

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ШАЛІВСЬКА ЮЛІЯ ВАСИЛІВНА

УДК 378.147:[373.3.016:81]

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО
РОЗВИТКУ УЧНІВ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

_____ Ю. В. Шалівська

Науковий керівник:

Литвиненко Світлана Анатоліївна
доктор педагогічних наук, професор

Рівне–2018

АНОТАЦІЇ

Шалівська Ю. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, 2018.

Зміст анотації

У дисертаційній роботі досліджено проблему підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. На підставі проаналізованих наукових джерел у дослідженні окреслено системний, компетентнісний та діяльнісний підходи як базові методологічні засади професійної підготовки. Представлено зміст основних видів діяльності майбутніх учителів початкової школи під час навчання у закладах вищої освіти. Згідно сучасних завдань початкової школи та співвіднесених з ними вимог до професійної підготовки педагога у дослідженні констатовано, що в основі підготовки вчителя початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів лежить формування у студентів відповідного комплексу знань, умінь і навичок, що забезпечують розвиток у дітей сукупності відповідних компетенцій; це, своєю чергою, зумовлює компетентнісний підхід у змісті підготовки педагога та її основних характеристиках. Компетентнісні засади проблеми дослідження розглянуто під кутом зору ключових і базових компетенцій на основі вітчизняних та європейських документів про освіту, що реалізуються в Україні.

У дослідженні висвітлено провідні напрями і підходи до трактування сутності понять «комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів початкової школи», «комунікативно-мовленнєва компетентність учнів початкової школи», «професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів», «готовність майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів».

Комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів початкової школи схарактеризовано як процес становлення і формування мовної/мовленнєвої особистості у процесі взаємодії, комунікації і спілкування її з іншими мовцями в різних мовленнєво-комунікативних ситуаціях (спонтанних, навчально-організованих); включення мовця в різні види мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєвої, комунікативно-мовленнєвої, пізнавально-мовленнєвої та ін.), спрямованими на реалізацію завдань навчання, пізнання, спілкування. *Комунікативно-мовленнєву компетентність учнів початкової школи* визначено як полікомпонентне утворення, що передбачає сформованість різних видів мовленнєвих компетенцій та системи комунікативних умінь, необхідних для успішної навчально-мовленнєвої діяльності відповідно до освітніх ліній Державного стандарту початкової освіти. *Професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів* окреслено як складний педагогічний процес, результатом якого є сформована готовність майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. *Готовність майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів* у дослідженні визначено як цілісну інтегровану якість особистості майбутнього педагога початкової школи, що характеризує його мотивацію до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, сукупність знань, умінь та навичок щодо здійснення комунікативно-мовленнєвої діяльності молодших школярів та забезпечення комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів у процесі професійно-педагогічної діяльності.

Схарактеризовано компонентну структуру, критерії і показники сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів: мотиваційно-пізнавальний (спрямованість майбутніх учителів початкової школи на розвиток підготовки до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів); навчально-когнітивний (фахові знання й уміння майбутніх учителів початкових класів щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів); діяльнісно-компетентнісний

(здатність майбутніх педагогів здійснювати комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів); результативно-рефлексивний (усвідомленість оцінки майбутніми фахівцями рівня власної готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів). Критерії та показники готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів узгоджено із структурою досліджуваного явища. За виявленими критеріями та їх показниками схарактеризовано рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів (високий, середній, низький).

З'ясовано зміст і особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи. Доведено, що вікові особливості учнів початкової школи дозволяють говорити про такі етапи комунікативно-мовленнєвого розвитку: збагачення словникового запасу; засвоєння норм літературної мови; формування умінь і навичок побудови висловлювання в усній і письмовій формах певного типу і стилю мовлення з урахуванням ситуації спілкування. Комунікативно-мовленнєвий розвиток розглянуто у площині основних компетенцій – фонетико-орфоепічної, лексичної, граматико-стилістичної, діалогової, комунікативної. Схарактеризовано зміст та специфіку процесу фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. Сформульовано висновок, що результатом комунікативно-мовленнєвого розвитку (як майбутніх учителів початкової школи, так і учнів) є комунікативно-мовленнєва компетентність, показником якої є певний рівень комунікативно-мовленнєвої компетенції учнів.

На підставі аналізу численних наукових праць з педагогіки, психології методики викладання у початковій школі, лінгвістики доведено про особливу значущість курсу «Читання» у процесі комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи; з'ясовано сутність та зміст читання як комунікативно-мовленнєвого феномена. Доведено, що на уроках читання створюються широкі можливості для практичного ознайомлення учнів зі

стилями мовлення, засвоєння особливостей різних типів текстів (описи, розповіді, міркування), специфіки побудови речень у кожному з них, способи розвитку думки, забезпечення зв'язності фрагментів тощо.

У дисертації представлено результати факторного аналізу педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. Емпіричні дані оцінки педагогічних умов збиралися засобами експертного оцінювання потенційних факторів, сформульованих з урахуванням результатів аналізу науково-методичної літератури з проблем професійної підготовки майбутніх учителів та комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, а також на основі педагогічного досвіду. Спроектвана система педагогічних умов охарактеризована статистично із аналізом факторних навантажень. Обґрунтовані педагогічні умови (формування готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів у процесі фахової підготовки на засадах системного, компетентнісного та діяльнісного підходів; розвиток ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійно орієнтованої комунікативної діяльності та оволодіння фаховими компетентностями майбутнього вчителя початкових класів; удосконалення змістово-організаційних засад, використання діалогічних форм і методів роботи задля стимулювання пізнавальної активності й самостійності студентів в оволодінні знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів; забезпечення рефлексивних засад у процесі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів; оптимізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу та цілеспрямований і системний розвиток комунікативних умінь і навичок під час фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів) характеризуються тісними взаємозв'язками окремих умов та їх системним впливом на предмет дослідження.

Спроектовано процес упровадження визначених педагогічних умов

професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, системними компонентами якого виступили: цільовий (мета і завдання педагогічних перетворень); результативний (структура підготовки майбутніх учителів початкової школи); змістовий (система педагогічних умов); організаційний (етапи педагогічних перетворень із упровадження умов).

Розроблено діагностувальні методики щодо визначення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів та щодо визначення рівнів комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи; експериментальну методику реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів; розроблено програмно-методичне забезпечення практикуму «Комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів на уроках читання» для студентів спеціальності «Початкова освіта»; інструктивно-методичні матеріали для проведення тренінгів, комплексів комунікативно-мовленнєвих завдань для лекційних і семінарських занять, практичних вправ і ділових ігор, завдань для самостійної роботи студентів; навчально-методичне забезпечення навчальної та виробничої практики.

За результатами дослідження встановлено ефективність авторського підходу до вибору педагогічних умов і методики їх упровадження у фахову підготовку майбутніх учителів початкової школи.

Проведене дослідження не вичерпує усіх запитів процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Подальшого вивчення вимагають проблеми розроблення сучасних педагогічних технологій роботи із молодшими школярами, підготовки науково-методичного інструментарію фахового навчання майбутніх педагогів із урахуванням вимог освітніх реформ та сучасних запитів українського суспільства.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, комунікативно-мовленнєвий

розвиток учнів початкової школи, комунікативно-мовленнєва компетентність учнів початкової школи, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи, педагогічні умови.

Shalivska Yu. V. Pedagogical conditions of the training of future elementary school teachers to pupils' communicative-speech development. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – Rivne State University of Humanities, Rivne, 2018.

Content of abstract

The thesis is devoted to the problem of training of future elementary school teachers to communicative-speech development of pupils. Based on the analyzed scientific sources, the study outlines the systemic, competence and activity approaches as the basic methodological principles of professional training. The content of the main types of activity of future primary school teachers during the studies in higher education institutions is presented. Based on the main tasks of the elementary school and the corresponding requirements for the teacher's professional training, the research stated that the basis of the preparation of the elementary school teacher for the communicative-speech development of pupils is the formation of a corresponding set of knowledge, skills and attitudes for the development of a set of relevant competencies; this, in turn, determines the competence approach in the content of teacher training and its main characteristics. The competency principles of the research problem is examined from the aspect of key and basic competencies based on the main native and European education documents that are being implemented in Ukraine.

The research work highlights the main trends and approaches to the interpretation of the essence of the concepts "the training of future primary school teachers to the communicative and speech development of students", "communicative and speech development of primary school students", "communicative and speech

competence of primary school students", "professional training of future elementary school teachers", "the readiness of future primary school teachers to the communicative and speech development of students". Communicative and speech development of elementary school pupils is characterized as the process of becoming and formation of verbal/speech personality in the process of interaction, communication and intercourse with other speakers in various speech-communicative situations (spontaneous, educationally organized); the inclusion of the speaker in various types of speech activity (educational-speech, communicative-speech, cognitive-speech, etc.), to realize the tasks of learning, cognition, and communication. The Communicative and speech competence of primary school pupils is defined as a multicomponent entity, which involves the formation of different types of speech competences and the system of communication skills that are necessary for successful educational and speech activities in accordance with the educational lines of the State Standard of Elementary Education. The professional training of future primary school teachers to communicative-speech development of pupils is outlined as a complex pedagogical process, because of which the readiness of future primary school teachers for communicative-speech development of pupils is formed. The readiness of future primary school teachers to the communicative and speech development of students is defined in the research work as the integrative quality of the personality of future teacher primary school teacher, which characterizes his motivation to the communicative and speech development of students, a set of knowledge, abilities and skills to the development of communicative-speech activity of junior pupils and providing communicative and speech development of students in the process of professional-pedagogical activities.

The component structure, criteria and the level indicators of the formation of the readiness of future primary school teachers to communicative-speech development of students are characterized: motivational-cognitive (orientation of future elementary school teachers on the development of training to communicative-speech development of students); educational-cognitive (professional knowledge and skills of future elementary classes teachers in communicative-speech development of students); active-

competent (the ability of future teachers to implement the communicative-speech development of junior pupils); productive-reflexive (awareness of future specialists' assessment of the level of their own preparation to communicative-speech development of students). Criteria and indicators of the training of future primary school teachers to the communicative and speech development of students are coordinated with the structure of the investigated phenomenon. According to the revealed criteria and their indicators, the levels of formation of the readiness of future primary school teachers to communicative and speech development of students (high, medium, low) are characterized.

We revealed the content and features of communicative-speech development of elementary school pupils. We proved that the age-old features of elementary school pupils allow us to talk about the following stages of communicative-speech development: enrichment of vocabulary; assimilation of norms of literary language; the formation of skills and attitudes to build statements in oral and written forms of a particular type and style of speech, taking into account communication situation. Communicative-speech development is considered in the plane of the main competencies – phonetic-orthoepic, lexical, grammatical-stylistic, diamonological, communicative. The content and specificity of the process of professional training of future primary school teachers to the communicative and speech development of students are characterized. The conclusion is that the result of communicative-speech development (both future teachers of elementary school and pupils) is the communicative-speech competence, whose indicator is a certain level of communicative-speech competence of pupils.

Based on the analysis of numerous scientific works on pedagogy, psychology of teaching methods in elementary school, linguistics has proved the special significance of the course "Reading" in the process of communicative-speech development of elementary school pupils; the essence and content of reading as communicative-speech phenomenon are determined. It is proved that the reading lessons give a wide opportunity for pupils to practically get acquainted with the styles of speech, to learn the peculiarities of different types of texts (descriptions,

narrations, and arguments), the specificity of constructing sentences in each of them, ways of developing of thought, ensuring the connectivity of fragments, etc.

The research presents the results of factor analysis of the pedagogical conditions for the preparation of future teachers of elementary school for communicative and speech development of pupils. Empirical evaluation data of pedagogical conditions were collected by an expert assessment of potential factors which were formulated taking into account the results of the analysis of scientific and methodological literature on the problems of the professional training of future teachers and the communicative-speech development of pupils, as well as on the basis of pedagogical experience. The projected system of pedagogical conditions is characterized statistically with the analysis of factor loadings. The substantiated pedagogical conditions (the formation of the readiness of future elementary school teachers to the communicative-speech development of junior pupils during the professional training on the basis of systemic, competent and activity approaches, the development of students' value attitude toward the future professionally oriented communicative activities and mastering the professional competences of the future teacher in the initial classes; improvement of the content-organizational principles; the use of dialogical forms and methods of work to stimulate cognitive activity and independence of students in mastering knowledge about the communicative-speech development of junior pupils; providing reflexive principles in the process of forming the readiness of future elementary school teachers to communicative-speech development of junior pupils; optimization of the subject-subjective interaction of participants in the educational process and purposeful and systematic development of communicative skills and abilities during the professional training of primary school teachers) are characterized by close interconnections of certain conditions and their systemic influence on the subject of research.

The implementation process of defined pedagogical conditions of the professional training of future elementary school teachers to the communicative-speech development of pupils were designed. The systemic components were: target (purpose and tasks of pedagogical transformations); productive (the structure of the

training of future primary school teachers); content (system of pedagogical conditions); organizational (stages of pedagogical transformation).

Diagnostic methods for determining the levels of formation of the readiness of future primary school teachers to the communicative-speech development and for determining the levels of communicative-speech development of elementary school students are developed; experimental method of realization of pedagogical conditions in training of future elementary classes teachers to communicative-speech development and the programmatic-methodical software of the practical workshop "Communicative-Speech Development of Junior Schoolchildren at Reading Lessons" for students of the specialty "Primary education"; instructional materials for conducting trainings, complexes of communicative-speaking tasks for lectures and seminars, practical exercises and business games, tasks for independent work of students; educational and methodological support of educational and productive practice are developed.

The effectiveness of the author's approach in choosing pedagogical conditions and methods of their implementation into the professional training of future primary school teachers have been determined according to research results.

The completed research does not exhaust all requests of the future primary school teachers' professional training process. The problems of development of modern pedagogical technologies for working with junior pupils, the preparation of scientific and methodical tools for professional training of future teachers (taking into account the requirements of educational reforms and modern demands of Ukrainian society) should be further studied.

Key words: training of future primary school teachers to communicative-speech development of pupils, communicative-speech development of elementary school students, communicative-speaking competence of elementary school students, professional training of future elementary school teachers, pedagogical conditions.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Лелюх Ю. Формування готовності майбутніх вчителів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів на уроках читання. *Нова педагогічна думка*. 2006. № 1. С. 54–62.
2. Лелюх Ю. Комунікативно-мовленнєва компетентність майбутнього вчителя. *Нова педагогічна думка*. 2006. № 3. С. 60–63.
3. Лелюх Ю. Мовленнєва готовність майбутнього вчителя до проведення навчально-виховного процесу на уроках читання. *Нова педагогічна думка*. 2006. № 4. С. 31–36.
4. Лелюх Ю. В. Готовність майбутніх вчителів до формування мовленнєвої компетенції учнів на уроках читання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. пр. Рівне: РДГУ, 2006. Вип. 35. С. 144–147.
5. Лелюх Ю. В. Модель формування професійної готовності студента до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів на уроках читання. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Херсон: Видавництво ХДУ, 2007. Вип. 44. С. 271–276.
6. Лелюх Ю. Перспективи комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів на уроках читання. *Нова педагогічна думка*. 2008. № 3. С. 55–58.
7. Шалівська Ю. В. Особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів на уроках читання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. пр. Рівне: РДГУ, 2017. Вип. 15 (58). С. 107–110.
8. Шаливская Ю. В. Состояние коммуникативно-речевого развития младших школьников на уроках чтения в практике современной начальной

школы. *GESJ: Education Sciences and Psychology*: електрон. наук. вид. 2016. No. 5 (42). Pp. 61–70. URL: <http://gesj.internet-academy.org./download.php?id=2864.pdf>

9. Шалівська Ю. В. Сутність і характеристика комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Innovative solutions in modern science*. Dubai, 2016. № 5 (5). С. 93–106.

Опубліковані праці апробаційного характеру

10. Лелюх Ю., Коваль Г. П. Перспективи комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів на уроках читання (тези). *Наука, освіта, суспільство очима молодих*: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. студ. та молодих науковців (м. Рівне, 15–16 трав. 2008). Рівне, 2008. С. 51–52.

11. Лелюх Ю. Компетентнісний підхід до навчання молодших школярів. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Горлівка, 8–9 жовт. 2008). Івано-Франківськ, 2008. Вип. XXI. Ч. 1. С. 205–211.

12. Шалівська Ю. В. Упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. *Сучасна освіта: світові тенденції та регіональний аспект*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 29–30 верес. 2017). Одеса, 2017. С. 33–38.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

13. Шалівська Ю. В. Диференційований підхід до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів на уроках читання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. Вип. 44. С. 160–163.

14. Шалівська Ю. В. Комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів на уроках читання: практикум для студентів спеціальності «Початкова освіта». Рівне: РДГУ, 2017. 68 с.

ЗМІСТ

ВСТУП	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ	
1.1. Категорійно-поняттєвий апарат проблеми дослідження	26
1.2. Методологічні підходи до професійної підготовки вчителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів	58
1.3. Сутність та особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи	74
Висновки до першого розділу	97
РОЗДІЛ 2. ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ	
2.1. Аналіз особливостей професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів	102
2.2. Змістова характеристика педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно- мовленнєвого розвитку учнів	117
2.3. Модель упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно- мовленнєвого розвитку учнів	131
Висновки до другого розділу	156

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ	
3.1. Програма експериментальної роботи з перевірки ефективності педагогічних умов	160
3.2. Стан підготовки майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи	171
3.3. Аналіз результатів формувального етапу експерименту	189
Висновки до третього розділу	205
ВИСНОВКИ	208
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	213
ДОДАТКИ	241

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасній ситуації трансформування системи вищої освіти України перед вітчизняною педагогічною наукою постають завдання, детерміновані виваженим європейським освітнім вибором нашої держави та стратегічними програмами підготовки висококваліфікованих компетентних, конкурентноспроможних фахівців, зокрема й педагогів. Ці завдання обґрунтовано ратифікованими в нашій державі документами про освіту – Рекомендацією Ради міністрів Європейського Союзу «Про сучасні мови» (1998), Декларацією про вищу освіту для XXI століття (1998), Лісабонською конвенцією про визнання кваліфікацій для системи освіти європейського регіону (1997), Сорбонською декларацією щодо узгодження структури системи вищої освіти в Європі (1998), Болонською декларацією (1999) та українськими нормативно-правовими актами останніх десятиліть – законами України «Про освіту» (2017) [78], «Про вищу освіту» (2014) [77], Національною стратегією розвитку освіти в Україні до 2021 року (2013) [169], Національною рамкою кваліфікацій (2011) [168], Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року (2017) [113] тощо.

За таких умов набуває особливого значення професійне зростання майбутніх учителів початкової ланки освітнього простору України, оскільки саме на них покладається супровід кардинальної зміни соціальної ситуації розвитку дитини молодшого шкільного віку, трансформації її провідної діяльності з ігрової до навчальної, побудова системи навчальної взаємодії, розвитку комунікацій та мовлення учнів у новому для них шкільному середовищі. Зростання вимог держави до якості професійної підготовки вимагає оновлених теоретичних і методичних підходів саме до формування комунікативної компетентності, вдосконалення педагогічного спілкування майбутнього педагога, що виступає найбільш значущою передумовою його здатності забезпечувати комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів.

Проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку особистості досліджувалася в наукових розвідках В. Андрієвської, В. Біблера, М. Бахтіна, А. Богуш, Ф. Гогартен, Г. Коена, Ю. Лотмана, С. Рубінштейна [24; 25; 26; 28] та ін. вітчизняних і зарубіжних учених. Професійна підготовка майбутніх педагогів в Україні розглядається досить різноаспектно. Зокрема, в наукових працях висвітлено філософські засади сучасної педагогічної освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Огнев'юк, Л. Пелех, П. Саух, Л. Шугаєва [121; 122; 190; 253] та ін.), особливості технологічної та методичної підготовки (І. Богданова, Л. Варзацька, М. Вашуленко, І. Гудзик, О. Пехота, О. Хорошковська [22; 38; 197] та ін.), формування професійної компетентності та готовності до педагогічної діяльності (Н. Бібик, В. Бондар, О. Дубасенюк, М. Євтух, С. Лісова, О. Овчарук, Ю. Пелех, О. Пометун, С. Сисоєва [19; 30; 70; 146; 191] та ін.).

Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи розглядалися в дослідженнях: Н. Кічук, С. Мартиненко, М. Марусинець, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружої [157; 159; 219; 257; 259] та ін. (загальнонаукові засади професійної підготовки вчителів початкової школи); Л. Коваль, О. Комар, Р. Пріми [103; 104; 107; 212] та ін. (технологічні засади їхньої підготовки та діяльності); О. Біди, А. Коломієць, С. Литвиненко, І. Пальшкової, В. Коткової, О. Шурина [142; 143; 144; 145] та ін. (формування професійно-педагогічної компетентності та культури майбутнього вчителя початкової школи); І. Беха, І. Казанжи, Д. Пашенка, І. Ящук [16; 185; 280] та ін. (підготовка майбутніх учителів початкових класів до виховної діяльності) тощо. Комунікативні та мовленнєві аспекти у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи висвітлено у наукових дослідженнях Л. Бірюк, Г. Бондаренко, Т. Грітченко, З. Залібовської-Ільніцької, Н. Кипиченко, І. Когут, В. Підгурської, А. Шульги [20; 31; 58; 79; 199; 272] та ін.

Водночас аналіз наукового фонду на тлі багатогранності вивчення проблеми дозволив констатувати недостатній рівень розробленості концептуального й прикладного її аспектів, незважаючи на розширення

напрямів досліджень у галузі професійної освіти, підготовка майбутніх педагогів до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь учнів різних вікових груп, серед них і початкової школи, залишаються переважно поза увагою дослідників. Необхідність підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи посилюється також низкою суперечностей між:

- вимогами, що висуваються до компетентності майбутніх учителів на етапі інтеграції України до європейського освітнього простору, та якістю професійної підготовки майбутніх педагогів початкової школи в закладах вищої педагогічної освіти;

- усвідомленням у педагогічній науці значущості комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи та недостатньою кількістю наукових розробок у галузі підготовки педагога до супроводу означеного розвитку;

- особистісними потребами майбутніх учителів початкових класів у зростанні власної мовленнєвої і комунікативної підготовленості та обмеженістю можливостей традиційної системи професійно-педагогічної підготовки у формуванні зазначеної підготовленості;

- необхідністю включення комунікативно-мовленнєвого компонента в освітньо-кваліфікаційні характеристики майбутніх учителів початкових класів та недостатньою ресурсною забезпеченістю цього процесу в системі професійної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти.

Отже, актуальність проблеми, недостатній рівень її науково-методичного розроблення та об'єктивні потреби вирішення зазначених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – **«Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, темами, планами. Дисертацію виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету на

тему: «Теоретико-методичні основи компетентнісного навчання у початковій школі» (державний реєстраційний номер 0116U007737). Тему дослідження затверджено вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 4 від 30.03.2017 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 3 від 16.05.2017 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів у процесі навчання у закладах вищої освіти.

Відповідно до мети визначено такі **завдання**:

1. Проаналізувати теорію та практику підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів і науково обґрунтувати сутність і структуру феномена «готовність майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів»; уточнити поняття «професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи», «комунікативно-мовленнєва компетентність учнів початкової школи».

2. З'ясувати зміст і особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи.

3. Виявити і схарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

4. Визначити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів і спроектувати модель їх запровадження.

5. Експериментально перевірити ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – зміст та модель упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Для розв'язання поставлених завдань, досягнення мети використовувалися такі **методи дослідження**:

теоретичні – аналіз філософської, психологічної, соціологічної, історико-педагогічної літератури для формування методологічного базису дослідження та визначення категорійно-поняттєвого апарату; синтез, узагальнення для формулювання основних тенденцій і висновків щодо процесу професійної підготовки майбутніх учителів; проектування – задля побудови системи критеріїв, показників і рівнів, а також визначення педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, порівняння підходів до розв'язання поставлених у дисертації проблем і суперечностей; систематизація наукової літератури із проблеми дослідження; узагальнення теоретичних та емпіричних даних для формулювання висновків;

емпіричні – анкетування, аналіз документів, опитування, тестування із метою аналізу стану підготовки майбутніх педагогів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів; педагогічний експеримент, спрямований на визначення ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів;

математичної статистики – факторний аналіз для проектування системи педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів; критерій кутового перетворення Фішера (ϕ^*) для оцінки відмінностей у відсоткових долях емпіричних даних контрольної та експериментальної груп.

Експериментальна база дослідження. Педагогічний експеримент реалізовувався на базі таких закладів вищої освіти: Рівненський державний гуманітарний університет, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка

Степана Дем'янчука, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. Участь в експерименті взяли 368 студентів II–IV курсів спеціальності 6.010102 Початкова освіта та 63 науково-педагогічні працівники, які здійснюють фахову підготовку цих студентів.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що *вперше*:

– досліджено теорії комунікативно-мовленнєвого розвитку у контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів;

– з'ясовано зміст та особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи на уроках читання;

– обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів (формування готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів у процесі фахової підготовки на засадах системного, компетентнісного та діяльнісного підходів; розвиток ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійно орієнтованої комунікативної діяльності та оволодіння фаховими компетентностями майбутнього вчителя початкових класів; удосконалення змістово-організаційних засад, використання діалогічних форм і методів роботи задля стимулювання пізнавальної активності й самостійності студентів в оволодінні знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів; забезпечення рефлексивних засад у процесі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів; оптимізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу та цілеспрямований і системний розвиток комунікативних умінь і навичок під час фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів);

– розроблено модель упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого

розвитку учнів та визначено її структуру; обґрунтовано компонентну структуру готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-технологічний, результативний компоненти); перевірено ефективність упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів; розроблено авторську методику діагностики рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи;

– представлено результати факторного аналізу педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів;

уточнено зміст та сутність понять «комунікативно-мовленнєва компетентність учнів початкової школи» (полікомпонентне утворення, що передбачає сформованість різних видів мовленнєвих компетенцій та системи комунікативних умінь і навичок, необхідних для успішної навчально-мовленнєвої діяльності відповідно до освітніх ліній Державного стандарту початкової освіти), «комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів початкової школи» (процес становлення і формування мовної/мовленнєвої особистості у процесі взаємодії, комунікації і спілкування її з іншими мовцями в різних мовленнєво-комунікативних ситуаціях (спонтанних, навчально-організованих); включення мовця в різні види мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєвої, комунікативно-мовленнєвої, пізнавально-мовленнєвої та ін.), спрямованими на реалізацію завдань навчання, пізнання, спілкування), «професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів» (складний педагогічний процес, результатом якого є сформована готовність майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів);

удосконалено методи, методики, форми реалізації визначених педагогічних умов (інтеграція відповідних тем у процес навчання майбутніх учителів; створення, вивчення та розв'язання творчих завдань (навчальних

кейсів) із особливостей комунікації молодших школярів; додаткове факультативне (неформальне) навчання майбутніх учителів; методики роботи із ціннісно-мотиваційною сферою студентів; технології цілепокладання для проектування ієрархії цілей відповідно власним потребам, інтересам, цінностям; організація творчої діяльності; стимулювання майбутніх учителів до саморозкриття у творчості; розвиток мотивації досягнення; створення ситуації успіху; комунікативні тренінги для студентів; інтерактивні форми і методів навчання);

подальшого розвитку набули провідні теоретичні підходи до проблеми підготовленості майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів; методичне забезпечення покращення підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Практичне значення дослідження полягає в можливості впровадження розроблених у процесі дослідження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів у практику діяльності закладів вищої освіти. Авторська методика діагностики рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи дає змогу визначити вихідний рівень кожного критерію та загальний рівень комунікативно-мовленнєвої компетенції учнів початкових класів.

Представлена таблиця відповідності розвитку комунікативно-мовленнєвих знань, умінь, навичок та компетенцій майбутніх вчителів початкової школи у процесі вивчення окремих дисциплін нормативної частини змісту професійної підготовки може слугувати засобом визначення компетенцій при укладанні робочих навчальних планів з відповідних дисциплін. Теоретичні основи, висновки і науково-методичні матеріали можуть бути використані у практиці діяльності закладів вищої освіти у процесі вивчення дисциплін («Українська мова», «Іноземна мова», «Сучасна українська мова. Культура мови і практична стилістика», «Основи культури і техніки мовлення», «Дитяча література з основами культури і техніки

мовлення», «Методика викладання»), під час написання студентами рефератів, курсових, бакалаврських, магістерських робіт.

Результати та матеріали дослідження застосовані під час підготовки практикуму «Комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів на уроках читання» (2017) для студентів спеціальності «Початкова освіта».

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** у навчальний процес Рівненського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження № 227 від 12.10.2017 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка про впровадження № 542/1 від 16.10.2017 р.), Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (довідка про впровадження № 04/129 від 05.10.2017 р.), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-28/02/4397 від 10.11.2017 р.), Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка про впровадження № 01-16/1195/1 від 07.11.2017 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційної роботи представлено в доповідях на наукових, науково-практичних, науково-методичних конференціях та семінарах різного рівня, зокрема: *міжнародних*: «Наука, освіта, суспільство очима молодих» (Рівне, 2008), «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном» (Горлівка, 2008), «Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку» (Переяслав-Хмельницький, 2016), «Концептуальні засади інноваційних підходів у сучасній науковій теорії та практиці» (Київ – Кіровоград – Кривий Ріг, 2016), «Сучасна освіта: світові тенденції та регіональний аспект» (Одеса, 2017); *всеукраїнських*: «Дидактичні технології у вищих педагогічних закладах» (Рівне, 2006), «Формування професійної компетенції майбутніх вчителів початкових класів» (Херсон, 2007), «Інноваційні технології сучасної початкової освіти» (Житомир, 2008), «Використання інформаційних технологій у сучасному виховному процесі» (Рівне, 2016), «Компетентнісно орієнтовані педагогічні технології у

початковій школі» (Рівне, 2017); *науково-методичному семінарі* «Модернізація мовно-літературної освіти у початковій школі: надбання, пошуки та перспективи розвитку» (Луцьк, 2016).

Особистий внесок автора в роботах, опублікованих у співавторстві: у тезах «Перспективи комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів на уроках читання» (у співавторстві з Г. Коваль) (2008) здобувачем з'ясовані перспективи та розкриті можливості комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкових класів на уроках читання (0,1 авт. арк.).

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертаційної роботи відображено у 14 публікаціях (із них 13 – одноосібні), серед яких: дев'ять відображають основні положення дисертації (з них одна – в зарубіжному електронному фаховому виданні, одна – в зарубіжному періодичному фаховому виданні), три мають апробаційний характер, дві додатково представляють результати дисертації.

Структура роботи. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, висновків, списку використаних джерел (285 найменувань) та 13 додатків. Загальний обсяг роботи становить 315 сторінок, з них 180 сторінок основного тексту. Робота містить 23 таблиці та 19 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ

1.1. Категорійно-поняттєвий апарат проблеми дослідження

Аналіз понять будь-якої дослідницької проблеми потребує кількох послідовних кроків, серед яких:

1 крок – окреслення кола базових понять дослідження;

2 крок – визначення категорійних характеристик базових понять дослідження;

3 крок – аналіз наукової літератури, що стосується базових понять дослідження;

4 крок – визначення дефініцій базових понять.

Щодо досліджуваної нами проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, звернемося до розкриття провідних понять, які потребують окреслення чи уточнення. Сукупність цих понять ми систематизували у вигляді *двох концептуальних площин*, що відображають тему і проблему дослідження, а саме:

1. У комунікативно-мовленнєвій площині нами окреслюється поняття **«комунікативно-мовленнєва компетентність учнів початкової школи»**, у зв'язку з чим розглядаються поняття «розвиток», «розвиток мовлення», «комунікативно-мовленнєвий розвиток», «комунікація/ спілкування», «мовна компетентність», «комунікативна компетентність», «мовленнєва діяльність», «комунікативно-мовленнєва діяльність»;

2. У площині професійної підготовки вчителя нами окреслено поняття **«професійна підготовка вчителя»**, що, у свою чергу, передбачає розгляд понять «професійна підготовка», «готовність», «компетентність»,

«комунікативно-мовленнєва компетентність».

Важливе значення для нашого дослідження щодо **першої понятійної площини** має, насамперед, поняття *«розвиток»*, а також *«розвиток особистості»*, *«розвиток мовлення»*, *«мовна компетентність»*, *«комунікація»*, *«комунікативно-мовленнєвий розвиток»*.

Розвиток розуміємо як певні видозміни індивіда від простого до складного, від нижчого до вищого в процесі накопичення кількісних змін, що ведуть до якісних перетворень. Розвиток особистості – це процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його виховання, навчання, соціалізації. Дитина/учень вступає у взаємодію з довколишнім світом, оволодіваючи досягненням людства. Розвиток особистості здійснюється у процесі діяльності, яка керується системою мотивів, притаманних цій особистості [57, с. 404–405].

Розвиток мовлення розуміємо як цілеспрямоване формування в дітей/учнів мовленнєвих умінь і навичок, що забезпечують функціонування мовлення відповідно до мовних норм, сформованість мовленнєвої активності, самостійності в оволодінні лінгвістичною інформацією, уміння використовувати різноманітні засоби спілкування [12].

Водночас існують різні погляди стосовно розуміння розвитку мовлення. Згідно дослідження М. Рождественського, одні вчені вважають, що мовлення розвивається спонтанно, саме по собі, у зв'язку зі збагаченням свідомості дитини різноманітними уявленнями і поняттями, розширенням її життєвого досвіду. На думку інших, розвивати мовлення – означає навчати дітей зв'язного висловлення думок в усній і письмовій формах. Треті – висувають до шкільного навчання вимогу – розвивати у дітей вміння вільно, плавно і красиво говорити і писати про різні предмети і явища життя, давати повну свободу мовленнєвій творчості дітей. Четверті – стверджують про необхідність і доцільність пропонувати учням спеціальні граматичні вправи, щоб діти мали можливість найбільш повно застосовувати отримані відомості про частини мови, речення, орфографічні та інші правила у створених ними

реченнях, викладах та творах. Існує і такий погляд на розвиток мовлення, що це передусім розвиток вимовно-слухової форми, виразного читання і вимови, тому потрібно навчати дітей правильної вимови, дикції, виразного читання і т.ін. [216, с. 4–5].

Проблема розвитку мовлення дітей/учнів досліджувалася в різних напрямках: розвиток мовлення дітей раннього і дошкільного віку (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Луцан, І. Луценко, Л. Михайлова, О. Трифонова [23; 25; 28; 151] та ін.); комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей (А. Богуш, В. Казаковська, Л. Піроженко, С. Цейтлін [24; 26; 28; 201]); розвиток мовлення учнів молодшого шкільного віку (О. Артемова, М. Вашуленко, Р. Вовкотруб, І. Гудзик, Л. Кашуба, Г. Коваль, Л. Кутенко, Л. Міненко, Н. Сіранчук, В. Собко, Л. Соловець, Л. Федоренко, О. Хорошковська [6; 38; 39; 44; 102; 229; 236; 251] та ін.). На підставі аналізу наукових праць, представлених вище, під *розвитком мовлення учнів початкової школи у вузькому значенні розуміємо* оволодіння ними сукупністю комунікативно-мовленнєвих умінь, що забезпечують готовність до повноцінного мовленнєвого спілкування в усній та письмовій формах. При цьому знання та вміння з мови та мовознавства становлять для учнів фундамент, на якому відбувається оволодіння комунікативно-мовленнєвими вміннями. *У більш широкому значенні розвивати мовлення учнів початкових класів* – означає вчити їх практично оволодівати різними аспектами мови, вмінням вимовляти, добирати відповідні слова для відображення предметів і явищ дійсності, висловлювати свої думки у зв'язній формі, вільно і правильно, відповідно до вимог шкільної програми користуватися мовою як засобом спілкування в різних життєвих ситуаціях.

Визначимося з поняттям «*комунікативно-мовленнєвий розвиток*», який складає основу категорійного апарату нашого дослідження і спрямований на реалізацію завдань навчання, пізнання, спілкування.

Вчені (А. Богуш, М. Вашуленко, Т. Донченко, І. Луценко, В. Мельничайко, Т. Михайловська, А. Нікітіна, М. Пентилюк, Н. Притулик,

Л. Скуратівський, В. Сульниченко, О. Федорова, Г. Шелехова [24; 39; 68; 151; 161; 192; 210; 239; 252]) під комунікативно-мовленнєвим розвитком учнів розуміють: формування комунікативно-мовленнєвої компетентності школярів, опанування ними понятійного апарату з комунікативно-мовленнєвого розвитку; розвиток здатності до повноцінного спілкування мовними засобами, оволодіння різними стилями, типами і жанрами мовлення, засвоєння особливостей функціонування мовних одиниць у текстах різних стилів, типів і жанрів мовлення; вироблення в учнів основних видів мовленнєвих (слухати, читати, говорити і писати) та комунікативних умінь; засвоєння учнями властивостей мовлення (логічність, правильність, точність, виразність, багатство, доречність, влучність); формування навичок культури мовлення тощо [68, с. 2–5].

На думку О. Леонтєва, у процесі комунікативно-мовленнєвого розвитку формуються вміння визначати комунікативне завдання (чого я хочу досягти), усвідомлювати своє мовлення, робити його довільної форми і вміти адекватно добирати мовні чи мовленнєві засоби для досягнення поставлених цілей [139, с. 386–387].

У комунікативно-мовленнєвому розвитку відображено не лише прогресивні зміни в умінні дитини будувати висловлювання на основі словника, що розширюється, і оволодіння мовними правилами (граматикою), але, як зазначає І. Зимня, ще й такі види розвитку:

а) розвиток слухання (аудіювання) і читання;

б) розвиток письма;

в) характер взаємодії усіх видів мовленнєвої діяльності в цьому розвитку;

г) розвиток комунікативно-мовленнєвих механізмів – встановлення смислових зв'язків (осмислення), взаємодія оперативної і постійної пам'яті, ймовірного прогнозування і попереджувального синтезу як прояв випереджувального відображення;

г) розвиток мовних засобів мовленнєвої діяльності розширенням і

структурною організацією словника і засвоєння мовних правил;

д) розвиток способів формування і формулювання думки та їх усвідомленої диференціації для різних умов спілкування [85, с. 127].

За Т. Піроженко, поняття «комунікативно-мовленнєвий розвиток» прийшло на зміну поняттю «мовленнєвий розвиток» і може відбуватись у двох аспектах: а) у практиці довільного мовленнєвого спілкування. Такий розвиток інтуїтивний, неусвідомлений; б) у процесі спеціально спланованого, організованого та керованого навчання [198].

Джерелами комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів є спілкування в повсякденному житті зі своїми ровесниками, батьками, спостереження за довколишнім світом, художня література, радіо й телебачення, усна народна творчість, ігрова та навчальна діяльність тощо.

З метою результативності професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів у студентів мають бути сформовані відповідні знання, вміння й навички, що складають основу професійної компетентності педагога, а також необхідні особистісні якості, що забезпечують ефективний комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів початкової школи. У цьому зв'язку схарактеризуємо поняття «вміння». За словником, «вміння – це знання в дії; система прийомів, які послідовно виконує людина у відповідному виді діяльності для досягнення конкретного результату; засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок. Уміння формуються шляхом застосування вправ та створюють можливість виконання дій не лише у звичних, а й у змінених умовах [26, с.29].

За А. Богуш, мовленнєві вміння – це засвоєні суб'єктом норми і правила мови, сукупність мовленнєвих дій, операцій, навичок, які дають можливість здійснювати мовленнєву діяльність [28, с. 74].

За результатами комунікативно-мовленнєвого розвитку, як зазначають учені (А. Богуш, М. Вашуленко, Г. Демидчик, І. Луценко, Т. Михайловська,

Н. Притулик, В. Сульниченко, О. Федорова), учні мають оволодіти вміннями розрізняти усне і писемне мовлення; переказувати тексти; брати участь у розмові, дотримуватись норм етикету у спілкуванні; складати усні та письмові невеликі за обсягом твори на визначену вчителем чи самостійно обрану тему з дотриманням граматичних, орфоепічних, правописних і комунікативно-мовленнєвих умінь, вміти зв'язно висловлюватись. Відтак, розгляд проблеми комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів неможливий без осмислення поняття «комунікативно-мовленнєві вміння».

За визначенням О. Федорової, комунікативно-мовленнєві вміння – це здатність мовця забезпечити правильне застосування словесних та невербальних (міміка, жести) засобів щодо ефективної взаємодії з усіма учасниками акту спілкування. Для їх формування необхідне розуміння взаємозв'язків між знаннями з граматики й комунікативно-мовленнєвими вміннями, які полягають у тому, що мовленнєва діяльність є більш ефективною, якщо формується на основі відповідних лінгвістичних знань [252, с. 114].

На думку вчених (А. Богуш, І. Луценко), комунікативно-мовленнєві вміння – це вміння керувати мовленнєвою діяльністю у процесі розв'язання різноманітних комунікативних завдань [28; 151, с.16].

За Г. Демидчик, комунікативно-мовленнєві вміння – це здатність мовця забезпечити правильне застосування словесних і невербальних (міміка, жести) засобів для ефективної взаємодії з учасниками акту спілкування [63, с. 42]. Для їх формування необхідне розуміння взаємозв'язків між знаннями з граматики й комунікативно-мовленнєвими вміннями, які полягають у тому, що мовленнєва діяльність є більш ефективною, якщо формується на основі відповідних лінгвістичних знань.

Т. Михайловська трактує комунікативно-мовленнєві вміння як творчі вміння, що включають у себе сукупність комунікативно-мовленнєвих дій, спрямованих на сприйняття, відтворення і створення висловлювань в усному (діалогічному та монологічному) і писемному мовленні відповідно до вимог

ситуації спілкування [161, с.41].

За визначенням Н. Притулик, комунікативно-мовленнєві вміння – це вміння, необхідні для ефективного здійснення мовленнєвої діяльності в умовах міжособистісної взаємодії, тобто в різних ситуаціях спілкування: з різною метою, в різних умовах, з різними співрозмовниками [210, с.12]. На її думку, основою комунікативно-мовленнєвих умінь є частково-мовленнєві вміння (звуковимовні, орфоепічні, лексичні, граматичні) та загальномовленнєві (уміння слухати-розуміти, говорити, читати, писати).

Словникові джерела визначають комунікативні вміння як «один із видів спеціальних умінь, пов'язаних з умінням сприймати, відтворювати і створювати усні і письмові висловлювання» [119, с. 132].

В. Сульниченко до комунікативно-мовленнєвих умінь школярів відносить: уміння користуватися в тексті механізмами еквівалентних замінів, визначати комунікативні наміри автора тексту; вміння проводити мовленнєвий аналіз ситуації спілкування, зафіксований у тексті з урахуванням його компонентів – місця, часу, мотивів, мети й учасників спілкування; уміння користуватись у створенні тексту основними мовленнєвими поняттями (стилі, типи мовлення, способи зв'язку речень у тексті); вміння створювати ситуацію спілкування через використання системи комунікативних вправ; уміння інтерпретувати і продукувати висловлювання з метою розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок; уміння створювати свої тексти, що мають складну жанрову і стилістичну природу; вміння трансформувати текст з урахуванням поставлених комунікативних завдань; уміння видозмінювати текст за певною моделлю й на основі його значеннєвої цілісності [239, с. 201].

Означені трактування і класифікації відображають **певні аспекти комунікативно-мовленнєвої діяльності**. Тому для успішного комунікативно-мовленнєвого розвитку необхідним є формування комунікативно-мовленнєвої компетентності, під якою розуміємо здатність мовця забезпечити правильне застосування вербальних і невербальних

засобів з метою ефективної взаємодії з учасниками акту спілкування у будь-якій життєвій ситуації.

Таким чином, *«комунікативно-мовленнєвий розвиток»* ми можемо окреслити як процес становлення і формування мовної/мовленнєвої особистості у процесі взаємодії, комунікації і спілкування її з іншими мовцями в різних мовленнєво-комунікативних ситуаціях (спонтанних, навчально-організованих); включення мовця в різні види мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєвої, комунікативно-мовленнєвої, пізнавально-мовленнєвої та ін.), спрямованими на реалізацію завдань навчання, пізнання, спілкування.

У комунікативно-мовленнєвих уміннях важливе значення мають **комунікації** як смислова частина цього словосполучення. Зауважимо, що в англійській мові відсутнє слово «спілкування», є лише слово «communication», яке розуміють як «спілкування», «зв'язок», «повідомлення», «комунікація» [262]. У науковій літературі, з огляду на різні підходи до вивчення комунікативних процесів, цілі та завдання дослідників, поняття «комунікація» та «спілкування» розмежовують, як уже зазначалося, вважають комунікацію ширшою за спілкування, розглядають її як одну зі складових спілкування або ототожнюють зі спілкуванням.

Більшість вітчизняних дослідників (Г. Андрєєва, М. Каган, К. Платонов, В. Соковник) розмежовують означені поняття, підкреслюючи, що, на відміну від комунікації, у спілкуванні відображена вся складність реального світу людських відносин з його цінностями і суб'єктивною сутністю. Крім того, якщо в понятті «спілкування» наголошується на взаємному обміні інформацією (діалогічність, взаєморозуміння), то в понятті «комунікація» акцентується лише на переданні інформації.

Так, на думку відомого філософа М. Кагана (1988), спілкування має і практичний, і духовний характер, тоді як комунікація є суто інформаційним процесом – переданням певних повідомлень. Крім того, комунікація є суб'єкт-об'єктним зв'язком, тобто однобічним процесом: інформація

передається тільки в один бік [93, с.143–146]. У процесі комунікації суб'єкт, що діє активно, передає інформацію, одержувачем якої є об'єкт (людина, тварина, машина тощо), що повинен вчинити відповідно до отриманої команди чи настанови. Однобічний потік даних за відсутності або за формальним характером зворотного зв'язку нічого не додає до первісної інформації [273].

Спілкування ж, за М. Каганом, навпаки, є суб'єкт-суб'єктним зв'язком, тобто двобічним процесом: інформація циркулює між партнерами. Зміст переданої інформації може бути таким самим, як і при комунікації. Однак механізм її передання і сприймання змінюється. Суб'єкти на обох кінцях ланцюжка передання інформації активні, вони усвідомлено вступають у контакт, не тільки обмінюються інформацією, а видозмінюють її, доповнюють, уточнюють. Тобто у процесі циркулювання інформації відбувається вироблення на її основі нової інформації, що є надбанням обох учасників спілкування [93]. Отже, щодо процесу передання і сприйняття інформації терміни «спілкування» та «комунікація» мають різне значення.

Комунікація (від лат. *communicatio* – єдність, передання, з'єднання, повідомлення) – це механізм, за допомогою якого забезпечується існування і розвиток людських відносин, який включає в себе всі смислові символи, засіб їх передання у просторі та збереження в часі [178, с. 10].

Спілкування – це багатоплановий процес установа й розвитку контактів між людьми, викликаний потребами спільної діяльності та обміну інформації між рівноправними, рівноцінними і вільними партнерами. Зрозуміло, що спілкування – це обмін інформацією, що становить суть комунікації. Тому в залежності від трактування поняття «інформація» комунікація виступає як інформаційний аспект спілкування або спілкування виступає формою комунікації.

Так, на думку соціолога А. Соколова (1996), між учасниками комунікації виникає три варіанти відносин: суб'єкт-суб'єктні (спілкування), суб'єкт-об'єктні (управління) та об'єкт-суб'єктні (наслідування). Типовим способом

реалізації комунікативного спілкування є діалог співрозмовників, а управління і наслідування – монолог в усній, письмовій чи поведінковій формах [235, с. 24–28]. А. Соколов визначає спілкування як одну з форм комунікативної діяльності, тобто вважає поняття «комунікація» ширшим за «спілкування». За такого підходу інформація розглядається як атрибутивна властивість матерії, міра її організації, відображення різноманіття у явищах живої і неживої природи, відповідно до яких будь-яку взаємодію в матеріальному світі можна описувати в термінах комунікації [178].

На противагу А. Соколову відомий соціальний психолог Г. Андреева (2007) вважає поняття «спілкування» ширшим за «комунікацію», виділяючи у структурі спілкування три взаємопов'язані боки: комунікативний (передання, обмін необхідною інформацією між його учасниками); інтерактивний (взаємодія тих, хто спілкується, – обмін у процесі спілкування не тільки словами, а й діями, вчинками); перцептивний (встановлення взаєморозуміння у процесі діяльності), які в реальній дійсності не існують ізольовано [5]. За такого підходу інформація розглядається лише як відомості, якими обмінюються комуніканти [178, с. 29]. Такої самої думки дотримується і вітчизняний учений Ф. Бацевич (2004), який визначає комунікацію як смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії; обмін інформацією в різноманітних аспектах спілкування, чим пов'язує її тільки з інформаційним зв'язком [14, с. 28].

Вчені (В. Курбатов, О. Леонтьєв, Ю. Прилюк та ін.), об'єктом дослідження яких став інформаційний обмін у суспільстві, ототожнюють поняття «комунікація» та «спілкування», визначаючи комунікацію як спілкування, взаємодію між людьми. Спільними ознаками, на їхню думку, для обох термінів є співвіднесеність із процесами обміну і передання інформації, зв'язок із мовою як засобом спілкування і зв'язок із мовленнєвою поведінкою комунікантів [111].

Окрім того, засновники теорії мовленнєвого спілкування (Л. Виготський, І. Гальперін, О. Гойхман, М. Жинкін, О. Лурія, О. Леонтьєв та ін.) вважають

комунікацію різновидом людської діяльності поряд із трудовою, ігровою, пізнавальною, навчальною тощо. Мовленнєве спілкування, на їхню думку, як діяльність відбувається тоді, коли мовленнєві дії мають самостійну мотивацію і мету, що не збігаються з домінуютьною мотивацією немовленнєвої діяльності.

Таким чином, комунікація як мовленнєва діяльність – це спілкування між людьми, під яким мають на увазі не лише розмову, бесіду, а й будь-яку взаємодію з метою обміну інформацією (читання, письмо і т. ін.) [55, с. 12].

Психологи (А. Артемов, Б. Беляєв, Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонтєв, А. Лурія, А. Маркова, А. Петровський, С. Рубінштейн, О. Тарасова, Д. Узнадзе, Е. Шубін) розглядають комунікацію, спілкування та мовленнєву діяльність як сукупність психофізіологічних дій, що здійснюються людиною для продукування мовлення [17, с. 32].

Тобто комунікація у психології тлумачиться як особлива мовленнєва діяльність, а терміни «спілкування» та «комунікація» певним чином ототожнюються і вживаються як синоніми. Комунікацію розуміють як зумовлений певною ситуацією цілеспрямований процес передання та сприймання інформації відповідно до норм мовленнєвої діяльності у вигляді актів вербальної і (чи) невербальної взаємодії з використанням різних знакових систем, засобів комунікації, засобів зв'язку. Основним у цьому визначенні є розуміння комунікації як організованого спілкування, що складається з дій, підпорядкованих меті, та передбачає «відповідальність мовця (комуніканта) за свою «словесну роботу» [217, с. 20–25].

З огляду на започатковане дослідження та, беручи до уваги вищевикладене, **розуміємо комунікацію та спілкування** як два паралельних процеси, що відбуваються одночасно під час соціальної взаємодії. При цьому, комунікацію визначаємо як суто технічний процес, що відповідає за встановлення і підтримання зв'язку між комунікантами, а спілкування – як процес обміну інформації. Саме від комунікації (як первинного процесу) залежить відбудеться спілкування, чи не відбудеться. Відтак, усе, що

стосується комунікації, означимо терміном «комунікаційний», усе, що стосується спілкування – «комунікативний».

Отже, збільшення ролі комунікації та комунікативних технологій у різних суспільних сферах зумовило підвищений інтерес та значну кількість сучасних досліджень цього феномена. З огляду на різні підходи до вивчення комунікативних процесів, цілі та завдання дослідників, поняття «комунікація» та «спілкування» розмежовують, вважають комунікацію ширшою за спілкування, розглядають її як одну зі складових спілкування або ототожнюють зі спілкуванням.

Ми підтримуємо думки тих учених, які вважають поняття «комунікація» та «спілкування» самостійними, при чому ширшим вбачають останнє. Однак, з огляду на наше дослідження, визнаємо комунікацію як особливу комунікативно-мовленнєву діяльність.

Враховуючи, що комунікація і мовлення є термінологічним підґрунтям сформульованих у європейських освітніх документах ключових компетентностей особистості, зосередимо свою увагу також на поняттях компетентнісного характеру і змісту, звідки спробуємо окреслити поняття «**мовна компетентність**» як суміжне й споріднене в цій групі понять. Не вдаючись до аналізу і переліку всіх описаних у наукових доробках учених видах компетентностей, схарактеризуємо ті з них, які мають безпосереднє відношення до започаткованого дослідження, а саме: *мовна, мовленнєва і комунікативна компетентності/компетенції*.

Зазначимо, що термін «мовна компетенція» було введено в науковий обіг Н. Хомським усередині ХХ століття, який семантично протиставлявся автором терміну «використання мови». Учений виокремив *Linguistic competence* (ментальні презентації мовних актів, що виступають, на його думку, у вигляді внутрішньої граматики, як різниця між знаннями мови «мовця-слухача») і *Linguistic performance* (розуміння й продукування мовлення). Подібне розмежування компетенції і використання мови має певну схожість із сосюрівською дихотомією «мова-мовлення» [258].

Н. Хомський намагався абстрагуватися від реальних мовленнєвих актів і настійливо підкреслював, що йдеться про ідеального «мовця-слухача», тобто абстрактно уявлюваного носія певної мови. Реально ж носія мови зі всіма його мовленнєвими особливостями вчений кваліфікував як суб'єкта не лінгвістичного, а швидше психологічного, соціологічного, дидактичного дослідження [258].

За Н. Хомським, мовна компетенція – це здатність, що є необхідною для виконання певної, здебільшого мовної діяльності; а «мовець-слухач» повинен продукувати і розуміти необмежену кількість речень та мати власну думку про висловлювання [258]. Дещо пізніше під мовною компетенцією Н. Хомський та його послідовники (60-70 рр. ХХ ст.) почали розуміти «мовну здібність», тобто потенційне знання мови і про мову її реального носія, і «мовну активність» – реальне мовлення в реальних умовах. Водночас, як зазначає О. Божович, це загострило проблему витоків і розвитку мовної компетенції [29, с. 33].

Зауважимо, що Н. Хомський був переконаний, що в основі мовної компетенції лежать вроджені знання «універсальї», тобто основних лінгвістичних категорій і вроджена здібність дитини «конструювати для себе граматику» – правила побудови речень, які вона сприймає в мовному середовищі [258]. Автор зазначав, що ці знання у дитини носять емпіричний характер і функціонують у вигляді «лінгвістичної інтуїції – внутрішніх уявлень про мову» та мовної інтроспекції носіїв мови. Мовна здібність розглядалася вченим як утворення, що має подвійну зумовленість – природну й соціальну [258]. Вочевидь такий підхід Н. Хомського до витоків і механізмів мовної компетенції викликав низку критичних статей учених різних галузей науки (В. Гак, П. Гальперін, Дж. Грін, Т. Дрідзе, В. Звянцев, Ю. Караулов, Ж. Піаже, Р. Холл та ін.) як зарубіжних, так і вітчизняних.

На сьогодні у вітчизняній науці склалася така ситуація: розуміння «мовної компетенції» Н. Хомським учених не задовольняє, натомість термін, що був уведений ним у науковий обіг, залишився і набув неоднозначного

трактування. За О. Божович, під мовленнєвою компетенцією здебільшого розуміють сукупність конкретних умінь, необхідних члену мовного співтовариства для мовленнєвих контактів з іншими і оволодіння мовою як навчальною дисципліною [29, с. 34]. Таке визначення, як бачимо, є досить загальним, у ньому, як справедливо зазначає О. Божович, відсутні психолого-педагогічний зміст і психолого-педагогічні чинники її формування (віковий період, освітній рівень, етапи розвитку, професія, середовище і т. ін.).

Зазначимо, що формування мовної компетентності не було предметом спеціального дослідження вчених. Наявні погляди щодо дефініції «мовна компетентність» не розчленовують рівень мовленнєвого розвитку особистості і рівень навчання мови, рівень оволодіння мовою як навчальним предметом. Відсутні дослідження, в яких би було доведено вплив навчально-мовленнєвої діяльності на формування мовної компетентності та її місце в комунікативно-мовленнєвій діяльності особистості на різних вікових етапах її розвитку і навчання. Мовну компетентність розуміємо як результат засвоєння й усвідомлення мовних норм, що історично склались у фонетиці, лексиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці, та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови. Це інтегративне явище, що охоплює цілу низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, настанови щодо успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування [24, с. 170].

Мовленнєва компетентність – це комплексне утворення, що вміщує сукупність відповідних мовленнєвих знань, умінь, навичок та способів мовленнєвої діяльності як здатності адекватно і доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення [24, с. 171]. З лінгводидактичного погляду, розвиток мовлення учнів початкової школи передбачає: 1) збагачення словникового запасу учнів;

2) засвоєння норм літературної мови; 3) формування умінь і навичок продукувати висловлювання в усній і письмовій формах певного типу і стилю мовлення з урахуванням ситуації спілкування.

Серед розмаїття визначень мовної компетенції, що функціонують сьогодні в лінгвістичній та психологічній науці, ми поділяємо погляд О. Божович щодо структурних компонентів розглядуваного поняття. Авторка розглядає мовну компетенцію як психологічну систему, що об'єднує два основних компоненти: мовленнєвий досвід, набутий дитиною у процесі спілкування і діяльності; знання про мову, які засвоює дитина у процесі організованого навчання [29, с. 36]. При цьому вчена розглядає психологічну систему, за визначенням її у свій час Л. Виготським: це єдине ціле, неподільне утворення, кожний із компонентів якого функціонує і перетворюється тільки у взаємозв'язку з іншими компонентами [46, с. 112].

Виходячи з аналізу наукової літератури, *можемо окреслити мовну компетентність особистості* як здатність до мовної діяльності (потенційне знання мови і про мову її реального носія), сформованість мовних умінь та навичок, а також мовну активність як реальне мовлення в реальних умовах.

У кінці 60-х початку 70-х років ХХ ст. у теорії і методиці навчання мов чітко виокремився новий комунікативно-прагматичний підхід, який одержав назву «комунікативної революції». Це дало можливість ученим розглядати в тісному взаємозв'язку мовну систему з умовами її використання, функціонування, засвоєння і тими змінами, що відбуваються у процесі спілкування. У науковий обіг увійшли нові дефініції, як-от: «комунікація», «мовленнєве спілкування», «**комунікативна компетентність**», які сьогодні посіли чільне місце в системі мовознавчих і лінгводидактичних наук. У Росії означений термін увів у лінгводидактику М. Вятютнев. Автор дав означеному терміну досить широке визначення «як здібність людини спілкуватись у трудовій чи навчальній діяльності, задовольняючи свої інтелектуальні запити» [47, с. 38–45].

Д. Ізаренков пов'язує формування комунікативної компетентності з

мовною особистістю і подає таке визначення означеного поняття: «комунікативна компетентність – це здібність людини до спілкування в одному, кількох чи всіх видах мовленнєвої діяльності, що є набутою у процесі природної комунікації, чи спеціально організованого навчання, особливою якістю мовленнєвої особистості» [88, с. 55].

Щодо обсягу комунікативної компетентності, то автор пропонує різні її варіанти (до 8 варіантів) залежно від того, які види мовленнєвої діяльності здійснює комунікант (слухання, говоріння, читання, письмо) та їх поєднання. Наприклад, а) мовця і слухача; б) слухача; в) того, хто пише і читає і т. ін.

У структурі комунікативної компетентності Д. Ізаренков виокремлює три її складові, а саме: а) мовну компетенцію, б) предметна компетенція, в) прагматична компетенція. Мовну компетенцію вчений визначає як знання одиниць мови всіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного), які будуть використані як будівельний матеріал для продукування/впізнавання висловлювань у процесі формування комунікативної компетентності того, кого навчають, в обсязі, що передбачався метою навчання. Крім того, за його словами, мовна компетенція пов'язана з формуванням здатності на основі будівельного мовного матеріалу і правил комбінування одиницями мови будувати необмежену кількість комунікативних одиниць певної семантики [88, с. 56]. Предметну компетенцію, за словами Д. Ізаренкова, становить змістовий денотативний план висловлювань, фрагменти довкілля через знання людини про цей світ. У процесі навчання обмежуються сфери спілкування темами і мовленнєвими ситуаціями, в яких і буде відбуватися навчання.

Прагматична компетенція передбачає вміння використовувати висловлювання у відповідності з комунікативною метою мовця і ситуативними умовами мовлення, а саме: а) знання відповідності між комунікативними намірами (інтенціями) і висловлюваннями, в яких вони реалізуються; б) знання відповідності між варіативною формою висловлювань, що реалізують один і той самий намір, і ситуативними

умовами мовленнєвого акту; в) вміння реалізувати комунікативний намір шляхом вибору мовленнєвої дії у відповідності з вимогами ситуації і логікою перебігу мовленнєвого акту [88, с. 54–60].

Усі складові комунікативної компетентності реалізуються у процесі вивчення дисциплін лінгвістичного циклу.

На підставі аналізу наукової літератури можемо дійти висновку про те, що *комунікативна компетентність* – це сукупність мовних знань, умінь і навичок, а також здатність до застосування мовних і немовних засобів із метою комунікації, що разом забезпечують компетентнісний характер мови і мовлення особистості.

Елементом мовленнєвого спілкування є спеціалізоване використання мовлення – **мовленнєва діяльність**. Вперше до наукового дослідження мовленнєвої діяльності людини на психічній основі звернувся В. Гумбольдт (1964), на думку якого, мовленнєва діяльність – це не лише передання інформації, а й процес, унаслідок якого відбувається формування мислення і здійснюється певний вплив на співрозмовника [124, с. 230–238.]. У подальшому теорію мовленнєвої діяльності розробляли Л. Щерба, Л. Виготський, І. Гальперін, О. Гойхман, М. Жинкін, О. Лурія, О. Леонтьєв, А. Маркова, І. Синиця, О. Шахнарович та ін. Учені передбачали обов'язкове врахування ситуації, контексту, в яких реалізовано певну мовленнєву дію, а також її мотивацію. Безпосереднім завданням мовленнєвої діяльності є створення тексту, дискурсу.

Існує кілька підходів до трактування мовленнєвої діяльності. Перший – *лінгвістичний* (Л. Щерба): мовленнєва діяльність розглядається як один із трьох аспектів мови нарівні з «психічною організацією», «мовною системою», «мовним матеріалом», що охоплює суму окремих актів говоріння і розуміння. Звідси і виокремлення в лінгводидактиці видів мовленнєвої діяльності – говоріння, слухання (аудіювання), читання і письмо. Другий – *психологічний* (Л. Виготський, О. Леонтьєв), за яким мовленнєва діяльність розглядається нарівні з іншими видами пізнавальної діяльності людини.

Тому мовленнєва діяльність має таку саму структуру, як і будь-яка інша діяльність. Вона характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером. Мовленнєва діяльність, за О. Леонтєвим, є пізнавальною діяльністю, оскільки вона «розпредмечує» дійсність за допомогою мови. Третій підхід – *психолінгвістичний* (І. Зимняя, О. Леонтєв). Предметом психолінгвістики є співвідношення особистості зі структурою і функціями мовленнєвої діяльності, з одного боку, і «мовою як головною «складовою» образу світу людини» з іншого. У цьому аспекті мовленнєва діяльність може виступати або ж як цілком самостійна діяльність зі специфічною мотивацією, її складовими виступають мовленнєві дії, що мають мету, підпорядковану загальній меті діяльності; мовленнєві операції (різні, відповідно до умов) або мовленнєві дії, що входять до складу інших немовленнєвих дій. Отже, до структури мовленнєвої діяльності входять мовленнєві дії, мовленнєві операції, мовленнєвий акт, мовленнєва ситуація – які повинні стати предметом їх розвитку надалі [25, с. 36].

Сучасні вчені (А. Богуш, М. Пентилюк та ін.) визначають мовленнєву діяльність як сукупність психофізичних дій організму людини, що спрямовуються на сприймання і розуміння мовлення або породження його в усній чи письмовій формах [27; 192, с.8–10]. Відповідно до такого визначення виокремлюють чотири види мовленнєвої діяльності, які і лежать в основі процесу мовленнєвої комунікації: два з них продукують текст (кодування інформації) – говоріння, письмо, а інші – слухання і читання – забезпечують сприймання (декодування інформації). Тому ефективність мовленнєвого спілкування залежить від того, наскільки у людини сформовані навички кожного виду мовленнєвої діяльності. Крім того, ступінь сформованості навичок мовленнєвої діяльності служить критерієм оцінки рівня володіння рідною мовою та показником загальної культури людини [55, с. 11].

