

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Кафедра теорії і методики початкової освіти

**Магістерська робота**

на тему:

**«РЕАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ НА  
НЕСТАНДАРТНИХ УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В  
ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ»**

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

Керівник: кандидат педагогічних наук,  
доцент Ольга ВИШНИК

Національна шкала \_\_\_\_\_

Кількість балів \_\_\_\_\_ Оцінка ECTS \_\_\_\_\_

Члени комісії

\_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище та ініціали)

\_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище та ініціали)

\_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище та ініціали)

Глухів 2023

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ I. Теоретичні засади реалізації компетентнісного підходу на уроках української мови в початкових класах.....</b>	<b>11</b>
1.1. Особливості дидактичної взаємодія вчителя і учня на уроці як ключовий елемент успішного навчання.....	16
1.2. Теоретичні засади формування комунікативної компетентності в шкільній мовній освіті: психолого-педагогічний та лінгвістичний підхід...18	
1.3. Класифікація та різновиди нестандартних форм організації навчання.....	35
<b>ВИСНОВКИ ДО I РОЗДІЛУ.....</b>	<b>44</b>
<b>РОЗДІЛ II. Методика використання нестандартних уроків як засобу реалізації комунікативного підходу на уроках української мови в початкових класах .....</b>	<b>46</b>
2.1. Аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми .....	46
2.2. Особливості методики нестандартних уроків з мови у початкових класах.....	64
2.3. Методика, хід і аналіз експериментальної роботи .....	74
<b>ВИСНОВКИ ДО II РОЗДІЛУ.....</b>	<b>72</b>
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....</b>	<b>70</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>75</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>83</b>

## ВСТУП

Сучасний світ вимагає від освітян не лише передачі фактів та знань, але й розвитку ключових навичок, серед яких особливе значення має комунікативна компетентність. Зростання важливості вміння ефективно спілкуватися та використовувати мовленнєві навички обумовлене не лише потребами сучасного ринку праці, але й соціокультурними трансформаціями, що відбуваються в глобальному суспільстві.

У цьому контексті особливу актуальність набуває реалізація комунікативного підходу на уроках української мови в початкових класах. Інноваційність і ефективність цього підходу проявляється в особливостях взаємодії вчителя та учнів, а також у використанні нетрадиційних форм і методів навчання. Несподівані, творчі та захоплюючі уроки української мови можуть стати ключовим інструментом для формування не лише мовної, але й загальної особистісної компетентності учнів.

У сучасному освітньому контексті України спостерігаються різкі трансформації, що впливають з процесу реформування шкільної системи. Цей процес ініційований законом України «Про загальну середню освіту», Концепцією загальної середньої освіти та новим Державним стандартом загальної початкової освіти. Відзначається системне оновлення змісту та перехід до нової структури навчання. Це відкриває для вчителів можливість впровадження нових активних технологій навчання, сприяючи формуванню життєво важливих компетентностей кожного учня.

Одним із важливих завдань сучасної початкової школи є розвивати в дітей не лише поверхневе запам'ятовування понять та законів, але й сприяти глибокому осмисленню внутрішньої суті знань і навичок з метою їх творчого використання на практиці для розв'язання життєвих проблем. Вчителю слід приділяти увагу підняттю рівня знань учнів і вдосконаленню навчально-виховного процесу. Для виконання цих завдань необхідно вирішувати теоретичні та практичні проблеми навчання та виховання учнів,

включаючи удосконалення типології, структури і методики проведення уроку, який є основною формою організації навчання у початкових класах.

Перебудова навчально-виховного процесу на основі наукових принципів, поглиблене вивчення психологічних особливостей вихованців та творче застосування досягнень психолого-педагогічної науки та передового педагогічного досвіду стає стандартом для багатьох педагогічних колективів в Україні. Удосконалення уроку відіграє ключову роль у цьому процесі, оскільки він фактично визначає успішне виконання школою її основної місії – забезпечення учнів глибокими знаннями основних наук, розвиток вмінь їх застосовувати у реальному житті та формування гармонійної особистості на цій основі.

Висока ефективність навчального заняття (уроку) стала першим і важливим показником якості роботи школи та вчителя. Сучасні вчителі все більше усвідомлюють, що сучасний урок повинен бути інструментом не лише передачі знань, але й їх засвоєння. Вчителю необхідно перетворитися з контролера і коментатора підручника на фасилітатора, організатора пізнавальної діяльності учнів як у школі, так і поза нею. Основний акцент слід зробити на забезпеченні максимальної ефективності кожної навчальної години та повному використанні всіх її можливостей.

На традиційних уроках вчителю часто важко реалізувати всі свої задуми. Тому у процесі навчання в початкових класах застосовуються специфічні форми організації навчального процесу. Одним з можливих варіантів вирішення цієї проблеми є використання нестандартних форм проведення уроків у початкових класах.

Проблема організації особистісно зорієнтованого навчально-виховного середовища є об'єктом вивчення видатних психологів, дидактів і лінгводидактів, таких як Бех І., Бондаревська Є., Варзацька Л., Краєвський В., Павлова Л., Подмазін С., Сериков В., Фасоля А., Хуторський А., Якиманська С. та інші. В їхніх дослідженнях обґрунтована перспективність

особистісно зорієнтованої освіти, що включає творчу атмосферу, природо-відповідний підхід до засвоєння навчального матеріалу та створення ситуацій «живого спілкування» на основі комунікації, перцепції та інтеракції.

В освітній парадигмі вони підкреслюють домінування нетрадиційної педагогічної взаємодії, що надає можливість свободи вибору методів, прийомів, форм і засобів навчання.

Аналіз наукових праць таких учених, як Т. Байбара, С. Бойченко, Т. Гусак, Е. Печерська, О. Савченко та інші, а також досліджень методистів, серед яких Л. Лухтай, В. Чекіна, разом із вивченням практичного досвіду відомих педагогів, таких як Д. Вельдбрехт, В. Бурім, Н. Гордуз, Л. Губенко, Н. Десятниченко, І. Мушак та інших, дозволяє зробити висновок, що у сучасній початковій школі широко застосовуються різноманітні форми нестандартних уроків. Однак ця проблема ще не отримала повного вирішення і залишається актуальною.

Сучасні дидактичні дослідження спрямовані на пошук методів, прийомів і форм навчання, що значно підвищують результативність таких двох важливих компонентів змісту навчання, як мовна і мовленнєва компетентності, які є складовими комунікативної компетентності учнів [21, с. 144]. Слід відзначити, що мовна компетентність має два компоненти: мовний досвід, який дитина набуває під час спілкування та діяльності, та знання про мову, які вона отримує в процесі спеціального навчання.

**Мовленнєва компетентність** – комплексне поняття, яке, спираючись на мовну компетентність, охоплює систему мовленнєвих умінь (вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні й писемні, монологічні і діалогічні висловлювання), необхідні для спілкування в різних ситуаціях [5, с. 34].

Ключовим етапом для створення можливостей для постійного духовно-творчого розвитку та вдосконалення особистості, а також

формування інтелектуального та культурного потенціалу кожної людини, стало розроблення «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті». У доктрині висвітлено необхідність безперечного переходу від знаннєвої парадигми освіти до діяльнісно-розвивального навчання та обов'язкового зміщення акценту від інформаційно-репродуктивного навчання до особистісно орієнтованого підходу. Для досягнення цих цілей необхідно вирішити ряд теоретичних і практичних завдань у навчально-виховному процесі, зокрема, вдосконалити методику різноманітних форм організації навчання в початковій школі.

Проблема удосконалення організаційних форм навчання в останні роки розглядалася у працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Онищука, О. Савченка, М. Вашуленка та інших. Попри високий науковий та методичний потенціал цих робіт, аналіз засвідчує, що чіткого визначення понять «форма організації навчання» чи «організаційні форми навчання», так само як і поняття «форма навчальної роботи», серед педагогічних категорій наразі відсутнє. Ми згодні з думкою І. Харламова, який вказує, що, на жаль, це поняття не має чіткого визначення в дидактиці, і більшість вчених обмежуються буденним уявленням про сутність даної категорії. Практичний досвід переконує нас у недостатній ефективності традиційного уроку для розв'язання вказаних вище проблем. Тому вчені та педагогіки взяли за мету розробити нові форми і методи навчання, які дозволять реалізувати завдання, що стоять перед сучасною школою.

Оскільки виникає необхідність надати об'єктивну оцінку доцільності використання нетрадиційних занять, визначити їх значимість та місце в системі навчання, протягом останнього десятиріччя методологія почала досліджувати практичний досвід впровадження нових форм організації нестандартних уроків. Наразі відсутня чітка класифікація нетрадиційних уроків, проте накопичений досвід вже виявився досить різноманітним. Актуальність нашого дослідження обумовлена кількома факторами. По-

перше, це соціальна важливість проблеми володіння мовою як засобом спілкування, пізнання та впливу, а також необхідність подальшого удосконалення методики навчання української мови для молодших школярів. По-друге, це важливість і необхідність підвищення комунікативних навичок школярів. По-третє, проблема не є достатньо розробленою в теоретичному та практичному плані. З урахуванням цих аспектів було обрано тему дослідження: «Реалізація комунікативного підходу на нестандартних уроках української мови в початкових класах».

**Мета магістерського дослідження** – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність реалізація комунікативного підходу на нестандартних уроках української мови в початкових класах.

**Завдання дослідження:**

1. Здійснити аналіз психологічної, науково-педагогічної та методичної літератури з досліджуваного питання.

2. З'ясувати дидактичний зміст понять «компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативний підхід», «нетрадиційні уроки».

3. Виявити та науково обґрунтувати психолого-педагогічні основи та лінгводидактичні засади формування комунікативної компетентності учнів 3 класу послуговуючись нетрадиційних уроків української мови.

4. Визначити методичні аспекти створення нетрадиційних уроків.

5. Розробити серію нестандартних уроків української мови враховуючи вікові особливості учнів та основні принципи комунікативного підходу.

**Об'єкт дослідження** – процес формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти засобами нестандартних уроків української мови.

**Предмет дослідження** – методика формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти на нестандартних уроках української мови.

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, порівняльний аналіз та систематизація, аналіз педагогічного досвіду, бесіди, анкетування, спостереження за навчально-виховним процесом, педагогічний експеримент, кількісний та якісний аналіз результатів, узагальнення.

**Теоретичні значення.** Полягає в: уточненні сутності понять «компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативний підхід», «нетрадиційні уроки», психолого-педагогічних та лінгвістичних принципів формування комунікативної компетентності учнів початкових класів; узагальненні основних класифікацій і видів нетрадиційних уроків; дослідженні «нетрадиційних уроки» як засобу реалізації комунікативного підходу на уроках української мови в початковій школі, аналізі чинних програму та підручники в контексті досліджуваної проблеми, а також визначенні стану впровадження комунікативного підходу на уроках української мови в початкових класах.

**Практичне значення** магістерського дослідження полягає у розробці методики формування комунікативних умінь за допомогою нетрадиційних уроків, а саме:

- науково обґрунтовано та експериментально перевірено методику формування комунікативних умінь в учнів початкових класів за допомогою нетрадиційних уроків;

- розроблено серію нетрадиційних уроків української мови, спрямованих на розвиток комунікативних умінь;

- теоретичні положення та результати дослідження можуть бути використані в практиці роботи вчителів початкових класів, а також під час підготовки майбутніх учителів початкових класів.



**Наукова новизна** полягає у ретельному дослідженні та аналізі використання нестандартних уроків як ефективного інструмента для реалізації комунікативного підходу на уроках української мови в початкових класах. Дослідження фокусується на розробці та впровадженні нетрадиційних форм навчання, спрямованих на формування комунікативних навичок та вмій учнів.

**Апробація та впровадження результатів дослідження** здійснювалися шляхом експериментально-дослідного навчання з наступною перевіркою його ефективності. Основні положення, висновки й результати дослідження висвітлювалися на студентських та всеукраїнських наукових конференціях:

VII Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні проблеми забезпечення якості життя в глобалізованому світі». Тема доповіді: «Нестандартні уроки з української мови як засіб реалізації комунікативного підходу в початкових класах». **Польща, 7-8 грудня 2022 року. Сертифікат 12 год.**

IV Міжнародна науково-практична конференція «Роль науки та освіти в сталому розвитку», 12-13 січня 2023, Катовіце, Польща. Сертифікат 15 год. Тема доповіді: «Особливості застосування комунікативно-діяльнісного підходу на нестандартних уроках української мови в початковій школі».

X Всеукраїнська науково-практична студентська інтернет-конференція «Науковий простір студента: пошуки і знахідки», 31 березня 2023 року, м. Київ, НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна.

VII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти», 28-29 березня 2023 року, Україна. Тема доповіді: «Реалізації комунікативного підходу на уроках української мови в початкових класах засобами нестандартних уроків».

Всеукраїнська науково-практична конференція «Початкова освіта в парадигмі Нової української школи: виклики часу», 27 квітня 2023 року, Глухів, Україна (доповідь, тези).

Всеукраїнський науково-методичний семінар «Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика». 16 листопада 2023 року, м. Глухів. Тема доповіді: «Нестандартні уроки як засіб реалізації комунікативного підходу на уроках української мови в початкових класах.

*Тези доповіді:*

1. **Дем'яненко Олена Василівна.** Нестандартні уроки як засіб реалізації комунікативного підходу на уроках української мови в початкових класах. Початкова освіта в парадигмі Нової української школи: виклики часу: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (27 квітня 2023 року, м. Глухів) / за заг. ред. Ольги Вишник. Глухів, 2023. С. 41-43.

**Структура магістерського дослідження.** Структура магістерської зумовлена логікою дослідження, визначеними завданнями, складається зі вступу, двох розділів та висновків до них, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел.

# **РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

## **1.1. Особливості дидактичної взаємодія вчителя і учня на уроці як ключовий елемент успішного навчання**

З початком навчання у школі дитина вступає в новий етап розвитку та змінює свої форми спілкування. Першокласник опиняється у навчальному середовищі, де гра, яка раніше займала весь його день, поступово перетворюється на процес навчання. З цим новим етапом пов'язані якісно нові вимоги до спілкування дітей, оскільки вони стикаються із засвоєнням нових понять, вивченням різних навчальних предметів та розвитком нових навичок. Для семирічної дитини це велике випробування, і вчителю потрібно правильно та вчасно налаштувати зміст спілкування дітей. Важливо вміло впроваджувати дидактичну взаємодію, щоб підтримати їх у процесі освоєння нових знань та вмінь.

Педагогічна взаємодія визнається однією з ключових категорій у філософському, психологічному та педагогічному контексті. Цей феномен передбачає взаємодію, вплив, перехід і розвиток різних об'єктів під впливом взаємодії один на одного та на інші об'єкти. У світі все взаємозалежне і взаємообумовлене, тож будь-яке явище, об'єкт чи стан можуть бути повноцінно пізнані лише у взаємодії з іншими.

