1. Запропонуйте учням завдання чи проблемне питання. Після пояснення

питання або фактів, наведених у завданні, дайте їм 1-2 хвилини для продумування виступу .

2. Створіть парні групи та попросіть обговорити свої ідеї один з одним. Слід відразу встановити регламент на виступ кожного учасника і спільне обговорення питання. Це сприяє розвитку навичок організації роботи, зокрема в парах. Учні мають дійти згоди стосовно спільного рішення.

3. Робота завершується оголошенням результатів кожним учасником пари, що висловлює свої ідеї та аргументи усьому класу. Іноді це може стати початком дискусії або іншої пізнавальної діяльності.

РОТАЦІЙНІ (ЗМІНЮВАНІ) ТРІЙКИ

Робота учнів у цьому випадку є аналогічною до роботи в парах. Змінювані трійки доцільно організовувати на етапі засвоєння чи закріплення знань для більш ґрунтовного оволодіння навчальним матеріалом.

Рекомендації щодо організації роботи

1. Для того, щоб допомогти учням почати обговорення певного матеріалу, необхідно запропонувати їм різні питання. Слід розробити питання, які потребували б неоднозначної відповіді.

2. Об'єднайте учнів у трійки. Трійки необхідно розмістити так, щоб кожна з них бачила трійку справа й трійку зліва. Всі трійки повинні утворити єдине велике коло.

3. Кожній трійці дайте відкрите питання (однакове для всіх). На це питання відповідають всі учасники трійки по черзі.

4. По закінченню обговорення учні розраховуються від 0 до 2. Учні з номером 1 переходять до наступної трійки за годинниковою стрілкою, а учні з номером 2 переходять через дві трійки проти годинникової стрілки. Учні з номером 0 залишаються на місці і є постійними членами трійки. У результаті таких змін має утворитися повністю нова трійка.

5. Трійка не зупиняється доти, доки не закінчаться питання. Так, наприклад, коли проходить три ротації, кожен учень зустрічається із шістьма іншими учнями.

ДВА — ЧОТИРИ — ВСІ РАЗОМ

Цей варіант кооперативного навчання є похідним від парної роботи. За правильної організації здійснюється розвиток навичок спілкування в групі, вмінь переконувати та вести дискусію.

Рекомендації щодо організації роботи

1. Поставте учням запитання для обговорення, дискусії або аналізу гіпотетичної ситуації. Після пояснення питання або фактів, наведених у ситуації, дайте їм 1-2 хвилини для продумування можливих відповідей або рішень індивідуально.
2. Об'єднайте учнів у пари і попросіть обговорити свої ідеї один з одним. Визначте час на висловлення кожного в парі і спільне обговорення. Попередьте, що пари обов'язково мають дійти згоди (консенсусу) щодо відповіді або рішення.
3. Об'єднайте пари в четвірки і попросіть обговорити попередньо досягнуті рішення щодо поставленої проблеми. Як і в парах, прийняття спільного рішення обов'язкове.
4. Залежно від кількості учнів у класі можна об'єднати четвірки в більші групи чи перейти до колективного обговорення проблеми.

КАРУСЕЛЬ

Цей варіант кооперативного навчання найбільш ефективний для одночасного включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами зі спілкування для обговорення дискусійних питань. Ця технологія застосовується:

- для обговорення будь-якої гострої проблеми з діаметрально протилежних позицій;
- для збирання інформації з якої-небудь теми;

- для інтенсивної перевірки обсягу й глибини наявних знань (наприклад, словникового запасу);
- для розвитку вмінь аргументувати власну позицію.

Рекомендації щодо організації роботи

1. Розставте стільці для учнів у два кола.
2. Учні, що сидять у внутрішньому колі, розташовані спиною до центру, а в зовнішньому — обличчям. Таким чином, кожен сидить навпроти іншого.
3. Внутрішнє коло нерухоме, а зовнішнє — рухливе: за сигналом ведучого всі його учасники пересуваються на один стілець вправо і впиняються перед новим партнером. Мета — пройти все коло, виконуючи поставлене завдання.

У першому варіанті організації такої діяльності учасники внутрішнього кола є прихильниками однієї точки зору, а зовнішнього — протилежної. Спочатку йде обмін точками зору у перших парах, подаються необхідні відомості (аргументи, оригінальний поворот проблеми тощо). Учні фіксують у себе в записничках усе, що подає протилежна сторона. За сигналом ведучого відбувається зміна партнерів, дискусія продовжується, однак учні намагаються підібрати нові контраргументи. До кінця кола учні, як правило, уже відточують свою систему аргументів, а також здобувають досвід спілкування з різними партнерами.

У другому варіанті використання «Каруселі» кожен учень, який сидить у зовнішньому колі, має листок із конкретним питанням (темою) і під час переміщення збирає максимум інформації, аспектів, поглядів із зазначеної проблеми. Наприкінці відбувається заслуховування окремих відповідей, обговорення того, які питання виявилися особливо складними, продуктивними чи, навпаки, швидко вичерпалися і чому, як працювали партнери тощо. У цьому випадку застосування методу досягається узагальненням наявних в учнів знань, активізацією їх і перетворенням у загальногрупове надбання.

У третьому варіанті застосування «Каруселі» учні заздалегідь готують запитання або поняття й записують його на маленьких аркушах, а на звороті пишуть своє ім'я. Під час роботи партнери ставлять один одному запитання, і у разі правильної відповіді учень одержує від автора запитання цю картку.

Наприкінці вправи підраховують кількість зароблених карток і визначається переможець.

РОБОТА В МАЛИХ ГРУПАХ

Роботу в групах варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують колективного розуму. Якщо витрачені зусилля й час не гарантують бажаного результату, краще вибрати парну роботу або будь-яку з наведених вище технологій для швидкої взаємодії. Використовуйте малі групи тільки в тих випадках, коли завдання вимагає спільної, а не індивідуальної роботи.

Рекомендації щодо організації роботи

1. Переконайтеся, що учні володіють знаннями та вміннями, необхідними для виконання завдання.
2. Об'єднайте учнів у групи. Почніть із груп, що складаються з трьох учнів. П'ять чоловік — це оптимальна верхня межа для проведення обговорення в рамках малої групи. У процесі формування груп остерігайтеся навішування будь-яких «ярликів» на учнів.
3. Запропонуйте їм пересісти по групах. Переконайтеся в тому, що учні сидять за колом — «пліч-о-пліч, один проти одного». Усі члени групи повинні добре бачити один одного.
4. Повідомте (нагадайте) учням про ролі, які вони повинні розподілити між собою і виконувати під час групової роботи:
 - ✓ спікер, головуючий, керівник групи: зачитує завдання групи; організовує порядок виконання; пропонує учасникам групи висловитися по черзі; заохочує групу до роботи; підбиває підсумки роботи; визначає доповідача;
 - ✓ секретар: коротко й розбірливо веде записи результатів роботи групи; як член групи, повинен бути готовий висловити думки групи при підбитті підсумків чи допомогти доповідачу;
 - ✓ посередник: стежить за часом; заохочує групу до роботи;
 - ✓ доповідач: чітко висловлює думку групи; доповідає про результати роботи групи.

5. Будьте уважні до питань внутрішньогрупового керування. Якщо один з учнів повинен відзвітувати перед класом про роботу групи, забезпечте справедливий вибір доповідача.
6. Дайте кожній групі конкретне завдання й інструкцію (правила) щодо організації групової роботи. Намагайтеся зробити свої інструкції максимально чіткими. Мало ймовірно, що група зможе сприйняти більш як одну чи дві, навіть дуже чіткі, інструкції за один раз.
7. Стежте за часом. Дайте групам досить часу на виконання завдання. Подумайте, чим зайняти групи, які справляться із завданням раніше за інших.
8. Подумайте про те, як ваш метод заохочення (оцінки) впливає на застосування методу роботи в малих групах. Забезпечте нагороди за групові зусилля.
9. Будьте готові до підвищеного шуму, характерного для методу спільного навчання.
10. Під час роботи груп обійдіть їх, запропонувавши допомогу. Зупинившись біля визначеної групи, не відволікайте увагу на себе. Подумайте про свою роль у подібній ситуації.
11. Запропонуйте групам подати результати роботи.
12. Запитайте учнів, чи була проведена робота корисною і чого вони навчилися. Використайте їхні ідеї наступного разу.
13. Прокоментуйте роботу груп з точки зору її навчальних результатів та питань організації процедури групової діяльності.

Залежно від змісту та мети навчання можливі різні варіанти організації роботи груп.

1. «Діалог». Суть його полягає в спільному пошуку групами узгодженого рішення. Це знаходить своє відображення у кінцевому тексті, переліку ознак, схемі тощо. Діалог виключає протистояння, критику позиції тієї чи тієї групи. Всю увагу зосереджено на сильних моментах у позиції інших.

Клас об'єднується у 5-6 робочих груп і групу експертів з сильних учнів. Робочі групи отримують 5-10 хвилин для виконання завдання. Група експертів складає свій варіант виконання завдання, стежить за роботою груп і контролює

час. По завершенні роботи представники від кожної робочої групи на дошці або на аркушах паперу роблять підсумковий запис. Потім, по черзі, надається слово одному доповідачеві від кожної групи. Експерти фіксують спільні погляди, а на завершення пропонують узагальнену відповідь на завдання. Групи обговорюють і доповнюють її. До зошитів занотовується кінцевий варіант.

2. «Синтез думок». Дуже схожий за метою та початковою фазою на попередній варіант групової роботи. Але після об'єднання в групи і виконання завдання учні не роблять записів на дошці, а передають свій варіант іншим групам, які доповнюють його своїми думками, підкреслюють те, з чим не погоджуються. Опрацьовані таким чином аркуші передаються експертам, які знову ж таки зіставляють написане з власним варіантом, роблять загальний звіт, котрий обговорює весь клас.

3. «Спільний проєкт». Має таку саму мету та об'єднання в групи, що й діалог. Але завдання, які отримують групи, різного змісту та висвітлюють проблему з різних боків. По завершенні роботи кожна група звітує і записує на дошці певні положення. В результаті з відповідей представників груп складається спільний проєкт, який рецензується та доповнюється групою експертів.

4. «Пошук інформації». Різновидом, прикладом роботи в малих групах є командний пошук інформації (зазвичай матеріал попереднього уроку, домашнє завдання), а потім відповіді на запитання. Використовується для того, щоб оживити сухий, іноді нецікавий матеріал.

Учні об'єднуються в групи. Кожна група отримує запитання по темі уроку. Визначається час на пошук та аналіз інформації. Наприкінці уроку заслуховуються повідомлення від кожної групи, які потім повторюються і, можливо, розширюються всім класом.

5. «Коло ідей» (Раунд робін, кругова система). Метою «Коло ідей» є вирішення гострих суперечливих питань, створення списку ідей та залучення всіх учнів до обговорення поставленого питання. Технологія застосовується, коли всі групи мають виконувати одне і те саме завдання, що складається з декількох питань (позицій), які групи представляють по черзі.

Коли малі групи завершують виконувати завдання і готові подати інформацію, кожна з них по черзі озвучує лише один аспект проблеми, що обговорювалась. Продовжуючи за колом, вчитель запитує всі групи по черзі, поки не вичерпаються ідеї. Це дасть можливість кожній групі розповісти про результати своєї роботи, уникаючи ситуації, коли перша група, що виступає, подає всю інформацію.

Як варіант, можуть подаватися за колом результати не тільки групової, а й індивідуальної роботи. Цей метод є ефективним для вирішення проблемних питань. Для створення списку думок, точок зору можна попросити кожного учня по черзі запропонувати одну ідею усно або написати свою думку чи ідею на картці-індексі без імені. Вчитель збирає всі картки і складає список зазначених у них ідей на дошці або починає дискусію, користуючись інформацією з карток.

Застосовуючи для записів результатів групової роботи великі листи паперу і маркери, пам'ятайте, що різні кольори є доречними в різних ситуаціях. Особливо це стосується червоного і чорного. Червоний — знак підвищеної уваги. Використовуйте його переважно для підкреслювання чи іншого виділення вже написаного іншими кольорами. Щодо чорного кольору, то користуйтеся ним тоді, коли ви хотіли б ще більше підсилити увагу до написаного, або тоді коли те, що ви пишете, є неприємним, небажаним, недобрим і його варто змінити.