Розрізняють два види мовлення: внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє мовлення – це мовне оформлення думки без її висловлювання, усного чи письмового. Зовнішнє мовлення – це процес мовленнєвої діяльності, що

складається з різних механізмів кодування і декодування інформації; це те, що ми вимовляємо, чуємо, пишемо, читаємо [55, с. 8].

Як і будь-яка інша, мовленнєва діяльність має свою структуру. За твердженням Н. Подлевської (2007), вона полягає в орієнтуванні в ситуації спілкування, враховуючи умови спілкування, визначенні мовленнєвої ситуації, змісту висловлювання, у побудові його відповідно до складових ситуації спілкування, у використанні відповідних мовних засобів та етикетних норм вербального і невербального спілкування [203, с. 2–7].

Виходячи з проаналізованих нами наукових праць, *комунікативно-мовленнєву діяльність визначаємо* як активний цілеспрямований процес, опосередкований мовою (мовними і немовними засобами виразності), зумовлений ситуаціями спілкування; процес подання і прийому сформованої і сформульованої засобами мови думки, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби мовця у процесі спілкування.

Задекларована тема дослідження щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів вимагає *визначення комунікативно-мовленнєвої компетентності учнів початкової школи*, яку ми розуміємо як полікомпонентне утворення, що передбачає сформованість різних видів мовленнєвих компетентностей та системи комунікативних умінь, необхідних для успішної навчально-мовленнєвої діяльності відповідно до освітніх ліній Державного стандарту початкової освіти.

Друга площина, як зазначалося вище, потребує розгляду поняття «професійна підготовка вчителя», задля чого нами визначається коло суміжних понять – «компетентність», «комунікативно-мовленнєва компетентність», «професійна підготовка» та «готовність».

Поняття «**професійна підготовка**» викликає стабільний інтерес у науковців-педагогів протягом останнього століття. Проте наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття це поняття набуває дедалі більш різнобічного тлумачення у зв'язку з тим, що змінюється сама система підготовки фахівців,

вводиться комплексне поняття компетенцій/компетентностей, розробляються новітні інформаційні та інтерактивні технології професійної підготовки фахівців у різних галузях, запроваджується система неформальної, дистанційної, корпоративної освіти і т. п. «Педагогічна енциклопедія» (1988) означає поняття професійної підготовки як «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань й умінь» [187, с. 573]. В. Семиченко (2002) трактує поняття професійної підготовки у психолого-педагогічному відношенні – як процес професійного становлення, що забезпечує реалізацію мети діяльності закладів вищої освіти; основним інструментом професійної підготовки вчена вважає включення студента в активну освітню діяльність [223].

Таким чином, науковці вкладають у проблему професійної підготовки вчителя різноманітні методологічні позиції, причому найчастіше:

1) *компетентнісний* підхід – (С. Вітвицька, 2003 [42]; І. Зязюн, 2006 [87]; Л. Калініна, І. Самойлюкевич, 2002 [96]; Н. Квятковська, 1997 [284]; О. Овчарук, 2004 [108]; В. Осадчий, 2007 [176]; Л. Хомич, 1998 [257] та ін.);

2) *діяльнісний чи особистісно-діяльнісний* підхід (О. Абдуліна, 1990 [1]; Н. Боритко, 2001 [35]; О. Івлієва, 2001 [91]; О. Пехота, 2000 [197]; Г. Троцько, 1997 [247]; М. Чобітько, 2003 [265] та ін.);

3) *системний* підхід (Ч. Банах, 1997 [281]; В. Ковальчук, 2004 [105]; В. Кремень, 2000 [121]; Ч. Купісевич, 1987 [283]; С. Максименко, 1994 [154]; Н. Постригач, 2011 [207] та ін.).

Професійна підготовка вчителя в останні десятиліття здійснюється переважно за компетентнісний підходом, у зв'язку з чим набуває особливого значення окреслення поняття компетентності. У системі кваліфікаційних вимог єдиного європейського простору вищої освіти (ЕНЕА) компетентності трактуються як загальні результати навчання. Ця система розрізняє знання, навички та компетенцію. Компетентність – це доведена здатність

застосовувати знання, навички та особисті соціальні та (або) методологічні вміння в робочих чи навчальних ситуаціях і для професійного та особистого розвитку. Компетентності поділяються на предметно-специфічні та загальні, вони представляють собою динамічне поєднання знань, розумінь, навичок, умінь та відношень [188, с. 169].

У Державному стандарті початкової освіти [64] **компетентність** розглядається як набута у процесі навчання інтегрована якість особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватись у практичній діяльності. Ключова компетентність визначається (за Г. Сергеевим, 2010) як спеціально структурований комплекс якостей особистості, що дає можливість ефективно брати участь у різних життєвих сферах діяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів [224]. Крім ключових компетентностей, автори Державного стандарту виокремлюють міжпредметні і різні види предметних компетентностей. Зауважимо, що всі вчені одностайні у визначенні феномена «компетентність», а саме: вона є результатом набуття особистістю різних видів компетенцій.

За визначенням багатьох учених і міжнародних експертів, поняття ключових компетентностей належить до сфери узагальнених понять, що містить комплекс різних компонентів – знань, умінь, навичок, взаємовідносин, цінностей та інших чинників, що становлять особистісні й суспільні аспекти життя та діяльності людини і від яких залежить особистий та суспільний прогрес [282]. Тому для оновлення змісту освіти проблема відбору ключових компетентностей є однією із центральних.

Загальний аналіз наукових джерел, присвячених проблемі професійної підготовки вчителя початкової школи, уможливорює їх поділ на кілька основних груп за *критерієм концентрації на ключових словах нашої теми* («підготовка вчителя», «комунікації», «мовленнєва діяльність», «комунікативно-мовленнєвий розвиток», «компетентність», «комунікативна компетентність» та ін.):

1. Перша група джерел представляє авторів, роботи яких дотично стосуються проблеми нашого дослідження, натомість автори сконцентрували свою увагу на *загальнометодологічних питаннях професійної підготовки вчителя початкової школи* (О. Акімова, 2010 [2]; І. Богданова, 2003 [22]; І. Гавриш, 2006 [48]; П. Гусак, 1999 [61]; Л. Коваль, 2010 [104]; А. Коломієць, 2008 [106]; І. Пальшкова, 2009 [183]; О. Савченко, 2001 [219]; Л. Хомич, 1999 [257] та ін.);

2. Інша група дослідників – автори публікацій, де розкривається *підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в середовищі* (з різноманітними соціальними інститутами та інституціями, громадою тощо) – (С. Литвиненко, 2005 [145]; О. Отич, 1997 [180]; А. Шульга, 2016 [272] та ін.);

3. До третьої групи джерел ми віднесли ті, автори яких досліджують *різноманітні компетенції вчителя початкової школи або ж спрямованість майбутніх учителів на формування означених компетенцій в учнів початкової школи* (Н. Глузман, 2011 [54]; О. Комар, 2011 [107]; В. Коткова, 2012 [118]; І. Смирнова, 2004 [234]; С. Яців, 2011 [278] та ін.);

4. Четверта група джерел представляє низку авторів, об'єктом дослідження яких стала *комунікативна діяльність, комунікативні вміння, комунікативні компетентності майбутніх учителів початкових класів* (В. Баркасі, 2004 [13], Л. Бірюк, 2009 [20], Е. Зеєр, 2003 [82], Л. Коваль, 2009 [103], О. Копіца, 2002 [115], О. Мазурік, 2008 [153], С. Мартиненко, Н. Кипиченко, 2011 [158], О. Орлова, 2001 [175], Т. Симоненко, 2006 [226], С. Скворцова, Ю. Вторнікова, 2013 [230], Ю. Федоренко, 2002 [251] та ін.);

5. До п'ятої групи джерел, керуючись названим вище критерієм, ми віднесли тих науковців, дослідження яких *безпосередньо пов'язані з комунікативно-мовленнєвим розвитком учнів початкової школи чи підготовкою вчителя до комунікативно-мовленнєвого розвитку означених учнів* (Л. Бірюк, 2009 [20], А. Богуш, Н. Шиліна, 2003 [27], Г. Бондаренко, 2016 [31], Г. Бушуєва, 2003 [37], Ю. Вторнікова, 2012 [45], Т. Грітченко, 2012

[58], Н. Грона, 2013 [59], К. Климова, 2001 [100], В. Підгурська, Т. Поліщук, 2013 [199], Н. Притулик, 2004 [210], О. Ткачук, 2016 [246] та ін.).

Результатом комунікативно-мовленнєвого розвитку (як майбутніх учителів початкової школи, так і учнів) є *комунікативно-мовленнєва компетентність*, показником якої є певний рівень комунікативно-мовленнєвої компетенції учнів.

До другої концептуальної площини ми віднесли також поняття **підготовки**, яке ми використовуємо в дисертаційній роботі як результатне щодо майбутніх учителів початкової школи. Підготовка як базове поняття дослідження тісно пов'язане з професійною компетентністю, з одного боку, та теорією і практикою професійної освіти у закладах вищої освіти – з іншого.

Поняття підготовки не відноситься до суто педагогічних понять. Напочатку ХХ століття поняття підготовки до діяльності досліджувалося С. Геллерштейном (1939), який започаткував професіографію як окрему галузь знання [52, с. 34]. С. Геллерштейн (за дослідженнями С. Гаркуші, 2013) зосередив свою увагу на вміннях особистості (в тому числі професійних) як основному показникові підготовки до діяльності [51, с. 198]. Загалом, аналізуючи наукові праці з проблеми підготовки до діяльності (як педагогічної, так і будь-якої іншої), можна дійти висновку про різноаспектність визначень цього поняття і водночас схожість визначень представників різних галузей знання (насамперед, соціології, психології, педагогіки).

Проблема формування підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в різних її аспектах і напрямках є структурно складним об'єктом; вона може (відповідно до методології нашого дослідження) вважатися системним явищем, що потребує структурування як сукупність взаємопов'язаних елементів.

При цьому ми виходили з того, що результатом професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів може бути *готовність* чи

підготовленість до її здійснення. Структурування готовності майбутніх учителів до діяльності стало предметом наукового аналізу в дослідженнях, насамперед, у педагогічній та психологічній науці. Враховуючи подану вище класифікацію наукових праць, розглянутих нами в процесі дослідження, ми зосередили увагу на структурі готовності до педагогічної діяльності, представлений в різних джерелах і результати такого аналізу подали в табл.1.1.

Зрозуміло, що наведені в табл.1.1. погляди різних науковців та структурування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності не вичерпують загалом позицій дослідників стосовно цього питання. Проте табл. 1.1. дає змогу зрозуміти спільні підходи вчених до структури готовності особистості майбутнього педагога до професійної діяльності, як-от:

1) у переважній більшості наукових публікацій структура готовності обов'язково включає наявність належної мотивації майбутнього фахівця до здійснення професійно-педагогічної діяльності;

2) структура готовності, як правило, включає компонент, що має пізнавальне значення – когнітивний, пізнавальний, інтелектуальний, мислительний тощо;

3) серед компонентів готовності у переважній більшості проаналізованих джерел автори називають змістово-діяльнісний – змістовий, операційний, технологічний, діяльнісний, функціональний тощо;

4) структура готовності обов'язково містить компонент особистісного/емоційного змісту – емоційно-ціннісний, емоційний, особистісний, креативний, аксіологічний, вольовий та ін.;

5) завершує структуру готовності, як правило, компонент, який має результатне значення – результативний, оцінний, оцінювальний тощо.

Враховуючи поданий вище аналіз структури готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності, ми спроектували його на проблему нашого дослідження і виділили в структурі готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленневого розвитку учнів такі

Таблиця 1.1.

**Структура готовності до професійної педагогічної діяльності у
вітчизняних та зарубіжних наукових працях**

<i>Автор дослідження готовності до педагогічної діяльності</i>	<i>Поняття, з якими безпосередньо пов'язується готовність</i>	<i>Структура готовності до педагогічної діяльності</i>
К. Дурай-Новакова [71]	Спрямованість на педагогічну діяльність	Позитивні установки, мотиви Усвідомлення цінності педагогічної праці Комплекс професійно-педагогічних знань, умінь і навичок Досвід їх застосування на практиці
В. Сластьонін [186]	Практика педагогічної діяльності	Психологічна готовність Науково-теоретична готовність Практична готовність Психофізіологічна готовність Фізична готовність
Е. Зеєр [81, с. 23–30]	Якість особистості педагога	Мотиваційний Пізнавальний Емоційний Вольовий
Г. Дзвоник [67]	Установка на діяльність	Мотиваційний Орієнтаційний Вольовий Оцінний
Є. Фарапонова [250, с. 59–68]	Особистість вчителя	Особистісні компоненти (система відношень, інтересів, мотивів, звичка і установка на працю) Операційні компоненти (система знань, загально трудові та професійно-педагогічні уміння)
Л. Кондрашова [110, с. 57–58]	Практичні і теоретичні вміння педагога	Особистісний Операційний Емоційний Психофізіологічний

Продовження табл.1.1.

А. Деркач, Л. Орбан [65]	Досягнення успіху в професійній діяльності	Мотиваційний Когнітивний Гностичний Емоційно-вольовий Оцінний
М. Котик [117]	Вікова специфіка підготовки	Стійкі якості індивіда Ситуативні фактори трудового завдання
М. Дьяченко, Л. Кандилович [72]	Установка на діяльність	Мотиваційний Орієнтаційний Операційний Вольовий Оцінювальний
В. Моляко [162]	Творчість та обдарованість особистості	Знання Вміння Навички Мотиви діяльності
С. Гаркуша [51, с. 198–201]	Теоретична і практична готовність до діяльності	Мотиваційно-цільовий Змістово-операційний Оцінний
А. Боровков [34, с. 292–296]	Індивідуальність спеціаліста	Когнітивний Операційний Аксіологічний
Є. Климов [99]	Інтелектуальна спрямованість	Вольові якості Спрямованість інтелектуальних процесів Спеціалізована спостережливність Творча уява Гнучка увага Здатність до саморегуляції
З. Курлянд [126, с. 18–26]	Інтегрована якість особистості	Мотиваційний Емоційний Особистісний Професійний
Н. Петрученко [196]	Регулятор передумова ефективної діяльності	Мотиваційний Когнітивний Особистісний Оціночний Цілепокладальний Креативний Операційний

структурні **компоненти** – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-технологічний, результативний:

1. Мотиваційно-ціннісний компонент. В його основі лежить стійка мотивація студента до опанування теорією, методикою, технологіями, техніками комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, а також ціннісне ставлення студентів до педагогічної професії та її місії в контексті комунікативно-мовленнєвого розвитку вихованців початкової школи.

Проблема мотивації студентів до навчальної діяльності загалом та до формування готовності до окремого виду діяльності зокрема є однією з найскладніших у професійній підготовці майбутніх педагогів. Ці складнощі пояснюються як зовнішніми (невисокий рівень престижу педагогічної професії, невпевненість частини студентів у правильності обраного професійного шляху, відсутність належної економічної мотивації педагогів з боку українського суспільства, складність поставлених перед педагогом суспільних завдань та ін.), так і внутрішніми (недостатній рівень освіченості значної частини вступників на педагогічні професії, несформоване вміння вчитися та ін.) чинниками. У зв'язку з цим розроблена нами технологія передбачає мотивування й стимулювання студентів до оволодіння сучасними методами і методиками комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи.

А. Маркова (1990) обґрунтувала структуру навчальної мотивації студентів, визначивши в ній кілька компонентів – потреба у навчанні, мета навчання, цілі, емоції, ставлення, інтерес. З іншого боку, мотиви у розробленнях А. Маркової поділяються на дві групи – *пізнавальні* (власний розвиток у процесі навчання, пізнавальна діяльність, прагнення до оволодіння новими знаннями та ін.) та *соціальні* (мотивація до отримання професії для подальшого життя, комунікативна мотивація, прагнення здобути авторитет та ін.) [156]. Зв'язок означених груп мотивів та процесу підготовки майбутніх вчителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи представлено нами на рис.1.1.

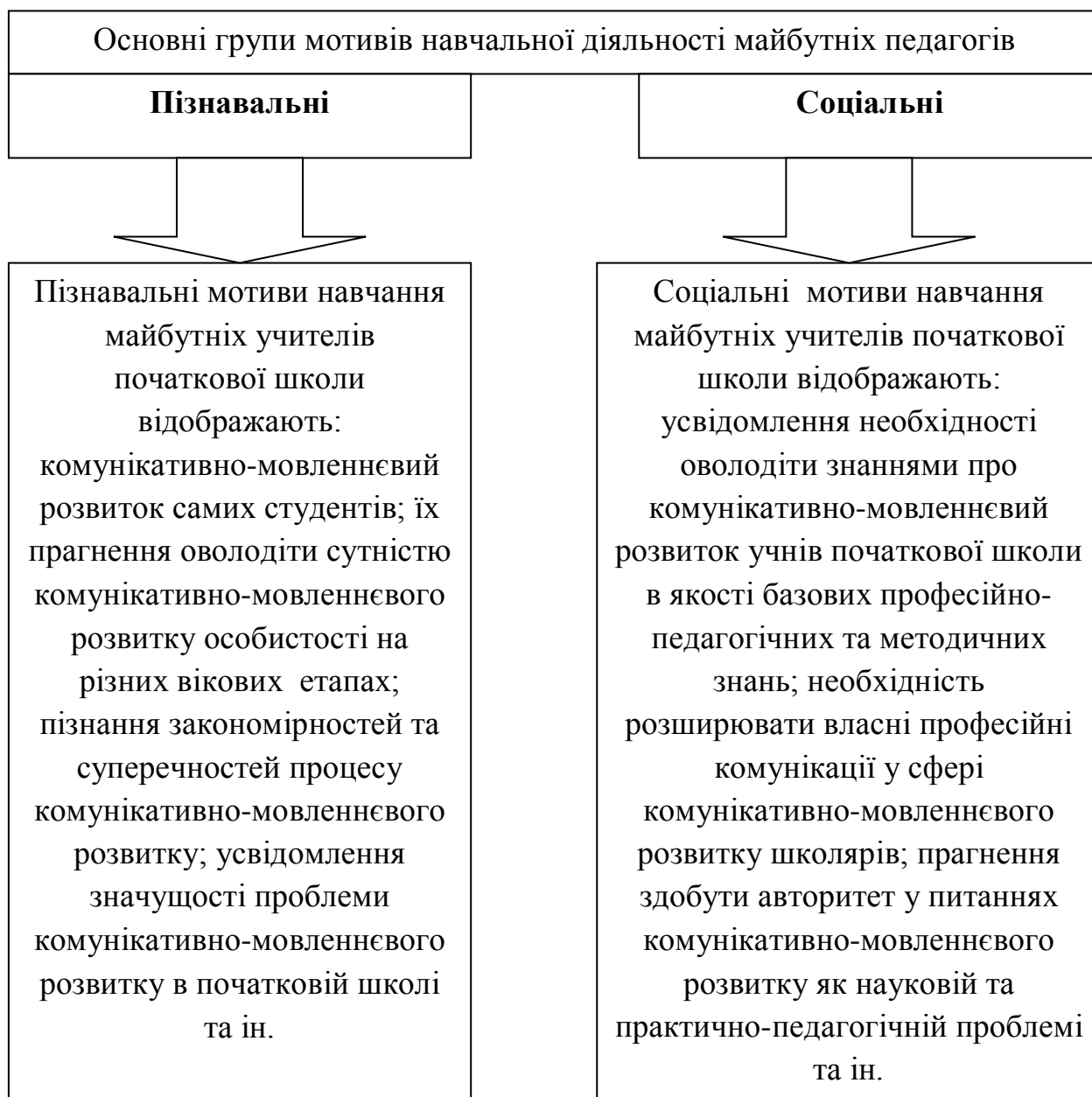


Рис. 1.1. Мотиви навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи

Мотивація до оволодіння знаннями, вміннями і навичками з комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи у студентів безпосередньо пов'язана з тим обсягом знань про означену педагогічну проблему, який передбачається для засвоєння протягом усього періоду навчання у закладі вищої освіти. Тому когнітивна складова підготовленості визначається нами як один з базових компонентів цієї підготовки.

2. Когнітивний компонент – це складова готовності, в основі якої знаходяться всі пізнавальні процеси, які супроводжують професійну

підготовку вчителя до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи. Універсальним показником сформованості когнітивного компонента готовності виступає рівень знань про комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів початкової школи. до таких знань, на нашу думку, відносяться, передусім:

- знання теорії комунікацій, теорій мовлення на загальнометодологічному та вузькоспеціальному рівні;
- знання про основні цілі та завдання комунікативно-мовленнєвого розвитку в молодшому шкільному віці;
- знання про сутність та специфіку мовленнєвої діяльності як об'єкт професійної діяльності вчителя початкової школи;
- знання особливостей молодшого шкільного віку у контексті мовлення та комунікацій;
- знання про методи, технології і техніки комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи;
- знання про специфіку методики розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок учнів початкової школи у процесі вивчення різних навчальних дисциплін;
- знання про основні порушення і проблеми в комунікативно-мовленнєвому розвитку учнів початкової школи та можливості їх корекції.

Процес засвоєння знань у педагогічних закладах вищої освіти зумовлюється відповідним науковим рівнем отримуваної студентами інформації, аргументацією наукових викладок, рівнем професійної кваліфікації викладачів закладів вищої освіти, рівнем мотивації студентів до отримання максимального обсягу знань про комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів початкової школи. Характеристика змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у контексті комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів представлена нами в п.2.1.

Усі знання про комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів початкової школи набуваються студентами в безпосередній навчальній та квазіпрофесійній

(під час виробничих практик) діяльності. Тому діяльнісні основи готовності майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи виступають в якості її провідного компонента.

3. Діяльнісно-технологічний компонент передбачає оволодіння майбутніми вчителями початкової школи сучасними вміннями, методами, технологіями комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. Сукупність професійних умінь майбутніх учителів початкової школи, спрямованих на комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів, може бути подана в такому, на нашу думку, переліку, який відображає позиції науковців (С. Вітвицька, 2003 [42]; О. Дубасенюк, 2003 [70]; А. Нісімчук, 2000 [171]; О. Пехота, 2001 [197]; С. Сисоєва, 2006 [228, с. 127–131] та ін.) стосовно структури професійних умінь майбутніх учителів. Якщо взяти до уваги, що професійні вміння майбутнього педагога поділяються на теоретичні і практичні, то означену класифікацію в контексті проблеми підготовки майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи можна представити як на рис.1.2.

Крім означених вище груп умінь, діяльнісно-технологічний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи передбачає здатність орієнтуватися в сучасних технологіях комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів та ефективно реалізовувати їх на практиці. Сучасні педагогічні технології поділяються науковцями (О. Зубченко, 2005 [86]; М. Ігнатенко, 2003 [92]; У. Остапчук, 2004 [179]; А. Приходько, 2005 [211] та ін.) на:

- загальнопедагогічні, предметні, локальні (за рівнем застосування);
- біогенні, соціогенні, психогенні (за провідним чинником психічного розвитку);
- матеріалістичні, ідеалістичні, наукові, релігійні, гуманістичні, антигуманні, антропософські, теософські, вільного виховання, примусу тощо (за філософською основою);
- асоціативно-рефлекторні, біхевіористські, розвивальні, нейролінгвістичні, гештальттехнології (за концепцією засвоєння досвіду);

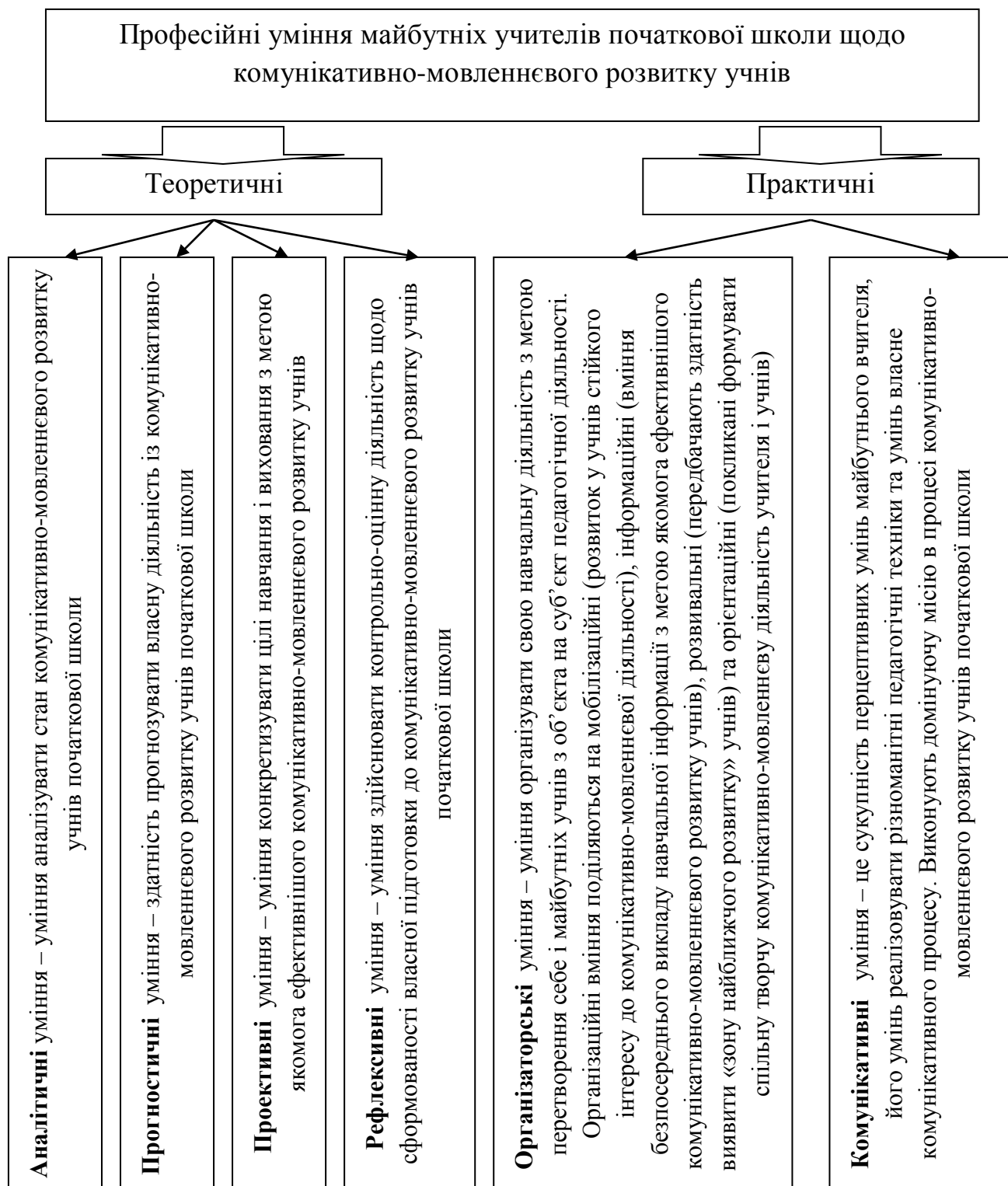


Рис.1.2. Теоретичні та практичні вміння майбутніх учителів початкових класів з комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів

- авторитарні, дидактоцентристські, особистісно орієнтовані (за ставленням до дитини);
- інформаційні, операційні, емоційно-художні, технології саморозвитку, евристичні, прикладні (за орієнтацією на особистісні структури);
- структурно-логічні, інтеграційні, ігрові, комп'ютерні, діалогові, тренінгові (за типом організації та управління пізнавальною діяльністю учнів).

З огляду на проблему підготовки майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи, зауважимо, що кожна з наведених вище педагогічних технологій може бути застосована у цьому процесі; проте найбільш ефективними, на нашу думку, можуть бути сучасні інноваційні технології (враховуючи вікові та індивідуальні особливості учнів початкової школи) – особистісно орієнтована, інтегрована, інформаційна, ігрова, прикладна.

4. Результативний компонент. Цей компонент завершує структурування процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів і виконує результатну функцію, даючи можливість оцінити ефективність розробленої під час дослідження технології формування готовності майбутніх педагогів до означеного виду діяльності.

Проведене дослідження дозволяє сформулювати кілька базових визначень основних понять теми дисертаційної роботи. Таким чином,

1) **комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів початкової школи** – це процес становлення і формування мовної/мовленнєвої особистості у процесі взаємодії, комунікації і спілкування її з іншими мовцями в різних мовленнєво-комунікативних ситуаціях (спонтанних, навчально-організованих); включення мовця в різні види мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєвої, комунікативно-мовленнєвої, пізнавально-мовленнєвої та ін.), спрямованими на реалізацію завдань навчання, пізнання, спілкування.

2) **комунікативно-мовленнєва компетентність учнів початкової школи** – це полікомпонентне утворення, що передбачає сформованість різних видів мовленнєвих компетенцій та системи комунікативних умінь, необхідних для успішної навчально-мовленнєвої діяльності відповідно до освітніх ліній Державного стандарту початкової освіти;

3) **професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів** – це складний педагогічний процес, результатом якого є сформована готовність майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

4) на підставі здійсненого аналізу наукових джерел, згрупованих нами в кілька груп дослідників за особистісно-результативним критерієм можемо сформулювати базове визначення результативного поняття: **готовність майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів** – це цілісна інтегрована якість особистості майбутнього педагога початкової школи, що характеризує його мотивацію до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, сукупність знань, умінь та навичок щодо здійснення комунікативно-мовленнєвої діяльності та забезпечення комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів у процесі професійно-педагогічної діяльності.

1.2. Методологічні підходи до професійної підготовки вчителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів

Оновленням мети і змісту системи сучасної освіти України, входженням її у Болонський процес передбачається формування гуманних, освічених людей, які спроможні критично осмислювати суперечливу інформацію, давати їй відповідну оцінку з позицій загальнолюдських і національних цінностей, а також на належному рівні практично користуватися рідною мовою в найрізноманітніших життєвих ситуаціях [80].

Мовлення народу в цілому і кожної окремої людини – це не тільки

свідчення культури держави, її високого інтелектуального і духовного розвитку, а й ознака життєдіяльності суспільства, потенціал його майбутнього. Характер мовленнєвої поведінки людини є найважливішим показником її загальної культури і творчих здібностей. Тому на перший план у змісті початкової освіти висувається необхідність різнобічного особистісного і комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, якому підпорядковуються завдання системного вивчення фактично всіх навчальних предметів початкової школи – в більшій чи меншій мірі.

З метою детального аналізу проблеми комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи виникає необхідність її методологічного окреслення, тобто виокремлення провідних теоретичних підходів до названої проблеми.

Методологія, як зазначають у своєму науковому дослідженні В. Шейко, Н. Кушнарєнко – це вчення про правила мислення при проведенні наукових досліджень; це сукупність основних наукових методів, на яких базується наукове дослідження [271, с. 228]. Означена сукупність методів складає методологічну основу дослідження, відображену в *комплексі методологічних підходів*, що характеризують об'єкт і предмет дослідження, а також уможлиблюють виконання завдань дослідження.

Традиційно науково-педагогічні об'єкти, що вивчаються в галузі теорії і методики професійної освіти, розглядають за допомогою методологічних підходів *загальнофілософського та спеціальнонаукового рівнів* (за С. Гончаренком, 2008 [56]). При цьому до загальнофілософської методології відносять системний (у більш вузькоспеціалізованому розумінні – синергетичний), соціокультурний підходи, до спеціальнонаукових – особистісно орієнтований (чи особистісно-діяльнісний), компетентнісний, психологічний, культурологічний, соціолінгвістичний та інші підходи. Зважаючи на те, що проблема нашого дослідження об'єднує в собі формування професійної компетентності майбутніх педагогів (компетентнісний підхід) в частині формування їх здатності до розвитку

мовлення в навчальній діяльності закладів вищої освіти (діяльнісний підхід), що може бути потрактоване нами як системний процес (системний підхід).

Обрана нами триєдність методологічних підходів, таким чином, забезпечує комплексний характер дослідницької позиції та реалізує комплексність у вивченні об'єкта нашого дослідження. **Системний підхід**, як стверджують дослідження В. Беспалька (1977) [15], І. Блауберга, Е. Юдіна (1973) [21], С. Гончаренка (208) [56], З. Слепкань (2003) [231], В. Спіцнаделя (2000) [237] та ін., забезпечує цілісність у розгляді педагогічних явищ і процесів та їх динаміки розвитку. Як систему можна розглядати будь-який вид освітньої діяльності; тому і комунікативно-мовленнєвий розвиток, і професійна підготовка вчителя початкової школи, на нашу думку, є системними об'єктами (див. рис.1.3.).

Як кожна педагогічна система, професійна підготовка вчителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів здійснюється в діяльності, тому серед провідних методологічних підходів суттєве значення має **діяльнісний**. Специфіка діяльності закладів вищої освіти (спеціальність «Початкова освіта») призвела до того, що, як зауважує В. Ягупов (2002) [274], діяльнісний підхід у межах закладів вищої освіти тлумачиться найчастіше як особистісно-діяльнісний, що об'єднує особистісний характер цілей та змісту професійної підготовки вчителя з діяльнісним насиченням самого процесу професійної підготовки, що визначається поставленими перед закладами вищої освіти метою і завданнями означеної підготовки. Основи діялісного підходу у вищій освіті представлені в педагогічній науці розробленнями Г. Атанова (2001) [7], І. Беха (1998) [16], Н. Гузій (1998) [60], В. Кременя (1998) [123], І. Лернера (1981) [140], Т. Савустьяненко (2008) [218], І. Якиманської (2000) [275] та ін. На методологічних засадах діялісного й особистісно-діялісного підходів будується процес розвитку основних професійних компетентностей вчителя початкової школи; діялісну сутність мають

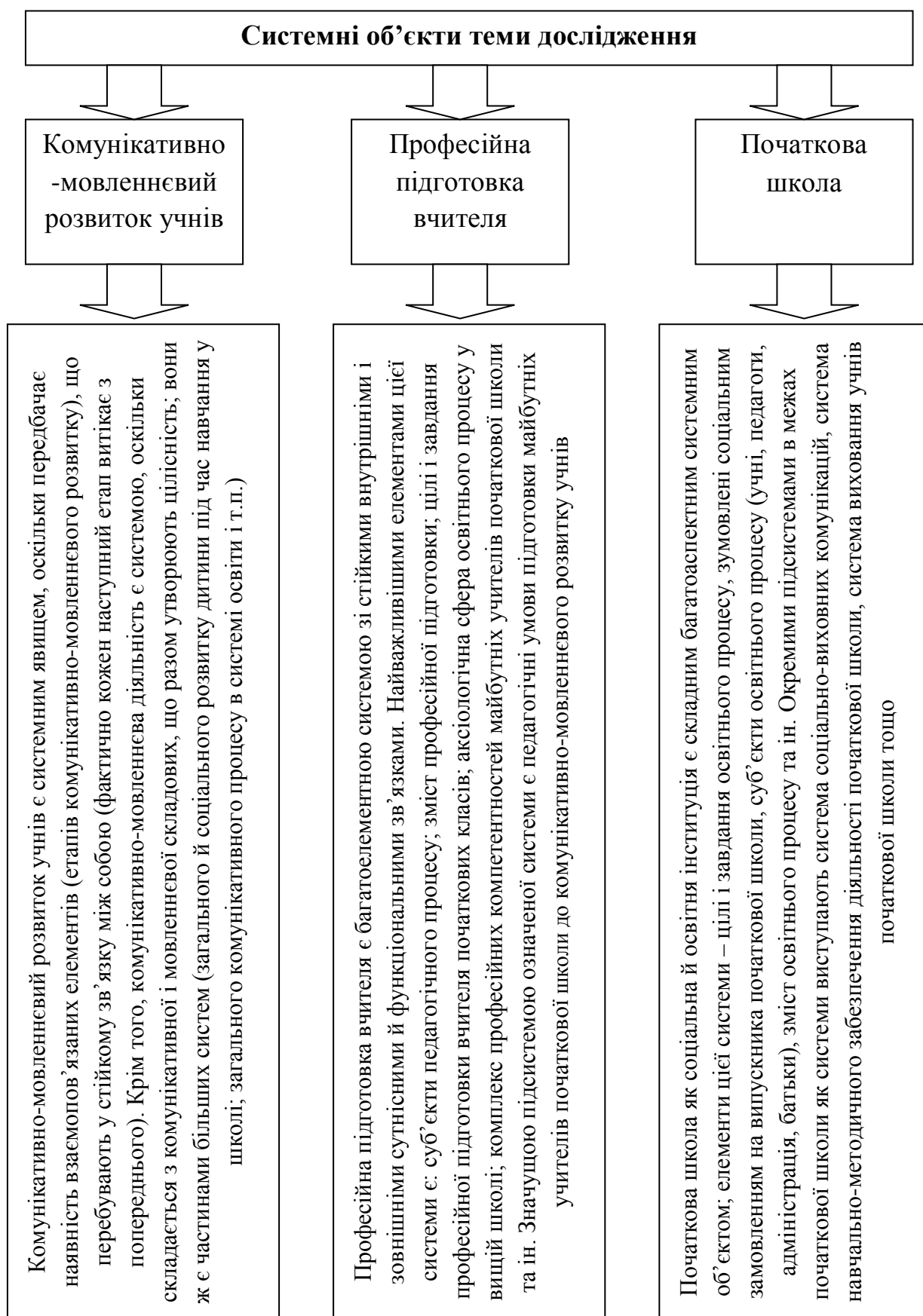


Рис.1.3. Системні характеристики теми дослідження

основні педагогічні технології, що реалізуються в системі вищої освіти. Діяльність виступає головним чинником, що об'єднує свідомість, поведінку і ставлення до професійної підготовки, при цьому студентом реалізуються певні передбачені навчальним процесом види діяльності (див. рис.1.4.). Щоправда, одразу зауважимо, що представлений на рис.1.4. поділ на види діяльності є досить умовним, оскільки вони між собою перетинаються або ж доповнюють один одного.

У процесі реалізації зазначених на рис.1.4. видів діяльності майбутні вчителі початкової школи формують основні професійні компетентності, які в комплексі розбудовують їх загальну професійну компетентність. Оскільки професійна компетентність майбутнього вчителя є засадничою ціллю всієї професійно-педагогічної підготовки, третім провідним методологічним підходом ми обрали **компетентнісний**. Компетентність ми розглядаємо як особистісну якість, що передбачає набуття особистістю життєвого (професійного) досвіду, ціннісних орієнтацій, настанов, неформальної освіти. Велика сучасна педагогічна енциклопедія пов'язує компетентність із професійними якостями особистості, як-от: «міра відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-професійного статусу, реальному рівню складності завдань і проблем, які тими вирішуються. Крім кваліфікаційних знань, умінь і навичок, охоплює і такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність працювати у групі, комунікативні здібності, вміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати й використовувати інформацію» [41].

Причинами, що зумовили розбудову вітчизняного освітнього простору на компетентнісній основі, є:

- світова тенденція інтеграції і глобалізації соціальних, економічних і культурних процесів, переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, зростанням темпів науково-технічного і соціального прогресу;
- поширення цього підходу в європейській системі освіти і, відповідно, зміна освітньої парадигми з накопичення знань, умінь і навичок до

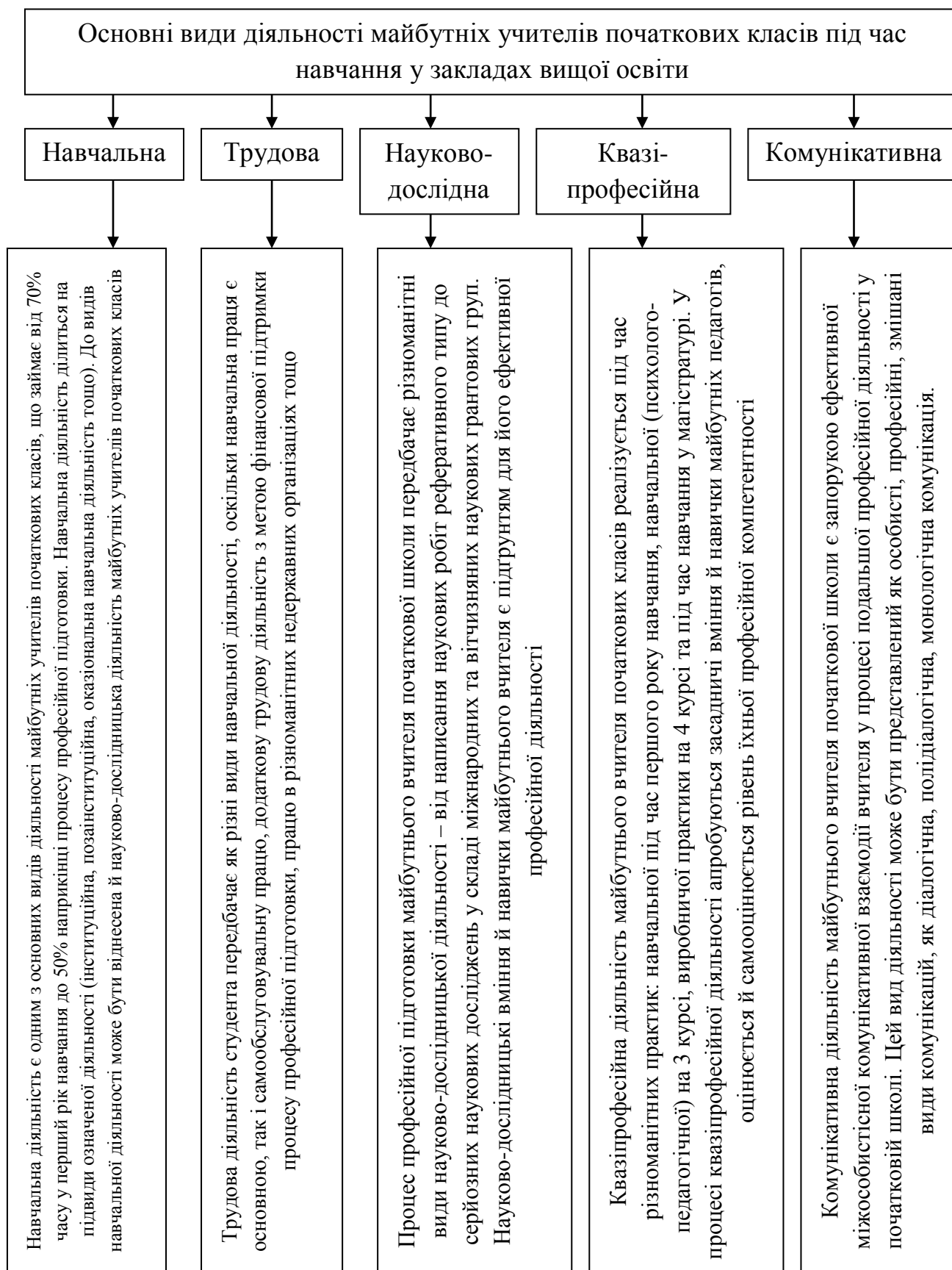


Рис.1.4. Структурно-змістова характеристика основних видів діяльності майбутніх учителів початкової школи під час навчання у закладах вищої освіти

формування уміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя;

- необхідність опанувати майстерність швидких трансформаційних змін в освітніх системах у регіональному, національному та глобальному просторах;

- важливість надання учням елементарних можливостей самовизначатися в житті, активно діяти, бути конкурентноспроможними;

- директиви впровадження компетентнісного підходу в нормативних документах, зокрема у законах України «Про освіту» (2017) [78], «Про вищу освіту» (2014) [77], Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року (2013) [169], Державному стандарті початкової освіти (2011р.) [64], Національній рамці кваліфікацій (2011) [168], Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року (2017) [113], відповідно до яких стрижнем освіти XXI століття є «розвивальна, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни» [112, с. 108].

Хоча Державний стандарт початкової освіти (2011 р.) [64] ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів та закладено досягнення компетентностей в основу освітніх галузей, на сьогодні ще немає системного та взаємоузгодженого зміщення акценту з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності навчатися протягом життя, практично застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у нестандартних ситуаціях, тобто адекватно діяти за будь-яких обставин.

Тому важливість упровадження компетентнісного підходу у вітчизняній освітній системі зумовлена недостатніми вміннями учнів вільно використовувати здобуті знання для розв'язання практичних завдань, аналізу

нестандартних ситуацій та необхідністю підвищення загальної якості освіти, у тому числі й формування високої мовленнєвої культури особистості. У зв'язку з означеним, розглянемо комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів крізь призму компетентнісного підходу, який активно досліджується багатьма вченими (Н. Бібік, В. Байденко, А. Бермус, А. Богуш, В. Болотов, П. Борисов, Л. Ващенко, Б. Ельконін, М. Жукова, Т. Іванова, Є. Коган, В. Лаптев, О. Лебєдєв, О. Локшина, І. Луценко, А. Маркова, О. Овчарук, Л. Паращенко, Г. Подчалімова, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко, Т. Сорочан, Ю. Татур, І. Фрумін, А. Хуторської, С. Шишов [19; 27; 108; 156; 220; 260] та ін.) і означає спрямованість освітнього процесу на формування компетентностей як важливого результату навчання. При цьому результат компетентнісного підходу розглядається з позицій затребуваності особистості в суспільстві, спроможності її самостійно вирішувати різноманітні ситуації, можливості застосування у широкій сфері діяльності людини.

Загальновідомо, що основи компетентностей закладаються вже у початкових класах, а мінімально достатній для життя в суспільстві рівень їх сформованості досягається по закінченні основної школи. Тому якість початкової освіти визначається не лише засвоєнням учнями предметних компетентностей, а й ключових, які мають бути найважливішим особистісним надбанням кожного випускника початкової школи [220, с. 1–6]. У Державному стандарті початкової освіти поняття «ключова компетентність» визначено як об'єктивну категорію, що фіксує суспільно визначений комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини [64, с. 8–30].

Ґрунтуючись на європейському досвіді, враховуючи потреби адаптації учнів до швидкозмінюваного соціуму, підготовки до подальшого навчання, українські вчені визначили такі ключові компетентності: вміння вчитися здоров'язбережувальна, загальнокультурна, громадянська, підприємницька (основи економічної культури), соціальна, інформаційно-комунікативна.

Кожна ключова компетентність дає учням "ключ" для розв'язання широкого кола навчальних і життєвих завдань, тому вони формуються на міжпредметній основі [220].

Компетентність є результатом набуття компетенцій. Компетенції виводяться як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлення до певної галузі, якостей особистості, яка діє в певному соціумі. Вони втілені в Державних стандартах освіти, в програмах, критеріях навчальних досягнень тощо. Ознакою компетенцій є їх специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування [73, с. 408–410].

Формування компетентності через компетенції може бути реалізована на основі відповідної системи навчальних завдань, які передбачають способи діяльності залежно від предметної специфіки; створює ситуації, в яких учні набувають досвід вирішення практичних проблем і мотивованого ставлення до процесу і результату пізнання [19, с. 1–4].

У комплексі компетенцій закладено додаткову можливість подати освітні результати системно, що створює передумови для побудови чітких вимірників навчальних досягнень учнів.

Враховуючи характер напрямів, завдяки яким здійснюється комунікативно-мовленнєвий розвиток, керуючись Державним стандартом початкової освіти та розробленнями науковців (А. Богуш, 2003 [25], М. Пентиліук, 2003 [192] та ін.), критеріями комунікативно-мовленнєвої компетентності учнів є фонетико-орфоепічна, лексична, граматико-стилістична, діалоогологічна та комунікативна компетенції.

Оскільки для формування комунікативно-мовленнєвої компетентності визначальним є формування в комплексі кожного її компонента, вважаємо за доцільне визначення їхньої сутності. У визначенні спираємося на дослідження А. Богуш (2003) [25].

Фонетико-орфоепічна компетенція – це правильна вимова всіх звуків рідної мови, звукосполучень згідно з орфоепічними нормами, правильне

наголошування слів, добре розвинений фонетичний слух, володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо).

Лексична компетенція – це наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, розуміння їх значень (прямого і переносного), уміння добирати синоніми та антоніми, здатність до адекватного використання лексем у мовленні, доречне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів.

Граматико-стилістична компетенція – це неусвідомлене вживання граматичних форм рідної мови згідно принципів і способів добору мовних засобів з урахуванням особливостей стилів мовлення, чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних, синтаксичних і стилістичних норм.

Діамонологічна компетенція – це розуміння зв'язного тексту, вміння звертатися з питаннями та відповідати на запитання співрозмовника, добирати заголовки та переказувати прочитане, побачене, почуте, уміння вести діалог, складати висловлювання.

Комунікативна компетенція – це комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування (підтримувати та розпочинати розмову), дотримання етичних норм мовлення, культури спілкування, наявність етикетних формул початку і кінця розмови, ввічливих слів [25].

Комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів на уроках читання передбачає розвиток низки комунікативно-мовленнєвих умінь відповідно до кожного критерію. Опишемо їх.

Фонетико-орфоепічна компетенція: розвивати фонетичний слух; вести роботу над усвідомленням звукового складу слів рідної мови та норм їх літературної вимови; вимовляти слова відповідно до орфоепічних норм; вибирати з тексту слова для «орфоепічного» читання, виконувати звуковий

аналіз слів; визначати наголос; розвивати мовленнєве дихання; удосконалювати дикцію; розвивати інтонаційну виразність мовлення (інтонацію, темп, тембр, силу голосу, мелодику, наголоси тощо); читати уривок партитурним читанням.

Лексична компетенція: збагачувати словник дітей новою лексикою та активізувати наявну, замінювати слова-діалектизми словами літературної мови; досягати розуміння семантики слів, уточнювати значення окремих слів і словосполучень; вчити розуміти багатозначність, пряме та переносне значення слів; добирати до слова антоніми, синоніми; виділяти опорні (ключові) слова в тексті; розвивати образне мовлення (збагачувати активний словник образними виразами), вводити слова у словосполучення, речення.

Граматико-стилістична компетенція: практично ознайомлюватися з граматичними формами рідної мови, правильно вживаючи закінчення, чергуючи звуки; розкривати дужки, ставлячи слово у потрібній формі; добирати із слів в дужках найбільш доцільне слово; доповнювати речення; поновлювати деформоване речення (текст); вдосконалювати синтаксичну сторону мовлення; висловлювати одну й ту ж саму думку різними граматичними формами; формувати граматичне і стилістичне чуття рідної мови, чуття помилок, самокорекцію, самоконтроль та взаємоконтроль мовлення.

Діамонологічна компетенція: ставити запитання до тексту; відповідати на запитання; добирати до тексту заголовки; переказувати на основі почутого, побаченого чи прочитаного; складати розповідь на основі фабули, за серією сюжетних картин; будувати висловлювання у формі опису; закінчувати текст (розповідь); будувати діалог на запропоновану тему; інсценізувати.

Комунікативна компетенція: виявляти ініціативу в розмові, звертатися із запитаннями, проханнями до інших; підтримувати розмову, продовжувати її відповідно до ситуації спілкування; розвивати комунікативні здібності; засвоювати етичні норми та ввічливі форми спілкування; розвивати

мовленнєвий етикет; формувати культуру мовлення і культуру спілкування.

Виходячи з вище представленого дослідження А. Богуш, зазначимо, однак, що не можемо використати його вповні, оскільки у розробленні вченої йдеться про компетенції учнів/студентів як такі; предметом же нашого дослідження є зміст та модель упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до *формування* означених компетенцій та загалом комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, тому розроблена нами модель є більш широкою за своїм змістом та цілями.

Великі можливості для ознайомлення учнів з найважливішими правилами усного та писемного мовлення і спілкування, практичного їх застосування у початковій школі надають не лише уроки української мови, а й уроки читання.

Приділяючи спеціальну увагу розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь учнів на уроках читання, вчитель готує їх до уважного сприймання художньої літератури. Книга відіграватиме дедалі більшу роль у середніх, старших класах і в усьому подальшому житті людини, сприяє удосконаленню її мовлення, розуму, почуттів і художнього смаку [192, с. 8–10].

Отже, комунікативно-мовленнєвий розвиток у курсі «Читання», що зорієнтований на інтенсивне формування комунікативно-мовленнєвих умінь, прикладну спрямованість мовленнєвої діяльності, є одним із провідних напрямів. Особливості уроків читання з метою комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів полягають у тому, що:

- на уроках читання створюється середовище, близьке до природного мовного спілкування, що сприяє розвитку та удосконаленню комунікативно-мовленнєвих умінь та навичок учнів;
- формування читацьких умінь здійснюється у нерозривній єдності з комунікативно-мовленнєвими;
- у процесі опрацювання художніх творів створюється мотивація мовленнєвих висловлювань;

– багаті і різножанрові тексти для читання слугують учням зразком для наслідування, джерелом збагачення їхнього мовлення правильними граматичними формами, лексикою, фразеологічними зворотами тощо.

Специфіка комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів на уроках читання виявляється у характері напрямів, завдяки яким він здійснюється: робота зі словом, робота з текстом, текстотворча робота на різних етапах уроку, виховання культури сприймання, формування виразності мовлення та культури спілкування, а також низці комунікативно-мовленнєвих умінь відповідно до кожного критерію.

Компетентнісний підхід до проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів тісно пов'язаний з теорією мовлення та іншими комунікативними теоріями, передусім, з комунікативною філософією, соціолінгвістичним напрямом у культурології та психології тощо. За визначенням сучасних російських психолінгвістів (Ю. Сорокін, Є. Тарасов, О. Шахнарович), мовленнєве спілкування – це насамперед соціальна взаємодія, оскільки в нього люди вступають не для того, щоб обмінятися інформацією – це завжди лише засіб для досягнення іншої, немовленнєвої мети, яка може і не усвідомлюватися комунікантами [14, с. 34].

Мовленнєва дія – процес, що обслуговує мовленнєву діяльність, є безпосереднім її чинником, містить мету, підпорядковану меті мовленнєвої діяльності. Мовленнєва дія здійснює як підготовку мовленнєвого висловлювання, так і його реалізацію. Поняття мети завжди співвідноситься з поняттям дії [25, с. 36]. Кожна мовленнєва дія обслуговується відповідними мовленнєвими операціями (спосіб здійснення мовленнєвої дії). Мовленнєва операція порівнюється з умовами, за яких протікає мовленнєва діяльність [25, с. 36]. Мовленнєвий акт – цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється згідно з принципами і правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в певному суспільстві [14, с. 170]. Основною одиницею мовленнєвого акту є висловлювання (за М. Бахтіним), чи слово (за Л. Виготським).

Вихід із означеної суперечності знаходимо у дослідженні Т. Ахутіної (1984), яка поєднала положення обох учених. На її думку, мінімальною цілісною одиницею мовленнєвого спілкування є висловлювання, яке завжди несе в собі ознаки того, хто, кому, навіщо, у якій ситуації говорить; воно багатоголосе, поліфонічне. Розгортання висловлювання відбувається від мотиву, «вольового завдання», через внутрішнє мовлення до зовнішнього. Основним рушієм смислового розгортання (від зрозумілого тільки мені внутрішнього слова до зрозумілого йому зовнішнього мовлення) є зіставлення мого суб'єктивного смислу в цей момент, який я приписую цьому слову, і його об'єктивного (постійного для мене і мого слухача) значення. Тобто основним будівельним матеріалом породження мовлення є живе двоголосе слово. Але багатоголосся – ознака висловлювання у слові; слово, що несе особистісний смисл, є абревіатурою висловлювання [8, с. 4–13]. Тому, на думку Т. Ахутіної, одиницями мовленнєвої діяльності, мовленнєвого спілкування і свідомості є висловлювання і слово як згорнута форма висловлювання.

Пізнання мови на різних її рівнях (фонетичному, словотвірному, лексичному, граматичному тощо) є джерелом різнобічних знань, засобом розвитку мислення, мовлення, духовного збагачення людини. Йдеться про розвиток мовної, а точніше, мовленнєвої особистості, що характеризується не лише тим, **що** вона знає про мову, а й тим, **як** вона може її використовувати [38]. Ефективному розвитку і вдосконаленню здібності учнів до мовленнєвої взаємодії сприятиме технологія навчання на основі спілкування у процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Є декілька умов, без дотримання яких мовленнєва діяльність неможлива, а отже, неможливий і успішний комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів. Першою умовою виникнення і розвитку мовлення людини є *потреба* висловлювань. Без потреби виразити свої прагнення, почуття, думки не заговорили б ні маленька дитина, ні людство у своєму історичному розвитку. Отже, методичною умовою розвитку мовлення учнів є створення ситуацій,

які викликають у школярів потреби висловлювань, бажання і необхідність щось висловити усно чи письмово [152, с. 5–6].

Мовленнєва ситуація – це ситуація спілкування, яка охоплює предмет мовлення, учасників спілкування, їх характеристики, взаємовідносини, час і місце висловлювання [43]. Мовленнєва ситуація на уроці є надзвичайно цінним методом комунікативно-мовленнєвого розвитку, оскільки стимулює процеси мислення й спонукає до творчості, допомагає учням розвивати та застосовувати на практиці комунікативно-мовленнєві вміння, формує мотивацію до навчання. На думку В. Скалкіна, комунікативно-мовленнєва ситуація – це система взаємодіючих чинників, які залучають людину до спілкування (тобто говоріння) й визначають її поведінку в межах акту спілкування [163]. Т. Сірик (1999) вважає, що мовленнєва ситуація характеризується тим, що в ній «відкривається простір для зіткнення різних поглядів, у процесі захисту яких виявляється характер учнів, оцінка їхньої поведінки, морально-етичний аспект вчинків, тобто навчальний бік виступає невідривно пов'язаним з виховним» [227, с. 34].

Друга умова будь-якого мовленнєвого висловлювання – це наявність *змісту*, матеріалу, тобто того, про що потрібно сказати. Чим цей матеріал повніший, багатший, цінніший, тим змістовніше висловлювання.

Чіткість, логічність мовлення залежить від того, наскільки багатий і наскільки підготовлений матеріал. Отже, методичною умовою розвитку мовлення учнів є старанна підготовка матеріалу для мовленнєвих вправ (оповідань, творів і т.д.), турбота про те, щоб мовлення дітей було посправжньому змістовним [152, с. 5–6].

Висловлення думки і спілкування між людьми можливе лише з допомогою загальнозрозумілих знаків, тобто головним чином – слів, їх словосполучень, різних зворотів мовлення. Тому третя передумова успішного мовленнєвого розвитку – це *озброєння учнів мовними засобами*. Дітям необхідно дати зразки мови, мовлення, створити для них відповідне розвивальне мовленнєве середовище. Методичною передумовою розвитку

мовлення учнів є створення широкої системи мовленнєвої діяльності: з одного боку, сприйняття нормативних зразків мовлення, які досить різноманітні і містять необхідний мовний матеріал; з іншого, – створення умов для власних мовленнєвих висловлювань, у яких школяр міг би використати всі ті засоби мови, якими він повинен оволодіти [152, с. 5–6].

Навчити школяра чітко і граматично правильно говорити, володіти добре поставленим голосом, викладати власні думки у вільній творчій інтерпретації в усній і письмовій формах, уміти виражати свої емоції різноманітними інтонаційними засобами, дотримуватися мовленнєвої культури і розвивати у дітей уміння спілкуватися вимагає ефективного дієвого підходу до розвитку мовлення, його організації і корекції.

У процесі комунікативно-мовленнєвого розвитку, як зазначає Т. Піроженко (2001), відбувається не тільки реалізація вроджених механізмів, а спостерігається зміна характеру взаємодії системи невербальних і мовних засобів, якими користується учень і які забезпечують йому успіх у пізнанні і спілкуванні (комунікативно-мовленнєвий розвиток демонструє зміну способу застосування знакових засобів (невербальних і мовних) для цілей пізнання і спілкування) [201, с. 10–11].

У цьому процесі мовленнєвого зростання відбувається присвоєння школярем соціальних норм (мови), а також здатність до адекватного застосування мовних засобів залежно від мети і завдань комунікації. Важливим засобом своєчасного комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів вважаємо орієнтацію початкової школи на компетентнісний підхід.

Таким чином, нами обґрунтовано провідні методологічні підходи до проблеми комунікативно-мовленнєвого розвитку особистості в педагогічній теорії. Провідні підходи до проблеми дослідження визначено на підставі тези про те, що традиційно науково-педагогічні об'єкти, що вивчаються в галузі теорії і методики професійної освіти, підлягають методологічним підходам загальнофілософського та спеціальнонаукового рівнів. На підставі

проаналізованих наукових джерел у дослідженні окреслено системний, компетентнісний та діяльнісний як базові методологічні підходи до професійної підготовки вчителя початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. З'ясовано системні характеристики теми дослідження (комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, професійної підготовки вчителя початкової школи та функціонування початкової школи як соціально-освітньої інституції). Представлено зміст основних видів діяльності майбутніх учителів початкової школи під час навчання у закладах вищої освіти. Компетентнісні засади проблеми дослідження розглянуто під кутом зору ключових і базових компетентностей на основі основних вітчизняних та європейських документів про освіту, що реалізуються в Україні. Сформульовано висновок, що результатом комунікативно-мовленнєвого розвитку (як майбутніх учителів початкової школи, так і учнів) є комунікативно-мовленнєва компетентність, показником якої є певний рівень комунікативно-мовленнєвої компетенції учнів.

1.3. Сутність та особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи

З орієнтацією на нову мету навчання – формування й удосконалення вмінь і навичок володіння мовою в усіх сферах, видах і типах мовленнєвої діяльності – перед учителями початкової школи постала необхідність допомогти школярам усвідомити, що вони повинні говорити і писати зрозуміло для інших, що існують спеціальні правила (норми), яких необхідно дотримуватись. А тому традиційних знань з фонетики і граматики недостатньо, щоб користуватися мовою як засобом спілкування. Для цього слід знати ще й норми комунікативної компетентності: що саме? де? коли? як? говорять і мають говорити люди в тих чи інших ситуаціях. Знання цих правил забезпечить кожному випускникові загальноосвітньої школи важливу для їхньої життєдіяльності загальну мовленнєву компетентність [38, с. 57–

65]. Саме вчитель у доступній формі має ознайомити наймолодших школярів з цими правилами, навчити використовувати засвоєні знання в повсякденному житті, сформувати відповідні практичні уміння й навички, показати способи діяльності для розв'язання практичних, пізнавальних, комунікативних завдань. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності передбачає особливий акцент на комунікативно-мовленнєвому розвитку учнів.

Проблема розвитку мовлення молодших школярів вивчалася вченими в різних напрямках: розвиток усного і писемного мовлення (В. Бадер, О. Вишник, Р. Вовкотруб, О. Глазова, Л. Кашуба, О. Лобанчук, М. Орап, О. Павлик, О. Полєвікова); формування комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок (Г. Демидчик, О. Петрук); розвиток креативного та образного мовлення, навчання опису (О. Артемова, С. Паламар, Т. Петровська, Л. Порядченко, Н. Сіранчук); збагачення лексичного запасу учнів (К. Пономарьова, О. Тимченко, Ю. Тимофєєва); вдосконалення фонетично-орфоепічної правильності мовлення (Е. Анафієва, О. Дем'яненко, О. Паскаль); процес навчання виразного читання (С. Ікрамова); формування стилістичних умінь (Л. Сугейко); формування культури мовлення і спілкування (С. Пенькова, Л. Соловець); розвиток творчих здібностей (Л. Малі, І. Зибінська); особливості виразного мовлення і читання (С. Ікрамова, В. Казакова, Л. Орлова, Н. Семельова) тощо.

У ході дослідження комплексного підходу до розвитку мовлення першокласників у період навчання грамоти М. Орап виявила окремі закономірності розвитку механізмів мовленнєвої діяльності першокласників, як от: темпи формування і розвитку мовленнєвих вмінь та навичок залежать від усвідомлення дітьми мотиву створення та сприймання висловлювань, від частки участі кожного учня в мовленнєвих ситуаціях; мовленнєва активність учнів залежить від знання та розуміння дітьми основних конструкцій побудови висловлювань; якість сформованих мовленнєвих вмінь та навичок залежить від послідовного збільшення рівня самостійності у виконанні

мовленнєвих вправ та поетапного введення складних мовленнєвих конструкцій; підвищення рівня мовної правильності мовлення та розвиток мисленнєвої діяльності стимулює та активізує мовленнєву діяльність [174].