Питання педагогічної взаємодії вивчають вчені та дослідники з самого початку існування педагогічної науки, аналізуючи її змістові та функціональні особливості. Сучасні учені, такі як А. Белкін, Л. Врочинська, О. Гончар, М. Гриньова, М. Євтух, І. Зимня, А. Ксенофонтова, Н. Мисливець, А. Мурашов, О. Пометун, В. Семиченко, Е. Унтілова та інші, продовжують активно досліджувати ідеї та аспекти педагогічної взаємодії.

Проблема педагогічної взаємодії є справжнім викликом у формуванні цілісності для суб'єктів, які взаємодіють під час навчання. Згідно з розумінням вчених, таких як Л. Заніна та Н. Меншиков, педагогічна взаємодія означає узгоджену діяльність, спрямовану на досягнення спільних цілей та розв'язання проблем чи завдань, які є значущими для учасників педагогічного процесу.

У педагогічному словнику термін «педагогічна взаємодія» визначається як:

– спеціально організовані контакти педагога з дитиною (тривалі або тимчасові), спрямовані на зміни в поведінці, діяльності та відносинах дитини;

– безпосередній або опосередкований вплив суб'єктів педагогічного процесу один на одного, який породжує взаємну обумовленість і зв'язок, що виступає як інтегруючий фактор та сприяє появі нових особистісних якостей у кожного з учасників цього процесу.

На думку науковців-психологів, зокрема Л. Велитченка [10, с. 31.], педагогічна взаємодія представляє собою особливу функціональну систему, яка створює спільний інтерактивний простір для вчителя та учнів, відповідно до умов педагогічного процесу. Ця багатофакторна система має ознаки складових елементів педагогічного процесу, таких як соціальний, соціально-психологічний і міжособистісний порядок. Ці ознаки відтворюються у категоріях особистості і діяльності, розглядані як головні функціональні складові, що суб'єктивно відображаються в явищах свідомості її учасників.

Центральною ланкою навчального процесу є дидактична взаємодія, яку можна визначити як взаємозв'язок між вчителем і учнями під час спільної навчально-пізнавальної діяльності. Цей зв'язок реалізується через спільні дії суб'єктів навчання і характеризується впливом учасників

навчального середовища один на одного. Дидактична взаємодія виявляється у безпосередній взаємодії вчителя та учнів під час навчання.

Дидактична взаємодія на уроці розглядається в рамках співпраці між різними підсистемами, такими як «особистість вчителя – особистість учня», «особистість учня – особистість учня» та «особистість учня – клас».

На думку Малафійк І. В. [18] дидактична взаємодія на уроці відбувається в рамках трьох основних підсистем: «особистість вчителя – особистість учня», «особистість учня – особистість учня» та «особистість учня – клас». Найважливішим педагогічним механізмом цього взаємодіалогу вважається взаємодія між вчителем та учнем як індивідуальними особистостями. Зміст та структура діяльності учня та вчителя орієнтовані на досягнення освітньої мети. Вже існують розробки щодо реалізації завдань на уроці, які представлені в наукових працях І. Лернера, В. Онищука, М. Скаткіна, В. Бондаря. Вчені також класифікують методи навчання, виходячи з елементарної моделі дидактичної взаємодії на уроці. Класифікація включає шість підходів: за метою навчання, за характером дидактичної взаємодії, за етапами засвоєння знань, умінь і навичок на уроці, за ланками засвоєння знань і множинний підхід (подвійний та тримірний).

Використовуючи тримірний підхід В. Бондаря до класифікації методів навчання, можна спостерігати особливості комбінування методів навчання без практичної обмеженості. Аналізуючи реалізацію певного методу чи групи методів на уроці як факт дидактичної взаємодії в зазначених вище підсистемах, важливо враховувати взаємодію мотиваційних сфер учителя й учнів. Цей аспект часто залишається поза увагою деяких дослідників.

У другому випадку існує єдність дидактичного впливу та зворотного зв'язку в педагогічній дії. Зворотний зв'язок здійснюється постійно і невіддільно від дидактичного впливу. Взаємодія між учителем і учнем визначається як суб'єктно-суб'єктний та інтерактивний характер.

Наприклад, учитель пояснює новий матеріал у формі діалогу, постійно заохочуючи активність учнів, наприклад, просить їх продовжити думку, знайти помилку або подати власні приклади. Під час цього він уважно відслідковує їх реакції на свої дії, відповідає на запитання, включається у невербальний спілкування та враховує невизначені сигнали від учнів.

Як зазначає Андрощук І. В. [1], у процесі дидактичної взаємодії вчитель і учень стають рівноправними учасниками навчання. Для підвищення ефективності дидактичної взаємодії необхідно створити умови, що сприяють:

1. Активності учасників освітнього процесу в обговоренні та виконанні навчальних дій для прийняття спільних рішень на різних етапах організації взаємодії.

2. Формуванню дослідницької позиції суб'єктів навчання, відкритості й об'єктивності у стосунках для одержання постійного зворотного зв'язку.

3. Побудові партнерського спілкування, що означає визнання і прийняття цінності особистості кожного, його думок, інтересів, особливостей, прагнень та перспективи особистісного зростання.

Взаємодія є сутнісною характеристикою освітнього процесу, представляючи особливий тип відносин між його суб'єктами та включаючи процес діяльнісного та особистісного обміну між учителями і учнями. Цей процес включає цільовий, мотиваційний, діяльнісний і процесуальний аспекти, що взаємодіють між собою. За словами Брунера, взаємодія вважається основою активного навчання: «Де потрібні спільні дії, де необхідна взаємодія для досягнення групових цілей, відбувається процес залучення індивіда до навчання та розвитку компетентності, необхідної для групи» [36].

Отже, взаємодія суб'єктів освітнього процесу полягає в нерозривності прямих і зворотних взаємовпливів між ними. Ключовим є перехід процесу

навчання на рівень особистісної взаємодії, що перетворює його в співробітництво між суб'єктами освітнього середовища. Коли вчитель і учень взаємодіють безпосередньо між собою та з навчальним предметом, обговорюють спільні навчальні цілі, програму дій, розподіл функцій, координують засоби реалізації поставлених цілей і оцінюють досягнуті результати, їхні відносини стають формою співробітництва.

Нестандартні уроки руйнують штампи в організації навчального процесу, сприяють його оптимізації. Вони дозволяють урізноманітнювати форми й методи роботи, позбавлятися шаблонів, створюють умови для розвитку творчих здібностей школяра, розширюють функції вчителя, дають змогу враховувати специфіку певного матеріалу та індивідуальні особливості кожної дитини. Використання нестандартних форм уроків сприяє формуванню пізнавальних інтересів школярів, діти безпосередньо беруть участь у процесі навчання. Пізнавальна діяльність учнів переважно має колективний характер, що створює передумови для взаємодії суб'єктів навчання, дає можливість для обміну інтелектуальними цінностями, порівняння й узгодження різних точок зору про об'єкти, які вивчаються на уроці.

## **1.2. Теоретичні засади формування комунікативної компетентності в шкільній мовній освіті: психолого-педагогічний та лінгвістичний підхід**

Сучасні трансформації у суспільстві та соціокультурні зміни вимагають переосмислення системи шкільної освіти з метою формування учнів життєвих компетенцій. Ці компетенції необхідні для орієнтації у сучасному соціумі, в інформаційному просторі, на ринку праці, для навчання, виконання соціально важливих завдань та реагування на потреби сучасності.

**Компетентнісний підхід** є ключовим елементом сучасної освітньої парадигми, а в Україні він активно впроваджується у зв'язку з реалізацією реформ у сфері освіти, зокрема, концепції "Нова українська школа". Цей підхід передбачає не лише передачу знань, але й розвиток широкого спектру компетентностей учнів.

Згідно з компетентнісним підходом, акцент робиться на розвитку учнівських навичок та здібностей, які є важливими для їхнього життя та успіху в сучасному суспільстві. До цих компетентностей можуть відноситися навички критичного мислення, комунікації, роботи в команді, творчого мислення, розв'язання проблем, саморегуляції та інші.

У реалізації цих ідей важливу роль відіграють нові підходи до педагогічної практики, організації навчання та використання різноманітних засобів і технологій. Зміни в освіті спрямовані на підготовку учнів до життя в сучасному інформаційному, технологічному та глобалізованому світі, де важливо вміти застосовувати знання в різних ситуаціях та бути готовими до постійного навчання.

Проблема реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі є актуальною та важливою для розвитку освітньої системи. Багато вчених, зокрема Т. Байбара, О. Біда, С. Бондар, М. Вашуленко, І. Гудзик,



І. Єрмакова, О. Локшина, О. Онопрієнко, О. Пометун [28], О. Савченко [32], Є. Сахарчук та інші, звертають увагу на проблеми та перспективи впровадження цього підходу в українській освіті.

Базові поняття компетентнісного підходу включають «компетентність» і «компетенцію», і вони є ключовими у формулюванні цього підходу.

**Компетентність** – це широкий інтегрований показник здатності особистості, який охоплює знання, навички, цінності та ставлення, що можуть бути успішно використані для вирішення завдань у різних сферах життя.

**Компетенція** – це конкретний елемент компетентності, певний показник здатності в галузі знань або діяльності. Наприклад, математична компетенція, мовна компетенція, соціальна компетенція і т. д.

**Комунікативна компетенція** (лат. *competens* — належний, відповідний) — сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також уміння їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресанта і адресата.

Компетентнісний підхід акцентує увагу на розвитку не лише знань, але і навичок, які необхідні для ефективної діяльності в різних сферах життя. Це включає у себе інтеграцію предметних і ключових компетентностей, таких як критичне мислення, комунікація, робота в команді, творчість тощо. У цілому, компетентнісний підхід покликаний готувати учнів до викликів сучасного суспільства, де важливо володіти різнобічним спектром компетентностей для успішного функціонування в різних сферах життя.

Сутність компетентнісного підходу полягає в переосмисленні змісту освіти, зокрема, у зрушенні акценту з передачі фактів та знань на розвиток ключових навичок, умінь і якостей, що дозволяють людині успішно функціонувати у різних сферах життя.

Компетентнісний підхід спрямований на формування учнів як особистостей, здатних ефективно взаємодіяти з навколишнім світом, вирішувати проблеми і досягати успіху в різних сферах життя.

Компетентнісний підхід передбачає зміну фокусу в освіті з акценту на передачі фактів із наголосом на розвиток компетентностей, які дозволяють особистості успішно функціонувати в сучасному суспільстві. **Основні аспекти компетентнісного підходу включають:**

**Розвиток ключових компетенцій, які** включають широкий спектр навичок, умінь і якостей, таких як критичне мислення, комунікативна компетентність, співпраця, творчість та інші. Освіта спрямована на їх формування учнями.

**Інтеграція знань, які** надаються в контексті реальних ситуацій і завдань. Учні навчаються застосовувати свої знання у практичних ситуаціях та розв'язувати проблеми.

**Самостійне навчання, бо** освіта має стимулювати учнів до постійного самонавчання та саморозвитку. Вони навчаються вчитися, адаптуватися до змін та продовжувати свій розвиток після завершення освітнього процесу.

**Активна участь учнів.** Учні виступають активними учасниками навчального процесу, взаємодіючи з вчителями, однодумцями та різноманітними ресурсами.

**Орієнтація на вирішення проблем.** Навчання спрямоване на розвиток вмінь вирішувати реальні проблеми та адаптуватися до змін у суспільстві.

**Особистісний розвиток.** Компетентнісний підхід покликаний формувати учнів не лише як знавців певних областей, але і як самостійних особистостей з розвиненими соціальними, креативними та іншими компетенціями.

Цей підхід спрямований на створення навчального середовища, яке готує учнів до життя в сучасному світі, де важливо вміти застосовувати знання в практиці та робити виважені рішення.

Компетенція як категорія відображає суттєві характеристики здатності особи визначати засоби та прийоми дій, які доцільні для вирішення завдання або досягнення цілі у конкретному виді діяльності».

*Компетентність* – це результат систематизованої навчальної діяльності, що виражається в *активному оволодінні* системою знань, а також *здатності використовувати її* з метою пізнання навколишньої діяльності і розв’язання проблем, що виникають у практичній діяльності [15].

*Компетентність* – це інтегрована комбінація знань, вмінь, навичок, які дозволяють особі ефективно вирішувати завдання та взаємодіяти у конкретній сфері життя чи професії. В контексті освіти і розвитку, компетентність охоплює не лише теоретичні знання, але і здатність застосовувати ці знання в різних ситуаціях.

*Компетентність* – це володіння учнем певної компетенції». Тоді як «компетенція – це об’єктивна категорія, суспільно визначений рівень знань, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Вона відчужена від людини, є наперед заданою соціальною нормою» [32].

Виходячи з того, що компетентність є складним утворенням, більшість дослідників виокремлюють у цьому педагогічному явищі певні напрями чи групи. Зупинюсь на одному з найважливішому з них.

*Комунікативна компетентність* – здатність вступати в комунікацію з метою порозуміння.( за Л. Гузеєвим ).

*Комунікативна компетентність* – це вища здатність особистості, яка дає змогу розв’язувати проблеми, що виникають у різних життєвих ситуаціях, це конгломерат знань, мовних та позамовних умінь і навичок спілкування, набутих особистістю під час природної соціалізації, навчання та виховання (за Ю. Ємельяновим).

*Комунікативна компетентність* містить оволодіння мовами та способами взаємодії з людьми, навички роботи в групі. Учень має вміти відрекомендувати себе, написати листа, анкету, заяву, поставити запитання, вести дискусію тощо.

Комунікативна компетентність містить три складові: мовну, мовленнєву й соціокультурну.

Комунікативна компетенція представляє собою комплексне використання мовних та немовних засобів з метою ефективної комунікації та спілкування в різноманітних соціально-побутових ситуаціях. Це вміння орієнтуватися в умовах спілкування та виявляти ініціативу у взаємодії з іншими особами

Формування комунікативної компетенції спрямоване на розвиток культури мовленнєвого спілкування, вміння користуватися мовленнєвим етикетом та дотримуватися етичних норм у спілкуванні. За поглядом К. Ушинського, розвиток мовлення дитини майже нерозривно пов'язаний з розвитком її мислення, оскільки мова взаємодіє з процесами формування та вираження думок.

**Мовленнєва компетентність** – це здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів.

Провідною метою мовного навчання в початковій школі є розвиток комунікативної компетенції учнів. Ця компетенція ґрунтується на формуванні комунікативних вмінь, які базуються на мовленнєвих уміннях і навичках.

**Змістом розвитку комунікативної компетентності є її складові:**

1. Когнітивно – комунікативна компетентність (пізнавальний компонент) включає :

- ознайомлення дітей з правилами мовленнєвого спілкування в різних життєвих ситуаціях: під час взаємодії з дорослими і однолітками; засвоєння норм і правил українського етикету;

- опанування стандартних форм мовленнєвого етикету;

- оволодіння словником на позначення ситуацій спілкування; просторово – часових характеристик, особистісних якостей та рис характеру людини;

- розуміння значень виразу обличчя, пози, жестів.