АКВАРІУМ

Ще один варіант кооперативного навчання, що є формою діяльності учнів у малих групах, ефективний для розвитку навичок спілкування в малій групі, вдосконалення вміння дискутувати та аргументувати свою думку. Може бути запропонований тільки за умови, що учні вже мають навички групової роботи.

Рекомендації щодо організації роботи

1. Учитель об'єднує учнів у групи по 4-6 осіб і пропонує ознайомитися із завданням.
2. Одна з груп сідає в центр класу (або на початку середнього ряду в класі, де стоять парти). Це необхідно для того, щоб відокремити діючу групу від слухачів певною відстанню.

3. Ця група отримує завдання для проведення групової дискусії, сформульоване приблизно так:

- ✓ прочитайте завдання вголос;
- ✓ обговоріть його в групі;
- ✓ за 3-5 хвилин дійдіть спільного рішення або підсумуйте дискусію.

4. Поки діюча група займає місце в центрі, вчитель знайомить решту класу з завданням і нагадує правила дискусії у малих групах. Групі пропонується вголос протягом 3-5 хвилин обговорити можливі варіанти розв'язання проблемної ситуації. Учні, що знаходяться у зовнішньому колі, слухають, не втручаючись у хід обговорення.

5. По закінченні відведеного для дискусії часу група повертається на свої місця, а вчитель ставить до класу такі запитання:

- Чи погоджуєтесь ви з думкою групи?
- Чи була ця думка достатньо аргументованою, доведеною?
- Який з аргументів ви вважаєте найбільш переконливим?

На таку бесіду відводиться не більше 2-3 хв. Після цього місце в «Акваріумі» займає інша група й обговорює іншу ситуацію.

6. Наприкінці вчитель повинен обговорити з учнями хід групової роботи, прокоментувати ступінь володіння навичками дискусії у малих групах і звернути увагу на необхідність та напрями подальшого вдосконалення таких навичок. У межах «акваріуму» можна підбити підсумки уроку або за браком часу обмежитися обговоренням роботи кожної групи.

ТЕХНОЛОГІЇ КОЛЕКТИВНО-ГРУПОВОГО НАВЧАННЯ

До цієї групи відносять інтерактивні технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу.

ОБГОВОРЕННЯ ПРОБЛЕМИ В ЗАГАЛЬНОМУ КОЛІ

Це загальновідома технологія, яка застосовується, як правило, в комбінації з іншими. Її метою є пояснення певних положень, привернення ваги учнів до складних або проблемних питань у навчальному матеріалі, мотивація пізнавальної діяльності, актуалізація опорних знань тощо. Вчитель має

заохочувати всіх до рівної участі в дискусії.

Рекомендації щодо організації роботи

1. Бажано розташувати стільці або парти за колом.
2. Весь клас обговорює ідеї чи події, що стосуються якоїсь певної теми. Обговорення будується навколо запланованої або імпровізованої теми, яку слід визначати зрозуміло для всіх присутніх до початку обговорення.
3. Учні висловлюються за бажанням. Обговорення триває доти, доки є бажання висловитися.
4. Вчитель бере слово (якщо потрібно) наприкінці обговорення. Він може висловити свою думку.

Ключем до ефективності обговорення великою групою є те, як учитель ставить запитання. Уникайте закритих запитань, тобто таких, на які можна відповісти коротко («так» або «ні»). Вживайте відкриті запитання, які починаються з «як», «чому», «який». Заохочуйте всіх учасників до висловлення своїх ідей.

Те, як учитель реагує на запитання та коментарі, є вирішальним у створенні навчальної атмосфери. Демонструйте увагу до всіх, дякуючи кожному учневі за запитання та висловлювання. Це стимулюватиме присутніх продовжувати ділитися цінною інформацією, яку в іншому випадку вони відкинули б як нудну, нетипову, недоцільну та зайву.

Не дозволяйте будь-кому домінувати над групою під час дискусії. Обмежити це можна, сказавши: «А тепер послухаймо, що скаже хтось інший або інша, або «я хотіла (хотів) би, щоб усі мали можливість сказати своє слово».

Не слід забувати, що велика кількість загальнокласних обговорень втомлює. Зловживання цією методикою призводить до втоми і нудьгування.

МІКРОФОН

Різновидом загально групового обговорення є технологія «Мікрофон», яка надає можливості кожному сказати щось швидко, по чергово, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

Рекомендації щодо організації роботи

1. Поставте запитання класу.
2. Запропонуйте класу якийсь предмет (ручку, олівець тощо), який виконуватиме роль уявного мікрофона. Учні передаватимуть його один одному та відповідатимуть на запитання.
3. Надавайте слово тільки тому, хто отримує «уявний» мікрофон.
4. Запропонуйте учням говорити лаконічно й швидко (не більше ніж 0,5 - 1 хвилину).
5. Не коментуйте і не оцінюйте подані відповіді.

НЕЗАКІНЧЕНІ РЕЧЕННЯ

Цей прийом часто поєднується з «Мікрофоном» і дає можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими. Робота за такою методикою дає присутнім змогу долати стереотипи, вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті й переконливо.

Рекомендації щодо організації роботи

1. Визначивши тему, з якої учні будуть висловлюватися в колі ідей або використовуючи уявний мікрофон, учитель формулює незакінчене речення і пропонує учням висловлюючись закінчувати його.
2. Кожний наступний учасник обговорення повинен починати свій виступ із запропонованої формули.
3. Учні працюють із відкритими реченнями, наприклад: «Сьогодні на уроці для мене найбільш важливим відкриттям було...» або «Ця інформація дозволяє нам зробити висновок, що...», або «Це рішення було прийнято тому, що...» тощо.

МОЗКОВИЙ ШТУРМ

Відома інтерактивна технологія колективного обговорення, що широко використовується для вироблення кількох вирішень конкретної проблеми. Мозковий штурм спонукає учнів проявляти уяву та творчість, дає можливість їм вільно висловлювати свої думки.

Мета «мозкового штурму» чи «мозкової атаки» в тому, щоб зібрати якомога

більше ідей щодо проблеми від усіх учнів протягом обмеженого періоду часу.

Рекомендації щодо організації роботи

1. Після презентації проблеми та чіткого формулювання проблемного питання (його краще записати на дошці) запропонуйте всім висловити ідеї, коментарі, навести фрази чи слова, пов'язані з цією проблемою.
2. Запишіть усі пропозиції на дошці чи на великому аркуші паперу в порядку їх виголошення без зауважень, коментарів чи запитань.

Зверніть увагу!

- ✓ Під час «висування ідей» не пропускайте жодної. Якщо ви будете судити ідеї й оцінювати їх під час висловлювання, учні зосередять більше уваги на відстоюванні своїх ідей, ніж на спробах запропонувати нові і більш досконалі.
3. Необхідно заохочувати всіх до висування якомога більшої кількості ідей. Варто підтримувати й фіксувати навіть фантастичні ідеї. (Якщо під час мозкового штурму не вдасться одержати багато ідей, це може пояснюватися тим, що учасники піддають свої ідеї цензурі — двічі подумують, перед тим як висловлять).
 4. Кількість ідей заохочується. В остаточному підсумку кількість породжує якість. В умовах висування великої кількості ідей учасники штурму мають можливість пофантазувати.
 5. Спонукайте всіх учнів розвивати або змінювати ідеї інших. Об'єднання або зміна висунутих раніше ідей часто веде до висунення нових, що перевершують первинні.
 6. На закінчення обговоріть й оцініть запропоновані ідеї.

Варіант «мозкового штурму» — «**мережа**» чи «**кульки**». Тут пускове слово (питання) пишеться в «кульці» в центрі сторінки. Коли обговорюються споріднені проблеми, вони записуються на папері із зазначенням зв'язку. Водночас «мозковий штурм» «вільного» типу дає можливість за дуже короткий період (3-5 хвилин) записати ідеї, що виникли.

Обидва варіанти мають на меті заохочувати вільне висловлювання ідей.

НАВЧАЮЧИ — УЧУСЬ («КОЖЕН УЧИТЬ КОЖНОГО», «БРОУНІВСЬКИЙ РУХ»)

Метод «Навчаючи — учусь» використовується під час вивчення блоку інформації або у процесі узагальнення та повторення вивченого. Він дає можливість учням узяти участь у передачі своїх знань однокласникам. Використання цього методу дає загальну картину понять і фактів, що їх необхідно вивчити на уроці, а також викликає певні запитання та підвищує інтерес до навчання.

Рекомендації щодо організації роботи

1. Підготуйте картки з фактами, що стосуються теми уроку, по одній на кожного учня.
2. Протягом кількох хвилин учні читають інформацію на картці. Перевірте, чи розуміють вони прочитане.
3. Запропонуйте їм ходити по класу і знайомити зі своєю інформацією інших однокласників.
4. Учень може одночасно говорити тільки з однією особою. Завдання полягає в тому, щоб поділитися своїм фактом і самому отримати інформацію від іншого учня. Протягом відведеного часу треба забезпечити спілкування кожного учня з максимальною кількістю інших для отримання якомога повної інформації.
5. Після того як учні завершать цю вправу, запропонуйте їм розповісти, відтворити отриману інформацію. Проаналізуйте та узагальніть отримані ними знання. Відповіді можуть записуватись на дошці.

АЖУРНА ПИЛКА («МОЗАЙКА», «ДЖИГ-СО»)

Технологія використовується для створення на уроці ситуації, що дає змогу учням працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу. Ефективна у тих випадках, коли початкова інформація повинна бути донесена до учнів перед проведенням основного (базового) уроку або доповнює такий урок. Заохочує учнів допомагати один

одному вчитися, навчаючи.

Рекомендації щодо організації роботи

1. Щоб підготувати учнів до уроку з великим обсягом інформації, підберіть матеріал, необхідний для уроку, і підготуйте індивідуальний інформаційний пакет для кожного учня (матеріали підручника, додатковий матеріал).

2. Підготуйте таблички з кольоровими позначками, щоб учні змогли визначити завдання для їхньої групи. Кожен учень входить у дві групи - «домашню» й «експертну». Спочатку об'єднайте групи у «домашні» групи (1, 2,3), а потім створіть «експертні групи», використовуючи кольорові позначки, що їх учитель попередньо роздає учням. У кожній домашній групі всі її учасники повинні мати позначки різних кольорів, а у кожній експертній - однакові.

3. Розпишіть учнів по «домашніх» групах від 3 до 5 чоловік, залежно від кількості учнів. Кожен учень має бути проінформований, хто входить до «домашньої» групи, тому що її члени будуть збиратися пізніше. Дайте домашнім групам порцію інформації для засвоєння, кожній групі - свою. Завдання домашніх груп - опрацювати надану інформацію та опанувати нею на рівні, достатньому для обміну цією інформацією з іншими.

4. Після завершення роботи домашніх груп запропонуйте учням розійтись по своїх «кольорових» групах, де вони стануть експертами з окремої теми (своїєї частини інформації). Наприклад, зберіть усіх «червоних» біля дошки, а всіх «синіх» - у холі. В кожній групі має бути представник із кожної «дома»

ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ СИМУЛЯЦІЇ АБО ІМІТАЦІЙНІ ІГРИ

Модель навчання у грі - це побудова навчального процесу за допомогою включення учня у гру (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються).

Імітаціями називають процедури з виконанням певних простих відомих дій, що відтворюють, імітують будь-які явища оточуючої дійсності.

Рекомендації щодо організації роботи

1. Виберіть явище, тему для імітації.
2. Сплануйте все, що необхідно для імітації, продумайте участь у ній усієї

групи.

3. Надайте учням достатньо інформації, щоб вони могли впевнено виконувати всі передбачені процедури і, одночасно, вчитися.
4. Перед імітацією зробіть коротенький вступ.
5. Заздалегідь продумайте питання для підведення підсумків.

Більш складні імітаційні ігри називають симуляціями, або ситуативним моделюванням, хоча чіткого розведення в літературі нема.

Симуляції - це створені вчителем ситуації, під час яких учні копіюють у спрощеному вигляді процедури.