Метою дослідження В. Бадер виступило розроблення системи взаємопов'язаного навчання усного і писемного мовлення молодших школярів у процесі всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання й письма. Зміст експериментального навчання становили відомості з мови (фонетичні, інтонологічні, орфоепічні, лексикологічні, морфологічні, синтаксичні) і мовлення (про форми мовлення, текстологічні, з функціональної стилістики, культури мовлення і спілкування); передбачалося ознайомлення молодших школярів з тими елементарними відомостями, які сприяли б формуванню вмінь будувати висловлювання в різних життєвих ситуаціях. Відповідно до одиниць мови і мовлення, які вивчаються, уся робота з розвитку усного і писемного мовлення здійснювалася в таких напрямках: засвоєння звукового боку мовлення (формування дикції, засвоєння орфоепічних норм, оволодіння інтонаційною системою рідної мови, її евфонічними засобами); опанування лексико-стилістичних засобів української мови, усунення лексичних помилок із мовлення школярів; оволодіння словотворчими ресурсами, пропедевтичне ознайомлення зі словотворчими засобами стилістики; засвоєння морфологічних засобів мови (оволодіння вміннями і навичками цілеспрямовано використовувати частини мови та їх граматичні форми в текстах художнього, наукового і ділового стилів); практичне засвоєння синтаксичних засобів мовлення (уміння користуватися такими одиницями, як словосполучення і речення, розвиток уявлень про стилістичні функції словосполучень, речень); формування вмінь будувати тексти усної і писемної форм, різні за типами і стилями мовлення; засвоєння інтонаційних засобів, уміння користуватися ними в різних ситуаціях спілкування [11].

Методика формування фонетико-орфоепічних навичок у дітей молодшого шкільного віку дістала подальшого розвитку у дослідженнях

Е. Анафієвої, О. Дем'яненко, О. Паскаль та ін. Зокрема, Е. Анафієва визначила зміст орфоепічної роботи, дібрала методи та прийоми формування орфоепічних навичок у початковій школі з урахуванням потреб навчання у поліетнічному середовищі [4].

О. Дем'яненко визначила послідовні стадії формування слухо-вимовних навичок в учнів-шестиліток у ситуації багатомовності: формування акустико-артикуляційних образів звуків української, російської й англійської мов; оволодіння артикуляцією звуків мов, що вивчаються, на ґрунті їх зіставлення з опорою на зразок; цілеспрямована рецепція і репродукція звуків; усвідомлення і розмежування звуків трьох мов під час їх рецепції і репродукції; закріплення засвоєних звуків української, російської й англійської мов у навчально-мовленнєвих ситуаціях; самостійне вільне оперування сталими слухо-вимовними навичками у процесі мовленнєвого спілкування; коригування вимови у власному і чужому мовленні [62].

О. Паскаль науково обґрунтувала необхідність і доцільність педагогічного коригування вимови в специфічних умовах білінгвізму; встановила та схарактеризувала педагогічні умови, що сприяють ефективному процесу коригування вимовних навичок, з-поміж них: взаємозв'язок коригуючої роботи над артикуляційно-вимовними навичками і сприйняттям звуків на слух; усвідомлення засвоєння фонетичного матеріалу; емоційна насиченість завдань; мотивованість здійснюваних мисленнєво-мовленнєвих дій; ситуативно-комунікативна спрямованість роботи з педагогічного коригування, яка передбачала автоматизацію, міцність і стабільність вимовних навичок [184].

С. Ікрамова, розглядаючи процес навчання виразного читання учнів початкових класів на уроках української мови, дійшла таких висновків: 1) виразне читання і мовлення здійснюють позитивний вплив на красу висловлення думок та образність літературного мовлення; 2) без правильного й усвідомленого використання засобів виразності, граматичних, логічних і психологічних пауз, не можна говорити про особливості виразного читання;

3) виразне читання – це не лише дотримання тону мовлення, швидкості, ритму, а, насамперед, врахування пауз і наголосів, особливо логічних і психологічних [89].

К. Пономарьова, досліджуючи збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засобом увиразнення мовлення, дійшла висновку, що ефективність цього процесу, якість мовленнєвого розвитку учнів підвищуються, якщо методична система передбачатиме: 1) засвоєння синонімічних рядів, усвідомлення значеннєвих відтінків близьких за значенням слів; 2) осмислення функціональної ролі синонімів у мовленні; 3) поетапне формування лексичних і мовленнєвих умінь на основі відповідної системи вправ; 4) раціональне використання активних форм організації навчальної діяльності учнів, ефективних методів та прийомів роботи [205].

Предметом дослідження Л. Соловець виступила методика збагачення мовлення молодших школярів фразеологізмами з метою увиразнення їхнього мовлення і підвищення культури спілкування. У дослідженні було упорядковано програму роботи з фразеологізмами «ввічливості» на міжпредметному рівні; досліджено вплив роботи з фразеологізмами «ввічливості» на формування навичок культури спілкування і розвиток мовної і мовленнєвої компетентностей молодших школярів; подальшого розвитку набула реалізація теоретико-методичних основ підвищення ефективності роботи з фразеологізмами як засобу вираження мовленнєвого етикету, удосконалення навичок культури спілкування молодших школярів; формування уміння сприймати усне і писемне мовлення, розуміти зміст висловлювання, виражений вербальними і невербальними засобами [236].

Критеріями мовленнєвого розвитку у дослідженні Р. Вовкотруб виступили: слово, словосполучення, речення, зв'язний текст; показниками – мовленнєві ознаки, що свідчили про комунікативні досягнення учнів. Для експериментального навчання автор відібрала такі методи розвитку усного мовлення: метод спостереження, метод аналогії, словесний метод;

дидактичні прийоми: зіставлення, порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, класифікація тощо, які: залежали від навчальної мети, змісту навчального матеріалу, способу взаємодії вчителя і учнів; стимулювали розумову діяльність першокласників, сприяли засвоєнню орфоепічних норм, оволодінню граматично правильним мовленням [44].

Методику формування мовленнєвих умінь молодших школярів на засадах функціонально-комунікативного підходу до вивчення граматичного матеріалу розробила О. Петрук. Авторка експериментально довела, що методична інтерпретація і розкриття функціональної ролі частин мови створюють умови для усвідомленого використання учнями мовних одиниць, граматичних категорій та форм з огляду на комунікативну ситуацію, що є важливим для мовленнєвого розвитку молодших школярів. Мовленнєва спрямованість вивчення граматичного матеріалу може бути досягнута шляхом використання спеціального дидактичного матеріалу – насамперед текстів, які є основою для презентації функцій мовних явищ, що вивчаються. У ході апробації експериментальної методики було виявлено, що для усвідомлення учнями функціонального призначення граматичних категорій і форм ефективними є спостереження над мовним матеріалом, евристична бесіда, лінгвістична казка, прийом порівняння (зіставлення і протиставлення мовних явищ). У формуванні мовних і мовленнєвих умінь вирішальну роль відіграють вправи, які мають забезпечувати здатність аналізувати частини мови, визначати їх функціональне призначення і комунікативну доцільність, конструювати словосполучення і речення, враховуючи лексичну, граматичну сполучуваність і відповідність мовленнєвій ситуації, а також вживати зазначені мовні засоби у власних висловлюваннях [195].

Практична цінність дослідження Л. Сугейко полягає в розробленні експериментальної програми поетапного навчання наукового, художнього і розмовного стилів мовлення на текстовій основі у початковій школі, що сприятиме розвитку вмінь і навичок учнів п'ятих і наступних класів сприймати, аналізувати, конструювати і редагувати стилістично

диференційовані тексти. Проведене дослідження дозволило авторці простежити деякі закономірності засвоєння стилістики на початковому етапі навчання рідної мови, як от: розвиток стилістичних умінь і навичок здійснюється у процесі вивчення всіх розділів шкільного курсу рідної мови на основі тісного взаємозв'язку усного і писемного мовлення; поняття стилю краще сприймається на текстовій основі з виділенням екстралінгвістичних чинників (ситуації, завдання, місця, часу, мотиву, адресата мовлення тощо) та мовних особливостей кожного стилю (розмовний: розмовні слова, звертання, пестливі слова, прості речення, різні за метою висловлювання та інтонацією; художній: слова з переносним значенням, синоніми, антоніми, омоніми, просторічні слова, різні типи речень, особлива інтонація порівняння та ін.; науковий: слова-терміни, запозичені слова, складні (розповідні) речення); уроки закріплення, повторення, узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок та уроки зв'язного мовлення визнано як найбільш сприятливі для роботи зі стилістики; ознайомлення зі стилями мовлення слід починати з другого класу, а термін «стиль мовлення» вводити з четвертого класу [238].

У дослідженні Л. Порядченко запропоновано експериментальну методику реалізації наступності в навчанні опису, що полягає: 1) в оперті на мовленнєвий досвід дітей продукувати описи, здобутий у дошкільному віці; 2) у поступальному продовженні комунікативного й лінгвістичного розвитку дітей з подальшим удосконаленням їхніх мовленнєвих навичок, поступового ускладнення й оновлення комунікативного й лінгвістичного змісту навчання опису (уведення первісних знань про опис; трансформація наявних у дітей мовленнєвих навичок у мовленнєві вміння на тлі знань про суттєві ознаки опису, їх використання у практиці мовлення; формування умінь об'єктивувати мову та рефлексувати мовлення у формі опису). Експериментальне навчання передбачало послідовне, поступове, логічне введення особливих мовних засобів, функціонально придатних для побудови описів, елементарних лінгвістичних знань про опис як смисловий тип

мовлення і метамовну одиницю та одночасне формування умінь доволіно і свідомо відбирати лексико-граматичні засоби, розгортаючи композицію опису [206].

Розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів засобами службових частин мови став предметом дослідження Г. Демидчик. Згідно із завданнями експерименту авторка визначила перелік комунікативно-мовленнєвих умінь, якими повинні оволодіти молодші школярі: уміння ставити запитання, висловлюючи подив, сумнів, уточнення, здогадку, передбачення; уміння констатувати, виражаючи погодження, підтвердження, судження, наслідок, посилення, обіцянку; вміння заперечувати, висловлюючи відмову, заперечення, непогодження; вміння спонукати до дії, висловлюючи прохання, запрошення, наказ, пропозицію, побажання [63]. Ознайомлення молодших школярів зі службовими частинами мови, за Г. Демидчик, створює умови для ефективного засвоєння ними граматичного ладу української мови, розширює межі навчальної діяльності, а саме: передбачає вдумливий аналіз і свідомий вибір мовних засобів; створює проблемні ситуації, розв'язання яких спонукає молодших школярів до виконання мислительних операцій: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, висновки [63].

У дослідженні О. Лобанчук розглянуто мовленнєвий розвиток молодших школярів засобом інтеграції видів художньої діяльності під час вивчення української мови. Автор установила три рівні опанування комунікативних та мовленнєвих умінь: 1) опанування окремих когнітивних умінь на аналітико-синтетичному та конструктивному рівнях, 2) опанування опорних умінь та навичок; 3) сформованості творчих умінь користуватись сукупністю узагальнених способів мовленнєвої діяльності під час побудови конструктивних та конструктивно-творчих робіт; експериментально довела, що ефективність формування мовленнєвих умінь засобом інтегрованої художньої діяльності забезпечується дотриманням запропонованої структури інтегрованого уроку української мови й мовлення, її основних етапів

(формування задуму висловлювання, творення тексту, оцінка та удосконалення створених висловлювань), які співвідносилися б із етапами мовленнєвої діяльності: орієнтування, планування, реалізація і контроль [148].

О. Полєвікова, досліджуючи мовну освіту і мовний розвиток учнів початкової школи, запропонувала власну систему творчих вправ, орієнтиром у розробці якої стали особливості учнівського мовлення: активне використання учнями тієї чи тієї мовної одиниці; правильна побудова граматичних конструкцій; застосування мовних одиниць відповідно до їх семантичних властивостей; доцільне вживання мовних засобів у тому чи тому контексті; стильова диференціація мовлення. Основа класифікації – елементи змісту мовної освіти: розвиток мовлення учнів і формування певного кола знань про мову і мовленнєві вміння. У зв'язку з чим творчі вправи розподілено на дві групи: комунікативні (їх мета – вдосконалення видів мовленнєвої діяльності: слухання-розуміння, говоріння, читання і письмо) та фонетико-граматичні, що мають на меті формування у школярів знань про одиниці різних мовних рівнів: тексту, речення, слова, звука, букви [204].

Досліджуючи перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і п'ятих класів загальноосвітньої школи, О. Глазова довела, що методика навчання п'ятикласників створювати зв'язні висловлювання спирається на відпрацьовані в початкових класах текстотворчі вміння, згруповані за такими параметрами: зміст (осмислювати тему та її межі у майбутньому тексті; розкривати тему на основі дібраного фактичного матеріалу, підпорядковувати висловлювання головній думці; добирати співвіднесений з темою або головною думкою тексту заголовки); структура (прогнозувати текст, визначаючи його мікротеми (складати план); створювати текст за планом, відповідно до визначених мікротем, будуючи абзаци; забезпечувати наявність структурних елементів тексту (зачину, основної частини та кінцівки); правильно використовувати засоби

міжфразового зв'язку; будувати речення, дотримуючись темо-тематичного зв'язку); мовне оформлення (створювати тексти-розповіді та тексти-описи (предмета, тварини), а також роздуми-доведення та роздуми-пояснення; самостійно добирати виражальні засоби мови відповідно до мети та ситуації спілкування, тобто створювати висловлювання певного стилю); редагування (удосконалювати текст на рівнях змісту, структури та мовного оформлення) [53].

О. Артемова, розробляючи проблему розвитку креативного мовлення молодших школярів, вперше зафіксувала та обґрунтувала взаємозв'язок і взаємозалежність креативного мислення і креативного мовлення учнів. За результатами дослідження було визначено тенденції у розвитку креативного мовлення: ефективність навчання визначається відповідностями дібраного дидактичного матеріалу інтересам та віковим можливостям учнів, реалізацією в освітньому процесі емоційно-позитивних і мотивованих стимулів; розвиток креативного мовлення забезпечується здійсненням систематичної роботи через рецептивне сприйняття креативних висловлювань, навчально-тренувальні вправи з текстом (аналіз, трансформація, розширення, редагування), конструювання власних висловлювань; робота щодо вдосконалення лінгвістичних показників креативності має здійснюватись в тісному взаємозв'язку з опрацюванням прийомів стимуляції творчої уяви; змістовність креативних висловлювань дітей залежить від адекватно розвинутих у них лінгвістичних і мислительних умінь і уявлень; рівень розвитку словника, граматико-інтонаційної структури мовлення впливають на ступінь розгалуженості і оригінальності думки, її творчий потенціал; темпи та якість оволодіння дитиною креативним мовленням залежать як від її індивідуально-мовленнєвих здібностей, так і від раціональності поєднання різних типів і видів вправ мовного і мовленнєвого характеру, їх максимальної насиченості матеріалом, що сприяє розвитку креативно-мовленнєвого потенціалу дитини; міцність розвинутих здібностей, самостійне звертання до креативного навчання залежить від занурення їх у

такі види діяльності, що стимулюють художньо-мовленнєву активність [6].

Досліджуючи образне мовлення молодших школярів, Н. Сіранчук дійшла висновку, що ефективно набуття образномовленнєвих умінь відбувається успішно шляхом виконання таких вправ: спостереження за виражальними можливостями слова, речення, інтонації у поєднанні з колективним добором влучних мовних засобів, словесним малюванням; конструктивні – на доповнення, поширення, зіставлення, редагування, відновлення, переказ тексту; побудова казок, розповідей, описів, міркувань за робочими матеріалами; власні творчі висловлювання. Упровадження системи вправ, на думку дослідниці, має здійснюватись за такими змістовими напрямками: засвоєння норм сучасного літературного мовлення (орфоепічна і граматична правильність); розвиток навичок активної роботи зі словом (точність, чистота, багатство мовлення); формування вмінь і навичок діалогічного висловлювання (доречність, мовленнєвий етикет) і монологічного (логічність, виразність) [229].

Дослідження С. Пенькової присвячено проблемі формування культури українського мовлення російськомовних учнів першого класу шкіл з українською мовою викладання на уроках навчання грамоти та початкового курсу української мови. У роботі розкрито зміст поняття «першооснови мовленнєвої культури» як комплексу, що складається з сукупності і системи основних комунікативних ознак і розуміється автором як здатність мовців правильно, точно, логічно висловлюватись, добираючи мовновиражальні одиниці відповідно до мети і обставин комунікації та загальноприйнятого мовленнєвого етикету. З'ясовано, що у структурі вмінь унормованого мовлення молодших школярів домінуючими виступають правильна звуковимова, уточнення, збагачення й активізація лексичного складу, опанування діалогічної та монологічної форм мовлення [193].

Курс «Читання» є органічною і багатофункціональною складовою освітньої галузі «Мови і літератури». Уміння і навички, які формуються на уроках читання, є важливим засобом саморозвитку й самовираження

особистості учня. Крім того, вони мають загальнонавчальний характер, є засобом вивчення практично всіх навчальних предметів, забезпечують подальше засвоєння систематичних курсів у наступних ланках загальноосвітньої школи [164, с.79–80].

Останні дослідження з методики читання спрямовані переважно на розвиток читацьких умінь і навичок, удосконалення навичок говоріння, сприйняття художнього твору, формування самостійності в роботі з дитячою книгою, забезпечення літературної освіти та літературний розвиток молодших школярів, формування мовленнєвої культури (Н. Гоголь, А. Ємець, І. Осадченко, Г. Підлужна, О. Прокопова, Л. Ходанич, Л. Шевчук, М. Явоненко та ін.).

Зокрема, дисертація Г. Підлужної є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми розвитку читацької самостійності учнів початкових класів. У роботі висвітлено історію та сучасний стан проблеми, визначено й науково обґрунтовано шляхи її вирішення. Запропоновано організаційно-методичну систему навчання школярів-читачів, яка розроблена з урахуванням сучасних вимог і дозволяє підвищити ефективність уроків позакласного читання на основі створення оптимальних психолого-педагогічних та методичних умов [200].

У дисертації Л. Шевчук розроблено, теоретично доведено й експериментально перевірено методику групової роботи над текстом на уроках читання у 2 класі; виявлено особливості такої роботи; з'ясовано її вплив на розвиток техніки читання, усвідомлення прочитаного тексту [271].

Предметом дослідження Л. Ходанич був процес формування у молодших школярів уявлень про ментальне засобами поезії. У дисертації теоретично обґрунтовано місце та роль ментального в освітньому процесі початкової школи, виявлено матричні параметри ментального у поезії для дітей, подано методику їх використання як педагогічних засобів. Авторка визначила оптимальні умови формування уявлень про ментальне в учнів початкової школи та індивідуальні відмінності в цьому процесі, встановила

закономірності сприймання ментального у поезії молодшими школярами та з'ясувала його вплив засобами дії поетичного твору на розвиток дитини 6–10 років [256].

Комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів здійснюється у процесі навчально-мовленнєвої діяльності, яку ми, слідом за А. Богущ, визначаємо як організований, цілеспрямований процес використання мови, передання і засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільною діяльністю у сфері наукових понять, установлення комунікації та планування своїх мовленнєвих і комунікативних дій [26, с. 49].

Навчально-мовленнєва діяльність, як і мовленнєва, охоплює такі її види: аудіювання, говоріння, читання і письмо. Отже, читання є одним із видів навчально-мовленнєвої діяльності в початковій школі.

Розглянемо сутність і характеристику процесу читання. Звернемося до словникових джерел.

Термінологічні джерела визначають читання як: «вид психічної діяльності, що виявляється в асоціюванні із зображеннями літер звукових елементів мови (звуків, складів, слів, фраз)» [57, с. 496–497]; «один із видів мовленнєвої діяльності, який ґрунтується на зоровому сприйнятті графічних знаків мови та на логічному розумінні їх значення, тобто на сприйнятті та розумінні письмового тексту» [119, с. 294]; «рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що полягає в декодуванні графічних символів, тобто перекладі буквеного коду в мисленнєві образи, який реалізується в зовнішньому чи внутрішньому мовленні» [233, с. 132]; «рецептивна мовленнєва діяльність, процес співвіднесення звукових елементів мовлення з буквеним зображенням» [26, с. 175].

У дефектологічному словнику читання трактується як складний психофізіологічний процес, спрямований на розшифрування й розуміння письмового повідомлення, якому властиві технічний і смисловий бік [66, с. 510].

При цьому технічний бік передбачає сформованість способу, швидкості,

правильності й виразності читання. А смислова складова є більш значущою і передбачає розуміння прочитаного матеріалу з його усвідомленням. Саме смислова складова і є центральною у процесі читання, оскільки основне завдання читання на уроках у початковій школі розуміння смислу прочитаного тексту та на цій основі забезпечення комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Розрізняють читання вголос і читання мовчки, а також ознайомлювальне, вивчальне, вибіркоче читання. Читання вголос (озвучування графічного тексту) формує такі мовленнєві якості, як правильність, виразність, чіткість, емоційність, підконтрольність.

Мотивом читання як комунікативної діяльності є спілкування, метою – одержання потрібної інформації. При цьому робота з текстом може мати різну мету: отримати загальне уявлення про зміст прочитаного чи максимально повно зрозуміти наявну в тексті інформацію. Залежно від мети вчитель планує різні навчально-мовленнєві і комунікативні завдання на уроках читання.

Програмою початкової школи визначені такі завдання уроків читання:

- формування в учнів повноцінних навичок: читання як базової у системі початкового навчання та слухання;
- ознайомлення учнів з дитячою літературою різної тематики і жанрів; формування у дітей соціальних, морально-етичних, естетичних цінностей через зміст і художні образи літературних творів;
- формування у школярів умінь сприймати, розуміти, аналізувати й інтерпретувати літературні тексти різних видів з використанням літературознавчих понять, визначених програмою;
- розвиток мовлення учнів; формування умінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого);
- розвиток творчої літературної діяльності школярів;
- формування у школярів прийомів самостійної роботи з різними типами і видами дитячих книжок, довідковим матеріалом, умінь здійснювати пошук,

добір інформації для вирішення навчально-пізнавальних завдань;

- виховання потреби в систематичному читанні як засобів пізнання світу, самопізнання, загальнокультурного розвитку, естетичного задоволення [147].

Таким чином, уроки читання не обмежуються формуванням тільки читацької та літературної компетентностей. Як складова частина навчального предмету «Українська мова» читання виконує значно ширше коло завдань, найважливіше з яких полягає у комунікативно-мовленнєвому розвитку учнів. Як зазначено у програмі – формування читацьких умінь здійснюється в нерозривній єдності з мовленнєвими. Якщо сукупність читацьких умінь **відображає процес сприймання, осмислення твору**, то мовленнєві уміння – **процес створення власного висловлювання** за прочитаним (прослуханим). При цьому діти не копіюють текст-зразок, а використовують для побудови власних висловлювань засоби, аналогічні тим, з якими ознайомилися на уроках читання [147].

Це означає, що роботу над комунікативно-мовленнєвим розвитком потрібно здійснювати не тільки на спеціально відведених уроках, а й у процесі опрацювання всього програмного матеріалу з читання.

Ще К. Ушинський зазначив, що «...головним результатом навчання у малолітній школі повинен бути розумовий розвиток дітей: уміння виражати свої думки усно і почасти письмово, бажання до навчання і чиста дитяча моральність...»; «рідна мова є єдиною зброєю, за допомогою якої ми засвоюємо ідеї та знання, а потім передаємо їх...» [249, с. 123].

Читання, як зазначав В. Сухомлинський, є віконцем, крізь яке дитина бачить і пізнає світ. Дитина, яка вміє читати, тонко відчуває зміст і красу слів, їх відтінки. «Тільки той учень читає, у свідомості якого слово грає, переливається барвами і мелодіями довколишнього світу» [241, с. 453].

На уроках читання створюються умови для спілкування школярів, як з учителем, так і з однокласниками: у процесі обговорення й аналізу літературного твору забезпечується можливість створення мовленнєвих ситуацій або вибір їх із життєвого потоку, застосування різних способів

накопичення матеріалу, вражень: рольові ігри, екскурсії, картини, спеціально організовані спостереження та ін., які викликають потребу висловлюватися; створення сюжетів за уявою, зокрема казкових; застосування різноманітних жанрів – доповідей, виступів по радіо, телепередачі, реклами; творчо-літературні спроби у прозі, у віршах, у драматичних жанрах.

Мовленнєве середовище на уроці і мовленнєва активність учнів формують у дітей чуття мови, або мовну інтуїцію – автоматизовану неусвідомлювальну перевагу у використанні загальноживаних, активних, продуктивних моделей мови [76, с. 134].

Усі описані вище дисертації засвідчили, що формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів на уроках читання не було предметом спеціального вивчення, окремі аспекти досліджуваної проблеми висвітлені у дослідженнях вітчизняних та російських учених (С. Вербещук, О. Вишник, В. Казакова, Л. Малі, О. Плишевська, Н. Семельова, Т. Суржук, Ю. Тимофєєва, О. Тімченко, Н. Яремчук).

Так, наукова розвідка Т. Суржук присвячена навчально-мовленнєвій діяльності молодших школярів на уроках читання в умовах індивідуалізації та диференціації навчання. Досліджено впровадження опрацьованої методики на всіх етапах уроку, з'ясовано вплив індивідуального і диференційованого навчання читати насамперед на забезпечення успішної взаємодії основних видів мовленнєвої діяльності для всього мовного розвитку дитини, особливо – читання. Запропонована дослідницею система вправ підпорядкована таким змістовим лініям: засвоєнню норм літературного мовлення (орфоепічна і граматична правильність); розвитку навичок активної роботи зі словом (точність, чистота, багатство мовлення); формуванню вмінь і навичок діалогічного й монологічного мовлення [240].

Н. Семельова, розглядаючи формування інтонаційної виразності мовлення учнів, довела важливість ознайомлення учнів не лише з логічними елементами інтонації, а й з її емоційними компонентами; систематизувала

основні емотивні інтонаційні засоби, особливості їх використання під час висловлення емоційних станів; сформулювала критерії оцінки емоційної інтонації в мовленнєвих зразках учнів [221].

У дисертації Н. Яремчук теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено систему роботи з удосконалення навичок говоріння в учнів 5–6 класів, що сприяє глибокому засвоєнню – мовленнєвих понять, формуванню комунікативних умінь, свідомому створенню усних діалогічних і монологічних висловлювань у різних мовленнєвих ситуаціях з дотриманням правил мовленнєвого етикету, емоційному розвитку учнів. Виявлено педагогічні умови, за яких робота відбуватиметься ефективніше, а саме: інтерес учителя до вдосконалення навичок говоріння на мовленнєвій, мовній та соціокультурній основі, розуміння актуальності й необхідності його вдосконалення в учнів, творчий підхід до процесу навчання; наявність дібраного дидактичного матеріалу комунікативно доречних висловлювань; поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання; активізація пізнавальної діяльності школярів шляхом опори на принципи зв'язку навчання з життям; дотримання культури мовлення і правил спілкування; потреба у враженнях, спілкуванні з метою самореалізації і самовдосконалення. Автором розроблено лінгводидактичну модель змісту роботи з удосконалення навичок говоріння [277].

Система роботи над лексичним значенням слова на уроках читання як засіб розвитку мовлення учнів початкових класів стала об'єктом дослідження Ю. Тимофєєвої та О. Тімченко. Зокрема, Ю. Тимофєєва виділила етапи та види вправ у системі роботи над словом під час аналізу тексту: а) пропедевтичний (мета – звернути увагу дітей на слова у художніх творах, з'ясувати, чи вміють вони знаходити вивчені лексичні явища у тексті, чи розуміють та вміють пояснити значення слів, продемонструвати зразки вживання слів у мовленні, показати роль кожного лексичного явища у тексті; використовуються аналітичні (пропедевтичні та ілюстративні) вправи); б) репродуктивний етап (мета – допомогти засвоїти вивчені лексичні явища,

закріпити нову лексику в пасивному словнику, забезпечити підготовку введення слів в активний лексичний запас школяра; використовуються аналітико-синтетичні (закріплювальні та повторювально-узагальнювальні) вправи); в) продуктивний етап (мета – введення слів у активний словник школяра; використовуються синтетичні (творчі) вправи) [244]. О. Тімченко визначила методику роботи над лексичним значенням слова, адаптуючи деякі методи, що практикуються на вищих ступенях навчання, до умов роботи в початкових класах (використання етимологічних довідок, морфемного та словотвірного аналізу слів тощо). Дослідниця експериментально довела, що найбільша ефективність методики збагачення словникового запасу молодших школярів на уроках читання досягається використанням у початковій школі таких методів і прийомів, як добір синонімів, антонімів, однокорінних слів; розбір слів за будовою, морфемний та етимологічний розбори; складання словосполучень і речень з новими словами, включення їх у висловлювання і твори, вільний, творчий та інші види диктантів тощо [245].

Методику навчання молодших школярів основних видів творчих робіт, що сприяють формуванню мовленнєвих умінь, описала Л. Малі. Учена виділила узагальнені вміння, якими повинні оволодіти учні під час виконання творчих робіт (створення зв'язних словесних висловлювань) у процесі сприйняття тексту: а) вміння вибрати з тексту твору необхідний матеріал; б) вміння уявити прочитане; в) вміння словесно оформити уявлення, що виникло [155].

Дослідження С. Вербещук присвячено проблемі формування мовленнєвої культури молодших школярів. Зміст поняття «формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі набуття літературного читання» автор визначає як процес набуття та закріплення необхідних знань, умінь та навичок правил культури спілкування, виражальних засобів мови та формул мовленнєвого етикету на уроках літературного читання. Роль літературного читання дослідниця вбачає в

наданні зразків якісного мовлення та стимулюванні учнів зробити власне мовлення змістовним, правильним, виразним, багатим. Оцінка рівнів сформованості мовленнєвої культури молодших школярів у процесі літературного читання визначалася за такими критеріями з показниками: когнітивний (показники: обізнаність із комунікативними якостями мовлення (правильність, точність, виразність); із мовними та немовними засобами спілкування; із формулами мовленнєвого етикету); комунікативно-продуктивний (показники: наявність комунікативних якостей мовлення; уміння доречно використовувати мовні і немовні засоби спілкування в спонтанному мовленні; уміння виділяти потрібні формули мовленнєвого етикету в процесі опрацювання літературних творів); комунікативно-креативний (показники: уміння доцільно висловлювати власну думку (комунікативна доцільність висловлювання); творчо використовувати мовні та немовні форми спілкування; дотримуватися етикетних норм відповідно до ситуації) [40].

Аналіз дисертаційних робіт дозволив узагальнити і визначити напрями комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів на уроках читання. Опишемо їх.

Фонетико-орфоепічна робота на уроках читання сприяє засвоєнню правильної вимови звуків рідної мови, усуненню вимови окремих звуків, які зумовлені діалектичними, просторічними та фізіологічними причинами, допомагає подолати психологічний бар'єр, повільних реакцій у діалозі, пасивності, сором'язливості [102, с. 211]. Крім того, навчальні твори навчають учнів літературній мові в її художньому, науковому та розмовному варіантах. Школярі засвоюють тисячі нових слів і нові значення відомих їм слів, граматичні форми і конструкції, мають можливість навчитись уживати ті чи ті мовні засоби в певних мовленнєвих ситуаціях. Зразковий текст виконує роль основної складової у загальному широкому потоці модних впливів на дітей – впливу мовленнєвого середовища на їхнє мовне чуття, яке формується [102].

Важливим видом роботи з розвитку мовлення учнів є словникова робота у зв'язку з читанням, яка сприяє глибокому усвідомленню змісту навчального тексту, його ідейної спрямованості. У процесі читання діти відчують багатство української мови, її силу, красу, точність, виразність, усвідомлюють відтінки слів, але все це можливе лише тоді, коли вони добре розуміють кожне слово в тексті.

Робота зі словом забезпечує збагачення й розширення активного словника учнів, переведення слів з пасивного словника в активний, формування в них умінь і навичок вільно й комунікативно виправдано користуватися лексичними засобами в різних мовленнєвих ситуаціях. Будь-яке мовленнєве висловлювання складається із слів (і їх словосполучень), розміщених у визначеній послідовності у відповідності із задумом і зв'язаних між собою граматично. Чим багатше словник людини, тим, відповідно, у неї ширші можливості вибору і більш точного, більш оригінального і виразного оформлення думки. Тому важливою умовою успішного розвитку мовлення є об'єм словника, його готовність і рухливість. Словникова робота на уроках читання спрямована на збагачення активного словника; уточнення словника (включення слів у контекст, робота із синонімами і антонімами, контекстуальними синонімами, вживання паронімів, засвоєння багатозначності, фразеологізмів); активізацію словника (включення слів у словосполучення і речення); відбір словника для вивчення і включення у мовлення; користування різними способами семантизації слів; оволодіння прийомами коригування тексту тощо. Крім того, словникова робота у зв'язку з опрацюванням тексту сприяє розумінню слів і образів, що вони позначають, уявлень, понять у тексті; забезпечує практичне розкриття основних якостей українського мовлення – точності, влучності, яскравості, образності; навчає не лише розуміти слова і співвідносити з ними визначені уявлення, але і вживати слова у зв'язному, живому мовленні.

Доведено, що за умови повсякденної уваги вчителя до словникової роботи на різних уроках у початкових класах словниковий запас молодших

школярів щоденно збільшується на 5–7 слів. Якщо на початку шкільного навчання він становить у середньому від 3 до 4,5–5 тис. слів, то на завершення початкового навчання він потроюється і становить 9–12 тис. (в окремих випадках і більше). І забезпечується це, насамперед, словниковою роботою [38, с. 60].

Значною мірою сприяють збільшенню мовленнєвої практики школярів (окрім сприйняття художнього твору як по-особливому влаштований художній світ, у центрі якого – герой, його життя) уявлення про тему, ідею, жанрову специфіку твору, сюжет, композицію, засоби художньої виразності.

Аналіз образного й емоційного боків твору, зображувальних засобів, використаних у ньому (мова, структура, образність, жанрові і стилістичні особливості), допомагають не тільки цілісному сприйманню твору, а й сприяють розумінню мотивів, вчинків героїв, причин і взаємозв'язків; породжують у школярів переживання, співчуття, емоційне сприйняття чи відхилення позиції автора, його критеріїв добра, зла, прекрасного; пробуджують у дитини відповідні почуття, викликають співпереживання героям; створюють у дитини уявлення про літературне багатство. На основі цього в учнів виникає цікавість і любов до літератури, до читання, що здійснює сприятливий вплив на комунікативно-мовленнєвий розвиток і виховання особистості дитини.

Виховання культури сприймання твору сприяє розвитку спостережливості, накопиченню емоційного досвіду, розширенню образних уявлень, збагаченню бачення світу дітьми. Тексти, розміщені у читанках, розвивають у дітей почуття естетичного задоволення від спілкування з книгою; сприяють дбайливому ставленню до власної комунікативно-мовленнєвої діяльності, уважності до того, де, коли і як сказане те чи те слово: доречне воно чи недоречне, приємне чи образливе тощо; допомагає позбавитись впливу «модних віянь» у комунікативно-мовленнєвій практиці суспільства.

Виховання культури сприймання тексту на уроках читання забезпечує

володіння художніми засобами виразності (вміння помічати і розпізнавати їх); застосування прийомів розвитку образного мислення, уяви, фантазії, осмислення чуттєвих образів (зорові, звукові, дотикові); постановку запитань на сприйняття тематичного задуму автора (сюжетний, фактичний його бік), на розуміння ідеї, авторського ставлення, про художню форму твору, про власну оцінку твору; виконання словесного малювання картин та графічного малювання, роботу над описами; аналіз ідейної спрямованості тексту (головна думка, характеристика дієвих осіб); проведення лексико-стилістичного та емоційно-образного аналізів і т. ін.

На уроках читання створюються також широкі можливості для практичного ознайомлення дітей зі стилями мовлення, засвоєння особливостей різних типів текстів (описи, розповіді, міркування), специфіки побудови речень у кожному з них, способи розвитку думки, забезпечення зв'язності фрагментів тощо.

Опрацьовуючи художню літературу, учні розвивають якості мовлення (змістовність, логічність, точність, багатство мовних засобів, ясність, виразність, правильність) та вчаться користуватися засобами мови, тобто говорити правильно з урахуванням ситуації спілкування.

Вивчені напам'ять вірші, уривки з прозових творів, фразеологізми, прислів'я, приказки, образні вислови збагачують мовлення, сприяють його розвитку, зміцнюють пам'ять, дають основу для участі в соціальній діяльності, в художній самодіяльності тощо [102, с. 201].

Робота над формуванням виразності мовлення виховує у дітей уміння глибоко проникати в зміст твору, розуміти його ідейну спрямованість, відчувати красу поетичних образів і виразність тих засобів, з допомогою яких вони створені, сприяє естетичному вихованню школярів, розвитку у них художнього смаку і допомагає сформувати якості читання; уміння опрацьовувати партитуру з техніки мовлення та партитуру виразного читання твору; вміння використовувати засоби виразності в практиці мовлення; оволодіння партитурами читання творів різних жанрів тощо.

Робота над розвитком культури мовлення і спілкування сприяє оволодінню специфікою орієнтувальної частини спілкування, забезпечує встановлення контакту, обмін інформацією, обмін особистісно значущими повідомленнями і забезпечує комплексне застосування мовних і немовних засобів; оволодіння формами невербального спілкування; розвиток ініціативності спілкування; наявність формул мовленнєвого етикету; орієнтацію в ситуації спілкування; адекватне ставлення до співрозмовника; правильність, чистоту, точність, логічність, зрозумілість мовлення тощо.

На уроках читання учні вдосконалюють культуру мовлення, доводять її до необхідного рівня; вчаться орієнтуватись у ситуації спілкування, усвідомлюють своє комунікативне завдання; вчаться планувати зміст повідомлення, формулювати власну думку і розуміти чужу; здійснювати контроль за власним мовленням, сприйняття його співрозмовником, розуміння мовлення партнера.

Викладене вище дає можливість констатувати, що *з метою комунікативно-мовленнєвого розвитку створюються можливості застосовувати на уроках читання такі прийоми*: тлумачення значень слів, їх відтінків, емоційно-експресивних забарвлень у процесі вибору слів для конкретних ситуацій; робота з синонімами, антонімами, фразеологічними одиницями, включення їх у конкретний текст, у власні висловлювання; робота зі словниками – тлумачними, словотворчими, синонімічними, орфографічними; виправлення помилок слововживання; перевірка сполучуваності слів на основі мовного чуття або за словниками сполучуваності; введення слова чи словосполучення у речення, текст; виявлення і виправлення помилок у словосполученнях, застосування вправ, що попереджують подібні помилки; складання речень на задану тему, з використанням вказаних слів; поширення речень, їх переструктурування; висловлення однієї і тієї самої думки у різних синтаксичних варіантах; інтонування речень, робота над паузами, логічними наголосами; довільне конструювання речень, словосполучень, окремих виразів; редагування

речень, усунення різноманітних недоліків у їх конструюванні; виправлення логічних помилок: невиправданих повторів, порушень послідовності думок, заповнення пропусків чогось важливого; відпрацювання типів зв'язку в тексті; складання текстів різних функціонально-сміслових типів, жанрів; передача сюжету в діалогічній формі; комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації; робота над розвитком ініціативності у розмові та умінь орієнтуватись у ситуації спілкування, дотриманням етичних норм та вживанням ввічливих форм тощо.

Отже, нами з'ясовано сутність та особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи. Задля цього проаналізовано поняття мовленнєвого досвіду учнів, представлено змістовий аспект комунікативно-мовленнєвої компетентності школярів. Окреслено зв'язок результативності комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів з ефективною методикою викладання мови у початковій школі. На підставі аналізу наукового доробку науковців (педагогів, психологів, представників методичної галузі знань) встановлено значення усного й писемного мовлення в комунікативному розвитку учнів початкової школи, обґрунтовано доцільні критерії мовленнєвого розвитку, з'ясовано специфіку методики формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів.

Аналіз теорії і практики викладання мови у початковій школі уможливив обґрунтування ролі і значення виразного читання, поетапного навчання стилю мовлення, формування культури рідномовного мовлення, зростання культури спілкування тощо в учнів початкової школи.

Висновки до першого розділу

У розділі обґрунтовано теоретико-методологічні засади професійної підготовки учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи; з цією метою представлено провідні методологічні підходи до проблеми дослідження; з'ясовано зміст та особливості

комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи; проаналізовано категорійно-поняттєвий апарат дослідження.

Сукупність базових понять дослідження систематизовано у розділі у вигляді двох концептуальних площин, що відображають тему і проблему дослідження, а саме: 1) у площині професійної підготовки вчителя в розділі окреслено поняття «професійна підготовка вчителя», що, у свою чергу, передбачало розгляд понять «професійна підготовка», «готовність», «компетентність», «комунікативно-мовленнєва компетентність»; 2) у комунікативно-мовленнєвій площині провідним визначено поняття «комунікативно-мовленнєвий розвиток», у зв'язку з чим розглянуто поняття «розвиток», «розвиток особистості», «розвиток мовлення», «мовна компетентність», «комунікація/спілкування», «мовленнєва діяльність», «комунікативно-мовленнєва діяльність».

Проведене дослідження уможливило проектування кількох базових визначень. Так, *комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів початкової школи* окреслено у розділі як процес становлення і формування мовної/мовленнєвої особистості у процесі взаємодії, комунікації і спілкування її з іншими мовцями в різних мовленнєво-комунікативних ситуаціях (спонтанних, навчально-організованих); включення мовця в різні види мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєвої, комунікативно-мовленнєвої, пізнавально-мовленнєвої та ін.), спрямованими на реалізацію завдань навчання, пізнання, спілкування. *Комунікативно-мовленнєву компетентність учнів початкової школи* визначено як полікомпонентне утворення, що передбачає сформованість різних видів мовленнєвих компетенцій та системи комунікативних умінь, необхідних для успішної навчально-мовленнєвої діяльності відповідно до освітніх стандартів і програм на підставі проведеного категорійно-поняттєвого аналізу проблеми дослідження *професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів* окреслено як складний педагогічний процес, результатом якого є сформована підготовленість

майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Обґрунтовано основні теоретичні *підходи*, що лежать в основі професійної підготовки вчителя початкової школи – компетентнісний, діяльнісний (особистісно-діяльнісний), системний.

На основі здійсненого аналізу наукових джерел, згрупованих у розділі в кілька груп дослідників за особистісно-результативним критерієм було сформульовано визначення поняття готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів як цілісної інтегрованої якості особистості майбутнього педагога початкової школи, що характеризує його мотивацію до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, сукупність знань про означений вид діяльності учнів, вмінь та навичок розвивати комунікативно-мовленнєву діяльність і забезпечувати комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів у процесі включення в професійну діяльність в початковій школі.

Провідні підходи до проблеми дослідження визначено на підставі тези про те, що традиційно науково-педагогічні об'єкти, що вивчаються в галузі теорії і методики професійної освіти, підлягають методологічним підходам загальнофілософського та спеціальнонаукового рівнів. На підставі проаналізованих наукових джерел у дослідженні окреслено системний, компетентнісний та діяльнісний як базові методологічні підходи до професійної підготовки вчителя початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. З'ясовано системні характеристики теми дослідження (комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, професійної підготовки вчителя початкової школи та функціонування початкової школи як соціально-освітньої інституції). Представлено зміст основних видів діяльності майбутніх учителів початкової школи під час навчання у закладах вищої освіти. Компетентнісні засади проблеми дослідження розглянуто під кутом зору ключових і базових компетенцій на основі Національної рамки кваліфікацій, прийнятої на основі провідних європейських документів про

освіту. Сформульовано висновок, що результатом комунікативно-мовленнєвого розвитку (як майбутніх учителів початкової школи, так і учнів) є комунікативно-мовленнєва компетентність, показником якої є певний рівень комунікативно-мовленнєвої компетенції учнів.

Комунікативно-мовленнєву компетентність учнів розглянуто в площині системи компетенцій – фонетико-орфоепічної, лексичної, граматико-стилістичної, діалогової, комунікативної. Встановлено зв'язок компетентнісного підходу з теорією мовленнєвої діяльності в єдності трьох її напрямів – лінгвістичного, психологічного та психолінгвістичного. Обґрунтовано основні передумови успішної мовленнєвої діяльності – потреба висловлювань, наявність змісту (матеріалу), озброєння учнів мовними засобами. Сформульовано визначення комунікативно-мовленнєвої діяльності як активного цілеспрямованого процесу, опосередкованого мовою (мовними і немовними засобами виразності), зумовленого ситуаціями спілкування; як процесу подання і прийому сформованої і сформульованої засобами мови думки, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби мовця у процесі спілкування.

З'ясовано, що вікові особливості учнів початкової школи дозволяють говорити про такі етапи комунікативно-мовленнєвого розвитку: збагачення словникового запасу; засвоєння норм літературної мови; формування умінь і навичок будувати висловлювання в усній і письмовій формах певного типу і стилю мовлення з урахуванням ситуації спілкування.

На підставі аналізу наукових праць з педагогіки, психології, методики викладання у початковій школі, лінгвістики доведено про особливу значущість курсу «Читання» у процесі комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи. З'ясовано сутність та зміст читання як комунікативно-мовленнєвого феномена; визначено основні мотиви читання як комунікативної діяльності; виокремлено основні завдання уроків читання в початковій школі. Зазначено, що на уроках читання створюються широкі можливості для практичного ознайомлення учнів зі стилями мовлення,

засвоєння особливостей різних типів текстів (описи, розповіді, міркування), специфіки побудови речень у кожному з них, способи розвитку думки, забезпечення зв'язності фрагментів тощо.

З'ясовано *структуру готовності* майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів у вигляді поєднання кількох базових компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-технологічного, результативного.

Зміст розділу висвітлено у таких публікаціях автора: [131], [132], [135], [136], [137], [267], [268], [269].

РОЗДІЛ 2.

ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ

2.1. Аналіз особливостей професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів

Реформування всієї системи освіти, яке відбувається в Україні упродовж останніх двох десятиліть, вносить помітні корективи на кожному ступені освітньої підготовки особистості, та в систему неперервної освіти загалом. Освітні процеси для кожної дитини, що розпочинаються в умовах сім'ї, набувають перших інституційних форм в дошкільному закладі і остаточно утверджуються як державна регульована освітня сфера в початковій школі. Соціальний запис на рівень і якість освіти учнів початкової та основної школи, у свою чергу, диктують низку новітніх вимог до професійної підготовки вчителя, пов'язаних з урізноманітненням освітніх систем в Україні, їх варіативністю, інноваційним характером змісту освітніх початкової школи, її компетентнісними засадами, використанням сучасних інформаційних технологій в навчально-виховному процесі і т. д.

Крім того, за вчителем початкової школи залишаються й традиційні завдання, що ставляться суспільством перед вчителем початкових класів – забезпечення розвитку провідних компетентностей учня початкової школи – мовленнєвих, комунікативних, перцептивних, інформаційних, полікультурних. У цьому відношенні, як зазначає Закон України «Про освіту» (2017), вчителі вповноважені здійснювати «розроблення та впровадження авторських навчальних програм, проектів, освітніх методик і технологій, методів і засобів, насамперед методик компетентнісного навчання», чим підкреслюється значущість компетентнісних засад діяльності вчителів початкової школи [78]. Ці компетентності передбачають підготовку

вчителя початкової школи до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь учнів перших-четвертих класів. Компетентнісні засади освітнього процесу в початковій школі вимагають перебудови, оновлення й інноваційного наповнення змісту професійної підготовки педагога у закладах вищої освіти.

У 2011 році в Україні було прийнято Державний стандарт початкової освіти, який діє до сьогодні. У змісті означеного Стандарту закладено компетентнісний підхід до навчання і виховання учнів початкової школи, а саме – в освітній галузі «Мови і літератури» передбачено цільовий напрямок – «вивчення української мови, мов національних меншин як мов навчання є формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з мови навчання, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду» [64]. Основні завдання, які потрібно реалізувати в процесі досягнення поставленої мети, прописано Державним стандартом так, що вони мають пряме відношення до професійної підготовки вчителя початкових класів з комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи. Ми співвіднесли наведені два положення в таблиці 2.1.

Державний стандарт як один з основних нормативних документів, що регламентують комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів початкової школи виділяє чотири змістові лінії, що зумовлюють означений розвиток: мовленнєву, мовну, соціокультурну і діяльнісну. Компетентнісний і професійно-педагогічний зміст цих ліній ми представили на рис.2.1.

Щодо інших освітніх галузей початкової школи – «Математика», «Природознавство», «Суспільствознавство», «Здоров'я і фізична культура», «Технології», «Мистецтво», то в них також (зрозуміло, що меншою мірою, аніж в галузі «Мови і літератури») закладено комунікативно-мовленнєві цілі і відповідний змістовий ресурс (Додаток А). Так, наприклад, одним із завдань освітньої галузі «Математика» декларується «логічно міркувати, обґрунтовувати свої дії» [64]; галузі «Природознавство» та «Мистецтво» ставлять одним із завдань «розвиток розумових здібностей, самовираження й

Таблиця 2.1.

Основні завдання Державного стандарту загальної початкової освіти (2011) та їх зв'язок із професійною підготовкою вчителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів

<i>Завдання Державного стандарту загальної початкової освіти</i>	<i>Відображення в завданнях та змісті підготовки вчителя початкових класів</i>
Формування в учнів мотивації вивчення мови	Це завдання в змісті підготовки вчителя початкових класів умовно можна розділити на два: по-перше, розвиток у майбутніх учителів початкової школи здатності впливати на мотивацію учнів початкової школи до навчальної (комунікативно-мовленнєвої) діяльності; по-друге, наявність і розвиненість у студентів власної мотивації до педагогічної професії та її комунікативно-мовленнєвого контексту
Забезпечення гармонійного розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма)	Виконання цього завдання Державного стандарту зумовлене рівнем теоретичної, методичної і практично-педагогічної підготовки вчителя початкової школи. У нашому дослідженні це забезпечується реалізацією спроектованих і експериментально підтверджених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів
Формування комунікативних умінь	Комунікативні вміння учня початкової школи формуються як основа його комунікативної компетентності. Тому у процесі професійної підготовки вчителя початкової школи важливе значення має його власний рівень комунікативної компетентності, з одного боку, та здатність систематично, методично й ефективно розвивати означену компетентність у молодших школярів

Продовження табл.2.1.

<p>Опанування найважливіших функціональних складових мовної системи з урахуванням особливостей фонетичної і граматичної систем</p>	<p>Для реалізації цього завдання майбутній вчитель початкових класів має детально орієнтуватися у фонетичних і граматичних особливостях мови та володіти педагогічними технологіями опанування з учнями функціональними складовими рідної мови</p>
<p>Соціально-культурний розвиток особистості</p>	<p>Оволодіння учнями початкової школи комунікативно-мовленнєвими знаннями, вміннями й навичками передбачає, водночас, розвиток у них соціокультурної компетентності. Рівень цього розвитку зумовлюється тим, наскільки вчитель сам є соціально й культурно компетентною особистістю, а також наскільки він обізнаний із сучасними педагогічними методиками і техніками комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів</p>
<p>Формування вміння вчитися</p>	<p>У зв'язку з виконанням цього завдання від учителя вимагається розвиток своєї здатності навчити учнів початкової школи способам мислення («як думати?» замість «про що саме думати?»); надати їм рівні можливості у виборі змісту навчання; мотивувати до навчання упродовж усього життя; розвивати індивідуальну інформаційну і соціальну культуру учнів; розвивати критичне мислення школярів; спонукати до продукування нових знань поряд із засвоєнням традиційних, вже створених знань</p>

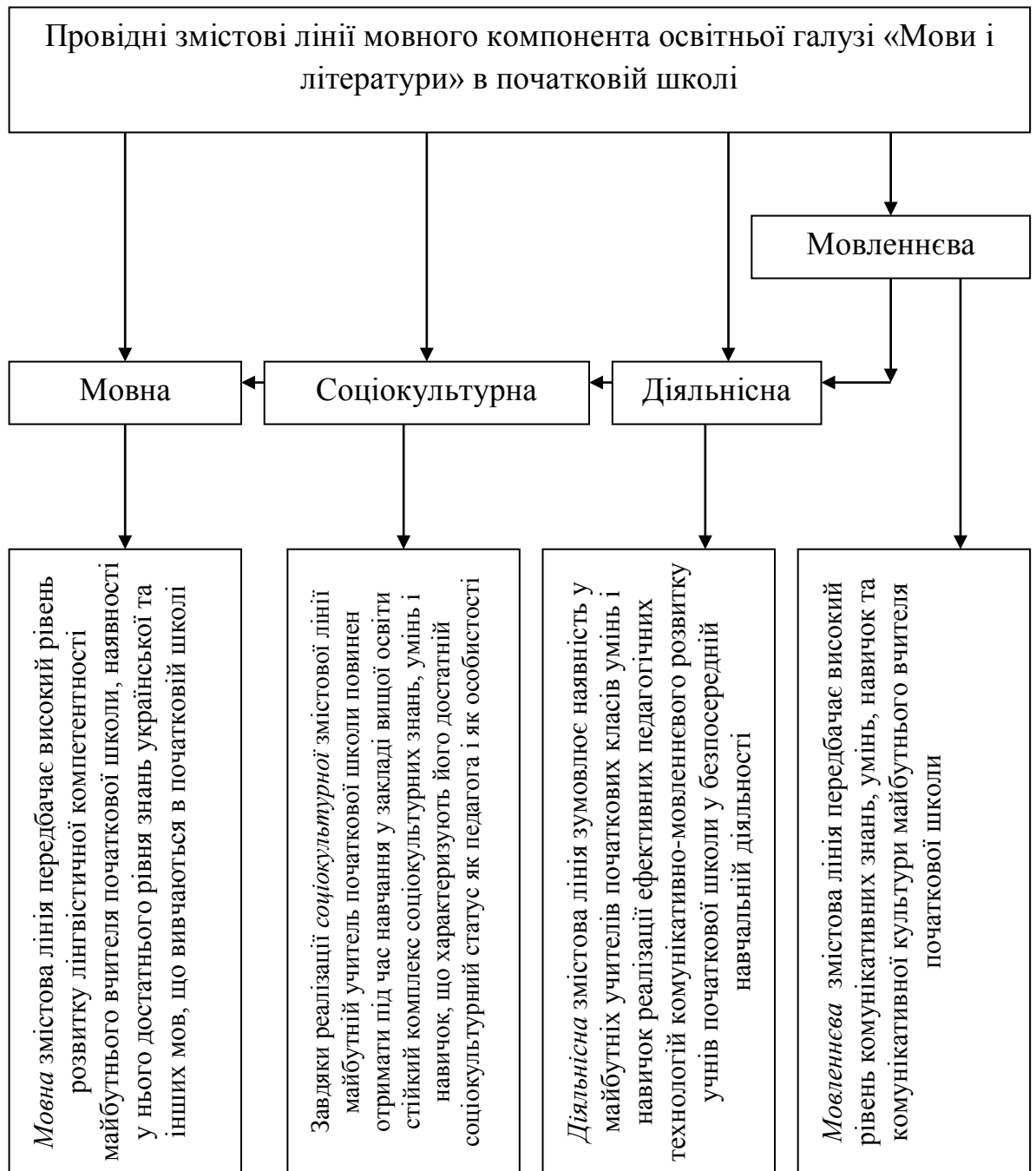


Рис.2.1. Провідні змістові лінії мовного компонента освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі та їх вплив на зміст професійної підготовки вчителя початкових класів

спілкування» [64]; засвоєння учням початкової школи освітньої галузі «Технології» передбачає, що учні мають опанувати «шляхи отримання, зберігання інформації та способи її обробки; здатності до формулювання творчих задумів». Чи не найбільше комунікативно-мовленнєве навантаження серед названих вище освітніх галузей несе на собі галузь

«Суспільствознавство»; автори Державного стандарту визначають одним з основних завдань у цій галузі «розвиток навичок взаємодії у сім'ї, колективі, суспільстві шляхом активного спілкування із соціальним оточенням, накопичення досвіду комунікативної діяльності, дотримання правил толерантної поведінки, співпереживання і солідарності з іншими людьми у різноманітних життєвих ситуаціях» [64].

Проект нового Державного стандарту початкової освіти (2017), представлений нині для громадського обговорення, акумулював зазначені вище характеристики комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкових класів та вимоги до професійної кваліфікації педагогів початкової школи, тому основними положеннями цього Стандарту, які мають значення для теми нашого дослідження, можна вважати внесення змін до змісту початкової освіти та перенесення значної частини навчального матеріалу до основної школи. Це, своєю чергою, вимагатиме від випускників педагогічних закладів вищої освіти відповідно трансформувати свій теоретичний та методичний ресурс, однак принципово не впливає на концепцію нашого дослідження стосовно підготовки вчителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Виходячи з основних завдань початкової школи та співвіднесених з ними вимог до професійної підготовки вчителя означеної школи, можемо констатувати, що в основі підготовки вчителя початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів лежить формування у студентів відповідного комплексу знань, умінь і навичок, що забезпечують розвиток у дітей сукупності відповідних компетенцій; а це, зі свого боку, зумовлює реалізацію компетентнісного підходу в змісті підготовки педагога та її основних характеристиках.

Зміна пріоритетів педагогічної, психологічної, лінгводидактичної науки останніх років спонукали вчених до необхідності модернізації змісту, уточнення, а подекуди й переосмислення мети і результату навчання української мови і читання як видів навчальної діяльності з вивчення курсу

мови, оптимізації методів і технологій організації освітнього процесу (О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Г. Коваль, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентиліук, О. Савченко, О. Хорошковська та ін.). Зокрема, впровадження компетентнісного підходу до навчання та введення до складу операційних умінь, якими повинен оволодіти випускник навчального закладу, поняття «компетенції/компетентності», що в різних аспектах вже знайшло своє відображення і в низці вітчизняних дисертаційних досліджень (О. Бігич, Н. Босак, Н. Веніг, О. Коломінова, Ю. Федоренко, О. Шкловська, Н. Шумарова, Л. Ягеніч та ін.).

Зауважимо, що протягом останніх десятиліть ґрунтовна дискусія навколо проблеми забезпечення людини компетентностями та її гармонійної взаємодії з інформаційно-технологічним суспільством, що надзвичайно швидко розвивається, розгорнулася у США, Канаді, Великій Британії, Франції, Німеччині, Новій Зеландії, Австрії, Росії, Угорщині, Румунії, Молдові, Латвії, Литві та інших високорозвинених державах. Означені питання стали центром уваги і багатьох міжнародних організацій, що працюють у сфері освіти: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація Європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів та ін. [108, с. 6].

Згідно І. Зимньої, яка проаналізувала роботи Н. Хомського, Р. Уайта, Д. Равена, М. Кузьміна, А. Маркової, В. Куніциної, Г. Беліцької, Л. Берестової, В. Байденко, А. Хуторського, Н. Гришанової та ін., умовно виокремлено три етапи становлення компетентнісного підходу в освіті:

1) 1960–1970 рр. – введення у науковий обіг поняття «компетенція»; створення передумов для диференціації понять «компетенція» і «компетентність»; дослідження різних видів мовної компетенції; введення поняття «комунікативна компетентність».

2) 1970–1990 рр. – розгорнуте тлумачення компетентнісного підходу; використання понять «компетенція» і «компетентність» в теорії і практиці навчання іноземної мови, професіоналізму в управлінні, менеджменті, у

навчанні спілкування; розробка змісту понять «соціальні компетенції» і «соціальні компетентності».

3) 1990 р. – міжнародне визнання проблеми формування компетентностей у якості пріоритетної; всебічний розгляд професійної компетентності; окреслення кола компетенцій (ключових, загальногалузевих, предметних), які повинні розглядатись як бажаний результат освіти [83].

Не зважаючи на те, що наприкінці 60-х – на початку 70-х рр. минулого століття у західній, а в кінці 80-х рр. ХХ ст. у вітчизняній літературі зароджується компетентнісний підхід у навчанні, українська освіта тільки починає оперувати поняттям компетентності в тому сенсі, який пропонують європейські країни.

У сучасних наукових розробленнях особливий акцент робиться на внесенні змін до змісту професійної підготовки вчителів початкової школи, зумовлених науково-технічним прогресом, глобалізаційними та інтеграційними процесами в українському суспільстві, інформатизацією та комп'ютеризацією освітнього простору (О.Савченко, 2001) [219, с. 1–4].

У сучасних умовах професійна підготовка вчителя виступила об'єктом дослідження в різноманітних її аспектах, враховуючи міждисциплінарний характер досліджуваного явища та його актуальність. Так, С. Мартиненко (2009) досліджує діагностичний компонент професійної підготовки вчителя початкових класів [157]; у науковому доробку Л. Хоружої (2004) звертається увага та етичні аспекти підготовки вчителя початкових класів [259]; Д. Пащенко (2006) вивчає особливості підготовки вчителя до гуманістичного виховання учнів початкової школи [185]; Н. Олефіренко (2015) досліджує особливості змін у професійній підготовці вчителя початкової школи, зумовлених змінами в соціальному запиті та компетентнісними засадами навчально-виховного процесу у початковій школі [172].

У дисертаційному дослідженні Л. Хомич виокремлено кілька основних чинників, що зумовили нові підходи до професійної підготовки вчителя початкової школи:

- *соціально-економічні*, що визначили зміну аксіологічних пріоритетів зі знаннєвих на самопроцеси; ці чинники зумовили також пріоритет інтересів особистості над інтересами соціальних інституцій, що в свою чергу, детермінувало трансформацію змісту початкової освіти і змісту професійної підготовки вчителя;

- *практичні*, згідно з чим виникла необхідність підготовки вчителя початкової школи для нових типів навчальних закладів цього освітнього ступеня;

- *теоретичні* – завдяки яким у майбутніх вчителів початкових класів має розвиватися цілісне уявлення про педагогічну професію, комплекс особистісних якостей педагога і т.п. [257].

Аналіз наукової літератури з усіх представлених вище груп наводить на думку стосовно необхідності *обґрунтування змісту та специфіки професійної підготовки вчителя початкової школи в закладах вищої освіти*. Як відомо з наукової літератури (В. Бондар, 2004 [30], Л. Коваль, 2009 [103], О. Митник, 2008 [160] та ін.), **зміст освіти** – це окреслене нормативними документами державного чи локального рівня коло компетентностей, яким має оволодіти майбутній фахівець у результаті навчання у закладі вищої освіти. Останні десятиліття зміст вищої освіти перебуває в стані постійного реформування й оновлення; у зв'язку з цим В. Кремень (2010) цілком аргументовано зазначає, що «треба чіткіше та однозначніше визначити фундаментальні знання в різних сферах вивчення людини і світу, сепарувати їх від надмірної інформаційної складової, що має виконувати роль ілюстративного супроводження пізнавального процесу. З урахуванням людиноцентристських тенденцій треба, не зменшуючи можливості пізнання природи і світу, надати більшу можливість для пізнання людини, її психофізіологічних та життєдіяльнісних особливостей, для індивідуального самопізнання. Необхідно також відпрацювати механізм систематичного оновлення змісту навчання відповідно до розвитку науки та набуття людством нових знань. Зміст навчання має відображати все багатство

раціональних знань людства, зокрема в духовній сфері» [122, с.17–18].

Сучасний студент – майбутній педагог – має сьогодні низку переваг у системі своєї професійної підготовки порівняно з попередніми поколіннями студентів. Ці переваги стосуються, передусім, можливості самостійно обирати частину освітньої траєкторії та самостійно впливати на вибір змісту освіти. На нашу думку, основними характеристиками змісту професійної підготовки вчителя початкової школи сьогодні є диференційованість та інтегрованість, як це подано нами на рис.2.2.



Рис.2.2. Диференційованість та інтегрованість як провідні характеристики змісту професійної підготовки сучасного вчителя початкової школи

Зміст освіти втілюється в кількох основних документах та навчально-методичних матеріалах, серед яких першорядне значення мають:

- 1) *навчальні плани та програми* (що укладаються на основі освітньої

програми та відповідного освітнього стандарту);

2) *підручники і посібники* (що розробляються провідними ученими відповідних випускових кафедр чи запозичуються з інших закладів вищої освіти як готовий науково-методичний продукт).

В останній час важливого значення при укладанні навчальних планів надають співвідношенню нормативних навчальних дисциплін (гуманітарні, соціально-економічні дисципліни) і вибіркового навчальних предметів (цикли дисциплін самостійного вибору закладів вищої освіти і дисциплін вільного вибору студента).