2. Орієнтувально – планувальна компетентність (уміння орієнтуватися у ситуації спілкування) включає:

- добір лексичних засобів, граматичних форм, синтаксичних конструкцій;

- регулювання зовнішніх характеристик мовлення – сили голосу, темпу, вираз обличчя, жести...

3. Організаційно – комунікативна компетентність (практичне оволодіння вербальними і невербальними прийомами вступу в мовленнєвий акт ) включає:

- готовність ініціювати спілкування з дорослими і однолітками;

- підтримку та розгортання діалогу, ввічливого та логічного завершення спілкування;

- підбір теми для розмови і спрямування її в правильне русло;

- організування спілкування під час спільної діяльності;

- планування і коригування спільної практичної діяльності.

4. Власне мовленнєва компетентність (вміння вибирати способи спілкування) включає:

- монологічні форми (розповідь, опис, міркування, пояснення);

- діалогічні форми (ситуативна розмова, діалогічне розпитування, бесіда).

5. Комунікативно – діяльнісна компетентність (вміння досягати

комунікативної мети завдяки комплексному застосуванню мовних і немовних засобів) включає активну практику мовленнєвого спілкування дитини з однолітками та дорослими.

Формування компетентностей учнів, їх здатностей мобілізувати знання у реальній життєвій ситуації – найактуальніша проблема сучасної школи. Основними **завданнями** початкової освіти в умовах **компетентнісного підходу** є:

- формування в учнів системи знань, на яких ґрунтується середня базова освіта;
- формування уявлень про цілі та функції навчання;
- прищеплення інтересу до навчання, вироблення позитивних мотивів здобуття освіти;
- набуття дитиною досвіду самостійної навчальної діяльності під керівництвом вчителя [12, с. 94].

Ієрархія компетенцій включає різні рівні, такі як ключові, **загальнопредметні і предметні**. Ключові компетенції формуються в процесі реалізації загальноосвітньої мети і охоплюють широкий спектр вмінь і знань. Загальнопредметні компетенції розвиваються протягом вивчення певної освітньої галузі. Предметні компетенції, у свою чергу, пов'язані з конкретним предметом і набуваються протягом певного періоду навчання. Така структура допомагає створити системний підхід до формування компетентностей учнів.

Комунікативний підхід в освіті – це методологічний підхід, що акцентує увагу на розвитку комунікативних навичок і вмінь учнів. Основна ідея полягає в тому, щоб навчати мови та інших предметів через активне спілкування, використання реальних ситуацій і завдань, що вимагають комунікації, замість виключного фокусу на граматиці та словниковому запасі. Комунікативний підхід сприяє розвитку навичок спілкування, розуміння контексту і вмінню ефективно взаємодіяти з іншими через мову.

Формування особистісної готовності дітей до активного життя та творчої самореалізації в демократичному суспільстві є важливою задачею удосконалення якості освіти. У цьому контексті комунікативна компетентність молодших школярів займає особливе місце. Вона включає в себе розвиток таких літературно-творчих здібностей, як сприймання, мислення, творча уява, мовлення і дозволяє дітям одночасно розкривати свою почуттєву та інтелектуальну сфери.

У молодших школярів активно розвивається здатність фантазувати, виявляється допитливість, формується вміння спостерігати, порівнювати та критично оцінювати діяльність. Процес формування комунікативної компетентності допомагає дітям виробляти ключові навички спілкування та ефективного обміну інформацією, що є важливим елементом їх соціального розвитку.

Цей підхід також сприяє розвитку творчих здібностей, зокрема, творчої уяви та мовленнєвого вираження. Важливо створювати умови для вільного вираження думок, ідей і емоцій, що сприяє розкриттю та розвитку індивідуального творчого потенціалу кожного учня.

Бех І [3] розкриває структуру формування компетентності особистості на двох рівнях, привертаючи увагу до аспектів вікового розвитку та наукової сформованості, а саме:

- перебуваючи на різних етапах вікового розвитку, вчиться і формує компетентності шляхом дослідження, експериментування, помилок та наслідування. Важливим елементом є оволодіння різноманітними практичними навичками і способами дій, такими як комунікативні, соціально-кооперативні, предметно-перетворювальні;

- сформованість у суб'єкта наукового розуміння та усвідомлення поняття «компетентність». Особистість розвиває високий рівень інтелектуальної і моральної саморегуляції, що спрямована на ефективне вирішення життєвих проблем. На цьому рівні суб'єкт обладнується

теоретичними знаннями та розумінням, які формують основу для власної діяльності та вирішення завдань.

Отже, І. Бех розглядає процес формування компетентності як динамічний шлях, на якому важливо об'єднати практичний досвід із системним розумінням концепції компетентності, створюючи цілісний підхід до освіти та розвитку особистості.

**Компетентнісний підхід** в освіті розуміють як спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток основних компетентностей особистості. Це вимагає відходу від інформаційної спрямованості навчання і перенесення акценту із засвоєння нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток у школярів здатності самостійно практично діяти, застосовувати індивідуальний досвід та досягнення у нестандартних, творчих, життєвих ситуаціях. У структурі навчання посилюється роль і значення освоєння способів діяльності, підвищення їх технологічності, створення умов для соціальної дії, проектної, дослідницької діяльності [16, с. 109].

Впровадження компетентнісного підходу в освітній процес початкової школи – це найважливіша умова, що працює на підвищення якості освіти. Адже реалізація компетентнісного підходу відкриває перед учнями безліч можливостей. Крім збільшення зацікавленості школярів до навчання та усвідомлення його прикладного значення, компетентнісний підхід дозволяє [24]:

- відчутно збільшити рівень продуктивності праці, привчити дітей до самостійності та відповідальності за свої вчинки, розвивати їхні творчі здібності та особистісні якості;

- спрямувати зусилля дітей не лише на засвоєння знань, а й на здобуття позитивного досвіду вирішення різних життєвих ситуацій та виконання певної соціальної ролі;



- не просто отримувати інформацію про щось, а знати як використати її для вирішення різноманітних життєвих проблем;
- перейти від накопичення знань, умінь і навичок до формування здатності творчо реалізовувати власний досвід на практиці;
- бути готовими відповісти на головні виклики сьогодення, навчатися протягом усього життя, не відставати від блискавичних темпів оновлення та накопичення інформації.

Учитель повинен прагнути організувати урок так, щоб учні не лише слухали і виконували письмові завдання з підручника, але й виступали в ролі активних співрозмовників з учителем і однокласниками, доповідачів, коментаторів, а також брали участь у діалозі та полілозі. Саме в таких формах активної навчальної діяльності виявляються адаптивні можливості сучасної мовної освіти, і вони сприяють активній соціалізації школярів, які, залучаючись до різних видів і форм діяльності під час навчання, готуються до викликів сучасного та майбутнього життя.

Психологія, як наука, має прямий вплив на організацію навчального процесу, оскільки її методи можуть бути використані для створення ефективного алгоритму навчання, враховуючи вікові особливості та індивідуальність кожного учня. Психологічні підходи також сприяють вдосконаленню методів і прийомів, спрямованих на поліпшення сприйняття та засвоєння знань та навичок. У віці шість років відбувається психологічний розворот, який супроводжується синтезом розвитку пізнавальних процесів, а також розвитком мовлення та мовленнєвої діяльності загалом. У цей період дітей формується чуття до мовних явищ та розвиваються загальні лінгвістичні здібності.

Мовлення розглядається вченими як специфічний вид діяльності, в якому процес формування будь-якого висловлювання починається з загального задуму, пройшовши стадію внутрішнього мовлення або згорнутої схеми речення, і реалізується в розгорнутому мовленнєвому

висловлюванні. Коли це висловлювання доходить до адресата, воно проходить зворотний шлях, що починається зі сприймання повідомлення, декодування, утворення загальної смислової схеми та розуміння повідомлення.

Мова, як специфічний засіб людського спілкування, одночасно належить суспільству і індивіду. В обох випадках вона є результатом історичного розвитку суспільства, яке користується надбаннями попередніх етапів його розвитку. Мовлення, у контексті мови, є частковим, індивідуальним явищем. Це одна з багатьох форм використання мови, що виникає в устах окремих осіб у різних життєвих обставинах та є результатом застосування мови для передачі конкретних думок.

У мовознавстві мова й мовлення виступають як складна діалектична єдність. Саме у мовленні реалізується, розвивається, живе мова. Учені зазначають, що людям мова потрібна для того, щоб обмінюватися інформацією, спілкуватися. Без задоволення цієї потреби суспільство не могло б існувати.

**Мова** – це єдина, цілісна, складна система знаків: фонем (звуків), морфем (частин слова), слів, речень, яка служить для називання предметів, явищ об'єктивної дійсності та понять, є засобом спілкування, обміну думками і формування думок [19].

За висловом С. Семчинського, мова – це динамічна система створюваних і відтворюваних мовними органами членороздільних звукових знаків для предметів і явищ фізичної і психічної дійсності та їх відображень у свідомості, а також правил сполучності цих знаків, система, здатна виразити всю повноту людських знань та уявлень про світ [34, с. 9].

**Лінгвістичний підхід** передбачає всебічне вивчення мови як системи, охоплюючи аспекти звучання і значення слів, словосполучення, речення і цілісний текст. До аналізу входять граматична форма, графічне й правописне оформлення, стилістичні особливості та інші аспекти мовної структури.

Психологи вважають, що мовлення є процесом, а вивчення мови можливе лише в контексті мовленнєвої діяльності. У психології та психолінгвістиці мовлення розглядається як процес створення та сприйняття висловлювань (М. Жинкін, Л. Виготський), а також як специфічний вид діяльності людини (О. Леонт'єв, Г. Щукіна). Видатні науковці, такі як Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Лурія, М. Жинкін, розглядають мовлення як один із різновидів людської діяльності. І. Зимня, Т. Ладиженська, А. Маркова, А. Зимульдінова детально розкривають різні види мовленнєвої діяльності, такі як слухання-розуміння, говоріння, читання та письмо, які взаємодіють між собою.

Під мовленням розуміється дія, яка супроводжується послідовним викладом думок і забезпечує спілкування. Процес вивчення мови ґрунтується на теорії мовленнєвої діяльності (О. Леонт'єв, І. Зимня, А. Маркова), яка виокремлює чотири види мовленнєвої діяльності, що проявляються в усному та писемному спілкуванні.

Розвиток мовлення протікає в двох основних напрямках: по-перше, інтенсивно формується словниковий запас і засвоюється морфологічна система мови, на якій говорять оточуючі; по-друге, мова забезпечує перебудову пізнавальних процесів, таких як увага, сприйняття, пам'ять, уява і мислення.

«Мова – найважливіший, найбагатший і найміцніший зв'язок, що зв'язує віджилі, живущі і майбутні покоління народу в одне велике, історичне живе ціле... Коли зникає мова народна в устах народу, до того часу живий і народ... Відберіть у народу все – і він усе може повернути; але відберіть мову – і він ніколи більше вже не створить її; нову батьківщину навіть може створити народ, але мови – ніколи; вимерла мова в устах народу – вимер і народ» [35].

Академік М. Вашуленко вказує на різницю між мовою і мовленням. Мова розглядається як система граматичних та лексичних засобів, що дозволяє висловлювати думки і почуття, тоді як мовлення - це сам процес використання мови, активна діяльність мовця, спрямована на спілкування та вираження індивідуальних думок і відчуттів.

О. Леонтьєв розкриває структуру мовленнєвої діяльності, що розуміється як процес формування комунікативної компетентності у молодших школярів. Він виділяє чотири операційні фази продукування мовленнєвого висловлювання.

Орієнтування в ситуації спілкування  
Визначення місця, ролі висловлювання, теми, з'ясування мети та умов комунікації.  
Розв'язання питання про форму, вид, тип і стиль висловлювання.

Планування змісту майбутнього висловлювання. Вибір змісту, складання програми і плану висловлювання. Залучення предмета мовлення, теми, головної думки, стилю та форми мовлення.

Реалізація програми в зовнішньому мовленні. Добір мовних засобів, вибір синонімічних варіантів, обрання слів, які адекватно відображають предмет мовлення, розкривають тему та головну думку.

Контроль. Зіставлення результату мовленнєвої діяльності із завданням комунікації, оцінка відповідності темі, меті, адресату, типу і стилю; удосконалення та редагування висловлювання.

**Лінгвістичні принципи** формування комунікативних умінь учнів молодших класів включають:

1. Мовленнєва ситуаційність – орієнтація на реальні комунікативні ситуації для розвитку практичних навичок спілкування.
2. Інтегрований підхід – забезпечення взаємодії мовленнєвих завдань з іншими предметами.
3. Зорієнтованість на комунікативний взаємодію – розвиток навичок ефективного спілкування та взаємодії.
4. Реальність і змістовність – використання реальних ситуацій та змістовного матеріалу для зрозумілості та інтересу учнів.
5. Розвиток критичного мислення – навчання учнів аналізу та оцінки інформації, формулювання власних думок.

6. Індивідуалізація та диференціація – звертання уваги на індивідуальні особливості та потреби кожного учня.

7. Активна участь та практичне застосування – залучення учнів до активних комунікативних вправ та використання отриманих навичок у практиці.

Ці принципи сприяють ефективному розвитку комунікативних умінь учнів молодших класів.

Вказані вище лінгвістичні принципи формування комунікативних умінь учнів молодших класів свідчать про необхідність системної роботи з їх розвитку та вдосконалення. Оскільки володіння комунікативними навичками є ключем до здобуття знань, культурного розвитку, інтелектуального зростання та повноцінної участі у суспільному житті, ця область вимагає уважного вивчення та практичної реалізації.

Модернізація мовно-літературної освіти відповідно до Державного стандарту передбачає акцент на формуванні соціальних навичок у молодших школярів, зокрема під час спільної роботи в парах та групах різного складу. Такий підхід сприяє розвитку в учнів поваги до інших, умінню адекватно оцінювати роботу товаришів, висловлювати критичні зауваження, а також гнучкості думки відповідно до аргументів інших учасників спільної діяльності. Основна ідея полягає в трансформації кожного уроку у школі у захід, спрямований на розвиток мислення та комунікативних навичок, де діалог стає основним елементом навчального процесу.

Учені та педагоги-практики активно працюють над створенням нових форм і методів навчання, спрямованих на вирішення актуальних завдань початкової школи. Застосування нестандартних форм проведення уроків видається обіцяючим варіантом для досягнення цієї мети.

Нестандартні уроки вивчення мови не лише дозволяють дитині вивчати мову, а й активно самовиражатися та вступати в різноманітні

стосунки під час спілкування з однолітками. Таким чином, вчителю початкових класів важливо створювати сприятливі соціально-психологічні умови та обирати форми організації навчальної діяльності, що сприяють оптимізації процесу соціалізації молодших школярів під час навчання та спілкування.