Рекомендації щодо організації роботи

1. У симуляції йдеться не про демонстрування акторських здібностей, а про вміння і в міру можливості безособове відтворення вибраного процесу.
2. Необхідно пропонувати для проведення ситуативного моделювання теми, що спрощують дійсність.
3. Виберіть тему для симуляції та основне питання, яке будуть вирішувати учні.
4. Сплануйте сценарій симуляції, розподіл ролей, участь у грі всієї групи.
5. Надайте учням достатньо інформації, чіткі інструкції, щоб вони могли переконливо виконувати свої ролі і, одночасно, вчитися.
6. Перед симуляцією зробіть короткий вступ.
7. Заздалегідь продумайте питання для підведення підсумків. **РОЛЬОВА**

ГРА, ПРОГРАВАННЯ СЦЕНКИ, ДРАМАТИЗАЦІЯ

Мета рольової гри - визначити ставлення до конкретної життєвої ситуації, набути досвіду шляхом гри, допомогти навчитися через досвід та почуття. Рольова гра може також використовуватися для отримання конкретних навичок, наприклад безпечної поведінки в певній ситуації тощо.

У ході рольової гри учасники розігрують за ролями визначену проблему або ситуацію. Рольова гра потребує ретельної підготовки. Початкові вправи мають бути простими з подальшим ускладненням. Наприклад, можна почати з читання текстів «за ролями», формулювання коротких висловлювань або відповідей від

імені персонажу твору, природного явища, конкретною предмета, тварини.

СПРОЩЕНЕ СУДОВЕ СЛУХАННЯ («СУД PROSE»)

Поширеною технологією імітації (стимуляції) гри є спрощені судові слухання. Технологія спрощеного судового слухання (суд prose - «власний суд») дає можливість учням розіграти судовий процес із конкретної справи з мінімальною кількістю учасників. Це процес за участю трьох осіб (судді, який слухатиме обидві сторони і прийматиме рішення, обвинувачуваного й обвинувача або їх представників).

Рекомендації щодо організації роботи

1. Оберіть ситуацію (судову справу, випадок, дилему) для вивчення.
2. Підготуйте додаткову інформацію або обміркуйте посилання на неї.
3. Обміркуйте найбільш вірогідні варіанти розв'язання ситуації.
4. Підготуйте план проведення судового слухання (його регламент запишіть на дошці).
5. Здійсніть аналіз ситуації за наведеною вище схемою.
6. Ознайомте клас із процедурою слухання.
7. Поділіть клас на три однакові групи: судді, обвинувачі й обвинувачувані.

ТЕХНОЛОГІЇ ОПРАЦЮВАННЯ ДИСКУСІЙНИХ ПИТАНЬ

МЕТОД «ПРЕС»

З цієї невеличкої технології варто почати роботу над навчанням учнів дискутувати. Вона використовується під час обговорення дискусійних питань та у процесі проведення вправ, у яких потрібно зайняти й чітко аргументувати визначену позицію з проблеми, що обговорюється. Метод навчає учнів виробляти й формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стислій формі, переконувати інших.

Рекомендації щодо організації роботи

Роздайте матеріали, у яких зазначено чотири етапи методу ПРЕС.

1. Висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає ваша точка зору (починаючи зі слів «я вважаю, що...»).
2. Поясніть причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази (починайте зі слів «тому, що...»).
3. Наведіть приклади, додаткові аргументи на підтримку вашої позиції, назвіть факти, що демонструють ваші докази (...наприклад,...)
4. Узагальніть свою думку.

ЗАЙМИ ПОЗИЦІЮ

Цей метод корисний на початку роботи з дискусійними питаннями та проблемами. Його можна використовувати на початку уроку для демонстрації розмаїття поглядів на проблему, що вивчатиметься, або після опанування учнями певною інформацією з проблеми й усвідомлення ними можливості протилежних позицій щодо її вирішення. Слід використовувати дві протилежні думки, які не мають одної (правильної) відповіді.

Рекомендації щодо організації роботи

1. Запропонуйте учням дискусійне питання і попросіть їх визначити власну позицію щодо цього питання.
2. Розмістіть плакати в протилежних кутках кімнати. На одному з них написано «згодний (згодна)», на іншому - «не згодний (не згодна)».
3. Попросіть учасників стати біля відповідного плаката, залежно від їхньої думки щодо обговорюваної проблеми, «проголосувати ногами».
4. Виберіть кількох учасників і попросіть їх обґрунтувати свою позицію або запропонуйте всім, хто поділяє одну і ту саму точку зору, обговорити її і виробити спільні аргументи на її захист.
5. Після викладу різних точок зору запитайте, чи не змінив хто-небудь з учасників своєї думки і чи не хоче перейти до іншого плаката. Запропонуйте учням перейти й обґрунтувати причини свого переходу.
6. Попросіть учасників назвати найбільш переконливі аргументи своєї та протилежної сторони.

ЗМІНИ ПОЗИЦІЮ

Така технологія є подібною до «Займи позицію». Вона також дає можливість обговорити дискусійні питання за участі всіх учнів. Метод дозволяє стати на точку зору іншої людини, розвивати навички аргументації, активного слухання, тощо.

Рекомендації щодо організації роботи

1. Заздалегідь підготуйтеся до обговорення.
2. Поставте всьому класу дискусійне питання.
3. Об'єднайте учнів у пари, а потім — у четвірки (наприклад, перша і друга парта, третя і четверта). Дайте завдання розподілити позицію з проблеми («так» чи «ні») між парами чи самі зробіть це. Одна пара в четвірці повинна обґрунтовувати одну позицію, друга — протилежну.
4. Поясніть, що в четвірках кожна пара має представити своїм партнерам свою точку зору. Кожен учень повинен відповідати за свою половину презентації (наприклад, обґрунтувати половину аргументів).
5. Чітко оголосіть хронометраж: скільки часу виділяється на підготовку і на саму презентацію.
6. Коли час на підготовку мине, попросіть пари доказово викласти свою точку зору один одному.
7. Потім можете дати завдання парам помінятися позиціями і знову повторити все спочатку. На це варто відвести набагато менше часу.
8. Після цього можете дати завдання всій четвірці вільно обговорити тему. Учні вже повинні висловлювати свою особисту точку зору. У результаті обговорення четвірка повинна або дійти згоди, або висновку про те, що їм бракує інформації.
9. Підбийте підсумки дискусії з усім класом.

Таким чином, основною метою інтерактивного навчання є організація навчального процесу таким чином, що практично всі учні беруть участь у процесі пізнання, мають змогу розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають. Нами визначається *інтерактивне навчання* як специфічна форма

організації навчально-пізнавальної діяльності, що має конкретну мету — створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, має змогу розвивати власний інтелектуальний та комунікативний потенціал.

2.3. Типологія вправ та завдань, спрямованих на формування комунікативної компетентності учнів четвертих класів

З метою підвищення рівня комунікативної компетентності учнів четвертого класу засобами художніх творів було проведено експериментальне навчання на базі Ворожбянського ЗЗСО. Експериментальним був 2- клас і класний керівник Ісакова Олена Олексіївна. У ході навчання використовувався комплекс вправ, інтерактивних технологій, ігрових, ситуативних та творчих завдань комунікативного спрямування.

Нами була розроблена типологія вправ та завдань, спрямована на формування та розвиток комунікативної компетентності четвертокласників літературними засобами.

Основними якостями пропонованої типології є її відкритий характер (змінне число елементів, можливість внесення коректив), гетерогенність (неоднорідний склад компонентів, серед яких є ті, що стосуються сфери мови і мовлення, соціальні чинники), цілісність, ієрархічність тощо.

Мета типології вправ та завдань — формування основних комунікативних умінь: орієнтуватися в умовах спілкування, планувати і створювати власні висловлювання відповідно до ситуації спілкування; добирати мовні засоби, які б відповідали окресленій мовленнєвій ситуації; коригувати висловлювання з урахуванням ситуації спілкування, тобто досягнення адекватності мовлення.

Зміст вправ та завдань складають уроки літературного читання в четвертому класі, на яких формуються уявлення про мовлення, особливості усного і писемного мовлення, види мовленнєвої діяльності, спілкування, до яких органічно як обов'язковий елемент входять ситуативні завдання.

Відповідно, вправи, ігри та завдання комунікативного спрямування є змістовим компонентом уроків літературного читання.

ТИПОЛОГІЯ ВПРАВ ТА ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ «ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ»

Опорні слова

Мета: розвивати вміння запам'ятовувати в тексті деталі сюжету, відтворювати їх в усних переказах.

I варіант. Учитель дає слова з недавно прочитаного твору.

Наприклад: приятелі, ведмідь, втік, прикинувся, залізна дерево. Діти мають назвати твір (байка «Двоє приятелів та ведмідь»), про який ідеться, і переказати його з використанням опорних слів.

II варіант. Діти мають прочитати твір і визначити опорні слова, за допомогою яких можна якнайповніше відтворити цей твір.

Наприклад: після читання оповідання Всеволода Нестайка «Шурка і Шурко» учні виписують слова — футболіст, недисциплінований, мовчазне дівчисько, швидка допомога, лікарі. Виграє той, за чиїми словами легше відтворити зміст оповідання.

Що спочатку, що вкінці

Мета: розвивати вміння аналізувати, вчити запам'ятовувати послідовність подій у творі.

Учитель читає уривок твору з описом певної події, а діти називають ті події, що відбувалися раніше чи відбуватимуться пізніше. Виграє команда, яка назве точний порядок подій.

Наприклад: «Одного осіннього дня на подвір'ї Вовочці трапилася незвичайна пригода. Раптом згори пролунало пронизливе «А-а-а-а!»

— Що було до того?

— Що було пізніше?

Намалюємо мультфільм

Мета: вчити визначати головні події, що вплітаються в основний сюжет твору, розрізняти головне та другорядне, розвивати вміння аналізувати та синтезувати.

Діти діляться на групи, отримують завдання на картках, виконують його,

обмінюються думками.

Завдання:

— Які малюнки можна намалювати до казки Андерсена «Гидке каченя», щоб діти, які її не читали, зрозуміли зміст?

— Виберіть серед поданих ілюстрацій найменшу кількість, за якими можна відтворити зміст казки.

— Виберіть з твору або придумайте підписи до ілюстрацій казки. У результаті виконання завдання має вийти мультфільм.

З циферблатом я дружу — зразу відповідь скажу

Мета: вчити дітей орієнтуватися в сюжеті, дати знання про жанрові особливості казки.

Учасники гри мають моделі циферблатів з годинниковою стрілкою та пронумерований список відповідей на запитання (декілька варіантів на кожне). Учитель ставить дітям запитання за змістом прочитаних творів.

Відповідь - це цифра: учні наводять стрілку циферблата на відповідне число.

Наприклад казка Джанні Родарі «Дорога, що нікуди не вела»:

— Скільки доріг було на околиці села?

— Куди вела третя дорога?

— Як прозвали в селі Мартіно?

— Кого першим зустрів Мартіно на дорозі, що нікуди не вела?

— Кого зустрів Мартіно у палаці?

— З чим повернувся хлопець додому?

Машина часу

Мета: вчити дітей визначати залежність між сюжетом та часом, у якому відбуваються події.

Учитель дає дітям завдання у групах. Перемагає та група, яка найшвидше, найцікавіше складе найкоротший новий твір на відомі сюжети.

Наприклад: уявіть собі, що події твору та герої переносяться в інший

— у творі повинно змінитися?

- Що може залишитися таким самим?
- Які події стануть неможливими?

Намалюй карту

Мета: вчити дітей розуміти думку автора твору, запам'ятовувати деталі сюжету.

Учитель читає художній твір, після чого діти діляться на групи й отримують завдання — намалювати карту-схему подій. Виграє група, яка найкраще складе карту до твору.

Наприклад: намалювати карту до казки «Про царя Султана». Кольором позначити характери персонажів.

Учитель читає вголос твір або діти самостійно ознайомлюються з ним.

Завдання:

- Придумати продовження твору.
- Які події могли відбутися в майбутньому?
- Хто з героїв мав сильніший вплив на події?
- Якщо його забрати, як зміниться сюжет твору?
- Яка з подій вплинула на подальший розвиток сюжету?

Близнюки-початки

Мета: вчити дітей розумітися на побудові твору, знаходити спільне в різних текстах певного жанру.

Грати можуть як окремі учні, так і групи дітей. Учитель дає завдання.

I варіант. Пригадати, які казки починаються однаково. (Наприклад, «Жили собі дід та баба».)