Аналізуючи зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, ми дійшли висновку, що фактично кожен із навчальних предметів загальної і професійної складової містить (більшою чи меншою мірою) змістові ресурси, необхідні для комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів – передусім, завдяки розвитку комунікативно-мовленнєвих знань, умінь, навичок та компетентностей самих студентів. Наші аналітичні викладки стосовно озвученої вище проблеми представлено нами у Додатку Б.

Представлені у Додатку Б навчальні дисципліни, як уже зазначалося вище, входять до загальної частини змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Натомість *професійна* частина освітньої програми містить також досить значущі навчальні курси, які прямо чи опосередковано сприяють здатності майбутніх педагогів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи. Окремі з цих навчальних дисциплін ми представили у таблиці 2.2.

Таким чином, нами здійснено аналіз змісту та специфіки процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. З цією метою відзначено як традиційні, так і новітні вимоги до майбутніх учителів початкових класів, що ставляться в нормативних документах про розвиток початкової освіти в Україні.

Таблиця 2.2.

**Дисципліни професійної частини освітньої програми
професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що
сприяють здатності майбутніх педагогів до комунікативно-
мовленнєвого розвитку учнів молодших класів**

<i>Назва дисциплін и</i>	<i>Мета і завдання курсу</i>
Іноземна література для дітей	<p><i>Мета:</i> орієнтація майбутніх спеціалістів на вивчення кращих творів світового письменства, які окреслюють царину літератури для учнів початкової школи, літератури, що реалізує специфічні соціально-вікові й естетично-виховні особливості й у той же час об'єктивно відбиває головні закономірності розвитку літературно-художнього процесу.</p> <p><i>Завдання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ оволодіння правильним розумінням сутності літератури як одного з видів мистецтв; формування навичок самостійно орієнтуватися в літературному процесі; ▪ практичне засвоєння методів і прийомів аналізу літературних творів різних родів і жанрів; ▪ осмислення еволюційного шляху розвитку вітчизняного й світового літературознавства; ▪ дати студентам ґрунтовні й систематичні знання з усіх розділів курсу; ▪ забезпечити засвоєння провідних літературознавчих понять; ▪ виховувати повагу до української та світової літератури; ▪ сформувані вміння й навички літературознавчого аналізу художніх текстів
Актуальні проблеми мовленнєвого розвитку молодших школярів	<p><i>Мета:</i> поглиблення та розширення знань з відповідного розділу навчального курсу, що дає можливість практично заглибитись у методику організації мовленнєвого розвитку молодших школярів, навчити планувати цей процес, реалізовувати мовленнєву змістову лінію навчання мови й цим самим підвищити методичну компетентність майбутніх учителів початкових класів.</p> <p><i>Завдання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ поглиблення та розширення теоретичних знань з методики розвитку мовлення молодших школярів у світлі сучасних вимог;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ удосконалення вмінь укладати системи вправ з розвитку мовлення учнів за різними темами у відповідності до нової програми та їх ефективно впроваджувати; ▪ формування в студентів умінь, спрямованих на розробку матеріально-дидактичного забезпечення розвитку мовлення молодших школярів; ▪ підвищення ефективності методики проведення майбутніми вчителями уроків розвитку зв'язного мовлення в сучасній початковій школі
Інноваційні технології вивчення англійської мови	<p><i>Мета:</i> формування у студентів професійно-методичної компетентності, умінь здійснювати навчання англійської мови в початковій школі, дотримуючись сучасних дидактичних, психологічних і лінгвістичних вимог до вивчення, викладання англійської мови, контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів.</p> <p><i>Завдання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ показати головні компоненти теорії сучасного вивчення іноземних мов та на цій основі навчити студентів використовувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань; ▪ ознайомити студентів з сучасними тенденціями раннього вивчення іноземних мов в Україні та за кордоном; ▪ сформувати у студентів під час практичних і лабораторних занять професійно-методичні вміння, необхідні для плідної роботи в галузі навчання англійської мови у початковій школі; ▪ залучити майбутніх учителів до опрацювання спеціальної науково-методичної літератури, що має стати джерелом безперервного професійного розвитку
Психологія художньої творчості	<p><i>Мета:</i> засвоєння базових знань про особливості творчої діяльності, методи її вивчення, особливості художньої творчості, вікові прояви форм творчості, формування умінь сприяти її розвитку у учнів початкової школи.</p> <p><i>Завдання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ надати студентам інформацію про місце та роль психології художньої творчості у їх підготовці до професійної діяльності; ▪ сформувати адекватні уявлення про значення художньої творчості для психічного розвитку людини; ▪ забезпечити оволодіння студентами навичками роботи з діагностування та розвитку та стимулювання художньої творчості дитини; ▪ надати студентам можливість застосувати здобуті знання, уміння та навички у практичній діяльності.

Обґрунтовано основні теоретичні *підходи*, що лежать в основі професійної підготовки вчителя початкової школи – компетентнісний, діяльнісний (особистісно-діяльнісний), системний. Проаналізовано основні завдання Державного стандарту загальної початкової освіти (формування в учнів мотивації вивчення мови; забезпечення гармонійного розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма); формування комунікативних умінь; опанування найважливіших функціональних складових мовної системи з урахуванням особливостей фонетичної і граматичної систем кожної з мов навчання; соціально-культурний розвиток особистості; формування вміння вчитися) та їх зв'язок з професійною підготовкою вчителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи.

Обґрунтовано *провідні змістові лінії* мовного компонента освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі та їх вплив на зміст професійної підготовки вчителя початкової школи. У процесі дослідження з'ясовано, що проект нового Державного стандарту початкової освіти (2017), представлений для громадського обговорення, акумулював основні завдання комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи та вимоги до професійної кваліфікації педагогів початкової школи, тому основними положеннями цього Стандарту, які мають значення для теми нашого дослідження, окреслено внесення змін до змісту початкової освіти та перенесення значної частини навчального матеріалу до основної школи. З'ясовано, що це, своєю чергою, вимагатиме від випускників педагогічних закладів вищої освіти відповідно трансформувати свій теоретичний та методичний ресурс, однак принципово не впливає на концепцію нашого дослідження стосовно підготовки майбутніх вчителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. Доведено, що в основі підготовки вчителя початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів лежить формування у студентів відповідного комплексу знань, умінь і навичок, що забезпечують розвиток у дітей сукупності відповідних компетенцій; а це, зі свого боку, зумовлює реалізацію

компетентнісного підходу в змісті підготовки педагога та її основних характеристиках.

Загальний аналіз наукових джерел, присвячених проблемі професійної підготовки вчителя початкової школи, уможливив їх поділ на кілька основних груп за критерієм концентрації на ключових словах теми дослідження: 1) дослідження загальнометодологічних питань професійної підготовки вчителя початкової школи; 2) наукові праці з проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в середовищі (з різноманітними соціальними інститутами та інституціями, громадою тощо); 3) дослідження різноманітних компетентностей учителя початкової школи або ж спрямованості майбутніх учителів на формування означених компетентностей у учнів; 4) розроблення в галузі комунікативної діяльності, комунікативних вмінь, комунікативних компетентностей майбутніх учителів початкових класів; 5) дослідження, що безпосередньо пов'язані з комунікативно-мовленнєвим розвитком учнів початкової школи чи підготовкою вчителя до комунікативно-мовленнєвого розвитку означених учнів.

З метою комплексного аналізу змісту професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів у дослідженні представлено диференційованість та інтегрованість як провідні характеристики змісту професійної підготовки сучасного вчителя початкової школи. Розвиток комунікативно-мовленнєвих знань, умінь, навичок та компетентностей майбутніх вчителів початкової школи подано в дисертації на основі вивчення навчальних планів та програм загальної та професійної частини змісту професійної підготовки.

Дослідження уможливило висновок про специфіку професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів в тому, що як загальна, так і професійна частина означеного змісту мають свій компонент, який сприяє виконанню цього завдання. Водночас процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів потребує введення в зміст їх підготовки нових спеціальних

курсів та дисциплін, які б поглиблювали знання, вміння, навички студентів з розвитку комунікативно-мовленнєвої сфери учнів початкової школи.

2.2. Змістова характеристика педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів

Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів вимагає добору валідних методів їх формулювання й перевірки. Основним інструментом пошуку педагогічних умов як вихідних причин розвитку педагогічних систем, явищ і процесів є факторний аналіз.

Поняття «умови» є міждисциплінарним, його зміст розглядають філософи (категорія, що детермінує появу певного об'єкту [254] або відображає зв'язок між речами [173]), філологи (необхідна обставина, яка забезпечує здійснення, створення [232]), психологи (зовнішні або внутрішні процеси, які впливають на розвиток досліджуваного явища [114]), педагоги (зовнішні фактори впливу на освітні процеси [242]).

Педагогічні умови розглядаються ученими як:

- система ресурсів, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань [165, с. 79–84; 166];

- педагогічні обставини, що впливають на прояв педагогічних закономірностей [9, с. 80];

- сукупність факторів, необхідних для ефективного забезпечення цілеспрямованого освітнього процесу [50];

- обставини процесу навчання і виховання, які є результатом цілеспрямованої педагогічної діяльності щодо застосування змісту, методів, форм задля досягнення цілей [10, с. 12];

- комплекс заходів, спрямованих на цілепокладання у освітньому просторі [128];

- загальна причина якості педагогічних явищ і процесів [263];

- обставини, що забезпечують цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців [75, с. 291].

Відповідно, педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів вважаємо зовнішні обставини освітнього простору (зміст, форми, методи, заходи, ставлення), які зумовлюють готовність майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів.

Аналіз наукової літератури та досвіду професійної підготовки майбутніх учителів дозволив нам виділити такі фактори, які гіпотетично обумовлюють рівень підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів:

- врахування соціального та життєвого досвіду студентів;
- рівень комунікативних умінь майбутніх учителів початкової школи;
- досвід взаємодії студентів педагогічних спеціальностей із учнями закладів освіти;
- зміст педагогічних практик у процесі професійної підготовки майбутніх учителів;
- загальний рівень навчальної успішності студентської молоді;
- вираженість педагогічних цінностей та професійної спрямованості особистості студентів;
- міжособистісний статус студента в академічній групі;
- усвідомлення студентською молоддю значущості обраної професії вчителя початкової школи;
- наявність системи заохочення молоді до оволодіння фаховою компетентністю;
- розвинутість пізнавальних інтересів майбутніх фахівців;

- загальний рівень інтелектуального розвитку майбутніх фахівців;
- розвиненість психічних процесів молоді (сприймання, уяви, пам'яті, мислення, уваги);
- володіння майбутніми учителями пізнавальними операціями аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, тощо;
- умотивованість студентів до розвитку комунікативно-мовленнєвих здібностей учнів;
- обізнаність студентів щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи;
- володіння студентами формами й методами мовленнєво-комунікативного розвитку учнів;
- домінування професійно значущих мотивів та цінностей;
- зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи;
- організація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи;
- рефлексія процесу педагогічного й особистісного розвитку молоді під час фахової підготовки;
- психологічна готовність майбутніх учителів до роботи із комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів;
- рівень педагогічної культури майбутніх фахівців;
- фахова готовність майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів;
- моніторинг академічних і професійних результатів підготовки майбутніх учителів;
- демократизація й гуманізація освітнього простору вищої школи;
- діалогічність взаємодії викладачів і студентів під час професійної підготовки;
- наявність матеріально-технічних засобів комунікативно-мовленнєвого розвитку;

- наявність науково-методичного забезпечення комунікативно-мовленнєвого розвитку;
- цілеспрямованість професійної підготовки майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів;
- системність професійної підготовки майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів.

Означена сукупність факторів вимагає емпіричного дослідження щодо їх ролі у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Сучасні педагогічні дослідження використовують 2 основних шляхи проектування педагогічних умов: 1) засобами педагогічного експерименту, в якому перевіряється гіпотеза про вплив певних умов на протікання педагогічних процесів; 2) засобами факторного аналізу, який передбачає математичне конструювання педагогічних умов через експертне оцінювання різноманітних вихідних факторів педагогічних процесів.

Факторний аналіз – це метод дослідження й конструювання причин педагогічних процесів (з огляду на тему нашого дослідження – процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів). І. П. Подласий як основні педагогічні завдання факторного аналізу виділяє: розробку способів несуперечливого виділення вихідних причин; розкриття механізмів конструювання з вихідних причин системних педагогічних умов як факторів впливу; дослідження системних педагогічних умов через визначення ролі та ваги їх впливу на очікувані результати педагогічних перетворень та встановлення ієрархії впливу вихідних причин [202].

Методика використання факторного аналізу описана у роботах В. Бітінаса [18], В. Боровікова [33], В. Климчука [101, с. 43–48.], А. Наследова [167] та ін.

При організації та проведенні факторного аналізу педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-

мовленнєвого розвитку учнів ми послуговувалися статистичною програмою Statistica 10 та методичними матеріалами до неї [285].

Аналіз методичної літератури щодо використання факторного аналізу у психолого-педагогічних дослідженнях дозволяє нам сформулювати основні етапи його проведення:

Етап 1. Підготовка даних до факторного аналізу – побудова двовимірної таблиці даних, де у стовпчиках розміщуються аналізовані змінні (потенційні педагогічні умови підготовки майбутніх учителів), а у рядочках – значення експертної оцінки цих змінних науково-педагогічними працівниками закладів вищої освіти.

Етап 2. Застосування програми Statistica до зібраного й обробленого масиву емпіричних даних (експертних оцінок).

Етап 3. Інтерпретація результатів аналізу через виділення факторних навантажень (коефіцієнтів кореляції аналізованих змінних із виділеними факторами), ваги факторів (кількісних значень зв'язку виділених факторів і об'єктів дослідження) та їх власних значень (відсоткове співвідношення дисперсії впливу на оцінюване явище або процес).

Опишемо одержані результати проектування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів відповідно виділеним етапам.

Для збору емпіричних даних щодо оцінки досліджуваних педагогічних умов нами було проведене експертне оцінювання потенційних (гіпотетичних) педагогічних умов, сформульованих з урахуванням результатів аналізу науково-методичної літератури з проблем професійної підготовки майбутніх учителів та комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, а також на основі власного педагогічного досвіду роботи. Анкета експертного оцінювання представлена у Додатку В дисертації, вона містить перелік потенційних умов (факторів впливу), що мають певний вплив на результативність процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

У експертному опитуванні взяли участь 63 науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти, що належать до експериментальної бази дослідження. При формуванні експертної вибірки нами враховувалися об'єктивні вимоги до рівня компетентності експертів у проблемі дослідження – досвід науково-педагогічної діяльності у сфері підготовки майбутніх учителів початкової школи не менше 5 років, досвід педагогічної діяльності у початковій школі – не менше 5 років, наявність наукових і методичних публікацій у сфері професійної підготовки та/або комунікативно-мовленнєвого розвитку молоді [181, с. 102–106]. На підставі одержаних у ході анкетування експертних оцінок було сформовано двовимірну таблицю для застосування програми Statistica; результати обробки даних представлено у табл.2.3.

Представлені у табл. 2.3. значення факторних навантажень ілюструють статично значущий зв'язок потенційних умов із досліджуваним явищем (чим вище значення факторного навантаження, тим тісніший зв'язок умови із процесом підготовки майбутніх учителів). Таким чином, при обробці масиву емпіричних даних статистичним методом факторного аналізу, було сконструйовано 6 значущих факторів впливу на об'єкт дослідження – процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. Кількість виділених факторів (6) визначається автоматично програмою, яка, відповідно до критерію Кайзера, відбирає фактори із власними значеннями більше 1 [101, с. 43–48].

Проаналізуємо сконструйовані статистично значущі фактори, сформулювавши відповідну систему педагогічних умов.

Фактор 1 (власне значення факторного навантаження 8,784338) інтегрує у собі конструкти: розвиненість психічних процесів молоді (сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уваги); обізнаність студентів щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи; володіння студентами формами й методами мовленнєво-комунікативного розвитку учнів; домінування професійно значущих мотивів та цінностей; зміст професійної

Таблиця 2.3.

**Виділення статистично значимих умов підготовки майбутніх учителів
початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів**

№	Умови	Факторні навантаження (Факторний аналіз умов)					
		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6
1	Врахування соціального та життєвого досвіду студентів	0,261289	0,522445	-0,231466	0,692421	0,220618	-0,169019
2	Рівень комунікативних умінь майбутніх учителів початкової школи	0,272166	0,092573	0,421886	0,261831	-0,044478	<u>0,780601</u>
3	Досвід взаємодії студентів педагогічних спеціальностей із учнями ЗНЗ	0,254269	0,328798	0,308177	0,450167	0,658475	0,013256
4	Зміст педагогічних практик у процесі професійної підготовки майбутніх учителів	0,039354	-0,144983	<u>0,748911</u>	0,297657	-0,257417	0,309046
5	Загальний рівень навчальної успішності студентської молоді	0,431197	0,076942	0,289364	0,467049	0,363698	0,487460
6	Вираженість педагогічних цінностей та професійної спрямованості особистості студентів	0,058217	<u>0,890072</u>	-0,029029	0,207330	0,289261	0,014462
7	Міжособистісний статус студента в академічній групі	-0,236796	0,311648	0,016604	<u>0,861997</u>	-0,127058	0,109064
8	Усвідомлення студентською молоддю значущості обраної професії вчителя початкової школи	0,019411	0,333231	0,157453	<u>0,704369</u>	0,203647	0,392778
9	Наявність системи заохочення молоді до оволодіння фаховою компетентністю	0,009392	0,074549	0,198179	<u>0,897698</u>	0,012046	0,030523
10	Розвинутість пізнавальних інтересів майбутніх фахівців	0,105773	0,169095	<u>0,883464</u>	0,054604	-0,007264	-0,036792
11	Загальний рівень інтелектуального розвитку майбутніх фахівців	0,014482	0,219285	<u>0,763309</u>	0,098233	0,280212	0,208535

Продовження табл.2.3.

12	Розвиненість психічних процесів молоді (сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уваги)	<u>0,793307</u>	0,309473	-0,064935	0,267996	-0,186749	0,327797
13	Володіння майбутніми учителями пізнавальними операціями аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, тощо.	0,221126	<u>0,913166</u>	0,039990	0,184888	-0,208243	0,010168
14	Умотивованість студентів до розвитку комунікативно-мовленневих здібностей учнів	0,355315	<u>0,876412</u>	-0,061192	0,137463	-0,095319	0,087687
15	Обізнаність студентів щодо комунікативно-мовленневого розвитку учнів початкової школи	<u>0,702251</u>	0,426521	0,301051	-0,039408	0,072888	0,152684
16	Володіння студентами формами й методами мовленнєво-комунікативного розвитку учнів	<u>0,800435</u>	0,255671	0,329239	0,029179	-0,203550	-0,005359
17	Домінування професійно значущих мотивів та цінностей	<u>0,968167</u>	0,038116	-0,005088	-0,051309	0,005421	0,085023
18	Зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи	<u>0,851235</u>	0,041283	0,127198	-0,004321	-0,133065	-0,128388
19	Організація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи	0,250101	<u>0,748272</u>	0,202317	0,152708	0,226955	0,193289
20	Рефлексія процесу педагогічного й особистісного розвитку молоді під час фахової підготовки	<u>0,880240</u>	0,211517	0,096033	0,021932	-0,081805	0,149401
21	Психологічна готовність майбутніх учителів до роботи із комунікативно-мовленневого розвитку учнів	<u>0,810422</u>	0,117940	0,336655	0,029363	0,274505	-0,272580

Продовження табл.2.3.

22	Рівень педагогічної культури майбутніх фахівців	0,346678	<u>0,771883</u>	0,282021	0,139377	0,128929	-0,273656
23	Фахова готовність майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів	<u>0,715294</u>	0,599964	0,002726	-0,188473	0,203866	0,109379
24	Моніторинг академічних і професійних результатів підготовки майбутніх учителів	0,395775	<u>0,773370</u>	0,111826	0,257965	0,154421	0,107947
25	Демократизація й гуманізація освітнього простору вищої школи	<u>0,906520</u>	0,246546	-0,121459	0,121322	0,113391	0,221718
26	Діалогічність взаємодії викладачів і студентів під час професійної підготовки	<u>0,797905</u>	0,222815	-0,125442	0,248383	0,181018	0,036066
27	Наявність матеріально-технічних засобів комунікативно-мовленнєвого розвитку	0,569821	0,095670	0,594580	-0,152712	0,377088	0,170101
28	Наявність науково-методичного забезпечення комунікативно-мовленнєвого розвитку	0,250860	<u>0,749842</u>	0,320195	0,097583	-0,140718	0,070611
29	Цілеспрямованість професійної підготовки майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів	0,471875	0,212030	0,421297	0,396971	-0,509543	0,044472
30	Системність професійної підготовки майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів	<u>0,851211</u>	0,292924	0,060040	-0,105423	0,159626	0,002511
	<i>Власні значення</i>	<i>8,784338</i>	<i>6,523421</i>	<i>3,446439</i>	<i>3,383619</i>	<i>1,857028</i>	<i>1,651691</i>
	<i>Prp.Totl</i>	<i>0,295812</i>	<i>0,214414</i>	<i>0,118248</i>	<i>0,119454</i>	<i>0,060568</i>	<i>0,054690</i>

підготовки майбутніх учителів початкової школи; рефлексія процесу педагогічного й особистісного розвитку молоді під час фахової підготовки; психологічна готовність майбутніх учителів до роботи із комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів; фахова готовність майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів; демократизація й гуманізація освітнього простору вищої школи; діалогічність взаємодії викладачів і студентів під час професійної підготовки; системність професійної підготовки майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів. На нашу думку, цей фактор відображає діяльнісний, системний та компетентнісний підходи до процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи. Відповідну цьому фактору педагогічну умову можна сформулювати так: **формування готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів у процесі фахової підготовки на засадах системного, компетентнісного та діяльнісного підходів.** Тобто, зміст підготовки майбутніх учителів повинен охоплювати усі компоненти діяльності: цілі, засоби, методи, результати та здійснюватися системно у відповідному освітньому середовищі на компетентнісній основі.

Фактор 2 (власне значення 6,523421) складається із таких конструктів: вираженість педагогічних цінностей та професійної спрямованості особистості студентів; володіння майбутніми учителями пізнавальними операціями аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, тощо; умотивованість студентів до розвитку комунікативно-мовленнєвих здібностей учнів; організація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; рівень педагогічної культури майбутніх фахівців; моніторинг академічних і професійних результатів підготовки майбутніх учителів; наявність науково-методичного забезпечення комунікативно-мовленнєвого розвитку. Тобто, визначений фактор характеризує вплив ціннісно-мотиваційної сфери на загальну професійну готовність майбутніх учителів і наявність засобів розвитку означених фахових інтересів і мотивів. Відповідна йому педагогічна

умова – **розвиток ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійно орієнтованої комунікативної діяльності та оволодіння фаховими компетентностями майбутнього вчителя початкових класів.** Тобто, на нашу думку, ця умова корелює із психологічним змістом фахової педагогічної підготовки через урахування індивідуальних мотивів, особливостей, якостей студентів і відповідає особистісно орієнтованому та компетентнісному підходам у педагогічній науці.

Фактор 3 (факторне навантаження 3,446439) об'єднує: загальний рівень інтелектуального розвитку майбутніх фахівців; розвинутість пізнавальних інтересів майбутніх фахівців; зміст педагогічних практик у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. А саме, відповідна педагогічна умова підготовки майбутніх учителів повинна враховувати: **удосконалення змістово-організаційних засад, використання діалогічних форм і методів роботи задля стимулювання пізнавальної активності й самостійності студентів в оволодінні знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів.** Загалом, на нашу думку, одержані результати підтверджують визнану у науковій думці закономірність щодо кореляції інтелектуального й комунікативно-мовленнєвого розвитку. Опора змісту професійної підготовки на інтелектуальний розвиток студентської молоді дозволить сформувати гносеологічний (когнітивний) компонент професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Фактор 4 (факторне навантаження 3,383619) містить конструкти: наявність системи заохочення молоді до оволодіння фаховою компетентністю; усвідомлення студентською молоддю значущості обраної професії вчителя початкової школи; міжособистісний статус студента в академічній групі. На нашу думку, цей фактор дещо повторює конструкти фактору 2 щодо ціннісно-мотиваційної структури особистості студентів. Однак, його особливістю є рефлексивність як наявність адекватної самооцінки молоддю свого соціального й міжособистісного статусу. Тому, можемо сформулювати наступну педагогічну умову: **забезпечення**

рефлексивних засад у процесі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів.

Фактор 5 із власним значенням факторного навантаження 1,857028 не вміщує статично значущих конструктів, що унеможлиблює аналіз його змісту. На нашу думку, він відображає значущі педагогічні умови, які не були врахованими при підготовці й проведенні експертного оцінювання. Можемо назвати його ситуативним, оскільки саме він може відображати окремі індивідуальні ситуації фахової підготовки, характерні для окремих закладів вищої освіти, факультетів, курсів, академічних груп тощо. Тобто, це факторне навантаження враховує усю сукупність впливів, які неможливо цілеспрямовано дослідити.

Фактор 6 (власне значення 1,651691) містить один конструкт – рівень комунікативних умінь майбутніх учителів початкової школи. Тобто, статистично доведено необхідність володіння майбутніми учителями високим рівнем комунікативних умінь як вихідної умови комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. Відповідну педагогічну умову сформулюємо: **оптимізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу та цілеспрямований і системний розвиток комунікативних умінь і навичок під час фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів.**

Таким чином, за допомогою факторного аналізу нами побудована система педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів; статистичні дані щодо ваги та характеру впливу спроектованих умов на об'єкт дослідження проілюстровано у табл.2.4.

Представлені у табл.2.4. значення описують рівень впливу прихованих змінних (педагогічних умов) та вихідної змінної – готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. При факторному аналізі одержаних результатів важливо звернути увагу на такі показники:

Таблиця 2.4.

**Статистично визначені факторні навантаження педагогічних умов
підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-
мовленнєвого розвитку учнів**

Умови	Факторні навантаження			
	Власне значення	% загальної дисперсії	Накопичене значення	Накопичене %
Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів у процесі фахової підготовки на засадах системного, компетентнісного та діяльнісного підходів	8,784338	44,13484	13,24045	44,13484
Розвиток ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійно орієнтованої комунікативної діяльності та оволодіння фаховими компетентностями майбутнього вчителя початкових класів	6,523421	15,32062	17,83664	59,45546
Удосконалення змістово-організаційних засад, використання діалогічних форм і методів роботи задля стимулювання пізнавальної активності й самостійності студентів в оволодінні знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів	3,446439	10,93185	21,11619	70,38731
Забезпечення рефлексивних засад у процесі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів	3,383619	7,03945	23,22803	77,42676
Оптимізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу та цілеспрямований і системний розвиток комунікативних умінь і навичок під час фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів	1,651691	3,42809	25,89556	86,31853

1) відсоток загальної дисперсії кожної педагогічної умови, який відповідає рівню значущості та впливу на об'єкт дослідження. А саме, перша педагогічна умова щодо формування готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів у процесі фахової підготовки на засадах системного, компетентнісного та діяльнісного підходів пояснює 44,13484 % результатів процесу фахової підготовки майбутніх вчителів. Тобто, ефективність досліджуваного процесу на 44 % залежить від реалізації зазначеної педагогічної умови. Наступна педагогічна умова – розвиток ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійно орієнтованої комунікативної діяльності та оволодіння фаховими компетентностями майбутнього вчителя початкових класів – забезпечує 15,32062 % впливу. Аналогічно, умова № 3 – 10,93185 %, умова № 4 – 7,03945 %, умова № 5 – 3,42809 %.

2) накопичений відсоток дисперсії усіх факторів (86,31853 %). Цей показник демонструє повноту опису даних за допомогою виділених факторів (педагогічних умов). Тобто, чим вищий накопичений відсоток дисперсії – тим більшу частину емпіричних даних було факторизовано [101, с 43–48]. Відповідно, одержаний нами показник 86,31853 % свідчить, що у ході аналізу педагогічних умов було враховано більш ніж 86 % емпіричних даних.

Отже, у результаті факторного аналізу нами було виокремлено комплекс педагогічних умов та статистично доведено значущість їх впливу на процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. Педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів виступили:

- формування готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів у процесі фахової підготовки на засадах системного, компетентнісного та діяльнісного підходів;

- розвиток ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійно орієнтованої комунікативної діяльності та оволодіння фаховими компетентностями майбутнього вчителя початкових класів;

- удосконалення змістово-організаційних засад, використання діалогічних форм і методів роботи задля стимулювання пізнавальної активності й самостійності студентів в оволодінні знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів;

- забезпечення рефлексивних засад у процесі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів;

- оптимізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу та цілеспрямований і системний розвиток комунікативних умінь і навичок під час фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів.

2.3. Модель упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів

Результати факторного аналізу педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів дозволив обґрунтувати сутність і зміст основних факторів впливу на ефективність предмету дослідження та спроектувати систему педагогічних умов. Наступним завданням дослідницької діяльності є вибір засобів, методів і форм реалізації педагогічних умов у освітньому середовищі педагогічних університетів та експериментальна перевірка їх впливу.

Опишемо етапи і зміст діяльності із реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Обґрунтовані педагогічні умови утворюють систему, що характеризується тісним взаємозв'язком окремих умов та їх системним

впливом на предмет дослідження. Відповідно, вважаємо за неможливе відокремити вплив окремих умов одна від одної, перевірка їх впливу буде проводитися комплексно, під дією усіх окреслених умов. Системний взаємозв'язок педагогічних умов представлено на рис. 2.3. у моделі упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Модель упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів відображає системні перетворення у змісті підготовки студентів експериментальної групи із упровадження педагогічних умов.

Основними структурними компонентами моделі є: *цільовий* (розкриває мету і завдання перетворюючої педагогічної діяльності та є ідеальним відображенням очікуваних результатів експериментальної роботи); *змістовий* (інтегрує систему педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів як вихідних положень експериментальної перевірки); *організаційний* (відображає етапи педагогічної діяльності із упровадження системи педагогічних умов); *результативний* (характеризує зміст і структуру підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів як визначальну базу діагностичної роботи).

Як видно з рис. 2.3., основною метою педагогічних перетворень на формувальному етапі експерименту буде упровадження педагогічних умов у процес професійної підготовки задля підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. Означена мета реалізується низкою завдань, які відповідають компонентам готовності, а саме: завдання з формування свідомої мотивації майбутніх учителів початкової школи щодо становлення готовності студентів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, спрямоване на мотиваційно-ціннісний компонент готовності. Завдання щодо набуття майбутніми учителями знань та умінь діагностування і корекції комунікативно-

мовленнєвого розвитку учнів співвідноситься із когнітивним і діяльнісно-технологічними компонентами. Розвиток професійно значущих якостей особистості майбутніх учителів є завданням, спрямованим на забезпечення результативного компонента готовності. Таким чином, система поставлених завдань дозволяє впливати на проблему формування підготовки комплексно, із урахуванням усіх компонентів.

Спроектовані педагогічні умови також взаємодіють із компонентами готовності (див. рис. 2.3.), оскільки відображають системний вплив на досліджуване явище, інтегруючи у собі спрямованість особистості, рівень її пізнавальної активності, фахові знання, уміння, компетентності, професійно значущі риси особистості тощо.

Етапи реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів (підготовчий, навчальний, практичний та виховний) демонструють порядок реалізації педагогічних умов.

Підготовчий етап спрямований на врахування й формування ціннісно-мотиваційної спрямованості майбутніх учителів щодо підготовки до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. Також на цьому етапі відбувається обговорення із науково-педагогічними працівниками закладів вищої освіти змісту педагогічних умов та методів їх реалізації; прийняття стратегії організації професійної підготовки майбутніх педагогів, напрацювання науково-методичного забезпечення досліджуваного процесу. Організаційні форми реалізації: круглі столи, засідання кафедр, семінари, тренінги, дискусії, кейс-навчання.

Навчальний етап характеризується введенням у процес професійної підготовки спеціальних тем та окремих курсів щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів. Визначена на навчальному етапі діяльність спрямована на інформування студентів щодо сутності та змісту комунікативно-мовленнєвого розвитку, особливостей розвивальної та

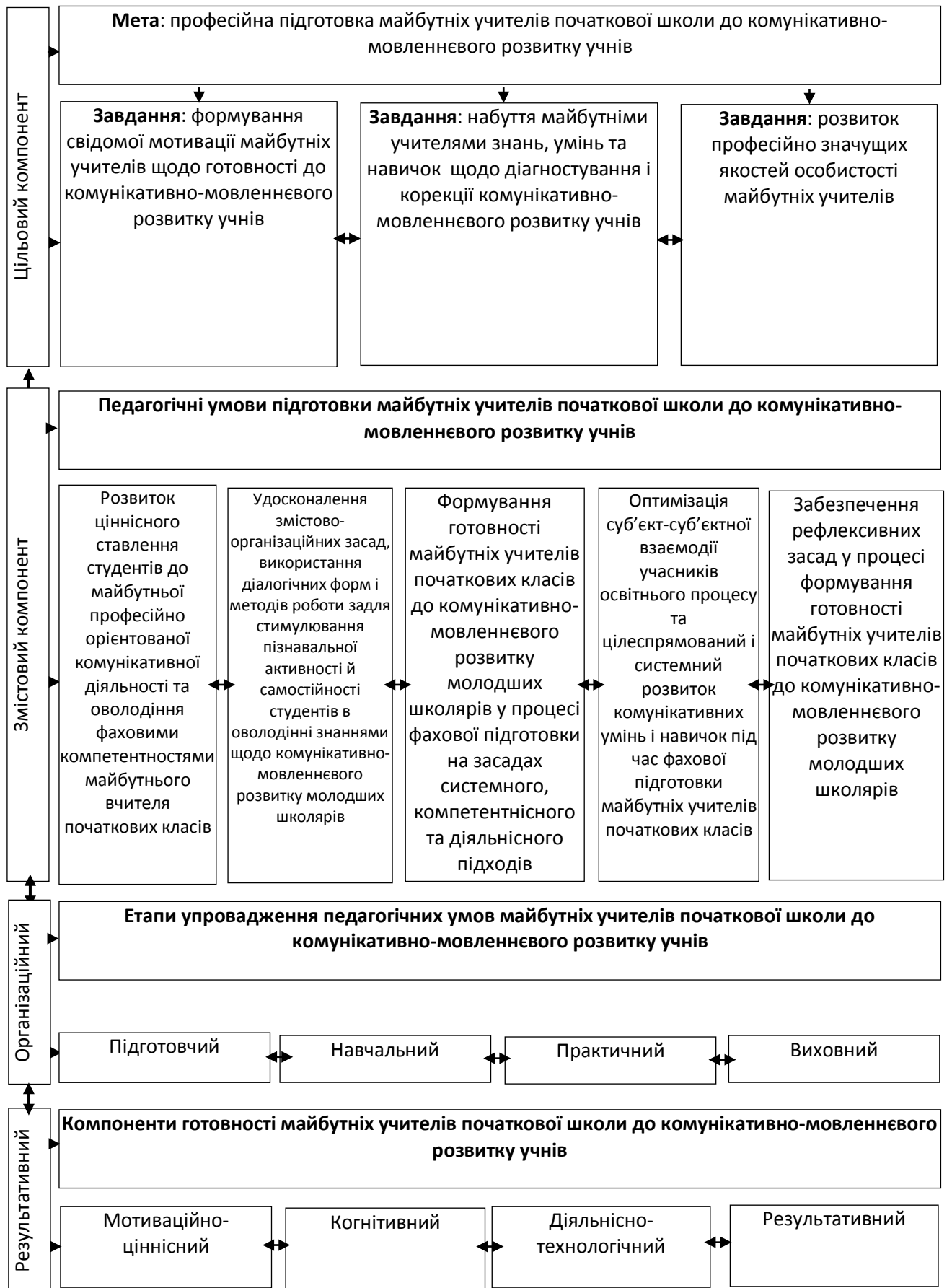


Рис. 2.3. Модель упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів

корекційної педагогічної діяльності. Організаційні форми: лекції, семінари, практичні заняття, факультативи, наукові гуртки, самостійна робота.

Практичний етап реалізації педагогічних умов спрямований на оволодіння студентами уміннями, здатностями, методиками, технологіями розвивальної та корекційної роботи із дітьми; надання студентам інструментарію для діагностики рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів та його підвищення. Організаційними формами реалізації етапу є: тренінги, навчальні й виробничі практики, соціальне партнерство закладів вищої і загальної освіти.

Виховний етап реалізується через формування професійно значущих якостей особистості майбутніх педагогів, до яких ми, першочергово, відносимо комунікативні та рефлексивні уміння, здатність до самоосвіти та саморозвитку. Організація такої роботи може лежати як у навчальному, так і виховному, позааудиторному напрямках; основні форми: неформальна освіта, виховні години, тренінги, години рефлексії, учительські портфоліо.

Детальніше форми та методи реалізації педагогічних умов описано у змісті кожної педагогічної умови.

Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів у процесі фахової підготовки на засадах системного, компетентнісного та діяльнісного підходів.

Як було зазначено, здійснювати фахову підготовку майбутніх педагогів до комунікативно-мовленнєвого розвитку можна декількома шляхами:

1) інтегрувати відповідні теми у процес вивчення фахових дисциплін – наприклад, у курсі «Методика навчання української мови» доцільно розглянути теми «Особливості усного та писемного мовлення молодших школярів», «Мотивація учнів початкової школи до засвоєння писемного мовлення», «Зовнішнє та внутрішнє мовлення дітей», «Порівняльний аналіз діалогічного та монологічного мовлення», «Фізіологічні основи мовлення» тощо;

2) через створення, вивчення та розв'язання творчих завдань (навчальних кейсів) із особливостей комунікації молодших школярів, зібраних під час навчальної та педагогічної практики майбутніх учителів. Наприклад, перед педагогічною практикою студенти отримують завдання з організації цілеспрямованих мовленнєвих комунікацій молодших школярів – повідомити певну інформацію; запитати про потрібну інформацію; привернути увагу інших до певного об'єкта чи події; повідомити співбесідників про свої спостереження та враження; сформулювати висновки; обмінятися думками щодо актуальної проблеми; виразити власні емоції тощо. По закінченню практики студенти на педагогічній конференції обговорюють свої спостереження щодо виконаних комунікативних завдань школярами; формують проблемне поле та спільно шукають шляхи розв'язання визначених на практиці проблем із комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів.

3) через додаткове (факультативне, неформальне) навчання майбутніх учителів. Наприклад, доцільним та ефективним є введення практикуму «Комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів початкової школи на уроках читання», основною метою якого є набуття студентами знань, умінь, навичок, здатностей до діагностики та корекції комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів. Практикум спрямований на презентацію та оволодіння студентами методиками і технологіями комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей. Основними напрямками комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів молодших класів при цьому виступають: формування мовленнєвої культури з урахуванням фонетичних закономірностей мови, засвоєння орфоепічних норм і правил виразного читання; збагачення словникового запасу дітей фразеологізмами та новими словами; передача норм утворення слів, побудови словосполучень і речень; попередження та корекція помилок у висловлюваннях дітей; формування навичок комунікації тощо.

Організація навчання передбачає оволодіння студентами імітаційною, конструктивною, творчою, комунікативною методиками розвитку мовлення учнів. Імітаційна методика (навчання за зразками) ґрунтується на аналізі текстів-зразків і відповідному конструюванні власних висловлювань (усні та письмові перекази, заучування напам'ять, інсценування, драматизація, літературна творчість). Конструктивна методика розвитку мовлення заснована на теорії текстів та містить логічні прийоми й вправи із розвитку зв'язного мовлення учнів (побудова роздумів, доказів, продукування та редагування текстів, робота із словосполученням, реченням). Творча методика використовує організацію навчання школярів без наперед заданих зразків (усні та письмові твори дітей, імпровізація, творчість, творчі перекази, словесне малювання). Комунікативна методика базується на природних або близьких до них комунікативно-мовленнєвих ситуаціях взаємодії учнів (сюжетні рольові ігри, екскурсії, походи, відгуки про прочитане).

Відповідно поставленим цілям і завданням оволодіння студентами змістовим наповненням курсу характеризується розробкою власних авторських уроків за напрямками:

- 1) урок розвитку зв'язного мовлення школярів;
- 2) урок розвитку активного словника дітей;
- 3) урок усвідомлення ролі речень у мовленні;
- 4) урок розвитку діалогічного мовлення;
- 5) урок спілкування з літературою.

4) через створення та реалізацію міждисциплінарного практикуму з корекції дитячого мовлення. Практикум є результатом творчої взаємодії викладачів педагогіки, психології, методики мови щодо спільної презентації та апробації із майбутніми учителями корекційних вправ із розвитку мовлення дітей.

Практикум може проводитися щомісяця та охоплювати вправи із таких тем: «Розвиток пізнавальної сфери школярів», «Дидактичні ігри для розвитку

мовлення», «Корекційні ігри із розвитку пам'яті», «Ігри на розвиток уваги школярів», «Розвиток навичок спілкування учнів», «Розвиток здатності розуміти емоції інших», «Формування навчальних умінь школярів» тощо.

Результатом відвідування студентами практикуму буде створення «Корекційного портфоліо педагогів із комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів», тобто збірки апробованих, обґрунтованих та відрефлексованих вправ і технік корекції та розвитку мовлення молодших школярів.

Розвиток ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійно орієнтованої комунікативної діяльності та оволодіння фаховими компетентностями майбутнього вчителя початкових класів.

Ціннісно-мотиваційна сфера особистості визначає свідомість довільного вибору діяльності та є основою її ефективності й цілеспрямованості.

Основними принципами розвитку ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійно орієнтованої комунікативної діяльності та оволодіння фаховими компетентностями майбутнього вчителя початкових класів вважаємо:

- діяльнісний принцип, тобто корекція цінностей та мотивації через залучення молоді до активної просоціальної діяльності;
- принцип системності педагогічних впливів із формування підготовки майбутніх учителів;
- принцип пріоритетності, тобто спрямованість педагогічних впливів на причини, а не наслідки негативних ставлень, зовнішніх мотивів та цінностей;
- принцип єдності діагностування та корекції, що визначає потребу у вивченні рівня підготовки майбутніх педагогів та виявленні основних труднощів у процесі фахової підготовки до проведення перетворюючої діяльності.

Відповідно до означених принципів нами були підібрані основні методики роботи із ціннісно-мотиваційною сферою студентів, засновані на діалогічності, інноваційності, пізнавальному інтересі молоді.

До таких методик можна віднести: ігрову терапію, арттерапію, тренінги.

Ігрова терапія є методом корекції станів особистості засобами рольових, ділових, рухливих тощо ігор та характеризується доведеною ефективністю розвивальних цілей діяльності. До переваг використання ігрової терапії при роботі із цінностями, установками, переконаннями молоді належать:

- моделювання системи соціальних відносин в ігрових умовах, їх дослідження учасниками та набуття здатності орієнтуватися у заданих ситуаціях;

- зміна позиції молоді у напрямі подолання пізнавального й особистісного егоцентризму та поступової децентралізації, усвідомлення власного Я, зростання соціальної компетентності як здатності до вирішення проблемних ситуацій;

- формування нарівні з ігровими стосунками реальних взаємин та відносин, тобто рівноправних партнерських стосунків співробітництва та кооперації;

- інтеріоризація та засвоєння у процесі гри адекватних способів поведінки у проблемних ситуаціях;

- рефлексія емоційних станів та їх усвідомлення через вербалізацію, формування нових значень проблемної ситуації;

- формування довільності у діяльності через регуляцію поведінки системою правил та ролей [90].

Арттерапія є ефективним методом розвитку здатності до самовираження та самопізнання, що полегшує комунікативні процеси та сприяє формуванню комунікативних умінь молоді. Застосування арттерапевтичних методів сприяє ефективному емоційному реагуванню, надає йому просоціального характеру навіть за вихідних умов агресивності та тривожності; полегшує комунікацію замкненим, сором'язливим, емоційно закритим студентам; розвиває довільність та здатність до саморегуляції [36].

Загалом, формування свідомої довільної мотивації ґрунтується на утворенні ієрархії мотивів та відповідної регуляції поведінки та

протиставленні цієї регуляції стихійним прагненням, потребам, інтересам, зовнішнім по відношенню до особистості. Розрізняють два механізми формування мотивації: «знизу вгору» – стихійні або цілеспрямовані умови життя, навчання або праці актуалізують ситуативні прагнення, що за умови повторення ситуації набувають стійкого мотиваційного характеру; «згори донизу» – засвоєння молоддю готових прагнень, цілей, ідеалів, змісту спрямованості особистості, які поступово із зовнішньо організованих перетворюються у внутрішньо прийняті [255]. Обидва механізми є рівноправними та реалізуються у процесі діяльнісного й системного підходів до організації фахової підготовки майбутніх учителів.

Удосконалення змістово-організаційних засад, використання діалогічних форм і методів роботи задля стимулювання пізнавальної активності й самостійності студентів в оволодінні знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів.

Ми розглядаємо пізнавальну активність та пізнавальну самостійність майбутніх учителів як високий рівень розвитку пізнавальних мотивів, що характеризують спрямованість особистості на інтелектуальний розвиток та процеси пізнання.

Навчальна діяльність завжди полімотивована системою навчальних мотивів, найбільш відома класифікація яких розділяє їх на внутрішні (власний розвиток у процесі навчання, спільна діяльність, пізнання нового) та зовнішні (навчання як вимушена поведінка, навчання як обов'язковий елемент життєдіяльності, навчання заради статусу та престижу) [255].

Розвиток внутрішньої мотивації відбувається через зміщення акцентів зовнішніх мотивів на цілі навчання. Тому технологія цілепокладання, що використовувалася нами у процесі впровадження педагогічних умов, дозволяла молоді відстежити домінуючий тип мотивації та спроектувати ієрархію цілей відповідно власним потребам, інтересам, цінностям.

Мислення може стимулюватися ззовні через постановку навчальних завдань, в той час як інтелектуальна активність мотивується внутрішньо,

через власні ініціативи та переконання (творча особистість). Тому спрямованість майбутніх учителів на інтелектуальну активність реалізується через організацію творчої діяльності, стимулювання студентів до саморозкриття у творчості, мотивації досягнення, створення ситуації успіху.

Для розвитку пізнавальної активності студентів доцільно застосовувати методичні прийоми «Ключ до невідомого», «Викладач, який помиляється», «Скорочення розповіді» та інші.

Ключ до невідомого – прийом навчання, згідно з яким студенти повинні здогадатися про певне поняття, тему, категорію через поставлені ними запитання: До якого виду явищ це відноситься? Що впливає на це явище? Якими властивостями характеризується? і т.д. Інструкція студентам: Які питання ви можете задати, аби дізнатися, що це? Спробуйте задати якомога більше запитань та заповніть схему, де кожна стрілка відповідає новому типу запитання з новим ключовим поняттям.

«Викладач, який помиляється» – викладач або ведучий робить зумисні помилки у процесі викладу матеріалу (інформації). Завдання групи – виявити помилку та обґрунтувати свою точку зору.

Скорочення розповіді – завдання: подати інформацію максимально коротко, не вживаючи жодного зайвого слова, однак із збереженням сутності основного змісту повідомлення.

Забезпечення рефлексивних засад у процесі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів.

Адекватність оцінювання майбутніми учителями рівня своєї підготовки до професійної діяльності може визначатися на основі володіння ними інструментами оцінювання результатів педагогічних процесів. Таким інструментом може бути розроблена нами авторська методика діагностики рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи відповідно до проаналізованої у розділі 1 дисертації структури комунікативно-мовленнєвої компетентності школярів. Критеріями

комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів було обрано: фонетико-орфоепічну, лексичну, граматично-стилістичну, діалогологічну, комунікативну компетенцію з відповідними показниками (комунікативно-мовленнєвими вміннями).

Фонетико-орфоепічна компетенція з показниками: вміння правильно і чітко вимовляти всі звуки рідної мови та звукосполучення відповідно до орфоепічних норм; вміння наголошувати слова відповідно до усталених норм; вміння користуватися мовними і немовними засобами виразності.

Лексична компетенція з показниками: багатство словника, вміння добирати образні вирази; вміння розуміти семантику слів (пряме й переносне значення слів); вміння добирати слова синоніми, антоніми, прислів'я, приказки.

Граматично-стилістична компетенція з показниками: вміння відмінювати слова в роді, числі і відмінку; вміння будувати речення різного типу і складності за змістом прочитаного тексту; вміння розуміти стилістичні особливості тексту.

Діалогологічна компетенція з показниками: уміння запитувати і відповідати за змістом тексту; уміння будувати діалог за змістом прочитаного; вміння переказувати текст; вміння продукувати висловлювання.

Комунікативна компетенція з показниками: вміння виявляти ініціативність у спілкуванні у зв'язку із змістом прочитаного; вміння використовувати мовні і немовні засоби виразності; вміння використовувати формули мовленнєвого етикету.

На основі розроблених критеріїв і показників було виокремлено рівні комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів на уроках читання: високий, достатній, середній і початковий.

Високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку. Учні цього рівня дотримуються норм літературної вимови; правильно визначають наголос у словах навчальних текстів; самостійно регулюють дихання, силу голосу,

темп мовлення залежно від ситуації мовлення і спілкування; роблять у процесі читання усвідомлені паузи, самостійно виділяють в тексті логічно значущі слова; вміють самостійно добирати інтонаційні засоби виразності відповідно до змісту твору (правильно робити паузи, регулювати силу голосу і тон залежно від розділових знаків і змісту), передають своє й авторське ставлення до героїв під час читання; володіють значним лексичним запасом, використовують різноманітні мовні засоби для вираження однієї ж і тієї думки, добирають найбільш доцільні до змісту тексту чи мовленнєвої ситуації слова; розуміють переважну більшість слів української мови, самостійно пояснюють їх значення; знають і користуються різними способами семантизації слів; легко розкривають значення багатозначного слова, вводять його у словосполучення, речення; пояснюють і вживають у мовленні слова, вжиті у переносному значенні; вільно добирають до поданого слова синоніми, антонім; самостійно виявляють у тексті та пояснюють образні вирази, прислів'я та приказки, доречно і влучно вживають їх у своєму мовленні; досконало володіють умінням добирати фразеологічні одиниці відповідної тематики; правильно оперують усіма граматичними формами, демонструють відмінні знання у відмінюванні слів в роді, числі і відмінку; легко будують вдалі речення з поданих слів, використовують займенники, прислівники, контекстні синоніми для зв'язку речень у тексті; розрізняють за характерними ознаками тексти різних типів та стилів; беруть активну участь у порівнянні однотемних текстів різних стилів; самостійно впорядковують деформований текст: переставляють частини відповідно до логіки загального змісту, вилучають зайві речення, що не відповідають темі, усувають одноманітні конструкції речень, удосконалюють текст, усуваючи лексичні повтори; дають повні аргументовані відповіді на запитання до тексту; ставлять запитання за змістом тексту, що потребують заміни слів у тексті своїми словами, розуміння художніх засобів твору, соціального значення твору; володіють різними видами переказу на основі почутого, побаченого, прочитаного, під час якого виявляють уміння

використовувати засоби художньої виразності, не зазнають труднощів у переказі твору з творчими завданнями; самостійно висловлюються з приводу змісту твору, виявляють своє ставлення до дійових осіб, їхніх вчинків, пов'язують, зіставляють прочитане з власним життєвим досвідом; майстерно будують зв'язне висловлювання за спостереженнями в навколишньому, ілюстрацією, поданим зачином або кінцівкою, за опорними словами, за поданим або самостійно складеним планом, виражають власне ставлення до висловлюваного; досконало володіють умінням комплексно застосовувати мовні і немовні засоби виразності з метою комунікації, застосовують його під час інсценізації прочитаних творів; самостійно ініціюють розмову, вступають в бесіду за змістом прочитаного, підтримують діалог; легко орієнтуються у будь-яких ситуаціях спілкування, впевнено висловлюють свою думку з приводу усіх аспектів предмета розмови; інтуїтивно вживають слова ввічливості та формули мовленнєвого етикету у спілкуванні з людьми різного віку, статусу; дотримуються правил етичних норм мовлення.

Достатній рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку. Школярі припускаються окремих орфоепічних помилок (у складних випадках); допускають деякі неточності у наголошуванні слів (у спірних словах); регулюють дихання, силу голосу, темп мовлення залежно від ситуації мовлення і спілкування (з незначною допомогою вчителя); роблять у процесі читання усвідомлені паузи, виділяють в тексті логічно значущі слова (з допомогою вчителя); самостійно добирають інтонаційні засоби виразності, але не завжди точно голосом передають своє й авторське ставлення до героїв під час читання; володіють достатнім лексичним запасом, уникають одноманітності у використанні слів, легко добирають з-поміж поданих слів те, що найбільше відповідає змісту тексту чи мовленнєвій ситуації, однак під час самостійного добору доцільного слова у складних випадках користуються допомогою вчителя; розуміють усі слова, передбачені програмою 1–4 класів, самостійно пояснюють їх значення; знають різні способи семантизації слів, але застосовують окремі з них; розкривають

значення більшості багатозначних слів, вводять їх у словосполучення, речення; пояснюють і вживають у мовленні окремі слова, вжиті у переносному значенні; добирають до поданого слова синоніми, антонім (у складних випадках користуються допомогою вчителя); виявляють у тексті і пояснюють образні вирази, прислів'я та приказки (у складних випадках користуються допомогою вчителя), але не завжди доречно вживають їх у своєму мовленні; припускаються 1–2 помилок у вживанні граматичних форм рідної мови, у відмінюванні слів в роді, числі і відмінку; самостійно будують речення із запропонованих слів (у т.ч. й з однорідними членами), об'єднують два речення в одне за допомогою особових займенників та відповідних слів (*тоді, спочатку, потім* і т.д.), використовують синоніми для зв'язку речень у тексті; достатньо розуміють стилістичні особливості текстів, беруть участь у порівнянні однотемних текстів різних стилів; самостійно відновлюють деформований текст, беруть участь в обговоренні навчального тексту з метою його редагування, удосконалення; дають повні відповіді на запитання до тексту; будують 2–3 запитання за змістом прочитаного тексту, які вимагають зміни форм слів, заміни прямої мови діючої особи словами розповідача, розповідного викладу змісту діалогом; самостійно переказують зміст твору (з урахуванням виду переказу), відтворюючи використані автором виражальні засоби мови, уміють з незначною допомогою вчителя творчо переказати текст; будують зв'язні висловлювання, діалог за змістом прочитаного тексту; достатньо володіють умінням комплексно застосовувати мовні і немовні засоби виразності з метою комунікації, застосовують його під час інсценізації; ініціюють розмову (з незначною допомогою вчителя), вступають в бесіду, підтримують діалог за змістом прочитаного; переважно орієнтуються у різних ситуаціях спілкування, швидко добирають і правильно використовують потрібні слова, але не висловлюють власної думки, свого ставлення до предмета обговорення; свідомо вживають слова ввічливості, дотримуються норм культури мовлення.

Середній рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку. Учні припускаються незначної кількості орфоепічних помилок та неточностей у наголошуванні слів; частково регулюють дихання, силу голосу, темп мовлення; роблять у процесі читання паузи, але не виділяють в тексті логічно значущі слова; у виборі інтонаційних засобів виразності (тон, темп, логічний наголос) користуються допомогою вчителя, помиляються в інтонуванні кінця речень; володіють посереднім лексичним запасом, у використанні слів переважає одноманітність, з допомогою вчителя добирають з-поміж поданих слів те, що найбільше відповідає змісту тексту чи мовленнєвій ситуації; розуміють переважну більшість слів, передбачених програмою 1–4 класів, з допомогою вчителя пояснюють їх значення; розрізняють певні способи семантизації слів; розкривають значення окремих багатозначних слів, з допомогою вчителя вводять їх у словосполучення, речення; частково виявляють у тексті слова з переносним значенням (переважно користуються допомогою вчителя); зазнають певних труднощів, добираючи до поданого слова синоніми, антонім (переважно користуються допомогою вчителя); з допомогою вчителя виявляють у тексті образні вирази, прислів'я та приказки, але не вміють їх пояснити та доречно вжити у своєму мовленні; припускаються окремих помилок у вживанні граматичних форм рідної мови, зазнають часткових труднощів у відмінюванні слів в роді, числі і відмінку; складають речення із запропонованих слів та об'єднують два прості речення в одне складне з допомогою вчителя або в колективній роботі; частково розуміють стилістичні особливості текстів, намагаються брати участь у порівнянні однотемних текстів різних стилів; відновлюють деформовані з навчальною метою текст чи речення (з суттєвою допомогою вчителя); дають однослівні чи прості відповіді на запитання до тексту; ставлять запитання тільки на відтворення фактичного змісту тексту; переказують зміст твору «своїми словами» з відтворенням послідовності подій, але не завжди розрізняють основну й другорядну інформацію; створюють текст, який відзначається певною зв'язністю, але збіднений змістом, має певні

відхилення від теми, порушення послідовності викладу, відсутні зачин або кінцівка; недостатньо володіють умінням комплексно застосовувати мовні і немовні засоби виразності з метою комунікації, частково застосовують його під час інсценізації прочитаних творів; з допомогою вчителя ініціюють розмову, іноді вступають у бесіду, майже не підтримують діалог; не завжди орієнтуються у ситуації спілкування, роблять довгі паузи, добираючи потрібні слова, окремі репліки співрозмовника залишають без відповіді, не обстоюють власну позицію; перебивають співрозмовника, не завжди вживають слова ввічливості, частково дотримуються норм мовленнєвої культури, використовують лише найпростіші етикетні формули.

Початковий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку. Учні цього рівня припускаються значної кількості орфоепічних та окремих мовленнєвих помилок на перестановку, заміну складів, звуків, слів; допускають багато помилок у наголошуванні слів; не регулюють дихання, силу голосу, темп мовлення; не дотримуються пауз між реченнями та смисловими групами слів; не вміють інтонувати речення; володіють обмеженим лексичним запасом, мовлення одноманітне, зазнають значних труднощів у доборі з-поміж поданих слів того, що найбільше відповідає змісту тексту чи мовленнєвій ситуації; розуміють значну кількість слів, передбачених програмою 1–4 класів, але не пояснюють їх значення; не розрізняють способи семантизації слів; не розкривають значення багатозначних слів, не вводять його в словосполучення, речення; зазнають значних труднощів у виявленні слів, вжитих у переносному значенні; не можуть дібрати до слів синоніми та антонім; не виявляють у тексті образні вирази, прислів'я та приказки, не вміють їх пояснити, не вживають у своєму мовленні; допускають значну кількість помилок у вживанні граматичних форм рідної мови, зазнають великих труднощів у відмінюванні слів в роді, числі і відмінку; не можуть утворити речення із запропонованих слів чи об'єднати два прості речення в одне складне; не розуміють стилістичні особливості текстів, не беруть участь у порівнянні однотемних текстів різних стилів; не

відновлюють деформовані з навчальною метою текст чи речення; не відповідають на запитання до тексту та не вміють поставити запитань за змістом тексту; підтримують діалог за змістом прочитаного, відповідаючи лише на окремі репліки співрозмовника, роблять довгі паузи; переказують на основі поданого плану менше половини змісту тексту, переказ характеризується непослідовністю, пропуском фрагментів, важливих для цілісного розуміння змісту; будують висловлювання, яке містить не більше 3-ох зв'язних речень; не висловлюють власну думку про почуті, побачені, прочитані предмети, події, явища; не володіють умінням комплексно застосовувати мовні і немовні засоби виразності з метою комунікації, не беруть участь в інсценізації прочитаних творів; не ініціюють розмову, не вступають у бесіду; не вживають слова ввічливості, не дотримуються норм мовленнєвої культури.

З метою створення авторської методики діагностики комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів та визначення педагогічних умов ефективності цієї роботи було проведено спеціальний емпіричний зріз, основна мета якого – з'ясувати вихідний рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів на уроках читання і накреслити шляхи щодо забезпечення успішного формування комунікативно-мовленнєвої компетентності учнів.

Усі завдання діагностики були розроблені у відповідності до показників за кожним критерієм фонетико-орфоепічної, лексичної, граматично-стилістичної, діалогової та комунікативної компетенцій.

Формулювання завдань носить умовний характер і у процесі констатувального експерименту видозмінювалось відповідно до програмних вимог і навчальних особливостей третього класу. Авторська методика діагностики рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи представлена у Додатку Д дисертації.

Загалом, володіння майбутніми учителями методикою діагностики рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів відображає їх здатність до

самоаналізу результатів освітнього процесу в початковій школі та подальшої постановки цілей педагогічної діяльності.

Оптимізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу та цілеспрямований і системний розвиток комунікативних умінь і навичок під час фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Відомо, що основним механізмом соціалізації як процесу оволодіння соціальним досвідом, є механізм наслідування, тобто перенесення дітьми моделей поведінки референтних осіб у власні моделі життєдіяльності. Учитель початкової школи є референтною особою у розвитку молодшого школяра, що відображається у наслідуванні дітьми стилей поведінки та комунікацій. Це визначає актуальність цілеспрямованого й системного розвитку комунікативних умінь студентської молоді як таких, що надалі будуть наслідуватися, копіюватися та примножуватися у середовищі дітей. Загалом, процес соціального виховання є лише почасти контрольованим та організованим, значна кількість виховних впливів є стихійною внаслідок відтворення дітьми досвіду комунікацій у різних системах.

Загальнонаукове визначення комунікації подають через поняття «передання інформації» і «взаємодія суб'єктів», а саме: а) комунікація – це передання інформації від джерела до отримувача певним каналом; б) це опосередкована й доцільна взаємодія суб'єктів: рух суб'єктів у просторі й часі (матеріальна, транспортна, енергетична, міграційна комунікації); рух ідеальних об'єктів (смислів, образів) у багатомірних уявленнях у просторі й часі (психологічна, соціальна, генетична) комунікації [94]. У гуманітарних науках поняття «комунікація» пов'язане, передусім, із специфікою обміну інформацією у соціумі [94].

Існує два основні підходи до визначення комунікації: механістичний та діяльнісний. Механістичний підхід тлумачить комунікацію як однобічний процес передання інформації від джерела адресатові, тобто як суто інформаційний процес [279, с. 39].

Згідно з діяльнісним підходом, комунікацію розглядають як двобічний процес обміну інформацією, спільну діяльність комунікантів, під час якої виробляються нові погляди на явища [279, с. 39]. Суттєві відмінності означених підходів визначила у своєму дослідженні О. Семенюк [222]:

1) для механістичного підходу характерний погляд на людину-учасника комунікативного процесу як механізм, дії якої можна описати певними кінцевими правилами; контекст зовнішнього середовища розглядається як шум, перешкода; головною категорією виступає інформація – форма репрезентації дійсності, де локалізується досвід людини;

2) для діяльнісного підходу властиве врахування людського чинника, взаємодії та взаємовідносин між учасниками акту комунікації; комунікація – це щось більше, ніж обмін інформацією, вона охоплює широке коло зв'язків та відносин (взаємовідносини між адресантом та адресатом, особистісна позиція відправника повідомлення до соціальної реальності, теми, ситуації спілкування тощо).

Різноманіття концепцій, цілей і завдань науковців зумовили значну кількість моделей комунікації. Зважаючи на структуру комунікативного акту, типи зв'язків між комунікантами, перебіг комунікації, виокремлюють лінійну (інформаційно-кодovu), інтеракційну та трансакційну (інференційну) моделі комунікації, на які спираються у дослідженнях мови, мовлення та спілкування.

Лінійна модель розглядає комунікацію як дію, однобічний процес передання інформації від джерела адресатові, який фігурує як пасивний учасник. Класичною моделлю комунікації вважають лінійну модель Г. Лассвелла, яку можна подати у вигляді схеми:

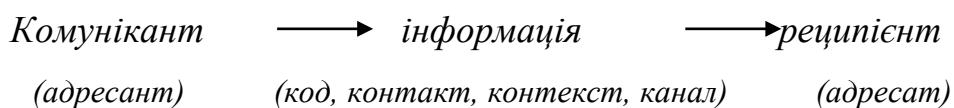
Комунікатор → *Повідомлення* → *Канал* → *Отримувач* → *Ефект*

У 1949 р. лінійна модель Г. Лассвелла була вдосконалена американським математиком У. Вівером та його співвітчизником К. Шенноном. Модель обіймала шість елементів: джерело інформації, передавач, сигнал, канал передання, одержувач інформації та кінцеву мету.

На думку Г. Почепцова, слушним удосконаленням К. Шеннона є пропозиція поставити на шляху від джерела до передавача ще один елемент – «семантичний шум», що буде відображати зміни у значенні, які опосередковано вносить джерело інформації [208, с. 230].