Ми вважаємо, що оптимальним рішенням є поєднання різних форм організації навчальної діяльності школярів, таких як фронтальна, групова, диференційовано-групова та індивідуальна.

Навчальний процес на нестандартному уроці повинен бути організований так, щоб учням надавалася можливість розвивати весь комплекс прийомів розумової діяльності. Важливо створити умови для підтримки прагнення до знань у дітей, запобігаючи їх пасивізації та роблячи навчання цікавим та активним.

Групова форма організації навчальної діяльності школярів, особливо в поєднанні з парною, диференційовано-груповою, фронтальною та індивідуальною, може представляти потенційні можливості для розв'язання зазначеної проблеми. При плануванні нестандартного уроку вчитель повинен урахувати особливості групової форми діяльності, яка передбачає виконання спільних завдань усіма учнями класу під безпосереднім керівництвом вчителя.

У фронтальній роботі, вчителю дійсно важко забезпечити високу активність всіх учнів, оскільки в класі може існувати значна відмінність у навчальних можливостях учнів. В процесі фронтального навчання, коли учитель спрямовує весь клас на роботу в єдиному темпі, не завжди можливо домогтися рівномірного впливу на всіх учасників загальнокласної діяльності.

Спроба згуртувати учнів і перетворити клас у працездатний колектив може зіткнутися з труднощами через існуючі різниці в рівнях здібностей та академічних досягнень. В умовах, коли навчальні групи мають

різноманітний рівень підготовки, досягнення високої активності у всіх учнів стають викликом.

Таким чином, фронтальна робота, хоча і може бути ефективною для представлення загальних концепцій, але не завжди вдається забезпечити високу активність та рівномірний вплив на всіх учасників процесу.

Доводиться констатувати, що фронтальна навчальна діяльність зорієнтована на середніх учнів. Основні темп, об'єм і рівень складності матеріалу націлені на абстрактного середнього учня, що може призвести до труднощів для учнів з низьким рівнем навчальних можливостей у сприйнятті та осмисленні матеріалу.

Зменшення темпу фронтальної роботи для адаптації до учнів із слабкими навчальними можливостями може вплинути на сильних учнів, роблячи їхнє навчання менш ефективним. Така ситуація не забезпечує повноцінного розвитку індивідуальних здібностей сильних учнів.

Зважаючи на це, потрібно розглядати альтернативні методи навчання, такі як диференційоване навчання, індивідуалізація завдань, що дозволяють ефективніше враховувати потреби різних груп учнів і сприяти їхньому різноманітному розвитку.

Незважаючи на виявлені недоліки, важливо визнати, що фронтальна навчальна діяльність є невід'ємною на етапі первинного засвоєння нового матеріалу. За умов колективного способу навчання та обмеженого часу для вивчення конкретних предметів вона сприяє швидкому передачі нової інформації значній кількості учнів.

У навчальній практиці часто спостерігається ситуація, коли після фронтального вивчення нового матеріалу вчителі переходять до виконання індивідуальних завдань, що призводить до невдачі в активності слабших учнів..

Через прогалини у попередніх знаннях та недостатньо сформовані вміння й навички навчальної праці, учні відмовляються від індивідуальної

роботи. Навіть серед інших учнів класу мало хто може відразу справитись із узагальненим способом розв'язання певного типу конкретних задач. Хоча спочатку всі беруться до роботи, поступово відбувається помітне розшарування. Деякі впевнено йдуть на одержання правильного результату, інші зневіряються у своїх можливостях і перестають працювати. Також зустрічаються ті, що намагаються непомітно для вчителя списати або використати підказку. Розглянутий приклад підкреслює важливість ретельного планування організації індивідуальної навчальної діяльності, врахування навчальних можливостей учнів та розуміння посильних і зрозумілих завдань. Це підтверджує педагогічну доцільність впровадження індивідуальної роботи на етапі систематизації й узагальнення знань, що забезпечує особистий темп роботи та диференціацію навчальних завдань.

Проведене нами аналізу педагогічної та методичної літератури, а також спостереження за роботою учнів на уроках, свідчать, що відсутність ефективності фронтальної та індивідуальної діяльності успішно компенсується груповою та парною, що підтверджує педагогічну доцільність її впровадження в навчальний процес.

Ми підтримуємо думку більшості авторів, які розглядають групову навчальну діяльність як колективну працю невеликих груп учнів в межах одного класу. Мета групової діяльності досягається спільними зусиллями членів групи, де безпосереднє спілкування вважається умовою та результатом її здійснення. Групова навчальна діяльність, відмінно від фронтальної та індивідуальної, сприяє взаємодії учнів, реалізації їхнього прагнення до спілкування, взаємодопомоги й співробітництва. У порівнянні з іншими формами роботи, групова діяльність не ізолює учнів, а дозволяє виявити їхню природну схильність до колективності. Хоча спілкування може відбуватися і в інших формах, воно не вбудоване в структуру діяльності і обмежене ініціативою вчителя та коротким часом.



Аналіз педагогічної літератури та шкільна практика свідчить, що найбільше можливостей для ефективного спілкування виникає під час групової діяльності на етапах закріплення і поглиблення знань, систематизації та узагальнення вивченого матеріалу, а також при контролі та корекції знань.

Як відзначає О. Ярошенко, під час розв'язування навчальної задачі групою ровесників співробітництво може здійснюватись по-різному. По-перше, співробітництво може бути на всіх етапах виконання групового завдання. По-друге, учні можуть виконувати завдання індивідуально, але з елементами взаємодопомоги і періодичного обговорення ходу роботи. По-третє, кожен член групи може індивідуально виконувати частину спільного завдання, після чого проводиться підсумок, обговорення одержаних результатів та формулюється загальна відповідь [36].

Групова навчальна діяльність змінює мотиваційну сферу учнів, оскільки вони високо цінують можливість спілкування. Особливістю групової діяльності є можливість взаємного навчання, яке виявляється не лише у вивченні матеріалу від підручників та вчителів, а й у взаємодії між учнями. Дослідження О. Ярошенка свідчать, що в продуктивних навчальних групах ключову роль відіграють суб'єкт-суб'єктні відносини між її учасниками.

Діяльність у групі найбільший вплив справляє на мислення школярів, оскільки контакти й обмін думками істотно стимулюють його. Зміни характеру розумової діяльності відбуваються в таких напрямках [11]:

- прискорюються асоціативні процеси і збільшується їх цінність;
- розширюються інтереси учасників групової роботи;
- узагальнюються й систематизуються уявлення;
- стимулюється аналітична й синтетична діяльність мислення тощо.

Проводячи нестандартний урок, вчитель може залучати до групову форму організації навчальної діяльності школярів на всіх етапах засвоєння

матеріалу. Однак на етапі первинного сприйняття нового матеріалу оптимальною буде фронтальна діяльність класу за умови, що учні відрізняються високим або середнім рівнем навчальних можливостей, мають навички самостійної роботи та виявляють велику працездатність.

Групова форма навчальної роботи особливо ефективна при активізації діяльності учнів з вираженою репродуктивною активністю, надаючи їм більше можливостей для продуктивної праці, порівняно з фронтальною формою. Дослідження показали, що учні з низьким рівнем пізнавальної активності у групових заняттях частіше виражають свої думки у 10-15 разів більше, ніж у звичайних умовах. Це свідчить про те, що організація групової форми навчання сприяє підвищенню навчально-пізнавальної активності учнів, стимулюючи їх до навчальної комунікації.

У сучасному контексті, де акцентується демократичний характер взаємовідносин між педагогом і учнями, відзначається педагогіка співробітництва і діалогу, учень розглядається як не лише об'єкт впливу, а й самокерована, самостійна особистість, повноправний учасник навчально-виховного процесу. Вчителю слід постійно утримувати контакт із учнями, створюючи психологічно комфортну обстановку для ефективного засвоєння навчального матеріалу. Нестандартні уроки спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, зачіпаючи емоційно-мотиваційну сферу, розвиваючи творче мислення та мотивацію. Такі уроки викликають творчий інтерес та сприяють формуванню здатностей для майбутньої професійної діяльності.

### **1.3. Класифікація та різновиди нестандартних форм організації навчання**

#### **Методичні засади застосування нестандартних уроків як форми організації у процесі вивчення мови**

Ефективність навчально-виховної роботи залежить не лише від методів викладання-навчання, а також від організаційних форм, використаних у процесі навчання. На сучасному етапі розвитку дидактичної науки відсутнє чітке визначення поняття «форма організації навчально-виховної роботи» та його сутності як педагогічної категорії.

**Форма організації навчання** як дидактична категорія визначає зовнішній аспект організації навчального процесу, що включає в себе кількість учнів, час, місце та порядок його здійснення.

Організація навчання визначається вибором методів, прийомів і засобів, а також розумінням мети і завдань навчального процесу. Це також враховує рекомендації психології і педагогіки, включаючи дидактичні закономірності і принципи, які втілюються в практиці роботи педагогів. Однак важливу роль в цьому процесі відіграє взаємодія між вчителями і учнями, спрямована на активність та змістовність навчання.

Проблема вдосконалення організаційних форм навчання залишається актуальною та неотримала остаточного вирішення. З метою поліпшення цього процесу в дидактиці висувуються такі основні напрями: модернізація змісту навчання, розробка та впровадження елементів індивідуалізації, технізація та створення навчально-пізнавальних модулів.

На сучасному етапі розвитку дидактичної науки існує кілька варіантів класифікації форм організації навчання, як запропонував П. Підласий, вони можуть бути класифіковані за наступними ознаками [27]:

*За кількістю учнів* - масові, колективні, групові, мікрогрупові, індивідуальні форми навчання.

*За місцем навчання* - шкільні форми, такі як урок, робота в майстерні, на пришкільній дослідній ділянці, в лабораторії і т.д.; позашкільні форми, такі як екскурсія, домашня самостійна робота, заняття на підприємстві.

*За дидактичною метою* - форми теоретичного навчання, такі як лекція, факультатив, гурток, конференція; комбіноване або змішане навчання, таке як урок, семінар, домашня робота, консультація.

У сучасній дидактиці для опису таких форм навчання часто використовують поняття «індивідуалізація навчання» та «індивідуальний підхід до навчання». Також широко застосовується позаурочна форма навчання, до якої входять семінарські заняття, практикуми, факультативні заняття, екскурсії, предметні гуртки, спортивні секції, домашня навчальна робота, консультації, додаткові заняття, інструктажі, конференції та інше.

Творчі педагоги постійно удосконалюють методику проведення класичного уроку, що призводить до впровадження нетрадиційних уроків у навчальний процес.

Вашуленко М.С. зазначає, що **нестандартний урок** - це урок, позбавлений шаблону, трафарету в його організації, він ґрунтується на оригінальному, творчому підході у визначенні змісту, методів, засобів навчання [9].

Малафійк І.В. визначає нестандартний урок як урок, в якого його традиційні елементи виконуються нетрадиційними способами і на цій основі структура цього уроку суттєво відрізняється від структури традиційного уроку [17].

На наш погляд, **нестандартний урок** – це урок, який вирізняється незвичайним підходом до його організації та форми проведення. Відповідно до визначення Підласого І.П., педагоги мають різні точки зору на нестандартні уроки. Деякі вбачають у них прогрес педагогічної думки та демократизації шкільного процесу, тоді як інші вважають такі уроки

порушенням педагогічних принципів та відступом перед натиском необраної роботи від неохочих та неспроможних учнів.

Проведення та організація нестандартних уроків можливі лише для творчих педагогів. Під час цих уроків може мати місце або пряма взаємодія вчителя та учнів під час розв'язання навчальних завдань, або опосередкована взаємодія, коли учні самостійно вирішують завдання, отримані від вчителя.

На думку Вашуленко М.С. та Малафіїк І.В., нестандартні уроки мають такі істотні ознаки [9, с. 16]:

- фактична тривалість уроку збільшується за рахунок включення учнів у підготовку. Власне проведення самого уроку стає кінцевим результатом всієї підготовчої роботи;
- активне включення дітей в організацію навчально-виховного процесу;
- хоча б один елемент уроку виконується нетрадиційним способом;
- нестандартна форма уроку;
- гнучка структура уроку;
- творчий підхід вчителя у визначення змісту, методів, засобів навчання;
- максимальна реалізація міжпредметних зв'язків;
- активне застосування групових форм роботи [9, с. 25-26].

Термін «нестандартний урок» був введений в методику майже всіх навчальних предметів педагогами-новаторами наприкінці 80-х років ХХ століття. Це визначення вказує на імпровізаційне навчальне заняття з невизначеною структурою та специфічною цільовою спрямованістю.

Аналіз педагогічної та методичної літератури розкриває важливе значення нетрадиційних форм навчання. Це виявляється у їхній здатності розносторонньо обогатити процес взаємодії з учнями, сприяти розвитку творчої особистості школярів, допомагати у повнішому врахуванні

особливостей навчального матеріалу та вимагати розробки ефективних технологій для їх застосування. Впровадження нетрадиційних форм навчання також сприяє раціональному використанню навчального часу, підвищенню продуктивності роботи учнів на уроці та розширенню функцій учителя.

Класифікація нетрадиційних форм навчання, запропонована Н. Стяглик, ґрунтується на способі спілкування та поділяє ці форми на дві групи:

*«Ппульсуючі» форми*, відомі у педагогіці давно, а частота їх застосування в практиці різна.

*«Нестандартні форми*, такі, які раніше не застосовувалися, що відрізняються оригінальністю організації.

Виникли в основному в останні роки під впливом засобів масової інформації.

Ця класифікація дозволяє розрізнити нетрадиційні форми навчання залежно від їхнього історичного розвитку та оригінальності організації.

Дослідниця виділяє дві групи форм навчання в залежності від реалізації основних компонентів навчання під час розв'язання дидактичних завдань освітнього процесу:

**Нетрадиційні форми цілісного розв'язання завдань навчання, які** включають прийняття мети, організацію сприймання, осмислення, закріплення, застосування змісту того, що засвоюється, контроль та самоконтроль. Орієнтовані на повне та системне вирішення навчальних завдань.

**«Пролонговані» форми, які** реалізують дидактичних завдань під час проведення та вимагають тривалої підготовки.

Ця класифікація дозволяє розрізнити форми навчання за їхнім спрямуванням та тривалістю підготовки.

Психотренінги сприяють збільшенню чутливості сприйняття та покращенню когнітивної активності. Вони також сприяють навчанню

прийомів самоконтролю, самоорганізації і самодисципліни, сприяючи психокорекції особистості. Під час проведення уроків психотренінгів важливо заохочувати учнів до пошуку новаторських і нестандартних рішень, забезпечувати емоційну підтримку та відчуття успіху. Важливо, щоб діти відчували радість від гри, спілкування з ровесниками та відкриття нового.