II варіант. Пригадати казки, які мають однакове закінчення. (Наприклад, «От вам казочка, а мені бубликів в'язочка».)

III варіант. Пригадати казки:

- які закінчуються весіллям;
- де молодший брат найкраще виконує всі завдання;
- де Баба Яга творить погані справи;
- де добро перемагає зло;

— про богатирів.

З'явився — зник

Мета: вчити визначати взаємозв'язок між присутністю героїв у творах та змінами в сюжеті.

Після ознайомлення з твором діти працюють у групах. Кожній групі пропонується завдання.

I **варіант.** Уявити, що в центрі подій, які описуються у творі, опинився персонаж з іншого твору. Чи зміниться сюжет, як розвиватимуться події? Виграє група, яка розповість найкращий варіант казки.

Наприклад: байка «Двоє приятелів та ведмідь» (зміна: друг не втік на дерево).

II **варіант.** Уявити, що один з героїв твору за наказом чарівника зник. Чи зміниться сюжет, як розвиватимуться події далі?

Наприклад: казка Івана Франка «Лисичка-кума» (зміна: зник Вовк).

Приказка-казка

Мета: вчити дітей розуміти прочитане, дивитися на події очима автора. На дошці записані прислів'я. Учитель читає твір і просить вибрати ті прислів'я, які відповідають основній думці твору.

Наприклад: оповідання В. Сухомлинського «Не загубив, а знайшов» — «Землю красить сонце, а людину — праця».

Знайди мені пару

Мета: вчити дітей визначати основну сюжетну лінію, порівнювати сюжети різних творів.

I **варіант.** Учитель пропонує учням пригадати твори з подібними сюжетами.

II **варіант.** До названого твору дібрати твори з подібним сюжетом.

III **варіант.** Вибрати з групи творів лише ті, що мають подібний сюжет.

Наприклад: вибрати серед названих твори з подібними сюжетами («Рукавичка», «Найдорожчий плід», «Зайчикова хатка», «Залізний вовк», «Летючий корабель»).

Завдання після гри:

— Чим подібні сюжети цих казок?

— Що спільне для всіх казок?

— Чим відрізняються саме ці казки?

ЛІТЕРАТУРНІ ІГРИ

1. **«Портрет».** Прочитати твір. Скласти схему та дібрати характеристику героям цього твору:

- ім'я героя;
- зовнішність;
- вчинки;
- стосунки з іншими персонажами;
- моє ставлення до героя.

2. **«Співавтор».** Прочитати твір. Придумати продовження.

— Що могло б трапитися з героєм у майбутньому?

— Який кінець вам подобається більше: той, що придумали ви, чи той, що написав автор? Чому?

3. **«Заміни героя».** Поміняти героїв твору місцями.

— Чи змінився сюжет?

— Як розвиватимуться події?

— Хто має вплив на розвиток подій у творі?

4. **«Слова римуються».** Скласти вірш за поданими римами.

Наприклад: кульбаба — баба,

травичка — сестричка.

5. **«Що трапиться?»** Відгадайте якомога більше подій, що могли б трапитися через названу.

Наприклад. Мисливець стріляв у повітря. Хлопчик запалив сірник. У клас зайшла горбатенька дівчинка. Учитель розгорнув журнал.

6. «Добре — погано». Знайти щось хороше в негативних подіях.

Наприклад:

1. Виліт літака затримувався на 2 години.
2. Учитель дав дуже складну задачу.
3. Хлопчик за диктант отримав двійку.
4. Раптом у небі загримів грім.

ІГРИ З РЕЧЕННЯМИ

1. Скоротити речення до 4-х; 3-х; 2-х слів. Учитель говорить речення - діти осмислюють його. Учитель повторює речення - учні запам'ятовують, потім учитель просить дітей скоротити речення, зберігаючи основний зміст.

Наприклад: *Узимку часто дують холодні вітри. Узимку дують холодні вітри. Дують холодні вітри. Дують вітри.*

Завершує роботу питання: що змінювалося, коли речення скорочувалося?

2. Переставити слова в реченні. Учитель говорить речення і пропонує дітям змінити порядок слів. В результаті роботи визначається, що і як у цьому випадку змінюється.

Сьогодні вранці Марійка пішла до школи. Марійка сьогодні вранці пішла до школи. Вранці сьогодні пішла Марійка до школи.

Подана вправа формує вміння вільно володіти реченням у процесі переказу чи бесіди.

3. Змінити одне слово. *Діти вийшли зі школи. Діти пришили зі школи Діти вийшли з магазину.*

Подана вправа виробляє вміння бути уважним до змісту висловлювання, готує до свідомого сприймання тексту і до переказів.

4. Послухай, запам'ятай, відповідай і чи все правильно. Діти слухають речення і визначають чи може таке бути, якщо так, то коли?, де?, чому? Якщо ні, то довести, що це небилиця чи дурниця.

- 1. Випав сніг, Олексійко вийшов загорати.*
- 2. Хлопчики поїхали в ліс на лижах, щоб збирати суніці.*
- 3. Жабка розкрила парасольку, бо пішов дощ.*
- 4. Після літа наступає осінь.*
- 5. їжачок лазить по деревах, а ведмежа повзає.*

Подана вправа націлена на увагу до тексту, свідоме засвоєння того, що читаємо, вміння точно по відношенню до задуму побудувати висловлювання, осмислено вживаючи те чи інше слово.

5. Доповни речення. Учитель читає речення і пропонує збільшити його,

поступово додаючи по одному, по два слова.

Сергій учить.

Брат Сергій учить уроки.

Брат Сергій учить уроки з математики.

Мій брат Сергій учить уроки з математики.

Мій брат Сергій дві години учить уроки з математики.

Вправа формує вміння швидко схоплювати зміст прочитаного, читати по здогадці, запам'ятовувати, будувати висловлювання, використовуючи всі мовні можливості, а також слідувати за висловлюванням співрозмовника.

6. Закінчити речення. Учитель починає речення, а діти повинні його закінчити. Пропонується багато варіантів відповідей або всього один.

Наприклад: дівчина йшла по...

Г Дівчина йшла по стежці додому.

^ Дівчина йшла по лісу і співала.

КОМБІНОВАНІ ЗАВДАННЯ

Завдання 1. *Восени я приніс у школу зайченя. Спочатку воно всіх боялось і ховалося під шафу. Потім звірятко звикло до дітей, вони годували його морквою і капустою. Навесні діти відпустили зайчика на волю.*

- ✓ Яка тема цього тексту?
- ✓ Дібрати заголовок.
- ✓ Як пов'язуються речення в тексті?
- ✓ Доповнити текст описом зайченяти.

Завдання 2. *Вже настала осінь. Білочка готується до зими. Цілий день вона носить горіхи, сушить жолуді і складає в своєму дуплі. З такими запасами не страшна звірятку зима.*

1. Яка тема і головна думка тексту?
2. У якому реченні висловлена головна думка? (Підкреслити.)
3. Дібрати заголовок.
4. Доповнити текст реченнями про майбутню зиму. Де їх найкраще вставити?
5. Які слова вживаються в тексті замість слова білочка? Які ще слова можна

для цього запропонувати?

6. Дібрати ознаки до назв предметів.

Зразок: Осінь - золота, барвиста.

Білочка -

Зима -

Завдання 3. *Читання, закінчився, урок. Перерва, велика, почалася. На, учні, вийшли, усі, подвір'я. Тільки, та, залишились, Василько, класі, у, Мар'янка. Сьогодні, чергові, вони. Кімнату, класну, діти, провітрили, все, і, підготували, до, уроку, наступного.*

1. Прочитати слова. На яку тему можна скласти з них текст?

2. Побудувати з поданих слів речення. Прочитати їх.

3. Це окремі речення чи текст? Чому?

4. Дібрати заголовок.

5. Що відображає заголовок — тему чи головну думку?

6. Перебудувати текст так, щоб розповідь велась від твого імені.

Завдання 4. *Учні виготовляють іграшки для дитсадка. Петрик з Мишком плетуть з лози кошики. Ігор і Сашко роблять яскраві прапорці. А клаптики тканини в руках дівчаток перетворюються на пухнасте зайчатко, жовтеньке курчатко, смішне цуценя. Дуже радітимуть дошкільнята!*

✓ Яке загальне питання можна поставити до тексту?

✓ Визначити тип тексту.

✓ Підкреслити зачин і кінцівку у тексті.

✓ Хто такі дошкільнята? Чому їх так називаємо?

✓ Замінити слова — назви ознак іншими, схожими за значенням.

Зразок: Яскраві прапорці — барвисті прапорці, кольорові прапорці.

✓ Знайти у тексті речення, яке може бути заголовком тексту.

✓ Що виражатиме цей заголовок — тему чи головну думку?

Завдання 5.

Як лікувати книжку?

Книжки хворіють. Вони бліднуть, сохнуть, гублять листочки. Школярі

можуть стати лікарями книжок — підклеїти обкладинку і кожен розірваний листочок. Діти знають, що книги треба берегти.

1. Визначити тип тексту.
2. Яка головна думка тексту?
3. Чи правильно дібраний заголовок?
4. Знайти вислови, вжиті у переносному значенні.
5. Як змінити текст, щоб він став схожим на казку?
6. Змінити текст так, щоб розповідь велась від імені книжок.

Завдання 6.

Оленка

Оленка прийшла зі школи. Мама ще не повернулася з роботи. Дівчинка...

Мама похвалила свою помічницю.

Прочитати початок і кінець тексту. Скласти основну частину (продовжити текст за початком).

1. Який це текст?
2. Придумати свій заголовок.
3. Доповнити кінцівку одним-двома реченнями.

Завдання 7.

Берізка

Біля мого вікна росте берізка. Навесні вона одягає ніжне... вбрання і прикрашається сережками. Влітку дерево шумить розкішними... вітами.

Восени

берізка у... платті, а взимку — у білому, немов.... красива берізка у будь-яку пору року!

1. Визначити тип тексту. Як ви дізналися?
2. Підкреслити зачин і кінцівку.
3. Заповнити пропуски назвами ознак.
4. Замінити кінцівку.
5. Знайти слова, які пов'язують речення в тексті.
6. Знайти слова, які вказують на послідовність подій.

Завдання 8.

Лисички

Ми, лисички, жовті личка, ростом зовсім....

Не червиві, дуже чисті, не ховаємося в....

Хто на слід наш натрапляє, повен кошик....

Ростемо ж не поодинці,

нас шукайте у низинці. (О. Підсуха)

- ✓ Заповнити пропуски словами, що римуються.
- ✓ Від чийого імені ведеться розповідь?
- ✓ Описати лисички.
- ✓ Розказати, які і де ростуть гриби.
- ✓ Який це текст? Чому?
- ✓ Прочитати слова зі зменшено-пестливим значенням.
- ✓ Дописати ознаки лисичок.

За кольором: _____

За розміром: _____

За якістю: _____

Завдання 9. Ромашка — одно - і дворічна трава з дуже розгалуженими стеблами і розсіченими листками. Квітки — зеленувато-жовті кошики з

білими пелюстками. Росте біля доріг, на пустирях, коло жител. Цвіте у червні — серпні.

1. На яке питання відповідає текст-опис?
2. Який це опис — науковий чи художній?
3. Скласти художній опис ромашки.
4. Скласти загадку про ромашку.

Завдання 10. *Білочка — лісова тваринка. У неї коричнева шубка, довгий пухнастий хвостик, на вушках чорні китички. Оченята у цієї тваринки чорні і блискучі. Вона маленька і дуже спритна.*

1. Визначити тип тексту. Як ви дізналися?
2. Виписати слова, вжиті у зменшено-пестливій формі. Дібрати до них звичайну форму.
3. На основі опису скласти загадку про білочку.
4. Дописати пропущені слова.

Я малесенька ласунка, лісова руда л...ка.

Я пухнастий хвостик маю, по деревах я с...ю.

Мене знає кожна гілка, а зовусь я просто _____

5. Скласти художній опис їжачка (за аналогією).

Завдання 11. *Птахи — наші друзі. Вони знищують шкідників лісу. А ще вони радують нас своїм співом. Бережіть птахів!*

1. Перебудувати текст так, щоб він починався словами: *Треба берегти птахів. Вони....*
2. Подумати, яке речення могло б бути кінцівкою тексту.
3. На яке питання відповідає текст-міркування?
4. Скласти подібний текст про їжаків.