Пізніше модель Шеннона-Вівера була доповнена кібернетиком Н. Вінером поняттям зворотного зв'язку. Лінгвістичною інтерпретацією ідей К. Шеннона стала модель мовознавця Р. Якобсона, який визначив комунікацію як процес передання інформації між людьми засобом знакових систем (сигналів) [276].

Комунікація, за Р. Якобсоном, складається з трьох елементів: суб'єкт, який передає (комунікант); суб'єкт, який сприймає (реципієнт); об'єкт, що передається (повідомлення). Цьому визначенню відповідає така схема комунікації:



Адресант, використовуючи засоби мовного коду, формує повідомлення у межах певного контексту, налагоджує контакт з адресатом і надсилає йому своє повідомлення. Контекст у цій моделі пов'язаний зі змістом повідомлення, а контакт охоплює регулятивний аспект комунікації [279, с. 42].

На думку Т. Казакової, таке визначення кваліфікує комунікацію як двоелементний процес (відправник – реципієнт) і дещо перебільшує ідентичність того, що переноситься: виникає бажання вважати, що інформація, яка переноситься, є однаковою і для відправника, і для реципієнта. Дійсно, так може бути, але це зовсім не гарантовано смислом інформації, а коригується у процесі комунікації. Ця обставина зміни інформації у комунікативному процесі підкреслюється у деяких визначеннях комунікації [95].

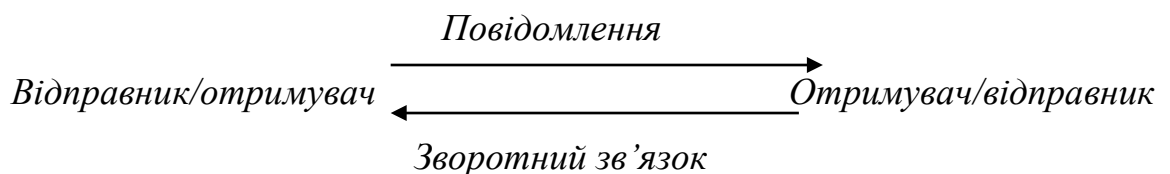
Так, Ю. Лотман уважав модель, запропоновану Р. Якобсоном, досить абстрактною, підкреслюючи, що у комуніканта і адресата не може бути абсолютно однакових кодів та однакового об'єму пам'яті і дав таке визначення: комунікація – це переклад тексту з мови мого «я» на мову твого «ти» [150].

Визначення Ю. Лотмана спрямовує увагу на того, хто передає інформацію: передання інформації потребує певних умінь, а саме – знати «мову» реципієнта і вміти перекладати текст з мови свого «я» на мову твого «ти» [95].

Водночас модель Р. Якобсона часто використовується для аналізу функцій мови в цілому, комунікативних процесів, функціонального дослідження окремих мовленнєвих актів і комунікативних подій.

Отже, будь-яка лінійна модель вбачає суть комунікації у трансляції інформації і лише частково охоплює особливості процесу міжособистісного спілкування. Одним із недоліків цього, на думку О. Семенюк, є неможливість адекватного опису реальних процесів комунікації будь-якою природною мовою, а також проблеми семантико-прагматичного характеру [222]. Крім того, лінійна модель обмежує повідомлення тільки тими думками, які адресант висловлює згідно зі своїм наміром, проте в комунікативній ситуації можливе сприйняття інформації незалежно від бажань мовця.

Інтеракційна модель розглядає комунікацію як взаємодію, двобічний процес обміну інформацією між відправником і отримувачем, які послідовно міняються місцями:



Інтеракційна модель комунікації була запропонована у працях У.Шрамма та Ч.Осгуда:



Вчені, на противагу лінійним моделям комунікації, у яких є початок і кінець, підкреслюють циклічний характер комунікації, коли відправник і отримувач періодично обмінюються ролями, коригуючи свої дії та цілі. Особлива увага в моделі Осгуда-Шрамма звертається на інтерпретацію повідомлення. Оскільки кожний учасник комунікації декодує смисл повідомлення відповідно до власних критеріїв, то в комунікативному процесі виникає «семантичний шум», мінімізувати наслідки якого і зробити комунікацію більш ефективною можна за допомогою механізму зворотного зв'язку.

Популярною останнім часом у науці є інтеракційна модель М. Бахтіна, який тлумачив комунікацію як мовну творчість, процес породження нових смислів, що формуються в контексті певного висловлювання внаслідок активної взаємодії усіх комунікантів [279, с. 42].

Контекст повідомлення

Комунікант 1 —————→ *Спільні смисли* ←———— *Комунікант 2*

Важливою є ідея М. Бахтіна про діалогічність, адресованість будь-якого висловлювання: кожне висловлювання не тільки виражає певну авторську позицію, передає визначений предметний зміст, а й завжди відповідає на попередній контекст і передбачає зворотну реакцію (без адресата немає адресанта) [8].

Інтеракційні моделі вбачають суть спілкування у складній комунікативній взаємодії суб'єктів, які продукують та інтерпретують смисли. Недоліками інтеракційних моделей, на думку О. Яшенкової, є недостатня диференціація каналів, медіумів комунікації та неврахування психологічних, соціальних, культурних та інших чинників, які можуть впливати на перебіг спілкування [279, с. 42].

Трансакційна модель наголошує на соціально-історичній природі спілкування і тлумачить комунікацію як процес одночасного надсилання і отримання повідомлень комунікантами, взаємодію, що триває. Від досвіду

соціальних взаємодій людини, що накопичується впродовж усього життя, залежить побудова її висловлювань.

Найбільш поширеними серед трансакційних є моделі Т. Гембл і М. Гембла та Ф. Денса. Модель Т. Гембл та М. Гембла представлена як коловий процес, у якому обидва комуніканти несуть однакову відповідальність за передавання та отримання інформації.

У 1963 р. Ф. Денс запропонував спіральну модель комунікації, яка дає геометричні докази того, що комунікації просуваються вперед, повторюючи пройдені шляхи розвитку на новому рівні [261].

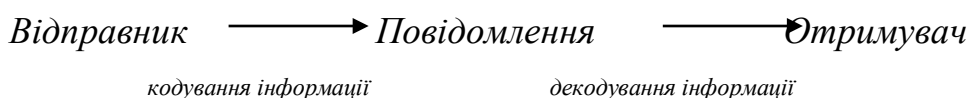
Основна увага в означеній моделі зосереджується на тому, що поведінка комуніканта в кожний конкретний момент залежить від його попереднього досвіду і впливає на майбутні дії. Місця перетину спіралей вказують на наявність контакту між комунікантами, який відбувається один або кілька разів упродовж життя, чи взаємодію протягом тривалого часу. Кожна з розглянутих моделей комунікації розкриває важливий аспект комунікативного процесу і дозволяє виділити необхідні елементи будь-якого комунікативного акту, які взаємопов'язані і взаємодіють під час інформаційного обміну, безпосередньо впливають на його якість і результат, а саме: адресант (відправник), адресат (отримувач), кодування, декодування, канал, медіум, повідомлення, ситуативний контекст, комунікативний шум (перешкоди), зворотний зв'язок [279, с. 45].

Процес комунікації, згідно означеної структури, описаний О. Яшенковою [279, с. 45]. Спілкування починається з джерела інформації, яким є адресант, що визначає тип повідомлення і спосіб його передання, враховуючи потреби отримувача. Перед тим як відправити інформацію, адресант має її закодувати за допомогою певних символів. Передання повідомлення відбувається за каналами та медіумами, які має обрати адресант. Після отримання повідомлення адресат має його декодувати. Отримане повідомлення переважно викликає зворотний зв'язок, який показує наскільки комунікація була успішною. На етапах кодування, передавання і

декодування повідомлення можливий комунікативний шум. Процес комунікації завжди перебуває під впливом ситуативного контексту [279, с. 45].

Таким чином, незалежно від умов і засобів спілкування, кількості комунікантів, в основі будь-якої мовленнєвої комунікації лежить єдина модель, компонентами якої є: відправник інформації (адресант), отримувач інформації (адресат) та повідомлення (текст в усній чи письмовій формах).

Схематично кожний комунікативний акт виглядає таким чином:



У межах комунікативного акту відправник інформації, маючи потребу висловлювання, будує його у внутрішньому мовленні, потім у процесі переведення у зовнішнє мовлення кодує у звуки. Отримувач, сприймаючи сигнал, що надходить, декодує його і розпізнає смисл висловлювання. У нього теж виникає потреба висловлювання, відбувається обмін репліками, тобто здійснюється зворотний зв'язок. Таким чином, відправник і отримувач обмінюються місцями, але схема комунікативного акту залишається такою самою [55, с. 14].

Зауважимо, що більшість сучасних дослідників визначають комунікацію як взаємодію людей з метою обміну різноманітною інформацією (думками, знаннями, ідеями, оцінками, почуттями тощо) [279, с. 39], як спілкування.

Отже, комунікація – цілеспрямований інформаційний обмін у різноманітних процесах спілкування. Комунікація опосередковує всі види соціальної діяльності, акумулює суспільний досвід і передає його від покоління до покоління, є чинником етнічної ідентифікації, зберігає культуру.

Розвиток комунікативних умінь молоді здійснюється у процесі комунікативних тренінгів.

Таким чином, нами охарактеризовано зміст і методи упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. Описаний досвід був упроваджений у процес

професійного навчання експериментальних груп з експериментальною метою перевірки їх ефективності.

Висновки до другого розділу

У розділі представлено результати факторного аналізу педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. Спроекована система педагогічних умов охарактеризована статистично, із аналізом факторних навантажень. До вагомих педагогічних умов віднесено: формування готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів у процесі фахової підготовки на засадах системного, компетентнісного та діяльнісного підходів; розвиток ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійно орієнтованої комунікативної діяльності та оволодіння фаховими компетентностями майбутнього вчителя початкових класів; удосконалення змістово-організаційних засад, використання діалогічних форм і методів роботи задля стимулювання пізнавальної активності й самостійності студентів в оволодінні знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів; забезпечення рефлексивних засад у процесі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів; оптимізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу та цілеспрямований і системний розвиток комунікативних умінь і навичок під час фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів.

У розділі обґрунтовано педагогічні умови формування підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. З цією метою здійснено аналіз змісту та специфіки процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Відзначено як традиційні, так і новітні вимоги до майбутніх учителів

початкових класів, що ставляться в нормативних документах про розвиток початкової освіти в Україні, насамперед, Державного стандарту початкової освіти.

Обґрунтовано *провідні змістові лінії* мовного компонента освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі та їх вплив на зміст професійної підготовки вчителя початкової школи. У процесі дослідження доведено, що проект нового Державного стандарту початкової освіти (2017), представлений для громадського обговорення, акумулював основні завдання комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи та вимоги до професійної кваліфікації педагогів початкової школи, тому основними положеннями цього Стандарту, які мають значення для теми нашого дослідження, окреслено внесення змін до змісту початкової освіти та перенесення значної частини навчального матеріалу до основної школи. З'ясовано, що це, своєю чергою, вимагатиме від випускників педагогічних закладів вищої освіти відповідно трансформувати свій теоретичний та методичний ресурс, однак принципово не впливає на концепцію нашого дослідження стосовно підготовки вчителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи. Доведено, що в основі підготовки вчителя початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів лежить формування у студентів відповідного комплексу знань, умінь і навичок, що забезпечують розвиток у дітей сукупності відповідних компетенцій; а це, зі свого боку, зумовлює реалізацію компетентнісного підходу в змісті підготовки педагога та її основних характеристиках.

Загальний аналіз наукових джерел, присвячених проблемі професійної підготовки вчителя початкової школи, уможливив їх поділ на кілька основних *груп за критерієм концентрації на ключових словах* теми дослідження: 1) дослідження загальнометодологічних питань професійної підготовки вчителя початкової школи; 2) наукові праці з проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в середовищі (з різноманітними соціальними інститутами та інституціями, громадою тощо);

3) дослідження різноманітних компетенцій учителя початкової школи або ж спрямованості майбутніх учителів на формування означених компетенцій в учнів; 4) розробки в галузі комунікативної діяльності, комунікативних вмінь, комунікативних компетентностей майбутніх учителів початкових класів; 5) дослідження, що безпосередньо пов'язані з комунікативно-мовленнєвим розвитком учнів початкової школи чи підготовкою вчителя до комунікативно-мовленнєвого розвитку означених учнів.

З метою комплексного аналізу змісту професійної підготовки вчителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів у дослідженні представлено диференційованість та інтегрованість як провідні характеристики змісту професійної підготовки сучасного вчителя початкової школи. Розвиток комунікативно-мовленнєвих знань, умінь, навичок та компетентностей майбутніх вчителів початкової школи подано в дисертації на основі вивчення навчальних планів та програм загальної і професійної частини змісту професійної підготовки.

Дослідження уможливило висновок про специфіку професійної підготовки вчителя початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів у тому, що як загальна, так і професійна частина означеного змісту мають свій компонент, який сприяє виконанню цього завдання. Водночас процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів потребує введення в зміст їх підготовки нових курсів та дисциплін, які б поглиблювали знання, вміння, навички студентів з розвитку комунікативно-мовленнєвої сфери учнів початкової школи.

Охарактеризовано модель упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. Структурними компонентами моделі визначено: цільовий (мета і завдання перетворювальної діяльності); результативний (структура підготовки майбутніх учителів формування підготовки початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.); змістовий (система педагогічних умов, що впроваджується); організаційний (етапи педагогічних

перетворень на формувальному етапі експерименту). Встановлено системний взаємозв'язок між означеними компонентами моделі, описано форми та методи реалізації педагогічних умов.

Зміст розділу висвітлено у таких публікаціях автора: [130], [133], [134], [135], [267], [270].

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ

3.1. Програма експериментальної роботи з перевірки ефективності педагогічних умов

Перевірка ефективності впливу спроектованих педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів передбачає реалізацію педагогічного експерименту із впровадження умов у процес фахової підготовки експериментальних груп.

Перед проведенням експериментальної роботи нами було проведене пілотажне дослідження стану комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи засобами анкетування учителів (Додатки Ж, Ж 1) та аналізу документів – Державних стандартів початкової освіти та навчальних програм з української мови та літературного читання (Додаток З).

Загалом, педагогічний експеримент є методом дослідження, спрямованим на аналіз характеру впливу певних умов/факторів на досліджувані процеси, явища, системи. Сутність педагогічного експерименту полягає в маніпуляції змінними та спостереженні одержаних ефектів. Окрім того, експеримент є джерелом нових педагогічних знань, оскільки є інструментом перевірки освітніх інновацій – адже, експериментальне порівняння двох педагогічних елементів (умов, форм, методів, тощо) дозволяє визначати їх ефективність [260].

Теорія та методика організації експериментальних досліджень у педагогіці описана у роботах О. Жосана [189], О. Крушельницької [125],

А. Коржуєва і В. Попкова [116], Ю. Борисової [32], Н. Павлик [182], В. Пуцова [214], А. Хуторського [260] та ін.

Аналіз наукової літератури щодо змісту педагогічного експерименту та програми його реалізації дозволив нам сформулювати такі основні характеристики нашої дослідницької діяльності (див. табл.3.1.).

Як видно із означених характеристик, основною ідеєю педагогічного експерименту є організація перевірки ефективності педагогічних умов у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Мета дослідження: перевірити ефективність впливу педагогічних умов на результати фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Завдання дослідження:

- *проектувальне* – розробка діагностичного та методичного інструментарію вимірювання рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів;

- *діагностичне* – вивчення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів;

- *формувальне* – реалізація в освітній простір експериментальних груп педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів;

- *аналітичне* – кількісний та якісний аналіз динаміку рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів у процесі фахового навчання.

Етапи педагогічного експерименту представлено у таблиці 3.2.

Отже, відповідно до спроектованих етапів та характеристик педагогічного експерименту потребують обґрунтування критерії та рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. В основу проектування критеріїв нами покладено структуру досліджуваного явища. У розділі 1 дисертації нами,

Таблиця 3.1.

Характеристики педагогічного експерименту з перевірки ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів

Характеристики	Зміст
Об'єкт перетворення	Процес фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи
Предмет перетворення	Підготовка учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів
Засіб перетворення	Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів
Теоретичні засади	Системний (фахова підготовка як система), діяльнісний (комунікативно-мовленнєва діяльність як основа комунікативно-мовленнєвого розвитку), компетентнісний (комунікації і мовлення як основа ключових європейських компетентностей) підходи у педагогіці
Залежна експериментальна змінна	Рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів
Незалежні експериментальні змінні	Педагогічні умови: <ul style="list-style-type: none"> – формування готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів у процесі фахової підготовки на засадах системного, компетентнісного та діяльнісного підходів; - розвиток ціннісного ставлення студентів до

Продовження табл.3.1.

	<p>майбутньої професійно орієнтованої комунікативної діяльності та оволодіння фаховими компетентностями майбутнього вчителя початкових класів;</p> <ul style="list-style-type: none"> – удосконалення змістово-організаційних засад, використання діалогічних форм і методів роботи задля стимулювання пізнавальної активності й самостійності студентів в оволодінні знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів; – забезпечення рефлексивних засад у процесі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів; – оптимізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу та цілеспрямований і системний розвиток комунікативних умінь і навичок під час фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів
<p>Методичний інструментарій</p>	<p>Методика вимірювання рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, означена через систему відповідних критеріїв, показників, рівнів та шкали оцінювання</p>
<p>Діагностичний інструментарій</p>	<p>Методи діагностики рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів відповідно до виділених критеріїв</p>

Таблиця 3.2.

**Етапи педагогічного експерименту підготовки майбутніх учителів
початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів**

№ з/п	Назва етапу, його завдання	Зміст етапу	Науково-методичні результати етапу
1	Організаційний – статистично обґрунтувати вибір педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів	Проектування системи педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів	Факторний аналіз педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів та проектування системи педагогічних умов (п. 2.2)
2	Підготовчий – побудувати методику вимірювання рівня готовності майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів	Обґрунтування програми експериментальної роботи та засобів її реалізації	На основі аналізу літератури та узагальнення досвіду розробка системи критеріїв, показників, рівнів та методів діагностики готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів (п. 3.1)
3	Констатувальний – виявити наявний стан готовності майбутніх	Діагностика рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-	Аналіз наявного стану та провідних характеристик готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-

Продовження табл.3.2.

	учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів	мовленнєвого розвитку учнів	мовленнєвого розвитку учнів (п. 3.2)
4	Формувальний – упровадити виокремлені педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів	Упровадження комплексу педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів у процес навчання експериментальних груп	Апробована модель запровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів (п. 2.3)
5	Підсумковий – порівняти результати контрольної та експериментальної груп щодо ефективності впливу педагогічних умов	Повторна діагностика та порівняння готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів	Висновки щодо результативності спроектованих педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів (п. 3.3)

відповідно до результатів аналізу наукової літератури, описано компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-технологічний, результативний. Відповідно, при виборі критеріїв ми послуговувалися означеною структурою (див. табл.3.3.).

Відповідно представлений у табл.3.3. системі критеріїв та показників нами спроектовано рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів – високий, середній, низький.

Високий рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів відображає високий рівень прояву усіх зазначених критеріїв та показників, а саме: стійку та свідому мотивацію молоді щодо фахового самовдосконалення та професійної діяльності із комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів, глибокі пізнавальні інтереси студентів, їх умотивованість до реалізації професійних функцій і креативне ставлення до педагогічної діяльності. Студенти із високим рівнем готовності демонструють високі навчальні досягнення при вивченні фахових дисциплін, що відображає рівень їх теоретико-методичних знань і умінь; вони обізнані щодо сутності та змісту комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, здатні організовувати розвивальне середовище, володіють формами, методами і технологіями комунікативно-мовленнєвого розвитку. Такі майбутні фахівці реалістично оцінюють рівень власної готовності, здатні до цілеспрямованої та системної діяльності із фахового розвитку й самовдосконалення.

Середній рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів характеризується середнім або несинхронним проявом означених критеріїв та показників. Несинхронність прояву може відобразитися, наприклад, у різниці значень навчально-когнітивного і мотиваційно-пізнавального критеріїв. Як-от, студент має високий рівень навчальної успішності із фахових дисциплін, однак не умотивований до майбутньої професійної діяльності у початковій школі і т.д.

Таблиця 3.3.

Критерії та показники готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів

№	Критерії	Показники
1	<i>Мотиваційно-пізнавальний</i> – спрямованість майбутніх учителів початкової школи на формування готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів	<ul style="list-style-type: none"> - Рівень сформованості пізнавальних та професійних інтересів майбутніх учителів - Спрямованість майбутніх педагогів на підвищення рівня підготовки до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів - Умотивованість майбутніх фахівців до реалізації розвивальної та комунікативної функцій педагога - Креативність і творче ставлення до педагогічної діяльності
2	<i>Навчально-когнітивний</i> – фахові знання й уміння майбутніх учителів початкових класів щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів	<ul style="list-style-type: none"> - Рівень теоретико-методичних знань майбутніх учителів початкової школи - Обізнаність майбутніх педагогів щодо сутності та змісту комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів - Мовні та фахові вміння майбутніх педагогів щодо організаційно-розвивальної взаємодії із молодшими школярами
3	<i>Діяльнісно-компетентнісний</i> – здатність майбутніх педагогів здійснювати комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів	<ul style="list-style-type: none"> - Володіння майбутніми учителями методами діагностики рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів - Уміння реалізовувати комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів у процесі освітньої діяльності - Здатність майбутніх учителів початкової школи до організації мовленнєво-комунікативної взаємодії із школярами
4	<i>Результативно-рефлексивний</i> – усвідомленість оцінки майбутніми фахівцями рівня власної готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів	<ul style="list-style-type: none"> - Здатність майбутніх учителів до оцінювання рівня власної готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів - Фахова адаптованість майбутніх педагогів до мовленнєво-комунікативної взаємодії в середовищі початкової школи - Умотивованість майбутніх учителів початкової школи на постійний фаховий розвиток та самореалізацію у професії

Загалом, студенти із середнім рівнем готовності характеризуються нестійкістю спрямованості особистості до професійної діяльності, що відображається у поверховості пізнавальних інтересів; недостатньому володінні знаннями, уміннями та методами щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів; відсутності цілей та засобів їх досягнення щодо майбутньої професійної адаптації й самореалізації.

Низький рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів свідчить про низький рівень прояву окремих критеріїв та показників у процесі професійної підготовки. Тобто, у студентів із низьким рівнем готовності відсутня мотивація до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, вони не володіють знаннями, уміннями, методами, технологіями діяльності у початковій школі щодо організації комунікативно-мовленнєвої взаємодії. Незацікавленість в оволодінні професією призводить до відсутності цілеспрямованих стратегій фахового самовдосконалення, браку інтересу до комунікативно-мовленнєвої взаємодії із дітьми, незатребуваності самооцінки власної готовності або її неадекватності.

Таким чином, як видно із спроектованих критеріїв, показників та рівнів, загальний рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів розглядається нами як інтеграція прояву окремих показників його структури та обраховується за формулою:

$\Gamma_{\text{КМР}} = \sum_{i=1}^4 \kappa_i$, де $\Gamma_{\text{КМР}}$ – рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, κ_i – критерії готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Представлена сукупність критеріїв, показників, рівнів та шкали вимірювання визначає методичний інструментарій педагогічного експерименту. Діагностичний інструментарій являє собою сукупність методик оцінки сформованості окремих критеріїв готовності майбутніх

учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів та представлений у табл. 3.4.

Таблиця 3.4.

Діагностичний інструментарій вимірювання рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів

№	Методика	Завдання методики	Критерій готовності
1	Методика діагностики навчальної мотивації студентів (А. Реан, В. Якунін) – Додаток К	Вивчити особливості мотиваційної сфери майбутніх учителів початкової школи	Мотиваційно-пізнавальний
2	Аналіз навчальної успішності майбутніх учителів початкової школи	Проаналізувати рівень фахових знань і умінь майбутніх учителів із дисциплін «Методика навчання української мови», «Методика навчання літературного читання», «Методика навчання іноземної мови», «Основи культури і техніки мовлення»	Навчально-когнітивний
3	Експертне оцінювання готовності майбутніх учителів початкової школи до	Оцінити рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів на підставі виконання	Діяльнісно-компетентнісний

	комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів – Додаток Л	студентами творчих завдань щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів	
4	Анкета «Готовність майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів» – Додаток М	Дослідити самооцінку майбутніх педагогів щодо готовності до професійної діяльності, реалізації комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів та цілеспрямованості у фаховій самореалізації	Діяльнісно-компетентнісний
5	Анкета «Здатність учителя до саморозвитку» (В. Семиченко) – Додаток Н	Діагностувати здатність майбутніх учителів до саморозвитку у професії	Результативно-рефлексивний

Таким чином, сформований методичний і діагностичний інструментарій дослідження дозволяють провести оцінювання рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, що дає змогу реалізувати констатувальний етап експерименту. Для його реалізації потребує формування експериментальна база дослідження.

Експериментальна база дослідження. Педагогічний експеримент реалізовувався на базі таких закладів вищої освіти: Рівненський державний гуманітарний університет, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Участь у експерименті взяли 368 студентів II–IV курсів спеціальності 6.010102 Початкова освіта та 63 науково-педагогічні працівники, які

здійснюють фахову підготовку цих студентів. Поділ досліджуваних на контрольні й експериментальні групи здійснювався із урахуванням вимоги рівнозначності умов досліджуваного процесу на констатувальному етапі експерименту. Експериментальними групами, у освітній простір яких на формувальному етапі експерименту було упроваджено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, було охоплено 172 майбутніх учителя початкової школи. Контрольні групи, що навчалися без зміни умов та використовувалися для порівняння із результатами експериментальної групи, містили 196 майбутніх педагогів. Науково-педагогічні працівники здійснювали експертне оцінювання педагогічних умов та рівня готовності майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. Також частина науково-педагогічного складу (27 викладачів) забезпечували упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів на формувальному етапі експерименту.

Отже, спроектована програма педагогічного експерименту ґрунтується на методичних вимогах до організації та проведення експериментальних досліджень у вищій школі та розкриває цілі, основні етапи, зміст та методичне забезпечення перевірки ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

3.2. Стан підготовки майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи

Вивчення стану підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів відповідає констатувальному етапу педагогічного експерименту та передбачає проведення першого діагностичного зрізу відповідно до обраних критеріїв і показників готовності.

Мотиваційно-пізнавальний критерій готовності майбутніх учителів спрямований на вивчення характеру навчальної мотивації студентів педагогічних спеціальностей щодо рівня сформованості у них пізнавальних та професійних інтересів та умотивованості до реалізації педагогічних функцій та завдань. Для його вивчення ми, відповідно до програми експерименту, використовували Методику діагностики навчальної мотивації студентів А. Реана і В. Якуніна. Одержані результати першого діагностичного зрізу подано у табл. 3.5.

Таблиця 3.5.

Характеристики навчальної мотивації майбутніх учителів початкової школи на констатувальному етапі

№	Рівні мотивації	КГ		ЕГ	
		к-сть	%	к-сть	%
1.	<i>Комунікативні мотиви</i>				
1.1	Високий	54	27,55	49	28,49
1.2	Середній	87	44,39	71	41,28
1.3	Низький	55	28,06	52	30,23
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
2.	<i>Мотиви уникнення</i>				
2.1	Високий	79	40,31	72	41,86
2.2	Середній	92	46,94	78	45,35
2.3	Низький	25	12,76	22	12,79
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
3.	<i>Мотиви престижу</i>				
3.1	Високий	36	18,37	31	18,02
3.2	Середній	95	48,47	81	47,09
3.3	Низький	65	33,16	60	34,88
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>

Продовження табл.3.5.

4.	<i>Професійні мотиви</i>				
4.1	Високий	41	20,92	36	20,93
4.2	Середній	102	52,04	87	50,58
4.3	Низький	53	27,04	49	28,49
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
5.	<i>Мотиви творчої самореалізації</i>				
5.1	Високий	47	23,98	39	22,67
5.2	Середній	118	60,20	104	60,47
5.3	Низький	31	15,82	29	16,86
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
6.	<i>Навчально-пізнавальні мотиви</i>				
6.1	Високий	38	19,39	35	20,35
6.2	Середній	124	63,27	109	63,37
6.3	Низький	34	17,35	28	16,28
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
7.	<i>Соціальні мотиви</i>				
7.1	Високий	43	21,94	37	21,51
7.2	Середній	113	57,65	94	54,65
7.3	Низький	40	20,41	41	23,84
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>

Одержані результати діагностики дають можливість виявити основні тенденції мотиваційно-пізнавального критерію готовності майбутніх учителів.

1. Тісний взаємозв'язок розподілу даних за шкалами мотиви престижу, професійні мотиви, навчально-пізнавальні та соціальні мотиви. За цими шкалами кількість досліджуваних із високим рівнем прояву мотиву коливається у межах 18–22 %. Тобто, низький рівень престижності професії учителя у сучасному суспільстві відображається, на нашу думку, у відсутності у молоді інтересу до професійного зростання та самореалізації у

педагогічній діяльності (професійні мотиви), що детермінує інтереси до навчально-пізнавальної діяльності у процесі фахової підготовки та соціальні мотиви щодо майбутнього соціального статусу.

Низький рівень мотивації за означеними шкалами найбільш притаманний групі «Мотиви престижу» – 33,16 % досліджуваних контрольних груп та 34,88 % учасників експериментальних груп. Тобто, кожний третій студент спеціальності «Початкова освіта» не усвідомлює роль професії педагога в суспільстві, послуговуючись зовнішніми судженнями та матеріальними чинниками недостатньої оплати праці вчителів. Таке ставлення до майбутньої професії відповідно відображається на відсутності прагнення стати фахівцем, а саме: низький рівень прояву професійних мотивів під час фахового навчання притаманний 27,04 % студентів контрольних груп і 28,49 % молоді експериментальних груп.

Дані проілюстровано на рис. 3.1.

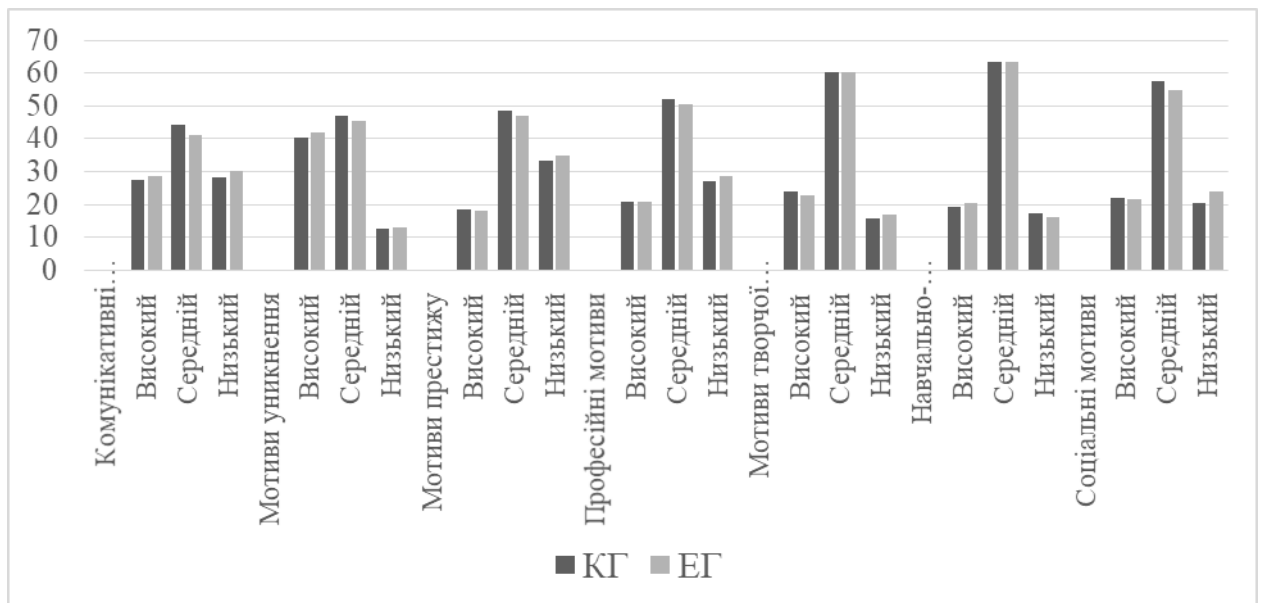


Рис. 3.1. Характеристики навчальної мотивації майбутніх учителів початкової школи, у % на констатувальному етапі

Така ситуація, з одного боку, актуалізує проблему зростання негативного іміджу педагогічної професії як малостатусної, що активно пропагується у засобах масової інформації. Означена проблема не може вирішуватися у межах дисертаційного дослідження, оскільки носить

комплексний соціально-економічний характер. Однак, на нашу думку, внаслідок взаємопов'язаності мотивів, зростання у молоді інтересу до навчально-пізнавальної діяльності внаслідок упровадження педагогічних умов дозволить сприяти розвитку пізнавальних мотивів та усвідомленню студентами цінностей педагогічних спеціальностей.

2. Найбільш значущими мотивами для майбутніх учителів початкової школи є мотиви творчої самореалізації та комунікативні мотиви. Як видно із даних табл. 3.5., творча самореалізація переважно виступає мотивом для переважної більшості досліджуваних (лише 15,82 % студентів контрольних груп і 16,86 % студентів експериментальних груп виявили низький рівень означеного мотиву). Натомість, найвищі показники високого рівня прояву мотиву у структурі внутрішньої мотивації досягнення виявлено за шкалою комунікацій (27,55 % і 28,49 % досліджуваних у відповідних групах).

Виявлені показники можуть бути детерміновані віковими особливостями юнацького віку студентства, ілюструючи прагнення молоді до спілкування й творчості. Однак виявлена їх висока питома вага у структурі мотивації особистості майбутніх учителів свідчить про необхідність опори на ці мотиви у процесі реалізації педагогічних умов як основи розвитку творчих і комунікативних здібностей у процесі професійної підготовки.

3. Серед усіх видів мотивації найвищі дані високого рівня виявлено за шкалою «Мотиви уникнення» (40,31 % респондентів у контрольних групах і 41,86 % у експериментальних групах). Це свідчить про негативну тенденцію переважання серед молоді зовнішньої мотивації уникнення неприємностей, що є протилежною до внутрішньої мотивації досягнення й успіху. Тобто, за традиційних умов навчання студенти воліють «триматися посередині», «не висовуватися», що свідчить про нестачу активності у професійній підготовці. Відповідно, при реалізації педагогічних умов на формувальному етапі експерименту вважаємо важливою діяльність із поглиблення мотивації майбутніх учителів через актуалізацію справжніх внутрішніх потреб та інтересів молоді.

Загалом, аналіз даних щодо видів і структури мотивації майбутніх учителів на констатувальному етапі експерименту свідчить про переважання зовнішніх видів мотивації та відсутність стійких пізнавальних і професійних інтересів.

Навчально-когнітивний критерій готовності майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів досліджувався нами через аналіз успішності учасників експерименту із дисциплін, зміст яких відображає знання й уміння студентів щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів. Результати аналізу якості знань представлено у табл. 3.6.

Таблиця 3.6.

Характеристики якості знань із фахових предметів майбутніх учителів початкової школи на констатувальному етапі

№	Рівні якості знань	КГ		ЕГ	
		к-сть	%	к-сть	%
1.	<i>Методика навчання української мови</i>				
1.1	Високий	62	31,63	56	32,56
1.2	Середній	94	47,96	77	44,77
1.3	Низький	40	20,41	39	22,67
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
2.	<i>Методика навчання літературного читання</i>				
2.1	Високий	67	34,18	58	33,72
2.2	Середній	106	54,08	93	54,07
2.3	Низький	23	11,73	21	12,21
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
3.	<i>Методика навчання іноземної мови</i>				
3.1	Високий	54	27,55	47	27,33
3.2	Середній	95	48,47	86	50,00
3.3	Низький	47	23,98	39	22,67
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>

Продовження табл.3.6.

4.	<i>Основи культури і техніки мовлення</i>				
4.1	Високий	71	36,22	64	37,21
4.2	Середній	86	43,88	75	43,60
4.3	Низький	39	19,90	33	19,19
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
5.	<i>Загальний рівень успішності у навчанні</i>				
5.1	Високий	64	32,65	56	32,56
5.2	Середній	95	48,47	83	48,26
5.3	Низький	37	18,88	33	19,19
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>

Аналіз навчальної успішності студентів свідчить, що рівень навчальної успішності досліджуваних на констатувальному етапі експерименту мало різниться залежно від предметів, що відображено в узагальнених результатах даних за усіма дисциплінами. Так, близько третини досліджуваних (32,65 % у контрольних групах і 32,56 % у експериментальних групах) мають високий рівень успішності із предметів, що корелюють із темою нашого дослідження. Близько половини майбутніх учителів демонструють середній рівень навчальної успішності із мовних дисциплін (48,47 % і 48,26 % відповідно). Кожний п'ятий студент має низький рівень мовних знань і умінь (18,88 % досліджуваних контрольних груп і 19,19 % учасників експериментальних груп) – див. рис. 3.2.

Одержані результати свідчать про рівень володіння студентами знаннями щодо мови і мовлення, а також володіння методиками їх викладання у початковій школі. Найвищі результати успішності зафіксовані за дисципліною «Основи культури і техніки мовлення», але ми пов'язуємо це з приналежністю курсу до циклу дисциплін за вибором. Натомість, найнижча успішність виявлена із методики навчання іноземної мови, що можна

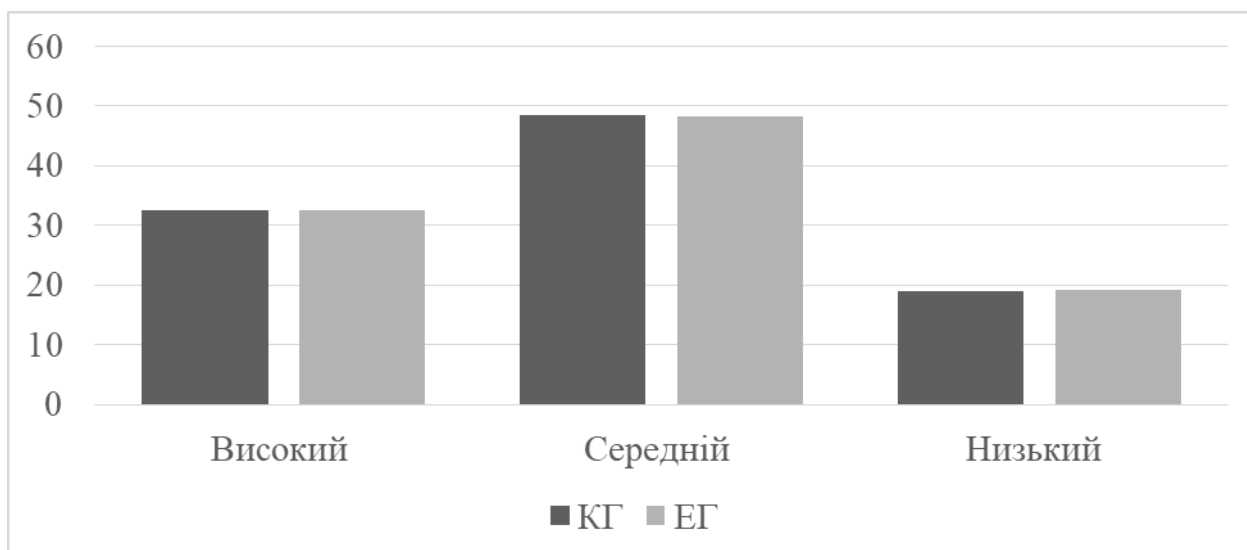


Рис. 3.2. Розподіл майбутніх учителів за рівнями успішності в навчанні, у % на констатувальному етапі експерименту

пояснити підвищеною складністю предмету внаслідок володіння іноземною мовою. Однак, різниця у даних успішності не є значимою. Крім того, узагальнення даних дає можливість уникнути впливу таких вагомих факторів успішності навчання, як особистість педагога та його індивідуальні вимоги щодо змісту та результатів навчання.

Діяльнісно-компетентнісний критерій готовності майбутніх педагогів відображає здатність досліджуваних виявляти, аналізувати, створювати умови для комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, у т.ч. свідому спрямованість молоді до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів. Діагностика критерію здійснювалася на основі експертної оцінки науково-педагогічними працівниками творчих завдань студентів. Результати оцінювання подано у табл. 3.7.

Як видно із даних табл. 3.7., ми об'єднали експертні оцінки у чотири групи, що відображають ставлення, знання, здатності й уміння майбутніх учителів щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів.

Щодо спрямованості особистості студентів як оцінки мотиваційної готовності до майбутньої діяльності із розвитку комунікацій та мовлення учнів, то високий рівень умотивованості демонструють 29,59 %

Таблиця 3.7.

**Характеристики готовності майбутніх учителів початкової школи
за результатами експертного оцінювання на констатувальному етапі**

№	Рівні готовності	КГ		ЕГ	
		к-сть	%	к-сть	%
1.	<i>Спрямованість на комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів</i>				
1.1	Високий	58	29,59	49	28,49
1.2	Середній	73	37,24	64	37,21
1.3	Низький	65	33,16	59	34,30
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
2.	<i>Володіння знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів</i>				
2.1	Високий	63	32,14	54	31,40
2.2	Середній	77	39,29	71	41,28
2.3	Низький	56	28,57	47	27,33
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
3.	<i>Володіння методами, методиками, технологіями комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів</i>				
3.1	Високий	44	22,45	40	23,26
3.2	Середній	79	40,31	69	40,12
3.3	Низький	73	37,24	63	36,63
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
4.	<i>Володіння методами діагностики рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів</i>				
4.1	Високий	39	19,90	35	20,35
4.2	Середній	81	41,33	72	41,86
4.3	Низький	76	38,78	65	37,79
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>

Продовження табл.3.7.

5.	<i>Загальний рівень підготовки згідно виконання творчих завдань</i>				
5.1	Високий	51	26,02	44	25,58
5.2	Середній	78	39,80	69	40,12
5.3	Низький	67	34,18	59	34,30
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>

досліджуваних контрольних груп і 28,49 % – експериментальних груп. Низький рівень спрямованості до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів виявлено у 33,16 % респондентів контрольних груп та 34,3 % учасників експериментальних груп. Ці показники є навіть нижчими, аніж результати діагностики мотивації студентів до професійного навчання, одержані при оцінюванні мотиваційно-пізнавального критерію. Тобто, звуження та конкретизація завдань майбутньої професійної діяльності студентів призводить до зменшення рівня їх готовності до впровадження, виходячи із внутрішніх інтересів та переконань.

Знання студентів із комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів оцінені експертами вище, аніж спрямованість. Високий рівень знань виявлено у 32,14 % і 31,40 % досліджуваних відповідно. Однак, як було виявлено при аналізі мотиваційно-пізнавального критерію, часто ці знання є наслідком зовнішнього тиску педагогів у процесі фахової підготовки студентів; тобто, результатом вимогливості науково-педагогічних працівників та прагнення молоді уникнути покарання за невиконані завдання. Відсутність позитивної мотивації до оволодіння готовністю до комунікативно-пізнавального розвитку школярів відобразатиметься на глибині та стійкості знань внаслідок дії механізму емоційного ставлення. Тому, основним завданням формувального етапу експерименту вважаємо опору на позитивну свідому мотивацію молоді щодо визначальної ролі

комунікацій та мовлення у життєдіяльності та соціальній адаптації сучасної людини.

Найнижчі показники при оцінці критерію одержано щодо володіння студентами методами діагностики та розвитку учнів у контексті досліджуваної проблеми. За обома шкалами кількість молоді із високим рівнем здатностей становить близько 20 %. Це, на нашу думку, може бути підтвердженням потреби у додатковому насиченню змісту фахової підготовки саме методиками роботи із дітьми залежно від майбутніх професійних завдань і функцій.

Узагальнення даних щодо дослідження готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів та результати виконання досліджуваними творчих завдань подано на рис. 3.3.

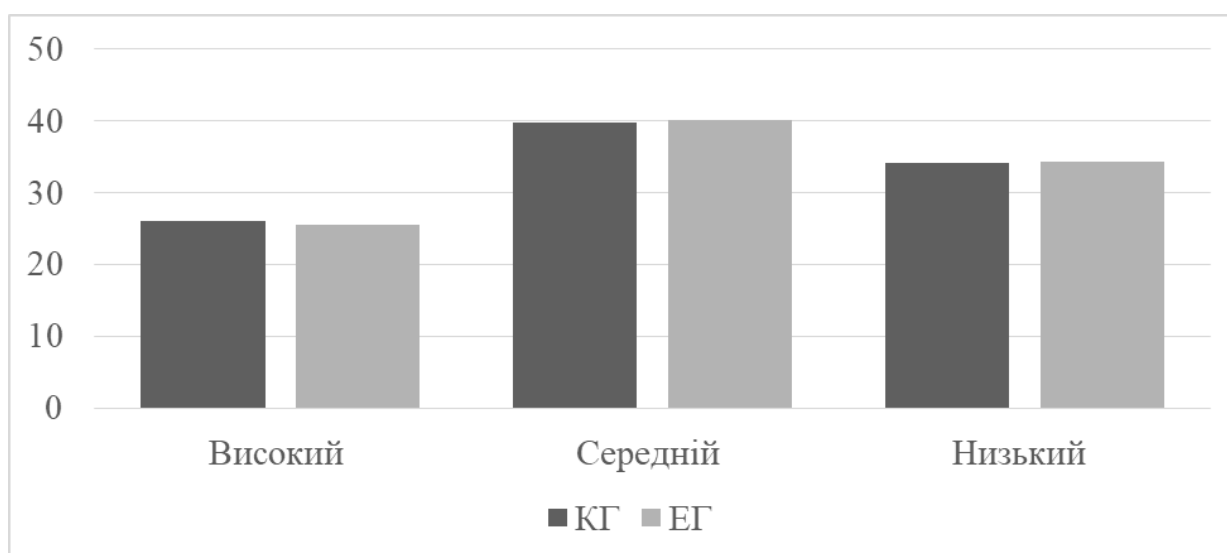


Рис. 3.3. Розподіл майбутніх учителів за рівнями готовності при розв'язанні творчих завдань, у % на констатувальному етапі експерименту

Як видно з даних рис. 3.3., узагальнення одержаних оцінок експертів дає змогу діагностувати, що рівень готовності майбутніх учителів при виконанні творчих завдань із комунікативно-мовленнєвого розвитку є недостатнім. Значна частина досліджуваних (34,18 % у контрольних групах та 34,30 % у експериментальних групах) володіє низьким рівнем готовності. Така ситуація свідчить про необхідність додаткових цілеспрямованих педагогічних дій, які забезпечать зростання рівня готовності майбутніх учителів.

Також нами було проведене анкетування готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів; результати самооцінки студентів подано у табл. 3.8.

Таблиця 3.8.

Характеристики готовності майбутніх учителів початкової школи за результатами самооцінювання на констатувальному етапі

№	Рівні готовності	КГ		ЕГ	
		к-сть	%	к-сть	%
1.	<i>Спрямованість на комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів</i>				
1.1	Високий	56	28,57	51	29,65
1.2	Середній	94	47,96	84	48,84
1.3	Низький	46	23,47	37	21,51
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
2.	<i>Володіння знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів</i>				
2.1	Високий	49	25,00	45	26,16
2.2	Середній	92	46,94	80	46,51
2.3	Низький	55	28,06	47	27,33
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
3.	<i>Володіння методами, методиками, технологіями комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів</i>				
3.1	Високий	47	23,98	41	23,84
3.2	Середній	86	43,88	75	43,60
3.3	Низький	63	32,14	56	32,56
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
4.	<i>Володіння методами діагностики рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів</i>				
4.1	Високий	19	9,69	15	8,72
4.2	Середній	128	65,31	109	63,37

Продовження табл.3.8.

4.3	Низький	49	25,00	48	27,91
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
5.	<i>Загальний рівень підготовки згідно самооцінки</i>				
5.1	Високий	43	21,94	38	22,09
5.2	Середній	100	51,02	87	50,58
5.3	Низький	53	27,04	47	27,33
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>

Результати самооцінки студентів рівня власної готовності за деякими шкалами відрізняються від оцінок науково-педагогічних працівників. А саме: студенти воліють оцінювати свій рівень готовності як середній, уникаючи крайніх точок. Це призводить до зростання кількості респондентів із середнім рівнем за рахунок спадання кількості молоді із високим та низьким рівнем готовності.

Однак, виявлена при експертному оцінюванні тенденція до нижчих показників готовності щодо володіння методами і методиками зберігається і після опитування студентів, що підтверджує надійність оцінок. Зокрема, найнижче студенти оцінюють свої вміння виявляти рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку. На нашу думку, володіння методикою діагностики рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів є базовим для подальшої корекційної та розвивальної діяльності, оскільки саме діагностика передують ефективній реалізації педагогічних технологій та методик. Але лише 9,69 % досліджуваних у контрольних групах і 8,72 % учасників експериментальних груп високо оцінюють рівень володіння діагностичними методами. Відповідно, потребує уваги робота із формування здатності майбутніх учителів до використання сучасних педагогічних технологій і методів, що буде враховано нами на формувальному етапі експерименту.

Узагальнені результати самооцінки студентами рівня своєї готовності демонструють, що лише кожний п'ятий студент (21,94 % в контрольних групах і 22,09 % у експериментальних групах) високо оцінює свою готовність до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. 51,02 % досліджуваних контрольних груп і 50,58 % учасників експериментальних груп оцінюють рівень своєї готовності як середній (див. рис. 3.4.).

При діагностиці діяльнісно-компетентнісного критерію було визначено, що третина майбутніх учителів початкових класів мають низький рівень готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку, що потребує навчання студентів відповідним темам, курсам, дисциплінам у процесі фахової підготовки.

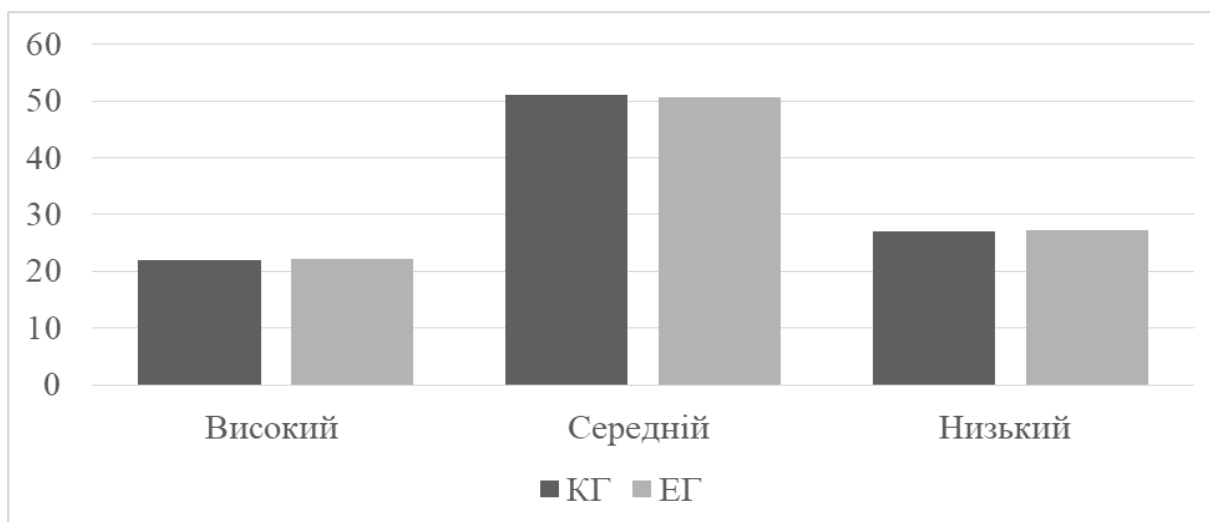


Рис. 3.4. Розподіл майбутніх учителів за рівнями готовності за результатами самооцінки, у % на констатувальному етапі експерименту

Результативно-рефлексивний критерій готовності майбутніх учителів відображає здатність молоді до саморозвитку у професії, діагностика відбувалася за допомогою анкети «Здатність учителя до саморозвитку» В. Семиченко; результати проілюстровано у табл. 3.9.

Здатність до саморозвитку відображає готовність молоді до самоосвіти у професії, до пошуку шляхів і методів розв'язання труднощів і суперечностей,

Таблиця 3.9.

**Характеристики здатності до саморозвитку майбутніх учителів
початкової школи на констатувальному етапі**

№	Рівні здатності	КГ		ЕГ	
		к-сть	%	к-сть	%
1	Високий	48	24,49	43	25,00
2	Середній	84	42,86	76	44,19
3	Низький	64	32,65	53	30,81
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>

аналізу невдач та планування подальшої діяльності, тобто є відображенням дієвої рефлексії стану власної готовності, пов'язаним із цільовим, вольовим, діяльнісним, рефлексивним компонентами.

Високо оцінюють свою здатність до саморозвитку у професії 24,49 % молоді контрольних груп і 25,00 % студентів експериментальних груп. Водночас, відповідно 32,65 % і 30,81 % досліджуваних володіють низькою здатністю до саморозвитку, відсутністю прагнення пізнавати себе та перетворювати себе. Емпіричні дані продемонстровано на рис. 3.5.

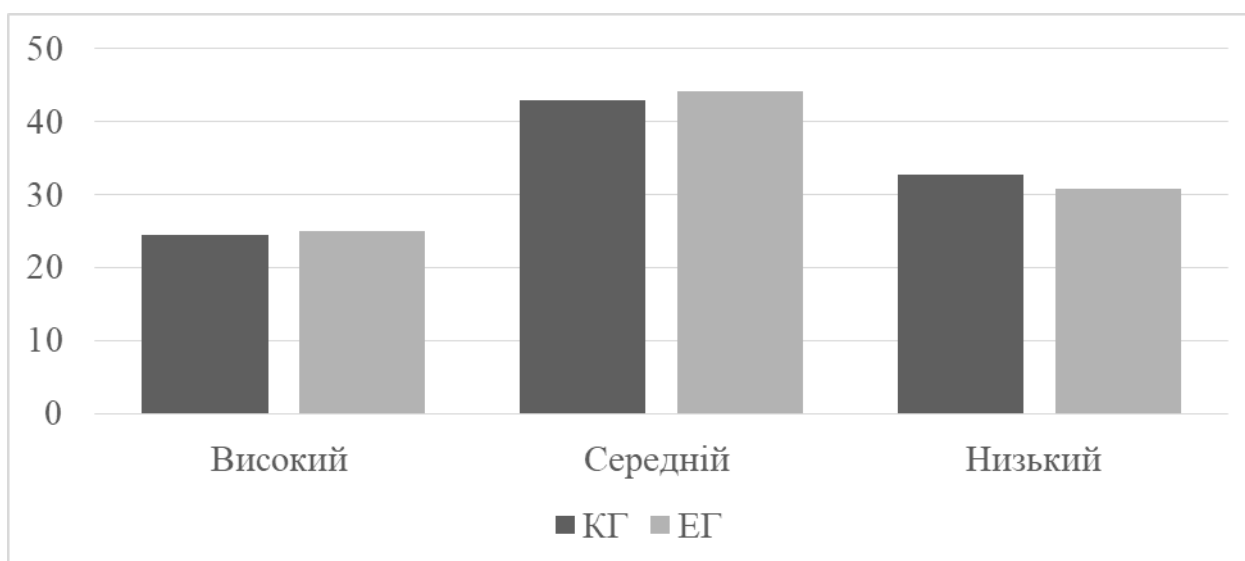


Рис. 3.5. Розподіл майбутніх учителів за рівнями здатності до саморозвитку, у % на констатувальному етапі експерименту

Загалом, одержані результати діагностики здатності до саморозвитку відображають загальну тенденцію прояву інших критеріїв із розподілом студентів за рівнями готовності та потребою уведення у процес професійної підготовки майбутніх учителів умов, що забезпечать системний вплив на усі компоненти готовності.

Відповідно програмі експерименту із перевірки ефективності педагогічних умов загальний рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів розраховується як інтегральний показник дії окремих критеріїв. Узагальнені дані констатувального етапу експерименту представлено у табл.3.10.

Таблиця 3.10.

Рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів на констатувальному етапі

№	Рівні готовності	КГ		ЕГ	
		к-сть	%	к-сть	%
1	Високий	49	25,00	44	25,58
2	Середній	92	46,94	80	46,51
3	Низький	55	28,06	48	27,91
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>

Вивчення актуального стану готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів дозволяє констатувати, що лише 25 % студентів мають високий рівень готовності. Значна частина досліджуваних (28,06 % у контрольних групах і 27,91 % у експериментальних групах) демонструють низький рівень готовності, що є відображенням комплексної дії значної частини факторів, найважливішими із яких вважаємо відсутність інтересу та вмотивованості молоді до педагогічної діяльності, низьким статусом педагогічних спеціальностей у суспільстві, недостатній рівень володіння студентами методами, методиками, технологіями роботи із комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Дія означених факторів може бути нівельована при упровадженні системи педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, що буде здійснено на формульовальному етапі експерименту у середовищі експериментальних груп.

Розподіл учасників експерименту за рівнями готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів представлено на рис. 3.6.

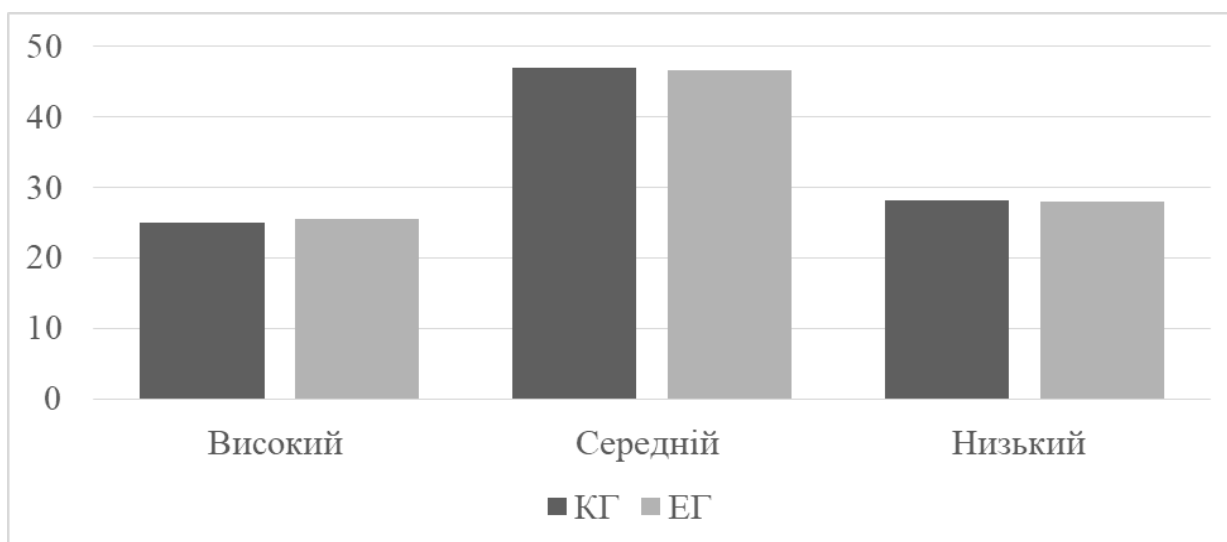


Рис. 3.6. Розподіл майбутніх учителів за рівнями готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, у % на констатувальному етапі експерименту

Однак, попередньо, згідно з вимогами до експериментальних досліджень існує потреба доведення рівноцінності контрольних і експериментальних груп для можливості подальшого порівняння результатів дії умов професійної підготовки. Це можна зробити за допомогою методів математичної статистики, ми застосовували критерій кутового перетворення Фішера (ϕ^*), який доцільно використовувати для оцінки відмінностей у відсоткових долях двох вибірок [225, с. 301].

Статистичні гіпотези на констатувальному етапі експерименту: нульова H_0 – кількість майбутніх учителів початкової школи з високим рівнем готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів у експериментальних групах не є значимо більшою, ніж у контрольних групах;

H_1 – відповідна кількість досліджуваних у експериментальних групах є статистично значущішою, ніж у контрольних групах.

Відповідно до окреслених статистичних гіпотез узагальнені результати констатувального етапу експерименту представлено у табл.3.11.

Таблиця 3.11.

Розрахунок критерію кутового перетворення Фішера φ^* на констатувальному етапі експерименту

Групи	Високий рівень готовності		Середній і низький рівень готовності		Суми
	к-сть	%	к-сть	%	
Контрольні	49	25,00	147	75,00	196
Експериментальні	44	25,58	128	74,42	172
Суми	93		275		

Табличні значення кута φ обраховуються відповідно відсотковим долям студентів із високим рівнем готовності $\varphi_1(25,00\%) = 1,047$; $\varphi_2(25,58\%) = 1,061$.

Емпіричне значення коефіцієнту Фішера φ^* обраховується за формулою:

$$\varphi_{emp}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = (1,061 - 1,047) \cdot \sqrt{\frac{196 \cdot 172}{196 + 172}} = 0,014 \cdot \sqrt{91,61} = 0,014 \cdot 9,57 = 0,13$$

$$\text{Критичні значення є заданими } \varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64(p \leq 0,05) \\ 2,31(p \leq 0,01) \end{cases}$$

Порівняємо емпіричне та критичні значення: $\varphi_{emp}^* < \varphi_{кр}^*$, тобто статистична гіпотеза H_1 відхиляється, приймається нульова гіпотеза H_0 , що статистично підтверджує рівноцінність експериментальних і контрольних груп за досліджуваною ознакою – рівнем готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Таким чином, проведене на констатувальному етапі експерименту дослідження дозволило нам виявити актуальний стан підготовки майбутніх

учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, виявити його основні характеристики та підтвердити необхідність упровадження педагогічних умов.

3.3. Аналіз результатів формувального етапу експерименту

На формувальному етапі експерименту нами були впроваджені педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів (зміст та модель упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів представлено у п. 2.3.). Ефективність їх впливу визначатиметься змінами у показниках готовності студентів відповідно до означених у програмі критеріїв. Охарактеризуємо результати повторної діагностики рівня готовності учасників контрольних і експериментальних груп засобами компаративного аналізу стану предмету дослідження до та після формувального етапу експерименту.

Мотиваційно-пізнавальний критерій спрямований на дослідження мотиваційної структури особистості майбутніх педагогів, аналіз переважаючих мотивів (див. табл. 3.12.).

Таблиця 3.12.

Характеристики навчальної мотивації майбутніх учителів початкової школи до і після формувального етапу

№	Рівні мотивації	КГ				ЕГ			
		до		після		до		після	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1.	<i>Комунікативні мотиви</i>								
1.1	Високий	54	27,55	57	29,08	49	28,49	64	37,21
1.2	Середній	87	44,39	92	46,94	71	41,28	91	52,91
1.3	Низький	55	28,06	47	23,98	52	30,23	17	9,88
	<i>Усього</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>

Продовження табл. 3.12.

2.	<i>Мотиви уникнення</i>								
2.1	Високий	79	40,31	81	41,33	72	41,86	37	21,51
2.2	Середній	92	46,94	89	45,41	78	45,35	77	44,77
2.3	Низький	25	12,76	26	13,27	22	12,79	58	33,72
	<i>Усього</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
3.	<i>Мотиви престижу</i>								
3.1	Високий	36	18,37	32	16,33	31	18,02	41	23,84
3.2	Середній	95	48,47	98	50,00	81	47,09	103	59,88
3.3	Низький	65	33,16	66	33,67	60	34,88	28	16,28
	<i>Усього</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
4.	<i>Професійні мотиви</i>								
4.1	Високий	41	20,92	38	19,39	36	20,93	59	34,30
4.2	Середній	102	52,04	112	57,14	87	50,58	95	55,23
4.3	Низький	53	27,04	46	23,47	49	28,49	18	10,47
	<i>Усього</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
5.	<i>Мотиви творчої самореалізації</i>								
5.1	Високий	47	23,98	45	22,96	39	22,67	65	37,79
5.2	Середній	118	60,2	121	61,73	104	60,47	95	55,23
5.3	Низький	31	15,82	30	15,31	29	16,86	12	6,98
	<i>Усього</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
6.	<i>Навчально-пізнавальні мотиви</i>								
6.1	Високий	38	19,39	34	17,35	35	20,35	51	29,65
6.2	Середній	124	63,27	125	63,78	109	63,37	106	61,63
6.3	Низький	34	17,35	37	18,88	28	16,28	15	8,72
	<i>Усього</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
7.	<i>Соціальні мотиви</i>								
7.1	Високий	43	21,94	44	22,45	37	21,51	59	34,30
7.2	Середній	113	57,65	117	59,69	94	54,65	101	58,72
7.3	Низький	40	20,41	35	17,86	41	23,84	12	6,98
	<i>Усього</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>

На констатувальному етапі експерименту було встановлено значне переважання у мотиваційній структурі зовнішніх мотивів, статусу, престижу, контролю та уникнення неприємностей. Оскільки саме мотивація лежить в основі успішної діяльності, зміна мотивів, інтересів та спрямованості

особистості майбутніх учителів визначатиме їх готовність до перетворень себе та громади. Тому на формувальному етапі експерименту значна увага приділялася вивченню потреб студентської молоді, опору на їх інтереси та цінності. Результативність таких перетворень видно із результатів повторної діагностики мотивів досліджуваних експериментальних груп (див. рис. 3.7.).