Аналіз педагогічної літератури, практичного досвіду дав змогу виділити кілька десятків різних типів нетрадиційних уроків:

- уроки - ділові ігри;
- уроки - прес-конференції;
- уроки-змагання;
- уроки на зразок КВК;
- театралізовані уроки;
- уроки-консультації;
- комп'ютерні уроки;
- уроки з груповими формами роботи;
- уроки взаємонавчання учнів;
- уроки творчості;
- уроки-аукціони;
- уроки-заліки;
- уроки-семінари;
- бінарні уроки;
- інтегровані уроки;
- уроки-узагальнення;
- уроки-фантазії;
- уроки-ігри;
- уроки-суди;
- уроки пошуку істини;
- уроки-лекції «Парадокси»;

- уроки-концерти;
- уроки-діалоги;
- уроки «Слідство ведуть знавці»;
- уроки - рольові ігри;
- уроки-конференції;
- уроки – «кругове тренування»;
- міжпредметні уроки;
- уроки-екскурсії;
- уроки-ігри «Поле чудес» тощо.

Н. Стяглик [38] подає таку класифікацію уроків нетрадиційної форми (див. табл.1.3.1.).

Таблиця 1.3.1

**Класифікація уроків нетрадиційної форми**

<b>Модель А</b>	<b>Модель В</b>	<b>Модель С</b>
Інтегрований урок	Урок-лото	Залежно від змісту, форм і методів у межах даної моделі може бути як одностороннє діяння суб'єктів, так і взаємодія, тобто може бути або модель А, або модель В, або обидві моделі разом
Урок-лекція	Урок-композиція	
Урок-мандрівка	Урок-огляд знань	
Урок екскурсія	Урок-аукціон	
Урок-новела	Урок-казка	
Урок-парадокс	Урок-диспут	
Урок-семінар	Урок-діалог	
Урок-есе	Урок-«круглий стіл»	
Урок-залік	Урок-турнір	
Урок-суд	Урок-КВК	
	Урок-брейн-ринг	
	Урок-Що?Де?Коли?	
	Урок-форум	



Нетрадиційні уроки зазвичай сподобаються учням більше, ніж традиційні заняття із стандартною структурою та режимом роботи. Тому варто розглядати можливість впровадження таких уроків для кожного вчителя. Однак важливо уникати того, щоб вони стали панацеєю для всіх ситуацій.

До інших нетрадиційних форм організації навчального процесу в межах класно-урочної системи деякі вчені відносять:

- практикуми;
- лабораторні заняття;
- навчальні екскурсії на природу, в музей, на виставку, на підприємство тощо;
- індивідуальні чи групові додаткові заняття за окремими навчальними темами або питаннями;
- факультативи;
- предметні гуртки тощо.

На думку О. Антипової, В. Паламарчука, Д. Румянцевої, сутність нестандартного уроку полягає в такому структуруванні змісту і форм навчання, яке спрямоване на виклик інтересу учнів та сприяє їхньому оптимальному розвитку й вихованню.

О. Митник і В. Шпак вказують на те, що нестандартний урок народжується завдяки нетрадиційній педагогічній теорії, поміркованому самоаналізу діяльності учителя, психологічному передбаченню перебігу тих процесів, що відбуваються на уроці, а головне — завдяки відсутності штампів у педагогічній технології.

За способами інтеграції видів діяльності виділено чотири основні типи інтегрованих уроків рідної мови й мовлення (див. таблицю 1.3.2).

Застосування інтеграції на уроках мови й читання, проведення інтегрованих уроків рідного слова, за передбаченнями вчених, позитивно позначаються як на результативність формування в школярів мовленнєвих навичок, так і на літературно-читацьких знаннях і вміннях. Вони характеризуватимуться вищою системністю, набуватимуть, узагальненості, комплексності, усвідомленості. У поєднанні з читанням підвищиться і роль мотивації загалом стосовно вивчення мови, й опрацювання розділів, тем програми зокрема.

Таблиця 1.3.2

Основні типи інтегрованих уроків з вивчення мови

Види діяльності, що інтегруються зі словесною творчістю	Їх пізнавальні можливості
<b>1 вид.</b> Ігрова та предметно-практична діяльність: малювання, інсценізація, відгадування загадок, діалог, хорівий спів з елементами танцю, ознайомлення з навколишнім, народознавство.	Орієнтує на чуттєві способи пізнання, оволодіння уміннями вичленовувати ознаки, знаходити родові, видові ознаки; спільні й відмінні; істотні й неістотні, класифікувати їх; розширення уявлень про значення конкретних <u>слів</u>
<b>2 вид.</b> Спілкування з природою, народознавство, відгадування загадок, виразне читання віршів, інсценізація, малювання, дослідницька діяльність, елементи <u>хореографії та фізкультури.</u>	Уводити в процес народження образного вислову, допомагає розкрити сутність зв'язків і залежностей у природі.
<b>3 вид.</b> Сприймання музичного й образного світу; художня праця,	Спрямований на розвиток уяви, розширення розуміння значення

<p>народознавство, інсценізація, відгадування загадок, виразне читання віршів, <u>хореографії</u> і <u>фізкультури</u>.</p>	<p>слів, що пояснюють поведінку людей, явища природи, суспільні елементи події.</p>
<p><b>4 вид.</b> Сприймання та аналіз тексту, художнього та пізнавального( на природничу, історичну, народознавчу тематику); слухання музики; сприймання картин, діафільмів, словесне малювання, інсценізація, елементи хореографії та <u>фізкультури</u>.</p>	<p>Зіставляє словесний образ із графічним та музичним; активізує розвиток образного сприймання світу, уяви, думки.</p>

Нетрадиційні уроки мають бути спрямовані на досягнення конкретних освітніх та розвиваючих цілей, а не слугувати самоціллю. Вони можуть використовуватися як дієвий інструмент для залучення учнів, стимулювання їх інтересу до навчання та розвитку творчих здібностей.

Зосередження на формуванні інтересу до математики, розвитку творчих математичних здібностей, просторових уявлень та інтелектуальних почуттів (справедливості, честі, відповідальності) є важливими аспектами освіти. Ці аспекти допомагають учням краще розуміти роль математики в житті і формують позитивне ставлення до навчання.

Важливо також забезпечити, щоб нетрадиційні методи були добре обґрунтовані та інтегровані в загальний контекст навчання, а їх впровадження не призводило до втрати основного академічного змісту. Збалансований підхід дозволяє досягти оптимального результату в навчанні та розвитку учнів.

█

## ВИСНОВКИ ДО I РОЗДІЛУ

Враховуючи вищевикладене, важливо підкреслити значущість розвитку мовної особистості, яка володіє ключовими компетентностями, зокрема комунікативною.

Сучасні системи освіти акцентують увагу на включенні до світового освітнього простору. Цей процес вносить суттєві зміни в педагогічну теорію та практику початкового виховання. Однією з ключових складових викладання української мови в початковій школі стає особистісно-орієнтована взаємодія між вчителем та учнем. Зокрема, перспективним напрямком модернізації освіти в молодших класах є впровадження нетрадиційних форм навчання.

Аналіз лінгводидактичної літератури демонструє, що на сучасному етапі проблема формування культури усного та писемного мовлення серед школярів є особливо актуальною.

Вчені розглядають мовлення як унікальний вид діяльності, де кожне висловлювання формується в складному процесі. Цей процес розпочинається із загального задуму, проходить стадію внутрішнього мовлення (або згорнутої схеми речення) і реалізується в розгорнутому мовленнєвому висловлюванні. По завершенні цього шляху висловлювання доходить до адресата, реалізуючи зворотний шлях, який починається зі сприймання повідомлення, подальшого декодування, формування загальної смислової схеми та розуміння повідомлення.

Формування комунікативної компетентності у молодших школярів є однією з найактуальніших проблем шкільного навчання. Високий рівень розвитку мовлення сприяє успішному засвоєнню знань з інших предметів. Особистісні якості, що формуються в початкових класах, зокрема, пов'язані з мовленням, створюють основу для подальшого навчання, виховання та розвитку молодших школярів.

Комунікативна компетентність відзначається особливим значенням серед інших компетентностей, які вважаються ключовими у реалізації основного завдання сучасної мовної освіти – формування мовної особистості.

Важливо відзначити, що навчити учнів є набагато значущішим, ніж просто розповісти їм інформацію. Хоча останній метод може здаватися простішим, доступнішим і швидшим, навчання створює основу для глибшого засвоєння матеріалу та його тривалої збереженості у пам'яті учнів.

Формування комунікативних вмінь завжди вимагає значного розумового напруження учнів. Для запобігання перевтомленню і підвищення їх працездатності використовують рухливі ігри та нестандартні форми організації роботи. Це не лише сприяє фізичному розвитку учнів, але й допомагає формувати конкретні уявлення та полегшує оволодіння абстрактними поняттями.

Ефективність таких підходів може бути досягнута за допомогою застосування нетрадиційних методик, які створюють позитивне навчальне середовище та забезпечують цікавий та ефективний процес навчання.

## **РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

### **2.1. Аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми**

Для досягнення поставлених завдань дослідження, пов'язаних із формуванням комунікативних вмінь учнів початкових класів, виникла необхідно з'ясувати наступні питання :

Оцінити стан впровадження, використання вчителями початкових класів нестандартні уроки для формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти

Дослідити психологічну готовність учнів до спільної групової, парної та індивідуальної діяльності під час нестандартних уроків.

Визначити рівень сформованості комунікативної компетентності учнів.

Ці аспекти дозволять отримати повний обсяг інформації щодо ефективності та впливу нестандартних уроків на формування комунікативних навичок учнів молодших класів.

В експерименті взяло участь 60 учні 3-х класів.

Експеримент передбачав 3 етапи:

1. Констатувальний етап, метою якого було визначення наявного рівня сформованості в учнів мовленнєвих умінь.

Також було встановлено рівень оволодіння вчителями початкових класів теоретичними знаннями щодо нетрадиційних уроків. Ми розглянули, як вчителі початкової школи можуть практично застосовувати нетрадиційні методики та форми, такі як робота в парах, групова діяльність та індивідуальна робота, під час формування комунікативної компетентності здобувачів початкових класів;

2) формувальний етап, на якому реалізовувалася розроблена серія нестандартних уроків;

3) контрольний етап, метою якого є аналіз та обробка отриманих даних, спостереження динаміки змін щодо рівня сформованості мовленнєвих умінь третьокласників до і після експерименту.

На першому етапі ми розробили та провели анкетування (Додаток А). В опитуванні взяли участь 14 вчителів початкових класів Броварського ліцею № 5 імені В. Стуса. Відповіді на надані питання вказують на великий інтерес педагогів до використання нетрадиційних уроків. Учителі наголошують на важливості впровадження групових та парних форм навчальної діяльності та вважають, що використання традиційних методів та форм навчання недостатнє для формування комунікативних вмінь.

Результати проведеного анкетування також підтверджують наступне:

59% вчителів не мають достатньої обізнаності з поняттям нетрадиційних уроків і сприймають їх різним чином.

61% вчителів не мають практичного досвіду в застосуванні нетрадиційних уроків, при цьому лише використовують їх для "відкритих" уроків.

70% вчителів віддають перевагу традиційним формам уроків, рідко використовуючи нетрадиційні форми, також несистемно впроваджуючи парні та групові методи навчання.

73% вчителів формують мовленнєві навички учнів лише на уроках розвитку зв'язного мовлення, не приділяючи достатньо уваги цьому аспекту на кожному уроці.

90% вчителів вважають активні методи навчання найефективнішими при формуванні комунікативних навичок учнів.



*Рис. 2.1.1. Частота використання нестандартних уроків у практиці вчителів*

Отже, в ході опитування вчителів виявлено наступне розподіл використання нестандартних уроків у їхній практиці:

17% вчителів використовують нестандартні уроки 2-3 рази на тиждень;

38% використовують їх один раз на тиждень, і то не завжди, залежно від свят народознавчого характеру і можливостей учителя;

45% опитуваних вчителів використовують нестандартні уроки в своїй практиці 1-2 рази на півроку.

На констатувальному етапі експерименту ми розпочали з діагностики рівня сформованості мовленнєвих умінь учнів третіх класів. Для оцінки цих навичок молодших школярів Броварського ліцею № 5 імені В. Стуса., ми провели анкетування та діагностику у 60 учнів.

У результаті аналізу відповідей 60 учня 3 класів за запропонованою анкетой (Додаток Б) було виявлено, що учні виявляють інтерес до групових завдань, проте лише невелика частина учнів виявляє бажання працювати самостійно.



Аналіз результатів опитування.

У більшості учнів уміння гарно говорити визначається правильним мовним оформленням, дотриманням правил вживання форм слів і уникненням жаргонізмів (для 83% дітей це означає стеження за власним мовленням, щоб воно відповідало вимогам), проте мало хто вважає виразність мовлення частиною цього поняття.

Діти вважають власне мовлення зрозумілим і виразним (77 % опитаних впевнені в тому, що співрозмовник їх розуміє).

Школярам найбільше подобається розповідати самостійно (32 %) або сприймати пояснення вчителя (44 %), ніж слухати відповіді однокласників.

Для реалізації досліджувального навчання було визначено низку умов: а) при формуванні експериментальних і контрольних класів враховувалася приблизно однакова рівність комунікативних умінь і навичок учнів; б) учні експериментальних класів дотримувалися всіх етапів досліджувального навчання за розробленою програмою; в) навчання в контрольних класах відбувалося за традиційною методикою; г) кількість уроків у контрольних і експериментальних класах була однаковою; г) контрольні зрізи наприкінці кожного етапу навчання проводилися і в експериментальних, і в контрольних класах за тими ж самими умовами, із використанням тотожних критеріїв оцінювання.

Мета констатувального етапу полягала в здійсненні порівняльного аналізу емпіричних даних для визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів відповідно до зазначених критеріїв та відповідних їм показників.

Завдання констатувального експерименту включали:

– ідентифікацію структурних компонентів сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи;

- розробку критеріїв та показників сформованості комунікативної компетентності молодших школярів на основі виявлених компонентів;

- створення діагностичного інструментарію з метою педагогічного аналізу сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи;

- характеристика рівнів комунікативної компетентності молодших школярів.

Такий підхід дозволяв систематизувати та оцінювати результати дослідження в контексті розвитку комунікативних умінь і навичок учнів, забезпечуючи об'єктивний підґрунт для подальших педагогічних втручань та покращення навчального процесу.

На початку реалізації цього етапу було розпочато співпрацю з учителями початкових класів. Проведені бесіди мали на меті обґрунтування важливості приділення особливої уваги проблемі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстами.

Для виявлення теоретичних знань учителів з понять "компетентність" та "комунікативна компетентність" були проведені бесіди та тестові завдання (додаток Б, В). У ході цих заходів, два учителі правильно відповіли на всі питання, виявивши глибокі теоретичні знання, тоді як інші допустили деякі помилки.

Цей етап дав можливість визначити рівень теоретичної підготовки вчителів щодо теми та виявити області, в яких може знадобитися додаткова підтримка або навчання. Взаємодія з учителями є ключовим елементом успішної реалізації програми з формування комунікативної компетентності учнів початкової школи.