Завдання 12.

Газета

Дві подружки, Оля і Ніна, сиділи в саду на лавці. Доріжкою, спираючись на палицю, проходив дідусь. Недалеко від дівчаток він зупинився і, вийнявши носову хусточку, почав витирати нею окуляри. І тут у нього з- під

пахви впала складена трубкою газета.

— *Дідусю, — загукала Оля, - у вас газета випала.*

А Ніна не кричала. Підхотилась з лавки, підняла газету і простягла її дідусеві.

— *Ви загубили, — сказала вона, — візьміть, будь ласка.*

В. Росін

1. Прочитати текст. Переказати його, не використовуючи пряму мову.
2. Дібрати інший заголовок, який би виражав головну думку тексту.
3. Придумати кінцівку до запропонованого тексту.
4. Дібрати з тексту слова, які є синонімами до поданих: *поруч, йшов, закричала, подала.*
5. Знайти і прочитати слова ввічливості. Скласти з ними питальне і спонукальне речення.

Завдання 13.

Розбита чашка

Хлопчик грався і розбив ненароком чашку. Ніхто не бачив. Батько прийшов і спитав: - Хто розбив?

Хлопчик перелякався і зізнався: - Я.

Тоді батько мовив: - Спасибі, що правду сказав.

Л. Толстой

1. Перебудувати текст так, щоб у ньому йшлося про тебе і твою маму.
2. Змінити ситуацію, щоб у ній йшлося про іншу пошкоджену річ.
3. Подумати, як по-іншому могли б розвиватися події. Придумати свій варіант розповіді.
4. Як закінчується таке прислів'я (або закінчити його самому):

Гірка правда краща, ніж....

Завдання 14.

Не те сказав

Сашко пробігав з дітлахами до самісінької ночі й не вивчив уроки. А наступного дня вчителька викликала його до дошки. Постояв Сашко, постояв біля столу та й каже: Я не вивчив урок...

- Чому?
- У нас дома нещастя...
- Яке?
- Захворіла мама.
- Захворіла? Коли?, — здивувалась вчителька, - я ж її учора на концерті бачила.
- «Ех!», почервонівши від сорому подумав Сашко. «Не те сказав. Треба було про бабусю сказати. Вона на концерти не ходить”.

Б. Крекотін

1. Прочитати текст. Переказати його стисло.
2. Закінчити кінцівку так, щоб текст відповідав заголовку "Усвідомив помилку"
3. Розказати про це від свого імені.
4. Дати пораду Сашкові.

1. бджоли. Закінчити свою розповідь спонукальним реченням-висновком.

Таким чином, розроблена методика містить в собі різні види комунікативних вправ, ситуативних та творчих завдань, включає елементи ігрових та інтерактивних технологій, спрямованих на формування комунікативної компетентності учнів четвертих класів засобами художніх творів.

2.4. Ефективність запропонованої типології вправ та завдань комунікативного характеру, спрямованих на формування комунікативної компетентності четвертокласників засобами художніх творів

Для перевірки ефективності запропонованої методичної системи завдань, спрямованих на формування комунікативної компетентності учнів четвертого класу засобами художніх творів, ми здійснили контрольний етап дослідження. Він передбачав:

1. Визначити рівень розвитку комунікативної компетентності учнів четвертого класу.
2. Порівняти результати з даними констатувального експерименту.

Для перевірки рівнів сформованості комунікативних умінь учнів на даному етапі дослідження нами було обране оповідання Василя Сухомлинського «Співуча пір'їнка». Форма проведення контрольного експерименту не відрізнялася від констатувального: учням було запропоновано дати письмові відповіді на 5 запитань, які були направлені на визначення вмінь, що досліджувались попередньо.

Нижче наводимо список запропонованих учням питань:

1. Якими постали перед вами герої оповідання?
2. Як вчинив Сергійко по відношенню до птаха? Чи розділяєте ви його думку? Чи міг він зробити інакше? Як саме?
3. Чи помінялося б ваше ставлення до хлопчика, якби він не віддав пір'їну птаху?
4. Охарактеризуйте стан Стрепета, коли він виявив втрачену пір'їну.
5. Що хотів сказати автор останніми рядками твору?

Оцінювання відповідей учнів здійснювався за тим же критерієм та бальною шкалою, що і в констатувальному зрізі.

Грунтовний аналіз відповідей учнів на перше питання показав, що всі учні класу дали досить точну характеристику персонажів твору з використанням декількох прикметників. Характеризуючи героя, учні не обмежувалися лише власними відчуттями, а посилалися на конкретні ситуації,

описані в оповіданні. Отже, можна діагностувати підвищення рівня комунікативних умінь учнів за даним критерієм.

Результати щодо уміння оцінити героїв представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Комунікативне уміння оцінки героя твору

Кількість учнів, що правильно та неоднозначно оцінюють героя		Кількість учнів, що не проявляють уміння ґрунтовної оцінки героя	
констатувальний експеримент	контрольний експеримент	констатувальний експеримент	Контрольний Експеримент
80%	100%	20%	

Дослідження показало, що у 90% учнів не виникло значних труднощів при встановленні наслідків вчинків персонажів твору. Відповідаючи на запитання, учні написали, що «Сергійко правильно вчинив по відношенню до птаха», але в той же час вони допускають те, що він міг би вчинити по іншому і наводять власні приклади. Уміння визначати наслідки вчинків свідчать про те, що учні розуміють взаємозв'язок подій у художньому творі та вміють встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Результати порівняння результатів експериментів представлені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Здатність бачити та розуміти наслідки вчинків героїв

Кількість учнів здатних бачити наслідки вчинків героїв		Кількість учнів не здатних бачити наслідки вчинків героїв	
констатувальний експеримент	Контрольний Експеримент	констатувальний експеримент	контрольний експеримент
80%	90%	20%	10%

Відповідаючи на наступне питання діти зазначили, що «герой оповідання позитивний хлопчик, вчинок якого був безсумнівно правильним», але, уявивши інший варіант розвитку подій, діти «були обурені поведінкою Сергійка», «засуджують та критикують вчинок хлопця».

Так, 85% учнів співвідносять зміну своїх почуттів з конкретними подіями, які описані в творі, тобто, можуть словесно передати динаміку своїх емоцій. Означені дані зафіксовані в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Уміння спостерігати динаміку ставлення

Кількість учнів, що здатні спостерігати динаміку ставлення до героя чи події		Кількість учнів, що не здатні спостерігати динаміку ставлення до героя чи події	
констатувальний експеримент	контрольний експеримент	констатувальний експеримент	контрольний експеримент
80%	85%	20%	15%

Визначаючи мотиви вчинків, ми дійшли висновку, що 85% учнів орієнтуються не на власні почуття та переживання, як це було раніше, а на конкретні події, зображені автором твору.

Результати відповіді на питання, що виявляє вміння визначати мотиви вчинків зазначені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Вміння визначати мотиви вчинків

Кількість учнів, що вміють визначати мотиви вчинків		Кількість учнів, що не вміють визначати мотиви вчинків	
констатувальний експеримент	контрольний експеримент	констатувальний експеримент	контрольний експеримент
75%	85%	25%	15%

На питання узагальнюючого характеру 20% учнів фактично не відповіли. Відповідь заклечалась лише в повторенні зазначеної в підручнику фрази в

хаотичному порядку. Але 85% учнів класу змогли розкрити основну думку оповідання. Але слід зазначити, що деякі учні відповіли на запитання досить поверхнево: «кожна людина особлива та неповторна». Більшість же учнів зрозуміли зміст слів, що написав автор вкінці оповідання: «кожна людина талановита по-своєму», «в усіх людей є здібності, які потрібно розвивати та цінувати» тощо. Деякі діти навіть наводили приклади. Вміння виходити за рамки конкретної ситуації при узагальненні є характерним для рівня «ідеї». Результати дослідження вказаної характеристики зазначені в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Здатність узагальнювати прочитане Кількість учнів, що вміють

Кількість учнів, що вміють узагальнювати прочитане		Кількість учнів, що не вміють узагальнювати прочитане	
констатувальний експеримент	контрольний експеримент	констатувальний експеримент	контрольний експеримент
70%	85%	30%	15%

Згідно з класифікацією Н. Молдавської, визначимо рівень комунікативних умінь, використовуючи уже відому шкалу оцінювання (Додаток Б).

Ми вже з'ясували, що визначення рівня комунікативних умінь не може здійснюватись лише на репродукції учнями змісту твору. Вони повинні вміти виступати в ролі вчителя і ставити запитання вчителю та однокласникам. Щоб з'ясувати чи є прогрес в цьому напрямку, ми використали розповідь О. Єфімова «Тут усе є...». Після дворазового прочитання розповіді учням було запропоновано поставити п'ять питань до тексту. Запитання учнів були оцінені за трибальною шкалою, як і на етапі констатувального експерименту. Відтворення подієвої сторони твору оцінювалося в 1 бал, оцінку героя і встановлення причинно-наслідкових зв'язків - в 2 бали, питання узагальнюючого характеру - в 3 бали. На етапі аналізу результатів ми з'ясували, що у 35% учнів переважають питання на оцінку героїв та на встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Наводимо перелік питань одного з учнів:

1. Яке завдання дала вчителька дітям?
2. Чому Вітя поводив себе обережно?
3. Що хотіли зліпити дівчатка?
4. Чому Вітя не бавився з іншими дітьми?
5. Що зумів побачити навколо себе Вітя?

20% учнів класу часто звертають увагу на назву твору, їх цікавить не їхнє суб'єктивне бачення, а думка автора, вони звертають увагу на художні особливості твору. Нижче наведено приклад запитань дітей:

1. Хто написав розповідь «Тут усе є»?
2. Як ставиться О. Єфімов до подій твору?
3. Який жанр цієї історії?

Ці питання свідчать про те, що учні приділяють велику увагу тексту твору. Ці питання були оцінені в 3 бали.

На підставі всіх отриманих балів, нами було визначено суму балів, одержаних за складені питання. Відповідно до цього здійснювався розподіл учнів на рівні за шкалою Н. Молдавської:

- ✓ 12-15 балів - рівень «ідеї»;
- ✓ 9-11 балів - рівень «героя»;
- ✓ 5 - 8 - фабульний рівень;
- ✓ менше 5 балів - фрагментарний рівень.

Одержані результати представляємо на рис. 2.2.

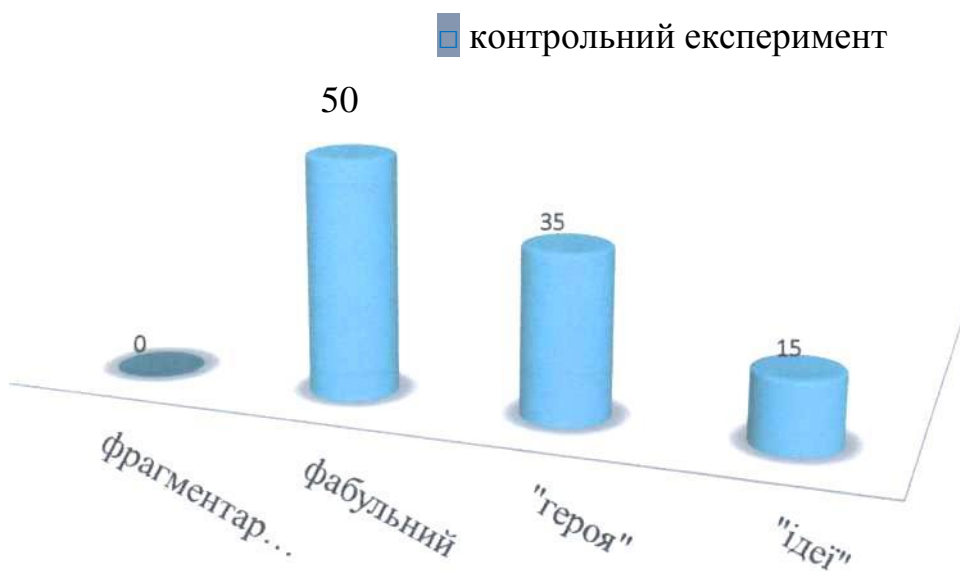


Рис. 2.2. Розподіл рівнів комунікативних умінь учнів четвертого класу на етапі контрольного експерименту

Знаючи ці дані, ми можемо знайти загальну суму балів, одержаних за відповіді на питання і самостійно поставлені запитання учнів до тексту художнього твору. Це дасть змогу остаточно визначити рівні комунікативних умінь учнів четвертого класу.