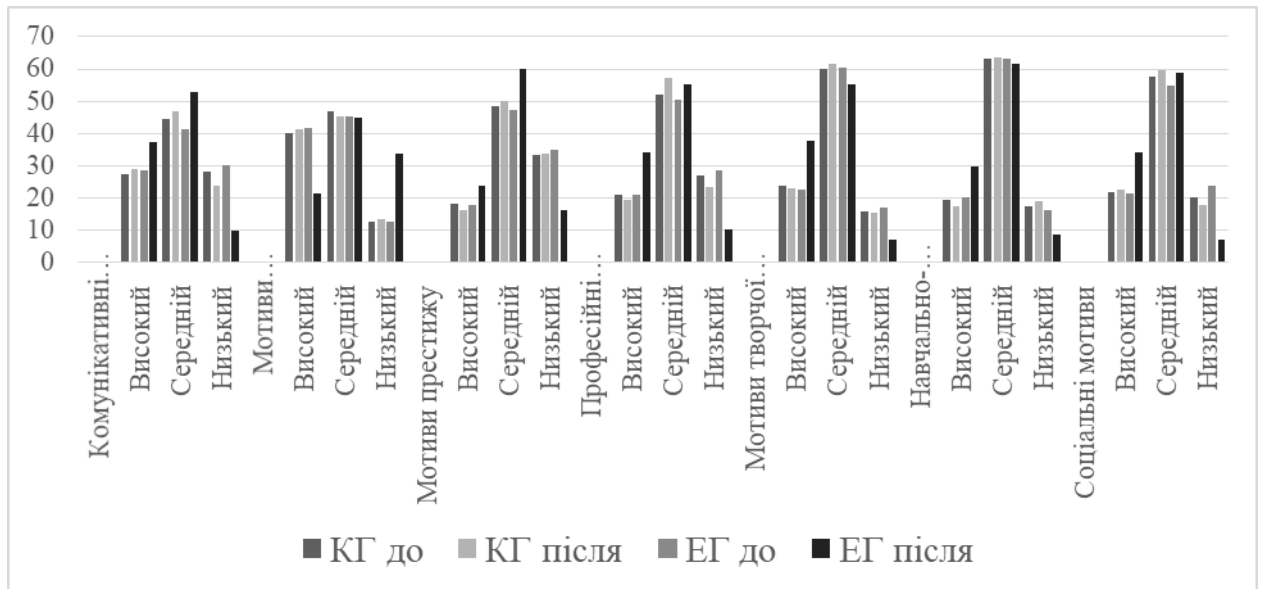


Рис. 3.7. Розподіл майбутніх учителів за характеристиками мотивації, у % до і після формувального етапу експерименту

Зокрема, у середовищі експериментальних груп знизилася кількість студентів із низьким рівнем внутрішніх мотивів: комунікативних – до 9,88 %; професійних – до 10,47 %; творчої самореалізації – до 6,98 %; навчально-пізнавальних – до 8,72 %. Тобто переважна більшість студентів після формувального етапу достатньо умотивовані на творчу перетворювальну педагогічну діяльність і професійне навчання. Водночас, знизилася кількість студентів із високим рівнем прояву мотивів уникнення покарання із 41,86 % до 21,51 % майбутніх учителів. І хоча основна тенденція розподілу досліджуваних за рівнями умотивованості із переважанням середнього рівня прояву мотивів зберігається, однак наявність позитивних змін вказує, що продовження цілеспрямованої діяльності із упровадження педагогічних умов й надалі відобразатиметься на поглибленні мотивації молоді.

На констатувальному етапі експерименту було встановлено значну роль комунікативних і творчих мотивів як провідних для студентів. Проведена на формувальному етапі робота свідчить про зростання високого рівня прояву цих мотивів при упровадженні педагогічних умов до 37 % майбутніх учителів.

Загалом, найбільш значущими з точки зору проблеми дослідження ми вважаємо професійні мотиви як такі, що відображають готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності. У середовищі експериментальних груп кількість досліджуваних із високим рівнем прояву професійних мотивів зросла із 20,93 % до 34,30 %, що також свідчить про ефективність формувального етапу експерименту.

У контрольних групах також змінилися окремі показники мотивації, однак менш значимо, різниця показників складає до 4 %. Повторна діагностика свідчить про зростання мотиву уникнення зовнішніх неприємностей у навчальному процесі за традиційних умов навчання: серед студентів контрольних груп високий рівень мотиву уникнення виріс із 40,31 % до 41,33 %. Водночас, спостерігається незначне спадання ваги навчально-пізнавальних мотивів (із 19,39 % на високому рівні до 17,35 %) як реакція на спадання інтересу до процесу професійної підготовки.

Тобто, одержані результати експерименту свідчать про необхідність зміни підходів до процесу професійної підготовки майбутніх учителів з орієнтацією на пізнавальні та професійні інтереси, що може бути реалізовано у процесі запровадження педагогічних умов, однією із яких є саме розвиток ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійно орієнтованої комунікативної діяльності та оволодіння фаховими компетентностями майбутнього вчителя початкових класів.

Навчально-когнітивний критерій відображає значущість фахових знань і умінь майбутніх фахівців для формування їх готовності. Ми вивчали навчальну успішність майбутніх педагогів із дисциплін, спрямованих на розвиток їх мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенцій як таких, що

лежать в основі майбутньої розвивальної діяльності. Одержані дані повторної діагностики відображено у табл. 3.13.

Таблиця 3.13.

Характеристики якості знань із фахових предметів майбутніх учителів початкової школи до і після формувального етапу

№	Рівні якості знань	КГ				ЕГ			
		до		після		До		після	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1.	<i>Методика навчання української мови</i>								
1.1	Високий	62	31,63	65	33,16	56	32,56	63	36,63
1.2	Середній	94	47,96	93	47,45	77	44,77	94	54,65
1.3	Низький	40	20,41	38	19,39	39	22,67	15	8,72
	<i>Усього</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
2.	<i>Методика навчання літературного читання</i>								
2.1	Високий	67	34,18	68	34,69	58	33,72	64	37,21
2.2	Середній	106	54,08	110	56,12	93	54,07	98	56,98
2.3	Низький	23	11,73	18	9,18	21	12,21	10	5,81
	<i>Усього</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
3.	<i>Методика навчання іноземної мови</i>								
3.1	Високий	54	27,55	52	26,53	47	27,33	58	33,72
3.2	Середній	95	48,47	102	52,04	86	50	96	55,81
3.3	Низький	47	23,98	42	21,43	39	22,67	18	10,47
	<i>Усього</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
4.	<i>Основи культури і техніки мовлення</i>								
4.1	Високий	71	36,22	72	36,73	64	37,21	78	45,35
4.2	Середній	86	43,88	87	44,39	75	43,6	81	47,09
4.3	Низький	39	19,9	37	18,88	33	19,19	13	7,56
	<i>Усього</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>

Продовження табл. 3.13.

5.	<i>Загальний рівень успішності у навчанні</i>								
5.1	Високий	64	32,65	64	32,65	56	32,56	66	38,37
5.2	Середній	95	48,47	98	50,00	83	48,26	92	53,49
5.3	Низький	37	18,88	34	17,35	33	19,19	14	8,14
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>

Як видно із даних таблиці 3.13., у експериментальних групах високий рівень фахових знань змінився не значно (різниця показників констатувального та формувального етапів становить до 7 %). Однак, низький рівень фахових знань майбутніх учителів знизився у загальному із 19,19 % до 8,14 % досліджуваних. Тобто, упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів дозволяє підвищити загальну ефективність навчального процесу. Ми пояснюємо це зростанням навчально-пізнавальної та професійної мотивації молоді, що зумовлює зростання інтересу до навчання та відповідне покращення якості знань.

У контрольних групах повторна діагностика свідчить про збереження тенденції до розподілу студентів за рівнями навчальної успішності, зміни в цій групі на усіх рівнях коливаються у межах 2 % – результати продемонстровано на рис. 3.8.

Середні дані навчальної успішності відображені за шкалою «Загальний рівень успішності у навчанні». Вони свідчать про позитивний вплив педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи на результативність вивчення фахових навчальних дисциплін.

Діяльнісно-компетентнісний критерій готовності майбутніх учителів початкової школи відображає володіння методами, методиками та технологіями комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів.

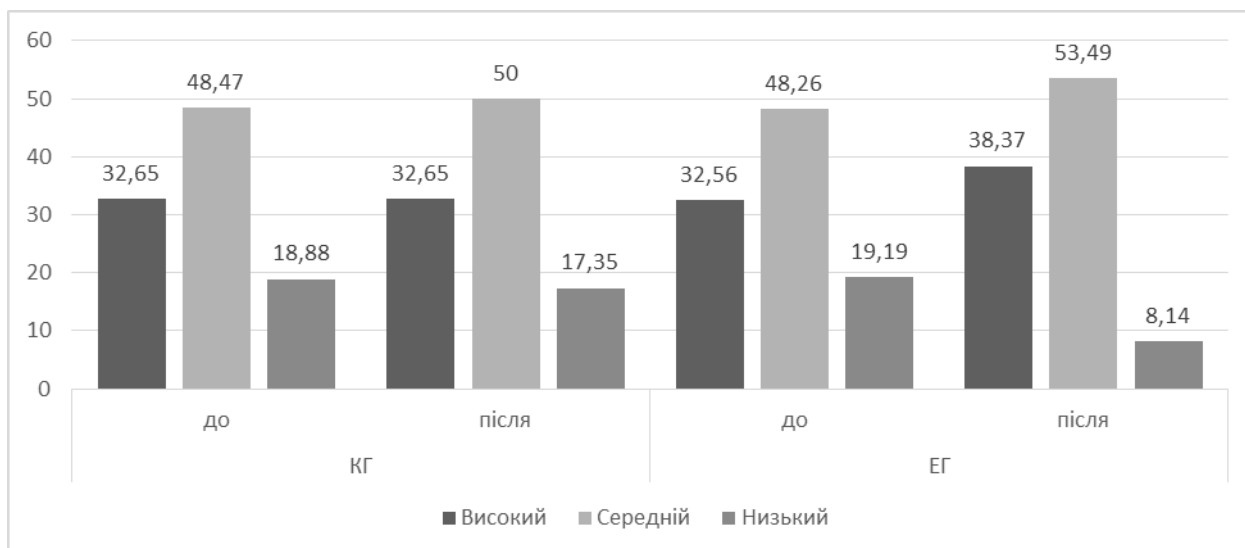


Рис. 3.8. Розподіл майбутніх учителів за рівнями навчальної успішності, у % до і після формувального етапу експерименту

Його вимірювання здійснювалося за допомогою експертної оцінки викладачів (табл. 3.14.) та самооцінювання учасників експерименту (табл. 3.15.).

Таблиця 3.14.

Характеристики готовності майбутніх учителів початкової школи за результатами експертного оцінювання до і після формувального етапу

№	Рівні готовності	КГ				ЕГ			
		до		після		До		після	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1.	<i>Спрямованість на комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів</i>								
1.1	Високий	58	29,59	54	27,55	49	28,49	63	36,63
1.2	Середній	73	37,24	79	40,31	64	37,21	92	53,49
1.3	Низький	65	33,16	63	32,14	59	34,3	17	9,88
	<i>Усього</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
2.	<i>Володіння знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів</i>								
2.1	Високий	63	32,14	62	31,63	54	31,4	67	38,95
2.2	Середній	77	39,29	81	41,33	71	41,28	93	54,07
2.3	Низький	56	28,57	53	27,04	47	27,33	12	6,98
	<i>Усього</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>

Продовження табл. 3.14.

3.	<i>Володіння методами, методиками, технологіями комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів</i>								
3.1	Високий	44	22,45	47	23,98	40	23,26	58	33,72
3.2	Середній	79	40,31	77	39,29	69	40,12	92	53,49
3.3	Низький	73	37,24	72	36,73	63	36,63	22	12,79
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
4.	<i>Володіння методами діагностики рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів</i>								
4.1	Високий	39	19,9	38	19,39	35	20,35	64	37,21
4.2	Середній	81	41,33	83	42,35	72	41,86	91	52,91
4.3	Низький	76	38,78	75	38,27	65	37,79	17	9,88
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
5.	<i>Загальний рівень підготовки згідно виконання творчих завдань</i>								
5.1	Високий	51	26,02	50	25,51	44	25,58	63	36,63
5.2	Середній	78	39,80	80	40,82	69	40,12	92	53,49
5.3	Низький	67	34,18	66	33,67	59	34,30	17	9,88
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>

Аналіз даних експертного оцінювання здійснювався за чотирма шкалами, які, на відмінну від стандартизованих психодіагностичних методик, спрямовані безпосередньо на вивчення предмету дослідження.

За шкалою «Спрямованість на комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів» ми досліджували свідомість та глибину розуміння студентами ролі комунікативно-мовленнєвого розвитку у навчанні молодших школярів. У експериментальних групах кількість студентів із високим рівнем спрямованості виросла із 28,49 % до 36,63 %; із середнім – з 37,21 % до 53,49 %. Одержаний перерозподіл студентів із тенденцією до зростання рівня спрямованості на комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів призвів до

зменшення кількості майбутніх педагогів із низьким рівнем із 34,3 % до 9,88 % досліджуваних. Це дає нам змогу стверджувати про ефективність впливу проведеної на формувальному етапі роботи із упровадження педагогічних умов на формування спрямованості й установок майбутніх учителів. У контрольних групах кількість студентів із високим рівнем спрямованості незначно зменшилася із 29,59 % до 27,55 %; ми пояснюємо це зниженням мотивації студентів до навчання.

Рівень знань студентів щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів у експериментальних групах також виріс (38,95 % студентів мають високий рівень, 54,08 % – середній рівень після формувального етапу). Уведення відповідних тем, проведення круглих столів і майстер-класів, застосування комунікативних і творчих завдань дозволило поглибити знання студентів із проблеми дослідження. У контрольних групах рівень знань студентів незначно зменшився внаслідок відсутності спрямованості на оволодіння ними.

Щодо конкретних методів і технологій діагностики й розвитку молодших школярів, то у експериментальних групах повторна діагностика виявила зростання володіння студентами цими інструментами. А саме: високий рівень після упровадження педагогічних умов виріс до 33,72 % коригувальних методів і 37,21 % діагностичних методів (у контрольних групах відповідні показники становлять 23,98 % і 19,39 % досліджуваних).

Зростання показників окремих шкал призводить до зростання загальної експертної оцінки науково-педагогічними працівниками рівня готовності студентів експериментальних груп до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів (див. рис. 3.9.).

Високий рівень готовності, за даними експертів, у експериментальних групах виріс до 36,63 % (для порівняння, у контрольних знизився до 25,51 %, передусім, через відсутність умотивованості й інтересів молоді). Низький рівень готовності майбутніх учителів у експериментальних групах становить

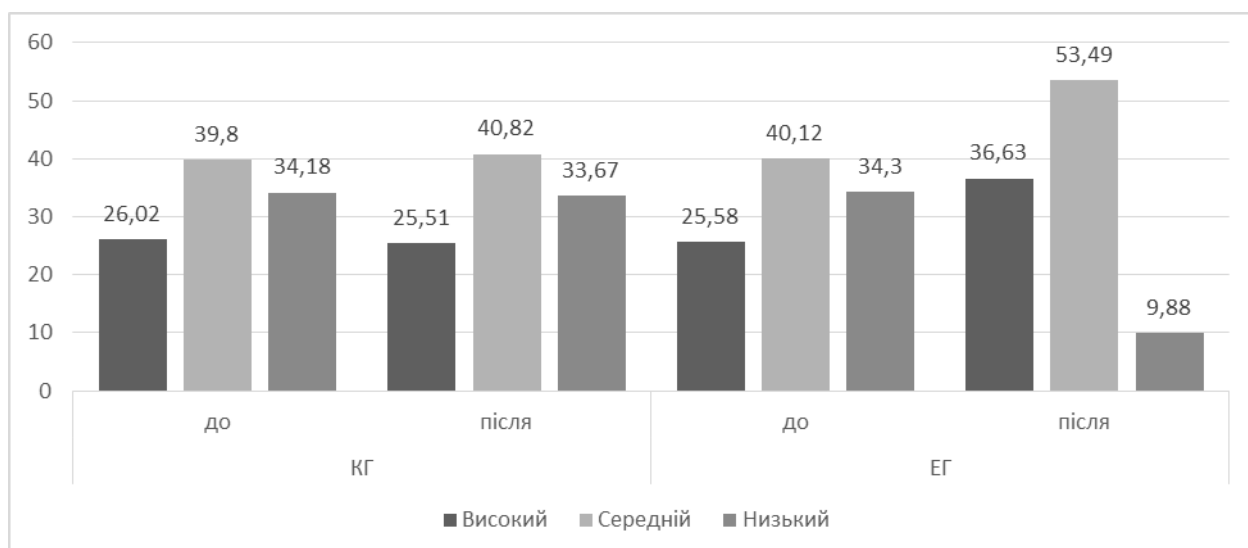


Рис. 3.9. Розподіл майбутніх учителів за рівнями готовності згідно з виконанням творчих завдань, у % до і після формувального етапу експерименту

9,88 %, у контрольних групах – 33,67 %. Це підтверджує ефективність упроваджених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів.

Одержані результати експертного оцінювання підтверджуються даними анкетування студентів (див. табл. 3.15.).

Таблиця 3.15.

Характеристики готовності майбутніх учителів початкової школи за результатами самооцінювання до і після формувального етапу

№	Рівні готовності	КГ				ЕГ			
		До		Після		до		після	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1.	<i>Спрямованість на комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів</i>								
1.1	Високий	56	28,57	51	26,02	51	29,65	63	36,63
1.2	Середній	94	47,96	97	49,49	84	48,84	95	55,23
1.3	Низький	46	23,47	48	24,49	37	21,51	14	8,14
	<i>Усього</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
2.	<i>Володіння знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів</i>								
2.1	Високий	49	25	51	26,02	45	26,16	62	36,05
2.2	Середній	92	46,94	89	45,41	80	46,51	97	56,40

Продовження табл. 3.15.

2.3	Низький	55	28,06	56	28,57	47	27,33	13	7,56
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
3.	<i>Володіння методами, методиками, технологіями комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів</i>								
3.1	Високий	47	23,98	46	23,47	41	23,84	65	37,79
3.2	Середній	86	43,88	89	45,41	75	43,6	93	54,07
3.3	Низький	63	32,14	61	31,12	56	32,56	14	8,14
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
4.	<i>Володіння методами діагностики рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів</i>								
4.1	Високий	19	9,69	21	10,71	15	8,72	43	25,00
4.2	Середній	128	65,31	124	63,27	109	63,37	114	66,28
4.3	Низький	49	25	51	26,02	48	27,91	15	8,72
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
5.	<i>Загальний рівень підготовки згідно самооцінки</i>								
5.1	Високий	43	21,94	42	21,43	38	22,09	58	33,72
5.2	Середній	100	51,02	100	51,02	87	50,58	100	58,14
5.3	Низький	53	27,04	54	27,55	47	27,33	14	8,14
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>

Опитування студентів щодо оцінки рівня їх готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів підтвердило тенденції, виявлені при експертному оцінюванні. А саме: у середовищі експериментальних груп спостерігається зростання кількості студентів із високим та середнім рівнем готовності за усіма шкалами (див. рис. 3.10.).

Загальний рівень готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку зростає та характеризується показниками: високого рівня – 33,72 %; середнього рівня – 58,14 %; низького рівня – 8,14 % (у контрольних групах

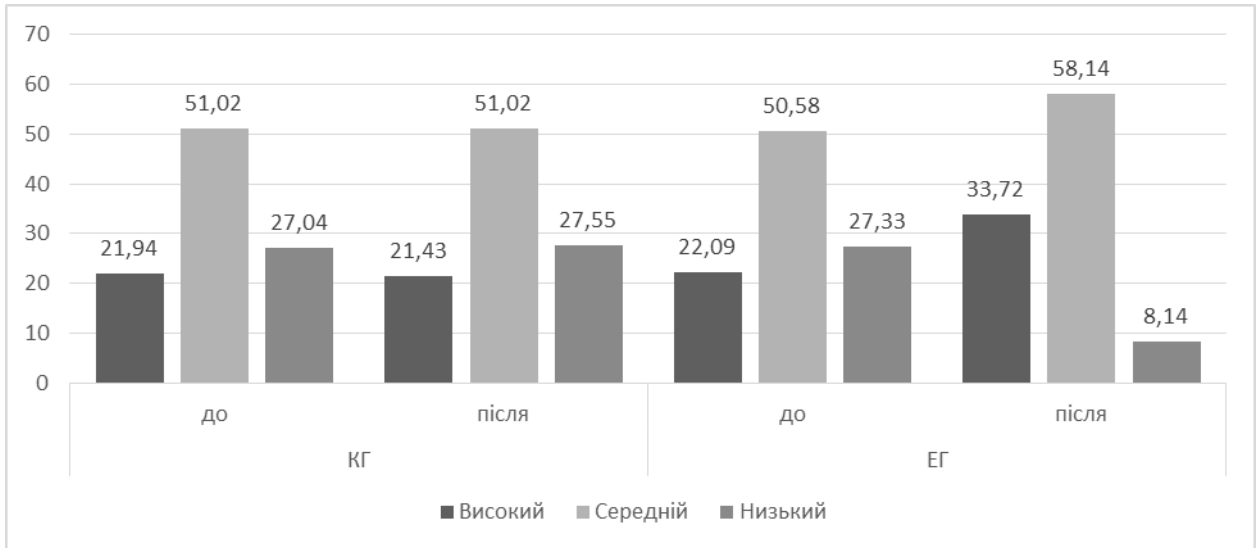


Рис. 3.10. Розподіл майбутніх учителів за рівнями готовності згідно з результатами самооцінки, у % до і після формувального етапу експерименту

загальні показники самооцінки коливаються у межах 1 %).

На констатувальному етапі експерименту була виявлена значна різниця між оцінками викладачів і студентів у контексті проблеми дослідження. Після формувального етапу експерименту така тенденція відсутня. Це, на нашу думку, свідчить про адекватність оцінювання студентами рівня своєї готовності внаслідок розвитку знань щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів та апробацію цих знань на практиці.

Результативно-рефлексивний критерій готовності визначає здатність студентів до саморозвитку, самоосвіти, самовиховання, що лежить в основі успішної професійної адаптації та життєвої самореалізації. Одержані дані повторного вимірювання подано у табл. 3.16.

Учасники експериментальних груп після формувального етапу експерименту визначаються зростанням рівня здатності до саморозвитку як вихідної характеристики рефлексивного компонента готовності. Кількість студентів із високим рівнем готовності виросла з 25 % до 37,21 %; із середнім – з 44,19 % до 55,23 %. Низький рівень здатності до самооцінки

Таблиця 3.16.

**Характеристики здатності до саморозвитку майбутніх учителів
початкової школи до і після формувального етапу**

№	Рівні здатності	КГ				ЕГ			
		до		після		До		Після	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1	Високий	48	24,49	51	26,02	43	25,00	64	37,21
2	Середній	84	42,86	83	42,35	76	44,19	95	55,23
3	Низький	64	32,65	62	31,63	53	30,81	13	7,56
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>

знизився з 30,81 % до 7,56 % досліджуваних. Тобто, діалогічність, інтерактивність, ціннісність професійної підготовки, які визначалися педагогічними умовами, дозволили забезпечити розвиток рефлексивних, мотиваційних, комунікативних, когнітивних компонентів готовності як результату фахової підготовки.

У контрольних групах також існує тенденція до зростання результатів діагностики, але менш виражена. Так, високий рівень здатності до самооцінки виріс із 24,29 % до 26,02 % респондентів – дані подано на рис. 3.11.

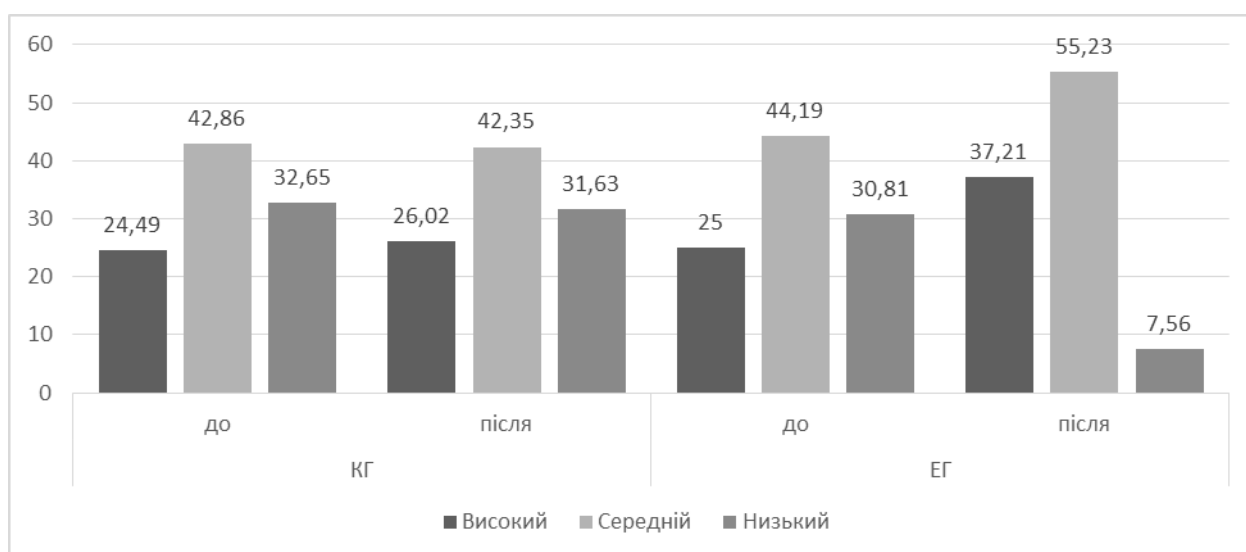


Рис. 3.11. Розподіл майбутніх учителів за рівнями здатності до саморозвитку, у % до і після формувального етапу експерименту

Аналіз результатів сформованості окремих критеріїв готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів свідчить про ефективність упроваджених педагогічних умов. Це відображається у дослідженні готовності як інтегральної якості (див. табл. 3.17.).

Таблиця 3.17.

Рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів до і після формувального етапу

№	Рівні готовності	КГ				ЕГ			
		до		після		до		після	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1	Високий	49	25,00	49	25,00	44	25,58	62	36,05
2	Середній	92	46,94	95	48,47	80	46,51	95	55,23
3	Низький	55	28,06	52	26,53	48	27,91	15	8,72
<i>Усього</i>		<i>196</i>	<i>100</i>	<i>196</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>	<i>172</i>	<i>100</i>

Як видно із порівняння результатів констатувального та формувального етапів експерименту, кількість студентів експериментальних груп із високим рівнем готовності виросла із 25,58 % до 36,05 %; із середнім рівнем готовності – із 46,51 % до 55,23 %. Тобто, упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів дозволило забезпечити зростання готовності як інтегральної якості, похідної від рівня умотивованості, обізнаності, компетентності. Спостерігається динаміка переходу досліджуваних на більш високий рівень готовності (див. рис. 3.12.). Це забезпечило зниження кількості учасників експерименту із низьким рівнем готовності із 27,91 % до 8,72 %.

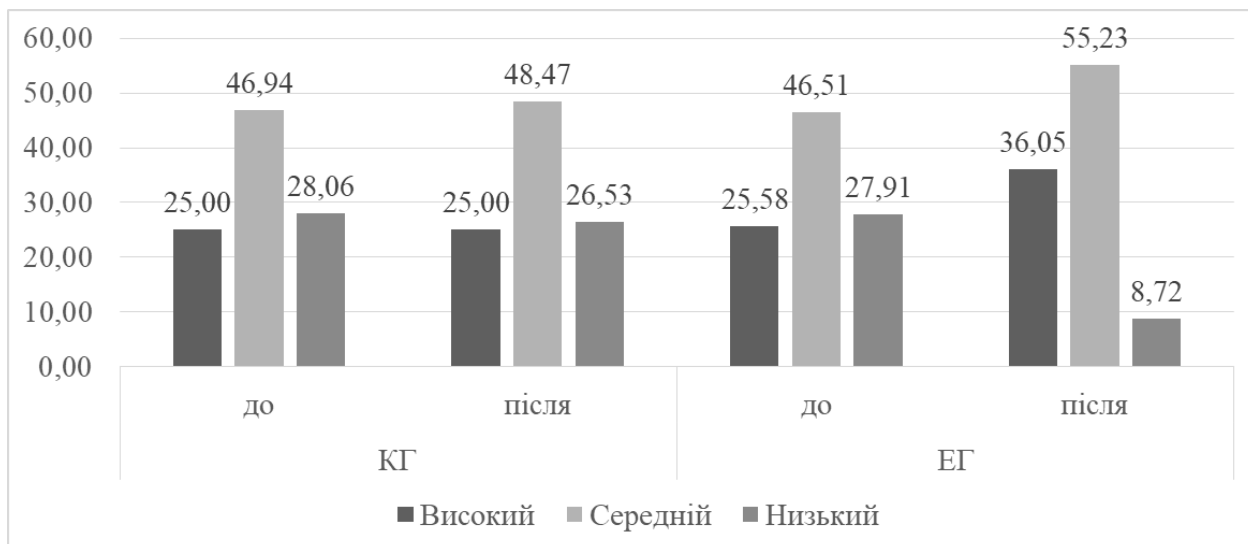


Рис. 3.12. Динаміка готовності майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів за рівнями готовності, у %, до і після формувального етапу експерименту

У контрольних групах майбутніх педагогів молодшої школи кількість респондентів із низьким рівнем готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку знизилася із 28,06 % до 26,53 %, однак це не відобразилося на зміні високого рівня готовності. Тобто, у традиційних умовах професійного навчання також спостерігається незначне зростання показників готовності, насамперед, завдяки зростанню професійної компетентності досліджуваних. Однак, за спеціально створених педагогічних умов процес професійної підготовки набуває цілеспрямованого системного характеру, що дозволяє більш комплексно та ефективно впливати на предмет дослідження.

Відповідно до представленого у п.3.1 алгоритму обрахування критерію кутового перетворення Фішера, перевіримо одержані результати з точки зору їх надійності.

Статистичні гіпотези після формувального етапу експерименту: нульова H_0 – кількість майбутніх учителів початкової школи з високим рівнем готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів у експериментальних групах не є значимо більшою, ніж у контрольних групах; H_1 – відповідна кількість досліджуваних у експериментальних групах є

статистично значущішою, ніж у контрольних групах після формувального етапу експерименту.

Результати повторного діагностичного зрізу після формувального етапу експерименту занесено до табл. 3.18.

Таблиця 3.18.

Розрахунок критерію кутового перетворення Фішера φ^* після формувального етапу експерименту

Групи	Високий рівень готовності		Середній і низький рівень готовності		Суми
	к-сть	%	к-сть	%	
Контрольні	49	25,00	147	75,00	196
Експериментальні	62	36,05	110	63,95	172
<i>Суми</i>	<i>111</i>		<i>257</i>		<i>368</i>

Табличні значення кута φ : $\varphi_1(25,00\%) = 1,047$; $\varphi_2(36,05\%) = 1,289$.

Емпіричне значення кута φ^* :

$$\varphi_{emp}^* = (1,289 - 1,047) \cdot \sqrt{\frac{196 \cdot 172}{196 + 172}} = 0,242 \cdot \sqrt{91,61} = 0,242 \cdot 9,57 = 2,32.$$

$$\text{Критичні значення: } \varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64(p \leq 0,05) \\ 2,31(p \leq 0,01) \end{cases}$$

Порівняння емпіричного та критичних значень кута φ свідчить, що $\varphi_{emp}^* > \varphi_{кр}^*$, тобто нульова гіпотеза H_0 відхиляється, приймається статистична гіпотеза H_1 .

Таким чином, згідно із критерієм кутового перетворення Фішера нами статистично доведена надійність результатів експерименту щодо зростання рівня готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів серед майбутніх учителів експериментальних груп після упровадження системи педагогічних умов.

Мета та завдання дослідження виконані: експеримент із упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів довів ефективність запропонованих умов.

Проведене дослідження не вичерпує усіх запитів процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Подальшого вивчення вимагають проблеми розроблення сучасних педагогічних технологій роботи із молодшими школярами, підготовки науково-методичного інструментарію фахового навчання майбутніх педагогів із урахуванням вимог освітніх реформ та сучасних запитів українського суспільства.

Висновки до третього розділу

У розділі представлено зміст та результати педагогічного експерименту з перевірки ефективності впливу педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів на рівень готовності студентів до означеної діяльності.

Виокремлено й охарактеризовано основні характеристики педагогічного експерименту: об'єкт перетворення – процес фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи; предмет перетворення – підготовка майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів; засіб перетворення – педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів; теоретичні засади – системний (фахова підготовка як система), діяльнісний (комунікативно-мовленнєва діяльність як основа комунікативно-мовленнєвого розвитку), компетентнісний (комунікації і мовлення як основа ключових європейських компетентностей) підходи у педагогіці; залежна експериментальна змінна – рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів; незалежні

експериментальні змінні – педагогічні умови; методичний інструментарій – методика вимірювання рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, означена через систему відповідних критеріїв, показників, рівнів та шкали оцінювання; діагностичний інструментарій – методи діагностики рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів відповідно до виділених критеріїв.

Відповідно до обґрунтованої структури готовності майбутніх учителів сформовано критерії та показники готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів: мотиваційно-пізнавальний – спрямованість майбутніх учителів початкової школи на розвиток готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів; навчально-когнітивний – фахові знання й уміння майбутніх учителів початкових класів щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів; діяльнісно-компетентнісний – здатність майбутніх педагогів здійснювати комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів; результативно-рефлексивний – усвідомленість оцінки майбутніми фахівцями рівня власної готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

На констатувальному етапі експерименту досліджено стан готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. Установлено, що близько 25 % студентів мають високий рівень готовності; значна частина досліджуваних (28,06 % у контрольних групах і 27,91 % у експериментальних групах) демонструють низький рівень готовності. Сформульовано висновок про зумовленість означеної ситуації комплексною дією значної частини факторів, найважливішими із яких є відсутність інтересу та вмотивованості молоді до педагогічної діяльності, низький статус педагогічних спеціальностей у суспільстві, недостатній рівень володіння студентами методами, методиками, технологіями роботи із комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Після формувального етапу експерименту, спрямованого на упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів у процес професійної підготовки експериментальних груп, було проведено повторну діагностику рівня готовності учасників експерименту. Порівняльний аналіз засвідчив, що кількість студентів експериментальних груп із високим рівнем готовності виросла із 25,58 % до 36,05 %; із середнім рівнем готовності – із 46,51 % до 55,23 %. Тобто, упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів дозволило забезпечити зростання готовності як інтегральної якості, похідної від рівня умотивованості, обізнаності, компетентності. Спостерігається динаміка переходу досліджуваних на більш високий рівень готовності, що сприяє зниженню кількості учасників експерименту із низьким рівнем готовності із 27,91 % до 8,72 %. У контрольних групах майбутніх учителів молодшої школи кількість респондентів із низьким рівнем готовності до здійснення комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів знизилася із 28,06 % до 26,53 %, однак це не відобразилося на зміні високого рівня готовності. Тобто, у традиційних умовах професійного навчання також спостерігається незначне зростання показників готовності, у першу чергу, завдяки зростанню професійної компетентності досліджуваних. Однак, за спеціально створених педагогічних умов процес професійної підготовки набуває цілеспрямованого системного характеру, що дозволяє більш комплексно та ефективно впливати на предмет дослідження.

Результати експерименту підтверджено за допомогою методів математичної статистики (критерію кутового перетворення Фішера ϕ^*).

Зміст розділу висвітлено у таких публікаціях автора: [266], [267], [270].

ВИСНОВКИ

Теоретичне та експериментальне дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів дає змогу сформулювати такі висновки:

1. Здійснений аналіз наукових джерел з проблеми дослідження дозволив сформулювати цілісне уявлення про сутність, провідні характеристики та особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. У зв'язку з цим визначено системний, компетентнісний та діяльнісний як базові методологічні підходи до фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. З'ясовано системні характеристики теми дослідження (комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, професійної підготовки вчителя початкової школи та функціонування початкової школи як соціально-освітньої інституції). Представлено зміст провідних видів діяльності майбутніх учителів початкової школи під час навчання в закладах вищої освіти.

На підставі здійсненого категорійно-поняттєвого аналізу проблеми дослідження встановлено, що *професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів* є складним педагогічним процесом, результатом якого є сформована готовність майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. *Готовність майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів* постає як цілісна інтегрована якість особистості майбутнього вчителя початкової школи, що характеризує його мотивацію до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, сукупність знань, умінь і навичок щодо розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності молодших школярів та забезпечення комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів у процесі професійно-педагогічної діяльності. З'ясовано *структуру готовності* майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, що охоплює

мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-технологічний та результативний компоненти.

Враховуючи основні завдання початкової школи та співвіднесених з ними вимог до професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, у дослідженні констатовано, що в основі підготовки вчителя початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів лежить формування у студентів відповідного комплексу знань, умінь і навичок, що забезпечують розвиток у дітей сукупності відповідних компетенцій, а це, зі свого боку, зумовлює реалізацію компетентнісного підходу в змісті підготовки педагога та її основних характеристиках.

2. З'ясовано зміст і особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи. *Комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів початкової школи* – це процес становлення і формування мовної/мовленнєвої особистості у процесі взаємодії, її комунікації і спілкування з іншими мовцями в різних мовленнєво-комунікативних ситуаціях (спонтанних, навчально-організованих); включення мовця в різні види мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєвої, комунікативно-мовленнєвої, пізнавально-мовленнєвої тощо), спрямованої на реалізацію завдань навчання, пізнання, спілкування. *Комунікативно-мовленнєву компетенцію учнів початкової школи* визначено як полікомпонентне утворення, що передбачає сформованість різних видів мовленнєвих компетенцій і системи комунікативних умінь, необхідних для успішної навчально-мовленнєвої діяльності відповідно до освітніх ліній Державного стандарту початкової освіти. У зв'язку з чим розкрито етапи комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи, як-от: збагачення словникового запасу; засвоєння норм літературної мови; формування умінь і навичок побудови висловлювання в усній і письмовій формах певного типу і стилю мовлення з урахуванням ситуації спілкування.

3. Виявлено критерії і показники сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів: мотиваційно-пізнавальний (спрямованість майбутніх учителів початкової

школи на формування готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів); навчально-когнітивний (фахові знання й уміння майбутніх учителів початкових класів щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів); діяльнісно-компетентнісний (здатність майбутніх педагогів здійснювати комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів); результативно-рефлексивний (усвідомленість оцінки майбутніми фахівцями рівня власної підготовки до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів). Критерії та показники готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів узгоджено із структурою досліджуваного явища. За виявленими критеріями та їх показниками схарактеризовано рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів (високий, середній, низький).

4. Визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів (формування готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів у процесі фахової підготовки на засадах системного, компетентнісного та діяльнісного підходів; розвиток ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійно орієнтованої комунікативної діяльності та оволодіння фаховими компетентностями майбутнього вчителя початкових класів; удосконалення змістово-організаційних засад, використання діалогічних форм і методів роботи задля стимулювання пізнавальної активності й самостійності студентів в оволодінні знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів; забезпечення рефлексивних засад у процесі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів; оптимізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу та цілеспрямований і системний розвиток комунікативних умінь і навичок під час фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів).

Спроектовано процес упровадження педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, системними компонентами якого є: цільовий (мета і завдання педагогічних перетворень); результативний (структура готовності майбутніх учителів початкової школи); змістовий (система педагогічних умов); організаційний (етапи педагогічних перетворень із упровадження умов). Схарактеризовано методика упровадження моделі відповідно до змісту кожної педагогічної умови.

5. У роботі обґрунтовано змістово-організаційні засади програми педагогічного експерименту та експериментально перевірено ефективність педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

На констатувальному етапі експерименту було вивчено актуальний стан готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. За результатами комплексної діагностики встановлено, що близько 25 % учасників експерименту мали високий рівень готовності. Значна частина досліджуваних (28,06 % у контрольних і 27,91 % в експериментальних групах) демонстрували низький рівень сформованості означеної готовності. Після формувального етапу експерименту, спрямованого на упровадження педагогічних умов у процес професійної підготовки учасників експериментальних груп, спостерігалось зростання кількості досліджуваних із високим рівнем сформованості означеної готовності із 25,58 % до 36,05 %; із середнім рівнем сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів – кількісні результати в експериментальних групах зросли із 46,51 % до 55,23 % досліджуваних.

У контрольних групах майбутніх педагогів початкової школи кількість студентів із низьким рівнем сформованості готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів зменшилася із 28,06 % до 26,53 %, однак це не відобразилося на зміні високого рівня сформованості

готовності. Статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив ефективність запроваджених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх запитів процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. Подальшого вивчення вимагають проблеми розроблення сучасних педагогічних технологій комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів, підготовки науково-методичного інструментарію фахового навчання майбутніх учителів початкових класів із урахуванням вимог освітніх реформ та сучасних запитів українського суспільства, дослідження можливостей дистанційної освіти та самоосвіти в цьому процесі, зокрема засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений*. 2-е изд. перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1990. 141 с.
2. Акімова О. В. *Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка*. Тернопіль, 2010. 44 с.
3. Ананьев Б. Г. *Об изучении речевых рефлексов у детей. Вопросы изучения и воспитания личности. Труды Института мозга им. В. М. Бехтерева*. Ленинград, 1929. Вып. 3.
4. Анафієва Е. Р. *Формування орфоепічних навичок українського мовлення першокласників в умовах поліетнічного середовища: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України*. Київ, 2006. 181 с.
5. Андреева Г. М. *Социальная психология: учебник для высших учебных заведений*. 5-е изд., испр. и доп. Москва: Аспект Пресс, 2007. 363 с.
6. Артемова О. І. *Розвиток креативного мовлення молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського*. Одеса, 2001. 210 с.
7. Атанов Г. А. *Деятельностный подход в обучении*. Донецк: ЕАИ-Пресс, 2001. 160 с.
8. Ахутина Т. В. *Теория речевого общения в трудах М. М. Бахтина и Л. С. Выготского. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. Москва: Издательский дом Моск. Ун-та, 1984. № 3. С. 4–13.
9. Бабанский Ю. К. *Интенсификация процесса обучения*. Москва: Знания, 1987. 80 с.
10. Багдужева А. В. *Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере специальностей кадастрового*

профіля): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бурятский гос. ун-т. Улан-Уде, 2006. 23 с.

11. Бадер В. І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2004. 387 с.

12. Бадер В. І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Педагогіка і психологія*. 1998. №4.

13. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 252 с.

14. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.

15. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. 304 с.

16. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: монографія. Київ: ВІПОЛ, 1998. 236 с.

17. Беляєва О. В. Спілкування та комунікація як аспект мовленнєвої діяльності. *Науковий вісник*. 2000. Вип. 9-10. С. 32–38.

18. Битинас В. П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. Вильнюс, 1971. 347 с.

19. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. №9. С. 1–4.

20. Бірюк Л. Я. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технології (на матеріалі методики викладання російської мови): монографія. Київ; Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2009. 317 с.

21. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода: монографія. Москва, 1973. 270 с.

22. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: автореф. дис. ...

д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2003. 39 с.

23. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків: Вид-во «Ранок», 2011. 176 с.

24. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія. 2-е видання. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 374 с.

25. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: навчальний посібник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2003. 344 с.

26. Богуш А. М., Крутій К. Л. Дошкільна лінгводидактика. Словник-довідник. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2014. 200с.

27. Богуш А. М., Шиліна Н. С. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. Одеса: ПНЦ АПН України, 2003. 335 с.

28. Богуш А., Гавриш Н. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник. Київ: Вища шк., 2007. 542 с.

29. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции дошкольников: проблемы и подходы. *Вопросы психологии*. 1997. № 1. С. 33.

30. Бондар В. І. Підготовка вчителя початкової школи в умовах запровадження Болонської конвенції: матеріали Міжнародної наук.-метод. конф. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. С. 7–16.

31. Бондаренко Г. Л. Сім секретів риторичного успіху вчителя початкової школи. *Початкова школа і сучасність*. 2016. №1(17). С. 7–10.

32. Борисова Ю. В. Методологія та методи соціальних досліджень: навч. посіб. Київ: ДЦССМ, 2003. 216 с.

33. Боровиков В. STATISTICA. Искусство анализа данных на компьютере. 2-ое изд. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 688 с.

34. Боровков А. Б. Влияние системной компьютеризации управления школой на содержание подготовки будущих учителей к использованию НИТ в профессиональной деятельности. *Информатизация образования: Всерос. научн.-метод. конф.* Тагил, 2002. С. 292–296.

35. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с.

36. Бурменская Г. В., Захарова Е. И., Карабанова О. А. Возвратно-психологический подход к консультированию детей и подростков. Москва: Академия, 2002. 416 с.
37. Бушуева Г. М. Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Калининградский гос. ун-т. Калининград, 2003. 19 с.
38. Вашуленко М. С. Лінгводидактичні орієнтири сучасної початкової мовної освіти в Україні. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2010. Вип. 50. С. 57–65.
39. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посіб. Київ: Освіта, 2006. 268 с.
40. Вербещук С. В. Формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсон. держ. ун-т. Івано-Франківськ, 2016. 214 с.
41. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
42. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури. Київ: Центр навч. літ., 2003. 316 с.
43. Власенков А. И., Рыбченкова Л. М. Русский язык. 10–11 классы: учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый уровень. Москва: Просвещение, 2009. 287 с.
44. Вовкотруб Р. П. Розвиток усного мовлення учнів першого класу в процесі навчання грамоти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2006. 20 с.
45. Вторнікова Ю. С. Структура комунікативної компетентності педагога. *Зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини*. Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. Ч.3. С. 41–48.
46. Выготский Л. С. О психологических системах. Собр. соч.: в 6 т.

Москва: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 112.

47. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. *Русский язык за рубежом*. 1977. № 6. С. 38–45.

48. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування підготовки майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Луганський нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. Луганськ, 2006. 44 с.

49. Гавриш Н. В. Развитие словесной творчости детей как педагогична проблема. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2000. Вип.12. С.5–12.

50. Ганин Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей. *Международный конгресс конференций «информационные технологии в образовании»* (г. Москва, 16–20 ноября 2003 г.). Москва, 2003. Москва. URL: <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html> (Дата звернення: 10.09.2015)

51. Гаркуша С. В. Поняття та компоненти професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. Чернігів: ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка. Вип.110. С.198–201.

52. Геллерштейн С. Г. Проблема переноса упражнений. *Бюллетень ВИЭМ*. Москва, 1939. №6. С. 34.

53. Глазова О. П. Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1999. 165 с.

54. Глузман Н. А. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... д-ра

пед. наук: 13.00.04 / Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2011. 44 с.

55. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация: учебник. Москва: ИНФРА-М, 2003. 272 с.

56. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

57. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с. С. 404–405.

58. Грітченко Т. Я. Формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2012. 261 с.

59. Грона Н. В. Підготовка майбутнього вчителя до формування мовленнєвої компетенції молодших школярів. *Професійна підготовка майбутніх фахівців у ВНЗ I-II рівнів акредитації з позицій компетентнісного підходу*: наук.-метод. зб. Прилуцького гум.-пед. коледжу ім. І. Я. Франка / ред. О. М. Попенко, О. І. Мельничук. Ніжин, 2013. С. 85–91.

60. Гузій Н. Діяльнісно-орієнтовані методологічні засади педагогічного професіоналізму. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. Ялта, 2007. Вип. 15. С. 118–125.

61. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1999. 37 с.

62. Дем'яненко О. Є. Формування слухо-вимовних навичок у шестилітніх учнів у ситуації багатомовності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Запорізький обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. Запоріжжя, 2004. 233 с.

63. Демидчик Г. С. Розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів засобами службових частин мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2001. 211 с.

64. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова освіта*. 2011. № 18. С. 8–30.

65. Деркач А. А., Орбан Л. Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. Москва: РАУ, 1995. 208 с.
66. Дефектологічний словник / упор. В. М. Тіматова. Київ: «МП Леся», 2011. 528 с.
67. Дзвоник Г. П. Структурні компоненти психологічної підготовки до педагогічної діяльності. URL: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_dzvonik%20g..doc.htm (Дата звернення: 20.11.2015)
68. Донченко Т. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема. *Дивослово*. 2006. № 5. С. 2–5.
69. Дошкільна лінгводидактика: словник-довідник: понад 600 термінів, понять та назв / упор.: Богуш А. М., Крутій К. Л. Запоріжжя: ЛПДС, 2014. 198 с.
70. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
71. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. / Москва, 1983. 32с.
72. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 560 с.
73. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремінь. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
74. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2007. 44 с.
75. Загребельна Л. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фіхівців:*

методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн та ін. Київ-Вінниця: Планер, 2005. Вип. 8. 547 с.

76. Зажарська Г. П. Розвиток мовлення учнів початкових класів в системі уроків літературного читання. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2016. № 1 (298). Ч. II. С. 134.

77. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (Дата звернення: 20.11.2017).

78. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (Дата звернення: 20.11.2017).

79. Залібовська-Ільніцька З. В. Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів: метод. Рекомендації. Житомир: Видавництво ЖДУ, 2008. 64 с.

80. Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України. Київ: НТТУ КПІ, 2006. 544 с.

81. Зеер Э., Симанюк Э. Компетентносный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23–30.

82. Зеер Э. Психология профессионального образования. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. 480 с.

83. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Интернет-журнал "Эйдос"*. 2006. 5 мая. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (Дата звернення: 20.11.2014)

84. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. Москва: Московский псих.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.

85. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991. 222 с.

86. Зубченко О. Проблеми впровадження новітніх педагогічних технологій в освітній процес загальноосвітніх шкіл Західної Європи. *Рідна*

школа. 2005. № 9–10. С. 75–78.

87. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Ченстохова – Київ: АІД, 2006. VIII. С. 105–115.

88. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. *Русский язык за рубежом*. 1990. № 4. С. 54–60.

89. Икрамова С. А. Выразительное чтение и его роль в развитие речи школьников начальных классов (на примере школ Республики Таджикистан): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Академия образования Таджикистана. Душанбе, 2010. 160 с.

90. Истратова О. Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. 349 с.

91. Івлієва О. М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної підготовки вчителя початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ізмаїльський державний педагогічний інститут. Ізмаїл, 2001. 33 с.

92. Ігнатенко М. Сучасні освітні технології. *Математика в школі*. 2003. № 4. С. 2–6.

93. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. Москва: Политиздат, 1988. 319 с.

94. Казакова Т. Авторський курс “Теорія та історія соціальних комунікацій”. Лекція 6. URL: http://www-philology.univer.kharkov.ua/katedras/prof_sites/kazakova/kazakova.html (Дата звернення: 10.09.2015)

95. Казакова Т. Авторський курс “Теорія та історія соціальних комунікацій”. Лекція 5. Поняття про комунікацію. URL: http://www-philology.univer.kharkov.ua/katedras/prof_sites/kazakova/kazakova.html (Дата звернення: 10.09.2015)

96. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у контексті європейських вимог. URL:

<http://studentam.net.ua/content/view/8453/97/> (Дата звернення: 10.02.2017)

97. Калмикова Л. Мовленнєва діяльність як проблема психолінгвістики. *Психолінгвістика*. 2008. Вип. 2. С. 20–26.

98. Квитова Л. Ф. Обеспечение готовности студентов педагогических учебных заведений к формированию индивидуального стиля педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / Тюменский гос. ун-т. Тюмень, 1999. 21 с.

99. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.

100. Климова К. Я. Віч-на-віч з мовою: метод. посіб. до курсу "Основи культури і техніки мовлення». Житомир: Поліграф. центр Житомирського пед. ун-ту ім. І. Франка, 2001. 110 с.

101. Климчук В. О. Факторний аналіз: використання у психологічних дослідженнях. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. №8. С. 43–48.

102. Коваль Г. П., Деркач Н. І., Наумчук М. М. Методика викладання української мови: навч. посіб. для студ. пед. ін-тів, гум. ун-тів, пед. коледжів. Тернопіль: Астон, 2008. 287 с.

103. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія. Донецьк: Юго-Восток, 2009. 375 с.

104. Коваль Л. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2010. 44 с.

105. Ковальчук В. Ю. Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного майбутнього вчителя: модернізаційний аналіз. Київ, Дрогобич: Коло, 2004. 264 с.

106. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів: автореф.

дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2008. 44 с.

107. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Черкаський нац. ун-т ім. Б.Хмельницького. Умань, 2011. 512 с.

108. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С, 2004. 112 с.

109. Кондрашова Л. В. Високим інтелектом і майстерністю. *Рідна школа*. 1993. №11–12. С. 57–58.

110. Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ: "Вища школа", 1987. 56 с.

111. Конецкая В. П. Социология коммуникации: учебник. Москва: Междунар. ун-т Бизнеса и Управления, 1997. 304 с.

112. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 ч. Харків: Видав. гр."Основа", 2004. Ч. I. 144 с.

113. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (Дата звернення: 16.02.2018).

114. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога. Воронеж: Модэк, 1996. 224 с.

115. Копіца О. І. Формування умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів та інтерактивні технології навчання. URL: <http://social-science.com.ua/article/264> (Дата звернення: 16.02.2015).

116. Коржуев А. В. Научное исследование по педагогике: теория, методология, практика: учеб. пособ. Москва: Академический проект, Трикста, 2008. 287 с.

117. Котик М. А. Психология и безопасность. Таллин: «Валгус», 1981.

408 с.

118. Коткова В. В. Формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів у квазіпрофесійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2012. 20 с.

119. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник з методики викладання української мови. Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2005. 340 с.

120. Кочерган М. П. Загальне мовознавство. Київ: "Академія", 1999. 126 с.

121. Кремень В. Г. Освіта в Україні: сучасні тенденції і перспективи. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Київ-Ченстохова: Вид-во „Віпол”, 2000. Вип. 11. С. 11–30.

122. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Т-во «Знання» України, 2010. 520 с.

123. Кремень В. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет. *Рідна школа*. 1998. №11. С. 14–17.

124. Кришко А. Гумбольдтівська антропоцентрична концепція мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини*. Умань: ПП Жовтий О. П. 2013. Ч.2. С. 230–238.

125. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень: навч. посіб. Київ: Кондор, 2009. 206 с.

126. Курлянд З. Н. Професійно-креативне середовище ВНЗ – передумова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. *Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития*. 2009. №1. С. 18–26.

127. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури. Вінниця: Глобус-Прес, 2006. 348 с.

128. Лантух Н. И. Педагогические условия формирования информационной культуры у старшеклассников в системе «лицей-вуз»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Северо-Кавказский гос. техн. ун-т.

Ставрополь, 2006. 23 с.

129. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. Москва: Наука, 1964. 344 с.

130. Лелюх Ю. В. Готовність майбутніх вчителів до формування мовленнєвої компетенції учнів на уроках читання. *Оновлення змісту, форма методів навчання і виховання в закладах освіти*. Рівне: РДГУ, 2006. Вип. 35. С. 144–147.

131. Лелюх Ю. В. Компетентнісний підхід до навчання молодших школярів. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2008. Вип. XXI. Ч. 1. С. 205–211.

132. Лелюх Ю. В. Комунікативно-мовленнєва компетентність майбутнього вчителя. *Нова педагогічна думка*. 2006. № 3. С. 60–63.

133. Лелюх Ю. В. Мовленнєва готовність майбутнього вчителя до проведення навчально-виховного процесу на уроках читання. *Нова педагогічна думка*. 2006. № 4. С. 31–36.

134. Лелюх Ю. В. Модель формування професійної підготовки студента до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів на уроках читання. *Педагогічні науки*. Херсон: Вид-во ХДУ, 2007. Вип. 44. С. 271–276.

135. Лелюх Ю. В. Формування готовності майбутніх вчителів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів на уроках читання. *Нова педагогічна думка*. 2006. № 1. С. 54–62.

136. Лелюх Ю., Коваль Г. П. Перспективи комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів на уроках читання (тези). *Наука, освіта, суспільство очима молодих*: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. студ. та молодих наук. (Рівне, 15–16 трав. 2008 р.). Рівне. 2008. С. 51–52.

137. Лелюх Ю.В. Перспективи комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів на уроках читання. *Нова педагогічна думка*. 2008. № 3. С. 55–58.

138. Леонтьев А. А. Психолінгвістическіє єдніці і порождєніє речевого висказыванія. Москва: Наука, 1969. 307 с.
139. Леонтьев А. А. Етнопсихологія і соціальна психологія. *Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии*: избр. психол. труды. Москва, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 448с.
140. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
141. Линенко А. Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 125–132.
142. Литвиненко С. А. Моніторинг якості підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійно-педагогічної діяльності. *Наука і освіта*: наук.-практ. журнал Південного наук. центру АПН України. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2014. № 3. С. 101–105.
143. Литвиненко С. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до естетичного виховання молодших школярів у процесі педагогічної практики: рефлексивний підхід. *Інноватика у вихованні*: зб. наук. пр. / упоряд. О. Б. Петренко. Рівне: РДГУ, 2015. Вип. 1. 288 с.
144. Литвиненко С. А. Сучасні технології організації навчального процесу у вищій школі. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький: ХГПА. 2015. Вип. 19. 242 с. С. 121–125.
145. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 44 с.
146. Лісова С. В. Професійна підготовка вчителя як умова забезпечення якісної освіти для всіх. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. праць. Рівне: РДГУ, 2014. Вип. 9 (52). С. 217.
147. Літературне читання. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 2–4 класи. Київ:

Видавничий дім «Освіта», 2011.

148. Лобанчук О. А. Інтеграція видів художньої діяльності як засіб розвитку мовлення молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 22 с.

149. Лозицька Т. Ю. Сутність підготовки майбутніх учителів до використання медіа у професійній діяльності. *Науковий вісник Донбасу: електрон. наук. фахове вид.* 2011. №1. URL: http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe (Дата звернення: 10.07.2016)

150. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек-текст-семиосфера-история. Москва: «Языки русской культуры», 1996. 464 с.

151. Луценко І. Мовленнєвому заняттю – комунікативну мету. *Дошкільне виховання.* 2002. № 01 (Січ.). С. 16–17.

152. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития: Пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1975. 176 с.

153. Мазурік О. О. Діалогічна взаємодія вчителів іноземної мови та учнів початкових класів як науково-педагогічна проблема. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2008/2008_2_15.pdf (Дата звернення: 10.10.2015)

154. Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати. *Рідна школа.* 1994. № 3. С. 68–72.

155. Мали Л. Д. Методика обучения младших школьников основным видам творческих работ на уроках чтения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гос. пед. ін-т. Москва, 1985. 163 с.

156. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивов учения: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1990. 192 с.

157. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2009. 47 с.

158. Мартиненко С., Кипиченко Н. Сучасні підходи до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової

школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки: педагогічні науки*. Луцьк: СНУ ім. Лесі Українки, 2012. Вип. 14. С. 85–89.

159. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування: монографія. Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. 419 с.

160. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи. *Початкова школа*. 2008. № 7. С. 35–37.

161. Михайловська Г.О. Теорія і практика формування комунікативно-мовленнєвих умінь в учнів 5-9 класів у процесі вивчення російської мови: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 406 с.

162. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ: "Знання", 1989. 48 с.

163. М'ялик В. О. Мовленнєва ситуація як засіб навчання англomовного говоріння молодших школярів. *Нові виміри сучасного світу: матеріали I Міжнар Інтернет-конф. Мелітополь, 2005. Том 2. С.94–96.*

164. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. Київ: Вид. дім "Освіта", 2013. С. 79–80.

165. Назарова О. Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже. *Информатика и образование*. 2003. № 11. С. 79–84.

166. Найн А. Я. Инновации в образовании: монография. Челябинск: ИПР МО РФ, 1998. 288 с.

167. Наследов А. Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 416 с.

168. Національна рамка кваліфікацій. URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=244824068> (Дата звернення: 11.01.2016).

169. Національна стратегія розвитку в Україні на 2012-2021 роки освіти.

URL: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf (Дата звернення: 11.01.2017).

170. Нестеренко В. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; 13.00.08 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2013. 42 с.

171. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Просвіта, 2000. 368 с.

172. Олефіренко Н. Особливості підготовки сучасного вчителя початкової школи. URL: <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/sektsiia-4/3587-osoblyvosti-pidhotovky-suchasnoho-vchytelya-pochatkovoyi-shkoly> (Дата звернення: 15.02.2016)

173. Онучак Л. В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2002. 200 с.

174. Орап М. О. Комплексний підхід до розвитку мовлення першокласників у період навчання грамоти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тернопільський держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2000. 269 с.

175. Орлова В. А. Діалогічна взаємодія як передумова розвитку творчості в навчальному процесі. URL: <http://bibl.com.ua/pshologiya/24764/index.html> (Дата звернення: 14.11.2015)

176. Осадчий В. В. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів. *Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ, 2009. №4. С. 118–127.

177. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.

178. Основы теории коммуникации: учебник / под ред. М. А. Василика. Москва: Гардарики, 2003. 615 с.

179. Остапчук У. Застосування сучасних освітніх технологій.

Математика в школі. 2004. № 8. С. 11–17.

180. Отич О. М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору): автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київ, 1997. 18 с.

181. Павлик Н. П. Зміст і програма експертного оцінювання ролі неформальної освіти у фаховій підготовці майбутніх соціальних педагогів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2016. №1(83). С. 102–106.

182. Павлик Н. П. Методичні рекомендації з написання комплексних кваліфікаційних робіт. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. 52 с.

183. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 44 с.

184. Паскаль О. В. Педагогічне коригування вимовних навичок російського мовлення учнів перших класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 1998. 16 с.

185. Пашенко Д. І. Формування підготовки майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 36 с.

186. Педагогика: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В. А. Слостенина. Москва: Изд. центр "Академия", 2002. 576 с.

187. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. Каирова А. И. Москва: Сов. Энциклопедия, 1988. Т. 3. 880 с.

188. Педагогіка вищої школи: підручник / за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. Київ: Педагогічна думка, 2009. 256 с.

189. Педагогічний експеримент: навч.-метод. посіб. / укл. О. Е. Жосан. Кіровоград: Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. 72 с.

190. Пелех Л. Р. Формування особистості майбутнього вчителя у системі

масових виховних заходів вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2001. 20 с.

191. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія / за ред. М. Б. Євтуха. Рівне: Тетіс, 2009. 400 с.

192. Пентилюк М. І. Наукові засади комунікативного спрямування навчання мови. *Українська мова і література в школі*. 1999. №3. С. 8–10.

193. Пенькова С. Д. Формування культури українського мовлення російськомовних першокласників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ізмаїльський держ. пед. ін-т. Ізмаїл, 2001. 255 с.

194. Петренко О. Б. Трансформація системи освіти й виховання: модернізація, реформування, інновація чи історико-педагогічна реконструкція. *Інноватика у вихованні: зб. наук. праць / упоряд. О. Б. Петренко*. Рівне: РДГУ, 2015. Вип. 2. С. 54–63.

195. Петрук О. М. Розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів під час вивчення граматичного матеріалу на засадах функціонально-комунікативного підходу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т пед. АПН України. Київ, 2006. 197 с.