Результати бесід із вчителями початкової школи свідчать, що педагоги приділяють значну увагу формуванню комунікативної

компетентності учнів, проте лише двоє вчителів систематично використовують текст як передумову успішного спілкування. Тільки двоє з опитаних вчителів змогли чітко визначити критерії для оцінки рівнів сформованості комунікативної компетентності.

Серед основних труднощів, визначених учителями початкових класів, зазначають недостатній словниковий запас учнів, слабку мотивацію до процесу спілкування та відзначають відсутність готовності молодших школярів використовувати набуті знання та вміння в реальних комунікативних ситуаціях. Ці виявлені труднощі становлять важливу основу для подальших педагогічних заходів та розвитку програми з формування комунікативної компетентності у початковій школі.

Ефективність формування комунікативної компетентності у молодших школярів значною мірою залежить від визначення її рівневої характеристики та основних компонентів, таких як ціле-мотиваційний, комунікативно-когнітивний та практично-діяльнісний, відповідно до визначеної структури комунікативної компетентності.

**Основними критеріями сформованості комунікативної компетентності молодших школярів можуть бути такі:**

**Спонукально-настановчий критерій**

**Пізнавально-інформаційний критерій:**

**Комунікативно-діяльнісний критерій**

Змістове наповнення ціле-мотиваційного компонента комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом може бути докладно розглянуте через **позитивне ставлення до роботи з текстом, спонукання до спілкування (емоційна привабливість та мотивація), цілеспрямованість у роботі з текстом (ціннісні орієнтації), пізнавальний інтерес до мовленнєвої діяльності.**

Зміст комунікативно-когнітивного компонента визначається програмовими вимогами початкової школи і передбачає володіння

відповідною предметною термінологією та наявністю у молодших школярів певного рівня обізнаності щодо здійснення текстової діяльності та комунікативних умінь.

Комунікативно-когнітивний компонент відповідно до пізнавально-інформаційного критерію передбачає наявність знань, необхідних для успішного формування комунікативної компетентності, що залежить від сформованості умінь співвідносити знання з різних предметів та ступеня оволодіння знаннями, вміннями та навичками.

Зміст комунікативно-когнітивного компонента визначається програмовими вимогами початкової школи та передбачає володіння відповідною предметною термінологією та обізнаність молодших школярів щодо здійснення текстової діяльності та комунікативних умінь, таких як сприймання, осмислення та розуміння тексту для досягнення комунікативної поінформованості.

Враховуючи змістове наповнення комунікативно-когнітивного компонента комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом, правомірно критерій його вияву можна назвати пізнавально-інформаційним. Показники цього критерію можуть включати тестові завдання, спрямовані на аудіювання та репродукування заданого тексту, а також завдання, спрямовані на сприймання, осмислення та розуміння тексту.

Практично-діяльнісний компонент комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом включає в себе мовленнєву діяльність, конкретні дії, активну комунікацію та творче продукування текстів.

Так, із зазначених позицій є підстави назвати критерій вияву практично-діялісного компонента комунікативної компетентності

молодших школярів у процесі роботи з текстом комунікативно-діяльнісним.

Комунікативно-діяльнісний компонент враховує практичні аспекти вияву комунікативної компетентності, такі як мовленнєва діяльність, конкретні дії, активна комунікація та творче продукування текстів. Врахування ознак прояву показників, що відображають спонукально-настановчий, пізнавально-інформаційний та комунікативно-діяльнісний аспекти, дозволяє створити комплексний підхід до визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності молодших школярів.

Описова характеристика рівнів сформованості досліджуваної якості, враховуючи ці три компоненти (ціле-мотиваційний, комунікативно-когнітивний, практично-діяльнісний), дозволяє отримати повну картину про рівень розвитку комунікативної компетентності учнів у процесі роботи з текстами.

Визначення таких рівнів, як високий, достатній, середній і початковий, для оцінювання сформованості комунікативної компетентності учнів початкових класів у процесі роботи з текстом є доцільним та стандартним підходом. Це дозволяє здійснювати більш детальну та об'єктивну оцінку рівня розвитку комунікативних навичок учнів.

Для цього було використано такі методи дослідження: бесіди з учителями й школярами, анкетування, тестування, контрольні зрізи на встановлення рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів початкових класів. Поточна перевірка досвіду мовленнєвої діяльності здійснюється окремо за кожним показником: 1) аудіативні уміння (усно і письмово); 2) уміння переказувати зміст прочитаного твору (усно); 3) уміння складати висловлювання за змістом прочитаного, прослуханого (усно).

Для проведення поточної перевірки здатності учнів слухати та розуміти усне мовлення, запропоновано прослухати невідомий текст, приблизний обсяг якого для 3-го класу становить 210-230 слів. Після прослуховування тексту учні мають виконати завдання, спрямовані на розуміння фактичного змісту прослуханого тексту (хто?, що?, які?, де?, коли?, як?). Їхні відповіді можуть бути подані усно або зафіксовані письмово і включати в себе відтворення послідовності подій, встановлення смислових та причинно-наслідкових зв'язків, а також визначення теми тексту.

Для проведення письмової перевірки аудіативних умінь обирають 8 тестових завдань. Ці завдання включають 4 завдання закритого типу, де учні повинні вибрати одну правильну відповідь із трьох запропонованих варіантів, оцінювані по 1 балу за кожне, а також 4 завдання відкритого типу, які оцінюються по 2 бали за кожне [25].

Оцінка здатності учнів переказувати зміст прочитаного твору проводиться шляхом усного викладу. Критерії оцінки цього навчання представлені у таблиці 2.1.1. [25].

Таблиця 2.1.1

Вимоги до оцінювання вміння переказувати зміст прочитаного твору

Рівень навчальних досягнень учня/учениці	Бали	Характеристика навчальних досягнень учня/учениці
Початковий	1	Учень/учениця переказує фактичний зміст твору з опорою на поданий план окремими, не пов'язаними між собою реченнями. Припускається численних мовних, мовленнєвих, орфоепічних помилок. Недало вживає у переказі велику кількість слів, словосполучень.
	2	Учень/учениця відтворює на основі поданого плану окремі, не пов'язані між собою фрагменти змісту твору. Припускається численних мовних і мовленнєвих помилок
	3	Учень/учениця переказує на основі поданого плану менше половини змісту тексту. Його переказ характеризується непослідовністю, пропуском фрагментів, важливих для цілісного розуміння змісту, наявністю багатьох

		орфоепічних і мовленнєвих помилок.
Середній	4	Учень/учениця недостатньо зв'язно відтворює з опорою на поданий план більшу частину фактичного змісту тексту. Порушує послідовність викладу, припускаючись мовних і мовленнєвих помилок
	5	Учень/учениця зв'язно, але недостатньо повно, відтворює фактичний зміст твору з опорою на поданий план. Почасти порушує послідовність викладу. Припускається мовних і мовленнєвих помилок
	6	Учень/учениця переказує з опорою на план зміст твору зв'язно, загалом повно, послідовно, хоч не завжди розрізняє основну й другорядну інформацію. Виявляє нестійкі вміння виділяти смислові частини тексту. Почасти припускається мовних і мовленнєвих помилок
Достатній	7	Учень/учениця відтворює зміст твору (з урахуванням виду переказу) зв'язно, достатньо повно, послідовно, з елементами аргументації поведінки, вчинків персонажів. Припускається окремих мовних та мовленнєвих помилок
	8	Учень/учениця загалом самостійно, зв'язно, логічно, послідовно переказує (з урахуванням виду переказу) зміст твору. Використовує у мовленні авторські засоби художньої виразності, почасти невдало замінюючи їх власними. Є поодинокі мовленнєві помилки
	9	Учень/учениця самостійно, зв'язно, послідовно, повно переказує (з урахуванням виду переказу) зміст твору. Загалом вдало використовує у мовленні авторські засоби художньої виразності. Припускається поодиноких мовленнєвих помилок
	10	Учень/учениця самостійно, зв'язно, логічно, повно переказує (з урахуванням виду переказу) зміст твору, акцентуючи увагу на головному
	11	Учень/учениця самостійно, зв'язно, логічно, повно переказує (з урахуванням виду переказу) зміст твору, виділяючи головне. Під час переказу замінює діалоги розповіддю.
	12	Учень/учениця самостійно будує розповідь, виділяючи головне та узагальнюючи зміст прочитаного. Використовує під час переказу засоби художньої виразності.

Оцінка комунікативної компетентності учнів визначається за допомогою різних параметрів, таких як цілісність теми, послідовність і структурне оформлення, зв'язність. Ця оцінка включає аналіз методів міжфразового зв'язку, визначення кількості речень, які можуть бути або не пов'язані формально, вимірювання обсягу тексту за кількістю слів і речень, встановлення співвідношення між простими і складними реченнями. Крім

того, самостійність визначається шляхом аналізу допоміжних питань, а плавність оцінюється при оцінці тривалих пауз, які можуть порушувати цілісність розповіді.

Визначення кількісного виразу оцінки є високо умовним, так само як і при оцінці умінь переказу. Методика інтерпретації результатів проводиться аналогічно. Аналізуючи узагальнені оцінки вказаних якостей, можна надати характеристику рівнів розвитку мовлення молодших школярів. Оцінювання навичок ведення діалогу проводиться відповідно до критеріїв, які наведені у додатку до наказу Міністерства освіти і науки України від 19.08.2016 року № 1009 [25].

Таблиця 2.1.2

Орієнтовні вимоги до оцінювання діалогу

Рівень навчальних досягнень учня/учениці	Бали	Характеристика навчальних досягнень учня/учениці
Початковий	1	Учень/учениця підтримує діалог, відповідаючи на запитання співрозмовника лише «так» чи «ні».
	2	Учень/учениця відповідає на елементарні запитання короткими репліками, однак не ініціює розмови.
	3	Учень/учениця вступає в діалог з найпростішою за змістом теми, відповідає лише на окремі репліки співрозмовника/співрозмовниці, робить спроби формулювати запитання. помилок.
Середній	4	Учень/учениця бере участь в діалозі з нескладною за змістом теми, але робить довгі паузи, добираючи потрібні слова, окремі репліки співрозмовника/співрозмовниці залишає без відповіді.
	5	Учень/учениця підтримує діалог за нескладною за змістом мовленнєвою ситуацією, але іноді відхиляється від теми, не завжди вживає слова ввічливості, припускається мовних помилок. Кількість реплік діалогу менша за визначений для певного класу обсяг.
	6	Учень/учениця ініціює і підтримує діалог, буде в основному змістовні репліки, однак не завжди дотримується правил мовленнєвого етикету, припускається окремих мовних помилок. Кількість реплік діалогу менша за визначений для певного класу обсяг.
Достатній	7	Учень/учениця буде діалог, в міру швидко добирає потрібні слова, вживає формули мовленнєвого етикету, виявляє толерантність до співрозмовника/співрозмовниці,



		однак не висловлює власної думки, свого ставлення до предмета обговорення, припускається незначних мовних помилок. Кількість реплік діалогу відповідає визначеному для кожного класу обсягу.
	8	Учень/учениця складає діалог за ситуацією, що містить певну проблему, швидко добирає і правильно використовує потрібні слова, будує змістовні репліки, дотримується правил культури спілкування, однак не висловлює свого ставлення до предмета обговорення, припускається незначних мовних помилок. Кількість реплік діалогу відповідає визначеному для кожного класу обсягу
	9	Учень/учениця самостійно складає діалог з проблемної теми, чітко формулює запитання, дає влучні відповіді, демонструє належну культуру спілкування, не припускається мовних помилок, робить спроби висловити власну думку з приводу предмета обговорення. Кількість реплік діалогу відповідає визначеному для кожного класу обсягу
	10	Учень/учениця складає діалог за проблемною ситуацією, чітко формулює думки, демонструє високу культуру спілкування, висловлює власну позицію, але невпевнено. Кількість реплік діалогу відповідає визначеному для кожного класу обсягу.
	11	Учень/учениця ініціює і підтримує діалог з певної проблеми, впевнено висловлює й аргументує свою позицію, виявляючи повагу до думки співрозмовника/співрозмовниці, демонструє високу культуру спілкування. Кількість реплік діалогу відповідає визначеному для кожного класу обсягу.
	12	Учень/учениця складає змістовний діалог, демонструє вміння уважно вислухати співрозмовника/співрозмовницю, виявляє стриманість і коректність у разі незгоди з думкою співрозмовника/співрозмовниці, доводить свої думки, висловлюючи переконливі аргументи, в тому числі й із власного життєвого досвіду, відстоює власну позицію. Кількість реплік діалогу перевищує визначений для кожного класу обсяг.

Поточну оцінку розвитку монологічного мовлення учнів проводять враховуючи мету та завдання. Наприклад, вміння усно переказувати текст оцінюється на основі матеріалу розповідних текстів. У третьому класі, обсягом 50-70 слів, діти демонструють це вміння.

Додатково, у третьому класі оцінюється усне та письмове вміння створювати твір на задану тему, використовуючи власні спостереження, життєві ситуації, картину,

прочитаний твір або переглянута передача. Учні формулюють від 5 до 6 речень у третьому класі.

Таблиця 2.1.3

Орієнтовні вимоги до оцінювання змісту переказу/твору

Рівень навчальних досягнень учня/учениці	Бали	Характеристика навчальних досягнень учня/учениці
Початковий	1	Учень/учениця будує окремі, не пов'язані між собою речення, демонструючи обмежений лексичний запас і припускаючись мовних (лексичних, граматичних) помилок.
	2	Учень/учениця будує окремі фрагменти висловлювання, при цьому його (її) лексичний запас обмежений, наявні мовні помилки.
	3	Учень/учениця будує висловлювання, що не становить завершеного тексту. Послідовність викладу не дотримана, а лексика – бідна; трапляються мовні помилки.
Середній	4	Учень/учениця будує текст, який відзначається певною зв'язністю, але збіднений змістом; наявні відхилення від теми; порушена послідовність викладу, відсутні зачин або кінцівка, є мовні помилки.
	5	Учень/учениця створює текст, який певною мірою розкриває тему, однак удосконалення потребує послідовність викладу, зачин чи кінцівка, добір слів, мовне оформлення тексту
	6	Учень/учениця будує досить послідовний текст, розкриває тему, хоч іноді порушує співвідношення основної і другорядної інформації; добір слів потребує вдосконалення; трапляються мовні помилки.
Достатній	7	Учень/учениця правильно будує текст, розкриває його загальний зміст і головну думку; у тексті наявні зачин, основна частина і кінцівка; проте учень не висловлює свої думки з приводу сказаного; текст бідний на виражальні засоби мови; трапляються невинуваті повтори тих самих слів; мають місце мовні помилки.
	8	Учень/учениця самостійно будує достатньо повне зв'язне висловлювання, в цілому ґрунтовно висвітлює тему і головну думку; проте не висловлює свого ставлення до того, про що говорить; припускається окремих мовленнєвих і мовних помилок.
	9	Учень/учениця самостійно створює послідовний, логічно завершений текст; вдало добирає виражальні засоби мови; робить спроби висловити свою думку з

		приводу сказаного, але не дуже вдало; припускається поодиноких лексичних неточностей, мовних помилок.
	10	Учень/учениця вправно будує текст, що характеризується логічною завершеністю, відповідністю темі й меті, багатством лексичних засобів; у тексті висловлена думка про предмет розмови, але допущено 1-2 мовні чи мовленнєві помилки.
	11	Учень/учениця вправно будує послідовний, повний текст, враховуючи комунікативне завдання; чітко висловлює власну думку, аргументує її; робота відзначається багатством словника, точністю слововживання, граматичною і стилістичною грамотністю.
	12	Учень/учениця створює повноцінне зв'язне висловлювання з певною комунікативною метою; повно і вичерпно висвітлює тему; впевнено висловлює й аргументує своє ставлення до того, про що пише; вдало пов'язує предмет розмови з власним життєвим досвідом; робота відзначається багатством лексики, граматичною правильністю, стилістичною довершеністю

Оцінка ефективності формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом проводилася відповідно до розроблених критеріїв, показників та рівнів їх виявлення. Кількісні результати діагностики сформованості комунікативної компетентності у молодших школярів за спонукально-настановчим критерієм представлені в таблиці 2.1.4.