На етапі констатувального експерименту нами було визначено, що:

- ✓ 20-26 балів - рівень «ідеї»;
- ✓ 15-13 балів - рівень «героя»;
- ✓ 8-13 балів - фабульний рівень;
- ✓ менше 8 балів - фрагментарний рівень (Додаток Б).

Ретельно проаналізувавши результати контрольного експерименту, ми дійшли висновку, що вони значно відрізняються від констатувального. Щоб оцінити значущість різниці між двома вибірками ми скористалися χ^2 - критерієм Манна Уїтні.

Нами розглянуто дві гіпотези:

H_0 - між констатувальним та контрольним експериментами немає відмінностей, тобто типологія вправ та завдань не містить переваг.

H_1 - між констатувальним та контрольним експериментами існують позитивні відмінності, тобто дана типологія має переваги.

Рівень значущості прийmemo рівним $p = 0.05$.

Результати констатувального та контрольного експериментів

№ п/п	Прізвище, ім'я	Констатувальний експеримент	Контрольний експеримент
1.	Бакаєв Віталій	2	2
2.	Будишевська Анастасія	3	4
3.	Гаркавий Єгор	2	3
4.	Гороховатський Владислав	2	3
5.	Грищенко Катерина	2	2
6.	Дем'яненко Катерина	3	4
7.	Ковальов Даніїл	2	2
8.	Кузьменко Даніїл	3	3
9.	Лісненко Дар'я	2	2
10.	Мандрик Сергій	2	3
11.	Манченко Кирило	2	2
12.	Мехедок Віталій	2	3
13.	Міщенко Владислав	2	2
14.	Москаленко Мілана	2	3
15.	Нікішина Вікторія	2	3
16.	Овсянко Тихон	2	2
17.	Розумних Анастасія	3	4
18.	Самойленко Даніїл	2	2
19.	Холодьон Ангеліна	2	2
20.	Шакотько Віталій	2	2

Одержані в двох групах дані зведемо в одну таблицю, ранжируючи їх. Значення вимірюваної ознаки представлено в убиваючому порядку, а ранги - в зростаючому.

Таблиця 2.9

№п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Параметр	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Ранг	13.5	13.5	13.5	13.5	13.5	13.5	13.5	13.5	13.5	13.5	13.5	13.5	13.5

Продовж, табл. 2.9.

13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
13.5	13.5	13.5	13.5	13.5	13.5	13.5	13.5	13.5	13.5	13.5	13.5	13.5	13.5	32	32

Продовж, табл. 2.9.

29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
32	32	32	32	32	32	32	32	32	39	39	39

Представимо ранжування окремо за кожною вибіркою.

Таблиця 2.10.

№ п/п	Констатувальний Експеримент	Ранг 1	Контрольний експеримент	Ранг 2
1.	2	13.5	2	13.5
2.	2	13.5	2	13.5
3.	2	13.5	2	13.5
4.	2	13.5	2	13.5
5.	2	13.5	2	13.5
6.	2	13.5	2	13.5
7.	2	13.5	2	13.5
8.	2	13.5	2	13.5
9.	2	13.5	2	13.5
10.	2	13.5	2	13.5

11.	2	13.5	3	32
12.	2	13.5	3	32
13.	2	13.5	3	32
14.	2	13.5	3	32
15.	2	13.5	3	32
16.	2	13.5	3	32
17.	3	32	3	32
18.	3	32	4	39
19.	3	32	4	39
20.	3	32	4	39

Результати даного дослідження дають змогу зрозуміти, що існує статистично достовірна різниця в результатах зрізу констатувального та контрольного експериментів. Відтак, ми маємо підстави відхилити Н0 та прийняти Н1.

Отже, використання запропонованої типології вправ, творчих завдань на уроках під час роботи над художніми творами, побудова навчально-виховного процесу з урахуванням ігрових та інтерактивних технологій дало позитивні результати та підвищило рівень комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку.

Підсумовуючи отримані результати, можна зробити висновок про те, що 35% учнів класу мають рівень розвитку «герой», що на 15% більше, ніж на етапі констатувального експерименту. Окрім цього, троє учнів, що мали рівень «герой» досягли рівня «ідеї», а це 15% учнів класу. Один учень, що мав рівень «герой» не підвищив свої результати, тобто кількість учнів, що здобули рівень «герой» під час експерименту становить 30%. Як і на етапі констатувального експерименту, більшість учнів, а саме 50%, мають фабульний рівень розвитку.

Порівнюючи ці дані з результатами першого зрізу, можна констатувати

значні покращення рівня комунікативних умінь учнів четвертого класу.

Наочно представимо результати експерименту на констатувальному та контрольному етапах на рис. 2.3.



Рис.2.3. Динаміка розвитку рівнів комунікативних умінь учнів четвертого класу

Зіставивши дані першого і другого зрізів, ми дійшли висновку, що використання типології вправ, творчих завдань, ігрових та інтерактивних технологій ефективно сприяє формуванню та розвитку комунікативної компетентності учнів початкової ланки освіти.

ВИСНОВКИ

Наше дослідження дало змогу зробити такі висновки:

1. здійснено рефлексію низки нормативних документів та засобів навчання, а саме: Державний стандарт початкової загальної освіти, навчальні програми для 1-4 класів, підручники «Літературне читання» (автор Савченко О.Я.). Аналіз дав зрозуміти, що художні твори займають вагоме місце на уроках читання в початкових класах, але завдання Державного стандарту та програми не можуть бути повністю реалізовані без використання додаткових вправ та завдань. Окрім цього, ми ознайомилися з науковими дослідженнями мовознавців, дидактів, лінгводидактів та психологів, які певною мірою порушували проблему формування та розвитку комунікативної компетентності учнів молодших класів. Не зважаючи на чималу кількість досліджень, проблема спілкування та аналізу художніх творів є не достатньо вивченою.

2. Досліджено лінгвістичний та комунікативний аспекти навчання спілкування молодших школярів, що дало змогу дійти висновку про те, що:

1) **мова** - це соціальний зв'язок між людьми, засіб виявлення свого внутрішнього світу та сприймання нового знання; результатом опанування мовою в початкових класах має стати засвоєння її літературних норм, видів мовлення, засобів та культури спілкування;

2) **спілкування** - це складний соціально-психологічний процес взаєморозуміння між людьми, який здійснюється за допомогою знаків, точніше знакових систем. Розрізняють вербальну комунікацію (мова як знакова система) і невербальну (немовні знакові системи);

3) навчально-мовленнєва діяльність молодших школярів охоплює різні види говоріння (розповідь, бесіда, міркування, повідомлення, діалогізування) та слухання, що реалізуються, здебільшого, на уроках розвитку зв'язного мовлення, рідної мови та читання.

4) основою розвитку мовлення є його поліфункціональність. Однією з найголовніших функцій розвитку мовлення є комунікативна, тобто функція

спілкування.

Так, головним завданням навчання спілкування молодших школярів є гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, формування комунікативної компетентності учнів вправами комунікативного характеру, ознайомлення з функціональними складовими мовної системи і, звичайно, засвоєння літературних норм, видів мовлення, засобів та культури спілкування.

3. Визначено, що психологічними засадами процесу спілкування на основі вивчення художнього твору є: є урахування мотиваційної діяльності, інтересу, що виник на основі сприймання, емпатії та рефлексії. Художні твори несуть в собі великий виховний та розвивальний потенціал. Дослідники визначили психологічні особливості сприймання цих творів молодшими школярами. Ми проаналізували психолого-педагогічну методичну літературу, щоб докладно ознайомитися з поняттям «сприймання».

М. Воюшина під повноцінним сприйманням розуміє здатність читача співпереживати героям та автору твору, бачити динаміку емоцій, відтворювати в уяві картини життя, створені письменником, роздумувати над мотивами, обставинами, наслідками вчинків персонажів, оцінювати героїв твору, визначати авторську позицію, освоювати ідею твору, тобто знаходити в своїй душі відгук на поставлені автором проблеми. Повноцінне сприймання твору свідчить про високий рівень літературного розвитку.

Аналіз робіт Львова М., Молдавської Н., Никифорової О. та інших дослідників дав можливість виявити різні точки зору на питання про класифікацію рівнів сприймання художнього твору. Рівні сприймання художнього твору у нашому дослідженні оцінювалися за класифікацією, запропонованою Н. Молдавською. Вона виділила 4 рівні сприймання твору: фрагментарний, фабулярний, рівень «героя», рівень «ідеї».

Для визначення рівня розвитку наявних комунікативних умінь учнів було виконано констатувальний зріз, який включав відповіді на запитання та самостійну постановку запитань, спираючись на текст твору. Аналіз результатів експерименту показав, що більшість дітей знаходяться на фабульному рівні сприймання, отже є необхідність покращення наявного рівня умінь учнів у сприйманні та комунікації.

4. З'ясовано, що надзвичайно важливим у процесі засвоєння мови є комунікативний підхід, а принцип комунікативної спрямованості мовлення являється одним з основних принципів розвитку мовлення та навчання дітей молодшого шкільного віку спілкування. До методичних основ формування комунікативної компетентності відносять використання різноманітних видів діяльності (ігрової, театральної, музичної, образотворчої тощо).

Мовне навчання та мовленнєвий розвиток дітей не повинен зводитися лише до комунікативної діяльності, до використання мовної моделі. В мовленнєвому спілкуванні відбувається взаємозв'язок усіх видів діяльності та інтерактивна взаємодія суб'єктів спілкування.

Окрім іншого, нами було виявлено, що компетентність має вікові характеристики, що розглядаються як орієнтири розвитку особистості на кожному з вікових етапів, виступає базовими характеристиками компетенції кожного виду діяльності.

У процесі теоретичного аналізу наукової літератури нами було з'ясовано, що мовленнєва діяльність містить в собі мовну та мовленнєву компетентність, а мовленнєва компетентність - лексичну, фонетичну, граматичну та комунікативну.

До методичних основ формування комунікативної компетентності відносять використання різноманітних видів діяльності (ігрової, театральної, музичної, образотворчої тощо).

5. Розглянуто основні види творчої діяльності учнів під час сприймання художнього твору, що ефективно впливають на розвиток комунікативної компетентності молодших школярів. Формування комунікативної

компетентності засобами художніх творів є одним із завдань вчителя початкових класів. Але цього можливо досягти тільки за організації цілеспрямованого використання прийому аналізу творів. Розвиток творчості починається вже з першого класу, а в подальшому види роботи ускладнюються та акцентується увага на самостійності та ініціативності учнів.

Одним з найцікавіших прийомів організації творчої діяльності дітей на основі прочитаного являється драматизація. Цей вид роботи, безсумнівно, має свої переваги, але потребує ретельної підготовки до організації та проведення.

6. Для виявлення сучасного рівня сформованості комунікативної компетентності учнів четвертих класів, нами був проведений констатувальний експеримент, який проходив на базі Ворожбянського ЗЗСО. Клас складався з 15 учнів, учитель Ісакова Олена Олексіївна.

Повноцінне сприймання художнього твору потребує оволодіння рядом умінь: уміння оцінювати героїв твору, уміння міркувати над мотивами, обставинами, наслідками вчинків персонажі, уміння бачити динаміку емоцій, освоювати ідею твору. Тому, учням були запропоновані завдання, які оцінювалися за певними критеріями.

Таким чином, в результаті проведеного констатувального зрізу й обробки одержаних результатів ми зробили висновок про те, що 16 учнів, що складає 80% класу, знаходиться на фабульному рівні сприймання художнього твору. 4 учнів четвертого класу, що складає 20%, досягає рівня розвитку «герой». Отже, нами встановлено, що більшість учнів четвертого класу знаходяться на фабульному рівні сприймання художнього твору. Це дало привід стверджувати, що діти не здатні комунікативно доцільно реалізувати свій потенціал.