196. Петрученко Н. Структура психологічної підготовки студентів із соматичними вадами до майбутньої професійної діяльності. *Освіта Регіону: Український науковий журнал*. Київ: Ун-т «Україна», 2012. № 2. С. 323–326.

197. Пехота О. М. Особистісно-орієнтована освіта і технології. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія. / ред. І. Я. Зязюн. Київ: Віпол, 2000. С.274–297.

198. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка: монографія. Киев: Нора-принт, 2002. 308 с.

199. Підгурська В. Ю., Поліщук Т. В. Мовно-комунікативні вміння як складова професійного мовлення майбутнього вчителя початкових класів. *Проблеми філології в педагогічному дискурсі: зб. наук. праць / за ред. К. Я. Климової*. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С. 66–70.

200. Підлужна Г. В. Розвиток читацької самостійності молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1999. 203 с.
201. Піроженко Т. О. Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку дитини. *Дошкільне виховання*. 2001. № 1. С. 10–11.
202. Подласый И. П. Педагогика. Том 1. Факторный анализ в дидактике. URL: <http://www.univer5.ru/pedagogika/pedagogika-tom1-podlasyiy-i.p.html>
(Дата звернення: 06.10.2016)
203. Подлевська Н. В. Формування вмій культури спілкування у видах мовленнєвої діяльності. *Українська мова і література у школі*. 2007. №2. С. 2–7.
204. Полєвікова О. Система творчих вправ як засіб розвитку мотивації до вивчення рідної мови у молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2004. 248 с.
205. Пономарьова К. І. Збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засіб увиразнення мовлення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2002. 181с.
206. Порядченко Л. А. Наступність у навчанні опису дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2007. 21 с.
207. Постригач Н. О. Концептуальні моделі професійної підготовки учителя в країнах ЄС на зламі століть. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Ужгород: ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2011. Вип. 33. С. 156–159.
208. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации: монография. Москва: «Рефл-бук», Киев: «Ваклер», 2001. 656 с.
209. Практикум з методики навчання української мови / За ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2003.
210. Притулик Н. Формування умій українського комунікативного мовлення в умовах російсько-української двомовності. *Початкова школа*.

2004. № 6. С.12.

211. Приходько А. Де шукати витoki сучасних освітніх технологій? *Рідна школа*. 2005. № 7. С. 52–55.

212. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2010. 48 с.

213. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова міністрів України від 23 листопада 2011р. № 1341. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (Дата звернення: 11.02.2017).

214. Пуцов В. І. Системний підхід до організації науково-методичної роботи. Робота методкабінету / упор. Л. Галіцина. Київ: Вид. дім «Шкільний світ», вид. Л. Галіцина, 2005. 128 с.

215. Резанович А. Е. Развитие готовности студентов вузов к организаторской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Челябинский ин-т доп. проф. образования. Челябинск, 2002. 22 с.

216. Речевое развитие младших школьников: Сб. статей / под. ред. Н. С. Рождественского. Москва: Просвещение, 1970. 224 с.

217. Різун В. Основи масового спілкування як духовного єднання і порозуміння. *Вісник Львівського університету. Сер. журналістика*. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2001. Вип. 21. С. 20–25.

218. Савустьяненко Т. Л. Діяльнісний підхід під час вивчення біології: навч.-метод. посіб. Харків: Основа, 2008. 158 с.

219. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 1–4.

220. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Початкова школа*. 2009. № 8. С. 1–6.

221. Семелева Н. Н. Развитие эмоционального компонента речи школьников при обучении основам интонации: дис. ... канд. пед. наук:

13.00.02 / Нижегородский гос. пед. ун-т. Нижний Новгород, 1998. 239 с.

222. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ: Ін Юре, 2009. 276 с.

223. Семиченко В. А. Психология деятельности: модульный курс для преподавателей и студентов. Киев: Эшке А.Н., 2002. 248 с.

224. Сергеев Г. А. Компетентность и компетенции в образовании. Владимир: Изд-во Владимирского гос. ун-та, 2010. 107 с.

225. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: ООО «Речь», 2000. 350 с.

226. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси: Брама, 2006. 370 с.

227. Сырык Т. Л. Новые подходы к процессу обучения иностранным языкам в средней школе. Полтава: Полиформ, 1999. 52 с.

228. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогіка*. 2006. №2. С. 127–131.

229. Сіранчук Н. М. Розвиток образного мовлення молодших школярів у процесі навчання української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2008. 184 с.

230. Скворцова С. О., Вторнікова Ю. С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів: монографія. Одеса: Абрикос Компани, 2013. 290 с.

231. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2005. 239 с.

232. Словник української мови. В. 11 т. / голова ред. колегії І. Білодід. Київ: видавництво "Наукова думка", 1979. Т. X, XI.

233. Словник-довідник з української лінгводидактики / за ред. М.Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2003. 149 с.

234. Смирнова І. М. Формування інформаційної культури майбутніх учителів початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /

Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2004. 246 с.

235. Соколов А. В. Введение в теорию социальной коммуникации. Санкт-Петербург, 1996. С. 24–28.

236. Соловець Л. О. Робота над фразеологізмами як засіб формування культури спілкування молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2004. 269 с.

237. Спицнадель В. Н. Основы системного анализа: учеб. пособ. Санкт-Петербург: Бизнес-пресса, 2000. 326 с.

238. Сугейко Л. Г. Наступність і перспективність формування стилістичних умінь і навичок учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2001. 225 с.

239. Сульниченко В. М. До проблеми вдосконалення технології мовної освіти у процесі комунікативного навчання. *Наука і освіта*. 2004. № 4–5. С. 201.

240. Суржук Т. Б. Індивідуально-диференційоване навчання читати молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Рівненський держ. гум. ун-т. Рівне, 2005. 215 с.

241. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Радянська школа, 1976. Т. 2. 670 с.

242. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Бібліотека наукових статей*. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19146-sutnist-ta-zmist-ponyattya-pedagogichniumovi.html> (Дата звернення: 27.03.2016)

243. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посіб.: у 2 ч. / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. Ч. 1. 266 с.

244. Тимофеева Ю. А. Работа над словом в процессе анализа текста на уроках развития речи в начальной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 /

Рязанский гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина. Рязань, 2007. 187 с.

245. Тимченко О. Г. Система работы над лексическим значением слова на уроках чтения как средство развития речи учащихся начальных классов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Рязанский гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина. Рязань, 1999. 221 с.

246. Ткачук О. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь учнів початкових класів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк: СНУ імені Лесі Українки, 2016. №1 (2). С. 65–69.

247. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1997. 54 с.

248. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1961. 351 с.

249. Ушинский, К. Д. Мышление и речь. Собр. соч.: в 11-ти т. Москва–Ленинград: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1948. Т. 10. С. 123.

250. Фарапонова Э. А. Воспитание психологической готовности к труду. *Вопросы психологии*. 1985. №6. С. 59–68.

251. Федоренко Ю. П. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування. *Рідна школа*. 2002. № 1. С. 63–65.

252. Федорова О. В. Методи і прийоми формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів із тяжкими мовленнєвими вадами. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон: видавництво ХДУ, 2007. Випуск 44. С. 113–116.

253. Філософія: метод. посіб. для асп. та здобувачів наук. ступеня / уклад.: Л. М. Шугаєва, М. І. Бондар, В. О. Шелюк Рівне: РДГУ, Рівн. ін-т слов'янознавства Київ. славіст. ун-ту, 2009. 31 с.

254. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-ге вид., перероб.

і доп. Київ: Головна редакція УРЕ, 1986. 800 с.

255. Фридман Л. М., Кулагин И. Ю. Психологический справочник учителя. Москва: Просвещение, 1991. 288 с.

256. Ходанич Л. П. Формування у молодших школярів уявлень про ментальне засобами поезії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2000. 184 с.

257. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: монографія. Київ: Магістр-S, 1998. 201 с.

258. Хомский М. Синтаксические структуры. *Новое в лингвистике*. Москва: Наука, 1962. Вып. 1.

259. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2004. 45 с.

260. Хуторской А. В. Программа педагогического эксперимента на 2008-2010 гг.. *Научная школа А. В. Хуторского*. URL: <http://www.khutorskoy.ru/science/program/2008/A.V.Khutorskoy-Science-SchoolExperiment2008-2010.htm>

(Дата звернення: 10.10.2015)

261. Цуруль О. А. Менеджмент у державних організаціях: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2002. 142 с.

262. Чайка Г. Л. Культура ділового спілкування менеджера: навч. посіб. Київ: Знання, 2005. 442 с.

263. Чемерис О. А. Педагогічні умови забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2007. 249 с.

264. Черничкина Е. К. Формирование готовности студента педвуза к овладению индивидуальным стилем педагогической деятельности (на материале специальных и общеобразовательных предметов): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Волгоградский гос. пед. ин-т им. А. С. Серафимовича. Волгоград, 1991. 16 с.

265. Чобітько М. Г. Педагогічна освіта: особистісний підхід. *Педагогічний процес: теорія і практика*: наук. видання. Київ: вид-во П/П „ЕКМО”, 2003. Вип. 1. С. 124–137.

266. Шаливская Ю. В. Состояние коммуникативно-речевого развития младших школьников на уроках чтения в практике современной начальной школы. *GESJ: Education Sciences and Psychology*. 2016. No.5(42). pp. 61–70. URL: <http://gesj.internetacademy.org.ge/download.php?id=2864.pdf> (Дата звернення: 04.03.2017)

267. Шалівська Ю. В. Диференційований підхід до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів на уроках читання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. Вип. 44. С.160–163.

267. Шалівська Ю. В. Комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів на уроках читання: практикум для студентів спеціальності «Початкова освіта». Рівне: РДГУ, 2017. 68 с.

268. Шалівська Ю. В. Особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів на уроках читання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Рівне: РДГУ, 2017. Вип. 15 (58). С.107–110.

269. Шалівська Ю. В. Сутність і характеристика комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Innovative solutions in modern science*. Dubai. 2016. № 5(5). С. 93–106.

270. Шалівська Ю. В. Упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. *Сучасна освіта: світові тенденції та регіональний аспект* (Одеса, 29–30 верес. 2017 р.). Одеса. 2017. С. 33–38.

271. Шевчук Л. М. Методика групової роботи над текстом на уроках читання в 1–2 класах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки НАПН України. Київ. 2012. 21 с.

271. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. Київ: Знання, 2004. С. 228.
272. Шульга А. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками молодших школярів. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. №1 (52). С. 260–264.
273. Юрій М. Ф. Людина і світ: підручник. Київ: Дакор, 2006. 460 с.
274. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 560 с.
275. Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе. Москва: Сентябрь, 2000. 176 с.
276. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика. *Структурализм: «за» и «против»*. Москва, 1975.
277. Яремчук Н. С. Система роботи з удосконалення навичок говоріння в учнів 5–6 класів на уроках української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2009. 245 с.
278. Яців С. О. Формування кооперативних умінь майбутнього вчителя початкової школи засобами інтерактивних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 20 с.
279. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 310 с.
280. Ящук І. П. Виховна діяльність студентів як важливий фактор професійного становлення майбутнього педагога. Проблеми початкової ланки освіти в контексті розвитку світових педагогічних тенденцій: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Хмельницький – Івано-Франківськ, 2003 р.). Івано-Франківськ: Плай, 2003. С. 127–134.
281. Vanach Cz. Konserpcje i idee edukacji nauczycieli. *Edukacja*. 1997. № 1. S.111.
282. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Education and Training 2010 – The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. URL: <http://ec.europa.eu/education/policies/>

[2010/doc/principles_en.pdf](#) (Дата звернення: 26.06.2016)

283. Kupisiewicz Cz. Szkolnictwo w procesie przebudowy. Warszawa: WsiP, 1987. 137 s.

284. Kwiatkowska H. Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki. Warszawa: IBE, 1997. 236 s.

285. StatSoft, Inc. (2012). Электронный учебник по статистике. Москва, StatSoft. URL: <http://www.statsoft.ru/home/textbook/default.htm> (Дата звернення: 12.02.2017)

ДОДАТКИ

Додаток А

ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ початкової загальної освіти

ЗАТВЕРДЖЕНО
постановою Кабінету Міністрів України
від 20 квітня 2011 р. № 462

Загальні положення

Цей Державний стандарт початкової загальної освіти (далі – Державний стандарт), розроблений відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів, визначає зміст початкової загальної освіти, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави.

Державний стандарт ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти.

У цьому Державному стандарті терміни вживаються у такому значенні:

1) громадянська компетентність – здатність людини активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства;

2) ключова компетентність – спеціально структурований комплекс якостей особистості, що дає можливість ефективно брати участь у різних життєвих сферах діяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів;

3) ключова компетенція – об'єктивна категорія, що фіксує суспільно визначений комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати в широкій сфері діяльності людини (вміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, здоров'язбережувальна, соціальна компетентність та компетентність з питань інформаційно-комунікаційних технологій);

4) компетентнісний підхід – спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є такі ієрархічно-підпорядковані компетентності учнів, як ключова, загальнопредметна і предметна;

5) компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці;

6) компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини;

7) комунікативна компетентність – здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями;

8) міжпредметна компетентність – здатність учня застосувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей;

9) міжпредметні естетичні компетентності – здатність орієнтуватися в різних сферах життєдіяльності, що формується під час опанування різних видів мистецтва. Предметними мистецькими компетентностями, у тому числі музичними, образотворчими, хореографічними, театральними, екранними, є здатність до пізнавальної і практичної діяльності у певному виді мистецтва;

10) предметна компетентність – освоєний учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної з набуттям нового знання, його перетворенням і застосуванням;

11) предметна компетенція – сукупність знань, умінь та характерних рис у межах конкретного предмета, що дає можливість учневі самостійно виконувати певні дії для розв'язання навчальної проблеми (задачі, ситуації). Учень має уявлення, знає, розуміє, застосовує, виявляє ставлення, оцінює;

12) предметна математична компетентність – особистісне утворення, що характеризує здатність учня (учениці) створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих задач;

13) предметна природознавча компетентність – особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально і особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин "людина - природа";

14) соціальна компетентність – здатність особистості продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі.

Державний стандарт складається з:

- Базового навчального плану початкової загальної освіти згідно з додатком 1 (далі – Базовий навчальний план);
- загальної характеристики інваріантної та варіативної складових змісту початкової загальної освіти;
- державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів згідно з додатком 2.

У результативній складовій кожної освітньої галузі Державного стандарту визначено державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи, які відповідають змісту і структурі предметних компетентностей.

Протягом навчання у початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій.

На основі цього Державного стандарту Міністерство освіти і науки, молоді та спорту розробляє навчальні програми, відповідно до яких здійснюється підготовка варіативних програм і підручників.

Базовий навчальний план

Базовий навчальний план визначає зміст і структуру початкової загальної освіти за допомогою інваріантної і варіативної складових, якими встановлюється погодинне співвідношення між освітніми галузями, гранично допустиме тижневе навантаження учнів та загальнотижнева кількість годин.

Інваріантна складова змісту початкової загальної освіти формується на державному рівні і є обов'язковою для всіх загальноосвітніх навчальних закладів незалежно від їх підпорядкування та форми власності. Інваріантна складова змісту початкової загальної освіти визначається за допомогою таких освітніх галузей, як "Мови і літератури", "Математика", "Природознавство", "Суспільствознавство", "Здоров'я і фізична культура", "Технології" та "Мистецтво". Виключення з інваріантної складової будь-якої з освітніх галузей порушує цілісність загальноосвітньої підготовки на рівні початкової освіти і наступність основної школи.

В інваріантній складовій Базового навчального плану визначено мінімально необхідну кількість навчальних годин на вивчення кожної освітньої галузі.

Варіативна складова Базового навчального плану визначається загальноосвітнім навчальним закладом з урахуванням особливостей регіону, навчальних закладів, індивідуальних освітніх запитів учнів та (або) побажань

батьків, або осіб, які їх замінюють. У початкових класах варіативна складова включає години, які виділяються на вивчення навчальних предметів освітніх галузей, курсів за вибором, проведення індивідуальних консультацій та групових занять з учнями.

Вивчення предметів, включених до інваріантної та варіативної складових, дає змогу забезпечити належний рівень загальноосвітньої підготовки і соціально-особистісного розвитку учнів молодшого шкільного віку.

Навчальне навантаження учнів складається з годин інваріантної і варіативної складових і не може перевищувати гранично допустимого рівня тижневого навантаження учнів, встановленого Базовим навчальним планом та санітарно-гігієнічними нормами організації навчально-виховного процесу.

На основі Базового навчального плану, який визначає загальні засади організації навчально-виховного процесу у початковій школі, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту розробляє типові навчальні плани для загальноосвітніх навчальних закладів, у яких зміст освітніх галузей реалізується шляхом вивчення навчальних предметів і курсів інваріантної складової. На основі типових навчальних планів навчальні заклади складають щороку робочі навчальні плани, в яких конкретизується варіативна складова початкової загальної освіти з урахуванням особливостей організації навчального процесу.

Бюджетне фінансування загальноосвітнього навчального закладу здійснюється відповідно до встановленої базовим навчальним планом сумарної кількості годин інваріантної та варіативної складових з урахуванням можливого поділу класу на групи у процесі вивчення окремих предметів.

Освітня галузь "Мови і літератури"

Метою освітньої галузі "Мови і літератури" є розвиток особистості учня, формування його комунікативної компетентності та загальних уявлень про мову як систему і літературу як вид мистецтва. Зазначена освітня галузь складається з мовного і літературного компонентів.

Мова навчання (українська мова, мови національних меншин)

Метою вивчення української мови, мов національних меншин як мов навчання є формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з мови навчання, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду.

Особливість мови навчання полягає в тому, що вона є не тільки навчальним предметом, а і найважливішим засобом навчання, виховання і розвитку особистості у процесі опанування всіх інших предметів початкової загальної освіти.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

- формування в учнів мотивації вивчення мови;
- забезпечення гармонійного розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма);
- формування комунікативних умінь;
- опанування найважливіших функціональних складових мовної системи з урахуванням особливостей фонетичної і граматичної систем кожної з мов навчання;
- соціально-культурний розвиток особистості;
- формування вміння вчитися.

З урахуванням мети і завдань мовного компонента освітньої галузі виділяються такі змістові лінії: мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна.

Основною змістовою лінією є мовленнєва. При цьому мовна, соціокультурна і діяльнісна змістові лінії спрямовані на забезпечення мовленнєвої.

Мова вивчення (українська мова, мови національних меншин)

Метою навчання української мови як державної та інших мов як навчальних предметів є формування комунікативної компетентності з урахуванням інтересів і можливостей учнів початкової школи.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

- створення позитивної мотивації до засвоєння знань;
- формування умінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності;
- засвоєння елементарних знань про найважливіші мовні одиниці, необхідні та достатні для формування мовленнєвих умінь і навичок;
- залучення до національної культури народу, мова якого вивчається;
- сприяння інтелектуальному, моральному, соціокультурному та естетичному розвитку особистості.

Зміст навчання української мови як державної та інших мов як навчальних предметів визначається за такими змістовими лініями, як мовленнєва, мовна, соціокультурна, які є взаємозалежними, взаємопов'язаними та спрямованими на формування ключових і предметних компетентностей.

Іноземна мова

Метою вивчення іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння уміннями та навичками спілкуватися в усній і письмовій формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

- правильна вимова і розрізнення на слух звуків, слів, словосполучень і речень;
- оволодіння найбільш уживаною лексикою у межах визначеної тематики і сфери спілкування;
- отримання уявлення про основні граматичні категорії мови, яка вивчається; розпізнавання відомого лексичного і граматичного матеріалу під час читання та аудіювання і використання його у процесі усного спілкування;
- розуміння на слух мовлення вчителя, однокласників, основного змісту текстів з використанням наочності;
- участь у діалогічному спілкуванні (вміння вести етикетний діалог і діалог-розпитування під час повсякденного спілкування);
- уміння коротко висловлюватися у межах тематики і сфери спілкування, що визначені для початкової школи, відтворювати напам'ять римовані твори дитячого фольклору;
- оволодіння технікою читання вголос, читання про себе навчальних та нескладних текстів, використання прийомів ознайомлювального та навчального читання;
- правильне написання слів, словосполучень, речень і текстів;
- засвоєння елементарних відомостей про країну, мова якої вивчається.

З урахуванням мети і завдань вивчення іноземної мови виділяються такі змістові лінії: мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна.

Літературне читання

Метою літературного читання є формування читацької компетентності учнів, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентності, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення літератури в основній школі.

У процесі навчання відбувається становлення читача, що здатний до самостійної читацької, творчої діяльності, здійснюється його мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток, формуються морально-естетичні уявлення і поняття, збагачуються почуття, виховується потреба у систематичному читанні.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

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

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

Освітня галузь "Математика"

Метою освітньої галузі "Математика" є формування предметної математичної і ключових компетентностей, необхідних для самореалізації учнів у швидкозмінному світі.

Для досягнення зазначеної мети передбачається формування:

- цілісного сприйняття світу, розуміння ролі математики у пізнанні дійсності; підготовки до розпізнавання проблем, які розв'язуються із застосуванням математичних методів, здатності розв'язувати сюжетні задачі, логічно міркувати, обґрунтовувати свої дії та виконувати дії за алгоритмом;

- вміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією; орієнтуватися на площині та у просторі; застосовувати обчислювальні навички у практичних ситуаціях і розуміти сутність процесу вимірювання величин;

- інтересу до вивчення математики, творчого підходу та емоційно-ціннісного ставлення до виконання математичних завдань; уміння навчатися.

В освітній галузі виділяються такі змістові лінії: числа, дії з числами; величини; математичні вирази, рівності, нерівності; сюжетні задачі; просторові відношення, геометричні фігури; робота з даними.

Освітня галузь "Природознавство"

Метою освітньої галузі "Природознавство" є формування природознавчої компетентності учня шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу, способів навчально-пізнавальної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності та природоохоронної практики.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

- виховання соціально активної особистості, яка усвідомлює свою належність до різних елементів природного середовища, здатна мислити, бережливо ставиться до природи, людей і самого себе;

- формування на доступному рівні цілісної природничо-наукової картини світу, що охоплює систему знань, яка відображає закони і закономірності природи та місце в ній людини;

- розвиток розумових здібностей учнів, їх емоційно-вольової сфери, пізнавальної активності та самостійності, здатності до творчості, самовираження і спілкування;

- забезпечення єдності інтелектуального та емоційного сприйняття природи з практичною природоохоронною діяльністю;

- засвоєння традицій українського народу у відносинах людини з природою;

- оволодіння доступними способами пізнання предметів і явищ природи та суспільства.

Освітня галузь "Суспільствознавство"

Метою освітньої галузі "Суспільствознавство" є особистісний розвиток учня, формування його соціальної і громадянської компетентностей шляхом засвоєння різних видів соціального досвіду, що складається із загальнолюдських, загальнокультурних та національних цінностей, соціальних норм, громадянської активності, прийнятої в суспільстві поведінки, толерантного ставлення до відмінностей культур, традицій і різних думок.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

- виховання гуманної, соціально активної особистості, яка усвідомлює свою належність до етносоціального та соціально-культурного середовища, здатна розуміти значення життя як найвищої цінності;
- оволодіння способами діяльності та моделями поведінки, які відповідають загальноприйнятим нормам моралі та права;
- розвиток навичок взаємодії у сім'ї, колективі, суспільстві шляхом активного спілкування із соціальним оточенням, накопичення досвіду комунікативної діяльності, дотримання правил толерантної поведінки, співпереживання і солідарності з іншими людьми у різноманітних життєвих ситуаціях;
- формування основ споживчої культури, вміння самостійно приймати рішення щодо власної поведінки.

Соціальна і громадянська компетентності як ключові мають міждисциплінарний характер, інтегруються за допомогою всіх освітніх галузей і спрямовуються на соціалізацію особистості, набуття громадянських навичок співжиття і співпраці у суспільстві, дотримання соціальних норм.

Освітня галузь "Здоров'я і фізична культура"

Метою освітньої галузі "Здоров'я і фізична культура" є формування здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвитку особистої фізичної культури.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

- формування в учнів знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, фізичну культуру, фізичні вправи, взаємозв'язок організму людини з природним і соціальним оточенням;

- формування та розвиток навичок базових загальнорозвивальних рухових дій;
- розвиток в учнів активної мотивації дбайливо ставитися до власного здоров'я і займатися фізичною культурою, удосконалювати фізичну, соціальну, психічну і духовну складові здоров'я;
- виховання в учнів потреби у здоров'ї, що є важливою життєвою цінністю, свідомого прагнення до ведення здорового способу життя; розвиток умінь самостійно приймати рішення щодо власних вчинків;
- набуття учнями власного здоров'язбережувального досвіду з урахуванням стану здоров'я;
- використання у повсякденному житті досвіду здоров'язбережувальної діяльності для власного здоров'я та здоров'я інших людей.

Здоров'язбережувальна компетентність як ключова формується на міжпредметному рівні за допомогою предметних компетенцій з урахуванням специфіки предметів та пізнавальних можливостей учнів початкових класів.

Здоров'язбережувальна компетентність формується шляхом вивчення предметів освітньої галузі "здоров'я і фізична культура" і передбачає оволодіння учнями відповідними компетенціями.

З урахуванням мети і завдань зміст освітньої галузі визначається за такими змістовими лініями: здоров'я і фізична культура.

Освітня галузь "Технології"

Метою освітньої галузі "Технології" є формування і розвиток в учнів технологічної, інформаційно-комунікаційної та основних компетентностей для реалізації їх творчого потенціалу і соціалізації у суспільстві. Технології у початковій школі є однією з ланок неперервної технологічної освіти, що логічно продовжує дошкільну освіту, створює базу для успішного опанування учнями технологій основної школи та здобуття професійної освіти.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

- формування уявлення про предметно-перетворювальну діяльність людини, світ професій, шляхи отримання, зберігання інформації та способи її обробки; здатності до формулювання творчих задумів, усвідомленого дотримання безпечних прийомів роботи та користування інструментами і матеріалами;
- розвиток пізнавальної, художньої і технічної обдарованості, технічного мислення у процесі творчої діяльності, навичок ручних технік обробки

матеріалів, уміння користуватися технічною термінологією, художньою та графічною інформацією, вміння працювати з комп'ютером;

- виховання підготовки до вирішення побутових питань шляхом застосування алгоритмів виконання технологічних завдань та навичок технологічної діяльності у практичних ситуаціях.

- Зміст галузі "Технології" визначається за такими змістовими лініями: ручні техніки обробки матеріалів, технічна творчість, декоративно-ужиткове мистецтво, самообслуговування та ознайомлення з інформаційно-комунікаційними технологіями.

Освітня галузь "Мистецтво"

Метою освітньої галузі "Мистецтво" є формування і розвиток в учнів комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніх цінностей та способів художньої діяльності шляхом здобуття власного естетичного досвіду.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

- виховання в учнів емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та дійсності, розвиток художніх інтересів і потреб, естетичних ідеалів, здатності розуміти та інтерпретувати твори мистецтва, оцінювати естетичні явища;

- формування в учнів на доступному рівні системи художніх знань і вмінь, яка відображає цілісність та видову специфіку мистецтва;

- розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів, їх художніх здібностей і мислення, здатності до самовираження та спілкування.

Зміст освітньої галузі "Мистецтво" визначається за такими змістовими лініями: музична, образотворча та мистецько-синтетична (відповідно хореографічного, театрального та екранних видів мистецтва), які реалізуються шляхом вивчення окремих предметів або інтегрованих курсів.

Додатково див.:

- Базовий навчальний план. Додаток 1 до Державного стандарту;
- Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Додаток 2 до Державного стандарту.

Додаток Б

Таблиця Б 1.

Розвиток комунікативно-мовленнєвих знань, умінь, навичок та компетенцій майбутніх вчителів початкової школи у процесі вивчення окремих дисциплін нормативної і вибіркової частини змісту професійної підготовки

<i>Назва навчальної дисципліни</i>	<i>Мета і завдання навчальної дисципліни</i>	<i>Вплив на розвиток комунікативно-мовленнєвих знань, умінь, навичок та компетенцій майбутніх вчителів початкової школи</i>
Українська мова (за професійним спрямуванням)	<p><i>Мета</i> вивчення дисципліни: сформувати у майбутніх спеціалістів професійно зорієнтовані уміння і навички досконалого володіння українською літературною мовою у фаховій сфері</p> <p><i>Завдання</i> дисципліни полягає у тому, щоб сформувати:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ мовну компетенцію майбутніх фахівців, що містить знання і практичне оволодіння нормами літературної професійної мови; навички самоконтролю за дотриманням мовних норм у спілкуванні; ▪ вміння і навички оптимальної мовної поведінки у професійній сфері; ▪ стійкі навички усного й писемного мовлення, зорієнтованого на професійну специфіку; ▪ навички оперування фаховою термінологією, редагування, корегування та перекладу наукових текстів 	Досконале володіння студентами українською мовою забезпечує належний рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкової школи, тому сприяє комунікативно-мовленнєвому розвитку учнів
Історія України	<i>Мета</i> курсу: забезпечити формування умінь: визначати історичну конкретність, своєрідність історичного процесу людства через призму дослідження національної історії, робити аргументовані висновки, проводити аналогії подій минулого з сучасністю, вичерпно	Курс історії України сприяє розвитку громадянської та загальної культури студентів, що опосередковано

	<p>відповідати на поставлені запитання, демонструючи знання основних проблем курсу, використовувати отримані знання на практиці з метою формування власної громадянської культури.</p> <p><i>Завдання курсу:</i> вивчення та усвідомлення шляхом аналізу та узагальнень наступних проблем:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ наукової періодизації історії, ▪ суті історичних процесів, що відбувались в минулому та відбуваються нині в Україні, ▪ зіставлення історичних подій, процесів з культурно-історичними епохами, ▪ набуття навичок пошуку та критичного осмислення матеріалу з історії України, ▪ застосовувати набуті знання для прогнозування суспільних процесів. 	віддзеркалюється на рівні їх комунікативно-мовленнєвого розвитку
Історія української культури	<p><i>Мета курсу:</i> вивчення української культури – однієї з вагомих складових формування наукового світогляду студентської молоді, формування високого рівня культури особистості, виховання високих моральних якостей громадянина України.</p> <p><i>Завдання курсу</i> полягає у формуванні у студентської молоді цілісного уявлення про шляхи розвитку української культури, основні її етапи та самобутній характер, розуміння її взаємозв'язків із культурою європейською та світовою. Це дозволить студентам сформувати програму власної участі в реалізації культурного будівництва в Україні, визначити місце і значення української культури в світі сучасних культурних надбань</p>	Вивчення курсу історії української культури розвиває загальний культурний світогляд студентів, дозволяє поглибити мовленнєві навички
Іноземна мова	<i>Мета:</i> формування комунікативних мовленнєвих компетентностей; розвиток професійних вмінь та навичок в усній та письмовій формах (аудіювання, говоріння, письмо, читання); вдосконалення умінь	Курс іноземної мови покликаний розвивати у студентів вміння та навички

	<p>взаємодіяльності у фаховій сфері в умовах становлення міжнародного глобалізованого суспільства.</p> <p><i>Завдання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ формування комунікативної компетентності, що передбачає практичне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та комунікативне використання англійської мови як у повсякденних, загальних ділових ситуаціях, так і у фахових; ▪ професійна і фахова спрямованість, що передбачає залучення професійних навичок, умінь та знань; ▪ формування тематичних мереж для визначення змісту навчального процесу; ▪ розвиток та активізація міждисциплінарного мислення; ▪ формування у студента особистої відповідальності за результати навчання шляхом організації навчального процесу спільно з викладачем 	<p>іншомовного спілкування, що суттєво поглиблює їх комунікативно-мовленнєвий розвиток і таким чином впливає на комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів у майбутніх професійній діяльності педагогів</p>
Філософія	<p>Курс «Філософія» спрямований на засвоєння студентами найважливіших питань філософії, взаємозв'язків філософії та науки. В процесі вивчення курсу особлива увага повинна приділятися методологічним питанням, які мають велике значення для майбутніх фахівців різних галузей наукового знання.</p> <p><i>Завдання курсу:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Теоретичні:</i> забезпечення глибокого засвоєння специфіки філософського осягнення світу, сприяння формуванню високої світоглядно-методологічної позиції студентів. ▪ <i>Практичні:</i> використання методологічних настанов та принципів у конкретнонаукових дослідженнях в галузі початкової освіти. 	<p>Курс філософії розвиває у студентів загальні основи комунікативної філософії, здатність до аргументованого викладу своїх думок та ін.</p>
Інформаційні технології навчання	<p><i>Метою</i> вивчення навчальної дисципліни “Інформатика з методикою навчання” є розвиток підготовки студентів до навчання інформатики</p>	<p>Вивчення курсу інформатики розширює сферу комунікацій</p>

	<p>в початковій школі. До основних <i>завдань</i> курсу “Інформатика з методикою навчання” належать такі:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ показати основні компоненти теорії та практики сучасного навчання інформатики у початкових класах ; ▪ ознайомити студентів із сучасними тенденціями в навчанні інформатики; ▪ спрямувати студентів на творчий пошук під час практичної діяльності у школі; ▪ сформулювати в студентів під час виконання практичних і лабораторних занять професійно-методичні вміння, необхідні для плідної роботи в галузі навчання інформатики; ▪ залучити майбутніх учителів до опрацювання спеціальної науково-методичної літератури, що має стати джерелом постійної роботи над собою з метою підвищення рівня професійної компетенції. 	<p>студентів за допомогою віртуальної її частини та встановлює нові способи комунікування з суб’єктами освітнього простору</p>
<p>Основи інклюзивного навчання</p>	<p><i>Мета</i> – засвоєння студентами теоретико-методологічних, нормативно-правових та організаційно-методичних засад початкової інклюзивної освіти. <i>Завдання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ сформулювати в студентів цілісне уявлення про сутність та головні завдання– інклюзивної освіти в Україні; ▪ розвинути навички здійснення індивідуального підходу в навчанні й вихованні дітей з особливими потребами; ▪ забезпечити опанування майбутніми вчителями початкових класів методами міжособистісної взаємодії з батьками дітей з особливими потребами, ▪ сформулювати навички диференційованого викладання та оцінювання в умовах інклюзивного навчання. 	<p>Курс інклюзивного навчання спонукає студентів до оволодіння теорією і практикою комунікативно-мовленнєвої діяльності з учнями початкової школи, що мають особливі освітні потреби</p>

Сучасна українська мова. Культура мови і практична стилістика	<p><i>Мета:</i> курс "Сучасна українська мова. Культура мови і практична стилістика" спрямований на формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи.</p> <p><i>Завдання</i> курсу полягають у тому, щоб:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ формувати систематизовані знання про мову і мовлення, вміння і навички їх використовувати в усному і писемному професійному мовленні, розвинуте «чуття мови», оволодіння мовцем основними комунікативними якостями мовлення: правильністю, чистотою, багатством, точністю, доступністю, логічністю, впливовістю, доречністю, виразністю 	Курс сучасної української мови забезпечує розвиток сучасних комунікативно-мовленнєвих знань, умінь і навичок майбутніх учителів початкових класів
Основи культури і техніки мовлення	<p><i>Мета:</i> удосконалення культури усного мовлення студента як носія української мови шляхом активізації засвоєних знань, норм всіх можливих варіантів літературної мови, навчання користуватися ними в різноманітних практичних мовленнєвих сферах.</p> <p><i>Завдання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Вироблення у кожного студента стійкої навички чуття доброго мовлення; ▪ Уважне ставлення до промовленого і написаного слова; ▪ Розрізнення у своєму мовленні і в мовленні оточуючих ненормативної лексики, розуміння причин відхилень; ▪ Вміння знаходити шляхи подолання огріхів, неточностей і недоречностей власного і учнівського мовлення; ▪ Прагнення підносити культуру власного мовлення з метою стати взірцем для учнів. 	Вивчення курсу основ культури і техніки мовлення сприяє усвідомленню культури мовлення – як власної, так і учнів; уможливорює засвоєння мовного етикету; формує вміння й навички, що забезпечують майстерність безпосереднього мовлення, яка має бути реалізована в практичній комунікативно-мовленнєвій діяльності вчителя в початковій школі
Психологія	<p><i>1. Вікова психологія</i></p> <p><i>Мета:</i> озброєння майбутніх вчителів знаннями загальних, вікових та індивідуальних закономірностей психічного розвитку учнів початкової школи, психологічних закономірностей психічного</p>	Знання психологічних дисциплін забезпечує засвоєння студентами знань про психологічні механізми

	<p>розвитку дітей, розвитку особистості в групах спілкування та самих цих груп; формування умінь визначати потенційні можливості розвитку учня, рівень наукованості та здібності, міжособові взаємини в групі, створювати оптимальні умови учіння і розвитку особистості.</p> <p><i>Завдання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ надати студентам інформацію про місце та роль вікової психології у їх підготовці до педагогічної діяльності; ▪ озброїти студентів знаннями про умови та фактори розвитку дитини в різні вікові періоди, психічні новоутворення кожного віку. <p><i>2. Педагогічна психологія</i></p> <p><i>Мета:</i> озброєння майбутніх вчителів початкової школи знаннями психологічних закономірностей процесів учіння, навчання, виховання і педагогічної діяльності в умовах початкової школи.</p> <p><i>Завдання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ надати студентам інформацію про місце та роль педагогічної психології у їх підготовці до педагогічної діяльності; ▪ забезпечити засвоєння майбутніми вчителями знань про психологічну структуру та сутність учіння, про фактори, що зумовлюють успіхи та невдачі в учінні; ▪ сформулювати у студентів знання про мету та завдання навчально-виховного процесу в початковій школі, шляхи та умови його оптимізації. <p><i>3. Основи психодіагностики</i></p> <p><i>Мета:</i> озброєння майбутніх учителів початкової школи знаннями про психологічні феномени та методи їх діагностики, засвоєння етичних норм психодіагностики, формування умінь розпізнавати та вивчати психологічні явища, отримання загальних практичних навичок, необхідних для проведення психологічної діагностики в початковій</p>	<p>комунікацій у системі початкової освіти, про специфіку мовленнєвої діяльності на різних етапах розвитку особистості в початковій школі; про можливості психологічного впливу на комунікативно-мовленнєвий розвиток учня.</p>
--	--	---

	<p>школі.</p> <p><i>Завдання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ надати студентам інформацію про місце та роль психодіагностики у їх підготовці до діяльності в початковій школі; ▪ сформувати адекватні уявлення про значення психодіагностичних методів у системі психологічних обстежень учнів початкової школи, про можливості, переваги і недоліки кожного методу; ▪ забезпечити оволодіння студентами навичками роботи з найбільш відомими та якісними методами психодіагностики; ▪ навчити правилам проведення психодіагностичних обстежень, способам обробки, аналізу і інтерпретації результатів; надати студентам можливість застосувати здобуті знання, уміння та навички у практичній діяльності в процесі навчальних виробничих практик в початковій школі. 	
Педагогіка	<p><i>Мета:</i> засвоєння студентами цілісної системи теоретичних знань із педагогіки як науки про виховання та навчання людини. Формування здатності та підготовки до їх застосування в професійно-педагогічній діяльності в початковій школі.</p> <p><i>Завдання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ґрунтовне засвоєння студентами основ педагогічної науки, теорії виховання та теорії навчання; ▪ опанування на міждисциплінарному рівні основними педагогічними категоріями і поняттями; ▪ усвідомлене засвоєння змісту, організаційних форм і методів навчання і виховання учнів початкової школи з метою їх гармонійного розвитку; ▪ формування у студентів розуміння сутності зв'язку між теорією педагогічної науки та практикою педагогічної діяльності вчителя; 	Курс педагогіки забезпечує формування глибоких знань та вмінь студентів у сфері організації та практики комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів як педагогічного явища, що підлягає проектуванню, прогнозуванню, організації та оцінюванню результативності.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ формування у студентів початкових навичок планування виховної і навчальної роботи з учнями початкової школи з метою реалізації пізнавальних, розвивальних і виховних аспектів педагогічного процесу, забезпечення особистісно зорієнтованого і диференційованого підходів до вихованців; ▪ формування у студентів дослідницьких умінь, досвіду роботи з підручниками, навчальними посібниками, науковою літературою, періодичними виданнями, іншими джерелами інформації; ▪ стимулювання студентів до систематичної самостійної навчальної праці, посилення мотивації учіння, формування самооцінювальних дій; ▪ виховання у майбутніх учителів початкових класів відповідального ставлення до професійного навчання; ▪ стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності студентів; ▪ створення умов для формування професійної компетентності вчителя початкової школи. 	
<p>Педагогічні технології в початковій школі</p>	<p><i>Мета:</i> допомогти майбутнім вчителям початкової школи зорієнтуватися в концептуальних та теоретичних положеннях педагогічних технологій, сформувати готовність до впровадження сучасних технологій у практику початкової школи.</p> <p><i>Завдання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ознайомити студентів з концептуальними та теоретичними положеннями численних технологій навчання; ▪ узагальнити педагогічні технології початкової школи, виявити їх фундаментальну спільність, виділити істотні ознаки; ▪ сформувати позитивне ставлення і прагнення майбутнього вчителя початкової школи до творчого оволодіння новими навчальними 	<p>Ця навчальна дисципліна сприяє усвідомленню студентами ролі і значення педагогічних технологій в успішній професійній діяльності в початковій школі, в тому числі й технологій розвитку комунікативно-мовленнєвої сфери учнів</p>

	<p>технологіями;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ вчити студентів обирати оптимальні технології навчання відповідно до індивідуальних можливостей учнів початкових класів, рівню їх підготовки, умов; ▪ орієнтувати студентів до педагогічної творчості, самостійності, дослідницької діяльності 	
Дитяча література з основами культури і техніки мовлення	<p><i>Мета і завдання</i> цієї дисципліни поглядають у тому, щоб формування літературознавчої та мовнокомунікативної професійної компетентності студентів ННІ педагогіки, а також орієнтація майбутніх спеціалістів на вивчення творів українського письменства для дітей молодшого шкільного віку, систематизація знань майбутніх класоводів про комунікативні якості мовлення, розширення уявлень студентів про роль і місце культури мовлення в житті людей та про завдання освітніх закладів у процесі гуманітаризації суспільства, формування творчої риторичної особистості кожного студента як майбутнього педагога</p>	<p>Вивчення культури і техніки мовлення на основі дитячої літератури зміцнює у студентів комунікативно-мовленнєві знання, уміння й навички</p>
Методики викладання	<p><i>1. Методика навчання літературного читання.</i></p> <p><i>Мета:</i> підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання школярів літературного читання відповідно до сучасних освітніх вимог.</p> <p><i>Завдання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ознайомлення майбутніх учителів зі структурою та змістом галузі "Мови і літератури" Державного стандарту початкової загальної освіти, змістом шкільної програми й підручників з літературного читання; ▪ оволодіння студентами методикою формування в учнів читацьких умінь і навичок, читацької культури, виховання й розвитку дитячої особистості засобами читання; 	<p>Курс «Методика навчання літературного читання» забезпечує формування у студентів здатності до розвитку в учнів комунікативно-мовленнєвих навичок під час читання творів літератури.</p> <p>Курс «Методика викладання української мови» забезпечує формування у студентів необхідних комунікативно-</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ оволодіння студентами навичками складання конспектів уроків літературного читання (традиційних і нетрадиційних) в 2–4 класах та методикою їх проведення в початкових класах сучасної загальноосвітньої школи <p><i>2. Методика навчання української мови</i></p> <p><i>Мета:</i> підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання школярів рідної мови відповідно до сучасних освітніх вимог.</p> <p><i>Завдання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ознайомлення майбутніх учителів зі структурою та змістом галузі "Мови і літератури" Державного стандарту початкової загальної освіти; змістом шкільної програми й підручників з української мови; ▪ засвоєння студентами закономірностей формування знань, умінь і навичок молодших школярів з літературного читання; ▪ оволодіння студентами методикою формування в учнів системи початкових уявлень і понять з фонетики, лексики, словотвору, морфології, синтаксису; ▪ оволодіння навичками складання конспектів уроків літературного читання і методикою їх проведення в початкових класах 	<p>мовленнєвих знань, а також умінь та навичок викладання української мови, що безпосередньо впливає на комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів</p>
--	--	--

Додаток В

**Анкета експертного оцінювання
педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи
до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів**

Шановні колеги! Нами проводиться факторний аналіз проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, спрямований на виділення системи значущих педагогічних умов. Ваші експертні відповіді дозволять одержати надійні об'єктивні результати. Будь ласка, оцініть виділені потенційні умови за 5-ти бальною шкалою, де 1 - найнижчий бал, 5 - найвищий.

№	Умови	Бали				
		1	2	3	4	5
1	Врахування соціального та життєвого досвіду студентів	1	2	3	4	5
2	Рівень комунікативних умінь майбутніх учителів початкової школи	1	2	3	4	5
3	Досвід взаємодії студентів педагогічних спеціальностей із учнями ЗНЗ	1	2	3	4	5
4	Зміст педагогічних практик у процесі професійної підготовки майбутніх учителів	1	2	3	4	5
5	Загальний рівень навчальної успішності студентської молоді	1	2	3	4	5
6	Вираженість педагогічних цінностей та професійної спрямованості особистості студентів	1	2	3	4	5
7	Міжособистісний статус студента в академічній групі	1	2	3	4	5
8	Усвідомлення студентською молоддю значущості обраної професії вчителя початкової школи	1	2	3	4	5
9	Наявність системи заохочення молоді до оволодіння фаховою компетентністю	1	2	3	4	5
10	Розвинутість пізнавальних інтересів майбутніх фахівців	1	2	3	4	5
11	Загальний рівень інтелектуального розвитку майбутніх фахівців	1	2	3	4	5
12	Розвиненість психічних процесів молоді (сприймання, уяви, пам'яті, мислення, уваги)	1	2	3	4	5

13	Володіння майбутніми учителями пізнавальними операціями аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, тощо.	1	2	3	4	5
14	Умотивованість студентів до розвитку комунікативно-мовленневих здібностей учнів	1	2	3	4	5
15	Обізнаність студентів щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи	1	2	3	4	5
16	Володіння студентами формами й методами мовленнєво-комунікативного розвитку учнів	1	2	3	4	5
17	Домінування професійно значущих мотивів та цінностей	1	2	3	4	5
18	Зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи	1	2	3	4	5
19	Організація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи	1	2	3	4	5
20	Рефлексія процесу педагогічного й особистісного розвитку молоді під час фахової підготовки	1	2	3	4	5
21	Психологічна готовність майбутніх учителів до роботи із комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів	1	2	3	4	5
22	Рівень педагогічної культури майбутніх фахівців	1	2	3	4	5
23	Фахова готовність майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів	1	2	3	4	5
24	Моніторинг академічних і професійних результатів підготовки майбутніх учителів	1	2	3	4	5
25	Демократизація й гуманізація освітнього простору вищої школи	1	2	3	4	5
26	Діалогічність взаємодії викладачів і студентів під час професійної підготовки	1	2	3	4	5
27	Наявність матеріально-технічних засобів комунікативно-мовленнєвого розвитку	1	2	3	4	5
28	Наявність науково-методичного забезпечення комунікативно-мовленнєвого розвитку	1	2	3	4	5
29	Цілеспрямованість професійної підготовки майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів	1	2	3	4	5
30	Системність професійної підготовки майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів	1	2	3	4	5

Можливо, на основі Вашого досвіду, Ви можете запропонувати інші значущі умови організації процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Будь ласка, напишіть свій варіант _____

Дякуємо за участь і співробітництво!

Додаток Д

Авторська методика діагностики рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи

Критерій: Фонетико-орфоепічна компетенція

Показник: вимова слів відповідно до орфоепічних норм

Завдання 1: прочитай слова.

Мета: з'ясувати вміння вимовляти слова відповідно орфоепічних норм.

Процедура виконання: учню пропонують дібрати з тексту слова, у вимові яких може бути орфоепічна помилка і розмістити їх від простого випадку до складного.

Завдання 2: прослухати текст та виявити слова, у вимові яких можлива помилка.

Мета: виявити вміння вибирати слова, у вимові яких можлива помилка.

Процедура виконання: учневі пропонують прочитати текст за літературною вимовою слів. Учень прочитує його, аналізує та виявляє слова, у вимові яких можлива помилка, аргументує свій вибір.

Показник: правильна постановка наголосів у словах.

Завдання 1: визначити наголос у словах.

Мета: з'ясувати вміння учнів правильній постановці наголосу, чи вміють перевіряти наголос за словником.

Процедура виконання: учням пропонують прочитати невеликий текст, фіксуються слова у наголошенні яких учень припустився помилки.

Завдання 2: склади словосполучення чи речення із запропонованих слів.

Мета: з'ясувати вміння учнів змінювати наголос у слові відповідно до його нової форми.

Процедура виконання: учням пропонуються слова, з яких потрібно утворити нові слова чи їх нові форми так, щоб наголос перемістився на інший склад, обґрунтувати свою думку.

Показник: володіння інтонаційними засобами виразності.

Завдання 1: виразно прочитайте уривок тексту за готовою розбивкою.

Мета: перевірити в учнів уміння читати готову розбивку, аналізувати засоби мовленнєвої виразності, правильно, виразно і яскраво відтворювати текст.

Процедура виконання: учням пропонують готову розбивку тексту, вони пояснюють її, показують, які слова потрібно виділяти голосом, де робити паузи, коли потрібно підвищити чи понизити голос (у відповідності з графічними означеннями), з якою інтонацією слід читати, читають текст за розбивкою.

Завдання 2: склади партитуру виразного читання.

Мета: перевірити в учнів уміння визначати засоби мовленнєвої виразності – інтонацію, логічний наголос, паузи, темп, силу, мелодику і висоту голосу.

Процедура виконання: учням пропонується текст (або його частину, якщо текст великий), школярі з'ясовують головну думку, знаходять логічний центр (найголовніші слова у тексті), розбивають речення на мовні такти (ланки), визначають логічні паузи, виділяють логічні наголоси для речення (найголовніші за смислом слова) та його частин, визначають мелодику читання в залежності від місця логічного наголосу, опрацьовують інтонацію читання, читають уголос текст відповідно до складеної партитури, роблять висновки щодо наявності помилок.

Критерій: лексична компетенція

Показник: багатство словника

Завдання 1: добери самостійно чи зі слів, поданих у дужках, найбільш доцільні за змістом тексту слова.

Мета: перевірити в учнів уміння добирати самостійно чи серед запропонованих слів найбільш доцільні за змістом тексту слова.

Процедура виконання: учням пропонується прочитати текст, вставляючи на місці пропусків найбільш доцільне за змістом твору слово та обґрунтувати свій вибір.

Завдання 2: пошир речення у тексті.

Мета: з'ясувати рівень лексичного запасу учнів та перевірити уміння поширювати речення.

Процедура виконання: учневі дається картка, на якій надрукований текст, що складається з непоширених речень. Учневі необхідно самостійно поширити кожне речення.

Показник: тлумачення значень слів

Завдання 1: поясни значення слів

Мета: з'ясувати розуміння учнями значень слів, визначити способи, які школярі використовують для їх тлумачення (включення слова у словосполучення чи речення; розбір слова за будовою; наочна семантизація (демонстрація); подання тлумачень слів (за словником); добір синонімів; добір антонімічної пари; пояснення слів на основі розгорнутого опису).

Процедура виконання: учням пропонуються з тексту слова чи словосполучення для тлумачення предмету, події, явища, яке вони відображають. Якщо при тлумаченні постійно використовується один спосіб семантизації, учневі пропонується використати інший. Якщо учень не може пояснити значення слова чи словосполучення, йому пропонують скласти з ними речення.

Завдання 2: визнач слово за його значенням.

Мета: перевірити в учнів уміння визначати слово за його значенням.

Процедура виконання: учням роздають картки, на яких слова закриті непрозорою плівкою, видно тільки їх значення. Школярам пропонують прочитати тлумачення і назвати слово, яке воно відображає. Після озвучення учнівської відповіді плівка знімається, слова зіставляються.

Показник: добір синонімів та антонімів.

Завдання 1: заміни у тексті часто повторювані слова на синоніми.

Мета: перевірити в учнів уміння добирати синоніми до слів (звичайні, контекстуальні), розуміння того, що заміна часто повторюваних слів синонімами усуває одноманітність тексту, робить його досконалішим.

Процедура виконання: учням пропонується прочитати текст, у якому часто повторюються певні слова, проаналізувати їх та дібрати слова, якими їх можна замінити. Запропонований і новоутворений тексти порівнюються, робляться відповідні висновки.

Завдання 2: добери до поданого слова антонім, склади з утвореною парою речення.

Мета: перевірити в учнів уміння добирати до поданого слова антонімічну пару та вживати антоніми у своєму мовленні.

Процедура виконання: Діти прочитують текст, виявляють слова з протилежним значенням, обґрунтовують свій вибір і наводять приклади вживання кожної антонімічної пари поза текстом.

Показник: розуміння та доречне вживання образних виразів, прислів'їв, приказок.

Завдання 1: поясни значення висловів.

Мета: з'ясувати розуміння дітьми образних виразів.

Процедура виконання: учням пропонується пояснити значення запропонованих виразів, для уточнення розуміння можна запропонувати скласти з кожним висловом речення.

Завдання 2: з-поміж поданих прислів'їв та приказок обери ті, які стосуються тексту; за якої ситуації можна вжити кожне з них?

Мета: перевірити в учнів уміння добирати прислів'я та приказки на задану тему, доречно вживати їх у своєму мовленні.

Процедура виконання: Учень прочитує запропонований текст, визначає його основну думку та з-поміж запропонованих прислів'їв і приказок обирає ті, які її розкривають, обґрунтовує свій вибір. Школярам пропонують навести приклади ситуацій, за яких можна вжити ті чи інші прислів'я та приказки.

Критерій: граматично-стилістична компетенція

Показник: морфологічна правильність.

Завдання 1: постав слова в дужках у потрібну граматичну форму.

Мета: перевірити в учнів уміння визначати граматичну форму слів відповідно до змісту тексту та правильність чергування учнями звуків у процесі словозміни.

Процедура виконання: учневі пропонується текст, кілька слів якого розміщені у дужках. Відповідно до змісту тексту учень змінює граматичну форму слів у дужках на доречну. Шляхом зіставлення словосполучень школяр проводить перевірку правильності словозміни.

Показник: синтаксична правильність.

Завдання 1: склади речення із запропонованих слів.

Мета: перевірити в учнів уміння складати речення із запропонованих слів, у тому числі й з однорідними словами.

Процедура виконання: учням пропонується скласти речення із запропонованих слів, серед яких зустрічаються і однорідні слова.

Завдання 2: об'єднай запропоновані слова у речення, з утворених речень склади текст.

Мета: перевірити в учнів уміння об'єднувати слова у речення та поєднувати речення у текст.

Процедура виконання: учням пропонують спочатку об'єднати слова у речення, а потім утворити із них текст.

Показник: розуміння стилістичних особливостей текстів.

Завдання 1: визнач сферу використання кожного запропонованого уривку.

Мета: перевірити розуміння учнями характерних особливостей текстів різних стилів.

Процедура виконання: учням пропонують декілька уривків з різних за стилем текстів. Школяр повинен визначити сферу використання кожного з них.

Завдання 2: зміни запропонований текст таким чином, щоб його можна було використати в іншій сфері.

Мета: перевірити в учнів розуміння характерних особливостей кожного стилю та уміння змінювати стиль запропонованого тексту відповідно до комунікативного завдання.

Процедура виконання: учень прочитує запропонований текст, визначає його стиль та характерні ознаки, перераховує ознаки нового стилю, змінює текст, відповідно до визначених ознак.

Показник: поновлення деформованих речень, тексту.

Завдання 1: понови деформовані речення.

Мета: перевірити в учнів уміння поновлювати деформовані речення.

Процедура виконання: учням пропонують прочитати деформовані речення та здійснити необхідну правку.

Завдання 2: знайди випадки порушення логічності у вираженні думок, здійсни необхідну правку.

Мета: перевірити в учнів уміння орієнтуватись у тексті, знаходити випадки порушення логічності у вираженні думок та здійснювати необхідну правку.

Процедура виконання: учням пропонують текст, у якому порушена логічність у вираженні думок. Учень читає його і робить необхідну правку.

Критерій: діалогова компетенція

Показник: уміння запитувати та відповідати за змістом тексту.

Завдання 1: дай відповіді на запитання до тексту.

Мета: перевірити в учнів розуміння тексту та уміння давати відповіді на запитання до нього.

Процедура виконання: учням пропонують відповісти на різнопланові запитання до опрацьованого тексту.

Завдання 2: постав запитання до тексту.

Мета: перевірити в учнів уміння ставити запитання до тексту та виявити, які типи запитань переважають.

Процедура виконання: учням пропонують самостійно поставити запитання до опрацьованого тексту.

Показник: уміння переказувати.

Завдання 1: перекажи текст.

Мета: перевірити в учнів уміння переказувати текст та виявити, якими способами переказу тексту вони володіють.

Процедура виконання: учням пропонують переказати текст різними способами: близько до тексту, стисло, вибірково.

Завдання 2: перекажи текст (з творчим завданням).

Мета: перевірити в учнів уміння переказувати текст із змінами.

Процедура виконання: учням пропонують переказати текст від імені однієї з дійових осіб, із зміною певних подій, героїв, їхніх характерів тощо.

Показник: продукування висловлювання.

Завдання 1: прочитай текст та продовж його.

Мета: перевірити в учнів розуміння тексту та уміння продовжувати, доповнювати його.

Процедура виконання: учням пропонують продовжити, а потім доповнити опрацьований текст. Під час виконання завдання особлива увага звертається на типи речень, які переважають.

Завдання 2: склади висловлювання за серією малюнків.

Мета: перевірити в учнів уміння складати висловлювання за серією малюнків.

Процедура виконання: учням показують почергово серії малюнків різної складності і пропонують скласти з ними розповідь. Під час виконання завдання особлива увага звертається на розкриття теми, повноту опису зображуваних подій, застосування художніх засобів тощо.

Критерій: комунікативна компетенція

Показник: комплексне застосування мовних і позамовних засобів виразності з метою комунікації.

Завдання 1: розкажи цікаву історію.

Мета: виявити, чи використовують учні з метою комунікації позамовні засоби виразності, яким чином поєднують їх з мовними.

Процедура виконання: дослідження даного аспекту може проводитись у групі з кількох учнів, дітям пропонується по черзі розповісти цікавий випадок із власного чи чужого життя.

Завдання 2: інсценізуй твір.

Мета: перевірити в учнів наявність уміння застосовувати в комплексі мовні та позамовні засоби виразності.

Процедура виконання: дослідження даного аспекту проводиться у групі з кількох учнів. Дітям пропонується самостійно обрати ролі та інсценізувати твір, в якому декілька дійових осіб.

Показник: ініціативність у розмові.

Завдання 1: проведіть прес-конференцію на довільну тему.

Мета: з'ясувати рівень ініціативності учнів.

Процедура виконання: дослідження проводиться у групі з кількох учнів, яким пропонується провести прес-конференцію на довільну тему. Під час виконання завдання учні можуть обмінюватись ролями.

Завдання 2: уяви себе в ролі кореспондента та візьми інтерв'ю у свого однокласника.

Мета: з'ясувати рівень ініціативності учнів та виявити типи запитань та відповідей учнів.

Процедура виконання: дослідження проводиться з двома учнями, яким пропонується по черзі взяти один у одного інтерв'ю. Під час виконання завдання увага звертається і на те, хто першим захотів бути кореспондентом.

Показник: орієнтування у ситуації спілкування.

Завдання 1: приєднайся до розмови за поданої ситуації.

Мета: перевірити в учнів уміння орієнтуватись у ситуації спілкування.

Процедура виконання: дослідження проводиться у двох невеличких групах учнів, одній з яких пропонується обговорити певне питання. Коли розмова перебуває у самому розпалі, другу групу учнів просять приєднатись до першої. Після завершення розмови групи обмінюються місцями і починається нова розмова.

Завдання 2: прослухай діалог, визнач предмет розмови та окресли ймовірне її закінчення.

Мета: перевірити в учнів уміння орієнтуватись у ситуації спілкування.

Процедура виконання: учням пропонують прочитати чи прослухати початок діалогу та визначити предмет розмови. Після отримання правильної відповіді, пропонують розповісти ймовірний варіант закінчення розмови. Коли учень озвучить власний варіант кінцівки, обидва варіанти співставляються.

Показник: дотримання етичних норм та вживання ввічливих форм спілкування.

Завдання 1: розіграйте діалог на вільну тему.

Мета: перевірити, чи вживають учні у розмові слова ввічливості.

Процедура виконання: дослідження проводиться з парою учнів, яким пропонується самостійно обрати соціальні ролі і уявну ситуацію та розіграти відповідний діалог. У процесі виконання завдання увага звертається на вживання учнями під час розмови слів ввічливості.

Завдання 2: склади діалог за поданої ситуації, використай відповідні етикетні формули.

Мета: з'ясувати, чи володіють учні етикетними формулами відповідно до ситуації.

Процедура виконання: дослідження проводиться з парою учнів, яким пропонується скласти діалоги відповідно до кожної із запропонованих ситуацій. Під час виконання завдання увага звертається на наявність чи відсутність відповідних етикетних формул.

Означені завдання дозволяють визначити вихідний рівень кожного критерію та загальний рівень комунікативно-мовленнєвої компетенції учнів початкових класів.

Загальний рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів обраховується як середнє арифметичне.

Анкетування вчителів

Шановні колеги! Нами проводиться анкетування щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Дайте, будь ласка, відповіді на запитання анкети.

Школа _____

Область _____

1. Чи вважаєте Ви комунікативно-мовленнєвий розвиток важливим у навчальній та життєвій діяльності школярів?
2. Чи задоволені Ви рівнем комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів?
3. Чи доцільно з метою комунікативно-мовленнєвого розвитку поєднувати на уроках читання розвиток мовних, мовленнєвих та комунікативних умінь? Чому?
4. Які комунікативно-мовленнєві вміння Ви розвиваєте на уроках читання?
5. Позначте відповідною літерою види робіт, які переважають на уроках читання (П), яким приділяється недостатньо уваги (Н) та ті, які не застосовуються взагалі (В):
 - змінювати наголос;
 - вимовляти слова відповідно до орфоепічних норм;
 - вибирати з тексту слова для "орфоепічного" читання, виконувати звуковий аналіз слів;
 - читати текст партитурним читанням;
 - розвивати мовленнєве дихання;
 - розвивати фонематичний слух;
 - удосконалювати дикцію;
 - добирати до слова антоніми, синоніми;
 - розвивати інтонаційну виразність мовлення (інтонацію, темп, тембр, силу голосу, мелодику, наголоси тощо);
 - вести роботу над усвідомленням дітьми звукового складу слів рідної мови та норм їх літературної вимови;
 - виділяти опорні (ключові) слова в тексті;
 - давати тлумачення слів;
 - вчити розуміти багатозначність, синонімічність та переносне значення слів;
 - вводити слова у словосполучення, речення;
 - збагачувати словник дітей новою лексикою та активізувати, уточнювати значення окремих слів і словосполучень;
 - замінювати слова-діалектизми словами літературної мови;
 - розвивати образне мовлення (збагачувати активний словник дітей образними виразами);
 - добирати відповідну граматичну форму слова, правильно вживаючи закінчення;
 - узгоджувати слова у реченні;
 - розкривати дужки, ставлячи слово у потрібній формі;

- добирати із слів в дужках найбільш доцільне слово;
- доповнювати речення словами, що означають ознаку предмета (дію);
- поновлювати деформоване речення (текст);
- практично ознайомлювати дітей з граматичними формами рідної мови;
- вдосконалювати синтаксичну сторону мовлення;
- вчити висловлювати одну й ту ж саму думку різними граматичними формами;
- формувати граматичне і стилістичне чуття рідної мови, чуття помилок, самокорекцію, самоконтроль та взаємоконтроль мовлення;
- ставити запитання до тексту;
- відповідати на запитання;
- добирати до тексту заголовки;
- переказувати на основі почутого, побаченого чи прочитаного;
- складати розповідь на основі фабули, за серією сюжетних картин, малювати кадри до кінофільму;
- будувати висловлювання у формі опису;
- закінчувати текст (розповідь);
- будувати діалог на запропоновану тему;
- інсценізувати, проводити читання в особах;
- вчити виявляти ініціативу в розмові, звертатися із запитаннями, проханнями до інших;
- підтримувати розмову, продовжувати її відповідно до ситуації спілкування;
- розвивати комунікативні здібності;
- засвоювати етичні норми та ввічливі форми спілкування;
- розвивати мовленнєвий етикет;
- формувати культуру мовлення і культуру спілкування.