Таблиця 2.1.4

Рівні сформованості комунікативної компетентності за спонукально-настановчим критерієм (у %)

Клас	Спонукально-настановчий критерій			
	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий
ЕК	14	26	30	30
КК	16	26	32	28
Узагальнений показник	15	26	30	29

Дані, представлені в таблиці 2.4, свідчать, що лише 14% учнів експериментального класу та 16% учнів контрольного класу показали високий рівень сформованості комунікативної компетентності за спонукально-настановчим критерієм. Учні високого рівня виявили здатність конструювати розповідь, виділяючи основне та узагальнюючи зміст прочитаного.

Школярі з достатнім рівнем сформованості комунікативної компетентності за спонукально-настановчим критерієм, що становить 26% учнів обох класів, виявили здатність самостійно, зв'язно, послідовно та повно переказувати зміст твору. Вони в цілому вдало використовували авторські засоби художньої виразності у своєму мовленні, хоча в деяких випадках допускали поодинокі мовленнєві помилки.

До середнього рівня віднесено по 30 % і 32 % учнів обох класів, які переказували з опорою на план зміст твору зв'язно, загалом повно та послідовно, хоча не завжди чітко відрізняли основну та другорядну інформацію. Вони виявили нестійкі вміння виділяти смислові частини тексту, і частково допускали мовні та мовленнєві помилки.

Учні з початковим рівнем сформованості комунікативної компетентності за спонукально-настановчим критерієм (30% експериментального класу і 28% контрольного класу) виявили труднощі у переказі, переносючи менше половини змісту тексту. В їхніх переказах спостерігалася непослідовність, пропуск фрагментів, важливих для повного розуміння змісту, а також виявлялися багато орфоепічних і мовленнєвих помилок.

Кількісні результати діагностики сформованості в учнів комунікативної компетентності за пізнавально-інформаційним критерієм подано у таблиці 2.1. 5.

Таблиця 2.1.5

Рівні сформованості комунікативної компетентності за пізнавально-інформаційним критерієм (у %)

Клас	Пізнавально-інформаційний критерій			
	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий
ЕК	26	24	28	22
КК	22	24	28	26
Узагальнений показник	24	24	28	24

Дані, представлені у таблиці 2.5, показали, що 26% і 22% учнів обох класів проявили високий рівень пізнавально-інформаційного критерію комунікативної компетентності. Ці учні успішно ведуть змістовний діалог, аргументують свої думки і висловлюють переконливі аргументи, включаючи особистий життєвий досвід, та стійко захищають свою позицію.

Школярі з достатнім рівнем сформованості комунікативної компетентності за спонукально-настановчим критерієм експериментального, контрольного класу 24 % складають діалог за проблемною ситуацією, чітко формулюють думки, демонструють високу культуру спілкування, висловлюють власну позицію, але невпевнено.

Учні з середнім рівнем розвитку пізнавально-інформаційного критерію комунікативної компетентності складають 28 % у обох класах. Ці учні активно беруть участь у діалозі, але не завжди дотримуються правил мовленнєвого етикету та можуть припускатися окремих мовних помилок.

22 % учнів експериментального класу та 26 % контрольного класу демонструють початковий рівень розвитку пізнавально-інформаційного критерію комунікативної компетентності. Вони взаємодіють у діалозі на найпростіших темах, відповідають лише на окремі запитання та намагаються формулювати свої власні.

Кількісні результати діагностики сформованості в учнів комунікативної компетентності за комунікативно-діяльнісним критерієм подано у таблиці 2.1.6.

Таблиця 2.1.6

Рівні сформованості комунікативної компетентності за комунікативно-діяльнісним критерієм (у %)

Клас	Комунікативно-діяльнісний критерій			
	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий
ЕК	24	24	26	26
КК	26	24	24	26
Узагальнений показник	24	24	26	26

Для оцінки загального рівня сформованості комунікативної компетентності учнів, використовуючи всі описані критерії, був розрахований середній коефіцієнт. Цей коефіцієнт було отримано шляхом обчислення відношення суми отриманих даних за кожним компонентом до їх кількості. Узагальнені кількісні результати вихідного рівня комунікативної компетентності у досліджуваних класах представлено в таблиці 2.1.7.

Таблиця 2.1.7

Рівні сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи в процесі роботи з текстом у (%)

Критерії	ЕК				КК			
	Вис	Дос	Серед	Почат	Вис	Дос	Серед	Почат
Спонукально-настановчий	14	26	30	30	16	26	32	28
Пізнавально-інформаційний	26	24	28	22	22	24	28	26
Комунікативно-діяльнісний	24	24	26	26	26	24	24	26
Узагальнений показник	22	24	28	26	22	22	28	26

Як вказано на рисунку 2.1, високий рівень розвитку комунікативної компетентності переважає на 1,5 % у школярів контрольного класу порівняно з експериментальним. Достатній рівень більший у контрольному класі на 0,8 %, але середній рівень виявився більшим у експериментальному класі на 0,6 %. Початковий рівень розвитку комунікативної компетентності також переважає на 1,3 % у школярів контрольного класу порівняно з експериментальним.

Проведений констатувальний експеримент виявив недостатню сформованість комунікативної компетентності у молодших школярів

під час роботи з текстом. З цього випливає необхідність підвищення ефективності процесу формування комунікативної компетентності у молодших школярів. Таким чином, важливим є розроблення моделі формування комунікативної компетентності у молодших школярів у контексті роботи з текстами.

## 2.2. Розробка нетрадиційних уроків

Для нашого дослідження важливо враховувати мовно-мовленнєва підготовка молодших школярів зорієнтована на удосконалення набутих ними умінь і навичок, отриманих у 1-2 класах. Процес формування комунікативної компетентності третьокласників відбувається за допомогою наступних методів:

- розвиток творчого володіння усним і писемним мовленням у різноманітних ситуаціях спілкування та сферах комунікації;
- практичне застосування знань з української мови;
- використання мовних знань як засобу підвищення загальноосвітнього рівня учнів;
- удосконалення та поглиблення кожного аспекту комунікативної компетентності.

Розроблена нами експериментальна методика спрямована на підвищення рівня комунікативної компетентності учнів 3-х класів за допомогою нестандартних форм навчання.

Під час впровадження експериментальної програми ми приділяли увагу методичному забезпеченню. Так, в контрольній групі формування комунікативної компетентності відбувалося за традиційною методикою, використовуючи чинні підручники з читання для учнів 3-их класів.

В експериментальному класі навчання відбувалося відповідно до запропонованих уроків та експериментальної програми, включаючи цілеспрямовану систему роботи з метою підвищення рівня комунікативної компетентності учнів 3 класу. Ця система передбачала використання нетрадиційних форм навчання для досягнення поставленої мети.



Розробки нетрадиційних уроків мови і читання, які проводилися в ЕК розміщено в додатку С.

Основні принципи, на яких ґрунтувалася організація та проведення нестандартних уроків, включали в себе наступне:

1. Максимальне залучення учнів до активної діяльності на уроці.
2. Не розважальний характер, а цікавість та захоплення як основа емоційного настрою уроку.
3. Розвиток функції спілкування на уроці як умова забезпечення взаєморозуміння.
4. «Прихована» диференціація навчання за навчальними можливостями, інтересами та здібностями учнів.
5. Використання оцінки як формувального інструменту, спрямованого на розвиток, а не лише як контрольного засобу.

Визначено такі ознаки нестандартного уроку:

1. Включає елементи нового, що змінюють зовнішні рамки та місце проведення.
2. Дозволяє використовувати позапрограмовий матеріал.
3. Створює можливість організувати колективну діяльність у поєднанні з індивідуальною.
4. Дозволяє залучати для організації уроку людей різних професій.
5. Сприяє створенню позитивного емоційного підйому учнів через оформлення кабінету, дошки, музики, використання відео тощо.
6. Має можливість організації та виконання творчих завдань.
7. Передбачає обов'язковий самоаналіз в період підготовки до уроку, на уроці і після його проведення.
8. Обов'язково створює тимчасову ініціативну групу з учнів для підготовки уроку.
9. Передбачає обов'язковість планування уроку заздалегідь.
10. Вимагає чіткого визначення триєдиної мети.

11. Сприяє творчому розвитку учнів через спрямованість їхньої творчості на власний розвиток.

Якщо у процесі підготовки до традиційного уроку активну діяльність переважно виявляє лише вчитель, який здійснює написання плану-конспекту, виготовлення наочних посібників, роздаткового матеріалу, а також забезпечує діяльність учнів протягом уроку. У контрасті до цього, у процесі підготовки нестандартного уроку значна частина відповідальності покладається на учнів. Вони формують групи (команди, екіпажі), приймають або вибирають конкретні завдання, які повинні бути виконані до уроку, такі як підготовка повідомлень на тему майбутнього уроку, формулювання питань, створення кросвордів, вікторин, виготовлення необхідного дидактичного матеріалу тощо.

Перший етап нестандартного уроку спрямований на формування та розвиток мотиваційної сфери учнів. На цьому етапі ставляться проблеми, визначається ступінь готовності до їх вирішення та шляхів досягнення цілей уроку. Зазначаються ситуації, участь у яких дозволить вирішувати пізнавальні, розвивальні та виховні завдання. Ефективний розвиток мотиваційної сфери досягається завдяки результативному підготовчому періоду, де якість виконання учнями попередніх завдань впливає на їхній інтерес до подальшої роботи.

Другий етап нестандартного уроку включає в себе повідомлення нового матеріалу та формування знань учнів за допомогою різних нестандартних форм організації їхньої розумової активності.

Третій етап присвячений формуванню умінь і навичок. Під час проведення уроку враховується ставлення учнів до оригінальної форми уроку, їхній рівень підготовленості, вікові та психологічні особливості учнів класу. Дидактичні цілі орієнтовані на вивчення нового матеріалу або систематизацію раніше отриманих знань в різних "нестандартних"

формах організації розумової активності тощо. Контроль не виділяється в часі і «розчиняється» у кожному з попередніх етапів.

Готуючись до уроків мови для 3-4 класів, ми також враховували загальні психологічні особливості учнів цього віку. Ці особливості дозволяли нам адаптуватися до нових форм спілкування, таких як «вчитель – учень» та «учень – учні», та використовувати в 3-4 класах на уроках різні типи моделей спілкування:

Модель Б - використання нестандартних уроків, які передбачають взаємодію учнів у процесі групової чи парної роботи (урок-огляд знань, урок-розслідування, урок-брейн-ринг, урок-конференція, урок-КВК);

Модель В - проведення нестандартних уроків, де передбачається вплив як вчителя на учня, так і виконання роботи в парі чи групі разом з іншими учнями (інтегрований урок, урок-мандрівка, урок-екскурсія, урок-есе, урок-композиція, урок-казка).

Ми вважаємо, що використання нестандартних форм в навчальній практиці відкриває можливість реалістично «пережити» конкретні життєві ситуації за різними особами. Значущість рольової гри полягає в тому, що вона дозволяє учасникам діяти "як у реальності", що, в свою чергу, сприяє виявленню їхніх здібностей та навичок. Рольова гра навчає учнів займати активну життєву позицію, а для вчителя це є ефективним інструментом для встановлення суб'єкт-об'єктних відносин. Вона сприяє підвищенню інтересу учнів до вивчення мови і літератури (який є найефективнішим мотивом навчання) та розкриттю творчих здібностей вихованців.

Відомо, що будь-яка діяльність призводить до бажаного результату, якщо її добре спланувати. Рольова гра, як інтерактивний метод, передбачає навчання у взаємодії всіх учнів класу і, отже, вимагає чіткого плану проведення (хоча і не виключає імпровізації на певних етапах). Ми використовуємо наступний план проведення рольової гри:

#### **Підготовчий етап:**

Розподіл ролей, бажано, щоб учні обирали їх самостійно.

Виготовлення необхідних матеріалів для гри, таких як декорації, костюми, картки із завданнями тощо, в якому беруть участь як вчителі, так і учні.

Консультації учасників гри щодо правильності підготовленого матеріалу, виготовлених декорацій, костюмів та вибраних художніх творів.

### **Власне гра:**

Виконання обраними учнями своїх ролей з вчителем, який відіграє роль керівника, координатора чи іншу відповідальну роль.

Учитель коригує дії учасників гри за необхідності. Він може взяти на себе такі ролі, як керівник, координатор, один із гравців (актор, лектор, роботодавець, глядач, продавець), спостерігач, або відсторонений (драматург або критик).

### **Підбиття підсумків:**

Аналіз, обговорення та оцінка результатів.

Постановка запитань перед учнями для збору відгуків, таких як: "Чи сподобалася вам гра взагалі? Чому саме? Чи сподобалася вам роль, яку ви виконували? З яких причин? Що вам видалося важким або нецікавим? Чому? Яку роль у цій грі ви хотіли б виконати та чому?" Проведення нестандартних уроків включає особливість у використанні кооперативної форми роботи. Це означає виконання ролей в групах постійного або змінного складу та опрацювання навчальних завдань, які часто мають диференційований характер.

### **2.3 Методика, хід і аналіз результатів експериментальної роботи**

На контрольному етапі ми здійснювали оцінку рівня знань учнів в кінці навчального року, порівнюючи контрольну та експериментальну групи після використання розробленої нами методики.

Контрольний експеримент був запланований для оцінки ефективності методики формування комунікативної компетентності у молодших школярів під час роботи з текстами. Дослідження мало на меті виконання таких завдань:

Провести повторну діагностику рівнів сформованості комунікативної компетентності у молодших школярів в процесі роботи з текстом.

Аналізувати динаміку змін у рівнях сформованості комунікативної компетентності у молодших школярів в процесі роботи з текстами в контрольному та експериментальному класах.

Підтвердити або спростувати гіпотезу, сформульовану на початку дослідження, щодо розвитку комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстами.