7. Розроблена методика формування комунікативної компетентності учнів четвертого класу на уроках «Літературного читання», зокрема запропонована типологія вправ, ігрових та творчих завдань, що сприяла підвищенню рівнів сформованості досліджуваної якості. Основними рисами запропонованої типології є її відкритий характер (змінне число елементів,

можливість внесення корективів), гетерогенність (неоднорідний склад компонентів, серед яких є ті, що стосуються сфери мови і мовлення, соціальні чинники), цілісність, ієрархічність тощо. Зміст системи завдань складала уроки літературного читання в четвертому класі, на яких формувалися уявлення про мовлення, особливості усного і писемного мовлення, види мовленнєвої діяльності, спілкування, до яких органічно як обов'язковий елемент входили ситуативні завдання.

Переконані, що за допомогою використання інтерактивних технологій організація навчально-виховного процесу буде більш ефективною. Тому, проаналізувавши дидактичні посібники та виявивши значний арсенал інтерактивних методів, ми розкрили методика роботи з методами, які найбільш ефективно та продуктивно можна використовувати в процесі формування комунікативної компетентності учнів четвертих класів: «робота в парах», «ротатійні (змінювані) трійки», «два - чотири - всі разом», «карусель», «робота в малих групах», «акваріум», «обговорення проблеми в загальному колі», «мікрофон», «незакінчені речення», «мозковий штурм», «кожен учить кожного», «броунівський рух», «ажурна пилка», «мозаїка», «джиг-со», симуляції та імітаційні ігри, «рольова гра», «програвання сценки», «драматизація», «спрощене судове слухання», «займи позицію», «зміни позицію».

8. На формувальному етапі дослідження була використана типологія вправ та завдань комунікативного характеру, що дала позитивні результати. Таким чином, 50% учнів знаходиться на фабулярному рівні сприймання твору, 35% учнів класу знаходяться на рівні «героя». Загальне число учнів, що досягли рівня «героя» становить 30%, тому що 1 учень, що знаходився на рівні «героя» не досяг вищого рівня, 15% учні продемонструвало рівень «ідеї», що на етапі констатувального експерименту зовсім не спостерігалось. Порівняння першого і другого зрізів доводять, що розроблена та впроваджена методична система вправ та завдань сприяє підвищенню рівнів сприймання художнього твору, а так, і формуванню комунікативної компетентності учнів четвертих

класів.

У результаті педагогічного експерименту підтвердилася гіпотеза дослідження: використання розробленої типології вправ та завдань сприяє підвищенню рівня комунікативної компетентності учнів четвертого класу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Артемчук Г. І. Методика організації науково-дослідної роботи : навчальний посібник. К. : Форум, 2000. 217 с.
2. Артемчук І. В. Провідні чинники труднощів оволодіння дітьми усним зв'язним мовленням. *Психологія* : 36. наук, праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2004. Вип. 23. С. 154-162.
3. Бадер В. І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів. К. : АПН, 2000. 316с.
4. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. К., 2010- 350 с.
5. Бодальова А. А. Психологічне спілкування. - К. : Вид-во «Інститут практичної психології», 1996. - 256 с.
6. Борецька Г. Є. Забезпечення правильності мовленнєвої діяльності студентів мовного вузу / Г. Є. Борецька // Гуманітарні науки : проблеми, пошуки, перспективи : збірник наукових праць. - Кіровоград : Трелакс, 1998. - С. 21-23.
7. Борецька Г. Є. Принцип відбору автентичних текстів-зразків для навчання писемної комунікації побутового стилю. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. К. : Вид. центр КДЛУ, 2001. С. 140-145.
8. Варій М. И. Загальна психологія. К.:Центр учбової літератури,2007. Т. 3. 967с.
9. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі. К.: Освіта, 2010. С. 336 - 341.
10. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : методичний посібник. К. : Освіта, 2006. 268 с.
11. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до річного початкового навчання. *Початкова школа*. 2001. - №1. - С. 11-14.
12. Вашуленко О. Читацька компетентність молодшого школяра : теоретичний аспект. *Початкова школа*.2011. №1.С.48 -50.
13. Виноградова Т. Виховна система та формування життєвих

компетентностей. *Підручник для директора*. 2010. №9. С.50.

14. Денисенко М. В. Вікно в абетку : навчальний посібник [для учнів початкової школи]. К. : Ленвіт, 2001. 104 с.

15. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова школа*. 2018. №7. С. 18.

16. Державний стандарт початкової загальної освіти. Затв. Постановою Каб. Міністрів України від 16.11.2000р. №1717. *Освіта України*. 2000. №50. 32с.

17. Донченко Т. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема. *Дивослово*. 2006. № 5. С. 2 - 5.

18. Життєтворча компетентність особистості : від теорії до практики / за ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя: Центуріон, 2005. 640 с.

19. Заброцький М. М. Основи вікової психології : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2002. С. 91 - 107.

20. Закон України «Про загальну середню освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 1999. № 28 від 16 липня 1999р. С. 547 - 562.

21. Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні. *Випуск №12 (частина 2)*. Наказ Міністерства освіти України від 31 липня 1998р.№285. К., 1998. 64с

22. Ігнатенко Т. Творчі завдання на уроках розвитку мовлення. Поч. школа. 2006. № 2.

23. Іноземцева О. Тестові технології на уроках української мови та літератури : формування ключових компетентностей учня. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2011. №4 (260). С. 6 - 8.

24. Коваленко Л. Чинники, що впливають на якість розуміння тексту учнями 4-х класів. *Управління освітою*. 2008. № 29. С. 2- 4.

25. Коваль Г. П. Методика читання : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2008. 280 с.

26. Концепція національного виховання. *Рідна школа*, 1995. №6. С.18-25.

27. Концепція педагогічної освіти. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. №8. 1999, квітень. С.9-25.

28. Лещенко Г. Комунікативні завдання на уроках мови [4 клас]. К. : Шк. світ,

2009. 128 с.

29. Лещенко Г. Комунікативно-діяльнісний підхід до проведення уроків розвитку зв'язного мовлення. *Початкова школа*. 2003. № 12. С. 5-7.

30. Лобчук О. Усний переказ як засіб розвитку зв'язного мовлення. *Початкова школа*. 2002. №2. С. 23 - 28.

31. Лопатка Р. Т. Функціонально-комунікативний підхід у навчанні української мови. *Рідні джерела*. 2003. №1. С. 28 -31.

32. Луценко І. Культура мовленнєвого спілкування : зміст та методи роботи. *Дошкільне виховання*. 2004. №5. С. 10-12.

33. Марецька Н. Компетенція чи компетентність: що ми формуємо у молодших школярів. *Початкова школа*. 2007. №9. С.6-9.

34. Методика викладання рідної мови в середніх навчальних закладах : підручник / за ред. М. І. Пентиліук. К. : Ленвіт, 2000. 264 с.

35. Наумчук М.М. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2004. 62 с.

36. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // *Педагогічна газета*. 2001. №7 (85), липень.

37. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання : літературне читання 2 - 4 кл. К. : Вид. дім «Освіта», 2012.

38. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання : українська мова 1 - 4 кл. К. : Вид. дім «Освіта», 2012.

39. Петровська Л. А. Компетентність в спілкуванні. К., 1989. 216 с.

40. Петрук О. М. Аспекти комплексної методики вивчення граматичного матеріалу та формування мовленнєвих умінь на функціональній основі. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі* : збірник наукових праць. Рівне, 2003. С. 324 -327.

41. Пометун О. Інтерактивні методики та системи навчання. - К. : Шкільний світ, 2007. 112 с.

42. Пономарьова К. Формування мовленнєвої компетентності в учнів 3-4 класів на уроках розвитку мовлення. *Поч. школа*. 2007. № 10.

43. Про особливості формування усного зв'язного мовлення у дітей початкової школи : матеріали VII Всеукр. конф. молодих науковців «Проблема особистості в сучасній науці : результати та перспективи досліджень», (Київ, 28 жовт. 2004 р.). К. : Київський університет, 2005. 239 с.
44. Ромов П. Л. Удосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь у процесі читання на уроках мови. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Херсон : Айлант. 1998. № 5. С. 61 - 64.
45. Розвиток мовленнєвих компетенцій молодших школярів /упорядн. В. В. Горіянова. Херсон : РІПО, 2008. 22 с.
46. Савченко О. Я. Літературне читання : підручник для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Савченко О. Я. - К. : Вид. дім «Освіта», 2012. - 160 с.
47. Савченко О. Я. Літературне читання : підручник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів. К. : Вид. дім «Освіта», 2013. 192 с.
48. Савченко О. Я. Літературне читання : підручник для 4 класу загальноосвітніх навчальних закладів. К. : Вид. дім «Освіта», 2015. 192 с.
49. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах : посіб. для вчителя. К.: Освіта, 2007. 205 с.
50. Серeda О. Розвиток естетично-творчої діяльності молодших школярів / О. Серeda // Поч. школа. - 2008. - № 6.
51. Сидор Е. Вправи для розвитку в учнів загальномовленнєвих, комунікативних і творчих умінь. *Початкова школа*. 2001. №6. С. 19-23.
52. Стадник. Л. Читаємо, думаючи, і думаємо, читаючи : про впровадження технології визначення за допомогою тестів рівня сформованості умінь читання та розуміння тексту учнями 4-х кл. з урахуванням міжнародного досвіду. *Початкова школа*. 2010. № 2. С. 47-49.
53. Старагіна І. Особливості мовленнєвого розвитку дитини в системі розвивального навчання. *Початкова школа*. 2002. № 3. С. 51 - 53.
54. Ткачук Г. Уроки літературного читання за творами Лесі Українки як засіб формування читацької самостійності. *Початкова школа*. 2011. № 2. С. 20-25.

55. Хорошковська О. Розвиток українського мовлення молодших школярів. *Початкова школа*. 1997. №8. С. 14- 16.
56. Срмаков І. Г. Життєві компетенції особистості : практично зорієнтований посібник. Донецьк : Каштан, 2007. 242 с.

ДОДАТКИ



Додаток А

Результати констатувального зрізу з виявлення рівня комунікативних умінь учнів четвертого класу

№ п/п	Бали за відповіді на питання	Рівень	Бали за самостійно поставлені питання	Рівень	Загальна сума балів	Остаточний рівень
1.	5	Фабул.	8	Фабул.	13	Фабул.
2.	6	Героя	9	Героя	15	Героя
3.	5	Фабул.	8	Фабул.	13	Фабул.
4.	5	Фабул.	7	Фабул.	12	Фабул.
5.	5	Фабул.	7	Фабул.	12	Фабул.
6.	7	Героя	9	Героя	16	Героя
7.	5	Фабул.	7	Фабул.	12	Фабул.
8.	6	Героя	9	Героя	15	Героя
9.	5	Фабул.	8	Фабул.	13	Фабул.
10.	5	Фабул.	7	Фабул.	12	Фабул.
11.	4	Фабул.	7	Фабул.	11	Фабул.
12.	5	Фабул.	7	Фабул.	12	Фабул.
13.	4	Фабул.	7	Фабул.	11	Фабул.
14.	5	Фабул.	8	Фабул.	13	Фабул.
15.	5	Фабул.	7	Фабул.	12	Фабул.
16.	5	Фабул.	7	Фабул.	12	Фабул.
17.	7	Героя	8	Фабул.	15	Героя
18.	5	Фабул.	7	Фабул.	12	Фабул.
19.	5	Фабул.	8	Фабул.	13	Фабул.
20.	4	Фабул.	7	Фабул.	11	Фабул.

Додаток Б

Результати контрольного зрізу з виявлення рівня комунікативних умінь учнів четвертого класу

№ п/п	Бали за відповіді на питання	Рівень	Бали за самостійно поставлені питання	Рівень	Загальна сума балів	Остаточний рівень
1.	5	Фабул.	8	Фабул.	13	Фабул.
2.	8	Ідеї	12	Ідеї	20	Героя
3.	7	Героя	9	Героя	16	Фабул.
4.	6	Героя	9	Героя	15	Фабул.
5.	5	Фабул.	8	Фабул.	13	Фабул.
6.	8	Ідеї	13	Ідеї	21	Героя
7.	5	Фабул.	8	Фабул.	13	Фабул.
8.	7	Героя	9	Героя	16	Героя
9.	5	Фабул.	8	Фабул.	13	Фабул.
10.	6	Героя	9	Героя	15	Фабул.
11.	5	Фабул.	8	Фабул.	13	Фабул.
12.	6	Героя	9	Героя	15	Фабул.
13.	5	Фабул.	8	Фабул.	13	Фабул.
14.	7	Героя	9	Героя	16	Фабул.
15.	6	Героя	9	Героя	15	Фабул.
16.	5	Фабул.	8	Фабул.	13	Фабул.
17.	8	Ідеї	12	Ідеї	20	Героя
18.	5	Фабул.	7	Фабул.	12	Фабул.
19.	5	Фабул.	8	Фабул.	13	Фабул.
20.	5	Фабул.	8	Фабул.	13	Фабул.