6. Які прийоми Ви використовуєте на уроках читання для комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів?
7. Назвіть типові недоліки і мовленнєві труднощі, з якими учні стикаються під час спілкування.
8. Які труднощі Ви відчуваєте у розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь на уроках читання?
9. Вкажіть шляхи підвищення рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів на уроках читання.

Дякуємо за участь і співробітництво!

Додаток Ж 1

Пілотажне дослідження

Результати опитування вчителів початкових класів щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів

У анкетуванні взяли участь 69 учителів початкових класів м. Рівне.

Кількісний аналіз відповідей на запитання анкети «Чи вважаєте Ви комунікативно-мовленнєвий розвиток важливим у навчальній та життєвій діяльності школярів?» засвідчив, що абсолютна більшість учителів (97 %) вважає комунікативно-мовленнєвий розвиток не лише важливим, а й пріоритетним у навчальній та життєвій діяльності учнів.

У зв'язку з цим, логічними були такі запитання анкети: «Чи задоволені Ви рівнем комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів?» та «Чи доцільно з метою комунікативно-мовленнєвого розвитку поєднувати на уроках читання розвиток мовних, мовленнєвих та комунікативних умінь? Чому?». Аналіз відповідей показав, що 74 % учителів не задоволені наявним рівнем комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, 23 % учителів – задоволені частково і лише 3 % опитаних учителів повністю задоволені рівнем мовлення школярів. Виявилося також, що 6 % учителів вважають цілком достатнім сучасний рівень навчальних та виховних завдань з метою розвитку мовлення, решта – 94 % учителів вважають поєднання на уроках читання мовних, мовленнєвих, комунікативних умінь не лише доцільним, а й вкрай необхідним, оскільки таке поєднання сприятиме вирішенню проблеми загальної безграмотності; збільшенню словникового запасу учнів та рівня володіння літературною мовою; розвитку умінь висловлюватися чітко, послідовно в усіх доступних формах, типах і стилях мовлення, міркувати взаємопов'язаними судженнями; умінь слухати і розуміти співрозмовника, привертати увагу до себе і своєї діяльності, цікавитись співрозмовником і бути цікавим йому; активізації опорних знань; розвитку розуміння і креативності у подальшій роботі над текстом; застосуванню таких методів і

вправ, які допоможуть досягти високого рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку; вільному спілкуванню під час виконання групових та колективних навчальних завдань.

Відповідаючи на запитання «Які комунікативно-мовленнєві вміння Ви розвиваєте на уроках читання?», 38 % учителів назвали вміння слухати, розуміти й запам'ятовувати інформацію, 44 % – відповідати на запитання, переказувати тексти підручника, 41 % – висловлювати власну думку з приводу прочитаного тексту чи обговорюваних питань, 35 % – добирати словник, влучно та доречно використовувати мовні засоби. 26 % учителів виділили вміння створювати діалоги й монологічні висловлювання, 32 % назвали збагачення словникового запасу, удосконалення вимови, 19 % усвідомлення учнями мовних засобів, побудова правильних мовних конструкцій. 23 % учителів назвали вміння вживати інтонаційні засоби виразності, 19 % – образно мислити, 14 % – розкрити тему висловлювання.

З метою визначення основних видів робіт, що сприяють комунікативно-мовленнєвому розвитку учнів, та частоти їх застосування, учителям було запропоновано серед перелічених видів робіт позначити ті, які переважають на уроках читання у процесі їхньої діяльності, яким приділяється недостатньо уваги та ті, які не застосовуються взагалі.

На основі наведених даних, було з'ясовано, що основну увагу на уроках учителі приділяють таким видам робіт, як: дібрати до слова синоніми, антоніми (63 % учителів); виділити опорні (ключові) слова в тексті (49 % учителів); дати тлумачення слів (70 % учителів); збагаченню словника дітей новою лексикою та активізація наявної (64 % учителів); постановка запитань до тексту (64 % учителів); відповіді на запитання (72 % учителів); дібрати до тексту заголовки (47 % учителів); переказ (73 % учителів); інсценізація, практика читання в особах (36 % учителів); розвиток комунікативних здібностей (45 % учителів) та засвоєння етичних норм та ввічливих форм спілкування (56 % учителів). Водночас існує певна кількість учителів, які взагалі не застосовують деякі види робіт. Найчастіше – це: вимова слів

відповідно до орфоепічних норм (11 % учителів); розвиток мовленнєвого дихання (15 % учителів); виділення опорних (ключових) слів у тексті (15 % учителів); добір відповідної граматичної форми слова з правильним вживанням закінчення (11 % учителів); узгодження слів у реченні (19 % учителів); поновлення деформованого тексту (10 % учителів); вдосконалення синтаксичного боку мовлення (19 % учителів); формування граматичного і стилістичного чуття рідної мови, помилок, самокорекції, самоконтролю та взаємоконтролю мовлення (26 % учителів); підтримка розмови, продовження її відповідно до ситуації спілкування (11 % учителів) та розвиток мовленнєвого етикету (14 % учителів). Решта види вправ застосовуються на уроках читання, але їм приділяється недостатньо уваги.

Означене свідчить, що на уроках читання учителі поряд із формуванням читацької компетенції основну увагу приділяють розвиткові діалогової та частково лексичної і комунікативної компетенцій. Недостатньо реалізованими (а подекуди і зовсім відсутніми) залишаються фонетико-орфоепічна та граматико-стилістична компетенції.

На запитання «Які прийоми Ви використовуєте на уроках читання для комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів?» вчителі назвали такі: прийоми регулювання темпу читання, сили голосу, тону у відповідності до змісту та жанрової специфіки навчального твору; мовленнєвий зразок, пояснення, використання ІКТ, прийом стеження та алгоритмізації навчального матеріалу; читання в особах, різні види переказів, інсценізація, прийом гіперболізації, придумування, прийом «коло читання»; дискусія, конференція, «мозковий штурм», робота в групах, робота над малюнками, словесне малювання, озвучення фрагментів, складання тематичної павутинки, «асоціативний кущ», розігрування ситуацій, описаних у творах; навчання в емоційно насиченому просторі; створення ситуацій, максимально наближених до реальних.

Серед типових недоліків та мовленнєвих утруднень, з якими учні стикаються під час спілкування, учителі зазначають такі:

- суржик, вживання слів-паразитів, діалектних слів, русизмів;
- неправильна вимова спрощених приголосних;
- мовні вади дітей, відсутність у школі логопеда, дефектолога;
- незнання учнями лексичних значень слів;
- односкладові речення;
- певні труднощі у постановці власних запитань та відповіді на задані запитання;
- складність у міркуванні взаємопов'язаними судженнями в процесі монологічного повідомлення, відтворенні інформації з елементами логічної обробки матеріалу;
- невміння почати розмову, привернути увагу співрозмовника, підтримати розмову, довести свою думку, висловити її послідовно, коректно вести навчальний діалог;
- невміння в разі необхідності змінити тему спілкування, виявити розуміння;
- невміння поради, погодитись чи відмовитись, завершити розмову;
- недостатньо розвинений мовленнєвий етикет та культура спілкування;
- недостатнє спілкування з дорослими членами сім'ї та однолітками;
- невміння самотійно і продуктивно працювати з книгою та іншими джерелами друкованої продукції.

Наступним стало запитання «Які труднощі Ви відчуваєте у розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь на уроках читання?». Серед труднощів учителі називають: невміння учнів слухати, аналізувати почуте, недостатній словниковий запас, недостатність вправ на заучування мовних конструкцій, відсутність у програмі уроків на створення певних ситуацій та вільного спілкування на визначену тему, боязнь та сором'язливість дітей у висловленні власної думки, недостатня мовленнєва практика дітей (вдома, у школі дітям більше говорять, ніж слухають їх), відсутність стимулу в задоволенні власних пізнавальних потреб, труднощі у виробленні вміння орієнтуватися в конкретній мовленнєвій ситуації, точно і правильно

добирати мовні засоби для вираження думки, ставити запитання, недостатнє читання учнями художньої літератури.

Завершальним у процесі анкетування було прохання визначити, на думку вчителів, шляхи підвищення рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів на уроках читання.

Основні пропозиції: вивчати та враховувати рівень дошкільної мовленнєвої підготовки дітей; поєднувати теорію і практику; включати комплекс комунікативно-мовленнєвих вправ у структуру кожного уроку; детально опрацьовувати з дітьми кожен текст; приділяти значну увагу розвитку образного мислення та емоційного опису; вчити дітей доходити висновків, прислухатись до думок інших, вести дискусію; контролювати мовлення учнів та вчителів не лише на уроках мови і читання, а й під час спілкування на перервах, на інших предметних уроках та в позаурочний час; додати у навчальну діяльність елементи рольових ігор, роботу в парах, у групах; застосовувати інтерактивні методи навчання та технологію «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» (суть: розвиток, навчання та виховання відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів, взаємонавчання); стимулювати учнів читати більше додаткової літератури (художніх книг, газет, журналів, енциклопедичної літератури тощо), спілкуватись; підвищити якість самоконтролю і контролю з боку батьків; збільшити кількість уроків позакласного читання і розвитку зв'язного мовлення; розробити систему роботи над розвитком мовлення та формуванням комунікативно-мовленнєвої компетенції учнів.

Отже, анкетування вчителів дозволило стверджувати, що на уроках вчителі мало уваги приділяють створенню усних монологічних і діалогічних висловлювань з додержанням правил побудови усних висловлювань й норм українського мовленнєвого етикету. Як виявилось, не всі вчителі цікавляться теоретичними відомостями комунікативно-мовленнєвого розвитку, лише частково ознайомлені з його специфічними ознаками, тому продукування висловлювань здійснюється поза реальною мовленнєвою ситуацією, не

застосовують новітні педагогічні технології, добирають однотипні методи, прийоми. Фактично відсутній системний підхід до розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь, що й спричинює епізодичну роботу з формування в учнів умінь і навичок усно висловлювати думки й почуття.

Додаток 3

Пілотажне дослідження

**Аналіз Державного стандарту початкової освіти
з освітньої галузі «Мови й літератури», програм з української мови та
літературного читання для початкової школи**

Аналіз Державного стандарту початкової освіти з освітньої галузі «Мови й літератури» передбачав вивчення змісту компонентів, оскільки основною змістовою лінією вивчення української мови є мовленнєва, а мовна, соціокультурна і діяльнісна змістові лінії спрямовані на її забезпечення.

Наводимо зміст та державні вимоги до рівня підготовки учнів мови навчання, мови вивчення та літературного читання, зокрема щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Мова навчання (українська мова)

Мовленнєва лінія

Зміст освіти	Державні вимоги до рівня підготовки учнів
Аудіювання	Уміти уважно слухати і розуміти текст, запам'ятовувати з одного прослуховування його фактичний зміст, послідовність подій, визначати основну думку висловлювання
Говоріння	Уміти будувати діалог з урахуванням ситуації та учасників спілкування, дотримуватися норм етикету; переказувати прослухані або прочитані тексти; створювати монологічні висловлювання комунікативного характеру
Читання	Уміти правильно та з розумінням читати тексти, які відповідають віковим можливостям учнів початкових класів

Мовна лінія

Зміст освіти	Державні вимоги до рівня підготовки учнів
Навчальні тексти різних стилів	Практично розрізняти типи і стильові особливості текстів; застосовувати здобуті знання про текст у процесі побудови власних висловлювань
Речення	Розрізняти і правильно інтонувати види речень за метою висловлювання та інтонацією; застосовувати здобуті синтаксичні знання та уміння у власному мовленні
Слово. Лексичне значення слова	Уміти пояснювати пряме і переносне значення слів, розпізнавати в текстах і пояснювати синоніми, антоніми,

	омоніми, найуживаніші фразеологізми; використовувати здобуті знання з лексики у власному мовленні
Будова слова	Застосовувати знання про будову слова в мовленнєвій практиці
Частини мови. Загальні відомості про граматичні категорії частин мови	Правильно вживати граматичні форми частин мови в усних і письмових висловлюваннях
Звукова і графічна системи мови в їх взаємозв'язку	Дотримуватися найважливіших орфоепічних норм літературної мови у власному мовленні

Соціокультурна лінія

Зміст освіти	Державні вимоги до рівня підготовки учнів
Тематичні групи слів, що називають державу, її столицю, державну символіку, реалії життя народу	Розуміти і пояснювати значення слів — назв предметів побуту, народних звичаїв; використовувати тематичні групи слів народознавчого змісту в мовленні
Фольклорні твори великої і малої форми	Знати казки, пісні, прислів'я, приказки, загадки, лічилки; уміти доречно використовувати їх в усному і писемному мовленні для його увиразнення
Особливості національного мовленнєвого етикету. Правила мовленнєвої поведінки під час спілкування	Знати формули національного мовленнєвого етикету і використовувати їх під час спілкування; дотримуватися правил етикету під час спілкування з представниками різних вікових груп і статусів
Соціальні ролі	Уміти встановлювати елементарні комунікативні контакти під час виконання тих чи інших соціальних ролей у різних життєвих ситуаціях

Діяльнісна лінія

Зміст освіти	Державні вимоги до рівня підготовки учнів
Загальнонавчальні вміння і навички	Висловлювати і доводити власну думку; переносити знання та способи діяльності в нову ситуацію; проводити перевірку та самоперевірку усних висловлювань

Мова вивчення (українська мова)

Мовленнєва лінія

Зміст освіти	Державні вимоги до рівня підготовки учнів
Аудіювання	Уміти сприймати і розуміти мовні одиниці різного рівня, мовлення вчителя, нескладні за змістом тексти
Говоріння	Уміти сприймати та будувати діалогічні і монологічні висловлювання у таких сферах спілкування, як особистісна, навчальна, соціально-побутова і світ природи
Читання	Уміти читати (вголос і мовчки) правильно та виразно художні і навчальні тексти

Мовна лінія

Зміст освіти	Державні вимоги до рівня підготовки учнів
Норми вимови і правопису	Володіти нормами вимови і наголошення
Слово — частина мови	Знати слова мови в межах зазначених тем спілкування; уміти доречно вживати слова і словесні формули залежно від ситуації; уміти добирати антоніми і синоніми, розуміти багатозначність, переносне значення слів, знати, розуміти і вживати найпростіші фразеологізми
Морфологічні ознаки	Уміти визначати і змінювати слова — різні частини мови
Слова	залежно від їх зв'язку з іншими словами
Синтаксичні відомості	Уміти будувати, поширювати, інтонувати речення, різні за метою висловлювання, вживати такі речення залежно від мети,
Текст. Тема і головна думка тексту. Будова тексту. Типи текстів	Знати основні ознаки тексту, його будову; уміти визначати тему і мету (основну думку) тексту, практично розрізняти типи і стильові особливості текстів; застосовувати здобуті знання про текст у процесі побудови власних висловлювань

Соціокультурна лінія

Зміст освіти	Державні вимоги до рівня підготовки учнів
Матеріальна та духовна культура народу, народні традиції	Знати окремі фольклорні твори великих і малих форм; уміти встановлювати елементарні комунікативні контакти з однолітками і дорослими під час виконання тих або інших соціальних ролей у різних життєвих ситуаціях, толерантно ставитися до думки інших

Літературне читання

Коло читання

Зміст освіти	Державні вимоги до рівня підготовки учнів
<p>Дитяча література в авторській, жанровій, тематичній різноманітності:</p> <p>твори усної народної творчості; твори видатних письменників-класиків, сучасних письменників України; зарубіжних письменників</p> <p>художня література (малі фольклорні форми, казки (народні, літературні), легенди, вірші, оповідання, повісті, п'єси, байки)</p>	<p>розрізняти прозові, поетичні, драматичні, фольклорні та авторські твори</p>

Навичка читання

Зміст освіти	Державні вимоги до рівня підготовки учнів
<p>Спосіб, правильність, усвідомленість читання, засоби виразності усного мовлення; розвиток темпу читання вголос і мовчки</p>	<p>володіти повноцінною навичкою читання вголос і мовчки як загальнонавчальним умінням: сприймати, розуміти зміст творів (текстів) різних видів, виділяти в них суттєву інформацію; читати вголос правильно, плавно, цілими словами і групами слів з дотриманням засобів виразності усного мовлення та основних норм літературної вимови у темпі, який дає можливість зрозуміти зміст твору (тексту); читати виразно напам'ять вірші (уривки із прози) з дотриманням мовних і позамовних засобів виразності</p>

Досвід читацької діяльності

Зміст освіти	Державні вимоги до рівня підготовки учнів
<p>Способи опрацювання текстів різних видів: фактичний та основний зміст твору; тема, основна думка твору; структурний</p>	<p>уміти самостійно визначати тему, основну думку літературного твору (навчального тексту); самостійно ставити запитання за змістом прочитаного; орієнтуватися у структурі художніх, науково-художніх текстів; складати</p>

<p>аналіз текстів; види переказу; постановка запитань до тексту; причиново-наслідкові зв'язки між подіями, вчинками персонажів; діалог, дискусія за змістом прочитаного (прослуханого)</p> <p>Особливості опрацювання художнього твору: жанрові ознаки, засоби художньої виразності; автор твору, герої (персонажі) твору; сюжет, власне ставлення до змісту прочитаного (прослуханого)</p> <p>Особливості опрацювання науково-художнього твору</p>	<p>простий план; встановлювати причиново-наслідкові зв'язки між подіями, дійовими особами; доводити власні судження щодо прочитаного, спираючись на текст; передавати (детально, стисло, вибірково) зміст тексту;</p> <p>виділяти, розуміти засоби художньої виразності, використовувати їх у мовленні під час переказу, опису, характеристик; слідкувати за розвитком подій у творі; визначати героїв; характеризувати персонажів за їх вчинками, висловлювати до них своє ставлення; висловлювати оцінювальні судження морального змісту;</p> <p>визначати основні ознаки понять, явищ, узагальнені висновки у науково-художніх творах, навчальних текстах; орієнтуватися у структурі навчального тексту (заголовки, підзаголовки, абзац, ілюстрація, схема, таблиця, виноска)</p>
<p>Спілкування за змістом прочитаного (прослуханого)</p>	<p>усвідомлено будувати зв'язні висловлювання, використовувати мовленнєві засоби з урахуванням комунікативної ситуації</p>

Літературна творча діяльність

Зміст освіти	Державні вимоги до рівня підготовки учнів
<p>Розвиток творчої діяльності на основі прочитаного</p>	<p>мати уявлення про різні види творчого переказу; створювати свої варіанти розвитку сюжету твору, відтворювати в уяві картини життя, художні образи, зображені письменником</p>
<p>Самовираження особистості дитини у літературній творчості</p>	<p>уміти складати твори-мініатюри, художні описи за спостереженнями у природі, загадки, лічилки, казки, вірші; колективно та індивідуально інсценізувати художні твори, життєві ситуації</p>

Аналіз змісту освіти та державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, сформульованих у Державному стандарті початкової загальної освіти, дав змогу зробити висновок, що оновлений зміст чотирирічної школи спрямований на розвиток особистості учня, формування

його комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з мови навчання, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду з метою комунікації.

Водночас основна увага на уроках читання згідно з Державним стандартом початкової освіти приділяється формуванню фонетико-орфоепічної, діалогової та частково комунікативної компетенцій, недостатньо реалізованими залишаються лексична та граматико-стилістична компетенції.

Проаналізуємо зміст програм з української мови та літературного читання для початкової школи.

Програма з української мови наголошує, що основна мета курсу полягає у формуванні ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань.

З цією метою програма передбачає набуття учнями елементарних знань про мовлення та особливості висловлювань, зумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. Однак основна увага (не менше половини навчального часу на уроках мови) приділяється розвитку вмінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо.

Формування та розвиток навичок мовленнєвої діяльності передбачає самостійну або з опорою на різні допоміжні матеріали роботу над побудовою діалогічних і монологічних висловлювань – перекази готових текстів і побудова власних висловлювань на основі прочитаних чи прослуханих творів, переглянутих фільмів, розповідей про ті чи інші події, про випадки із повсякденного життя школярів тощо. Цій роботі підпорядкований розвиток в учнів орфоепічних, лексичних, граматичних, стилістичних умінь. Окрім того, програма з української мови наголошує на важливості створення на уроках

таких ситуацій, які б спонукали школярів до говоріння та дали б можливість висловитись більшості учнів класу.

Позитивно, що в програмі є установка на прищеплення школярам культури спілкування, яка виявляється не тільки в доречному використанні формул мовленнєвого етикету, а й в умінні уважно слухати співрозмовника, призупиняти своє мовлення, щоб дати можливість висловитись іншому, погоджувати власні репліки з тим, що сказав співрозмовник, в умінні сказати йому добре слово, висловити критичне зауваження в такій формі, щоб нікого не образити.

Як свідчить аналіз змісту навчального матеріалу та державних вимог до навчальних досягнень учнів з української мови в основному комунікативно-мовленнєвому розвитку приділяється достатня увага.

Розглянемо державні вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів відповідно до змісту навчального матеріалу, що містяться в програмі з літературного читання.

Як визначено в програмі, формування читацьких умінь здійснюється в нерозривній єдності з мовленнєвими. Якщо сукупність читацьких умінь **відображає процес сприймання, осмислення твору**, то мовленнєві уміння – **процес створення власного висловлювання** за прочитаним (прослуханим). При цьому діти не копіюють текст-зразок, а використовують для побудови власних висловлювань засоби, аналогічні тим, з якими ознайомилися на уроках читання.

На формування в учнів досвіду міжособистісного спілкування, комунікацію з джерелом інформації спрямований комунікативно-мовленнєвий принцип, який є визначальним у мовленнєвому розвитку школярів. Упровадження даного принципу передбачає діалогову взаємодію читача з текстом, автором, героями його твору, застосування технологій кооперативного навчання, створення спеціальних навчальних ситуацій, у процесі яких формуватиметься культура спілкування та відбуватиметься інтенсивний розвиток усіх характеристик навички читання вголос і мовчки

при провідній ролі смислового читання; опанування прийомами виразного читання, формування умінь будувати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого), виявлятиметься готовність уважно слухати й розуміти співрозмовника, брати участь у діалозі.

У результаті аналізу згідно з базовою програмою на уроках літературного читання у третьому класі основна увага приділена діалоговій та частково фонетико-орфоепічній компетенціям, недостатньо реалізованими є лексична, граматико-стилістична та комунікативна компетенції.

Програма з української мови

I. Мовленнєва змістова лінія

Зміст навчального матеріалу	Державні вимоги до навчальних досягнень учня/учениці
<p>1. Говоріння (протягом року) Регулювання дихання, сили голосу, темпу мовлення.</p> <p>Читання напам'ять віршів та прозових текстів.</p> <p>Складання діалогу за малюнком, описаною ситуацією – з опорою на допоміжні матеріали і без них.</p> <p>Розширення уявлень про культуру мовлення і культуру спілкування: етичні норми мовлення, правила культури спілкування.</p> <p>Переказування тексту з опорою на поданий план або опорне сполучення слів. Переказування епізоду із переглянутого фільму, розповіді, почутої в позакласний час від близьких, знайомих.</p>	<p>Учень/учениця: <i>свідомо регулює</i> дихання, силу голосу та темп мовлення у процесі навчального говоріння; <i>виразно читає</i> напам'ять вірші, прозові уривки, вивчені протягом навчального року; <i>бере участь</i> у складанні діалогу обсягом 4–5 реплік для двох учасників, без урахування етикетних формул початку і кінця розмови, (одним із учасників діалогу може бути вчитель);</p> <p><i>дотримується</i> етичних норм мовлення, культури спілкування: <i>вживає</i> правильні форми звертань (за зразком), слів, що виражають прохання, пропозицію, побажання, вибачення у процесі спілкування; <i>усно переказує</i> текст (докладно і вибірково);</p> <p><i>висловлює</i> власну думку про предмети, явища, події (почуті, прочитані, сприйняті у фільмі тощо);</p>

<p>Висловлення своєї думки про певні предмети, явища, події.</p> <p>Повторення зразка зв'язного висловлювання, поданого вчителем, внесення деяких доповнень, змін у текст.</p> <p>Складання усних зв'язних висловлювань самостійно та за поданою вчителем дидактичною опорою: даним початком, основною частиною та кінцівкою, за даним або колективно складеним планом.</p> <p>Використання виражальних засобів мови (епітетів, порівнянь тощо).</p> <p>Орієнтування мовлення на слухача (співрозмовника), врахування ситуації, теми і мети повідомлення (повідомити про щось нове, поділитися радістю, звернутися з проханням, висловити співчуття, підтримати у скруті).</p> <p>Оцінювання складеного діалогу або зв'язного висловлювання, відзначення в ньому достоїнств, виявлення того, що потребує доопрацювання.</p> <p>Удосконалення тексту</p>	<p><i>повторює</i> зразок короткого висловлювання (3–4 речення), поданого вчителем; <i>вносить</i> свої доповнення, міркування;</p> <p><i>будує</i> усне зв'язне висловлювання за малюнком, ситуацією та з опорою на допоміжні матеріали (частиною тексту, планом, опорними словами, словосполученнями); <i>бере участь</i> у створенні есе під керівництвом учителя.</p> <p><i>використовує</i> виражальні засоби мови; <i>висловлює</i> своє ставлення до предмета, явища, ситуації;</p> <p><i>дає загальну оцінку</i> діалогу, в якому взяв участь, та сприйнятому на слух; <i>азначає</i> моменти, які потребують удосконалення;</p> <p><i>бере участь</i> у колективному вдосконаленні тексту</p>
---	--

II. Мовна змістова лінія

Зміст навчального матеріалу	Державні вимоги до навчальних досягнень учня/учениці
<p>1. Мова і мовлення</p> <p>Культура усного і писемного мовлення.</p> <p>Слова ввічливості, їх уживання в різних ситуаціях</p>	<p>Учень/учениця:</p> <p><i>знає</i> основні ознаки культури усного і писемного мовлення; <i>володіє</i> словами ввічливості, різними формами звертання до тих, з ким спілкується</p>
<p>2. Текст</p> <p>Розширення уявлень про текст та</p>	<p>Учень/учениця:</p> <p><i>визначає</i> в тексті його основні складові</p>

<p>його будову. Уявлення про змістовий зв'язок між частинами тексту.</p> <p>Спостереження за найголовнішими ознаками художніх, науково-популярних та ділових текстів.</p> <p>Типи текстів: розповідь, опис, есе (розмірковування у довільній формі на будь-яку знайому тему. Не претендує на завершеність.); їх характерні ознаки.</p> <p>Тема і мета висловлювання у текстах різних типів – розповідях, описах, міркуваннях, есе. Заголовок тексту.</p> <p>План тексту. Поділ тексту на логічно завершені частини за планом і без нього. Складання плану прочитаного тексту.</p> <p>Засоби змістового зв'язку між реченнями в тексті (слова <i>він, вона, воно, цей, ця, це, той, та, те</i>; лексичні повтори, близькі за значенням слова), вироблення уміння використовувати їх у власних висловлюваннях.</p> <p>Складання художніх та науково-популярних текстів(без уживання терміну), за поданими зразками, з урахуванням ситуації мовлення.</p> <p>3. Речення</p> <p>Закріплення й узагальнення вивченого про речення в 1-2 класах. Речення, різні за метою висловлювання та інтонацією (розповідні, питальні, спонукальні; окличні та</p>	<p>– зачин, основну частину, кінцівку; <i>відновлює</i> деформований текст із переміщеними частинами;</p> <p><i>впізнає</i> за характерними ознаками художні, наукові (правила, визначення), науково-популярні та ділові тексти;</p> <p><i>розрізняє</i> типи текстів за їх характерними ознаками;</p> <p><i>визначає</i> тему (про що цей текст) та мету (чого він вчить, для чого створений) у текстах різних типів; <i>добирає</i> заголовок відповідно до теми тексту;</p> <p><i>бере участь</i> у колективному (під керівництвом учителя) складанні плану прочитаного тексту;</p> <p><i>зв'язує</i> два сусідні речення в тексті за допомогою слів <i>він, вона, воно, вони, цей, ця, ці, потім, тоді</i> та ін. <i>використовує синоніми</i> для зв'язку речень у тексті;</p> <p><i>складає і записує</i> художні і науково-популярні тексти за поданим зразком; есе <i>складає</i> усно (під керівництвом учителя);</p> <p>Учень/учениця:</p> <p><i>розрізняє</i> на слух і на письмі розповідні, питальні і спонукальні речення; <i>впізнає</i> окличні речення на слух та на письмі за розділовим знаком у кінці; <i>правильно інтонує</i> речення, різні за метою висловлювання та вираженням</p>
--	--

<p>неокличні).</p> <p>Інтонування речень під час голосного читання, зв'язних висловлювань та усного діалогу.</p> <p>Використання різних видів речень у висловлюваннях, створених на основі навчальних ситуацій.</p> <p>Розділові знаки в кінці речень.</p> <p>Звертання, розділові знаки при них.</p> <p>Виділення звертань в усному мовленні паузами, а на письмі – розділовими знаками (практично).</p> <p>Використання у ролі звертань форм кличного відмінка: <i>друже, Ольго, Василю, Наталко, Наталю, Маріє Петрівно.</i></p> <p>Встановлення смислових і граматичних зв'язків між словами в реченнях.</p> <p>Побудова речень. Поширення речень за питаннями .</p> <p>4. Слово. Значення слова</p> <p>Значення слів, пряме і переносне значення, випадки багатозначності, найуживаніші омоніми (<i>без терміна</i>).</p> <p>Синоніми та антоніми, добір</p>	<p>експресії (почуттів);</p> <p><i>складає усно і записує</i> речення, різні за метою висловлювання та вираженням почуттів;</p> <p><i>правильно вживає</i> розділові знаки в кінці різних за метою висловлювання речень;</p> <p><i>виділяє</i> звертання в усній формі інтонацією, а на письмі розділовими знаками – комами, знаком оклику; <i>використовує</i> форми кличного відмінка (до вчителя, товаришів по класу, працівників школи, членів родини);</p> <p><i>встановлює</i> з допомогою і під керівництвом учителя смислові і граматичні зв'язки між словами у простому неускладненому реченні з підметом-іменником і присудком-дієсловом за допомогою питань від головного слова до залежного (практично, без термінів): <i>росте</i> (на чому? де?) <i>на грядці</i>; <i>поспішає</i> (до чого? куди?) <i>до класу</i>;</p> <p><i>складає і поширює</i> прості речення за запитаннями.</p> <p>Учень/учениця:</p> <p><i>виявляє</i> в тексті слова з прямим і переносним значенням, багатозначні слова, найуживаніші омоніми (омофони – <i>коса</i> (дівчини і знаряддя праці); омоформи – <i>моя мати – мати</i> книжку; омографи (<i>книжкі</i> і <i>кніжки</i>) – практично, у процесі навчальної роботи, без уживання термінів;</p> <p><i>добирає</i> синоніми й антоніми до</p>
--	---

<p>синонімів з метою увиразнення висловленої думки та уникнення невиправданих повторів того самого слова. Роль синонімів у тексті. Ознайомлення з деякими найпоширенішими фразеологізмами.</p>	<p>загальноживаних слів; <i>використовує</i> їх в усному і писемному мовленні (навчальних творчих роботах); <i>пояснює і вживає</i> у власному мовленні опрацьовані за підручниками фразеологізми, зокрема, прислів'я;</p>
<p>Розвиток умінь помічати в тексті незнайомі слова, з'ясовувати їх значення.</p>	<p><i>пояснює</i> значення слів, опрацьованих у попередній навчальній діяльності; <i>користується</i> прийомами тлумачення слів (добір синонімів, опора на морфемну будову тощо) та тлумачним словником;</p>
<p>Добір слів для якнайточнішого вираження думки під час усного та писемного мовлення. Культура мовленого слова: розрізнення літературної лексичної норми та ненормативної лексики (діалектизмів, суржику, русизмів тощо) на прикладах спостережень за мовленням учнів</p>	<p><i>добирає</i> слова для точного вираження думки в усному і писемному мовленні; <i>виявляє</i> у навчальних текстах, у мовленні товаришів по класу, у власному мовленні хибні, примітивні слова; <i>замінює</i> їх літературними, нормативними</p>

Програма з літературного читання

Зміст навчального матеріалу	Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учня
Формування і розвиток навички читання	
<p>Читання вголос.</p> <p>Виразність читання. Тон, темп, гучність читання. Логічний наголос.</p> <p>Темп читання і правильність розуміння прочитаного</p> <p>Смислова здогадка й темп читання.</p> <p>Звукова культура під час</p>	<p>Учень/учениця: читає наприкінці навчального року <u>вголос</u> правильно, свідомо, виразно, цілими словами та групами слів;</p> <p>під час читання вибирає та застосовує (самостійно та з допомогою вчителя) тон, темп, гучність читання, логічний наголос з урахуванням змісту та специфіки твору;</p> <p>обирає темп читання, прийнятний для розуміння прочитаного;</p> <p>виконує за завданням учителя вправи різних видів, спрямовані на розвиток артикуляційного апарату, розширення оперативного поля зору, правильності</p>

читання. Оперативне поле читання	сприймання тексту, розвиток смислової здогадки, розвиток темпу читання вголос і мовчки; розвиток уваги і пам'яті в процесі сприймання.
Літературознавча пропедевтика	
Тема та основна думка твору	Учень/учениця: визначає тему твору; визначає (з допомогою вчителя) основну думку твору;
Сюжет і композиція (без уживання термінів). Початок, основна частина, кінцівка твору (як основні елементи сюжету), їхні взаємозв'язки Епізод твору. Пейзаж, портрет, діалоги (як найпростіші елементи композиції твору).	визначає у структурі епічного твору початок, основну частину, кінцівку; пояснює їх взаємозв'язок після аналізу твору; знаходить потрібний епізод у творі за завданням учителя; співставляє ілюстрацію до твору з відповідним епізодом; знаходить у структурі тексту художні описи природи, зовнішності людини, інших живих істот; пояснює їх роль у творі; знаходить у тексті діалог; називає учасників діалогу;
Мова твору. Яскраві, точні, образні вислови, епітети, порівняння, метафори для характеристики персонажів, опису природи.	виділяє у художньому тексті та вживає у своєму мовленні під час характеристики персонажів творів, опису природи яскраві, образні вислови, епітети, порівняння, метафори (без уживання термінів, практично) з твору; пояснює їхню роль у тексті;
Жанр. Жанрові особливості творів.	правильно називає та розрізняє практично жанри творів, з якими ознайомлювався під час навчання; визначає жанрові ознаки казок, віршів, оповідань; визначає жанрові ознаки героїко-фантастичних казок; байок, п'єс (з допомогою вчителя); називає відмінності між казкою про тварин і героїко-фантастичною казкою, між віршем і байкою, між оповіданням і п'єсою.
Прислів'я і приказки (короткі, влучні, образні вислови повчального змісту). Тематика прислів'їв. Прислів'я і приказки у	розпізнає прислів'я і приказки з-поміж інших літературних жанрів; називає теми прислів'їв (напр., про працю, навчання); правильно вибирає з низки прислів'їв таке,

художніх творах.	що найточніше відображає основну думку твору (на прикладі прислів'їв, які побутують у мовленні переважно у прямому значенні); розпізнає прислів'я і приказки у тексті художніх творів; знає напам'ять 5-6 прислів'їв;
<p>Вірші. Жанрові особливості віршів (рима, ритм, настрій, мелодика, уявні картини). Мова віршів. Тематика дитячих віршів.</p>	<p>називає основні ознаки вірша: наявність рими, ритму, мелодики, поділ на строфи – без вживання терміну) з опорою на текст вірша та знаходить у вірші римовані слова, зачитує строфи; створює словесні малюнки за змістом вірша; пояснює, які почуття висловлює поет у творі; розповідає про власні почуття, які викликав вірш під час слухання чи читання; наводить приклади віршів, різних за емоційним забарвленням; називає теми дитячих віршів, які опрацьовувалися на уроках; обирає темп читання, тон, гучність голосу з урахуванням змісту і мелодики вірша і читає виразно вірш після попередньої підготовки; читає напам'ять 5 віршів</p>
<p>Оповідання. Подія в оповіданні.</p> <p>Автор твору і його ставлення до подій в оповіданні.</p>	<p>визначає за змістом і називає подію (випадок), про яку (який) розповідається в оповіданні; співвідносить події в оповіданні з подіями в реальному житті і пояснює, що відображені події у тому чи іншому оповіданні не є точною копією з реального життя; висловлює оцінні судження морального і етичного характеру про вчинки героїв прочитаних оповідань. доводить думку прикладами з тексту;</p>
<p>Байка(невеликий, здебільшого віршований твір, у якому в гумористичній, алегоричній формі висміюються недоліки, негативні риси характеру, вчинки людей). Герої (персонажі) байок. Висновок-повчання у байці (мораль).</p>	<p>вирізняє байку серед інших літературних творів; називає особливість байки (з опорою на тексти творів): наявність висновку-повчання; встановлює зв'язок між вигаданим у байці і подібними реальними ситуаціями у житті, пояснює свою думку; називає героїв байок; визначає в тексті байки її висновок-повчання (мораль);</p>

<p>Повість, повість-казка (прозовий твір, у якому мають місце кілька подій) Відмінність повісті від оповідання та казки. Герої (персонажі) повістей, повістей-казок.</p>	<p>практично розрізняє повість, повість-казку; пояснює їх відмінність від оповідання та казки; правильно називає героїв повістей, повістей-казок;</p>
<p>П'єса (драматичний твір, написаний для вистави). Дійові особи. Діалоги і монологи у п'єсі. Слова автора. Дії (картини) у п'єсі.</p>	<p>відрізняє п'єсу серед інших літературних творів; називає ознаки, якими п'єса відрізняється від інших жанрів; визначає у п'єсі діалоги, монологи, слова автора, дії (картини); бере участь у постановці дитячих п'єс.</p>

Смисловий і структурний аналіз тексту

<p>Події у творі й почуття читача/слухача.</p>	<p>Учень/учениця: розповідає про свої враження, почуття, які виникли під час читання/слухання; називає події твору, які їх викликали; пояснює свої думки;</p>
<p>Послідовність подій у творі.</p>	<p>визначає послідовність подій у творі; упорядковує ілюстрації до частин твору відповідно до послідовності подій у творі; висловлює здогадки щодо можливого розвитку подій;</p>
<p>Події, дії та вчинки персонажів твору та тема й основна думка твору.</p>	<p>визначає на основі аналізу подій, дій і вчинків героїв твору тему й головну думку твору;</p>
<p>Мотиви поведінки, наслідки вчинків персонажів твору</p>	<p>з допомогою вчителя визначає і пояснює мотиви поведінки, наслідки вчинків персонажів твору; знаходить в тексті слова, вислови, речення, які є ключовими для розуміння подій, характеристики персонажів; прогнозує за змістом твору можливі наслідки дій, поведінки персонажів; обирає з переліку назви рис характеру дійової особи на основі оцінки їх дій і вчинків; висловлює оцінні судження морального характеру про події, вчинки персонажів; називає позитивні й негативні вчинки героїв (персонажів) твору; наводить відповідні приклади поведінки людей із</p>

<p>Зв'язок між заголовком і темою (головною думкою) твору.</p> <p>Смислові зв'язки між реченнями, абзацами і частинами тексту; епізодами твору. План твору (до 4 пунктів). Елементи розповіді, опису і міркування у творах.</p> <p>Діалог за змістом прочитаного.</p>	<p>реального життя;</p> <p>пояснює зв'язок між заголовком і темою твору; зв'язок між заголовком і головною думкою твору (з допомогою вчителя);</p> <p>співвідносить головну думку прочитаного із заголовком, з прислів'ям, з ілюстраціями</p> <p>знаходить і пояснює зв'язки між реченнями, абзацами і частинами тексту; епізодами твору;</p> <p>упорядковує пункти плану відповідно до послідовності подій у творі;</p> <p>доповнює план твору, у якому пропущено назву однієї частини;</p> <p>складає план до невеликих за обсягом і нескладних за будовою художніх і науково-художніх текстів;</p> <p>використовує план для переказу прочитаного;</p> <p>знаходить у тексті твору і читає частину з розповіддю, описом, міркуванням;</p> <p>формулює запитання за змістом прочитаного про факт, подію, час, місце події, героїв твору;</p> <p>відповідає на запитання щодо прочитаних творів рядками тексту, своїми словами;</p> <p>підтримує діалог (5-6 реплік) з учителем, однокласниками на основі прочитаного.</p>
<p><i>Засоби художньої виразності; емоційно-оцінне ставлення читача до змісту твору</i></p>	
<p>Роль засобів художньої виразності в усній народній творчості й у творах письменників.</p> <p>Переносне значення слів.</p> <p>Настрій твору і засоби художньої виразності.</p>	<p>Учень/учениця:</p> <p>знаходить у тексті порівняння, епітети, метафори (без вживання терміну); пояснює їхнє смислове значення та роль у тексті;</p> <p>знаходить у тексті слова, що мають переносне значення; пояснює їхнє значення на прикладах;</p> <p>називає, які почуття викликають у читача використані автором засоби художньої виразності;</p> <p>встановлює зв'язок між засобами художньої виразності і настроєм твору;</p> <p>знаходить у тексті слова для зображення кольорів,</p>

<p>Слова в тексті для зображення кольорів, форм, звуків природи.</p> <p>Засоби художньої виразності та настрої читача твору</p>	<p>форм, звуків природи; пояснює їх значення; висловлює думку про почуття, які викликає картина, створена за допомогою цих слів; використовує у власному мовленні (переказі, словесній картині, розповіді,) засоби художньої виразності;</p> <p>висловлює оцінні судження естетичного характеру про описи у художньому творі; своє враження, ставлення до прочитаного.</p>
Робота з науково-художніми творами	
<p>Художні й пізнавальні особливості науково-художніх творів.</p> <p>Пізнавальна наукова інформація.</p> <p>Художній і науково-художній твір.</p>	<p>називає ознаки науково-художніх творів: наявність художньої і пізнавальної інформації; визначає смислові частини твору, встановлює між ними зв'язки, складає словесний, малюнковий план, визначає основну думку, переказує зміст;</p> <p>виокремлює (за допомогою вчителя) науково-пізнавальний матеріал, пояснює його значення для розуміння подій твору, вчинків персонажів; знаходить у тексті слова-терміни та пояснює їхнє значення;</p> <p>розрізняє художній та науково-художній твори (за наявністю чи відсутністю наукової інформації).</p>
<p>Культура спілкування під час колективного обговорення прочитаних творів</p>	<p>бере участь у колективному обговоренні змісту самостійно прочитаних книжок: уважно слухає думки, міркування однокласників; висловлює власні міркування щодо прочитаного: що вразило, що змусило задуматися, чому цю книжку варто прочитати; виявляє толерантність, повагу до однолітків під час діалогу, колективної дискусії.</p>
Розвиток творчої діяльності на основі прочитаного	
<p>Словесний малюнок</p> <p>Переказ твору.</p> <p>Творчий переказ з доповненням (змінюю) тексту</p> <p>Розповідь від імені одного з героїв твору.</p>	<p>Учень/учениця:</p> <p>створює за змістом прочитаного твору власну словесну картину з використанням засобів художньої виразності (з допомогою вчителя; у групі);</p> <p>переказує твір детально, стисло, вибірково (з опорою на план, запитання, малюнки);</p> <p>складає усний творчий переказ (самостійно і в співпраці з учнями) з доповненням/змінюю тексту; доповнює зміст прозових і віршованих творів за текстами з пропусками;</p> <p>складає варіанти кінцівок до літературних казок; складає усну розповідь від імені одного з героїв</p>

<p>Твір-мініатюра про казкових героїв. Твір-казка. Власна загадка (лічилка).</p> <p>Творчі завдання на основі сприймання різних видів мистецтва: творів письменників, художників, композиторів. Інсценізація прочитаного твору</p>	<p>твору (самостійно і з допомогою вчителя); складає усний твір-мініатюру про казкових героїв з 3-4 речень; складає казки з 5-6 речень, загадки, лічилки за аналогією, зразком (з допомогою вчителя, або самостійно); порівнює твори письменників, художників, композиторів на одну тему; виконує різноманітні творчі завдання за їх змістом; бере участь в інсценізації прочитаних творів.</p>
--	--

Методика діагностики навчальної мотивації студентів

(А. Реан, В. Якунін)

Оцініть, будь ласка, від 1 (найнижчий бал) до 5 (найвищий бал) представлені мотиви навчальної діяльності відповідно до їх значущості особисто для Вас.

№	Мотиви навчання	Бали				
		1	2	3	4	5
1	Вчуся, оскільки мені подобається обрана професія					
2	Вчуся, щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності					
3	Хочу стати фахівцем					
4	Щоб дати відповіді на актуальні питання у сфері майбутньої професії					
5	Хочу повністю розкрити власні задатки, здібності та схильності до обраної професії					
6	Щоб не відставати від друзів					
7	Щоб працювати з людьми, потрібно мати глибокі та всебічні знання					
8	Хочу, щоб наша академічна група стала кращою у рейтингу					
9	Щоб заводити знайомства і спілкуватися із цікавими людьми					
10	Тому що здобуті знання дадуть змогу досягнути необхідного					
11	Щоб у знайомих не змінилася думка про мене як про здібну перспективну людину					
12	Щоб уникнути осуду та покарання за погане навчання					
13	Хочу бути шанованою людиною					
14	Не хочу відставати від одногрупників та бути серед тих, хто відстає у навчанні					
15	Тому що від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому					
16	Хочу успішно вчитися, бути відмінником					
17	Просто подобається вчитися					
18	Потрапивши в університет, змушений вчитися, щоб закінчити його					
19	Бути постійно готовим до занять					
20	Успішно продовжити навчання та одержати відповіді на конкретні навчальні питання за фахом					
21	Щоб одержати глибокі та міцні знання					

22	Тому що планую займатися науковою діяльністю у майбутньому					
23	Тому що у майбутній професії знадобляться будь-які знання					
24	Тому що хочу принести користь суспільству					
25	Хочу стати кваліфікованим фахівцем					
26	Щоб дізнаватися нове, займатися творчою діяльністю					
27	Щоб дати відповіді на питання проблеми розвитку суспільства та життєдіяльності					
28	Щоб бути на хорошому рахунку у викладачів					
29	Щоб домогтися схвалення батьків та близьких					
30	Щоб виконати обов'язок перед батьками, школою					
31	Тому що знання надають мені впевненості у собі					
32	Тому що від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє службове становище					
33	Хочу одержати диплом з хорошими оцінками для отримання переваги над іншими					

Обробка результатів здійснюється як обрахунок середнього показника за шкалами:

1. Комунікативні мотиви: 7, 10, 14, 32
2. Мотиви уникнення: 6, 12, 13, 15, 19
3. Мотиви престижу: 8, 9, 29, 30, 34
4. Професійні мотиви: 1, 2, 3, 4, 5, 26
5. Мотиви творчої самореалізації: 27, 28
6. Навчально-пізнавальні мотиви: 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24
7. Соціальні мотиви: 11, 16, 25, 31, 33.

**Експертне оцінювання готовності майбутніх учителів початкової школи
до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів**

*Оцініть, будь ласка, від 1 (найнижчий бал) до 5 (найвищий бал) рівень
готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-
мовленнєвого розвитку учнів під час виконання творчого завдання*

Студент _____

Експерт _____

№	Характеристики підготовки	Бали				
		1	2	3	4	5
1	Свідомість ставлення студента до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					
2	Наявність у студента прагнення розвивати готовність до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					
3	Володіння стійкими та глибокими психологічними знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					
4	Володіння стійкими та глибокими педагогічними знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					
5	Володіння стійкими та глибокими методичними знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					
6	Володіння формами та методами комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів					
7	Здатність організувати комунікативно-мовленнєве розвивальне середовище					
8	Творче ставлення студента до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					
9	Уміння аналізувати результати власної діяльності із комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					
10	Володіння студентом методикою діагностики рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					

**Анкета «Готовність майбутніх учителів початкової школи до
комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів»**

*Оцініть, будь ласка, від 1 (найнижчий бал) до 5 (найвищий бал) рівень Вашої
підготовки до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів*

№	Характеристики підготовки	Бали				
		1	2	3	4	5
1	Я усвідомлюю значення комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів у молодшій школі					
2	Я прагну розвивати готовність до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					
3	Я володію стійкими та глибокими психологічними знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					
4	Я володію стійкими та глибокими педагогічними знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					
5	Я володію стійкими та глибокими методичними знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					
6	Я володію формами та методами комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів					
7	Я здатний організувати комунікативно-мовленнєве розвивальне середовище					
8	Я намагаюся творчо ставитися до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					
9	Я умію аналізувати результати власної діяльності із комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					
10	Я володію методикою діагностики рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					
11	Я готовий до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів у професійній діяльності					
12	Я прагну до фахового самовдосконалення у педагогічній діяльності					

Анкета «Здатність учителя до саморозвитку» (В.Семиченко)

Дайте відповідь на питання анкети, вибравши один із запропонованих варіантів: «ні», «частково», «так».

1. Чи читали Ви і чи знаєте щось про принципи, методи, правила самоосвіти, самовиховання, саморозвитку особистості?
2. Чи маєте Ви серйозні і глибокі прагнення до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку своїх особистісних якостей, здібностей?
3. Чи відмічають Ваші друзі, знайомі Ваші успіхи в самоосвіті, самовихованні, саморозвитку?
4. Чи відчуваєте Ви прагнення глибше пізнати себе, свої творчі здібності?
5. Чи маєте Ви свій ідеал і чи спонукає він Вас до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку?
6. Чи часто Ви задумуєтесь про причини своїх промахів, невдач?
7. Чи здатні Ви до швидкого самостійного оволодіння новими видами діяльності, наприклад, до самостійного вивчення проблем, пов'язаних з культурологічною діяльністю?
8. Чи здатні Ви і далі вирішувати складну задачу, якщо перші дві години не дали очікуваних результатів?
9. Чи ведете Ви щоденник, де записуєте свої ідеї, плануєте своє життя (на рік, на найближчий місяць, тиждень, день), і чи аналізуєте, що із запланованого виконати не вийшло і чому?
10. Чи Ваші друзі вважають Вас людиною, здатною до подолання труднощів?
11. Чи знаєте Ви свої сильні і слабкі сторони?
12. Чи хвилює Вас майбутнє?
13. Чи прагнете Ви до того, щоб Вас поважали Ваші найближчі друзі, батьки?

14. Чи здатні Ви керувати собою, стримувати себе у конфліктних ситуаціях?
15. Чи здатні Ви до ризику?
16. Чи прагнете Ви виховувати в собі силу волі або інші якості?
17. Чи досягаєте Ви того, щоб до Вашої думки прислуховувались?
18. Чи вважаєте Ви себе цілеспрямованою людиною?
19. Чи вважають (вважали) Вас батьки людиною, яка здібна до самоосвіти, саморозвитку?
20. Чи вважають (вважали) Вас вчителі людиною, яка здібна до самоосвіти, саморозвитку?
21. Чи вважають (вважали) Вас друзі людиною, яка здібна до самоосвіти, саморозвитку?

Опрацювання результатів. Визначте кількість балів за кожну відповідь, відповідно до ціни обраного варіанта: «ні» – 1 бал; «частково, періодично» – 2 бали; «так» – 3 бали». Додайте набрану кількість балів за усі відповіді і порівняйте цю суму балів зі шкалою визначення рівнів розвитку здібностей до самоосвіти і саморозвитку.

Ключ до тесту: 21–37 балів – низький рівень; 38–50 – середній рівень; 51–63 – високий рівень.

Додаток О

ДОВІДКИ ТА АКТИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ
Шалівської Юлії Василівни
«Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи
до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів»
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
(СКАНОВАНІ КОПІЇ)

Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
 Вул. В. Бердичівська, 40,
 м. Житомир, 10008
 телефон /факс (0412) 43-14-17
 E-mail: zu@zu.edu.ua Web: www.zu.edu.ua
 код ЄДРПОУ 02125208



Ministry of Education and Science of Ukraine
Zhytomyr Ivan Franko State University
 40, Velyka Berdychivska Str.,
 City of Zhytomyr Ukraine, 10008
 Tel/Fax (0412) 43-14-17
 E-mail: zu@zu.edu.ua Web: www.zu.edu.ua
 USREOU 02125208

Від 15.05.17 № 574
 На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційної роботи
Шалівської Юлії Василівни
за темою

«Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до
комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів»,
у навчальний процес Житомирського державного університету імені
Івана Франка

Довідка видана Шалівській Ю.В., про те, що результати її дисертаційного дослідження щодо вивчення підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів використовуються у процесі викладання навчального курсу «Педагогіка», в Навчально-науковому інституті педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка впродовж 2016-2017 років.

Впровадження матеріалів наукової роботи здійснюється під час проведення лекційних та практичних занять викладачами кафедри педагогіки. Окремі висновки та пропозиції дисертантки щодо підвищення ефективності підготовки вчителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів використовувалися при підготовці курсових робіт студентами за спеціальністю: «Початкова освіта» та «Дошкільна освіта».

Критичний розгляд результатів дисертації Шалівської Ю.В. дозволив дійти висновку, що вони є науково обґрунтованими та сприяють вдосконаленню професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Проректор з наукової роботи
 Житомирського державного університету
 імені Івана Франка
 докт. пед. наук, професор



Н. А. Сейко

Приватний вищий навчальний заклад
«Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка
Степана Дем'янчука»

Адреса: Україна, 33000, м. Рівне,
вул. академіка Степана Дем'янчука, 4
тел./факс: (0362) 23-01-86
р/р 26001301587372 в Промінвестбанку
м. Рівне, МФО 333335, код ЗКПО 24171048



Private Higher Education Establishment
«Academician Stepan Demianchuk
International University of Economics and
Humanities»

Address: Ukraine, 33000, Rivne
Academician Stepana Demianchuka street, 4
Tel/fax (0362) 23-01-86
26001301587372 in Prominvestbank
Rivne, MFO 333335, code 24171048

E-mail: mail@regi.rovno.ua

№ 04/129 від «5» листопада 2017 р.

Довідка

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Шалівської Юлії Василівни
«Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до
комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів»
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Матеріали дисертаційної роботи Шалівської Ю. В. щодо проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів впроваджувались у навчальний процес Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука упродовж 2015-2017 н. р. Зокрема, матеріали дисертації використовувалися на лекційно-практичних заняттях з дисциплін «Педагогіка», «Теорія і методика виховання», «Педагогічна творчість», «Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою викладання».

Результати впровадження матеріалів дисертаційної роботи Ю.В. Шалівської обговорювалися на засіданні кафедри педагогіки (протокол № 1 від 06.09.2017 р.) та отримали позитивну оцінку професорсько-викладацького колективу.

Застосування розроблених рекомендацій дозволило активізувати навчальну діяльність студентів та поліпшити їхній рівень професійних знань.

Зважаючи на наукову якість дисертаційної роботи, важливість та актуальність проблематики, були зроблені висновки про доцільність її подальшого впровадження у навчальний процес, а саме при вивченні курсів «Педагогіка», «Теорія і методика виховання», «Педагогічна творчість», «Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою викладання».

Проректор з наукової роботи



Завідувач кафедри

проф. Борейко В.І.

доц. Мельничук Л.Б.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23
e-mail: post@eenu.edu.ua, web: <http://www.eenu.edu.ua>, код ЄДРПОУ 02125102

10.11.2017 № 03-28/02/4394

на № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Шалівської Юлії Василівни
«Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до
комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів»
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Підготовка майбутніх учителів до комплексної дидактичної та навчально-виховної діяльності з дітьми потребує урахування не лише суб'єктних, але й об'єктних характеристик педагогічної діяльності; у зв'язку з цим проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи виступає надважливим завданням кожного педагога в системі початкової освіти й потребує цілеспрямованого розвитку відповідних знань, умінь, навичок, особистісних характеристик випускника педагогічного ВНЗ. У цьому контексті дисертаційне дослідження Шалівської Ю.В. є актуальним та важливим.

На базі результатів дослідницької роботи в навчальний процес Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки було впроваджено матеріали дисертації для викладачів фахових дисциплін щодо створення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Зважаючи на наукову якість дисертаційної роботи, важливість та актуальність проблематики, були зроблені висновки про доцільність її подальшого використання у практиці педагогічних навчальних закладів України.

Довідка надається для подання до спеціалізованої вченої ради.

Перший проректор,
проректор з адміністрування та розвитку



А. В. Цьось



**УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ РІВНЕНСЬКОЇ
ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ
РІВНЕНСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**
вул. В.Чорновола, 74, м. Рівне, 33028; тел. 64-96-60, 64-96-61; факс 63-64-73
E-mail: roippro.rv@ukr.net, код ЄДРПОУ 02139765

07.11.17 № 01-16/1195/1

На № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Шалівської Юлії Василівни
на тему "Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів
початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів"
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Упродовж 2015-2017 рр. у Рівненському обласному інституті післядипломної освіти здійснювалась апробація результатів дослідження Ю. В. Шалівської, що передбачала реалізацію в навчально-виховному процесі педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Матеріали дисертації використовувались викладачами кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти. Значний інтерес викликала описана дисертанткою методика вимірювання рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів через обґрунтування системи відповідних критеріїв, показників, рівнів та шкали оцінювання. Повторний зріз, після проведення формульованого етапу експерименту, засвідчив ефективність запропонованої методики.

Одержані результати свідчать про актуальність проведеного Ю. В. Шалівською дослідження і можуть бути рекомендовані для використання у системі професійної підготовки майбутніх учителів та системі підвищення кваліфікації учителів початкових класів.

Довідка надається для подання до спеціалізованої вченої ради.

Ректор



А. Л. Черній



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Ст. Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15
E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

12.10.17 № *227*

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Шалівської Юлії Василівни
на тему "Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів
початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів"
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

У Рівненському державному гуманітарному університеті на педагогічному факультеті у період з 2014 по 2017 рр. було здійснено впровадження результатів дисертаційного дослідження Шалівської Ю.В. на тему: «Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів».

Результати дослідження Шалівської Ю.В. були використані у процесі викладання навчальних курсів з педагогіки, вікової і педагогічної психології, теорії і методик початкового навчання, керівництві науково-дослідною роботою студентів та різними видами практики.

Експериментально-дослідна робота з підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, а також аналіз її результатів показали досить стійку динаміку підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

Зважаючи на важливість й актуальність проблематики наукової роботи Шалівської Юлії Василівни, були зроблені висновки про доцільність впровадження результатів дисертаційного дослідження у практику вищих навчальних закладів України.

Довідка видана для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

Перший проректор РДГУ



проф. Павелків Р.В.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ***Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації***

1. Лелюх Ю. Формування готовності майбутніх вчителів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів на уроках читання. *Нова педагогічна думка*. 2006. № 1. С. 54–62.
2. Лелюх Ю. Комунікативно-мовленнєва компетентність майбутнього вчителя. *Нова педагогічна думка*. 2006. № 3. С. 60–63.
3. Лелюх Ю. Мовленнєва готовність майбутнього вчителя до проведення навчально-виховного процесу на уроках читання. *Нова педагогічна думка*. 2006. № 4. С. 31–36.
4. Лелюх Ю. В. Готовність майбутніх вчителів до формування мовленнєвої компетенції учнів на уроках читання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. пр. Рівне: РДГУ, 2006. Вип. 35. С. 144–147.
5. Лелюх Ю. В. Модель формування професійної готовності студента до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів на уроках читання. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Херсон: Видавництво ХДУ, 2007. Вип. 44. С. 271–276.
6. Лелюх Ю. Перспективи комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів на уроках читання. *Нова педагогічна думка*. 2008. № 3. С. 55–58.
7. Шалівська Ю. В. Особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів на уроках читання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. пр. Рівне: РДГУ, 2017. Вип. 15 (58). С. 107–110.
8. Шаливская Ю. В. Состояние коммуникативно-речевого развития

младших школьников на уроках чтения в практике современной начальной школы. *GESJ: Education Sciences and Psychology*: електрон. наук. вид. 2016. No. 5 (42). Pp. 61–70. URL: <http://gesj.internet-academy.org./download.php?id=2864.pdf>

9. Шалівська Ю. В. Сутність і характеристика комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Innovative solutions in modern science*. Dubai, 2016. № 5 (5). С. 93–106.

Опубліковані праці апробаційного характеру

10. Лелюх Ю., Коваль Г. П. Перспективи комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів на уроках читання (тези). *Наука, освіта, суспільство очима молодих*: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. студ. та молодих науковців (м. Рівне, 15–16 трав. 2008). Рівне, 2008. С. 51–52.

11. Лелюх Ю. Компетентнісний підхід до навчання молодших школярів. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Горлівка, 8–9 жовт. 2008). Івано-Франківськ, 2008. Вип. XXI. Ч. 1. С. 205–211.

12. Шалівська Ю. В. Упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. *Сучасна освіта: світові тенденції та регіональний аспект*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 29–30 верес. 2017). Одеса, 2017. С. 33–38.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

13. Шалівська Ю. В. Диференційований підхід до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів на уроках читання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. Вип. 44. С. 160–163.

14. Шалівська Ю. В. Комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів на уроках читання: практикум для студентів спеціальності «Початкова освіта». Рівне: РДГУ, 2017. 62 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Шалівської Юлії Василівни

«Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи
до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів»
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Основні положення та результати дисертаційної роботи представлено в доповідях на наукових, науково-практичних, науково-методичних конференціях та семінарах різного рівня, зокрема:

Міжнародних:

1. I Міжнародна науково-практична конференція студентів та молодих науковців «Наука, освіта, суспільство очима молодих» (Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет 15–16 травня 2008). Форма участі – доповідь на секційному засіданні на тему «Перспективи комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів на уроках читання»; публікація тез у збірнику матеріалів конференції.
2. III Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном» (Горлівка, Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов 8–9 жовтня 2008). Форма участі – доповідь на секційному засіданні на тему «Компетентнісний підхід до навчання молодших школярів»; публікація статті у збірнику матеріалів конференції.
3. III Міжнародна науково-практична конференція «Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку» (Переяслав-Хмельницький, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди 6–7 жовтня 2016). Форма участі – доповідь на секційному засіданні на тему «Педагогічні умови комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів на уроках читання».

4. Міжнародна науково-практична конференція «Концептуальні засади інноваційних підходів у сучасній науковій теорії та практиці» (Кіровоград, Науково-дослідний центр інноваційних технологій 28 жовтня 2016). Форма участі – доповідь на секційному засіданні на тему «Стан комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів на уроках читання у практиці сучасної початкової школи».
5. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна освіта: світові тенденції та регіональний аспект» (Одеса, Інститут інноваційної освіти 29-30 вересня 2017). Форма участі – доповідь на секційному засіданні на тему «Упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів»; публікація статті у збірнику матеріалів конференції.

Всеукраїнських:

6. Всеукраїнська науково-практична конференція «Дидактичні технології у вищих педагогічних закладах» (Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет 7–8 грудня 2006). Форма участі – доповідь на секційному засіданні на тему «Готовність майбутніх вчителів до формування мовленнєвої компетенції учнів на уроках читання»; публікація статті у збірнику наукових праць «Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти».
7. Всеукраїнська науково-практична конференція «Формування професійної компетенції майбутніх вчителів початкових класів» (Херсон, Херсонський державний університет 3-4 квітня 2007). Форма участі – доповідь на секційному засіданні на тему «Модель формування професійної готовності студента до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів на уроках читання»; публікація статті у збірнику наукових праць «Педагогічні науки».
8. Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні технології сучасної початкової освіти» (Житомир, Житомирський державний університет імені Івана Франка 20-21 листопада 2008). Форма участі -

доповідь на секційному засіданні на тему «Диференційований підхід до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів на уроках читання»; публікація статті у науковому журналі «Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка».

9. I Всеукраїнська науково-практична конференція «Компетентнісно орієнтовані педагогічні технології у початковій школі» (Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет 14 березня 2017). Форма участі – доповідь на секційному засіданні на тему «Особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів на уроках читання»; публікація статті у збірнику наукових праць «Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти».

Інтернет-конференціях:

10. Інтернет-конференція «Використання інформаційних технологій у сучасному виховному процесі» (Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет 10 листопада 2016). Форма участі – доповідь на секційному засіданні на тему «Проблеми і перспективи комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів засобами новітніх інформаційних технологій».

Науково-методичному семінарі:

11. III Всеукраїнський науково-методичний семінар «Модернізація мовно-літературної освіти у початковій школі: надбання, пошуки та перспективи розвитку» (Луцьк, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки 29 вересня 2016). Форма участі – доповідь на секційному засіданні на тему «Читання як вид мовленнєвої діяльності».