Для визначення змін у рівнях сформованості комунікативної компетентності молодших школярів під час роботи з текстами, ми провели контрольні зрізи за кожним з трьох критеріїв (спонукально-настановчий, пізнавально-інформаційний, комунікативно-діяльнісний). Завдання для оцінки використовувалися на основі констатувального етапу експерименту.

Проведена дослідно-експериментальна робота передбачала перевірку ефективності моделі формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстами. Під час контрольного етапу експерименту за виділеними критеріями та показниками було визначено чотири рівні сформованості комунікативної компетентності учнів початкових класів: початковий, середній, достатній, високий.

Експеримент надав можливість вивчити процес формування комунікативної компетентності у молодших школярів під час роботи з текстами, враховуючи особистісно-орієнтований, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний та текстоцентричний підходи до навчання в початковій школі.

Для оцінки результатів експериментального навчання використовувались контрольні роботи, результати перевірки яких надавали інформацію про фактичні уміння та навички молодших школярів, що свідчило про їхню здатність до комунікативної компетентності на різних етапах навчання. Порівняльний аналіз результатів експериментального класу та контрольного класу проводився для визначення ефективності використання дослідної методики.

По-перше, наша спроба полягала в розкритті того, чи виникає у молодших школярів потреба в спілкуванні та чи є вони зацікавлені в цьому процесі. Загальні результати цього вивчення представлені в таблиці 2.3.1.

Таблиця 2.3.1

Динаміка рівнів розвитку комунікативної компетентності серед молодших школярів контрольного та експериментального класів на констатувальному та контрольному етапах експерименту за спонукально-настановчим критерієм (у %).

Рівні	ЕК		КК	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	22	28	22	22
Достатній	24	32	22	26
Середній	28	22	28	26
Початковий	26	18	28	26

У експериментальному класі, спостерігалось покращення успішності молодших учнів, які з ентузіазмом брали активну участь у роботі з текстом, виявляли зацікавленість у спілкуванні та проявляли інтерес до мовленнєвої діяльності. У контрольному класі також спостерігалася позитивна динаміка розвитку комунікативної компетентності за спонукально-настановчим критерієм: високий рівень зріс на 6 %, достатній і середній рівні піднялися на 6 % і 4 %, але початковий рівень зменшився на 8 %. Загалом, можна відзначити, що в експериментальному класі спостерігалася більш виражена позитивна динаміка на рівнях високого і достатнього рівнів порівняно з контрольним класом.

## ВИСНОВКИ ДО II РОЗДІЛУ

У другому розділі проведено аналіз комунікативної компетентності молодших школярів, розроблено модель формування цієї компетентності, на підставі якої визначено та впроваджено експериментальну методику, а також проаналізовано отримані результати дослідження. У ході дослідження визначено структурні компоненти комунікативної компетентності в молодших школярів, такі як ціле-мотиваційний, комунікативно-когнітивний та практично-діяльнісний. Для оцінки вихідного рівня сформованості комунікативної компетентності у молодших школярів були визначені три критерії.

Перший, спонукально-настановчий критерій, характеризується такими показниками, як бажання спілкуватися (орієнтація на спілкування), позитивне ставлення до мовленнєвої та текстової діяльності, а також наявність пізнавального інтересу, що стимулює молодших школярів до активного самостійного розв'язання навчальних завдань. Другий, пізнавально-інформаційний критерій включає такі показники: тестові завдання з аудіювання та відтворення заданого тексту, а також тестові завдання з сприймання, осмислення та розуміння тексту. Третій, комунікативно-діяльнісний критерій охоплює такі показники, як мовленнєва діяльність, конкретні дії, активна комунікація, творче створення текстів та оцінювання діалогічного та монологічного мовлення учнів.

Аналізуючи критерії та їх показники, було визначено чотири рівні сформованості комунікативної компетентності молодших школярів: високий, достатній, середній і початковий.

Також проведено аналіз навчально-методичного забезпечення для формування комунікативної компетентності у молодших школярів під



час роботи з текстами. До такого забезпечення включаються Державний стандарт початкової освіти, актуальні навчальні програми, підручники для шкільного використання, а також навчально-методичні посібники, які рекомендовані Міністерством освіти і науки України для використання в початкових класах загальноосвітніх закладів.

Як вказано на рисунку 2.1, високий рівень розвитку комунікативної компетентності переважає на 1,5% у школярів контрольного класу порівняно з експериментальним. Достатній рівень більший у контрольному класі на 0,8%, але середній рівень виявився більшим у експериментальному класі на 0,6%. Початковий рівень розвитку комунікативної компетентності також переважає на 1,3% у школярів контрольного класу порівняно з експериментальним.

Проведений констатувальний експеримент виявив недостатню сформованість комунікативної компетентності у молодших школярів під час роботи з текстом. З цього випливає необхідність підвищення ефективності процесу формування комунікативної компетентності у молодших школярів. Таким чином, важливим є розроблення моделі формування комунікативної компетентності у молодших школярів у контексті роботи з текстами.

Проведений нами констатувальний експеримент виявив недостатню сформованість комунікативної компетентності у молодших школярів. З цією метою була розроблена теоретична модель, яка включала в себе різні компоненти, необхідні для формування комунікативної компетентності у цієї категорії учнів. Серед цих компонентів визначалися мета, загально-дидактичні принципи, педагогічні умови, етапи формування, організаційні форми, методи і прийоми, засоби та очікуваний результат. Запропонована теоретична модель слугувала теоретичною основою для розробки та впровадження експериментальної методики, яка далі перевірялася на етапі формувального експерименту.

Аналіз показників сформованості комунікативної компетентності у молодших школярів виявив суттєве покращення. Кількість учнів з високим рівнем сформованості комунікативної компетентності в експериментальному класі збільшилася на 8 %.

Отже, результати проведеного експериментального дослідження свідчать, що розроблена нами функціонально-структурна модель формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом є ефективною та дієвою. Дидактичні умови, що становлять основний зміст моделі, значно покращили послідовне та поетапне впровадження системи роботи з текстом для успішного формування комунікативної компетентності учнів початкової школи.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене дослідження, присвячене проблемі формування комунікативних компетентностей в учнів початкової школи під час роботи з текстом, призвело до наступних висновків:

На основі вивчення психолого-педагогічної, науково-методичної літератури виявлено теоретичні засади формування комунікативної компетентності, що сприяло розкриттю змісту понять, таких як «компетенція», «компетентність», «комунікативна компетентність», «нетрадиційні уроки».

**Компетентність** – це широкий інтегрований показник здатності особистості, який охоплює знання, навички, цінності та ставлення, що можуть бути успішно використані для вирішення завдань у різних сферах життя.

**Компетенція** – це конкретний елемент компетентності, певний показник здатності в галузі знань або діяльності. Наприклад, математична компетенція, мовна компетенція, соціальна компетенція і т. д.

*Комунікативна компетентність* – це вища здатність особистості, яка дає змогу розв'язувати проблеми, що виникають у різних життєвих ситуаціях, це конгломерат знань, мовних та позамовних умінь і навичок спілкування, набутих особистістю під час природної соціалізації, навчання та виховання (за Ю. Ємельяновим).

Комунікативна компетенція представляє собою комплексне використання мовних та немовних засобів з метою ефективної комунікації та спілкування в різноманітних соціально-побутових ситуаціях. Це вміння орієнтуватися в умовах спілкування та виявляти ініціативу у взаємодії з іншими особами

Формування комунікативної компетенції спрямоване на розвиток культури мовленнєвого спілкування, вміння користуватися мовленнєвим

етикетом та дотримуватися етичних норм у спілкуванні. За поглядом К. Ушинського, розвиток мовлення дитини майже нерозривно пов'язаний з розвитком її мислення, оскільки мова взаємодіє з процесами формування та вираження думок.

**Проаналізували складові змісту розвитку комунікативної компетентності, а сам:** Когнітивно – комунікативну компетентність, орієнтувально – планувальну компетентність, організаційно – комунікативну компетентність та мовленнєву компетентність.

Проаналізували навчально-методичне забезпечення, включаючи Державний стандарт початкової освіти, актуальні програми, та підручники з української мови та літературного читання. Виявлено, що зміст підручників «Українська мова» націлено на досягнення комунікативних цілей та вирішення теоретичних і практичних завдань, спрямованих на розвиток мовленнєвих умінь і навичок учнів початкової школи.

Розкрили суть поняття «нестандартний урок», подали класифікацію нетрадиційних форм навчання.

Аналіз педагогічної літератури, практичного досвіду дав змогу виділити кілька десятків різних типів нетрадиційних уроків:

- уроки - ділові ігри;
- уроки - прес-конференції;
- уроки-змагання;
- уроки на зразок КВК;
- театралізовані уроки;
- уроки-консультації;
- комп'ютерні уроки;
- уроки з груповими формами роботи;
- уроки взаємонавчання учнів;
- уроки творчості;
- уроки-аукціони;

- уроки-заліки;
- уроки-семінари;
- бінарні уроки;
- інтегровані уроки;
- уроки-узагальнення;
- уроки-фантазії;
- уроки-ігри;
- уроки-суди;
- уроки пошуку істини;
- уроки-лекції «Парадокси»;
- уроки-концерти;
- уроки-діалоги;
- уроки «Слідство ведуть знавці»;
- уроки - рольові ігри;
- уроки-конференції;
- уроки – «кругове тренування»;
- міжпредметні уроки;
- уроки-екскурсії;
- уроки-ігри «Поле чудес» тощо.

Розробили серію нестандартних уроків української мови враховуючи вікові особливості учнів та основні принципи комунікативного підходу.

Нестандартні методи навчання дозволяють вирішити кілька завдань одночасно: розвивати комунікативні вміння та навички, сприяти встановленню емоційних контактів між учасниками процесу, виконувати виховні завдання, оскільки вони стимулюють роботу в команді та вимагають уважного вислуховування думок кожного учасника.

Зазначимо, що цілеспрямована і систематична робота з впровадження нетрадиційних форм навчання на уроках в початковій школі істотно впливає на формування загальної культури всебічно розвиненої, соціально активної

особистості, готової до максимально ефективної участі у мовленнєвому спілкуванні.

Здійснивши аналіз змісту навчальної мовленнєвої діяльності та психологічних особливостей зв'язного мовлення молодших школярів, ми вважаємо розвиток зв'язного мовлення провідним принципом навчання.

Основні труднощі у впровадженні нетрадиційних форм навчання пов'язані з фаховою готовністю до роботи в нових умовах. Вирішити проблему допомогло вивчення теоретичних праць, які розкривають суть і зміст нетрадиційних уроків.

Нетрадиційні форми навчання допомагають учням початкової школи легше адаптуватися до високих вимог нинішнього життя.

Це наукове дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми впровадження інновацій у систему управління навчальним процесом. Воно впевнює в необхідності подальших науково-конструктивних досліджень та розробок моделей і технологій.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук І. В., Взаємодія як педагогічна категорія. Педагогічний дискурс. 2013, Вип. 14, С. 18.
2. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів : Світ, 1990. С. 11-15.
3. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*, 2009. № 1–2. С. 5–7.
4. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навчально-методичний посібник. Київ : Генеза, 2005. 180 с. С. 27.
5. Богуш А. М., Шиліна Н. Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. Одеса : ПНЦ України, 2003. 335 с.
6. Бутрім В. Л. Казка вчить. Збірник нестандартних дидактичних матеріалів з основних дисциплін. 1-4 класи. Харків : Вид.група «Основа», 2006. 128 с.
7. Бутрім В. Римований урок з української мови. Іменник. *Початкова освіта*. 2001. № 2. С. 5-6.
8. Вашуленко М. С. Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів. *Початкова школа*. 2009. № 1. С. 16-20.
9. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
10. Велитченко Л.К. Психологічні основи педагогічної взаємодії, автореф. дис. ... доктора психологічних наук, Київ 2006, с. 31.
11. Волкова Н. П. Педагогіка. Київ : Академія, 2002. 340 с.
12. Вчимося самостійності : навч.-метод. посіб. / за заг. ред.: Т. П. Спіріної. Київ : Москаленко О.М., 2011. 212 с.

13. Гордуз Н. Нестандартні форми навчання молодших школярів на уроках рідної мови. *Початкова школа*. 2003. №4. С. 1-4.
14. Губенко Л. Д. Нестандартні уроки в початковій школі. *Початкова школа*. 2006. №3. С. 15-16.
15. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Життєві компетенції особистості. Практично зорієнтований посібник. Донецьк : Каштан, 2007.
16. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія. Донецьк : Юго–Восток, 2009. 375 с.
17. Малафіїк І. В. Дидактика. Навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 397 с.
18. Малафіїк І. В., Дидактика новітньої школи: навчальний посібник для студентів ВНЗ, Київ 2015, 324 с.
19. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 360с.
20. Михайлів Т. В. Нетрадиційні уроки. *Управління школою*. 2006. №14. С. 4-20 (вкладка).
21. Міненко Л. М., Залібовська–Ільницька З. В., Шимченко О. А. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на уроках з рідної мови. Творча особистість учителя як передумова інноваційних процесів у початковій школі. Житомир, 2004. С. 144–149.
22. Нетрадиційні уроки в початковій школі. 2 клас / [укладач Л. І. Нечволод]. Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. 96 с.
23. Новак Л. І. Система нестандартних уроків української мови (у початковій школі). Б-ка вчителя поч. школи. 2003. № 17. С. 1-67.
24. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.



25. Орієнтовні вимоги до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Додаток до наказу МОН України від 19.08.2016 р. № 1009./ URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/6026> (дата звернення: 20.06.2023).

26. Пензар Л. П. Нестандартні уроки: передовий досвід. *Б-ка вчителя поч. школи*. 2001. № 6. С. 16 - 19.

27. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. Харків : Вид.група «Основа», 2010. 360 с.

28. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. С. 66-72.

29. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 16-25.

30. Пономаренко О. В. Урок програма-передач. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2006. № 9. С. 17-18.

31. Резніченко Н. І. Українська мова в іграх, казках, подорожах. Розробки нестандартних уроків. 1-4 класи. Харків : Вид. група «Основа». 2008. 172 с.

32. Савченко О. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа*. 2014. № 4-5. С. 12-16. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh\\_2014\\_4-5\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2014_4-5_8). (дата звернення: 20.06.2023).

33. Савченко О. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа*, 2014. № 4-5. С. 12-16.
34. Семчинський С. В. Загальне мовознавство. Київ : Вища школа, 1988. С. 4-18. С. 9.
35. Ушинський К. Д. Рідне слово. *Вибрані педагогічні твори*: В 2-х т. Київ : Рад.школа, 1983. Т. 1. С. 121-133.
36. Ярошенко О.Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика. К.: Партнер, 1997. 208 с.
37. Brunner J., *Toward a Theory of Instruction*, New York 1966, С. 78.
38. Стяглик Н. І. Нетрадиційні форми навчання і їх вплив на якість навчального процесу в школі / Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. ХД11У, 1994. 184 с.