Додаток В

Не загубив, а знайшов

Коли синові виповнилося дванадцять літ, батько дав йому лопату та й сказав:

— Іди, сину, в поле, відміряй ділянку сто кроків уздовж, сто впоперек і скопай.

— Пішов син у поле, відміряв ділянку й копає. А копати він ще не вмів. Важко було попервах, поки руку набив та й до лопати приловчився.

Наприкінці робота ішла все краще й краще. Та коли син застромив лопату в землю, щоб перевернути останню скибку землі, вона зламалась.

Вернувся син додому, а на душі неспокійно: що скаже батько за таку шкоду?

— Пробач мені, тату - каже син. - Я вчинив збиток. Лопата зламалась.

— А копати навчився? Копати тобі наприкінці було важко чи легко?

— Навчився, - каже, - і копати наприкінці було легше, як на початку.

— То ти не загубив, а знайшов.

— Що ж я знайшов, тату?

— Бажання трудитися. Це найдорожча знахідка.

В. Сухомлинський

Співуча пір'їнка

Є на світі дивовижний птах - Стрепет. Він співає... чим, як ви думаєте, діти? Він співає крилом. Має він у своєму крилі особливу співучу пір'їнку. Летить Стрепет, і коли захочеться йому співати, то розправляє крила так, що співуча пір'їнка висувається і наструюється на спів. Лунає тонкий свист. Схожий він і на звучання найтоншої струни, коли по ній водити смичком, і на пісню вітру в тонкій стеблині очерету.

Та ось трапилось лихо. Загубив Стрепет співучу пір'їнку. Випала вона й упала на землю. Захотілося Стрепетові поспівати, а співучої пір'їнки немає.

Маленький Сергійко знайшов на землі співучу пір'їнку Стрепета, підняв її, побіг - і пір'їнка заспівала.

Почув Стрепет спів своєї пір'їнки, прилетів до хлопчика й просить:

— Хлопчику, віддай мою співучу пір'їнку. Я не можу жити без пісні.

— Повернув Сергійко Стрепетові співучу пір'їнку.

Багато років прожив на світі чоловік, що виріс із маленького Сергійка. Часто він згадував Стрепета, думав: «У кожного є своя співуча пір'їнка. Нещасливий той, у кого такої пір'їнки немає».

Додаток Е

ТРИ ДИВО-МАЙСТРИ

(Латиська казка)

Жив колись давно-давно один чоловік. Було в нього три сини, і всіх їх він дуже любив. А був той чоловік уже геть старий, небагато йому лишалось жити. І, знаючи це, він якось сказав своїм синам:

— Любі мої діти! Усі ви мені дорогі, а я все не можу вирішити, котрому з вас своє майно віддати в спадщину, бо жити мені лишилось зовсім мало. Отож, щоб ніхто з вас не був скривджений, зробіть так: ідіть-но ви вчитись ремеслам. Кожен хай вибере ремесло, яке йому найбільше до вподоби. А через три роки повернетесь додому й покажете, хто чого навчився. Чие ремесло виявиться кращим, тому я й залишу в спадщину все, що маю.

Погодились сини з батьком, не перечили йому. Зібралися вони, попрощалися з батьком та й рушили в далеку путь.

Три роки прожили брати на чужині, і кожен вивчав те ремесло, яке здавалось найкращим. Повернулись вони у батьківську хату, розповіли старому батькові про те, якого ремесла навчилися. Старший син навчався у кузні і став вправним ковалем, середній навчався на перукаря, і лише найменший не міг сказати, як називається його ремесло.

Вранці вийшли всі четверо на подвір'я й сіли під хатою. Сини свої інструменти прихопили: старший все, що ковалеві потрібно, середній - що для перукарства, а в найменшого в руках батько побачив лише гарну паличку. Мимо проїжджав багатий пан; карета очей не відведеш, така гарна, четверо коней у неї запряжено. Старший син і каже:

- Зараз я покажу вам, тату, чого навчився. Ви самі зможете побачити й оцінити мою вправність! Узяв свої інструменти, підбіг до четверні, схопив одного коня за ногу, на ходу відірвав стару підкову й прикував нову, а коні мчали собі галопом. Раптом бачить: полем заєць скаче. Тут середній син

схопив свої інструменти й погнався за зайцем. Наздогнав зайця, намилив йому морду й поголив так, що ні разу не порізав. А заєць помчав щодуху далі.

Тут найменший син узяв свою паличку, вийшов на середину двору й став нею над головою крутити. Тільки крутнув паличкою, як у ту ж мить пішов дощ. А перестав крутити, сховав паличку - дощ ущух. Побачив це батько, обійняв найменшого сина й каже:

- Кращого за твоє ремесло не може бути! Залишаю тобі спадщину!

Одного літа стояла страшна спека, почалася засуха. А брати не сумували, дощів у них завжди вистачало. Всі дивувалися: звідки у братів такий урожай, та ж довкола все вигоріло!

Дійшли чутки про найменшого брата до короля. Приїхав до нього король зерна купити. А той брат усім продавав, кому тільки треба було: дуже багатий врожай вони зібрали.

- Як це ти зміг такий урожай зібрати, - дивується король, - адже дощів зовсім не було.

Отут найменший брат і розповів королю про все: як вони вирушили ремесла вивчати, які ремесла вивчили його брати старші і якого він сам навчився.

Завдання для самостійної роботи:

1. До першого абзацу склади продовження:

"Жив колись давно-давно один чоловік. Було в нього три сини, і всіх їх він дуже любив. А був той чоловік уже геть старий, небагато йому залишилось жити..."

2. Підготуйте два-три запитання до прочитаної казки:

- Ким став кожен з братів? Розкажи.
- Чиє ремесло тобі сподобалось найбільше?
- Чому батько залишив спадщину наймолодшому з синів?
- Чому його ремесло виявилось найкращим? Обґрунтуй свою відповідь.

3. Дайте відповіді на запитання:

- В яку пору року відбувались події?
- Що сталося з братами після смерті батька?
- Як допомогли обрані ремесла братам у житті?
- Яке з ремесел ти б вибрав для себе? Чому?
- Яке ремесло тобі здалось найдивовижнішим?

4. Прочитай уважно останній абзац, продовж казку власною розповіддю.

5. Знайди в казці 6 абзац. Прочитай його і дай відповіді на запитання.

- Що взяли брати для роботи?
- Чому молодший брат взяв гарну паличку?
- Як брати показали батькові своє ремесло?

6. Розгляньте малюнки, вивішені на дошці. Чи можна за ними скласти казку? Як би ви її назвали? Яку розповідь ви склали б до цих малюнків? Які малюнки ви б намалювали? Чи можна за малюнками охарактеризувати героїв казки? Чи можна цю казку назвати чарівною? Доведіть свої міркування.

7. "Впізнай за малюнками"

Учитель демонструє дітям малюнки до казки. Учні розповідають або зачитують уривок, що стосується того чи іншого малюнка.

8. Вікторина "З якої казки?"

- Назвіть казку, уривок з якої я прочитаю.

"...Три роки прожили брати на чужині, і кожен вивчав те ремесло, яке здавалось найкращим..." (Латиська казка "Три диво-майстри")

Оце моя! - зрадив дідусь. За його чесність Мати води віддала усі три сокири: золоту, срібну, просту. Дідусь нарубав дров і повернувся додому..." (Ногайська казка "Дідусь і Мати води")

"...Так вони довго сперечались: що дорожче - коні чи друзі? Хай кожен досягне своєї мрії: кому треба коней - хай купить коней, кому треба друзів - нехай знайде друзів..." (Осетинська казка "Сто коней чи сто друзів")

9. Подумай, чого вчить тебе ця казка? Чи могли ці події бути насправді?

Перекажи казку товаришеві. Перевір за допомогою власних запитань, чи він зрозумів зміст казки.

СОРОКИ-РОЗБІЙНИЦІ

Одного теплого травневого дня сидів я біля відчиненого вікна і гортав журнал. Сонячне проміння, віддзеркалившись у шибці, жовтими плямами лягало на папір, сліпило очі. У садку на різні голоси гомоніли птахи - був час гніздування.

Частенько, сидячи біля вікна з біноклем у руках, милувався я метушнею своїх крилатих сусідів - галок, їх звідси добре було видно.

Галки - птахи миролюбні, мали безліч ворогів, їх навідували пернаті хижаки, турбували бродячі кішки, а то й малі пустуни-хлоп'ята. Щоразу, почувши пташиний крик, я знав, що у галок сталася якась неприємність.

Так було і того травневого дня. До них завітали дві сороки. У галчиних гніздах у цей час сиділи ще голі, але вже чималенькі пташенята. Поява білобоких скрекотух не обіцяла галкам нічого доброго. Вони відчували це й одразу ринули в атаку.

Сорок, як я уже казав, було дві. Мета однієї з них полягала в тому, щоб розлютити галок і відвернути їхню увагу від другої, яка до пори сиділа, причаївшись за жмутом прілої соломи. Галки, збуджені присутністю небажаної гості, не помічали її. Скориставшись шумотнечею, друга сорока мигцем ускочила у гніздечко і за мить повернулась з галченням. Розтривожені галки, здавалось, нічого не помічали. Втративши від злості й обурення глузд, вони ганялись й ганялись за першою сорокою, а та бавилася ними, як кішка мишею. Тим часом її супутниця, сховавши галчення, знову з'явилась на покрівлі і непомітно шмигнула у гніздо. Друге галчення спіткала доля першого...

"Що за нерозважливість, - з жалем думав я, спостерігаючи за птахами, - усім вона шкодить: і тваринам, і людям!"

Михайло і Ювеналій Бубнови

Завдання для самостійної роботи:

1. Дайте відповіді на запитання:

- Прочитайте уважно назву твору. Про кого в ньому буде розповідатися?
- Подумайте, якими у цьому оповіданні зображено сорок?
- Прочитайте уважно перший абзац. Опишіть травневий день своїми словами.
- Перегляньте оповідання ще раз. Виберіть персонаж для розповіді про нього. Подумайте, як би ви описали його поведінку, вчинки.
- Порівняйте між собою галку і сороку. Розкажіть ситуацію, в якій видно ворожнечу птахів.

2. Пригадай прочитане оповідання. Доповни речення:

Одного теплого травневого дня...

Частенько, сидячи біля вікна...

Галки - птахи миролюбні...

У галчиних гніздах...

3. Подумай, чи змогли б галки врятувати пташенят, якби знали, як захистити гніздо. Чому? Як сороки перехитрили галок?

4. Як ти можеш пояснити слова авторів: "Що то нерозважливість, усім вона шкодить: і тваринам, і людям".

5. Підготуйте ролі галки і сороки, передайте словами їх двобій. Що могли б сказати одна одній пташки?

6. Підготуйте відповіді на вислови:

"Сорока на хвості принесла".

"Попала пташка в клітку".

"Немає такого дерева, на якому б птах не сидів".

7. "Хто більше"

Учитель називає птаха, а діти повинні за його назвою пригадати лічилку, скоромовку, оповідання, казку, пісеньку, народну прикмету тощо.

Ледідь - Г.К.Андерсен "Гидке каченя"

Качка - Українська народна казка "Кривенька качечка"

Гуси - Українська народна казка "Гуси-лебеді"

Сорока:Г оробець:

Хитру сороку

Спіймати морока,

А на сорок сорок

Сорок морок.

Раз, два, три, чотири, п'ять,

скрізь сороки стрекотять, -

а горобчики джеркочуть, -

слухати сорок не хочуть...

Ворон - Як на початку травня ворон в житі ховається, народ на добре жниво сподівається.

Ворони - Якщо ворони біля хат, сівба поспіла в акурат.

Гуси - Дикі гуси відлітають - кінець бабиного літа